

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, NOVEMBAR 2009.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

DUŠAN M. SAVIĆEVIĆ	
Interaktivna istraživanja u andragogiji	221
EKKEHARD NUISSL VON REIN	
Division of roles: teachers and learners in adult education	237
BALÁZS NÉMETH	
UNESCO'S impact upon the development of higher education for lifelong learning through its key statements and policy documents	251
NADA KAČAVENDA RADIĆ	
Leisure education: core issues and models	263
ZSUZSA KOLTAI	
Innovation in the practice and theory of Museum education	281
MILENA BOŽOVIĆ	
Ulaganje u ljudski kapital	293
IVANA B. PETROVIĆ, SVETLANA ČIZMIĆ, PANTA KOVAČEVIĆ	
Lokus kontrole na radu i aktivno traženje posla	307
JOVAN MILJKOVIĆ	
Marketing institucija visokog obrazovanja – studija slučaja	323

DOKUMENTI

Bonska deklaracija o finansiranju obrazovanja odraslih za razvoj – Jun 2009.	341
Akcionni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, za period 2009-2010. godine	351

HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA

Međunarodna konferencija u Beogradu „Obrazovanje odraslih: odgovor na globalnu krizu – snage i izazovi profesije”	369
Na putu ka društvu znanja – reforma obrazovanja odraslih u Srbiji	377
Grundvig nagrada Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih	387
Information on Adult Education in Europe – <i>InfoLetter</i>	393
In memoriam: Franz Pöggeler	399

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije u 2010. godini	403
Pregled andragoških časopisa	404

Contents

ARTICLES

- DUŠAN M. SAVIČEVIĆ
Interactive researches in andragogy 221
- EKKEHARD NUISSL VON REIN
Division of roles: teachers and learners in adult education 237
- BALÁZS NÉMETH
**UNESCO'S impact upon the development of
higher education for lifelong learning through its
key statements and policy documents** 251
- NADA KAČAVENDA RADIĆ
Leisure education: core issues and models 263
- ZSUZSA KOLTAI
Innovation in the practice and theory of Museum education 281
- MILENA BOŽOVIĆ
Investment in human capital 293
- IVANA B. PETROVIĆ, SVETLANA ČIZMIĆ, PANTA KOVAČEVIĆ
Locus of control at work and active job seeking 307
- JOVAN MILJKOVIĆ
Marketing of higher education institutions – case study 323

DOCUMENTS

- The Bonn Declaration on Financing Adult Education for Development** 341
- Action plan for the implementation of the Strategy for development of adult education in the Republic of Serbia from 2009 until 2010** 351

CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS

- International conference in Belgrade: Adult Education – Response to Global Crisis. Strengths and Challenges of the Profession** 369
- Towards the knowledge society
– Adult education reforms in Serbia
(interview with prof. dr Miomir Despotović)** 377
- Grundtvig award of the European Association for Education of Adults** 387
- Information on Adult Education in Europe – *InfoLetter*** 393
- In memoriam: Franz Pöggeler** 399

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

- Selected Conferences on Adult Education in 2010** 403
- Review of Adult Education Journals** 404

ČLANCI

Dušan M. Savićević¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Interaktivna istraživanja u andragogiji

Apstrakt: U savremenom svetu traga se za alternativnim putevima u istraživanju obrazovanja i učenja odraslih. Među tim pristupima javlja se i koncepcija interaktivnih istraživanja. U istraživačkim poduhvatima najpoznatija su dva oblika, akciono i participativno istraživanje. Prvo se dovodi u vezu sa imenom Kurt Levina i obuhvatilo je populaciju odraslih. Kasnije je ono prošireno i na istraživanje fenomena obrazovanja dece i adolescenata. Suština akcionog istraživanja sastoji se od proučavanja problema putem njihovog menjanja i posmatranja efekata tog menjanja. Participativno istraživanje je mnogo rasprostranjenije u andragoškoj teoriji i praksi. Teorijsku podlogu participativno istraživanje našlo je u filozofiji brazilskog mislioca Freirea. U njemu se kombinuju tri aktivnosti – istraživanje, obrazovanje i akcija. Cilja na to da pomogne marginalnim grupama da postignu veću ravnopravnost u dostupnosti obrazovanju, kao i da u istraživanju ispitanici ne budu pasivni objekti pozitivističkog pristupa.

Ključne reči: interaktivno istraživanje, akciono istraživanje, učenje, obrazovanje, ravnopravnost u obrazovanju, ispitanici kao subjekti istraživanja.

Uvod

U toku poslednjih nekoliko decenija ulažu se naponi da se prošire područja znanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Pored tradicionalnih metodoloških pristupa traga se za alternativnim metodološkim rešenjima. Kritički se procenjuje pozitivizam kao metodološka paradigma. To vodi do novih, alternativnih konceptualizacija istraživanja. Tako je nastala i koncepcija interaktivnog istraživanja u području obrazovanja i učenja odraslih. Pojedini autori (Park, 1993) povezuju interaktivno istraživanje sa Habermasovom teorijom znanja. On je smatrao da postoje tri vrste znanja – instrumentalno, interaktivno i kritičko znanje. Interak-

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

tivno znanje se ne izvlači iz analize podataka dobijenih od ispitanika, već iz njihovog međusobnog odnosa i zajedničkog delovanja u životnim situacijama. Samo u zajednici, u interakciji, mi razumemo druga ljudska bića. Proces teče putem konverzacije i zajedničke akcije.

U andragoškoj metodološkoj literaturi činjeni su pokušaji klasifikacije interaktivnih istraživanja, davanja njihovih suštinskih karakteristika po kojima se ona razlikuju od drugih vrsta istraživanja. Te razlike sastoje se u sledećem:

- Istraživač služi kao pomagač u rešavanju problema, a u nekim slučajevima i kao katalizator između istraživačkih nalaženja i onih pojedinaca koji imaju izgleda da koriste nalaženja ili da na osnovu nalaženja preduzmu akciju.
- Rezultati istraživanja usmereni su na neposrednu primenu od strane onih koji su angažovani u istraživanju, onih kojima je istraživanje namenjeno.
- Oblikovanje interaktivnog istraživanja formuliše se dok je istraživanje u toku umesto da bude potpuno predodređeno na početku samog istraživanja (Merriam, Simpson, 1984: 106).
- Interaktivno istraživanje bilo je predmet brojnih analiza i kritičkih opservacija u andragoškoj literaturi. Ono se javlja u dva osnovna oblika: akciono i participativno istraživanje.

Akciono istraživanje

Iako se akciono istraživanje primenjuje u istraživačkim poduhvatima koja obuhvataju decu i adolescente, ono se začelo, pre svega, među populacijom odraslih koja je bila uključena u istraživački proces. Akciono istraživanje prvi je primenio Kurt Levin 1942. godine među populacijom žena domaćica. On je želeo da proveriti efikasnost metode predavanja i metode diskusije i njihov uticaj na zauzimanje stavova u pogledu pripremanja hrane od odgovarajućeg materijala. Istraživanje je izvedeno u toku Drugog svetskog rata, u vreme kada se osećala nestašica kvalitetnog mesa, pa je domaćice trebalo pridobiti da pripremaju jela od iznutrica, što nije bila navika u njihovim načinima pripremanja hrane. Jednim grupama domaćica držao je predavanja, a u drugim grupama, pored predavanja, koristio je diskusiju i pružio mogućnost da žene same odluče i zauzmu stavove o korišćenju hrane pripremljene od određenog materijala. Našao je da je diskusija koja omogućava zauzimanje vlastitih stavova mnogo efikasnija u promeni ponašanja u poređenju sa predavanjem. Smatra se da je najveći doprinos Levina u

ideji proučavanja problema putem njihovog menjanja i posmatranja efekta tog menjanja. U akcionom istraživanju istraživač, kako je to radio i Levin, stvara pronicljivost u samom procesu, stvara promene, a zatim posmatra efekte i novu dinamiku promena. Ali akciono istraživanje od vremena Levina menjalo je svoje pravce i značenja.

Akciono istraživanje tiče se rešavanja neposrednih praktičnih problema i dešava se u lokalnim okvirima. Znači, primarni cilj je rešavanje određenog problema, a ne generiranje znanja o obrazovanju i učenju. Akciono istraživanje ne interesuje da li su njegovi rezultati primenljivi na drugu sredinu. Ono se ne odlikuje onom vrstom kontrole koja je prisutna u drugim kategorijama istraživanja. Dakle, vrednost akcionih istraživanja ograničena je na one koji u njemu učestvuju. Akciono istraživanje je vodič za akciju.

Od sredine 20. veka akcionim istraživanjima se u više zemalja poklanja sve veća pažnja, i to znatno više u istraživanjima obrazovanja dece i adolescenata nego u oblasti obrazovanja odraslih. Ne treba prevideti da akciona istraživanja imaju određene prednosti, ali i nedostatke. Ova vrsta istraživanja javila se kao reakcija na neefikasnost fundamentalnih istraživanja u oblasti obrazovanja. Fundamentalna istraživanja bila su zainteresovana za generiranje znanja više nego za poboljšanje same prakse. Nasuprot ovakvom stavu i modelu mišljenja, akciono istraživanje obezbeđuje rešavanje praktičnih problema. Postoje i nedostaci ovakvog istraživanja: ono je empirijsko i lokalno i njegov doprinos sumi znanja je ograničen. To se odnosi na kvalitet istraživanja. Akcionom istraživanju prigovara se da često vrši nasilje nad osnovnim pravilima naučnog istraživanja. Ovoj vrsti istraživanja nedostaje rigorozna metodologija. Ono je više usmereno na mobilizaciju ljudi u rešavanju izvesnog problema i na korišćenje postojećih znanja da bi se promene sprovele. Zagovornici „čiste nauke” i pozitivisti pitaju da li se akciono istraživanje razlikuje od prakse i da li se znanja ovakve vrste mogu priznati kao istraživanje. I pored ovih prigovora, akciono istraživanje treba ohrabrivati, jer ono vodi do rešenja brojnih problema u obrazovnoj praksi. To nikako ne znači umanjivanje značaja fundamentalnih istraživanja. Ove dve vrste istraživanja nisu dihotomne, nego komplementarne.

Akciono istraživanje u literaturi nije jednoznačno određeno. Pojam se koristi u rešavanju određenih problema andragoške prakse. Međutim, susrećemo se i sa njegovim širim značenjem u smislu sredstva koje vodi do širih socijalnih promena. U takvim situacijama akciono istraživanje je vrednosno opterećeno. Zato je sa stanovišta metodologije bitno da se suština akcionog istraživanja jasno ocrta kako bi se ono moglo razlikovati od drugih vrsta istraživanja. Jasno razdvajanje ove vrste istraživanja u odnosu na ostale vrste istraživanja, nema sumnje, olakšava

sagledavanje njegove osobenosti i može da podstiče njegovu praktičnu primenu. Njega treba posmatrati kao alternativni oblik istraživanja.

Participativno istraživanje

Participativno istraživanje se mnogo češće koristi kao pristup u andragogiji. Ono ima i drugačiju filozofsku osnovu istraživanja i javilo se pre svega u nerazvijenim i manje razvijenim socijalnim sredinama. Ono je obojeno i političkim dimenzijama i njegov je cilj da doprinese osnaživanju ljudi da putem grupne participacije stiču nova znanja. Ono je usmereno na postizanje veće ravnopravnosti u oblasti obrazovanja i učenja. Filozofija participativnog istraživanja usmerena je na postizanje jednakosti, pa u tim okvirima ima i klasne dimenzije. Snaga ove vrste istraživanja je u njegovoj neposrednoj primeni. Položaj istraživača koji sprovodi istraživanje je drugačiji. On ima aktivnu ulogu i nije samo objektivni posmatrač i sakupljač podataka. Istraživač se integriše u lokalnu zajednicu i u okviru nje traži rešavanje problema. Pojedini autori (Merriam, Simpson, 1989) navode nekoliko faktora koji su prouzrokovali pojavu participativnog istraživanja. To je bila reakcija (kao i kod akcionog istraživanja) na pojavu empirijskih i deduktivnih metoda istraživanja koje susrećemo u andragogiji, pa i u istraživanjima drugih društvenih nauka. Tehnike koje se koriste u tradicionalnim istraživačkim pristupima „prikriveno“ manipulišu subjektima istraživanja, dok ovi angažovani u participativnom istraživanju kontrolišu istraživanje. I treće, većina tradicionalnih istraživanja rađena je a izveštaji o istraživanjima pisani od strane drugih istraživača. Monopol znanja pripada intelektualcima. Zastupnici participativnog istraživanja smatraju da rezultati istraživanja treba da koriste i oni koji se označavaju kao subjekti neravnopravnosti. Pojedinci u grupama participativnog istraživanja imaju priliku da istaknu neravnopravnost i obuzdaju eksploataciju. Na taj način učesnici participativnog istraživanja imaju mogućnost da bolje upoznaju prirodu socijalnih ustanova koje vrše uticaje nad njima. Participativno istraživanje usmerava se na suptilne socijalne probleme: poruke prenošene putem javnih medija, religijskih ustanova, obrazovnih ustanova, vladinih agencija. Autori koji analiziraju participativno istraživanje ističu da ova vrsta istraživanja obuhvata tri međusobno povezana procesa:

- Kolektivno istraživanje problema i pitanja, sa aktivnim učestvovanjem izabраниh u lokalnoj sredini u ukupnom istraživačkom procesu.
- Kolektivna analiza učesnika, gde se oblikuje bolje razumevanje ne samo problema koji je predmet istraživanja, nego i drugih, počev od socioekonomskih, političkih i kulturnih problema.

- Kolektivna akcija učesnika usmerena na kratkoročno i dugoročno rešavanje problema (Ibid., 109).

Za one koji se interesuju za ovaj pristup u istraživanju obrazovanja i učenja odraslih biće interesantna informacija da se u razvoju istraživanja desila jedna inverzija: pravac uticaja kreće se od nerazvijenih ka razvijenim zemljama. Analiza andragoške literature pokazuje da se termin participativno istraživanje prvi put pojavio u Tanzaniji, a kasnije u nekim zemljama Latinske Amerike, pa se odatle preneo na Severnu Ameriku i druge razvijene zemlje Evrope kao što je, na primer, Švedska. Do skoro je pravac tog uticaja bio suprotan. Ideje i iskustvo kretali su se od razvijenih ka nerazvijenim. Usled takvog pravca uticaja javljali su se brojni problemi: neplodna imitacija i prakse i teorije razvijenih, nedovoljno poznavanje sredina nerazvijenih, gde se takvo iskustvo primenjuje, različiti filozofski i socijalni okviri zemalja različitih stepena razvijenosti. Participativno istraživanje u nerazvijenim zemljama javlja se kao otpor kolonijalnoj ili neokolonijalnoj praksi istraživanja. Prema poznatom kanadskom istraživaču Holu (Hall, 1979), participativno istraživanje najopštije se formuliše kao proces koji kombinuje tri aktivnosti: istraživanje, obrazovanje i akciju.

Teorijsku osnovu participativnog istraživanja nalazimo u filozofiji obrazovanja brazilskog istraživača Freirea. On je kao naučnik i analitičar delovao u nerazvijenoj brazilskoj sredini i u zemljama u razvoju. Iako misao Freirea odražava takvu sredinu, ona sadrži i opšte elemente koji, kad je reč o učenju i obrazovanju odraslih, važe ma u kojoj se sredini ono organizovalo. Svakako, njegovu misao spremnije prihvataju nerazvijene sredine u kojima se nastoji da se putem obrazovanja promene čovek i društveni odnosi koje uspostavlja. Andragoška misao Freirea ne može se potpuno razumeti ako se ne poznaju okolnosti pod kojima se razvijalo obrazovanje i učenje odraslih tokom šezdesetih i početkom sedamdesetih godina 20. veka, i to ne samo u Brazilu, nego i u međunarodnim okvirima. Intelektualno i praktično delovanje Freirea nose pečat tih okolnosti. Pošto smo ranije opširno pisali o filozofiji obrazovanja odraslih Freirea (videti Savićević, 2000), ovde ćemo pažnju pokloniti Freireovom odnosu i stavu prema andragoškim istraživanjima.

Freire je obrazovanje i učenje odraslih, pa i istraživanje andragoških fenomena, stavljao u određeni društveni kontekst. Iz takvog teorijskog stava proizlazi i njegovo metodološko uverenje u istraživanjima u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Šezdesetih i sedamdesetih godina 20. veka vodile su se rasprave o epistemologiji istraživanja obrazovanja i učenja. Posebno reskoj kritici podvrgnut je pozitivizam kao epistemološka orijentacija. Epistemologija pozitivizma odbacuje kontekst i teži uspostavljanju univerzalnih zakona koji bi bili primenjivani

u svim socijalnim okolnostima. Takav pristup istraživanju protivio se osnovnim filozofskim shvatanjima Freirea. On je izražavao i odnos prema objektivnosti i subjektivnosti u istraživanju. Pozitivisti su insistirali na objektivnosti istraživanja, na „govoru“ činjenica, na neutralnom stavu istraživača u odnosu na konkretnu stvarnost. Freire je tražio razumevanje konkretne stvarnosti i odgovor na pitanje šta istraživač podrazumeva pod konkretnom stvarnošću u datom području: „Konkretna stvarnost za mnoge naučnike u društvenim naukama je spisak konkretnih činjenica koje žele da obuhvate, na primer, prisustvo ili odsustvo vode, problemi u odnosu na eroziju, ili problemi u proizvodnji i produktivnosti. Za mene je konkretna stvarnost nešto više od izolovane činjenice /.../ Po mom shvatanju, razmišljajući dijalektički, konkretna stvarnost ne sastoji se samo od konkretnih činjenica i fizičkih stvari, već, takođe, obuhvata načine na koje ljudi opažaju ove činjenice. Tako u krajnjoj analizi za mene konkretna stvarnost je veza između subjektivnosti i objektivnosti; nikada objektivnost ne izolovati od subjektivnosti“ (Freire, 1973: 5).

Svaki istraživač, smatrao je Freire, treba da počne istraživanje sa osnovnom preokupacijom da razume dijalektičke veze između objektivnosti i subjektivnosti. To razumevanje ima bitan uticaj na izbor i primenu metoda istraživanja. I u istraživanju, kao i u samom procesu obrazovanja, bitno je shvatanje subjekta i objekta. Kao što se i u procesu obrazovanja Freire protivio da se učenici posmatraju kao objekti učenja, tako je zahtevao da ispitanici ne budu tretirani kao objekti istraživanja, kako je to stara pozitivistička škola zahtevala i praktikovala. Freire se zalaže za participativni pristup istraživanju andragoških fenomena. Taj pristup pretpostavlja uključivanje ljudi u istraživanje iz područja koje se istražuje. Sedamdesetih godina 20. veka u andragoškoj teoriji i praksi počela je da se oblikuje koncepcija participativnog istraživanja i da dobija međunarodne dimenzije. Freirova shvatanja bila su snažna podrška toj koncepciji. Naglašavao je da ljudi nisu objekti njegovih analiza jer bi ih on tretirao kao pacijente, kako to čine lekari. On nije neutralni i nepristrasni naučnik pa da posmatra stvarnost i analizira je kao da je to anatomski laboratorija u kojoj se analizira telo: „To nije za mene. Moram se vratiti i umesto da uzmem ljude kao objekte istraživanja, moram nastojati, suprotno, da ljude dijaloški uključim, takođe kao subjekte, kao istraživače, zajedno sa mnom. Ako sam zainteresovan da saznam način mišljenja i nivoe percepcije ljudi, naravno ljudi treba da misle o svom mišljenju, a ne samo da budu objekti mog mišljenja. Ovaj metod istraživanja koji uključuje proučavanje i kritiku proučavanja od strane ljudi je u isto vreme i vaspitni proces /.../ Tako, istražujući, ja se vaspitavam i bivam vaspitan, od ljudi. Vraćajući se području da bih u praksi primenio rezultate mojih istraživanja, ja ne samo vaspitavam i bivam vaspitan, ja takođe, ponovo istražujem, zato što, do one mere do koje planove ostvarujemo

u praksi koji su proizašli iz istraživanja, mi menjamo nivo svesti ljudi i sa ovim promenama ponovo istražujemo. Postoji dijalektičko kretanje između istraživanja i delovanja na osnovu rezultata istraživanja“ (Ibid., 5). Pitanje stavova naučnika prema istraživanju u suštini je epistemološko pitanje. Kao što nema neutralnog obrazovanja i neutralnog nastavnika, tako nema ni neutralnog istraživanja. Kad istraživač krene u istraživanje, pred njim je ideološki i politički izbor, bio on svestan toga ili ne. To je pitanje izbora. Metodologija istraživanja nije neutralna. Ono što Freire traži od istraživača jeste jasan cilj istraživanja, a ako je to tako, onda istraživanje traži različite koncepcije i metode, kao i različitu organizaciju. Freire posmatra i predlaže istraživačima sa univerziteta šta da rade. Njihov prvi zadatak jeste da se upoznaju sa istraživanjima koja su prethodila bez obzira na to kakve su metode primenjivane. Oni treba da prouče sve moguće sekundarne izvore, zatim da područje istraživanja geografski ograniče, i da ustanove javne i privatne ustanove i organizacije. To upoznavanje i razgovori sa rukovodiocima i organizacijama ima za cilj da se ljudi pridobiju za zajednički rad. Bez toga se ne može uspešno raditi, odnosno istraživati. Taj proces treba da dovede do integracije istraživača i ljudi sa terena kako bi potpunije razumeli problem područja i uspešnije sastavili plan akcije. U čitavom tom procesu posebno je značajno da se ima percepcija celine. Uloga istraživačkog tima je savetodavna. Freire pravi razliku između cilja istraživanja i cilja nauke: „Treba da nam bude jasan cilj ovog rada: to je sam narod a ne unapređenje nauke. Ako su, međutim, ljudi povučeni, treba da ih provociramo, jer mi nismo neutralni“ (Ibid., 12). Freire traži da se ulože naponi u pročišćavanje terminologije. Postoje semantičke razlike između istraživača i ljudi obuhvaćenih istraživanjem. On zahteva da se izmeni filozofija obrazovanja odraslih na taj način da se prihvati stav „sa ljudima, a ne za ljude“. Za njega oblikovanje programa obrazovanja odraslih predstavlja vrstu istraživanja zato što se program ne može shvatiti apstraktno. Program je rezultat stvarnosti i menja se zavisno od stvarnosti. Programi su dinamični, a ne statični. U samom procesu istraživanja stvara se i metodologija.

Svoju koncepciju participativnog istraživanja Freire je primenio formiranjem interdisciplinarnog tima za proučavanje uslova opismenjavanja odraslih. Freire participativno istraživanje ne shvata kao magični štap kojim se mogu rešiti svi problemi u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Za njega je to sredstvo pokretanja i „osveščivanja“ masa, što se uklapa u njegovu globalnu filozofiju obrazovanja. On je uporni zastupnik promena u obrazovanju i učenju odraslih, pa i promena istraživanja u toj oblasti. U predgovoru knjige *Glasovi promene* (Voices of change, 1993) Freire ističe da „kulturalna tišina nije genetička ili ontološki određena delovima ovih ljudi, već izraz izopačenih socijalnih, ekonomskih i političkih struktura koje se mogu transformisati. Zato je za njega istraživanje

sredstvo pokretanja mimo „kulturne tišine“. Ma kakve se sve kritike (opravdane i neopravdane) upućuju Freireu, ne treba prevideti da je on dao značajan doprinos andragoškoj misli u celini, a posebno novoj filozofiji istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Budući istraživači i andragoški mislioci neće moći da zaobiđu taj doprinos.

Za širenje ideja i prakse o participativnom istraživanju veliku zaslugu ima Međunarodni savet za obrazovanje odraslih (International Council for Adult Education), sa sedištem u Torontu, i njegov generalni sekretar profesor Hol (Hall). On je organizovao međunarodne i nacionalne skupove kako bi promovisao ideje o participativnom istraživanju. Tome treba dodati da je Hol u nizu publikacija pokušao da teorijski obrazloži ciljeve i zadatke participativnog istraživanja i da širom sveta pridobije andragoške polaznike za ovu ideju. Ne zaboravimo ni doprinos drugih autora iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih koji su doprineli promociji i prihvatanju ovog alternativnog istraživačkog poduhvata. Više autora pokušalo je da odredi karakteristike partikularnog istraživanja. Među njima postoje razlike, ali većina povezuje participativno istraživanje sa borbom ljudi da prežive. S tim stavom oni se stavljaju na stranu ugnjetenih ljudi tražeći od istraživača da se ujedine s tom vrstom populacije kako bi došlo do radikalnih društvenih promena. U toj ideji dolaze do izražaja napori da se usvoji znanje i osvoji vlast. Sledeći Freirovu filozofsku misao o obrazovanju teoretičari participativnog istraživanja traže da se ukinu razlike između istraživača i onih koji su obuhvaćeni procesom istraživanja. Ova vrsta istraživanja ne odnosi se samo na stvaranje znanja nego i na znanje i širenje svesti o preduzimanju akcije koju participativno istraživanje zahteva. Grupa istraživača koja je radila na oblikovanju projekta o participativnom istraživanju u okviru Međunarodnog saveta za obrazovanje odraslih nastojala je da uspostavi čvrstu vezu sa socijalnim organizacijama i socijalnim pokretima. Takva veza naročito je podsticana sa feminističkim pokretom. Na taj način stvorena je mreža pokreta koja je potpomagala participativno istraživanje. No, i pored svih tih napora, ideja o participativnom istraživanju nije u većoj meri privukla univerzitete kao akademske ustanove. Znanje koje je storeno participativnim istraživanjem nije lako sticalo akademski status. Zato se participativno istraživanje usmerava na druge ustanove i organizacije. Centar tog procesa pomera se ka marginalnim grupama, u lokalnoj sredini, među organizacijama žena itd. To nikako ne znači da istraživačima iz akademskih ustanova nema mesta u procesu participativnog istraživanja. Bilo bi korisno da se u akademskim ustanovama otvori šira rasprava o participativnom istraživanju. Akademski istraživači imaju znanja i metodoloških veština koje mogu doprineti unapređenju lokalne sredine.

Šire posmatrano, participativno istraživanje poklapa se sa naporima ljudi usmerenim na transformaciju društva, na težnju da se promene njihove životne

okolnosti. Može se reći da se participativno istraživanje, kako misli Park (Park, 1993), javilo kao samosvesni način osnaživanja (osposobljavanja) ljudi da preuzmu efikasnu akciju radi promene njihovih uslova života. Ta težnja nije nova, ali ono što je novo jeste nastojanje da se ova akcija posmatra kao istraživanje i da se sprovodi kao intelektualna aktivnost. U čitavom ovom procesu znanje postaje ključni element osposobljavanja ljudi za izvršavanje željenih promena. Možda su ciljevi participativnog istraživanja da se podigne nivo društvene pravde utopijski, ali su plemeniti. Participativno istraživanje usmereno je na pokretanje onih ljudi koji imaju malo vlasti i malo sredstava. Pojedinci koji se uključe u proces participativnog istraživanja mogu se promeniti, mogu postati kritičniji i svesniji u odnosu na potrebe društvenih promena. To je stalni proces kome logika participativnog istraživanja teži. U kolektivnoj akciji (za razliku od individualne) ljudi dobijaju novu snagu, što znači da je funkcija participativnog istraživanja i kolektivna i transformativna. Participativno istraživanje proizvodi znanje koje je povezano sa akcijom. Ljudi se angažuju u akciji i na taj način bolje razumeju stanje u svojoj socijalnoj sredini. Istraživači u participativnom istraživanju nisu, poput tradicionalnih istraživača, samo eksperti koji povezuju „subjekte“ istraživanja (one koji odgovaraju na pitanja istraživača ma koju tehniku primenio). To su ljudi iz lokalne sredine koji žele da reše probleme koji ih opterećuju. U ovom slučaju put od generiranog znanja do njegove primene u participativnom istraživanju je drugačiji. Isti su činioци uključeni i u generiranju znanja i u njegovoj primeni. Tako se omogućava da se uspostavi veza između saznavanja i delovanja. Ljudi koji učestvuju u participativnom istraživanju postaju odgovorni i za proizvodnju i za korišćenje znanja. Drugačija je i terminologija koja se koristi u participativnom istraživanju. Ta terminologija se povezuje sa kritičkim osvešćivanjem, transformacijom, osnaživanjem i sve se to ostvaruje putem angažovanja u socijalnoj akciji. Menja se odnos prema znanju i tu se teoretičari participativnog istraživanja oslanjaju na filozofiju znanja koju je zastupao predstavnik frankfurtske škole Habermas (Habermas, 1971). On je koncipirao tri vrste znanja: instrumentalno, interaktivno i kritičko znanje. Instrumentalno znanje pripada zastupnicima pozitivističke filozofije znanja. To je vrsta znanja koja se uobičajeno razvija u prirodnim naukama. Za proučavanje takve vrste znanja potrebna je drugačija metodologija. Društvene nauke, neke manje, a neke više, sledile su metodologiju prirodnih nauka i prihvatile dualizam između istraživača i subjekta podvrgnutih istraživanju. U ovoj istraživačkoj metodologiji ne uvažava se socijalni karakter ljudskog znanja. U interaktivnom istraživanju moguće je formirati socijalnu solidarnost. Postoji i znanje koje dolazi od refleksije (promišljanja) i akcije koja omogućava da postavljamo pitanja šta je tačno, šta je pravo, a šta nije.

Ova vrsta generiranja znanja polaže veliki značaj na njegovu moralnu dimenziju. Ona ne pristaje na tezu pozitivista da je znanje vrednosno neutralno.

U metodološkom pogledu, participativno istraživanje počinje od opažanja (uočavanja) problema. Zadatak je istraživača ili tima istraživača da pomogne da se istraživački problem formuliše. To pretpostavlja da istraživač poznaje sredinu u kojoj će se obaviti istraživanje i da bude prihvaćen od ljudi te sredine. Oni će zajednički odlučivati kako da formulišu problem. Istraživač predlaže metodološke opcije koje mogu biti primenjene u istraživanju. Dolazi do demistifikacije istraživačke metodologije koja je bila neka vrsta tajne za subjekte istraživanja. U participativnom istraživanju koriste se postupci i tehnike koje se koriste u društvenim naukama: tehnika posmatranja, arhivsko i bibliotečko istraživanje, upitnici i intervjui itd. Ali ono što razlikuje participativno istraživanje od drugih istraživačkih pristupa jeste dijalog. Putem dijaloga ljudi zajedno učestvuju u svim govornim aspektima participativnog istraživanja. Ovaj pristup omogućava učesnicima u istraživanju da potpuno i slobodno izraze svoja mišljenja. Ovde je značajno istaći važnost prikupljanja podataka u participativnom istraživanju. Svi podaci imaju za cilj otkrivanje dimenzija problema. U tu svrhu koriste se i kvalitativni i kvantitativni podaci. Podaci koji se prikupe ciljaju da se uspešno koriste u rešavanju opaženog problema. Činjenice mogu biti korišćene i za organizovanu akciju u lokalnoj sredini i u ostvarivanju namera socijalnih promena. Nastoji se da se istraživački podaci prikupe i sistematizuju. U raspravama o participativnom istraživanju postavljaju se pitanja o objektivnosti i validnosti. Kritičari participativnog istraživanja dokazivali su da istraživanje koje nije objektivno nije ni validno. To su samo predrasude pozitivističke škole mišljenja. Nužno je da se preispita koncepcija objektivnosti.

Analizirali smo misao o participativnom istraživanju sa stanovišta zemalja u razvoju i sa stanovišta razvoja Severne Amerike. Biće interesantno analizirati kako se ova filozofija istraživanja prelama u radovima i svesti autora Švedske kao razvijene ekonomske, kulturne i obrazovne sredine. Švedski autor Erasmi (Erasmi, 1980) analizirao je ne samo koncepciju participativnog istraživanja, nego i delove za njegovu primenu, tokove procesa istraživanja i merenje koje treba preduzeti za njegovu realizaciju i primenu tehnika istraživanja. Spomenuti švedski autor ne odstupa od glavne ideje participativnog istraživanja da se izvrše promene u lokalnoj zajednici. Model participativnog istraživanja usmeren je na razvoj i u tom pravcu učesnik je centar istraživačkog poduhvata. To se ogleda u učešću učesnika procesa istraživanja u odlučivanju. U ovom pogledu slede se ciljevi participativnog istraživanja koje je formulisao Međunarodni savet za obrazovanje odraslih. Tok, razvoj i evaluacija projekta dešavaju se u saradnji sa učesnicima u lokalnoj sredini. Učesnici formiraju glavni izvor informacija. Konstatuje se da

se model participativnog istraživanja koristi u proučavanju obrazovanja i učenja odraslih. Model se shvata kao:

- metod socijalnog istraživanja, uključujući puno učešće lokalne zajednice,
- kao obrazovni proces,
- kao sredstvo razvoja (Ibid., 38).

Mnogi shvataju participativno istraživanje kao laki metodološki postupak. Međutim, to je daleko od istine. Participativno istraživanje zahteva da se ispunе određeni delovi ako se želi da ono bude efikasno. Ovo istraživanje traži veći broj istraživača i njihovo metodološko osposobljavanje. Istraživač je jedan u grupi angažovanih u istraživanju. On raspolaze znanjem i njemu se drugi učesnici mogu obratiti za savet. Ono što je značajno jeste suština participativnog istraživanja – rad sa grupom ljudi na njihovom razvoju i unapređenju. U ovom modelu istraživanja pažnja se poklanja ne samo procesu i njegovom toku, već i njegovoj evaluaciji. Evaluacija omogućava raspravu o činjenicama i vršenju izmena ukoliko to istraživačka situacija zahteva. To znači da plan participativnog istraživanja mora biti fleksibilan. Dobro oblikovan plan participativnog istraživanja i njegovo ostvarivanje sadrži nekoliko koraka koje treba preduzeti: popis izvora potrebnih za istraživanje, prikupljanje informacija, uspostavljanje mreže kontakata u lokalnoj zajednici, organizovanje rada, izvršavanje rada, analiza i akcija za izmenu stanja. Vidljivo je da švedski model participativnog istraživanja ide jedan korak dalje u njegovoj metodološkoj razradi i da na taj način doprinosi utemeljivanju njegove metodologije. To je primer kako se od opšte konceptualne osnove ide ka širem metodološkom utemeljavanju participativnog istraživanja. Švedski model participativnog istraživanja polazi od mišljenja da blagostanje i obrazovanje idu ruku pod ruku. Švedska je ne samo po ekonomskim pokazateljima, već i po pokazateljima obrazovanja, društvo blagostanja. Ova dva koncepta jasno koreliraju u razvijenim industrijskim zemljama. Potrebne su nove strukture i novi pristupi istraživanju. Šveđani i do određene mere i Norvežani te nove strukture našli su u participativnom istraživanju i na taj način proširili istraživačku osnovu učenja i obrazovanja odraslih. Ocrtavajući socijalne dimenzije participativnog istraživanja cilja se na radikalne promene ne samo u istraživanju, već i u pristupu znanju onog dela stanovništva koje je iz različitih razloga u tom pogledu bilo uskraćeno. To zahteva promene, pa čak i suprostavljanje postojećem establišmentu određene zemlje. S tog stanovišta gledano, ponekad se participativno istraživanje naziva i revolucionarni pristup, u smislu da traži promenu vlasti i promenu koncepcije znanja i nauke.

Može se postaviti pitanje zašto u našem kulturnom krugu (u onoj ranijoj Jugoslaviji) nije bilo rasprava o participativnom istraživanju. Postoje, uvereni smo, dva razloga. Prvi se odnosi na činjenicu da andragozi-teoretičari prosto nisu obraćali pažnju na metodološke probleme obrazovanja i učenja odraslih. Oni su se jednostavno „oslanjali” na metodologiju sociologije, psihologije ili pedagogije. Drugi razlog jeste nemanje dovoljno informacija i saznanja o prirodi i suštini participativnog istraživanja. Prva koja je (koliko nam je poznato) koristila termin participativno istraživanje bila je Ana Krajnc sa Univerziteta u Ljubljani (Krajnc, 1980). Ali ona ne polazi od suštine participativnog istraživanja, već suprosvetljava participativno istraživanje i „socijalizaciju nauke”. Prema njenom shvatanju, nije važno koji se termin upotrebljava jer su ciljevi isti. I jedna i druga koncepcija imaju iste sociopolitičke osnove. Takvo mišljenje teško je prihvatiti jer je participativno istraživanje usmereno na marginalne društvene grupe, na osiromašene i obespravljene, dok je koncepcija „podruštvljavanja nauke” usmerena na proces približavanja nauke putem samoupravljanja kao društvenog odnosa. Istina, ona naglašava klasni karakter nauke koja ostaje vlasništvo malog broja ljudi. Ona opisuje koncepciju participativnog istraživanja i ukazuje da metodologija tog istraživanja nije razvijena. Nauka još uvek ima „elitistički” karakter. Metodološka osnova učenja i obrazovanja odraslih ne sme biti odvojena od stvaralačke andragoške prakse. Naučni rezultati moraju se stalno konfrontirati sa praktičnim dostignućima. Za razliku od koncepcije participativnog istraživanja, koja naglašava potrebu menjanja ekonomske i političke stvarnosti, Krajnc zastupa tezu da nauka treba da bude „sluga” specifične političke prakse i datog vodećeg mišljenja. Ovde prosto dolazi do razmimoilaženja dveju filozofija naučnog istraživanja: „jedna ideja je neutralna a druga ideja je vrednosno orijentisana” (Krajnc, 1980: 18).

U poslednje vreme grupa autora okupljena oko Katedre za andragogiju, Instituta za pedagogiju i andragogiju i Društva za obrazovanje odraslih (Snežana Medić, Mirjana Milanović, Katarina Popović, Miomir Despotović, uz saradnju Zdenke Milivojević) pokušala je da u oblasti osnovnog obrazovanja odraslih promeni određene vidove participativnog istraživanja. Istraživanje je zasnovano na proučavanju prakse a odatle se ide ka uopštavanju teorije. Plan ove vrste istraživanja sproveden je u periodu 2005–2008. godine. Prema istraživačima, osnovni problem obrazovanja odraslih u Srbiji jeste njegova višestruka marginalizacija, koja se ispoljava u nizu faktora: negativnom društvenom odnosu prema obrazovanju odraslih, nedostatku finansijske podrške, nedostajanju regulative i standarda, nedostatku resursa u državnoj administraciji, neregulisanosti pitanja nastavnika, odsustvu statističkog praćenja (Ibid., 14). Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih razmatra se sa stanovišta sledećih principa: dostupnosti, partnerstva, relevantnosti, zasnovanosti na iskustvu i aktivnom položaju u procesu učenja, tran-

sformacije učenja i naučenog, standardizacije, modularizacije organizacije programa, integralnosti programa. Navedeni principi nalaze se u srži participativnog istraživanja, samo što su u ovoj studiji još više potencirani i naglašeni. Koraci koji su preduzeti u ovoj studiji podudarni su sa nekim koracima koji se preduzimaju u participativnom istraživanju. Istraživanje nije samo pratilo proces obrazovanja, već je vodilo i do njegove evaluacije. Kao i u participativnom istraživanju, korisnici istraživačkih rezultata su različiti: odrasli učenici, lokalne obrazovne ustanove i nastavni kadar u njima, službe za zapošljavanje i nadležne državne ustanove. Ono što je sa stanovišta andragoške metodologije posebno značajno jeste činjenica da ovo istraživanje predstavlja vredan metodološki doprinos u prevazilaženju tradicionalnog istraživačkog pristupa. Ono je dobra osnova za dalja metodološka promišljanja i uopštavanja. Istraživanje je otvorilo nove prostore za dalja naučna proučavanja.

Dosadašnje analize potvrđuju da se u različitim delovima sveta (razvijenim i nerazvijenim) traga za novim postupcima znanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Traže se alternativna metodološka rešenja. U andragoškoj literaturi jasno se izdvajaju principi interaktivnih istraživanja sa dva svoja osnovna oblika. Akciono istraživanje i participativno istraživanje. Koreni akcionog istraživanja nalaze se u istraživačkim poduhvatima Kurta Levina još u periodu Drugog svetskog rata. Iako začeto u istraživanjima populacije odraslih, ono se mnogo više primenjuje u istraživanjima problema dece i adolescenata. To nikako ne umanjuje njegovu andragošku tradiciju. Od vremena Kurta Levina akciono istraživanje poprimilo je nove oblike i pravce razvoja. Suština akcionog istraživanja sastoji se u proučavanju problema putem njihovog menjanja i posmatranja efekta tog menjanja. Nema sumnje da akciono istraživanje ima svoje pozitivne i negativne strane i da one zaslužuju kritičko metodološko promišljanje.

Mnogo je rasprostranjenije participativno istraživanje i u andragoškoj teoriji i andragoškoj praksi. Začeto u nerazvijenim socijalnim sredinama, ono se prenelo i u delove Severne Amerike i nekim zemljama Evrope, kao što su, na primer, Švedska i delimično Norveška. Teorijsku podlogu participativno istraživanje našlo je u filozofiji obrazovanja brazilskog mislioca Paula Freirea. Participativno istraživanje kombinuje tri aktivnosti: istraživanje, obrazovanje i akciju. Ono cilja da pomogne marginalnim i obespravljenim grupama da postignu veću ravnopravnost u dostupnosti obrazovanju, kao i da u istraživanju ne budu pasivni objekti pozitivističkog pristupa, već i aktivni subjekti istraživačkog procesa. Zahvaljujući Međunarodnom savetu za obrazovanje odraslih stvorena je čitava mreža stvaralaca koji podržavaju i promovišu participativno istraživanje. Za očekivati je da se u istraživačkoj praksi u našoj zemlji prošire istraživački planovi participativnog istraživanja. Preduzeti su prvi koraci tokom istraživačkog pristupa

u osnovnom obrazovanju odraslih. Takvi poduhvati znatno bi obogatili metodologiju andragoških istraživanja.

Literatura:

- PARK, P. (1993). What is Participatory Research? A Theoretical and Methodological Perspective. In Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B and Jackson, T. (eds.). (1993). *Voices of Change: participatory research in the United States and Canada*. Toronto: OISE Press.
- MERRIAM, SH. B, ELIAS, J. L. (1984). *Philosophical Foundation of Adult Education*. Krieger: Malabar.
- MERRIAM, SH, B. SIMPSON, E. L. (1989). *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*. Krieger: Malabar.
- HALL, B. (1993). Introduction. In Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B and Jackson, T. (eds.). (1993). *Voices of Change: participatory research in the United States and Canada*. Toronto: OISE Press.
- FREIRE, P. (1972). *Research methods: excerpts from a seminar conducted at the Institute of Adult Education, University of Dar es Salaam*. Dar es Salaam, Institute of Adult Education, University of Dar es Salaam. Freire, P. (1993). Foreword. In Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B and Jackson, T. (eds.). (1993). *Voices of Change: participatory research in the United States and Canada*. Toronto: OISE Press.
- SAVIĆEVIĆ, D. M. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: IPA Andragoško društvo Srbije.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Boston: Reacon Prees.
- ERASMIE, T. (1980). *Adult Education I – An Introduction for Research and Development Work*. Liköping University.
- KRAJNC, A. (1980). *The Aspects of Participatory Research in the Yugoslav context*. Ljubljana: University of Ljubljana.
- MEDIĆ, S. I DR. (2009). *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih*. Beograd: IPA – Filozofski fakultet.

Dušan Savićević²

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Interactive researches in andragogy

Abstract: In the modern world the alternative ways in the research of adult education and learning are being searched for. The concept of interactive researches is among those approaches. In the research efforts two best known forms are action and participatory researches. The first one is associated with the name of Kurt Lewin and it included adult population. Later on it was broadened to the research of the phenomenon of education of children and adolescents. The essence of action research is the study of the problem through their changing and observing the effects of these changes. Participatory research is far more spread in andragogical theory and practice. Participatory research found its theoretical background in the philosophy of the Brazilian thinker Freirra. Three activities – research, education and action - are combined in it. It aims at supporting marginal groups to achieve greater equality in accesibility to education, as well as at not making the interviewees in the research passive objects of the positivistic approach.

Key words: interactive research, action research, learning, education, equality in education, interviewees as subjects of research.

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

Ekkehard Nuisl von Rein¹
Duisburg/Essen University, Germany

Division of roles: teachers and learners in adult education

Abstract: This paper addresses the question of who is responsible for things that happen in the teaching–learning process with adults, and who those responsible are responsible to. This does not involve any normative questions involving normative definitions of responsibilities. It is, rather, a dialogue that begins with the question of what responsibilities there are in the first place and whether they are indeed necessary. The discussion is based on the teaching–learning process, in which learners have a social (or virtual) counterpart – a teacher. In spite of all the talk about self-guided and self-organised learning, this remains the 'normal case' in the area of intentional learning processes.

Key words: adult education, teacher's responsibility and roles.

Responsibility as a didactic principle

There is no dimension of didactical action that is not directly associated with responsibility. In the immediate sense, responsibility means accountability for producing a (reasonable) response to a question that occurs. Questions like these come up at all levels of didactic activity, and they also need to be answered at all levels.

This applies first and foremost – when the discussion is focused on continuing education – at the macro-didactic level. The question here revolves around the societal function of continuing education; the serious question is to identify what continuing education needs to offer. The question of the societal responsibility of continuing education is put forwarded again and again when certain areas of human action pose problems. Educating people, teaching them

¹ Ekkehard Nuisl von Rein, Ph.D. is professor at the University of Duisburg-Essen and chair of the Cathedra for adult education at the same University. He is the director of the German Institute for Adult Education (DIE) in Bonn and coordinator of several national and international projects, member of many professional bodies and associations and author of numerous publications in field of adult education.

to reason, has always been held to be a crucial precondition for shaping society and people's future along humanistic lines. Education is imperative if the development of democratic societies is to be steered, just as it is intrinsic to a dignified existence for individuals within society. It is in this fundamental sense that continuing education in its capacity as an element of the educational system is responsible for how people treat one another and the environment. The educational system in general and, with its 'adult' clients, continuing education in particular, play a major role in the conveyance of social meaning, and constitute a crucial integrating force in all areas of life. Adult education is thus also an important agent in conveying values; meaning and purpose to society as a whole (see Lühr and Schuller 1977).

In addition to these more general responsibilities of continuing education, special responsibilities are also repeatedly cited with respect to the connection between human activities on the one hand and human values – which is to say, social rationality – on the other. Such questions involve, for instance, environmental problems and environmental destruction by human beings themselves. Just like other areas of education, adult education is responsible in issues such as these for people understanding the consequences of their actions and being aware of their responsibility for these consequences. And also for them having sufficient understanding to be able to assess competing scientific hypotheses and explanations of the processes under scrutiny.

Another nexus of problems of concern to society as a whole in which the educational system is held to hold responsibility is the question of fascism and, by the same token, in particular the question of violence perpetrated on other persons (persons of a different opinion, people with a different appearance or who have a different attitude, etc). Education is responsible here as well for ensuring that people understand what 'being different' means and learning to accept it. Education is responsible for people understanding their own actions and realising the consequences of such. Education is responsible for inculcating human values in people's everyday lives.

In recent times, it has been maintained that adult education is also responsible for the inclusion of groups of the population threatened by social exclusion – certain groups of migrants, illiterates or long-term unemployed, for example. In this case the task is not only to assume responsibility in co-operation with groups of persons excluded by exclusion, but also to involve the entire social milieu and to assign education a specific role as a phenomenon encompassing society as a whole.

The question as to the acting subject always takes on added importance when problems are spelled out in more precise terms and more specific answers

are being sought. Mental abstractions or systematic definitions cannot bear any responsibility. Responsibility is a material good that only demonstrates its ethical and moral pertinence when it can also be perceived in actual application. Erich Kästner summed it up most succinctly when he said 'nothing is good in and of itself unless it is done'. 'Continuing education' is not an acting subject. It is not a defined actor. It is the systemic definition of a field (whose borders are incidentally completely open!), a playground with all kinds of actors (see Nuissl 2007a). The more concrete tasks and problems become, the more so can continuing education only assume its responsibility when it is specifically identified as an actor – and also expressly accepted as such. The ongoing debate in the area of educational policy over 'self-organised learning', in which people themselves assume responsibility for their education, is therefore ambivalent. Of course people are themselves responsible for their education to the extent that only they themselves are learning. On the other hand, in the overall societal context responsibility for macro-didactical organised learning processes has to be assumed by actors who are also truly able to perform this function.

To summarise, one can thus say that there is also a subject that is responsible itself for continuing education: society and – as an active agent – the state. If the state does not assume responsibility for the field of continuing education as a sub-system of society assuming responsibility in specific fields with certain actors in mind, the whole thing becomes less and less based on ethical imperatives to educate society, moving instead in the direction of a moral appeal.

Meso-didactics and micro-didactics

The societal framework in which responsibility is viewed and discussed serves as the basis for being able to identify and define responsibility in the first place at the concrete level of didactics. This applies not only to the meso-didactics, but also to micro-didactics.

At the meso-didactic level this involves the structure of programmes and courses on offer, co-operation between institutions in certain educational processes and organising access, degrees, recognition and procedures. Responsibility at the meso-didactic level stands in close relationship to notions of how responsibility for continuing education is to be defined in overall societal terms.

Thus this broaches with respect to the inclusion of population groups, for example groups of migrants, the issue of the manner in which continuing education is put into practice. A view that sees the problems of the target group as ultimately having been created by the target group itself and hence leaves it

up to the target group itself to come to terms with these problems will lead to an approach that only addresses the target group with continuing education programmes. If on the other hand the problems of the target group are viewed as problems lying within a complex web of interrelationships between people in the host society, occupations, cultural and language arrangements that also involve other groups – for example civil servants in registration offices, managers and trainers at companies, representatives of associations, and other actors involved in these issues – then the devised integrated programmes are based on a precisely specified understanding of who bears responsibility for what in the context of complex systems. And the fact that this happens in the context of continuing education is based on the definition of continuing education as a societal task.

Another example here is political education. When the actors who are responsible for the political education of the population are not specified (or supported) at the macro-level, this resurrects the question in another light at the meso-didactical level. Educational institutions and persons who feel responsible for the political awareness of the population will get involved in political education within the framework of study programmes and courses. But if these cannot be financed as other study programmes are through tuition or earmarked subsidies, then it may instead be left up to a shift of financial resources from more ‘profitable’ programmes to the area of political education – an approach that some time ago was dubbed the ‘Robin Hood principle’ and has been practised as such ever since. As laudable as this is from the perspective of overall societal responsibility, at the operative level a form of responsibility is being perceived which would have to be realised at the macro-didactical level.

Another example is the development of programme structures that not only reproduce a reasonable quality of material, but which also conform to the needs and interests of learners. For instance, in the case of foreign language instruction, the task is to assume responsibility for types of programmes on offer being correctly differentiated in terms of the material and its quality as well as reflecting the preconditions and interests of the persons addressed by these programmes in a reasonable manner. This is a very concrete example at the level of programmes on offer for a ‘participant orientation’ which, when it comes to the specific teaching–learning process, is to be implemented in a corresponding teaching approach.

Arrangements relating to access paths for certain groups of persons, the presence of programmes offered in specific places, the ability to fund programmes and the opportunity for people to make use of them also constitute such questions of responsibility at the meso-didactical level. Ultimately, the concrete framework

of how in the teaching–learning process responsibility can be assumed directly by teachers in the teaching–learning process is set out at this level.

Micro-didactical responsibility

In the area of continuing education, the question as to who assumes responsibility for what things in the teaching–learning process is based on premises that differ from those in elementary and secondary school. Participation in continuing education is voluntary – this is an important principle. Even when the question of ‘free will’ is viewed in a critical manner (for instance with respect to participation in language courses by immigrants who are required to do so by law, or in the case of continuing training programmes for staff at companies that are required to offer them), a ‘free decision’ is always being made by adults. At least to date, one should say, as it remains to be seen whether the societal imperative of having people assume responsibility for continuing education as a moral obligation, which has gained increasing currency at some point, becomes ‘mandatory’.

Secondly, an important premise among adults is that they be ‘accountable for their own actions’. Nobody has any obligation of any kind whatsoever to educate them – neither institutions nor teachers. Social norms and standards as well as laws and regulations setting out basic rights and obligations dictate that the task of educating young people before they reach the age of majority terminate when they turn 18. This means that there is no statutory foundation for adults to be provided education as a societal/state obligation.

To summarise, both of these premises – the voluntary nature of participation and the absence of any obligation on the part of the state to educate adults – mean that jurisdiction and responsibilities in the teaching–learning process have to be ‘negotiated’ and specified in a process involving both teachers and learners. While it is true that there are some foundations for this in place – for instance the form of preparation by teachers and learners before the teaching–learning process or, conversely, the anticipatory analogies to the teaching–learning processes in elementary and secondary schools – these nevertheless do not determine the actual comparison in the teaching–learning process.

This question has taken on a greater importance in tandem with teaching being increasingly subject to a changing perspective. It is less and less understood to involve a conveyance of knowledge, and is increasingly viewed as constituting more ‘educational action’ in the service of a successful learning process on the part of individuals characterised by a dialectical relationship between structures and actors (see Arnold et al. 2000).

The implementation of basic constructivist ideas in adult education (see Siebert 2005) was one of the major reason for moving questions concerning the legitimacy, efficacy and further development of educational competencies in relation to educational professionalism to the forefront. The previous focus of 'didactics' on the structuring of material has given way to greater attention being placed on teachers. Thus, the 'participants orientation', as among others Hans Tietgens put it around 30 years ago, has been moved to the heart of micro-didactical reflection and debate, where it has taken on a new quality.

This has led to reinterpretations of the role of teachers in almost every field; in the language field, for instance, teachers have tended to take on the role of 'learning consultants', in the field of political education they have become something like 'moderators', in art they are a sort of director in a 'modelling of situations and perceptions', while at business enterprises teachers are viewed as coaches or trainers. It would appear that teachers' traditional role as conveyors of knowledge has been lost.

If one examines this development process or at least the discussion from the perspective of the question of assignment of responsibilities and arrangements in the teaching-learning process, one can trace this trend by focusing on those elements that have been spelled out in more precise terms in delineating learning strategies (see Nuissl 2007b: 228): learning aims and objectives, the subject of learning, learning steps, methods, evaluation and solutions to problems.

Responsibilities with respect to learning aims and objectives

One should first note the tremendous confusion that also reigns especially in educational science with regard to the difference between teaching and learning aims. Generally speaking, teachers only have 'teaching objectives' and learners only have 'learning objectives'. Most 'teaching objectives' contain target windows, however, which set out the desired learning objectives of the learners. And many teachers have assumed and continue to assume that these learning objectives which the teachers also cite are indeed those learning objectives that learners also want to attain (otherwise they would not have decided to take part in the course of their own free will). On top of this, an evaluation of teaching objectives is primarily performed at the level of the learning results achieved.

In view of the lack of clarity over terms, the question of responsibility occasionally becomes blurred. What actor – teacher or learner – is responsible for which definition of aims and how is this responsibility met in process terms?

If one examines self-organised learning programmes (this is where responsibility can most easily be ascribed to the learners), one is often surprised to find

that responsibility for various intermediate steps and modes of procedure in the learning process lies with the learners, while the specification of objectives is left up to the teachers. Nor is this state of affairs questioned or discussed at any length (see the 'Open Learning' project of the Hamburg Foundation for Vocational Education (ed., SBB, in Schlutz 1999)). This is always so when 'teaching packages' (for instance study texts, CD-ROMs, etc) are used. The teaching objectives set out in these have an affirmative impact on the definition of learning objectives. Responsibility for the definition of learning objectives in most self-organised learning processes for this reason is therefore only at the operative level of selecting sub-goals along the path towards a general learning goal which is determined by the teachers. As is the case in most models of self-organised learning, these sub-goals are finely adjusted wherever possible to the learning strategies of individuals, which means that each individual can stake out their own path towards a specified goal.

This is even more evident in those teaching–learning processes whose basic structure is not self-organised. This is the case, for instance, in moderated processes of political or cultural education. In principle such teaching–learning processes always start off with a global learning objective which is specified by a teacher, even if it is not formulated in explicit terms. Generally speaking, the target level is not brought up for discussion repeatedly in the course of the teaching–learning process. Although this gives rise to process-related modifications of the learning aim in the course of moderated discussions, there is often no reflection on the target level and thus no explicit redefinition of responsibility for the target level.

The question as to how to specify objectives and stage these in a varying hierarchical system is a science in and of itself – and this question is especially discussed in the contexts of leadership and management (see Will 1992). Answering the question as to how to specify goals and describe them in their systematic context requires a professional knowledge which teachers must possess. In this regard teachers are also responsible for knowing what is needed to specify aims and objectives, of being adept at the process of formulating these targets and for making the modification of targets part of the teaching–learning process with the participants. They are not responsible for spelling out the learning objectives of the participants, and especially not for communicating these to participants as equals.

Responsibility and the subject of learning

The subject of learning in the field of adult education must always be viewed in multidimensional terms. This involves not only the 'material', but also always the

interpretation of the material and the experience that all the actors have with the respective subject of learning. That is why it is important to distinguish between the 'topic' and 'content' in the area of adult education. The subject of learning is usually understood from the material side, in terms of the 'topic' – for instance the topic of 'health hazards at the worksite'. These topics are usually accompanied by a certain interpretation, however, which is based on the experience of the learners – in this, for instance, the content is 'solidarity'. This content can be discussed with the same intensity and emotion with other topics (e.g. 'unemployment'). In teaching–learning processes, the dual nature of topic and content can lead to two different things being discussed which are only loosely linked in the discussion. With respect to responsibility, this then creates a problem when teachers only address the topic while the participants only address the content (or vice versa) without this being clarified in the teaching–learning process (see Kejcz et al. 1979).

Generally speaking, the initial responsibility for the subject of learning is held by the teachers, who offer a specific course having a particular topic. Learners then decide to approach this topic (with their respective interpretation, which is hopefully precise), thereby also associating certain expectations and interest in the topic. The question as to whether the topical definition of the subject conforms to the actual interests of the learners must constantly be addressed in the course of the teaching–learning process. Teachers at the same time have the task of understanding the learning and reflecting on their own action (see Mandl and Kopp 2007: 117).

By the same token specific competencies are required, in particular the competence to be able to specify the difference between the topic and content as well as identify different modes of argumentation and thinking. This is a professional action-based knowledge, the possession of which teachers are just as responsible for as for the application of such in the teaching–learning process in the interest of joint work.

Responsibility and learning steps

Learning steps lie in the domain of responsibility of the learners. They define – consciously or unconsciously – the steps in which they organise their learning process and which constitute the right approach for them within the framework of their individual learning strategy. They do this even when teachers themselves act this way or that.

On the other hand, teachers also have a two-fold responsibility with reference to learning steps: first of all, they have to relate the learning steps to the indi-

vidual members of a learning group in such a sequence that joint learning makes sense and is worthwhile for everyone involved. Secondly, teachers must introduce an analytical and didactical structure of the material in the teaching–learning process which allows learners to also define their prospective learning steps on the basis of the transparency created in this manner. Learners cannot reasonably ‘time’ their learning steps in a reasonable way without reference to the overall group of learners on the one hand and an overview of the ‘material’ (learning subjects) on the thematic side.

It is for this reason that the competence of learners is to be found here in the perception of individually selected learning steps, by balancing the individual learning steps of the members of the group (if possible as early on as in the course description) and presentation of the material in a manner that allows individual selection of the learning steps.

Responsibility and methods

It is of course the task of teachers to put forward proposals on what mode of work and what methods should be used to organise the teaching–learning process. Making such an overview ‘transparent’ allows learners not only to get ready for certain modes of work, but also to set processes in motion that allow modification, change or the formulation of proposals of their own. Learners do not (normally) possess the knowledge and skills to allow them to apply learning methods.

It is therefore the responsibility of teachers to know and suggest methods with which the subject of learning can best be approached by the group of learners. The decision on what mode of work is to be adopted in the learning process does not lie in the domain of responsibility of the teacher, however. It is the teacher’s responsibility, rather, to create the foundations for decisions to be made and enable the learners and to anticipate the reasons for and, different aspects of, their decision. Every method, every working mode has advantages and disadvantages depending on the subject and what participants make up the group. The teacher must know this and be able to introduce it in a transparent and open dialogue with the learners. The teacher is also responsible for learners having the knowledge they need to make a decision on whether and what methods they intend to practise.

Responsibility and learning progress

The learners themselves are ultimately responsible for their own learning progress – there is no doubt about this. Education is only a product when the course

offered by the teacher and the learning performance of the learners come together. However, the contribution of the teacher to the learning success must be assessed in order to legitimise this vis-à-vis the institution, the public and individuals themselves. This is a function of the review of learning progress. The other function is to allow learners to be provided with feedback on their learning performance. This feedback naturally has another quality for the learners than legitimising assessment of success by teachers.

Depending on the group of participants, the teacher must be in a position to find feedback processes for the learners that are appropriate for individual learners and the subject of learning while at the same time linking this up in a suitable manner with an assessment of success for the teacher's own work. These two functions can be combined methodologically and instrumentally (in a common evaluation), but not, however, in application and the analytical assessment.

Teachers therefore have to possess knowledge of what such evaluations and assessments of success look like and can be used, but they also need to have the reflective skills that allow them to assess for whom this evaluation communicates what message and with what degree of certainty. The teacher is also responsible for such assessments of success happening in the first place. And the teacher is responsible for the meaning and function of the same being commonly shared by all the participants without constraints in the teaching-learning process.

Responsibility and learning difficulties

Nowadays it is often said that a large part of teaching in the field of adult education is to be found in so-called 'learning counselling', which is to say a type of counselling that supports the learning process and is available to each individual and learning group. The need for counselling is indeed greater to the degree that reflection takes place on the responsibility of learners for their learning processes and they put this into practice – if the counselling is also correctly understood as 'counselling', which is to say advice, with the person receiving the counselling deciding whether to accept or reject it.

The question as to learning difficulties in the teaching-learning process in adult education is sensitive, as it may involve individual learning difficulties as well as learning difficulties in the group. In the case of individual learning difficulties, educationalists are responsible not only for ensuring that the persons experiencing these difficulties are put in a position to overcome these, but also to make sure that such persons are protected in the group. Protecting the participants in a group process is one of the main tasks of teachers and is also one

of their main responsibilities, as only they have the power and the knowledge to ensure such protection in process terms in actual reality.

Difficulties in the group in the learning process are not the responsibility of the educationalists. Their task, rather, is to diagnose, specify and make the group conscious of decision-making procedures and counselling processes. What this means for the role and function of teachers themselves is another question; it may be painful if the group finds that their difficulties are to be found in the teacher and not in the group itself. It may also ease the situation, however, when this happens. The most important thing when it comes to learning difficulties is that these always be explicitly identified, analysed and defined and that a solution be found based on well-founded knowledge. For all these things the teacher needs knowledge, skills and the ability to carry through and put things into practice.

Responsibility for teachers

In the examination of responsibility of teachers in the teaching–learning process (which has become normative at times!), it would appear that they often do not hold any decision-making responsibility in this process. This is then left up to the group of adults who are learning, but also in its very essence a sort of responsibility for competence. Responsibility for competence in this case means that the teachers themselves are responsible for possessing the competencies that they need for their work in the teaching–learning process. Such competencies include knowledge (about the subject, through acting as go-between, implementation, reflection, etc) which scarcely anyone possesses ‘per se’. Such competencies can be learned, but they also have to be learned if work teaching adult is to be of a good quality and be useful.

Responsibility for learning these competencies is first of all in the hands of the teachers themselves. It is their task to find ways and means of showing these competencies. This may be done in the form of learning by doing (in such a complex field of work, this takes many, many years, however), but should preferably take place in systematic education and further education. This once again raises the question as to who is responsible for teachers having the possibility of acquiring such competencies in a systematic way and at a high level of quality.

This brings me back to my opening remarks. The steps that must be taken in order to acquire such competencies can only be taken in a systemic construction of the educational system. This requires a commensurate education and continuing education system for teachers in the field of adult education, adequate support for the work of teachers and a proper framework (funding, social prestige

and research) in order to lift this work up to a rational, targeted level. It is in this sense that responsibility for teachers at the micro-level cannot be separated from the responsibility of actors at the macro-level including the respective responsibilities which lie between these. We shall only arrive at a responsible educational system which is indeed also able to embrace its responsibilities if the various responsibilities at the individual levels are specified, accepted and also practised accordingly.

References

- ARNOLD, R.; FAULSTICH, P.; MADER, W.; NUISSL, E. AND SCHLUTZ, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE*, Frankfurt a. M.
- KEJ CZ, Y.; NUISSL, E.; PAATSCH, H.-U.; SCHENK, P. (1979). *Lernen an Erfahrungen*, Frankfurt a. M.
- LÜHR, V. AND SCHULLER, A. (1977). *Legitimation und Sinn. Ein soziologischer Beitrag zur Theorie der Erwachsenenbildung*, Braunschweig.
- MANDL, H. AND KOPP, B. (2007). ‚Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns‘. In E. Nuissl (ed.): 117–28.
- NUISSL, E. (2007a). ‚Akteure der Weiterbildung‘. In U. Heuer (ed.) *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke*: 371–83, Münster.
- NUISSL, E. (2007b). ‚Vom Lernen Erwachsener‘. In: U. Heuer (ed.) *Vom Lernen zum Lehren*: 217–32, Bielefeld.
- SCHLUTZ, E. (1999). *Lernkulturen. Innovationen, Preise, Perspektiven*, Frankfurt a. M.
- SIEBERT, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, 3rd revision and expanded edition, Weinheim.
- WILL, H. (1992). *Zielarbeit in Organisationen. Analyse, Bewertung und Entwicklung von Organisations- und Unternehmensziele*, Frankfurt am M.

Additional literature on the topic

- ARNOLD, R. (1991). ‚Ethische und instrumentelle Professionalität in der Erwachsenenbildung‘. In W. Gieseke, E. Meueler and E. Nuissl (eds) *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wen?* 22–5, Kassel.
- BENDER, W. (1991). ‚Das Prinzip Verantwortung – ein Sinnstiftungsprogramm der Erwachsenenbildung?‘ In W. Gieseke, E. Meueler and E. Nuissl (eds) *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wen?* : 88–98, Kassel.
- BUBENHEIM, M. (1994). *Gewissensbildung als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung. Theoretische Grundlagen einer vernachlässigten pädagogischen Disziplin*, Frankfurt a. M.

- ERMERTZ, E. (1984). 'Verhaltenskonditionierung und individuelle Freiheit'. In H. Zeier, (ed.) *Lernen und Verhalten. Bd. 2: Verhaltensmodifikation*: 346–68, Weinheim/Basel.
- MÜLLER, K. R. (1991). 'Verantwortung als Ziel und Gegenstand der Erwachsenenbildung (didaktischer Workshop)'. In: W. Gieseke, E. Meueler and E. NuiSSL (eds) *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wen?*, 76–85, Kassel.
- NUISSEL, E. (1986). 'Der Erwachsenenpädagoge: zuständig oder überflüssig?' In R. Arnold and J. Kaltschmied (eds) *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung*: 284–303.
- NUISSEL, E. (2003). 'Der Wandel des Lehren und Lernens in der Weiterbildung. Wandlungsprozesse im Überblick'. In Grundlagen der Weiterbildung e.V. (ed.) *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Loseblattwerk, Ergänzungslieferung no. 54*, December 2003, 5.335: 1–12, Neuwied.
- TIETGENS, H. (1991). 'Die ethische Komponente der Professionalität für die Erwachsenenbildung'. In W. Gieseke, E. Meueler and E. NuiSSL (eds) *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wen?*: 107–14, Kassel.
- WIESNER, G. (1991). 'Verantwortung des Weiterbildners im Selbstverständnis und als Verpflichtung – Widerspiegelung in einem universitären Studiengang'. In W. Gieseke, E. Meueler and E. NuiSSL (eds) *Ethische Prinzipien der Erwachsenenbildung. Verantwortlich für was und vor wen?*: 124–32, Kassel.

Ekkehard Nuissl von Rein²

Institut za obrazovanje odraslih, Univerzitet u Duizburgu/Esenu, Nemačka

Podela uloga: nastavnici i učenici u obrazovanju odraslih

Apstrakt: Ovaj rad tretira problem podele uloga i odgovornosti za ono što se dešava u procesu nastave i učenja odraslih, kao i pitanje dalje odgovornosti odgovornih za taj proces. Ovo razmatranje ne uključuje normativna pitanja, niti pitanje zakonskog određenja odgovornosti. To je više dijalog koji počinje razmatranjem definicije odgovornosti i pitanjem potrebe definisanja. Osnova ovog dijaloga jeste proces nastave i učenja, u kome onaj koji uči ima realnog ili virtuelnog saučesnika – nastavnika. I pored svih priča o samoorganizovanom učenju, pitanje odgovornosti i dalje je osnovno pitanje u oblasti procesa učenja na međunarodnom nivou.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, odgovornost i uloge nastavnika.

² Dr Ekkehard Nuissl von Rein je profesor na Univerzitetu u Duizburgu/Esenu i šef Katedre za obrazovanje odraslih na istom Univerzitetu. Dr Nuissl je direktor Instituta za obrazovanje odraslih (DIE) iz Bona, koordinator više nacionalnih i međunarodnih projekata, član mnogih stručnih i naučnih organizacija i udruženja i autor brojnih studija i publikacija iz oblasti obrazovanja odraslih.

Balázs Németh¹
University of Pécs, Hungary

UNESCO'S impact upon the development of higher education for lifelong learning through its key statements and policy documents

Abstract: This paper examines the impact of relevant UNESCO statements underlining the key role of higher education institutions in promoting adult and lifelong education. I presume that UNESCO has been one of the leading external international stakeholders to influence universities so as to develop lifelong learning and active citizenship through direct involvement in modernizing education, training and learning tools and contents. I will try to demonstrate the followings: 1) Higher education has a role to provide overarching frameworks to facilitate HEIs to operate as lifelong learning institutions. These are regulatory, financial and social/cultural; 2) Universities of Lifelong Learning demonstrate an environment where knowledge is becoming more practical and that relations between theory and practice is under the constraints of necessary reconstruction when relevant institutions face growing demand for practical knowledge; 2) Universities must develop international co-operation, but also promote local and regional partnerships with other institutions and relationships with other respected groups of the society; 3) Research is understood in a broader sense and it must include working across disciplines and across institutions. Higher education must demonstrate that adult and lifelong education and learning is a legitimate research area; 4) University educators must encourage self-directed learning and use open and resource-based learning approaches to promote learners becoming independent learners.

Key words: university, higher education, lifelong learning, educational policy.

¹ Dr Balázs Németh is associate professor and vice-head of the Department of Adult Education and HRD of The University of Pécs, Hungary. He is a head of Regional Lifelong Research Center of The Faculty and represents the University of Pécs in EAEA, EUCEN, LLL Network and in several Socrates/Erasmus networks and Grundtvig projects.

Historical aspects

It is of emerging interest since when and why international organisations of education, culture have started to influence the changing character, tools and aspirations of higher education, however, there were several outstanding phases in their modern history when they had to consider sending signals towards higher education institutions to recognize the time for change and time for action. We need to go back to the time of the crisis of the welfare-state, when in the 1970s there were several social, economic, and political considerations to involve more and more people in learning activities through the realization of mass education and to give impetus to the further development of adult learning and education. However, It became also clear that higher education would and should play an important role in such activities and this process would accelerate such dimensions as it had been profoundly reflected in university extension a century earlier (Fieldhouse, 2000). The UNESCO started to point out the role of higher education institutions in the development of adult and lifelong education at its CONFINTEA III (International Adult Education World Conference) in Tokyo in 1972 when it underlined the importance of cementing the basis of research and promotion of international cooperation in adult education through universities (*Adult Education and Development*, 1994).

Accordingly, it was in 1976 when the UNESCO initiated recommendations on the development of adult education in Nairobi and gave details of taking higher education into the development of adult education. I think this was the momentum of the emergence of a paradigm shift to balance the market-oriented aspects of higher education roles with rather humanistic approaches of adult education-related roles to take. At the same time, this situation highlighted upon the necessity of recognising a slowly, but constantly changing composition of higher education clientele referring to a growing number of non-traditional students/learners with a reference to an ageing society in the developed part of the world.

The UNESCO's *Nairobi-recommendations* indicated that: "(1) adult education, however, must not be considered as an entity in itself, it is a sub-division and an integral part of, a global scheme for life-long education and learning. The term "life-long education and learning", for its part, denotes an overall scheme aimed both at restructuring the existing education system and at developing the entire educational potential outside the education system" (UNESCO, 1976)

The UNESCO put an emphasis to the acceptance and recognition of adult and lifelong education by academic cycles and to promote the change and re-configuration of current higher education paradigms into a paradigm-shift. The same *Nairobi-recommendation* underlined, referring to the place and definition of

adult education in each education systems, that: “(7) Adult education and other forms of education, particularly school education and higher education and initial vocational training, should be conceived and organized as equally essential components in a coordinated but differentiated education system according to the tenets of life-long education and learning.” (UNESCO, 1976)

Of course, it was more than obvious even in 1976 that research of adult and lifelong education and learning and related research activities ought to be coordinated by higher education institutions in association with adult education research centres/institutes. Therefore, the *Nairobi-recommendation* pointed out, according to adult and lifelong education, in its point 35., that: “(35) Member States should actively encourage cooperative research in all aspects of adult education and its objectives. Research programmes should have a practical basis. They should be carried out by universities, adult education bodies and research bodies, adopting an interdisciplinary approach...” (UNESCO, 1976)

It is not surprising that the *Nairobi-recommendation* clearly stressed that universities would have to belong to the group of organisations and institutions to help achieving the planned its objectives as follows: “(39) In order to achieve these objectives it will be necessary to mobilize organizations and institutions specifically concerned with adult education, and the full range, both public and private of schools, universities, cultural and scientific establishments, libraries and museums, and in addition, other institutions not primarily concerned with adult education...” (UNESCO, 1976)

I think the strongest point of the *Nairobi-recommendation* outlined the aim and vision of a clear message for higher education that it should integrate adult and lifelong learning into its educational programmes and to participate in such actions with partnership-oriented manner which is a message of the 40th point of the recommendation indicated as: “(40) Member States should encourage schools, vocational education establishments, colleges and institutions of higher education to regard adult education programmes as an integral part of their own activities and to participate in action designed to promote the development of such programmes provided by other institutions, in particular by making available their own teaching staff, conducting research and training necessary personnel.” (UNESCO, 1976)

Emergence of a changing learning climate

The impact of the *Nairobi-recommendation* can be explored in follow-up debates over the 1970s and the 1980s. They connected the issue of developing quality

adult and lifelong education and learning to promoting the change and development of higher education being able to react to challenges of the knowledge society in an information-age. I agree with the argument of Jarvis, who, by examining universities as institutions of lifelong learning, indicated according to social economic changes to challenge educational structures that both adult education and universities are being forced to change to respond to globalization and the pressures of knowledge societies, while it is obviously difficult for those universities having traditionally taught discipline-based knowledge and whose main students has been young adults. He underlined that new demands for continuing education for adults are coming from a knowledge-based workforce and that universities are being forced to become institutions of lifelong learning with greater proportion of adult students than young adult undergraduates (Jarvis, 2001).

Such considerations make me emphasize that current statements and charters on lifelong learning by universities and other institutions of higher education are apparent recognition of the realization of those arguments. Jarvis, when elaborating upon the changing roles of higher education, pointed out the problem of relation of local knowledge to universal knowledge and the relationship between theory and practice as well generated by social conditions which change university-base teaching and assessment (Jarvis, 2001). These approach have reflected the changing status, clientele, forms of knowledge, nature of research, methods of delivery of programmes, role of the academic, whereas the majority of academic staff in the institutions of higher education and learning has reported stress and, on the other hand, users of academic knowledge have indicated that educational system is still unable to recognize and understand their demands.

It is essential to clarify that forces of changes come from inside and outside through global constraints in an age of instability and growing social, political and economic pressures at the same time.

University continuing education or university lifelong learning

It is worth examining how the changing social, political and economic environment for higher education brought about complex policies and promoted traditional approaches of lifelong education to integrate into the lifelong learning paradigm so as to support a rather learner-centred model for education and learning. Even if the educational models and implications of lifelong learning have been rather economy-focused and have mainly been used by the OECD for almost two decades after 1973, the European environment has helped, since 1991-92, to have a systematic combination of UNESCO promoted, rather hu-

manistic approach for lifelong education and learning, especially in the sense of the Faure-report and, of the OECD-represented economy and market-orientation. The former stressed the community-centeredness of learning and education, the later envisaged a rather learner-centred vision. Now, I think that it became peculiar for the European environment to give a chance to the combination of the two approaches in an outstanding way of Jacques Delors who implemented that combination in his famous report for the UNESCO as *Learning: A Treasure within* (Delors, 1996).

I think that the context of university continuing education was rather capable of being misunderstood, especially in those countries where the notion has never meant too much or adult and continuing, from another angle, has never been able to modify traditional academic understanding of higher education and resistance towards university-based adult and continuing education except for peculiar courses and lectures to disseminate scientific knowledge for the public.

The 1990s reflected a special phase for university continuing education (UCE) in international higher education environment to collect relevant examples and best practices of higher education-oriented adult continuing education and, at the same time, examples of efficient university structures referring both to institutional changes towards management, education and research. In the European environment, the community efforts to promote quality education and training, efficient access and equal opportunities and partnership-building have reached higher education and adult and lifelong education at the same time with an influence to shift from education towards learning in a constant process. It has resulted in various UCE actions to enable universities create close and regular links between academic staff and practising members of their profession and update their teaching to full-time students to reflect the current attitudes of their professions and, at the same time, to attract funds for research or development work creating greater freedom for action. In some other universities it has helped to fill the increasing number of student places being offered. However, the most apparent impact has been enabling universities to play a significant role in their regions' economic and social development and meet their obligations to make available state-of-the-art knowledge to all parts of society (Becher, 1993). A clear danger for higher education has been staying intact and opposing any real change required by the outside world, which later was strongly challenged by the *Memorandum of Lifelong Learning*: "Most of what our education and training systems offer is still organised and taught as if the traditional ways of planning and organising one's life had not changed for at least half a century." (EC, 2000)

But it was still in the second half of the 1990s, when the UNESCO in Hamburg, Germany stated in its very well-known *Agenda for the Future of CON-*

FINTEA V that “/.../ We commit ourselves to: 19. Opening schools, colleges and universities to adult learners: (c) by establishing joint university/community research and training partnerships and by bringing the services of universities to outside groups; (f) by providing systematic continuing education for adult educators; (g) by calling upon the World Conference on Higher Education (Paris, 1998) to promote the transformation of post-secondary institutions into lifelong learning institutions and to define role of universities accordingly.” (UNESCO, 1997)

The overall aims of the *Agenda for the Future of CONFINTEA V* became very influential and together with the respected Hamburg-declaration of the same event strongly supported a learner-centred approach and gave way to adult and lifelong learning to serve as a new paradigm both for adult and continuing education and for higher education! It became also obvious that higher education had to signal new tasks in the frame of lifelong learning. Some distinguished scholars of CONFINTEA V went on to formulate a new debate over higher education and lifelong learning by indicating institutions of higher education aiming to understand and consider new roles for universities in a changing time preparing for the Millenium in the year of 2000. Therefore, the UNESCO, together with respected university-based adult educators, scholars and specialists in the field of lifelong learning, together with NGO representatives, organised a conference into Mumbai, India, when preparing for the World Conference on Higher Education in Paris, for a debate over the issue and a statement followed and concluded the discussions named as the *Mumbai Statement*.

The *Mumbai Statement* recalled the words of the *Hamburg Declaration*, considered the relevant points of the *Agenda for the Future* stated that global trends affect higher education and other institutions of higher education which struggle to cope with new opportunities and demands. The *Statement* indicated that higher education institutions will have to play new roles in the perspective of lifelong learning (*International Journal of Lifelong Education*, 1998) The imperatives of education, the *Statement* pointed out, throughout life are driven by diverse demands of global economy and those of equitable and sustainable societies. Therefore, the *Mumbai Statement* recognized that: “(2) Lifelong learning has become a key concept in the thinking about education and training worldwide; (3) We see a key purpose of lifelong learning as democratic citizenship, recognizing that democratic citizenship depends on such factors as effective economic development, attention to the least powerful in our societies, and on the impact of industrial processes on the caring capacity of our common home, the planet...; (5) Lifelong learning is about the interaction between learners, educators, and diverse knowledge. The long tradition in adult education of supporting learning

opportunities for the excluded groups of women and men in our societies draws attention to the rich and different ways of knowing and representing knowledge within our societies. As the construction, understanding and sharing of knowledge is the most fundamental purpose of universities and other institutions of higher education, so a full understanding of lifelong learning calls on us to examine many of our assumptions about what is taught and why; (8) Changes and adjustment to academic life implied within lifelong learning include such practices as flexible and responsive systems of access, delivery, curricula, and accreditation which take adult learners' backgrounds, daily schedules, prior learning and life contexts into account. Counselling and guidance, for instance, may need to be available at later hours or in community-based settings for ease of access. The education of university level professionals needs to be rethought, taking into account initial university education and continuing learning throughout life. Importantly, the faculty and administrative staff of institutions of higher education need support and personal development opportunities in the light of changes due to the implementation of lifelong learning; (9) The transformation to genuine lifelong learning institutions require a holistic approach which (a) supports the institution becoming a lifelong learning community itself, (b) integrates academic, financial and administrative elements, (c) provides structures which are responsible for organisational, staff, student and curriculum development and community engagement; and (d) aligns the various supportive structures such as academic information systems, library provisions and learning technologies to the new mission of universities in learning societies." (UNESCO, 1997)

The *Mumbai Statement* moved forward the debate and discussions over university lifelong learning and also helped the European cycles of university adult and lifelong education and learning to promote such implications with the Memorandum-debate over lifelong learning and the new contexts of the Bologna-process, the former to demonstrate a wide-range discussion in Europe over lifelong learning and its key messages and the later to frame the tasks of a reconstructed European higher education preparing for quality centred changes both in education and research. However, the *Mumbai Statement* reflected the implications of the lifelong learning paradigm in structural changes within institutions of higher education in order to prepare for lifelong learning action/service for various learners, regardless of age, sex, nationality, etc.

The *Mumbai Statement* was, in the context of the UNESCO was followed by the famous *Cape Town Statement* of a further debate after Mumbai at the University of Western Cape, South Africa. The *Cape Town Statement* moved further with the familiar issues of lifelong learning and connected higher education, lifelong learning to active citizenship and it called for characteristic elements of

a lifelong learning higher education institution. The following six such elements were outlined by participants of the Cape Town Conference discussing the characteristics elements of a lifelong learning higher education institutions:

1. Overarching frameworks which provide the contexts facilitating an higher education institution to operate as a lifelong learning institution. These are: regulatory, financial and Cultural/social;
2. Strategic partnerships and linkages – to include the following, forming relationships internationally; forming relationships with other institutions; forming relationships within institutions as well as forming relationships with other groups in society;
3. Research is understood in a broad sense and includes working across disciplines and/or across institutions. Lifelong learning is regarded as an important and legitimate research area;
4. Teaching and learning processes – Educators encourage self-directed learning, engage with knowledge, interests and life-situations which learners bring to their education and use open and resource based learning approaches;
5. Administration policies and mechanism – service to learners is top priority of the administration;
6. Student support system and services – Learners are supported to become independent learners in various ways. “ (UNESCO, 2001)

I want to stress that the *Cape Town Statement* generated further debates over university lifelong learning (ULLL) and such debates over ULLL was promoted by EUCEN in programmes like CEPROFS at the University of Mulhouse in 2001 and onwards.

The UNESCO has dealt with the issue of promoting adult and lifelong learning in various ways, forms, and at several occasions, like at the Bangkok Interim CONFINTEA meeting and its synthesis report (UNESCO, 2003). However, the most reluctant indication of roles for higher education in the development of adult and lifelong learning was in *Statement of the UNESCO's Pan-European CONFINTEA VI Conference in Budapest*, from 3 to 6 December, 2008.

The *Budapest Statement* indicated at its 4th point that: “ (4) Countries should promote access to adult and lifelong education (ALE)... In addition, higher education institutions should become more responsive to the increasing demand for higher level qualifications; (8) Policies, structures and measures to assure the quality of learning should be developed....Higher education along with

other providers has a key role to play in this regard; (9) ALE is a legitimate and essential research area.” (UNESCO, 2008)

These points, I think, are relevant examples to reflect the necessary recognitions of and interrelated and interdependent status of higher education and adult lifelong education in development and change. Higher education will inevitably play a significant role in the promotion of adult and lifelong education, while higher education will also benefit from this cooperation in case it considers recommendations of the examined UNESCO statements and policy documents.

Conclusions

In my paper, I tried to point out that the UNESCO has played a significant role in and had, therefore, a peculiar impact on promoting university lifelong learning and in the development of adult and lifelong education for all. Universities being engaged in the development of their institutional structures, educational and research provision can take respected points of those elaborated UNESCO statements and recommendations for further considerations and take them into comparison and debate, I suggest, with the points of the *Lifelong Learning Charter of the European Universities' Association* (EUA, 2008).

References

- BECHER, T. (1993). *Meeting the Contract: The Role of European Universities in Continuing Education and Training*. Brussels: European Centre for the Strategic Management of Universities.
- DELORS, J. (1996). *Learning: the Treasure within*. Paris: UNESCO.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN UNION. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brussels: SEC, 1832.
- EUROPEAN UNIVERSITIES' ASSOCIATION. (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA. www.eua.be
- FIELDHOUSE, R. (2000). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE, 36-41.
- JARVIS, P. (2001). *Universities and Corporate Universities*. London: Kogan Page.
- JARVIS, P. (2001). Universities as Institutions of Lifelong Learning: Epistemological Dilemmas. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 6(3), 23-41.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Nairobi: UNESCO.
- UNESCO. CONFINTEA III. (1994). *Adult Education and Development*. 43, 360-356.

- UNESCO. (1998). The Mumbai Statement on Lifelong Learning, Active Citizenship and the Reform of Higher Education. *International Journal of Lifelong Education*. 17(6), 359-364.
- UNESCO. CONFINTEA V. (1997). *Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO-UIL.
- UNESCO. (2001). *Cape Town Statement on Characteristic Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. Hamburg: UNESCO-UIE.
- UNESCO. (2003). *Recommitting to Adult Education and Training. Mid-term Review Meeting's Bangkok-Declaration*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2008). Pan-European Statement on Adult Learning for Equity and Inclusion in the Context of Mobility and Competition CONFINTEA VI. Preparatory Conference Budapest, 3-5. December. www.confintea.hu

Balázs Németh²
Univerzitet u Pečuju, Mađarska

Uticaj stavova i preporuka UNESCO-a na razvoj koncepcije celoživotnog obrazovanja na visokoškolskom nivou

Apstrakt: U ovom radu razmatra se uticaj stavova i preporuka UNESCO-a koje se odnose na vodeću ulogu visokoškolskih ustanova u promociji obrazovanja odraslih i celoživotnog obrazovanja. Polazimo od toga da je UNESCO jedna od vodećih međunarodnih organizacija koja se zalaže za to da univerziteti podrže celoživotno obrazovanje i aktivno učešće građana u društvenom životu putem modernizacije procesa, metoda i sadržaja obrazovanja. U radu nastojimo da ukažemo na sledeće: 1) uloga visokog obrazovanja jeste da pruži sveobuhvatni okvir koji će olakšati visokoškolskim ustanovama da funkcionišu kao ustanove za celoživotno obrazovanje – i to zakonski, finansijski i društveno-kulturni okvir; 2) u kontekstu celoživotnog obrazovanja univerzitet predstavlja sredinu u kojoj znanje postaje praktično i u kojoj se, u procesu suočavanja sa rastućom potrebom za praktičnim znanjem, menja odnos između teorijskog i praktičnog znanja; 3) univerziteti moraju da razvijaju međunarodnu saradnju, ali i da promovišu partnerstvo između relevantnih društvenih grupa i institucija na lokalnom i regionalnom nivou; 4) istraživanje se shvata u širem smislu, ono mora da postane interdisciplinarno i interinstitucionalno, a visoko obrazovanje treba da pokaže da su obrazovanje odraslih i celoživotno obrazovanje legitimne oblasti istraživanja; 5) nastavnici univerziteta treba da podstiču samousmereno učenje i da koriste otvorene strategije učenja i strategije zasnovane na analizi empirijskih podataka i da na taj način pomognu odraslima da postanu samostalni u procesu učenja.

Ključne reči: univerzitet, visoko obrazovanje, doživotno učenje, politika obrazovanja.

² Dr Balázs Németh je vanredni profesor i zamenik šefa Odeljenja za obrazovanje odraslih na Univerzitetu u Pečuju, Mađarska. Németh je rukovodilac Regionalnog centra za istraživanja doživotnog obrazovanja na istom fakultetu i predstavnik Univerziteta u Pečuju u EAEA, EUCEN, LLL i u više Sokrates/Erasmus i Grundvig projekata.

Nada Kačavenda Radić¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Leisure education: core issues and models²

Abstract: The paper deals with the answer to the question: What is leisure education? The various definitions of leisure suggest different ways to understand leisure education as well. Besides, the meaning of leisure education is different at different ages in the lifespan. Some authors seek to lay down the basic premises of the science of the educational problems of leisure and then segment it according to age groups. Leisure education of adults is a term with a much wider scope than education in leisure among children, because, if not fully, adult education is for the most part carried out during leisure time. Leisure opens up opportunities for all kinds of learning and various learning activities which, however, bear directly on the concept of lifelong learning. Leisure education comprises three complex and huge components: Education in/through/as leisure; Education for leisure; and Education of leisure-educational professionals. The first two components are in interest of this paper. They regard leisure people. Generally speaking, these include counselling, informing, animating, leading, teaching people in/for their leisure time and also self-learning, self-education, leisure curricula through schooling and community leisure education frameworks. Also, the purpose of this paper is to present some models of education for leisure. Forming a leisure education curricula and various programs poses a special problem. Design of curricula and programs has to regard specific age, maturity, and individual or group characteristics.

Key words: leisure education; education in leisure; education for leisure; lifelong learning; models of leisure education.

Introduction

One of the major questions facing modern social sciences is how and why cultures change. Cultural evolution involves the concomitant change and adapta-

¹ Nada Kačavenda Radić, PhD is a professor at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Her main areas of research interest are Leisure Andragogy and Andragogy of Communication and Media.

² This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade (project No 149015 – Ministry of science and technology RS).

tion of all of its parts, not simply a one-way contribution of one to another. The culture level of a society partly depends on the use of leisure. Researchers, when dealing with leisure and culture, mostly have typically looked for the functional relationship of leisure and culture, i.e. how does leisure contribute to homeostasis in society. Anyway, the more developed society in the economic, cultural and scientific watt the clearer the necessity to study the problem of leisure and leisure education has become (Rojec, 2000; Salamone, 2000). The Dutch philosopher of culture, J. Huizinga (1872-1945) supported in his famous book '*Homo ludens*' the view that man is as much a *homo ludens* (a playing man) as a *homo faber* (a working man).

Leisure being a definitely interdisciplinary and multidisciplinary issue, it is very difficult to delineate it with precision. All scientific disciplines dealing with leisure therefore are overlapping. We have to agree with D. Harris, leisure is not a subject with agreed or fixed boundaries, "...but one which focuses on different topics and different concepts at different times" (Harris, 2005: 1).

It should be noted that there are not practically any serious studies of leisure, whose authors even were not primarily pedagogues and andragogues, which, departing either from the economic, or sociological, philosophical or any other aspect, treated education and upbringing within the context or, however, in particular chapters, even if it were reduced to educational preparedness for spending leisure time. Thus famous American sociologist, Max Kaplan claims at the very beginning of his book '*Leisure: Perspectives on Education and Policy*' that the subject of leisure can hardly be discussed in any depth without touching on education.

It is surprising that, although leisure education has increasing attention in leisure studies during the past decades in terms of both the development of theories and the empirical researches, and there is ample literature throughout the world, in educational literature in our part of the world, on the contrary, it does not yet receive adequate place. Even during the ancient times, there were a number of thinkers who had interesting ideas and considerably contributed to the contemporary theories of leisure and leisure education. Authors stated that the Greek term for leisure '*skhole*' has since evolved into words such as 'school' and 'scholar' (Nardo, 2005; Koshar, 2002).

However, the pure research impulse was initiated by the leisure education programmes and opening of classes or departments for the leisure studies at the universities all over the world. In the resent times we have been witnessing an incredible increase of the empiric researches in this field. The abundance and diversity of these researches appears that a leisure and consequently leisure education has become an important scientific field. It confirms, on the other hand that such

studies are both relevant and necessary for a full and all-inclusive development of a person, community and society, for interpersonal and intrapersonal qualities throughout one's lifetime. This is consistent with the findings of some authors who have identified four main functions of adult education: vocational; social; self-developmental and recreational (Selman, et al., 1998). Accordingly, in order to understand at least social and human development with self-development and recreation it is necessary to understand leisure and leisure education as well as work and vocational education.

What Is Leisure Education?

The various definitions of leisure suggest different ways to understand leisure education as well. Also, the meaning of leisure education is different at different ages in the lifespan (Kleiber, 2001). We have to admit that leisure time is one of the areas in which differences between various age groups are most pronounced (Polić, 2005; Savicevic, 2004; Salamone, 2000; Russell, 2002; Scot, Willits, 1998 et al.). Leisure education, e.g., for an adolescent living in the inner city would need to likely be defined and developed very differently from that designed for a middle-aged person approaching retirement in suburban town (Pasavento, ed. 2003).

Leisure education of adults is a term with a much wider scope than education in leisure among children, because, if not fully, adult education is for the most part is carried out during leisure time. Man has a need for the realization and development of his potentials regardless of life's segments. The need for self-actualization is evident, whether concerning activities of professional nature or leisure activities, or whether it is a question of familial and other social activities.

Empirical researches also support this view. My empirical efforts in '80s and '90s produced interesting results about preference of self-assertion of employed. By applying Neulinger's instrument for measuring preference of self-assertion (self-assertion being narrower, but also contained in the concept self-actualization) the researches produced results showing that preference to self-assertion in leisure time and during working hours was about the same.

In the contemporary conditions of life leisure is and is to be considered an integral part of life. It is a human phenomenon, the entity of man, it is universal and comprehensive, and is, thus, possible to find in all cultures and civilizations.

Leisure is a source of many educational needs and, at the same time, opens up opportunities for all kinds of learning and various learning activities which, however, bear directly on the concept of lifelong learning. Accordingly, it is hard-

ly to speak about lifelong learning without including leisure learning and education, either explicitly or implicitly. Being *conditio human* (Trohler, 2005) it is utopia to believe that lifelong learning would become possible without leisure.

The expression 'leisure education' implies different connotations with different authors. Some narrow it unjustly and for them it means teaching sports and different forms of recreation. Some also narrow it believing it to be a term that should be linked with information about leisure, while others define it as a process in which knowledge and skills on different activities is being taught, others still, as an education process for leisure involving individuals which offers opportunities for participation in realizing different programs, whereas some, as see it as training in how to make 'diligent' and 'wise' use of leisure time.

Regardless of the presence of considerable terminological and conceptual diversity in defining the notion of 'leisure education' it is generally agreed that one of their main functions is their positive impact on the culture of leisure time use. Some authors point to a number of important elements which together constitute a pedagogical-andragogic study of leisure. They seek to lay down the basic premises of the science of the educational problems of leisure and then segment it according to age groups.

If man were qualified for making adequate choices, on the one hand, and if he were offered a wide range of choices, on the other, we would be closer to the educational ideal of leisure andragogy. However, the problem of the meaning of qualifying a man to make adequate choices arises. Resolving that problem mostly implies answering the question: What is leisure education?

This points to the processes of acquiring knowledge, value-forming orientations, attitudes, motives and behavior (Harris, 2005). Thus, some authors point out, that since our knowledge is often a cognitive component of our attitudes, it is understood that the process of leisure education will be in immediate contact with the process of change of the attitude (Neulinger, 1981).

Seeking to discover what is happening in man in the course of the leisure education process, H. Ruskin (1995) compares it to a tree. At the root are values, knowledge and skills, which are developed depending on experience, opportunities and programmes. This is the basis from which attitudes and motives are developed (tree trunk) which activate, but also spring from, certain aspects of development (social, aesthetic, intellectual, physical, mental) – he compares them to branches. Performing certain leisure activities are the fruit brought forth as the end product. From all this Ruskin defines leisure education as a conscious and systematic education for and/or in leisure which aims to bring about certain desirable changes in the use of leisure. These changes may be stated in terms of beliefs, feeling, attitude, knowledge, skills, and behaviour, and may take place in

formal and informal educational and recreational setting for children, youth and adults.

According to J. Mundy and L. Odum (1998) two tasks of the leisure education efforts are the most dominant: 1. contribution to freedom of choice, and 2. contribution to opportunities for man's self-actualization. These authors believe leisure education may best be defined as a process, and not as content. They see it as some total developmental process by which an individual develops, gains understanding of itself, of leisure and of the attitude of leisure towards its own life style and the society structure. The ultimate outcome of the process is enabling an individual to enhance the quality of his life in leisure. People, in actual fact, pass through a process of defining the place and meaning of leisure in their own lives.

J. Dattilo and W. D. Murphy (1999) define leisure education as multifaceted process. They stress out and analyse four main and general characteristics of leisure education: 1. human right; 2. self-determination; 3. dynamic process; and 4. balance and core.

The actual general tendencies of the process of globalization in the sphere of the leisure education have been presented through declarations and charters conceived by significant international organizations. One of the most important is *The International Charter for Leisure Education*, ratified by WLRA – *World Leisure and Recreation Association* (WLRA, <http://www...>).

As it is stressed out, the purpose of this Charter is to inform governments, non-governmental organizations and educational institutions of the significance and benefits of leisure and leisure education. It is also to provide guidance to the agents of education, including schools, the community and institutions involved in the training of personnel, on the principles upon which to develop leisure education policies and strategies (WLRA Commission on Education, <http://www...>). Charter based on statement which defining leisure education as:

- It is lifelong learning process that incorporates the development of leisure attitudes, values, knowledge, skills and resources.
- It is an important part of the socialization process within which a variety of agents play different roles.
- It plays a major role in reducing differences in leisure status.
- It enables people to achieve their fullest leisure potential.
- It caters to different social, cultural and economic systems.
- It is part of formal and informal school and community systems and encourages and facilitates the involvement of the individual in the process.

- It includes curricula and training models to prepare people for lay and professional roles for the delivery of innovative and integrated leisure educational and managerial services of various kinds.

It includes specific goals, principles and strategies to help people of all ages and characteristics to achieve a desirably quality of life in free time through personal, social, physical, emotional and intellectual expressions and thus makes an impact on the family, community and society as a whole.

The articulation of the global politics and strategy of the leisure education contributes to better understanding of the competent persons among them in the practice but as well to a better scientific communication among those who are scientific engaged in leisure-educational problems (Kacavenda Radic, 2009).

The activities of regional organizations and associations are also very important. They realize numbers of projects regarding this type of education. Valued to mention is the project undertaken by The American Association for Leisure and Recreation (AALR) to promote a continuing discussion on leisure education (Pasavento, ed. 2003).

Also, a lot of empirical investigations all over the world are demonstrating the positive effects of leisure education.

Components Of Leisure Education

Some authors stress out that the word 'leisure education' suggests several possibilities, wich reflect some of the ambiguity (*ibidem*):

1. Leisure as the *context* of education - education through leisure (e.g., in informal and nonformal learning settings as community education, afterschool and afterwork, summer camps, etc.); and
2. Leisure as a *subject* of education – education for and about leisure (traditional leisure activities, such as sports, games, arts, orienteering and variations in leisure *per se* in terms of leisure meaning and opportunities).

Anyway, the attempt to make a distinction of clarify the term 'leisure education' one reaches the conclusion that it represents a synthesis of two notions: 'education in leisure' and 'education for leisure'. Actually, leisure education is composed of three huge componentes. The third one is professional endeavour.

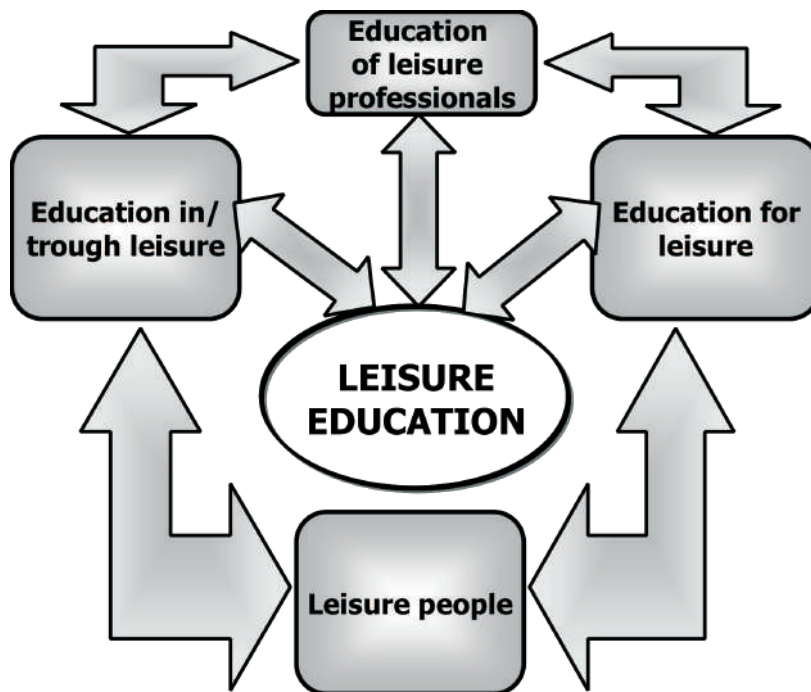
Thus, leisure education comprises three huge componentes:

1. Education in/through/as leisure;

2. Education for leisure; and
3. Education of leisure professionals.

The first two components regard leisure people (pic. 1). Besides, one of the most important and specific problems of leisure education is personal training. But it is not subject of this work. We have analysed this problem in another paper.

The terms 'education in leisure' and 'education for leisure' are similar only at first glance. From the aspect of logic, they have different contents, but they interlink or are related to each other as a more general to a less general notion.



Picture 1: – Components of Leisure Education

Education In Leisure

In general, education in leisure (education through leisure; education as leisure) is one of the aspects of carrying out the concept of lifelong education. If one concretizes the notion, education in leisure is to be viewed as a part of the contents of

leisure time. Its specific traits, in relation to education in general, are indicated only by features of leisure it belongs to, not by educational contents or organization forms. Therefore, we cannot agree with the authors who search for specific traits of education in leisure in:

- Specific traits of educational contents, or
- Specific traits in the forms of presenting and adopting the contents, or
- Linking the contents to a certain age group or category of people.

As opposed to such, basically narrow definitions, it should be taken that any professional, general, socio-political education (depending on what division of contents is adopted), whether institutionalized, formal, non-formal or informal, can (but verily does not have to) be education in leisure. At what point can it be said to be education in leisure? When specific traits of leisure are present. And otherwise? When these specific traits are lacking.

As content of leisure time, the education process is carried out through educational activities, since activity represents the substance of leisure time. This is why educational activity in leisure comprises all the general and specific traits of leisure activities in general, on the one hand. On the other hand, it also comprises all the traits of educational activity in general. Its specific traits then are expressed only through the specific traits of leisure time they belong to. In other words, their merging makes up educational activity in leisure. Thus, not all educational activities can be activities of leisure nor can all leisure activities be educational.

Just as educational can be interpreted in a wider and narrower sense, so can educational activities in leisure time be interpreted as such. Let us recall just how thoroughly Fromm is when he says that any productive and spontaneous activity, deriving from man's interests, (and any leisure activity is also one rooted in interests), something happens in him. While we read, watch natural beauties, talk to friends, etc., we are not the same after this experience as we were before it.

So, educational activity in leisure can be of different:

- Intensity;
- Range and
- Content.

All three components are intertwined in each educational activity in leisure. Thus, e.g., we may grow flowers, because we love them, also intuitively and with a minimum of knowledge. But, we can do this also by using a large library or by undergoing some form of education, in which educational contents from the area of horticulture are being presented. From the educational aspect this is not the same.

A special problem is presented by the classification of educational activities in leisure, of which there are as many as there are criteria. Let me make mention of one I have come by in my research by applying factor analysis:

- Physical-recreational-educational;
- Cultural-artistic-educational;
- Manual-educational;
- Informative-educational;
- Expert-educational.

In recent times, education in leisure is receiving increasing attention from leisure theorists addressing it as 'serious' leisure as opposed to 'casual' leisure (Stebbins, 2000 and 1998; Harris, 2005). Serious leisure is characterized very similar to work. The key difference is that serious leisure generally provides no direct economic benefit to the participant.

I. Jons and G. Symon (2001) have analysed lifelong learning as serious leisure. They have noted that lifelong learning as serious leisure provides a strong link between the concepts of work and leisure. Although leisure has traditionally been seen as complementary to work, it may be able to provide a substitute for certain functions of work. The first issue to address, however, is fundamental one of economic gain. Serious leisure does not provide any form of direct economic benefit to the individual. Secondly, it does not necessarily provide direct training for employment, although learning a skill as serious leisure may occasionally provide future employment opportunities. Thirdly, in many cases, the outcome will not be in the form of a tangible product or service. Lifelong learning as serious leisure is especially important to the following groups: the unemployed; the unwaged (e.g., voluntary sector); the elderly; women; 'portfolio workers' and those with disabilities.

Regardless that it is very discussable to identify lifelong learning as a whole with any type of education as a single, or to divide leisure into 'serious' and 'casual', it is acceptable that learning/education in leisure is an aspect of lifelong learning.

Education For Leisure

Although this area of education is of late being dwelled on more extensively, and spoken of as a new term, even ancient thinkers have pointed out the significance of educational training for proper use of leisure time. But, although the topics of leisure and education have been debated for centuries, it was not until the late

1970s that the literature began to contain descriptions of how to systematically provide leisure education. In contemporary time educating for leisure is as necessary as educating for work.

As opposed to education in leisure, which is a form of implementing the concept of lifelong education, and more concretely, the contents of leisure time, education for leisure is a specific process of acquiring specific educational contents. Thus, while education in leisure represents the contents of leisure time, education for leisure relates to a process of acquiring specific educational contents. Education for leisure can, but not has to be only in the scope of leisure time.

In the broader sense, education for leisure is a permanent process the beginning of which coincides with the beginning of the processes of upbringing and socialization in the philogenic and ontogenic sense.

In a limited sense, it is a systematic and planned, not a spontaneous acquiring and improving of knowledge, skills, habits and abilities necessary to usefully spend leisure time. It appears as an integral part of contemporary curricula. Especially since 1970s a growth in numbers of leisure curricula can be recognized. Leisure education programs have been developed within the different countries and areas of the world on the base of different educational systems and approaches. Mostly leisure curricula have been developed in high industrialized welfare societies.

Some Models Of Education For Leisure

Education for leisure has the longest tradition in America. The analysis of education for leisure in the USA was made by some experts. They noticed that over forty years ago, leisure and play experts asserted that “no educational system in the world has such a unique role in educational for leisure as the American schools” (AAHPER, 1961, in: Pasavento, op.cit).

Especially history of school leisure movement has a long duration. As early as the 1890s and much before leisure education was a concept, urban school boards initiated after school and vacation play programs. This trend continued until the 20th century in many cities. The most popular was ‘*Milwaukee’s Lighted Schoolhouse Model*’. It is interesting that in 1911, a referendum was put forth in Milwaukee, Wisconsin that would allow schools to be used as locations for community members to gather and participate in supervised recreation. This referendum was initiated in reaction to corrupt government and youth gangs with nowhere to go. This early concept was the impetus for many ‘Lighted Schoolhouse Projects’ in a number of cities and states over the decades which followed. The

Milwaukee school-based program grew and developed steadily for many decades until nowadays.

Pioneering efforts in USA, both social and political, were strongly supported by the National Education Association (NEA), which recommended the use of public buildings for community recreation and social activities, and were much more later adopted by American Association for Leisure and Recreation (AALR). The numbers of projects are as examples of where leisure education has taken the profession and where it continues to develop (*ibidem*).

From numbers interesting contemporary leisure curricula and programs we detach still well-known models such:

- Current Israel's Leisure Education Curricula;
- Mundy/Odum model (1979);
- Dattilo's model for all citizens (1999);
- Caldwell's model 'Time Wise: Learning Lifelong Leisure Skills' (2000).

Israel's Leisure Education Curriculum Model

This is one of the most systematic models for leisure education on national level. The latest contemporary curriculum model was developed by the National Curriculum Development Commission for the school system in Israel. H. Ruskin served as chairman of the Commission.

The overall goal of leisure education within educational systems is to help the individual, the family, the community, and society achieve a desirable quality of life through wise use of leisure time. The fundamental approach is expressed in general strategy statement: Leisure education is an integral part of the entire range of studies, activities and experiences at every stage of formal and informal education.

This curriculum model is organized around three clusters of objectives:

1. Knowledge, understanding and awareness;
2. Behaviour, habits and skills; and
3. Emotions and value-oriented attitudes.

One of the program's underlying assumptions is that the areas covered by leisure are, by nature, many, varied, and partly interdisciplinary. The program's goal, therefore, is to propose a broad framework of definitions fields which are included in leisure education and not to establish a uniform, mandatory program for all.

In order to exhaust the possibilities available for leisure education and in order to demonstrate achievements in this field, leisure education must be incorporated into the various levels of the educational system, whether as a compulsory subject or as an elective subject, whether within existing subjects or as a new subject, while at the same time creating a close connection between the various subjects.

Mundy/Odum model for leisure education:

One of earlier model which was high-powered even on empirical researches was Mundy/Odum. J. Mundy and L. Odum have formulated specific objectives relevant in educating for leisure, and they have designed learning experiences that can aid in meeting these specific objectives. This model is comprised of 107 objectives arranged sequentially under the six categories of

1. Self - awareness;
2. Leisure - awareness;
3. Attitudes;
4. Decision making;
5. Social interaction and
6. Leisure activity skills.

Those are leisure educational components and each has subcomponents. In designing their model, authors have expanded on these component areas in development a leisure education model for implementation. This model is applicable to various operations within education for leisure, from implementation in the curricula (school and university) to implementation in areas of personal educational activities.

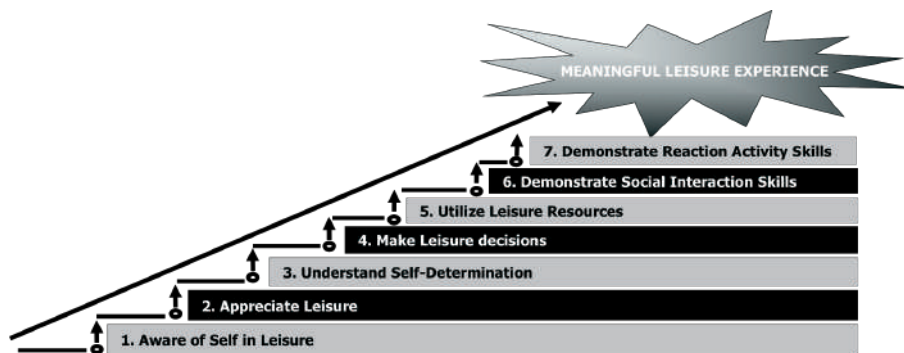
The authors explain that the model is directed toward having individuals determine their own positions, their own values, and their own outcomes in leisure. The model is aimed at developing skills in people so that they can be more self-directed, more proactive, more 'in control' of their own experiences, rather than just subjects of their own experiences.

The results of some empirical researches, based on the Mundy/Odum model (e.g. Rancourt, 1982) confirmed that the leisure education can significantly affect leisure awareness, knowledge and the behavioural component of leisure attitude.

Dattilo/Murphy model for leisure education:

Very systematic and comprehensive leisure education program was made by J. Dattilo and W. D. Murphy. This model includes the following components (pic. 2):

1. Awareness of self in leisure;
2. Appreciation of leisure;
3. Understanding of self-determination;
4. Ability to make decisions regarding leisure participation;
5. Knowledge and utilization of leisure resources facilitating leisure participation;
6. Knowledge of effective social interaction skills; and
7. Recreation activity skills.



Picture 2: Characteristics of a person prepared through leisure education (Dattilo and Murphy, 1999)

Education in these areas assists people in developing leisure attitudes, knowledge, and skills what help to make adequate choices.

Also, it was described each specific program that contains:

- A program title;
- A purpose statement;
- Program goals;
- Enabling objectives;
- Performance measures;
- Content description; and
- Process description.

They begin with an orientation activity that is followed by an introduction of the topic. The programs contain descriptions of presentations that are immediately followed by discussions that actively solicit participant involvement.

In addition, learning activities are presented with associated debriefings. Finally, conclusions are provided at the end of each objective.

Besides, leisure education has been well developed in its use in therapeutic recreation context, both for youth and adults with disabilities by using another program made by Dattilo (2002).

Caldwell's model for leisure education:

Model '*Time Wise: Learning Lifelong Leisure Skills*' is a leisure education program with a slightly different set of outcomes. This program was designed initially as a substance abuse prevention program for middle school youth, but it is easily adaptable to serve as a prevention program for many of unhealthy behaviours such as violence, over-eating, substance abuse, risky sexual behaviour etc. While prevention of unhealthy behaviour is important, fundamentally *Time Wise* helps people develop healthy lifelong leisure interests.

The program is comprised of six theoretically grounded lessons designed to teach to:

1. Determine personally satisfying and meaningful leisure activities;
2. Understand the benefits of participating in healthy leisure;
3. Understand how a youths motivation affects her/his experience and participation in healthy behaviours;
4. Alleviate boredom and increase optimal experience in leisure time;
5. Learn how to take responsible action to participate in desired activities; and
6. Identify and overcome constraints that get in the way of participation in desired activities.

All programs above mentioned have implemented content appropriate for the specific age and stage of the individuals receiving the program. Content is also appropriate for other individual characteristics such as learning ability, disability, and/or being at risk for certain problem behaviours.

Thus, age, maturity, and individual or group characteristics are significant influence on leisure education program design.

Conclusion

Leisure education is actual and perspective scientific problem, especially in didactic-methodical sense. This notion comprises three complex and huge components:

1. Education in/through/as leisure;
2. Education for leisure; and
3. Education of leisure professionals.

The first two components regard leisure people. Generally speaking, these include counselling, informing, animating, leading, teaching people in/for their leisure time and also self-learning, self-education, leisure curricula through schooling and community leisure education frameworks. The third component regards training and further training of personnel for leisure services.

While *education in leisure* represents the contents of leisure time, *education for leisure* regards a process of acquiring specific educational contents. Both of them are issues of lifelong learning and education.

Forming a leisure education curricula and various programs poses a special problem. Design of curricula and programs has to regard specific age, maturity, and individual or group characteristics.

References

- CALDWELL, L. (2000) *Timewise: Learning Lifelong Leisure Skills*. Curriculum developed through a grant from the National Institute of Drug Abuse, National Institutes of Health.
- DATTILO, J. (2002). *Inclusive Leisure Services: Responding to the Rights of People with Disabilities*. State College, PA: Venture Publishing.
- DATTILO, J. & MURPHY, W. D. (1999). *Leisure Education Program Planning: A Systematic Approach* (2nd ed.). State College, PA: Venture Publishing.
- FACHE, W. (1996) Adult education for and as leisure. *The professional in formal and non-formal adult and continuing education*, Leuven
- HARRIS, D. (2005). *Key Concepts in Leisure Studies*. London: Sage Pub.
- JONES, I. & SYMON G. (2001). Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential. *Leisure studies*, 4 (20), 269-283.
- KACAVENDA RADIC, N. (2009). Pedagogija slobodnog vremena: tendencije i relevantne oblasti u obrazovanju pedagoga.) Beograd: Srpska akademija obrazovanja (Godišnjak)
- KAPLAN, M. (1987). *Leisure: Perspectives on Education and Policy*. Washington: National Education Ass.

- KELLY, J. (1990). *Leisure* (2nd ed.). New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- KELLY, J. & FREYSINGER, V. (2000). *21st Century Leisure*. Boston: Allynand Becon.
- KLEIBER, D.A. (2001). Developmental intervention and leisure education: A lifespan perspective. *World Leisure and Recreation*, 43 (1), 4-10.
- KOSHAR, R. (Ed.). (2002). *Histories of Leisure*. Oxford: Berg.
- MUNDY, J. & ODUM, L. (1998). *Leisure Education: Theory and Practice* (2nd ed.). Champaign, IL.: Sagamore Publishing.
- NARDO, D. (2005). *Leisure Life of the Ancient Greeks*. Gale, Thomson.
- NEULINGER, J. (1981). *Psychology of Leisure*. Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- PASAVENTO, L., (Ed.). (2003). *Leisure Education in the Schools*. The American Ass. For Leisure and Recreation (AALR)
- POLIĆ, R. (2005). Odgoj za starost kao mogućnost emancipacije. *Metodički ogledi*, 12 (1), 97-111
- RANCOURT, A. M. (1982). *The Mundy/Odum Leisure Education Model: Changing Leisure Attitude and Leisure Knowledge* (Doctoral Thesis). The Florida State University: College of Education.
- ROJEK, C. (2000). *Leisure and Culture*. London: MacMillan Press, Ltd.
- RUSKIN, H. & SIVAN, A. (Eds.). (1995). *Leisure Education*. Jerusalem: WLRA Commission on Education
- RUSSELL, R.V. (2002). *Pastimes: the Context of Contemporary Leisure*. Champaign IL: Sagamore Pub.
- SALAMONE, F. (2000). *Society, Culture, Leisure and Play*. New York: University Press.
- SAVICEVIC, D. (2004). *Učenje i starenje*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet.
- SCOT, D. & WILLITS, F.K. (1998). Adolescent and Adult Leisure Patterns: A Reassessment. *Journal of Leisure Research*, 30 (3), 319-330
- SELMAN, G. ET AL. (1998). *The Foundations of Adult Education in Canada*. Toronto: Thomson Education.
- STEBBINS, R. (2000). *World leisure international position statement on educating for serious leisure*, prepared by Stebbins, R, ratified by WLRA Board. World leisure commission on education.
- STEBBINS, R. (1998). *Adult Education and Serious Leisure: Exploring Their Links*. Sao Paulo: Fifth World Congress of WLRA.
- TROHLER, D. (2005). Doživotno učenje kao *conditio humana*: Pledoaje za jedan revidirani pojam učenja. *Anragške studije*, (1), 5-19.
- WLRA COMMISSION ON EDUCATION, [HTTP://WWW.COSELL.HUJI.AC.IL/WLRA/EDUC.HTM](http://www.cosell.huji.ac.il/wlra/educ.htm)
WLRA, [HTTP://WWW.WORLDLEISURE.ORG](http://www.worldleisure.org) (copied 2008)

Prof. dr Nada Kačavenda Radić³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Dokoličarsko obrazovanje: suština i modeli

Apstrakt: Članak se bavi odgovorom na pitanje: Šta je dokoličarsko obrazovanje? Različita odredjenja slobodnog vremena sugerišu različite puteve u razumevanju dokoličarskog obrazovanja. Pored toga, značenje dokoličarskog obrazovanja varira tokom životnog ciklusa. Jedan broj autora traga za bazičnim naučno-obrazovnim premisama koje su utkane u fundament i pedagogije i andragogije slobodnog vremena, potom, za specifičnostima uvažavajući starosne kategorije. Pojam 'dokoličarsko obrazovanje odraslih' ima širi opseg od pojma 'dokoličarsko obrazovanje dece'. Ako ne potpuno, najvećim svojim delom obrazovanje odraslih se i dešava u slobodnom vremenu. Dokolica otvara mogućnosti za sve vrste učenja i različite obrazovne aktivnosti, što je direktno u vezi sa koncepcijom doživotnog učenja. Pojam dokoličarskog obrazovanja podrazumeva tri, same po sebi, kompleksne i široke komponente: Obrazovanje kroz/kao/u dokolici; Obrazovanje za dokolicu i Obrazovanje profesionalaca za vaspitno-obrazovni rad u dokolici. U ovom radu se analiziraju prve dve komponente. Uopšteno govoreći, odnose se na savetovanje, informisanje, animaciju, vodjenje, poučavanje ljudi u/za njihovo slobodno vreme, ali uključuju i probleme samoučenja, samoobrazovanja, kurikuluma i razne programe dokoličarskog obrazovanja tokom školovanja i u socijalno širem i užem opusu. Takođe, svrha ovog rada se ogleda i u prezentovanju nekih poznatijih modela dokoličarskog obrazovanja. Osmišljavanje i oblikovanje kurikuluma i raznih programa dokoličarskog obrazovanja predstavlja poseban problem, pri čemu valja uvažavati različitosti starosnih grupa, zrelost, individualne i grupne karakteristike.

Cljučne reči: dokoličarsko obrazovanje; obrazovanje u dokolici; obrazovanje za dokolicu; doživotno učenje; modeli dokoličarskog obrazovanja.

³ Dr Nada Kačavenda Radić je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Beogradu na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju. Glavne naučne oblasti kojima se bavi su Andragogija slobodnog vremena i Andragogija komunikacija i medija.

Zsuzsa Koltai¹

University of Pécs, Faculty of Adult Education and Human Resources Development,
Hungary

Innovation in the practice and theory of Museum education²

Abstract: The paper focuses on the developmental trends of museum education. Besides defining the current tasks and functions of museums the author's main purpose was to summarize the innovative methods of museum education. Museums try to accommodate themselves to the changing social, cultural and technological environment by using novel educational methods and programs. The author identifies the most influential steps in the development of museum education's theory by referring the work of Dewey, Piaget, Lord, Hein, Eilean Hooper-Greenhill and Nina Jensen. The paper gives European and American examples to expose the currently spreading innovative methods and programs of museum education.

Key words: school museum, museum education, innovative methods.

Changing functions of museums

The historical development of museums is synonymous with the history of museums' changing role. Museums have acted changing roles in different societies in different historical periods. Museums as possible institutions of managing social, cultural or moral problems have carried great responsibility for cultural policies since the end of the 18th century. Nowadays when economic and moral crisis is repeatedly emphasized museums' value protector and value creator feature have received special significance. The problems of public education, the lack of tolerance, the dissolution of traditional communities and the accelerating social and cultural changes equally mean challenges for museums.

¹ Zsuzsa Koltai is an assistant lecturer on University of Pécs, Faculty of Adult Education and Human Resources Development.

² *Funding Acknowledge:* This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

In our rapidly changing society museums have to redefine the role, function, practice and results of museum education. The increasing number of active elderly, single and unemployed people, and the high number of separated families mean challenges for museums since these target groups require the expansion of special programs organized by museums. Many communities have become multilingual and multicultural. The new type of cooperation with local communities requires many skills and competences which were not necessary in the traditional museum education of a couple of decades ago.

Museums play increasingly important role in lifelong learning and they get have increasing importance in the field of formal, nonformal and informal learning as well. While museum pedagogy has developed a lot since the middle of the 20th century nowadays the exploitation of the opportunities of museums' adult education is the most current question with which museum professionals have to deal.

From the beginning of the 21st century museums' traditional task-system, which previously included three items (collecting, conserving, exhibiting) has widened with new functions. Nowadays museums have to take part in building local communities, in preserving local traditions, and in strengthening local identity. This role of the museum is particularly important in our globalized world. Redefining the functions of museums and undertaking an active role in organizing local communities have become new tendencies. For instance the new Portugal Museum Act passed in 2004. emphasizes the important role of museums in building communities and defines museums as „pillar of open cultural identity reflecting each community and its values” (Pestana, Joyeux, Rekola, 2005). Beyond organizing programs the dialouge with local communities are evident in such constantly promoted relation networks as museums' friends clubs. Sometimes these groups have influence on the formation of programs offered by museums and their members often take part as volunteers in the educational activities of museums.

In addition museums have an important role in preserving identity of national and ethnic minorities. In the ethnically heterogeneous societies of Western Europe museums (particularly ethnographical and anthropological museums according to their character) consciously undertook this task. The museum is an ideal place for this aim, because both human resources (curators and museum educators who know and understand the traditions and habits of the particular ethnic group) and material conditions are given. Museums can offer space for programs where immigrants who want to preserve their original identity can learn about or recall their own traditions, habits, folk art activities and feasts. Its significance is obvious if we examine the largest non-national groups in the EU

countries: Turkish citizens in Germany, Denmark and the Netherlands; citizens of former colonies in Portugal and in Spain; migrants from Albania in Greece; citizens from other parts of the former Yugoslavia in Slovenia; Czech citizens in Slovakia; and citizens from other former Soviet countries in Estonia, Latvia and Lithuania.

In Hungary the gypsy population appears as a potential target group from this aspect. One of the largest problems of the gypsy society is that gypsy people often are not aware of their own cultural values and traditions. The Ethnographical Museum in Budapest possesses a considerable gypsy collection which includes very wide range of objects in connection with the Roma cultural heritage. However it would be desirable to increase the frequency of exhibitions displaying works of gypsy artists or gypsy traditions and the number of programs connecting to these topics.

Parallel with the formerly mentioned functions museums also appear as institutions which work to enhance the level of tolerance and to accept differences. This becomes possible by displaying exhibitions about cultural values, products, colourful folk culture of different nations, nationalities, or ethnic groups.

We should also highlight recently appearing programs like language-learning projects or projects in the service of family reintegration among new tendencies in relation to public education and adult education performed in museums. Museum programs of family reintegration intend to restore communication between family members and improve the quality of social relations. The theoretical base of the idea is that museums offer an opportunity to improve family relations by providing commonly obtainable experiences for family members. The lack of the commonly obtainable experiences has a negative effect on any kind of social relations thus it is problematic from the aspect of relationships between the parents and children as well. Nowadays, when solitary free-time activities such as watching television or browsing on the internet are getting great importance, this kind of museum initiative transmits important values. Heart of the program is the commonly obtainable experience thus museums target the families as units. Interactivity, the methods of improving social competences and communication skills and true to life programs, play an important role in family reintegration programs organized by museums.

From the middle of the 20th century the requirement of the entertainment function of the museums appeared. In the last couple of years a new expression got around, expressing correctly the current tasks of the museums. That expression is „edutainment”, a contraction of the words entertainment and education. Teach by entertainment or entertain by teaching, the order is interchangeable, the meaning of the expression is the same. Edutainment is important from two

aspects. On one hand it enhances the effectiveness of learning by connecting learning processes with enjoyment, on the other hand it helps to attract visitors thus it is important from the point of marketing.

Currently the greatest challenge for museums in connection with lifelong learning is to find opportunities to fit their virtual exhibitions and websites to the requirement of edutainment. The great North American and Western European museums are exemplary in this field. The endeavour of reaching school teachers by providing downloadable databases, lesson plans and study-aids to improve their work with the students in and outside the classrooms is especially commendable. Many museums offer opportunity to fit their internet sources into the school curriculum connecting collection based learning possibilities with the frame of formal learning in schools.

Finally, the increasing importance of museum professionals' further education is another important characteristic of museum education in the 21st century. Possessing new kind of competences and knowledge what most of the museum professionals didn't learn in the traditional higher education training system have become important due to the innovation of museum education methods and interpretation.

By now museums serve the society in diverse ways. The AAM (American Association of Museums) defined the present day museum as „.../ a bastion of lifelong learning, an economic engine, a social services provider, a therapeutic oasis, a source of civic pride and an invaluable community asset” (AAM Annual Report, 2008).

John Walsh's publication from 2004 gives us an interesting amendment in defining the new functions of museums. He pointed out that attendance at art museums as potential free-time activity was revalued after the terror attack in 2001. As the author described the phenomena: „We learned after September 11 that art museums can provide a kind of refuge and reassurance to people disoriented by brutal, incomprehensible events (Walsh, 2004: 78)”.

Development of the theory of museum education

Defining museums as a scene of learning is not new-fangled since studying pieces of collections gave important information for artists about the technique and construction of the composition in former times as well. At that time the learning process was designed to facilitate the copying of great masters' fine pieces of works.

The theory of museum education derives from the idea of Enlightenment and from the different schools of Reform Pedagogy that appeared in the beginning of 20th century. The intention to make the cultural heritage preserved in the collections publicly knowable emerged in the age of Enlightenment. The idea to exploit museums in school education was first published by John Dewey in his work „The School and Society” in 1912. Dewey’s idea was revolutionary in the beginning of the 20th century since the „school of the future” he presented in his book gave totally new functions for formal education. The imaginative school building reflected Dewey’s principle that the most important role of the school is to prepare children for life. From the view of museum education it had special importance that Dewey put a museum in the center of the imaginative school building (Dewey, 1912: 57-66). Dewey’s conception unequivocally broke with the formerly exclusive Herbart’s theory since it put children’s practical activity and aquisition of knowledge in the center of the learning process. This idea has been museum education’s most important establishment of principle up to now since interactivity and learning through activity are the most important forms of museum education.

Dewey’s educational observations are still valid to art museums’ educational mission. When Dewey wrote „every art needs physical organs, eyes, hands, ears, the speaking organs...” he emphasized the importance of the autonomous creative work of children. In Dewey’s conception museums were assigned a central role in formal education. The insistence on the importance of varied activities derived from one’s own experiences is also regardable as one of the most essential antecedents of museum education.

Beyond Dewey, Jean Piaget had remarkable influence on the development of museum education theory. His theory which defines children as active human beings searching for information is the considerable base of the present day practice of museum education. Piaget’s theory, which divided cognitive development into four main periods, had a great effect on the development of the methods and aims of museum education distinguished by different age groups. Piaget’s most important effect on museum education is in connection with discovery learning since Piaget regarded children as potential researchers and scientists. Discovery learning is one of the most popular educational methods used by museums nowadays and this idea of Piaget is the base of the hands-on, interactive exhibitions. According to Piaget the „child’s task is to discover the universal rules of logical and scientific thinking” (Atkinson, R., Atkinson, R., C. Smith, E. E., 1999: 85). Innovative museums would like to promote this by their interactive exhibitions.

There are several definitions of museum learning. According to Barry Lord museum learning is „a transformative, affective experience in which we develop

new attitudes, interests, appreciation, beliefs, or values in an informal, voluntary context” (Lord, 2007: 17). Eilean Hooper-Greenhill defined the ways in which museum education is different from school education. In Hooper-Greenhill’s opinion learning in the museum „is potentially more open-ended, more individually directed, more unpredictable and more susceptible to multiple diverse responses than in sites of formal education” (Hooper-Greenhill, 2007: 4-5). Barry Lord defined four modes of museum learning taken as a function of visitor apprehension. He distinguished contemplation, comprehension, discovery and interaction as different ways of receiving the information provided by museum exhibitions (Lord, 2007: 19).

In our day the research and theories of George Hein have one of the strongest effects on the development of museum education. Hein substantiated the constructivist school of museum education. The constructivist museum education program inspires the children to gain experiences, draft assumptions and draw substantive conclusions. Competences which are improvable by social interactions, connections between learning and language usage, motivation and intellectual activity have high priority in the constructivist school of museum education. (Hein, 1999)

John Falk and Lyn Dierking emphasize the importance of the personal, social and physical contexts in museum learning. According to their definition museum learning „is an active process of assimilating information within the three contexts, and it requires accomodating new information in mental structures that enable it to be used later” (Falk- Dierking, 1992: 101). This kind of explanation of museum education examines meaning making which is based on already existing knowledge.

Based on the theoretical work of Jean Piaget and Erik Erikson, Nina Jensen (Jensen, 1994: 110) emphasized the different needs of children, teenagers and adults during the process of museum learning. She suggests enhancing the effect of the two authors’ theories in the field of museum education.

New kinds of approaches have prevailed among British museum professionals recently. The expression „museum learning” has started to spread instead of the term of museum education. (Jensen, 1994: 110) This change expresses that the emphasis of museum education was removed from the teaching process to the attainable competencies and knowledge.

Innovation in the practice of museum education

Museum education has strong roots in the United States. While most of the European museums remained ivory towers of the scientists and upper-classes until the end of the 19th century a new type of museum was established in the United States in the second half of the 19th century: the museum which opens its doors for wider public.³ American museums have long been advanced in the innovation of museum education methods. The first hands-on exhibitions, the first museum newsletters developed especially for children, and the first discovery rooms also came from the USA. The special significance of museum education in the USA is manifested in that the American museums "annually spend more than \$ 1 billion to provide over 18 million instructional hours for educational programs such as professional development for teachers, guided field trips, staff visits to schools, and travelling exhibits in schools" (Roberts, 1997: 4). Only those museums are allowed to participate in the accreditation program of AAM which „are essentially educational in nature”.⁴

The ranking results of PISA-researches inspired the European governments to turn their attention to public education. It has become a general phenomenon that the European countries assign important roles to cultural institutions like museums in solving the problems of public education. In Britain there has been a strong movement towards linking museum education to the requirements of the National Curriculum since the 1980s. (Hooper-Greenhill, 2007: 6-7) Adjusting museums' educational activity to the developmental competences defined by national curriculums is an increasingly spreading practice all over Europe. For instance the Natural History Museum in London distinguishes its museum education programs according to different ages and the acceptable knowledge defined by the National Curriculum. The institution which is one of the most innovative museums in the world follows the scheme used in formal education in distinguishing its museums education programs among six age groups. (the so-called Key Stages)

The same intent appeared in Central Europe. The most important developmental aim of the Hungarian cultural policy concerning museums is to enhance the links between museums and formal education and to promote the educational role of museums. The current Development Program of Museums emphasizes the importance of a kind of cooperation between museums and schools which considers the key competencies defined by the Hungarian National Curriculum.⁵

³

⁴ <http://www.aam-us.org/aboutmuseums/whatis.cfm> (02.05. 2009.)

⁵ The Hungarian National Curriculum follows the European Union's competence-system in its definition of key

According to this, the improvement of the following competencies will get higher importance in museum education in the near future: communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence; competences in natural science; digital competence; learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; cultural awareness and expression.⁶

Beyond traditional museum education methods like guided tours, gallery talks, worksheet-based museum programs, manual activities, adaption of dramapedagogical methods, quizzes, parlour games, story-telling and debates, and other new methods that have appeared recently. Integrating different info-communication and multimedia appliances into museum education and spreading of the internet-based lifelong learning programs are the most important innovations of museum education today.

Adopting mobile-learning and podcasting in the museum environment is the latest innovation of museum education. Museum programs based on wireless communication appliances provide novel learning opportunities which combine traditional museum education methods with the development of digital competencies and the improvement of cooperation skills.

Due to its innovation, audio guide is a possible form of adapting mobile-learning in museums. Beyond the methodological improvement of traditional audio guide a special method has occurred recently which offers a chance for the visitors to „eavesdrop” into the conversation of museum curators, restorers and scientists. This method gives a new opportunity of getting acquainted with the museum because it provides a novel aspect of inquiring museum objects and in the same time it conveys more directly the scientific work to the visitor.

Digital story-telling is another novel museum education method. The social and multicultural aspects of digital story-telling are equally important. Digital story-telling contains different activities on the part of the participants, for instance writing screenplays, editing, choosing music, making audio effects, working on the visual figure, etc. (Springer, J., Kajder, S., Borst-Brazas, J., 2004: 123-131).

Multimedia and/or digital camera based museum programs also occur more and more frequently. These programs are remarkable not only because of the development of digital competencies but also because of framing attitudes toward new technology. Drawing older generations into multimedia based museum programs has special significance from the latter aspect.

competences

⁶ 243/2003. (XII.17.) Government Statute about the publication, initiation and adaption of the National Curriculum. Chapter III. Hungary

Employing museum educators who suit the different ethnic and social backgrounds of the different groups of visitors is another interesting novel initiative of museums. The method is popular especially in the United States where museums increasingly try to reach the different ethnic/ social groups and subcultures like this. The quintessence of the method is the personality of the museum educator who has a similar background to the learners in a certain program. For instance a group including people with Native American roots is guided by a Native American museum educator, or programs organized especially for college students performed by college students. The point of the method is to enhance the trust towards museums and to promote relaxation by working with a museum educator who comes from a same/similar environment. One of the most successful examples of the initiative occurs at the Metropolitan Museum, where the CGM⁷ - a group of 25 local college students- organizes and produces programs for other students. The main purpose of the program is to improve connections between campus communities and the museum, and to enhance college students' affection for the Metropolitan.⁸

Special programs performed by museum educators and curators in schools have continued to spread recently. The main purpose of the program called „Scholars in the school” is to enhance trust toward museum programs by providing opportunity for the kids to become acquainted with the scientific work of museums in their own, well-known environment. Children's aversion to science and high art is the most frequent reason cited for having reservations about museums. Partial or complete dissolution of this reservation and arousing children's interest become possible by opening museums towards schools and kids. The program is especially popular in the United States, such outstanding institutions like Smitshonian take advantage of the method.

The purpose of the program called „Meet the scientists” is to provide opportunity for the visitors to become acquainted with such behind the scenes museum activities as scientific research. The novel method promotes museum education from two aspects. On one hand it enhances the inquiry about museum programs by building upon generally existing human desire in reference to getting acquainted with the unknown secrets of the world. On the other hand it provides concrete knowledge about the nature and results of scientific work in museums. This novel approach of museum education showed up in the Darwin Centre of the Natural History Museum in London. The daily organized „meet the scientist” program provides an opportunity for the visitors to get into direct

⁷ College Group at the MET

⁸ www.metmuseum.org

touch with the museum's researchers and to participate in debates concerning natural sciences.

Due to the development of virtual technology museums' websites have a special role in education and communication. Familiarization of the visitors with objects which are not on view in the exhibition has become possible by creating virtual tours. Websites of the bigger museums have been already integrated to the educational activity of the institution all over the world. By solvable playful online exercises, by downloadable free worksheets that demonstrate comprehension of the exhibit, and by services providing interactive learning opportunities, the websites of museums are definable as special educational appliances. Providing possibility for the digital museum visitors to create their own individualised museum websites is the latest innovation of museum education. Bigger museums offer the opportunity to their visitors to create their own internet profile on the museum's website, and to share images from the museum's database with their acquaintances by forwarding them in e-mail or multimedia message service. Creating direct connections between museums' websites and popular social networking websites such as MySpace or Facebook gives us a good example how to link high culture with technological innovations.

Conclusion

The literature of museum education has become remarkably rich and high quality in the last decades. Due to the research and theories of George Hein, Barry Lord, Eilean Hooper-Greenhill, Hazel Moffat, Vicky Woollard, John H. Falk, Lynn D. Dieking, Ivan Karp, Richard Sandell and other professionals, museum education has become an independent discipline by now. New type of museum programs and the multiplicity of innovative methods and appliances appeared in the last years. Strengthening of the cultural mediator functions of museums has affected the work of curators as well because there are more and more initiatives which call for the active participation of curators in the educational activities of museums. Museum learning has received special importance in the organization and design works of the exhibitions. Building hands-on objects and interactive appliances into the exhibition has become general endeavour of the museums. The educational role of the museums gets increasing importance in the three-dimensional space and in the virtual world as well.

References

- AAM. (2008). *Annual Report 2008*. The American Association of Museums. Retrieved July 21, 2009, from <http://www.aam-us.org/aboutmuseums/whatis.cfm>
- ATKINSON, R., ATKINSON, R., C. SMITH, E. E. (1999). *Psichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- DEWEY, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Budapest: Lampel R.Kk. R.T. Könyvkiadóvállalata.
- FALK, J. H., DIERKING, L. D. (1992). *The Museum Experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.
- HEIN, G. E. (1999). Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People. Paper presented at CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem, Israel, 15-22 October 1991. retrieved February 22, 2009 from <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>
- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London-New York: Routledge.
- JENSEN, N. (1994). Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective. In E. Hooper-Greenhill (ed.), *The educational role of the museum* (pp.110-117). New York: Routledge.
- LORD, B. (2001). The Purpose of Museum Exhibitions. In B. Lord, G. D. Lord, (eds.), *The Manual of Museum Exhibitions* (pp.11-26). Walnut Creek-Lanham-New York-Oxford: AltaMira Press.
- LORD, B. (2007). What is Museum-Based Learning? In B. Lord (ed.), *The Manual of Museum Learning* (pp.13-19). Lanham: AltaMira Press.
- PESTANA, C., JOYEUX, C., REKOLA, S. (2005). Perspectives from Finland, France and Portugal: Lifelong Learning and the Role of Museums and Galleries. In *Collecting & Sharing Good Practice for Lifelong Learners in Art Museums and Galleries in Europe* (pp.18-19). Publication of Collect &Share Project.
- ROBERTS, L. C. (1997). *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- SPRINGER, J., KAJDER, S., BORST-BRAZAS, J. (2004). Digital Storytelling At the National Gallery of Art. In D. Bearman, J. Trant (eds), *Museums and Web 2004: Proceedings. Archives and Museum Informatics* (pp. 123-131). Toronto.
- THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. RETRIEVED MAY 10, 2009, FROM [HTTP://WWW.METMUSEUM.ORG](http://WWW.METMUSEUM.ORG)
- WALSH, J. (2004). Pictures, Tears, Lights, and Seats. In J. Cuno (ed.), *Whose Muse? Art Museums and the Public Trust* (pp. 77-103). Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE. (2003). *Government Statute about the publication, initiation and adaption of the National Curriculum*. Chapter III. 243/2003. (XII.17.) Hungary.

Zsuzsa Koltai⁹

University u Pečuju, Fakultet za obrazovanje odraslih i ljudske resurse, Mađarska

Inovacije u teoriji i praksi obrazovanja u muzejima

Apstrakt: Ovaj rad se bavi razvojnim trendovima u obrazovanju u muzejima. Osim definisanja savremenih zadataka i funkcija muzeja glavni cilj autora jeste da predstavi inovativne metode obrazovanja u muzeju. Muzeji nastoje da se prilagode društvenim, kulturnim i tehnološkim promenama koristeći nove obrazovne metode i programe. Autor predstavlja najvažnije korake u razvoju teorije obrazovanja u muzejima, ukazujući na rad Djuia, Pijažea, Lorda, Hajna, Huper-Grinhilda i Jensena. U radu su dati evropski i američki primeri kojima se predstavljaju najrasprostranjenije inovativne metode i programi obrazovanja u muzejima.

Ključne reči: školski muzej, obrazovanje u muzeju, inovativne metode.

⁹ Zsuzsa Koltai je predavač na Univerzitetu u Pečuju, Fakultetu za obrazovanje odraslih i razvoj ljudskih resursa.

Milena Božović¹

Odeljenje za ljudske resurse, Narodna banka Srbije

Ulaganje u ljudski kapital

Apstrakt: U radu se razmatraju pitanja ulaganja u ljudski kapital sa stanovišta ulaganja u obrazovanje i podizanje obrazovnog nivoa. Na primerima domaćih i stranih autora i njihovih istraživanja na ovu temu naglašava se koliko je za pojedinca, preduzeće i zajednicu značajno ulaganje u obrazovanje i koliko je isplativo dugoročno ulaganje u obrazovanje. Isto tako, razmatra se ulaganje u razne vidove obrazovanja, kao i koji od stepena obrazovanja donosi najviše koristi. Poslednji deo posvećen je pitanju ulaganja u treninge i obuku na poslu.

Ključne reči: ulaganje u obrazovanje, ekonomski napredak, ekonomika obrazovanja, ekonomska efikasnost obrazovanja.

Investiranje u ljudski kapital

Pod investicijama se podrazumeva ulaganje novčanih sredstava u proširenu društvenu reprodukciju, a rezultat toga jeste, ukoliko su investicije bile dobro smišljene i realizovane, povećanje nacionalnog dohotka po stanovniku (Filipović, 1995). Pod investicijama se isto tako podrazumevaju ulaganja koja u budućnosti treba da imaju povratni efekat. Danas se često ukazuje na to da su investicije u ljude najunosnije investicije. Naravno, investirajući u nešto ljudi očekuju buduće prinose, pa se tako i od investiranja u ljudski kapital, kad je reč o njihovom obrazovanju, očekuje izvesni povraćaj uložениh sredstava.

U istoriji ekonomske misli već se odavno nazire i razvoj ekonomske misli o investiranju u ljudski kapital. Pojedini velikani u svojim delima pridavali su veliko značenje ekonomskim aspektima obrazovanja. Značajan prilog razvoju ekonomskog tretiranja obrazovanja dao je A. Smit (1723-1790), koji je obrazovanje smatrao osnovnim pokretačem ekonomskog razvoja. Predlagao je takmičenje između škola kako bi se postigao što bolji uspeh u njihovom radu. Smit je u svom

¹ Mr Mirjana Božović je ekspert u oblasti ljudskih resursa, radi kao savetnik za razvoj ljudskih resursa u Narodnoj banci Srbije.

delu *Wealth of Nations* (1776) istakao znamenito načelo da je godišnji rad svakog naroda onaj fond koji ga prvobitno opskrbljuje svim proizvodima potrebnim i korisnim za život. Rad postaje izvor bogatstva.

U određenju pojma ekonomska efikasnost obrazovanja ima dosta različitih shvatanja. V. Komarov (Komarov, prema Jelčić, 1973) smatra da ekonomska efikasnost obrazovanja ima dva aspekta, unutrašnji i privredni. Pod unutrašnjim aspektom podrazumeva se ekonomičnost funkcionisanja samog sistema obrazovanja, gledano sa tačke racionalne iskorišćenosti ulaganja rada i sredstava. Pri razmatranju efikasnosti obrazovanja u privredi, važan značaj dobija istraživanje ekonomskog vraćanja društvenih sredstava uložениh u obrazovanje i pripremu kadrova. Ovde je naglašeno i da obrazovanje ima značajan uticaj na porast efikasnosti proizvodnje. Naime, radnik sa višim nivoom obrazovanja i kulture po pravilu brže usvaja struku, bolje koristi materijale, sirovine i opremu, stvara manje škarta i propusta u radu, i stvara kvalitetniji proizvod.

Veliki doprinos u izučavanju problema ekonomske efikasnosti obrazovanja dao je sovjetski akademik Strumlin (Strumilin). Strumlin je ocenio da se svaki rubalj uložen u obrazovanje vraća šestostruko. Prema njegovim argumentima, samo jednogodišnje školovanje nepismenog radnika u SSSR-u povećava njegovu produktivnost za 30%, dok jednogodišnji staž radnika koji nije opismenjen povećava radnu proizvodnost za svega 12-16%; sa završene četiri godine osnovnog obrazovanja produktivnost se povećava čak na 79% u odnosu na radnika bez osnovnog obrazovanja, 250% nakon završenog srednjeg obrazovanja, a za 320% nakon završenog fakulteta (Ratković, 1973). To znači da jedna godina školovanja daje 2,6 puta veće učinke nego jedna godina prakse nepismenog radnika.

A. Maršal, kao i Strumlin, matematički je dokazao ekonomske koristi od obrazovanja i tražio da se ono podigne na rang „nacionalne investicije“. Maršal govori o obrazovanju kao o nacionalnoj investiciji, a posebno mesto daje opštem obrazovanju. Ističe da je savremenom čoveku opšte obrazovanje potrebno čak i onda kada ga ne može neposredno primeniti jer mu ono pomaže da bude inteligentniji, spremniji i pouzdaniji u svakodnevnom poslu.

Trgovinska komora SAD objavila je studiju koja dokazuje povezanost obrazovanja i ekonomskog napretka. Jednu od tih studija uradio je H. Klark i ona nosi naziv *Education Steps up Living standards*. Poredeći životni standard u različitim zemljama jasno pokazuje da kapital nije odlučujući činilac u određivanju životnog standarda, već da je to obrazovanje (Polić, 1983). U drugoj studiji – *Education and Investment in people US*, odlučno se zastupa teza da su uložena sredstva za obrazovanje glavni uslov ekonomskog blagostanja budućih generacija.

Osnove teorije ljudskog kapitala dali su T. Šulc i G. Beker. Ulaganje u ljudski kapital povećava zarade, podiže obrazovni nivo i menja odnos prema životu.

Šulc (Schultz, 1985) analizirao je odnose između troškova obrazovanja i rasta dohotka finskog kapitala za period 1900–1956. godine. Istraživanje je pokazalo da su u tom razdoblju resursi u vezi s obrazovanjem porasli 8,5 puta i da je istovremeno stvarno bogatstvo poraslo za četiri i po puta. Šulc je izračunao kolika je korist od ulaganja u obrazovanje svršenih učenika osnovnih, srednjih i visokoškolskih ustanova. Utvrdio je da je 1956. godine osoba sa završenim fakultetom u svom radnom dobu ostvarila lični dohodak koji je za 120.000 dolara veći od dohotka osobe sa srednjim obrazovanjem. Ljudi, prema Šulcu, sami investiraju u sebe, bilo kao pojedinci bilo kao roditelji, iz privatnih izvora. On smatra da obrazovanje treba shvatiti kao investiranje u ljude (Ristić, 1997). Po Šulcu, troškovi obrazovanja se svesno snose da bi se stekao proizvodni kapital otelotvoren u ljudskim bićima. Iz toga proizlazi da obrazovanje kao investicija u humani kapital doprinosi povećanju štednje koja se neopravdano izostavlja u ekonomskim računima.

Pojedini ekonomisti u svojim empirijskim istraživanjima dokazuju da narodi koji više ulažu u obrazovanje imaju i veći porast dohotka. Denison obrazlaže da su razlike u zaradama među radnicima uglavnom rezultat razlika u obrazovanju, jer obrazovanje razvija stvaralačke sposobnosti ljudi, dok su drugi faktori ovde od manjeg značaja.

U našoj zemlji ekonomika obrazovanja počela je da se razvija 60-ih godina prošlog veka, a neki od istraživača su: V. Polić, J. Šefer, S. Beždanov, M. Ratković, B. Jelčić, Z. Jašić, Čalić, Samulovčev, Vrgoč i drugi. Prema Z. Jašiću, najveći rentabilitet pokazuje ulaganje u osnovno školovanje, dok su prinosi ulaganja u visoko školstvo znatno niži (Jašić, 1979). Do sličnih zaključaka došla je i Marija Ratković (Ratković, 1987). Stope prinosa ulaganja za osnovno obrazovanje su 26%, za srednje 8,26%, a za visoko 10,07%. To pokazuje visoku produktivnost ovih ulaganja, koja je znatno viša kada se uzmu u obzir i drugi društveni efekti koje obrazovanje ostvaruje. Još uvek se sa aspekta rentabilnosti ulaganja u obrazovanje postavlja pitanje da li je obrazovanje potrošnja ili investicija. Marks je u svom poznatom delu *Teorija o višku vrednosti* tvrdio sledeće: „Stupanj stručnosti stanovništva je svaki put pretpostavka ukupne proizvodnje, dakle glavna akumulacija bogatstva, najvažniji sačuvani rezultat prethodno uloženog rada koji egzistira u samom živom radu...” (Ratković, 1987). Ekonomika i obrazovanje su međusobno uslovljeni i zato obrazovanje možemo shvatiti kao ekonomski činilac. Viši dohodak po stanovniku omogućava bolje, duže, kvalitetnije i raznovrsnije školovanje kadrova. Z. Baletić (prema: *Ekonomist* 4/67) razlikuje dva pristupa obrazovanju. Prvi obrazovanje shvata kao potrošnju, a drugi obrazovanje shvata kao investiciju (Polić, 1974). Obrazovanje kao potrošnja ogleda se u tome da razvija ljudsku sposobnost i ličnost svakog pojedinca, pruža mogućnost za zanimljiviji

i raznovrsniji život, utiče na veću selektivnost i kritičku ocenu kvaliteta. U svim slučajevima glavni korisnik obrazovnih procesa je svaki pojedinac. Obrazovanje kao investicija odražava se na sledeće načine: ono priprema čoveka za uključivanje u različite društvene funkcije, proširuje ljudska znanja i razvija veštine i, na kraju, utiče na povećanje društvenog proizvoda, čime osigurava napredak, ekonomski rast i veću zaposlenost.

Kad se svi ovi elementi saberu, može se reći da obrazovanje kao potrošnja doprinosi poboljšanju standarda pojedinca, a kao investicija, putem proizvodnosti, doprinosi povećanju nacionalnog dohotka i društvenog bogatstva.

A. Vukasović je 1971. godine istraživao uticaj obrazovanja na proizvodnost rada. I on je utvrdio da svestranije obrazovanje i potpunije školovanje stvaraju vrlo povoljne uslove za povećanu proizvodnost rada, povećanje stepena zadovoljstva u radu i smanjivanje radnih teškoća, što pozitivno utiče na rezultate rada. Takođe je došao do zaključka da je niska proizvodnost rada kod nas u prvom redu posledica neusklađenosti kvalifikacione strukture zaposlenih s njegovom obrazovnom strukturom, odnosno posedovanje određene kvalifikacije, ali ne i odgovarajućih znanja i radnih sposobnosti, uprkos priznatim kvalifikacijama.

Na visinu izdataka za obrazovanje utiče čitav niz različitih činilaca, koji su međusobno uslovljeni i funkcionalno povezani. Možemo ih podeliti u dve glavne grupe: spoljni činiooci, tj. oni koji nisu u neposrednoj vezi s obrazovnom institucijom, i unutrašnji činiooci, tj. oni koji proizlaze iz organizacije obrazovne institucije, izvođenja nastavnog procesa, smeštaja, opreme i nastavnog osoblja. Kao najvažniji činiooci koji utiču na kretanje izdataka za obrazovanje mogu se izdvojiti: stanovništvo, trajanje školovanja, priliv i osipanje učenika i studenata i odnos između broja učenika, studenata i nastavnika.

Ekonomska cena obrazovanja, prema V. Polić, jeste novčani izraz vrednosti društveno korisnog rada uloženog u procesu obrazovne delatnosti. Ekonomska cena obrazovanja usluge znatnim delom zavisi od tehničkog i kadrovskog standarda. Ona sadrži gotovo sve elemente koje sadrže cene drugih usluga, odnosno proizvoda.

Prema B. Šoškiću (Šoškić, 1974) tri su osnovne grupe elemenata ekonomske cene obrazovanja: materijalni troškovi (opšti i direktni), troškovi osnovnih sredstava (amortizacija) i dohodak (lični dohodak, doprinosi i fondovi).

Cena obrazovanja je ekonomska ako su svi njeni sastavni elementi ekonomski vrednovani, odnosno ako vrednosni iznosi pojedinih elemenata (materijalni troškovi, amortizacija) odgovaraju stvarnim, odnosno tržišnim cenama, a lični dohoci nastavno-naučnog i drugog osoblja odgovaraju ličnim dohocima radnika zaposlenih u drugim delatnostima.

Budući da je obrazovanje proces u prvom redu uslovljen potrebama ekonomskog razvoja, a ovaj je pak uslovljen obrazovnim kadrovima, nije čudo da odnos obrazovanja i ekonomskog procesa dolazi u novije vreme sve više u prvi plan naučnih istraživanja. Stopa pismenosti stanovništva u jednoj zemlji je najčešće opšti pokazatelj nivoa privrednog razvitka. Samo pismen i obrazovan čovek može biti dobar proizvođač, koji će biti u stanju da dobro obavlja svoj posao. Budući da je obrazovanje dugotrajan proces, treba ga posmatrati kao dugoročnu investiciju.

Moglo bi se zaključiti da skoro sva ekonomska istraživanja u Evropi i SAD pokazuju kako je ulaganje u ljudski kapital veoma rentabilno. Mnogi naučnici navode primere zemalja koje su tokom svetskih ratova pretrpele velike ljudske gubitke, ali su se relativno brzo oporavile i zahvaljujući ljudima, njihovom znanju, obrazovanosti i pogledima na život vrlo brzo povratile stepen razvijenosti.

J. C. Eicher (Jelčić, 1974) u članku „Rentabilnost ulaganja u čoveka“ ističe da čovek kao proizvođač ne predstavlja sirovinu nego oblik kapitala koji se izgradio u toku određenog vremenskog razdoblja, često uz cenu mnogih ulaganja. Sa stanovišta roditelja, dete se može smatrati kako investicijskim, tako i potrošnim izdatkom. Na dete kao na investiciju gleda se u svetlu zadovoljstva koje ono daje, pa bi zbog toga trebalo da homo economicus idealno isplanira broj svoje dece i troškove koje će imati tokom njihovog vaspitanja na dvostrukoj liniji, s cenom drugih pristupačnih potrošnih dobara i na poređenju sa dobitkom od drugih vrsta ulaganja. U zapadnjačkom društvu na dete se manje-više prestalo gledati kao na investiciju. Bitna osobina koja razlikuje čoveka od drugih vrsta kapitala jeste činjenica da on ne može biti ničije vlasništvo. Stav je bio da su deca „rentabilnija“ na selu jer se mogu iskoristiti za mnogobrojne proizvodne zadatke, gde obično ostaju zavisna od roditelja duže vreme. U gradovima su društvene promene oslabile porodične veze i gotovo su onemogućile dečiji rad, na koji se gleda s negodovanjem. Ako se ulaganje u čoveka posmatra jedino sa kvantitativnog stanovišta (tj. sa stanovišta izdataka po detetu, a ne sa stanovišta broja dece), dete će verovatno postati nezavisno onog trenutka kada postane proizvodno (tj. onog trenutka kada počne samo da zarađuje za život).

Ulaganje u više stepene obrazovanja kao isplativija investicija

Razvoj ljudskog društva u današnje vreme, u kojem se nauka i znanje vrlo brzo šire i prenose, zahteva da se sve većem broju ljudi omogući bolje obrazovanje jer je ono važan činilac ekonomskog napretka. Ulaganje u dodatno školovanje sada postaje izazov, a vreme koje obrazovani ljudi provedu na radu postaje produktivnije i isplativije.

Kvalitet radne snage o kome ovde govorimo poboljšava se kombinacijom formalnog obrazovanja, obučavanjem i radnim iskustvom.

Prema G. Bekeru, svaka aktivnost koja doprinosi povećanju produktivnosti rada može se smatrati ulaganjem u ljudski kapital. U aktivnosti koje služe poboljšanju kvaliteta radne snage mogu se ubrojati: obrazovanje, obučavanje, migracija, briga o zdravlju i traženje novih poslova.

Svaka od ovih aktivnosti podrazumeva inicijalne troškove jer se svaka aktivnost preduzima u nadi da će se investicija isplatiti u budućnosti. Ekonomisti najviše pažnje posvećuju ulaganju u obrazovanje i obučavanje.

I novija istraživanja pokazuju da je ulaganje u obrazovanje isplativa investicija i da obrazovaniji radnici imaju više prosečne godišnje zarade nego manje obrazovani radnici iste starosne dobi.

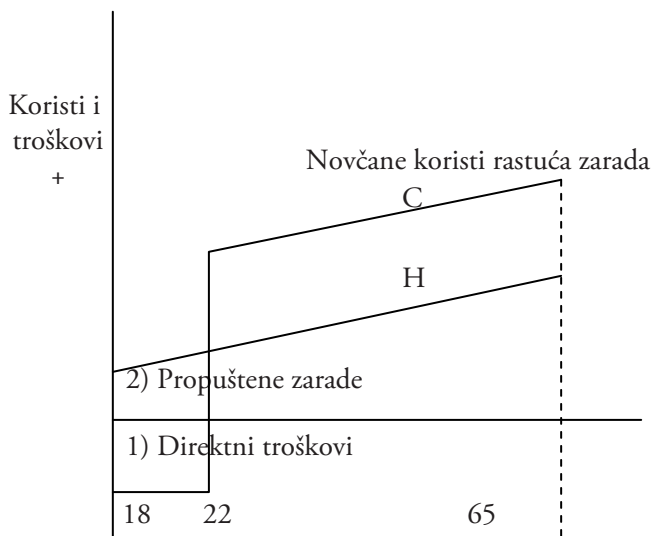
Mnogobrojna istraživanja pokazala su da je duže školovanje povezano sa višim individualnim zaradama (Hanushek i Woessman, 2007). Autori navode barem tri mehanizma na osnovu kojih obrazovanje može uticati na ekonomski rast: obrazovanje povećava ljudski kapital u radnoj snazi, može da poveća inovativne kapacitete ekonomije, što unapređuje rast, i, na kraju, može da olakša širenje i prenošenje znanja potrebnog za razumevanje i obradu novih informacija, što opet unapređuje ekonomski rast.

Obrazovanje je kompleksan proces i greške napravljene u obrazovanju ostavljaju trajne posledice. Iz tog razloga se smatra da je neznanje najskuplja roba jedne zemlje. Sledeći primeri najbolje ilustruju da je investiranje u obrazovanje najpre vraćena investicija: za 1 dinar uložen u obrazovanje vraća se 1,5 dinara, dok se kod ulaganja istih sredstava u opremu vraća 0,27 dinara; firma AVION tvrdi da je za 300.000 \$ uložениh u obuku radnika ostvarena ušteda od 10 miliona \$ (Grečić, 2001).

Kada govorimo o ulaganju u visoko obrazovanje smatramo da je neophodno spomenuti istraživanje profesora Mek-Konela i Kofmana (Grečić, 2001), koji su i grafički prikazali visinu zarade u zavisnosti od godina stečenog obrazovanja i godina života. Istraživanja Mek-Konela pokazuju da se obrazovanje isplati i da obrazovaniji radnici imaju više prosečne godišnje zarade nego manje obrazovani radnici iste starosne dobi.

Odluka o tome da li će se pojedinac uključiti u kontingent radne snage koja ulazi na tržište rada ili će nastaviti obrazovanje u visokom školstvu razrađena je u modelu „investicija u ljudski kapital“. Suština modela koju je prikazao profesor Kofman leži u nečijoj odluci da nastavi školovanje, a to zavisi od odgovora da li je nakon završenih studija novčana korist veća od ulaganja u visoko obrazovanje.

Autori prikazuju grafikon koristi i troškova visokog obrazovanja:



Grafikon 1.

U grafikonu su vidljive dve investicione strategije. U prvoj, lice po završetku srednje škole, sa navršениh 18 godina, odlučuje da se uključi u tržište rada, da nađe posao s punim radnim vremenom i da radi do 65. godine života. Rezultat rada prikazan u novčanom izrazu obeležen je linijama HH, u zavisnosti od zarade shodno godinama života. Prema drugoj strategiji, ukoliko lice reši da nastavi dalje školovanje na univerzitetu, u četvorogodišnjem trajanju, od 18. do 22. godine starosti, i nakon toga se zaposli i radi do 65. godine, ono će ostvariti zaradu po godinama starosti koja je označena linijom CC.

Cost benefit analiza pokazuje da se visoko obrazovanje isplati. Za vreme studiranja lice ima dve vrste troškova. Prva vrsta jesu direktni troškovi, koji podrazumevaju troškove za školarinu, knjige i slična davanja, koje lice pokriva iz svog džepa, a obim im zavisi od vrste visoke škole koju lice pohađa i njenog svojstva (privatna, državna, da li ima stipendiju ili ne i sl.). U direktne troškove ne uključuju se troškovi za smeštaj i hranu jer se pretpostavlja da bi oni postojali bez obzira na to da li će pojedinac odlučiti da ide na fakultet ili da stupi na tržište rada. U drugu vrstu troškova spadaju indirektni oportunitetni troškovi – propuštena zarada, koju bi lice imalo da se nakon završene škole odmah priključilo tržištu rada i zaposlilo.

Ekonomska korist od ulaganja u visokoškolsko obrazovanje je u većoj zarađi u budućnosti, a da bi se odredilo da li je ekonomski racionalno ulagati u visoko obrazovanje, potrebno je, po profesoru Mek-Konelu, naći sadašnju vrednost tog školovanja „diskontirajući“ buduće troškove i koristi na sadašnjost. Ono što se postavlja kao problem jeste činjenica da se troškovi školovanja i koristi koje stećeno obrazovanje donosi odnose na različite periode. Drugim rečima, novac koji se potroši za školovanje i novac koji se kasnije ostvaruje preko zarada ima različitu vrednost. Iz tog razloga profesor Mek-Konel (McConnell, 1997) buduće novčane koristi diskontuje na sadašnju vrednost, po njemu, sa stanovišta osamnaestogodišnjaka, koja je neto sadašnja diskontovana vrednost, odnosno neto sadašnja vrednost, sadašnjih i budućih troškova i sadašnjih i budućih koristi fakultetskog obrazovanja.

Pri tome se postavlja pitanje iz kojih razloga zarađeni ili potrošeni novac ima različitu vrednost za godinu, dve ili tri u odnosu na danas? Profesor Mek-Konel uvodi pojam vremenske preferencije, odnosno ideju o tome da većina ljudi, ukoliko imaju izbor, više preferira užitak danas nego obećanje o užitku sutra, i to iz razloga što je nešto danas opipljivije, a time i vrednije nego nešto što se pretpostavlja u budućnosti. Iz tog razloga se ljudi obeštećuju plaćanjem kamate kako bi se odrekli sadašnje potrošnje i uštedeli deo svog dohotka. Ukoliko pojedinac izjednačava 100 \$ vrednosti dobara danas sa 110 \$ za godinu dana, može se reći da je njegova stopa vremenske preferencije 10%. To podrazumeva da će mu se platiti 10 \$, ili 10%, kao podsticaj da se odrekne sadašnje potrošnje.

Formula za utvrđivanje sadašnje vrednosti izražava se na sledeći način:

$$V_p (1+i) = V_1$$

gde je: V_p = sadašnja vrednost, npr. 1 dolar danas, V_1 = vrednost (1 dolara) za godinu dana, i = kamata

Izrazom $(1+i)$ pokazuje se da pojedinac dobija nazad početnu ili sadašnju vrednost (1 dolara) plus kamatu. To se može ilustrovati navedenim ciframa:

$$1,00 \$ (1,10) = 1,10 \$$$

Po ovoj jednačini, uz 10% kamate, 1,10 \$ primljeno za godinu dana jednako je 1,00 \$ danas. Cilj Mek-Konela je da odredi sadašnje vrednosti potrošnje i prihoda koji se ostvaruju u budućnosti, i to preoblikovanjem pitanja koliko 1 dolar dobijen danas vredi za godinu dana u pitanje koliko bi 1,10 dolara primljenih za godinu dana vredeli danas. Odgovor nalazi rešavanjem sledeće jednačine:

$$V_P = \frac{V_1}{(1+i)}$$

Jednačina je jednostavno formula diskontiranja za jednogodišnji period. Uključivši napred navedene cifre dobija se sledeća jednačina:

$$1,00 \$ = \frac{1,10 \$}{1,10}$$

Ovo bi značilo da 1,10 \$ dobijenih za godinu dana vrede samo 1,00 \$ danas, ukoliko je kamata 10%.

Mek-Konel (McConnell, 1997) proširuje prethodnu formulu diskonta na sledeći način:

$$V_P = E_0 + \frac{E_1}{(1+i)} + \frac{E_2}{(1+i)^2} + \frac{E_3}{(1+i)^3} + \dots + \frac{E_n}{(1+i)^n}$$

gde E označava tok dodatnih zarada (E₀ je bilo koji dodatni dohodak ostvaren odmah), E₁ je dodatni dohodak ostvaren sledeće godine, E₂ dodatni dohodak ostvaren za dve godine itd.), n je trajanje toka zarada ili očekivani radni vek osobe, a i je kamata. Tako Mek-Konel oblikuje formulu za srednjoškolca koji sa 18 godina ulazi na tržište rada, koja glasi:

$$V_P = E_{18} + \frac{E_{19}}{(1+i)} + \frac{E_{20}}{(1+i)^2} + \frac{E_{21}}{(1+i)^3} + \dots + \frac{E_{64}}{(1+i)^{46}}$$

što se može izraziti kao

$$V_P = \sum_{n=18}^{64} \frac{E_n}{(1+i)^{n-18}}$$

Ovom formulom izračunavamo sadašnju vrednost (V_p) zbira (∑) diskontovanih dodatnih zarada (E_n) tokom radnog veka osobe, od 18. do 64. godine života, da bi sa 65 godina otišla u penziju; n = 18 označava da se buduće zarade diskontuju tokom 46 godina radnog veka (64-18). Troškovi se tretiraju kao negativne zarade. Za četiri godine (E₀, E₁, E₂, i E₃) provedene u visokom obrazovanju „negativni“ zbir direktnih i indirektnih troškova ostvaruje se u svakoj od tri godine. Za svaku sledeću godinu, do odlaska u penziju, dodatne zarade će biti pozitivne. Tim dvema jednačinama izračunava se neto sadašnja vrednost fakultetskog obrazovanja.

Po Mek-Konelu, relevantni kriterijum za investiranje u visokoškolsko obrazovanje ili pravilo odluke koje se zasniva na ovoj računici da pojedinac treba

da investira ako je njena (investiciona) neto sadašnja vrednost veća od nule ($V_p > 0$). Pozitivna vrednost nam govori da je sadašnja vrednost koristi veća od sadašnje diskontovane vrednosti troškova, a kada su koristi veće od troškova – odluka da se investira u visoko obrazovanje je ekonomski racionalna. Ukoliko je neto sadašnja vrednost negativna, tada su troškovi veći od koristi i investicija se ekonomski ne može opravdati.

Jedan alternativan način donošenja investicijske odluke uključuje izračunavanje interne stope povraćaja r , polazeći od moguće investicije i njenog upoređenja s kamatnom stopom i . Prema definiciji, interna stopa povraćaja jeste ona diskontna stopa pri kojoj će neto sadašnja vrednost investicije u ljudski kapital biti nula. Umesto korišćenja kamatne stope i da bi se izračunalo da li je neto sadašnja vrednost pozitivna ili negativna, određuje se koja će diskontna stopa r izjednačiti sadašnje vrednosti budućih troškova i koristi tako da neto sadašnja vrednost bude nula. Jednačina će biti modifikovana na sledeći način:

$$V_p = E_0 + \frac{E_1}{(1+r)} + \frac{E_2}{(1+r)^2} + \dots + \frac{E_n}{(1+r)^n} = 0$$

Sušтина je da se jednačina ne rešava po V_p , kao prethodna jednačina, već po r , uz date vrednosti za E_i , s pretpostavkom da je V_p jednak nuli. Dolazi se do zaključka da r predstavlja maksimalnu kamatnu stopu koju neko može platiti za pozajmljeni novac da bi finansirao investiciju u ljudski kapital i pokrio troškove.

U vezi sa internom stopom vraćanja Mek-Konel uspostavlja pravilo odlučivanja: $r = i$. Pravilo odlučivanja, ili investicioni kriterijum koji odgovara ovom pristupu, podrazumeva upoređivanje interne stope povraćaja, r , sa kamatom i . Ukoliko je r veća od tržišnog i , investicija je ekonomski opravdana i treba je ostvariti. Ali ukoliko je r manje od i , investicija je neopravdana i ne treba je ostvariti. Investiranje u ljudski kapital podleže opadajućim prinosima i zbog toga r , uzev u celini, opada kako se povećava broj godina školovanja. Uz datu i biće opravdano investirati u ljudski kapital sve do tačke gde je $r = i$.

Odluka o investiranju u ljudski kapital, u izloženom modelu, posmatrana je iz lične ili privatne perspektive pojedinca, što znači da su i troškovi i koristi posmatrane isključivo sa stanovišta pojedinca koji razmišlja o ulaganju u ljudski kapital. Odluka o ulaganju u ljudski kapital može se posmatrati i sa stanovišta društva, ali se navedene jednačine ne mogu zadržati i trebalo bi promeniti pojam troškova i koristi. Privatni pristup uključuje samo one troškove i koristi koji se odnose na pojedinca. Sa stanovišta društva, trebalo bi proširiti obuhvat relevantnih troškova i koristi. To znači da bi trebalo uključiti javne subvencije za obrazovanje u izračunavanju troškova, koje ne plaća pojedinac, i da bi dodatne koristi trebalo izraziti u dodatnim zaradama pre oporezivanja. Pretpostavka je da će deo

dodatnih zarada, koji se oduzima porezom, biti korišćen za finansiranje javnih dobara i usluga koje će biti od koristi čitavom društvu. Profesor Mek-Konel ističe da većina ekonomista veruje da obrazovanje sadrži značajne eksterne ili društvene koristi – koristi za ostale, a ne samo za pojedinca koji stiče obrazovanje. Te koristi bi trebalo uključiti u ocenu stope povraćaja na ulaganje u ljudski kapital. Kad je reč o društvenim koristima bitnim za ulaganje u obrazovanje, ističu se sledeće pretpostavke:

- stopa nezaposlenosti onog dela radne snage s višim stepenom obrazovanja niža je nego dela s nižim stepenom obrazovanja;
- deo radne snage s višim stepenom obrazovanja učestvuje u većem delu u političkom životu jedne zemlje i doprinosi ostvarivanju kvalitetnijih političkih odluka; drugim rečima, ljudi s višim stepenom obrazovanja daju bolji doprinos boljem funkcionisanju društvenih i političkih procesa;
- istraživački rezultati pokazuju da ljudi s visokim obrazovanjem mogu doneti visoke i široko rasprostranjene koristi za čitavo društvo. Po pravilu, ljudi s višim stepenom obrazovanja imaju i veće mogućnosti za dolaženje do novih otkrića i inovacija.

Ulaganje u ljudski kapital kroz obuke na poslu

Kada govorimo o ulaganju u ljudski kapital moramo imati na umu da je formalno obrazovanje samo jedan vid ulaganja u ljudski kapital. Obučavanje uz rad (on-the-job training) takođe je značajan vid ulaganja u ljude. I kod ove vrste ima određenih troškova i koristi. G. Beker ističe dva osnovna oblika obučavanja uz rad: opšta obuka i specifična obuka (Gračić, 2001).

Kao i formalno obrazovanje, obuka na poslu uključuje i troškove i koristi. Za poslodavce to mogu biti direktni troškovi, npr. troškovi nastave u učionici, i indirektni troškovi, npr. smanjeni output radnika za vreme trajanja obuke. Potencijalna korist za preduzeće jeste da će obučena radna snaga biti produktivnija i da će na taj način više doprineti ukupnom prihodu preduzeća. Isto tako, obučeni radnici mogu očekivati veće plate zbog poboljšanja proizvodnosti. Da bismo razumeli kako su troškovi i koristi distribuirani između radnika i poslodavaca, trebalo bi da napravimo razliku između dve vrste obuke na poslu, i to opšte i specifične.

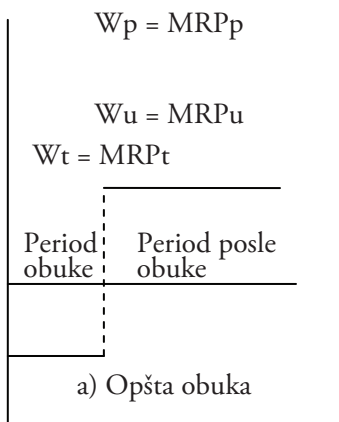
Pod opštom obukom podrazumeva se stvaranje veština jednako upotrebljivih u svim granama i preduzećima, dok je specifična obuka takva da pruža

sticanje specifičnog znanja, koja se mogu koristiti samo u preduzeću koje takvu obuku i organizuje.

Razgraničavanje opšte i specifične obuke je značajno iz najmanje dva razloga. Prvi je da li obuku plaća radnik ili poslodavac, a drugi da li je poslodavac posebno zainteresovan da zadrži neke od obučениh radnika. U uslovima konkurencije radnik će opštu obuku platiti nižim nadnicama za vreme trajanja obuke. S druge strane, preduzeće mora snositi troškove specifične obuke.

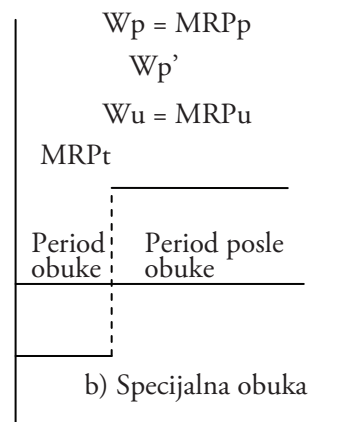
Grafikonom možemo prikazati kretanje nadnice (W_u), graničnog prihoda (MRP_u) neobučеноg radnika i primer opšte obuke. Granični prihod je porast ukupnog prihoda preduzeća radi zapošljavanja dodatnog radnika. Zapošljavanje dodatnog radnika će doprineti ukupnom outputu preduzeća, a time i njegovom prihodu. Dodatak njegovom prihodu je, u stvari, granični prihod.

Nadnice i granični prihod



Grafikon br. 2

Nadnice i granični prihod



Grafikon br. 3

Ovim grafikonom prikazane su nadnica i granični prihod tokom obuke, sa W_t i MRP_t , dok se W_p i MRP_p (nadnica i granični prihod) odnose na period nakon obuke. MRP_t je ispod onog za neobučеноg radnika budući da se pretpostavlja da tokom razdoblja obuke radnik odvaja vreme od proizvodnje za učenje. Viši granični prihod nakon obuke (MRP_p) relevantan je za sva preduzeća jer je obuka opšta. Konkurentna preduzeća će podizati nadnicu svog obučеноg radnika do nivoa MRP_p , što profesor Mek-Konel iznosi kao razlog da će se nadnica nakon obuke izjednačiti s graničnim prihodom, što je razlog nevoljnosti poslodavaca da plaćaju opštu obuku. Mogućnost da poslodavac povрати svoju investiciju u

obuku ne može se ostvariti time što bi plaćao manju nadnicu, nižu od graničnog prihoda radnika. Jednostavno, poslodavac ne snosi troškove opšte obuke kada koristi pripadaju obučenom radniku u vidu viših nadnica. Radnik plaća troškove opšte obuke pristajući, tokom razdoblja obuke, na nižu nadnicu od one koju ima neobučeni radnik ($W_t < W_u$). Pošto konkurencija diže nadnicu radnika do nivoa njegovog ili njenog graničnog prihoda (MRPp) nakon obuke, time sprečava povratak poslodavcu, jer se opšta obuka obično održava u školama ili učionicama u okviru preduzeća, a ne na samom radnom mestu.

Specifična obuka povezana je sa određenom vrstom poslova u određenom preduzeću i nju mora da plati poslodavac. Tokom obuke poslodavac plaća višu nadnicu od graničnog prihoda radnika ($W_u > MRPt$). U razdoblju nakon obuke poslodavac prima povratak na specijalnu obuku jer će granični prihod radnika biti viši od njegove ili njene nadnice ($MRPu > W_u$). Pošto poslodavčev povratak na specijalnu obuku direktno varira s dužinom razdoblja rada nakon obuke, poslodavac može plaćati nadnicu višu od konkurentne (W^p u poređenju sa W_u) kako bi smanjio odlazak radnika u druga preduzeća.

Iz svega navedenog nesporno je da je ulaganje u obrazovanje investicija koja je višestruko isplativa kako pojedincu, koji stičući viši stepen obrazovanja ima boljih i većih mogućnosti za pronalaženje bolje plaćenog posla, tako i društvu, koje podižući obrazovni nivo nacije doprinosi uvećanju nacionalnog dohotka, boljem standardu, razvijenijem tržištu rada i većim mogućnostima za pronalazak posla.

Litratūra

- ABU-GHAIDA, D. *Obrazovanje, fiskalna politika i ekonomski rast, pouke za istočnu Evropu i centralnu Aziju*. Svetska banka.
- AMIRKHANDIAN, A. (2003). *Encouraging Economic Growth*. Manhattan Institute for Policy Research. *Civil Bulletin*, No 33.
- BODROŠKI-SPARIOSU, B. (2007). *Efikasnost i pravičnost obrazovnih sistema u evropskim politikama obrazovanja*. *Nastava i vaspitanje*, 3,
- BROWN, P., GREEN, A. & LAUDER, V. (2001). *High skills*. *Human Resource Management Journal*, 12(3).
- FILIPOVIĆ, D. (1995). *Razvoj i obrazovanje*. Beograd: Zenit.
- GREČIĆ, V. (2001). *Ekonomija rada*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- HAMERMESH, D. & REES, A. (1996). *The Economics of Work and Pay*. New York: Harper Collins College Publisher.
- JAŠIĆ, Z. (1979). *Uvod u ekonomiku obrazovanja*. Zagreb: Informator.
- JELČIĆ, B. (1973). *Ekonomika obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- KRIVOKAPIC, Z. (1999). *Nova metoda obrazovanja profesionalaca*. *Kvalitet*, 1-2.
- MCCONNELL, C. R. (1997). *Suvremena ekonomija rada*. Zagreb: MaTe.

- POLIĆ, V. (1974). *Obrazovanje i ekonomski razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- POLIĆ, V. (1983). *Ekonomika i planiranje obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- RISTIĆ, Ž. (1997). *Menadžment ljudskih resursa*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- RATKOVIĆ, M. (1987). *Obrazovanje za razvoj*. Zagreb: NIRO Školske novine.
- RATKOVIĆ, M. (1991). *Razvijenost ljudskih resursa u Srbiji kao bitna pretpostavka razvoja*.
U *Kuda ide Jugoslavija – položaj i strategija Srbije*. Beograd: Savez ekonomista
Jugoslavije.
- SCHULTZ, T. (1985). *Ulaganje u ljude*. Zagreb: CEKADE.
- SORBBOTINA, B. T. (2000). *Beyond Economic Growth*. Washington DC: World Bank.
- ŠOŠKIĆ, B. (1974). *Ekonomska cena obrazovanja*. Beograd.

Milena Božović²

Human Resources Development Department, National Bank of Serbia

Investment in human capital

Abstract: The paper takes into consideration the issues of investment into human capital from the point of view of the investment in education and the increase in the educational level. The examples of national and international authors and their researches in relation to this issue point out how significant investment in education is for the individual, enterprise and community and how long-term investment in education can pay off. Investment in various forms of education is also discussed, as well as which of the levels of education brings most benefits. The last part deals with the issue of investment into training and on-the-job training.

Key words: investment in education, economic progress, economics of education, economic efficiency of education.

² Mr Mirjana Božović is an expert in the field of human resources, works as consultant for human resource development in National bank of Serbia.

Ivana B. Petrović¹, Svetlana Čizmić², Panta Kovačević³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Lokus kontrole na radu i aktivno traženje posla⁴

Apstrakt: Obuhvatnija istraživanja problema nezaposlenosti potiču iz razvijenih zemalja sa stabilno rastućom privrednom aktivnošću (do globalne ekonomske krize 2008. godine), tako da je specifično pitanje kako koncepti i teorije nastali u uspešnim privrednim okolnostima objašnjavaju problem gubitka posla ljudi u tranzitornoj privredi. Problem ovog istraživanja jeste povezanost lokusa kontrole na radu i aktivnog traženja posla u uslovima izražene rastuće nezaposlenosti u privredi u tranziciji. Za potrebe istraživanja prevedene su i adaptirane Skala proaktivnog traženja posla, Skala intenziteta traženja posla (Andrić, 2004) i Spectorova Skala lokusa kontrole na radu (Spector, 1988). Ispitivanjem su obuhvaćeni klijenti Nacionalne službe za zapošljavanje koji su izgubili posao (N=254). Pouzdanost Skale lokusa kontrole na radu izražena Kronbahovim alfa koeficijentom je 0.792, pouzdanost Skale proaktivnog traženja posla je 0.843, a pouzdanost Adaptirane skale intenziteta traženja posla je 0.832. U uslovima velike nezaposlenosti utvrđena je niska povezanost između lokusa kontrole na radu i opštijeg, pripremnog angažovanja u traženju posla (proaktivno traženje). Na ispitanom uzorku nezaposlenih u Srbiji utvrđena je i slaba povezanost između faktora unutrašnjeg lokusa kontrole, s jedne, i proaktivnog traženja posla ($r=0.24$, $p=0.00$) i intenziteta traženja posla ($r=0.18$, $p=0.00$), s druge strane. Proaktivno traženje i intenzitet traženja posla su u visokoj korelaciji ($r=0.74$, $p=0.00$). Nezaposleni sa višim i visokim obrazovanjem intenzivnije traže posao od nezaposlenih sa osnovnim i srednjim obrazovanjem.

Ključne reči: lokus kontrole na radu, aktivno traženje posla, proaktivno traženje posla, intenzitet traženja posla.

¹ Dr Ivana Petrović je docent na Filozofskom fakulteta u Beogradu, na Odeljenju za psihologiju. Radila je na brojnim projektima u oblasti marketinga i psihologije rada. Autor je većeg broja radova iz oblasti psihologije rada i ponašanja potrošača.

² Dr Svetlana Čizmić je redovni profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu, na Odeljenju za psihologiju, vodeći autor iz oblasti psihologije rada, inženjerske psihologije i ergonomije i psihologije i menadžmenta. Rukovodilac projekata iz ovih oblasti na Institutu za psihologiju Filozofskog fakulteta.

³ Dr Panta Kovačević je vanredni profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu, na Odeljenju za psihologiju, za predmete Statistika i Principi psihološkog testiranja, autor većeg broja radova i rukovodilac projekata iz oblasti psiholoških merenja na Institutu za psihologiju.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta br. 149018D, koji podržava Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

Uvod

U Srbiji se već skoro dve decenije, usled tranzicije, restrukturacije i privatizacije domaćih preduzeća, nešto ređih pokušaja unapređenja proizvodnje i produktivnosti, a danas i usled sve izraženije globalne ekonomske krize, suočavamo sa masovnim identifikovanjem viškova radne snage, otpuštanjem zaposlenih i gotovo nezabeleženim porastom broja nezaposlenih ljudi. Prema analizama Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), ključni uzroci niske zaposlenosti u tranzitornim privredama Centralne Evrope i Balkana su: porast produktivnosti u aktivnim firmama, spori rast novog privatnog sektora, smanjeno zapošljavanje u javnom sektoru, pritisak na realan kurs dinara i raskorak između ponude i potražnje radne snage (OECD, 2008).

Osim što predstavlja značajan društveni problem, na individualnom planu gubitak posla predstavlja veoma ozbiljan, stresan događaj. Istraživanja, a danas nažalost sve više i svakodnevna praksa, pokazuju da postoji povezanost gubitka posla i povećanog nivoa depresije (Hamilton, Hoffman, Broman, Rauma, 1993), anksioznosti, slabijeg opšteg zdravlja i porasta rizičnih oblika ponašanja, što se javlja kao posledica strepnje koja nastaje usled mogućih nerešivih finansijskih problema i finansijske napetosti (Brief, Konovsky, Goodwin, Link, 1995), smanjenog osećanja dobrobiti i samopoštovanja (Kinicki, Prussia, McKee-Ryan, 2000; Caplan, Vinocur, Price & Van Ryn, 1989; Prussia, Kinicki & Bracker, 1993). Egzistencijalni problemi ljudi pogođenih ekonomskom krizom, koja se u svetu označava kao najteža od Drugog svetskog rata, ugrožavaju njihovo mentalno zdravlje, na šta upozorava i Svetska zdravstvena organizacija.

Smanjenje motivacije i ograničavanje resursa za razrešavanje situacije nezaposlenosti spadaju među nepovoljne, ali donekle logične, posledice negativnih psihičkih stanja kroz koja prolazi osoba koja je izgubila posao. U prilog tome govore i podaci dobijeni u jednom od naših ranijih istraživanja zaposlenih u proizvodnim organizacijama koje su bile pred privatizacijom (Čizmić, Petrović, Raičković, 2005). Razlozi odsustva potencijalne fluktuacije, koje je navelo 78% radnika, govore, u stvari, o tome zbog čega je izostalo pokretanje aktivnosti na planu rešavanja problema preteće nezaposlenosti. Radnici su tada navodili kao razlog odsustva potencijalne fluktuacije to što „nemaju gde da odu“ i što poseduju jak doživljaj „sigurnosti posla“ (40% radnika), kao i to što na poslu još uvek ostvaruju (ili veruju da ostvaruju) beneficije poput „prava na zdravstveno i penziono osiguranje, (38% radnika). Dakle, radnici su u situaciji potencijalne ugroženosti od gubitka posla preferirali bilo kakvu sigurnost umesto pokretanja objektivno neizvesnog, aktivnog suočavanja sa, za njih tada gotovo izvesnom, situacijom gubitka posla.

Gubitak posla i aktivno traženje posla

Gubitak posla se definiše kao životni događaj usled kog osoba nevoljno ostaje bez plaćenog zaposlenja (Holmes & Rahe, 1967; Latack, Kinicki, Prussia, 1995). Autori naglašavaju da događaj gubitka posla treba razlikovati od stanja nezaposlenosti u pogledu trajanja. Gubitak posla vodi ka nekom periodu nezaposlenosti, ukoliko osoba ne dobije odmah nov posao. Tako, preciziraju Latak, Kinicki i Prusia (Latack, Kinicki & Prussia, 1995), gubitak posla i nezaposlenost čine kontinuum zasnovan na trajanju, na kome je događaj gubitka posla na jednom kraju, a hronična nezaposlenost na drugom.

Istraživanja nezaposlenih u SAD, posebno službenika, pokazuju da gubitak posla ima znatan uticaj na pojedinca, pa čak i kad ga ne prati dugotrajnija ili „hronična“ nezaposlenost (Latack & Dozier, 1986).

Veliki broj istraživanja u okviru takozvane „mikro“, odnosno individualne perspektive, koja su bila usmerena na efekte gubitka posla pokazala su da je on ključan za pojedinca u pogledu bilo kog kriterijuma koji je istraživač uključio u svoje analize. To je dovelo do rastućeg interesovanja za razumevanje procesa suočavanja ljudi sa gubitkom posla (Kinicki & Latack, 1990; Leana & Feldman, 1995).

Polazeći od Selbergovog modela traženja i izbora posla (Soelberg, 1967, prema Blau 1994) veći broj autora razlikuje dve faze pri traženju posla, koje različito nazivaju (npr. dva ciklusa traženja posla, Bowen, 1982, prema Blau, 1994; dve dimenzije traženja posla, Blau, 1994). Te dve faze su: 1. planiranje traženja posla (koje se u literaturi naziva faza planiranja traženja posla, Soelberg 1967, prema Blau, 1994; pripremno traženje posla, Blau, 1994; faza „čuljenja ušiju“ o mogućim poslovima, Granovetter, 1974, prema Blau, 1994) i 2. aktivno traženje i izbor posla (u šta spada intenzitet traženja posla, Wanberg et al, 1999).

Pripremno traženje posla Blau definiše kao napor koji pojedinac ulaže da prikupi informacije o konkretnim mogućnostima zapošljavanja, a aktivno traženje posla je posvećenost neposrednom traženju posla u smislu istraživanja mogućnosti zaposlenja i konkurisanja za posao (Blau, 1994). Intenzitet traženja posla Vanberg i saradnici (Wanberg et al, 1999) definišu kao učestalost i obim angažovanja u aktivnostima vezanim za traženje posla, kao što su praćenje oglasa za zapošljavanje i posećivanje potencijalnih poslodavaca, a operacionalizuju ga modifikovanom Skalom traženja posla Blaua (Blau, 1994).

Dakle, u dosadašnjim istraživanjima nezaposlenih ljudi koji su ne svojom voljom ostali bez posla, među kojima dominiraju istraživanja obavljena u privredama zemalja sa manjom stopom nezaposlenosti nego u Srbiji, dobijeno je da se proaktivno traženje posla odnosi na to koliko se osoba uopšte angažuje u traženju

posla (Kinicki & Latack, 1990), a intenzitet traženja posla odnosi se na to koliko se osoba angažuje u pripremnim aktivnostima i konkretnom konkurisanju (npr. praćenje oglasa, obilaženje potencijalnih poslodavaca; Blau, 1994).

U našim uslovima posebno je značajno istraživanje korelata aktivnog traženja posla koje je rađeno u okviru projekta Instituta za psihologiju 2004. godine (Andrić, 2004). Autor u svom istraživanju polazi od toga da se, ako je traženje posla strategija rešavanja problema nezaposlenosti usled gubitka posla, aktivno traženje posla može definisati kao strategija za rešavanje problema nezaposlenosti koja je usmerena na sam problem, čija je glavna karakteristika direktno rešavanje stresne situacije koja je nastala gubitkom posla.

U navedenom istraživanju utvrđena je značajna pozitivna povezanost između aktivnog traženja posla (merenog pomoću dve skale: Proaktivno traženje posla i Intenzitet traženja posla) i finansijske napetosti, kao i procene verovatnoće pronalazjenja novog posla. Utvrđena je i pozitivna povezanost rezultata na skali Proaktivno traženje posla sa samopoštovanjem. Sa intenzitetom traženja posla negativno su povezane varijable starost i trajanje poslednjeg zaposlenja, a pozitivno je povezano trajanje nezaposlenosti.

Lokus kontrole na radu

Veliki broj autora ističe da je lokus kontrole na radu varijabla ličnosti koja je značajna i korisna za objašnjenje ponašanja u radnom kontekstu (npr. Blau, 1993; Spector & O'Connell, 1994; Macan, Trusty & Trimble, 1996). Kada je reč o korelatima aktivnog traženja posla, Plamli i Oliver tvrde da su i lokus kontrole i nivo nezaposlenosti u društvu značajni pokretači aktivnog traženja posla (Plumly & Oliver, 1987).

Lokus kontrole se odnosi na uverenja pojedinca o tome u kom stepenu može da utiče na sopstvenu sudbinu (Rotter, 1966). Pojedinci sa unutrašnjim lokusom kontrole veruju da su „gospodari sopstvene sudbine“, da mogu uticati na zbivanja u svetu oko sebe, imaju poverenje u sebe, često opažaju snažnu vezu između svog ponašanja i posledica i usmereni su na pokušaj kontrolisanja spoljašnje sredine. S druge strane, pojedinci sa spoljašnjim lokusom kontrole veruju da njihova sudbina nije u njihovim rukama, da je ono što se događa izvan njihove lične kontrole, da imaju pasivnu ulogu u odnosu na zbivanja u okruženju a ono što im se događa pripisuju eksternim faktorima i ne/sreći.

Veliki broj studija potvrđuje povezanost između lokusa kontrole i velikog broja različitih oblika ponašanja na radu, uključujući potencijalno menjanje posla (Ng, Sorensen & Eby, 2006). Na osnovu kvalitativne analize većeg broja istraživa-

nja o ulozi lokusa kontrole u radnom kontekstu Spektor (Spector, 1982) pokazao je da oni sa unutrašnjim lokusom kontrole obično ispoljavaju viši nivo motivacije za rad, veću radnu uspešnost, veće zadovoljstvo poslom i da poseduju povoljnije karakteristike u vezi sa poslom i radnom ulogom. Spektor smatra da je moguće da je odnos između lokusa kontrole i promene posla složen zbog toga što zaposleni sa unutrašnjim lokusom kontrole mogu ostati u firmi ili napustiti poslodavca u zavisnosti od okolnosti.

Kinicki i saradnici ističu da je unutrašnji lokus kontrole jedna od centralnih varijabli adaptibilnosti (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004). Pojedinci sa unutrašnjim lokusom kontrole pre će se proaktivno uključiti u promene koje im se događaju u vezi sa radnom ulogom i radnom situacijom uopšte (Breese & O Toole, 1995; Carter & Cook, 1995; Stolz-Loike, 1996), oni su adaptibilniji na poslu i imaju više volje da rade (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004). Unutrašnji lokus kontrole je pozitivno povezan sa pozitivnim odnosom prema radnim zadacima, socijalnim iskustvima na radu i motivacijom za rad (Ng, Sorensen & Eby, 2006), sa osećajem zadovoljstva zbog posla i uspehom na radu (Judge & Bono, 2001).

Pored koncepta lokusa kontrole (i analize njegovih korelata u radnom kontekstu), istraživači su se bavili i uže definisanim konceptom lokusa kontrole na radu. Lokus kontrole na radu odnosi se na uverenja o izvoru kontrole na radnom mestu (Spector, 1988). Utvrđeno je da lokus kontrole na radu značajno korelira sa opštijom merom – „opštini“ lokusom kontrole (Spector, 1988). Prethodna istraživanja lokusa kontrole na radu pokazala su da on značajno korelira sa opažanjem posla i organizacione klime, radnom uspešnošću, motivacijom i zadovoljstvom koje proizlazi iz obavljanja posla (Hatrup, O'Connell, Labrador, 2005; Furnham & Drakeley, 1993; Spector, 1988). Blau (Blau, 1993) utvrdio je da je upravo zbog specifične vezanosti za domen rada, Skala lokusa kontrole na radu bolji prediktor ponašanja u vezi sa radom nego Roterova skala „opšteg“ lokusa kontrole (Rotter, 1966).

Polazeći od potencijalnog značaja niza faktora reagovanja pojedinca na nezaposlenost kao posledicu gubitka posla, cilj rada je utvrđivanje veze između lokusa kontrole na radu i aktivnog traženja posla osoba koje su se usled gubitka posla našle na tržištu rada. S obzirom na to da su ove pojave prvi put ispitivane na našoj populaciji, i to primenom instrumenata koji su nastali u drugim, bitno različitim sredinama, cilj istraživanja je bio i adaptacija i provera skala za procenu lokusa kontrole na radu (Spector, 1988), i intenziteta traženja posla (Blau, 1994). U radu je prezentovan deo šireg istraživanja Instituta za psihologiju o ulozi psiholoških dispozicionih karakteristika u prilagođavanju na rastuću nesigurnost posla i gubitak posla.

Metod

Uzorak

U ispitivanju su učestvovali klijenti Nacionalne službe za zapošljavanje koji su izgubili posao, njih ukupno 254. U uzorku su većinom bile žene, 66,5%. Starost ispitanika kretala se u rasponu od 18 do 58 godina, prosečna starost je bila 38,7 godina. Skoro polovina, 46,6% ispitanika je u braku, a 39,8% nije u braku. Većina ispitanika, 65%, ima obrazovanje srednjeg nivoa.

Ispitivanjem su obuhvaćeni samo oni koji su izgubili posao usled ekonomskih prilika u zemlji, tako da nezaposleni koji prvi put traže posao, kao i oni koji traže posao posle duže pauze, nisu uključeni u ispitivanje. Skoro trećina ispitanika, 30%, nisu imali posao dve godine i duže, a 40% je bilo bez posla do šest meseci. Takođe, ispitivanjem su obuhvaćeni samo nezaposleni koji nisu prošli neki od programa aktivnog traženja posla koje Nacionalna služba za zapošljavanje organizuje za svoje klijente. Ispitivanje je obavljeno u filijalama Nacionalne službe za zapošljavanje u Beogradu i Zrenjaninu, uz pomoć savetnika za zapošljavanje.

Instrument

U istraživanju je korišćen posebno konstruisan instrument, koji je sadržao Spektorovu Skala lokusa kontrole na radu (Spector, 1988), Adaptiranu skalu proaktivnog traženja posla (Kinicki & Latack, 1990) i Adaptiranu skalu intenziteta traženja posla (Blau, 1994). Instrument je sadržao i neke druge skale o dispozicionim karakteristikama (koje nisu predmet ovog rada), kao i određen broj pitanja o demografskim podacima.

Spektorova Skala lokusa kontrole na radu (Work Locus of Control Scale, Spector, 1988) meri uopštena uverenja ispitanika o kontroli u radnom domenu. Sadrži 16 stavki, koje ispitanici procenjuju na šestostepenoj skali slaganja (od „Uopšte se ne slažem“ do „Slažem se u potpunosti“). Viši skor ide u smeru unutrašnjeg lokusa. Stavke koje su formulisane tako da slaganje označava eksterni lokus obrnuto su skorovane. Na osnovu metaanalize 40 istraživanja u kojima je skala primenjena utvrđena je prosečna pouzdanost od 0.78 (Ng et al, 2006). U ispitivanju koje prezentujemo u ovom radu skala je pokazala sličnu pouzdanost – alfa koeficijent je 0.792.

Skala proaktivnog traženja posla je subskala Skale prevladavanja gubitka posla (Kinicki & Latack, 1990; Andrić, 2004). Sadrži pet stavki koje ispitanici procenjuju na petostepenoj skali, od skoro nikad do skoro stalno (npr. „Svoje vreme i energiju usmeravam na traženje posla“). U Andrićevom (2004) istraživanju

dobijen je alfa koeficijent 0.77, a u istraživanju koje ovde prezentujemo Kronbahov alfa koeficijent je 0.843.

Adaptirana skala intenziteta traženja posla, pored originalnih (Blau, 1994), sadrži i dodate stavke, ukupno devet stavki, koje ispitanici procenjuju na petostepenoj skali, od skoro nikad do skoro stalno (npr. „Gledao sam oglase za posao u novinama“). Skala je adaptirana jer neke od originalnih stavki ne mogu da budu primenjene u ispitivanju kod nas (npr. „Koristio sam resurse u organizaciji da saznam o mogućim poslovima“), pa su neke stavke prerađene, a neke su izostavljene. U istraživanju Andrića pouzdanost skale bila je 0.73, a u istraživanju koje je predmet ovog rada dobijen je Kronbahov alfa koeficijent 0.832.

Tehnike obrade podataka

U analizi podataka korišćene su sledeće tehnike: analiza pouzdanosti (Kronbahov alfa koeficijent), analiza varijanse, korelaciona analiza, analiza glavnih komponenta. Sve analize su rađene u statističkom programskom paketu SPSS for Windows, verzija 15.0.

Rezultati

Lokus kontrole na radu

Kada se iz Skale lokusa kontrole na radu izostave dve najslabije stavke dobija se Kronbahov alfa koeficijent vrednosti 0.816. Provera faktorske strukture tako skraćene skale – kada se u postupku faktorske analize izabere opcija da se ekstrahuju dva faktora – jasno ukazuje na faktore spoljašnjeg i unutrašnjeg lokusa kontrole, u skladu sa nalazima Spektora (Spector, 1988) i drugih istraživača (Macan, Trusty & Trimble, 1996). Invarijantnost dvofaktorskog rešenja ukazuje na ekvivalentnost prevedene i izvorne skale i latentnih konstrukata koji se njome procenjuju (Cheung & Rensvold, 1999). Međutim, na osnovu inspekcije karakterističnih korenova, skri-testova i matrica sa dva, tri i četiri faktora, kao optimalno odabrano je rešenje sa tri faktora, dobijeno oblimin rotacijom (tabela 1). Faktori objašnjavaju ukupno 54,34% varijanse manifestnih varijabli.

Faktori su interpretirani na osnovu matrica sklopa (tabela 1) i strukture (nije prikazana). Prvi faktor je *spoljašnji lokus kontrole koji je definisan u socijalnom domenu* (porodica, prijatelji, poznanici) i objašnjava 31,12% varijanse. Ovaj faktor imenom liči na faktor „moćni drugi“ dobijen u istraživanju Bleklija, Srivastave i Murmana (Blakely, Srivastava, Moorman, 2005). Nažalost, autori nisu objavili faktorske matrice tako da ne znamo konkretno koje su stavke zasićene

tim faktorom. Drugi faktor, koji objašnjava 14,71% varijanse, jeste *unutrašnji lokus kontrole*. Ovaj faktor je, sa izuzetkom dve stavke, koje su izostavljene jer su bile slabijeg kvaliteta, potpuno u saglasnosti sa faktorom unutrašnjeg lokusa kontrole koji je dobijen u istraživanjima Spektora (Spector, 1988) i Macanove i saradnika (Macan, Trusty & Trimble, 1996). Treći faktor je *spoljašnji lokus kontrole definisan srećom i spoljašnjim okolnostima* i on objašnjava 8,51% varijanse. I za ovaj faktor možemo reći da po nazivu odgovara faktoru „sreća“ koji je dobijen u pomenutom istraživanju Bleklija, Srivastave i Murmana (Blakely, Srivastava, Moonman, 2005). Takođe, dobijena faktorska struktura odgovara Levensonovim supskalama lokusa kontrole – unutrašnji, slučajnost i moćni drugi (Levenson, 1974). Iz matrice interkorelacija faktora (tabela 2) vidimo da su dva faktora spoljašnjeg lokusa kontrole slabo povezani i da su faktor unutrašnjeg lokusa i faktor spoljašnjeg lokusa koji je definisan u socijalnom domenu u slaboj negativnoj vezi.

Tabela 1: Skala lokusa kontrole na radu – aritmetičke sredine, standardne devijacije i matrica sklopa dobijena metodom glavnih komponenti sa Oblimin rotacijom

Stavka	M	SD	Faktor		
			1	2	3
Da biste dobili zaista dobar posao, morate imati vezu – članove porodice ili prijatelje na važnim pozicijama. (r)	2.28	1.31	0.797	-0.024	0.091
Kada je u pitanju dobijanje zaista dobrog posla, važnije je koga poznaješ nego šta znaš. (r)	2.90	1.54	0.779	0.095	0.126
Da bi zaradio mnogo novca, moraš da poznaješ prave ljude. (r)	2.95	1.53	0.712	-0.053	0.190
Na većini poslova ljudi u velikoj meri mogu da postignu ono što su sebi postavili kao cilj.	4.21	1.29	-0.052	0.812	0.083
Posao je ono što od njega napraviš.	4.26	1.23	-0.126	0.678	0.151
Unapređenje dobijaju oni radnici koji dobro rade svoj posao.	4.26	1.34	0.355	0.645	-0.155
Ako znaš šta je ono što želiš od posla, možeš da pronađeš posao koji ti to pruža.	4.12	1.38	0.187	0.634	0.031
Ljudi koji dobro obavljaju svoj posao obično bivaju nagrađeni.	3.94	1.30	0.337	0.630	-0.184
Većina ljudi je sposobna da dobro obavlja svoj posao, ako uloži dovoljno truda.	4.75	1.13	-0.179	0.615	0.031
Glavna razlika između ljudi koji zarađuju puno novca i onih koji zarađuju malo jeste sreća. (r)	4.20	1.42	-0.132	0.049	0.750

Stavka	M	SD	Faktor		
			1	2	3
Dobijanje posla koji želiš većinom zavisi od sreće. (r)	3.24	1.51	0.068	0.109	0.688
Unapređenje je obično stvar sreće. (r)	4.09	1.38	0.175	0.106	0.600
Zarađivanje novca prvenstveno zavisi od dobrih okolnosti. (r)	2.89	1.29	0.062	-0.135	0.586
Potrebno je mnogo sreće da bi bio veoma uspešan u poslu. (r)	3.62	1.34	0.231	0.055	0.561

(r) – rekodirana varijabla

„Raspodeljivanje“ spoljašnjeg lokusa kontrole prema činiocima kontrole (socijalni i sreća) može se posmatrati kao posledica specifičnih kulturnih i društvenih okolnosti koje kod nas vladaju. Blekli, Srivastava i Murman dobili su faktore unutrašnji lokus, moćni drugi i sreća u istraživanju na uzorcima menadžera iz Kine i SAD (Blakely, Srivastava, Moorman, 2005).

Tabela 2: Interkorelacije faktora Skale lokusa kontrole na radu

Faktor	1	2	3
1	1.000	-0.160	0.201
2		1.000	-0.088
3			1.000

Aktivno traženje posla

Aktivno traženje posla ispitivano je primenom Skale proaktivnog traženja posla (Kinicki & Latack, 1990; Andrić, 2004) i adaptiranom skalom intenziteta traženja posla. Iz tabela 3. i 4. vidi se da nezaposleni povremeno do često primenjuju većinu aktivnosti koje se odnose na traženje posla. Izuzetak je aktivnost „Razgovarao sam sa ljudima koje poznajem da vidim da li mogu da me preporuče za neki posao“, za koju je većina ispitanika procenila da joj jako retko pribegavaju.

Tabela 3: Skala proaktivnog traženja posla – aritmetičke sredine i standardne devijacije

Stavke	AS	SD
Svoje vreme i energiju usmeravam na traženje posla.	3.68	0.97
Dosta vremena posvećujem traženju novog posla.	3.54	1.02
Vidam se s ljudima koji mi mogu pomoći da nađem drugi posao.	3.12	1.05
Razgovaram s ljudima koji mi mogu pomoći u pronalaženju novog posla.	3.38	1.05
Trudim se najviše što mogu da pronađem novi posao.	3.82	0.99
Skala	17.54	3.98

Analizom varijanse utvrđeno je da nezaposleni sa višim i visokim obrazovanjem intenzivnije traže posao od nezaposlenih sa osnovnim i srednjim obrazovanjem ($F=8.74$, $p=0.004$).

Tabela 4: Skala intenziteta traženja posla – aritmetičke sredine i standardne devijacije

Stavke	AS	SD
Gledao sam oglase za posao u novinama.	3.94	1.15
Tražio sam oglase na Internetu.	3.57	1.04
Razgovarao sam sa prijateljima i rođacima da vidim koje su njihove ideje o tome gde mogu da nađem posao.	2.58	1.35
Razgovarao sam sa prethodnim poslodavcem i kolegama sa kojima sam radio o tome gde mogu da nađem posao.	3.18	1.45
Razgovorao sam sa ljudima koje poznajem da vidim da li mogu da me preporuče za neki posao.	1.80	1.15
Pokušavao sam da napišem što bolju biografiju za konkretan posao za koji konkurisem.	2.66	1.38
Raspitivao sam se u privatnoj agenciji za zapošljavanje.	2.36	1.26
Slao sam biografiju mogućim poslodavcima i popunjavao sam prijave za posao.	3.36	1.07
Telefonirao sam ili odlazio direktno kod mogućih poslodavaca, bez obzira na to da li su objavili konkurs.	2.90	1.21
Trudio sam se da saznam što više o različitim firmama kako bih video gde bih mogao da se zaposlim.	3.94	1.15
Tražio sam da me upute nekome ko može da mi da koristan savet ili informaciju o mogućem zaposlenju.	3.57	1.04
Skala	26.35	7.27

Lokus kontrole na radu i aktivno traženje posla

Iz matrice interkorelacija (tabela 5), ako zanemarimo visoke korelacije kompozitne mere lokusa kontrole na radu i parcijalnih mera spoljašnjeg i unutrašnjeg lokusa, najviša dobijena korelacija je između proaktivnog traženja posla i intenziteta traženja posla. Korelacije unutrašnjeg lokusa kontrole sa spoljašnjim „socijalnim“ lokusom kontrole i spoljašnjim lokusom kontrole koji je određen srećom su pozitivne jer su sve stavke rekodirane u smeru unutrašnjeg lokusa kontrole (rekodirane stavke označene su u tabeli 1).

Tabela 5: Matrica korelacija lokusa kontrole na radu i aktivnog traženja posla

	Lokus kontrole na radu	Spoljašnji lokus – socijalni	Unutrašnji lokus	Spoljašnji lokus - sreća	Proaktivno traženje	Intenzitet traženja
Lokus kontrole na radu	1	0.75**	0.77**	0.71**	0.17*	0.10
Spoljašnji lokus kontrole na radu – socijalni		1	0.36**	0.51**	0.02	-0.02
Unutrašnji lokus kontrole na radu			1	0.24**	0.24**	0.18**
Spoljašnji lokus kontrole na radu – sreća				1	0.08	0.00
Proaktivno traženje posla					1	0.74**
Intenzitet traženja posla						1

Opšta mera lokusa kontrole na radu slabo je povezana sa proaktivnim traženjem posla i nije povezana sa intenzitetom traženja posla. Unutrašnji lokus kontrole na radu povezan je sa obe mere aktivnog traženja posla: nezaposleni sa unutrašnjim lokusom kontrole su proaktivniji i angažuju se u većem broju aktivnosti prilikom traženja posla. Spoljašnji lokus kontrole nije povezan sa aktivnim traženjem posla operacionalizovanim preko proaktivnog traženja posla i intenziteta traženja posla.

Diskusija

U istraživanjima je uočljivo „vraćanje“ autora pitanjima uloge ličnosti u radnoj situaciji, ali je ono često limitirano na koncept Velikih pet crta ličnosti – neuroticizam, ekstraverzija, prijatnost, otvorenost za iskustva i savesnost (Ng, Sorensen & Eby, 2006). Popularnost Velikih pet dovela je do svojevrsnog zanemarivanja konstrukata koji su izvan te taksonomije. Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da je u analizama ponašanja ljudi u širem kontekstu rada (u koji svrstavamo traženje posla) lokus kontrole na radu varijabla koja ima izvesnu eksplanatornu moć.

Na najopštijem nivou, u uslovima velike nezaposlenosti u privredi u tranziciji, utvrđena je povezanost između lokusa kontrole na radu i opštijeg angažovanja u traženju posla (proaktivno traženje).

Interesantan je nalaz o dve odvojene dimenzije spoljašnjeg lokusa kontrole prema faktorima kontrole – spoljašnji lokus kontrole određen socijalnim činiocima i spoljašni lokus kontrole određen srećom. Ovaj nalaz je moguće tumačiti u kontekstu Hofstedeovih istraživanja nacionalnih kultura po kojima našu kulturu odlikuju velika distanca moći, kolektivizam, visok stepen izbegavanja nezvesnosti i ženske vrednosti (Hofstede, 2001).

Ne treba zaboraviti da su dve stavke koje su izostavljene iz Skale lokusa kontrole na radu (jer su snižavale pouzdanost skale) označavale unutrašnji lokus kontrole, a njihov sadržaj se odnosio na socijalni kontekst – menadžere (i to su jedine dve takve stavke). U narednim istraživanjima treba posebno ispitati kako ispitanici iz Srbije razumeju te, kao i sve ostale, stavke Skale lokusa kontrole na radu. Prema Spektoru (Spector, 2002), individualizam je izraz potrebe za nezavisnošću i samodovoljnošću, dok je kolektivizam izraz potrebe za afilijacijom. Jedno ranije poređenje ispitanika iz SAD i Japana pokazalo je da su ispitanici iz Japana bili spremniji da formiraju saveze sa moćnim ljudima kako bi obezbedili željene ishode (Weisz, Rothbaum, Blackburn, 1984).

Takozvano aktivno traženje posla je koncept koji potiče iz razvijenih privreda. U našim uslovima, posle pet decenija socijalizma, specifičnih načina zapošljavanja i nezaposlenosti, u situaciji gde je, iako privatni sektor raste, javni sektor i dalje veliki poslodavac, aktivno traženje posla se verovatno ne odigrava na isti način kao na Zapadu. U narednim istraživanjima treba razraditi koncept aktivnog traženja posla primereno iskustvima i aktivnostima ljudi koji traže posao kod nas i razviti jedinstvenu skalu koja će obuhvatiti sve relevantne aspekte. Potrebno je odrediti indikatore aktivnog traženja posla koji će biti primereni domaćim okolnostima, ponašanju i iskustvima nezaposlenih u svim fazama traženja posla u našoj sredini. Neophodno je detaljnije istražiti strukturu intenziteta traženja posla

jer je skala, iako se ona u većini istraživanja primenjuje kao jednodimenzionalni konstrukt, inicijalno definisana tako da meri dve dimenzije, pripremu i aktivno traženje posla. U ispitivanje treba uključiti i nezaposlene koji su kao korisnici usluga Nacionalne službe za zapošljavanje prošli obuku za aktivno traženje posla.

Potrebno je ispitati veze između lokusa kontrole na radu i iskustava u vezi sa gubitkom i nalaženjem novog posla.

Na praktičnom planu, rezultati ukazuju na potrebu osmišljavanja različitih programa pripreme nezaposlenih za aktivno traženje posla u zavisnosti od toga da li ih odlikuje unutrašnji ili spoljašnji lokus kontrole. Takođe, s obzirom na to da je Roter u teorijskom određenju lokusa kontrole pošao od teorije socijalnog učenja (Rotter, 1966), može se pretpostaviti da bi se podsticanje novih očekivanja u domenu zapošljavanja povoljno odrazilo na aktivno traženje posla (i zapošljavanje).

Literatura

- ANDRIĆ, M. (2004). *Korelati aktivnog traženja posla kod otpuštenih radnika*. Diplomski rad odbranjen na Odeljenju za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- BLAKELY, G. L., SRIVASTAVA, A., & MOORMAN, R. H. (2005). The effects of nationality, work role centrality, and work locus of control on role definitions of OCB. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12, 103-117.
- BLAU, G. (1993). Testing the relationship of locus of control to different performance dimensions. *Journal of Organizational and Occupational Psychology*, 66, 125-138.
- BLAU, G. (1994). Testing a two-dimensional measure of job search behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59, 288-312.
- BRESE, J. R., & O'TOOLE, R. (1995). Role exit theory: Applications to adult women college students. *Career Development Quarterly*, 44, 12-25.
- BRIEF, A., KONOVSKY, M., GOODWIN, R., & LINK, K. (1995). Inferring the meaning of work from the effects of unemployment. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 693-711.
- CAPLAN, R., VINOKUR, A. D., PRICE, R. H., & VAN RYN, M. (1989). Job seeking, reemployment, and mental health: A randomized field experiment in coping with job loss. *Journal of Applied Psychology*, 74, 759-769.
- CARTER, M. A., & COOK, K. (1995). Adaptation to retirement: Role changes and psychological resources. *Career Development Quarterly*, 44, 67-82.
- CHEUNG, G. W., & RENSVDL, R. B. (1999). Testing factorial invariance across groups: A reconceptualization and proposed new method. *Journal of Management*, 25, 1-27.
- ČIZMIĆ, S., PETROVIĆ, I., RAIČKOVIĆ, I. (2005). Doživljaj nesigurnosti zaposlenja u očekivanju privatizacije, 53. naučnostručni skup Sabor psihologa Srbije (knjiga rezimea), str. 29.

- FUGATE, M., KINICKI, J. A., & ASHFORTH, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- FURNHAM, A. & DRAKELEY, J. R. (1993). Work Locus of Control and Perceived Organizational Climate. *European Work and Organizational Psychologist*, 3(1), 1-9.
- HAMILTON, V., HOFFMAN, W., BROMAN, G., & RAUMA, D. (1993). Unemployment, distress, and coping: A panel study of autoworkers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 234-247.
- HATTRUP, K., O'CONNELL, M. S. & LABRADOR, J. R. (2005). Incremental validity of locus of control after controlling for cognitive ability and conscientiousness. *Journal of Business and Psychology*, 19 (4), 461-481.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- HOLMES, D. S., & RAHE, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- JUDGE, T. A., & BONO, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- KINICKI, A. J., & LATAACK, J. C. (1990). Explication of the Construct of Coping with Involuntary Job Loss. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 339-360.
- KINICKI, A., PRUSSIA, G., MCKEE-RYAN, F. (2000). A panel study of coping with involuntary job loss. *Academy of Management Journal*, 43(1), 90-100.
- LATAACK, J. C., & DOZIER, J. B. (1986). After the ax falls: job loss as a career transition. *Academy of Management Review*, 11, 375-392.
- LATAACK, J. C., KINICKI, A. J., & PRUSSIA, G. E. (1995). An integrative process model of coping with job loss. *Academy of Management Review*, 20, 311-342.
- LEANA, C. R., & FELDMAN, D. C. (1995). Finding new jobs after a plant closing. Antecedents and outcomes of the occurrence and quality of reemployment. *Human Relations*, 48, 1381-1401.
- LEVENSON, H. (1974). Activism and powerful others: Distinction within the concept of internal-external control. *Journal of Personality Assessment*, 38, 377-383.
- MACAN, T. H., TRUSTY, M. L., & TRIMBLE, S. K. (1996). Spector's work locus of control scale: Dimensionality and validity evidence. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 349-357.
- NG, T. W. H., SORENSEN, K. L., & EBY, L. T. (2006). Locus of control at work: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1057-1087.
- OECD (2008). *OECD Reviews of Labour Market and Social Policies Serbia: A Labour Market in Transition*, OECD Publishing.
- PLUMLY, L. W., & OLIVER, J. E. (1987). The locus of control attribute and the job search process. *Psychological Reports*, 61, 907-910.

- PRUSSIA, G. E., KINICKI, A. J., & BRACKER, J. S. (1993). Psychological and behavioral consequences of job loss: A covariance structure analysis using Weiner's (1985) attribution model. *Journal of Applied Psychology*, 78, 382-394.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for the internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-26.
- SPECTOR, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employees' locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- SPECTOR, P. E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335-340.
- SPECTOR, P. E. & O'CONNELL, B. J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and Type A to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 1-11.
- STOLZ-LOIKE, M. (1996). Annual review: Practice and research in career development and counseling – 1995. *Career Development Quarterly*, 45, 99-140.
- WANBERG, C. R., KANFER, R. & ROTUNDO, M. (1999). Unemployed Individuals: Motives, Job-Search Competencies, and Job-Search Constraints as Predictors of Job Seeking and Reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 84, 6, 897-910.
- WEISZ, J. R., ROTHBAUM, F. M., & BLACKBURN, T. C. (1984). Standing out and standing in: The psychology of control in America and Japan. *American Psychologist*, 39, 955-969.

Ivana B. Petrović⁵, Svetlana Čizmić⁶, Panta Kovačević⁷
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Locus of control at work and active job seeking

Abstract: More comprehensive researches of the unemployment problem come from the developed countries with the steadily growing economic activity (to the global economic crisis in 2008), so the specific question is how concepts and theories developed under the successful economic circumstances explain the problem of losing jobs in transitional economy. The problem of this research is the correlation (link) of the locus of control at work and active job seeking in the conditions of clear growing unemployment in the economy in transition. The scale of proactive job seeking, scale of intensity of job seeking (Andrić, 2004) and Spector's work locus of control scale (Spector, 1988) were translated and adapted for the research needs. The National Employment Service clients who lost their jobs were included in the research (N=254). The reliability of the scale of the locus of control expressed by Cronbach's alpha coefficient is 0.792, the reliability of the scale of proactive job seeking is 0.843 and the reliability of the adapted scale of the intensity of job seeking is 0.832. Under the circumstances of high unemployment a low correlation was determined between the locus of control at work and more general, preparatory engagement in job seeking (proactive seeking). On the basis of the examined sample of the unemployed in Serbia a weak correlation was determined between the factors of internal locus of control on one hand, and proactive job seeking ($r=0.24$, $p=0.00$) and the intensity of job seeking ($r=0.18$, $p=0.00$) on the other hand. Proactive seeking and intensity of job seeking are highly correlated ($r=0.74$, $p=0.00$). The unemployed with high and higher education look for jobs more intensively than the unemployed with elementary and secondary education.

Key words: locus of control at work, active job seeking, proactive job seeking, intensity of job seeking.

⁵ Ivana Petrović, PhD is assistant professor at the Faculty of Philosophy, Department of Psychology. She participated in numerous projects in the field of marketing and the psychology of work. She is the author of numerous publications in the field of psychology of work and consumer behaviour.

⁶ Svetlana Čizmić, PhD is a professor at the Faculty of Philosophy, Department of Psychology and leading author in the field Psychology of work, engineering psychology and ergonomics, as well as psychology and management. She is the coordinator of several projects of the Institute of Psychology at the Faculty of Philosophy in this areas.

⁷ Panta Kovačević je PhD is associate professor at the Faculty of Philosophy, Department of Psychology, for the subjects Statistics and Principles of testing in Psychology, author of numerous publications and coordinator of the projects of the Institute of Psychology at the Faculty of Philosophy in the field of psychological testing.

Jovan Miljković¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Marketing institucija visokog obrazovanja – studija slučaja²

Apstrakt: U radu je opisan proces uvođenja organizacije funkcije marketinga u organizacionu strukturu Filozofskog fakulteta u Beogradu, marketinške aktivnosti preduzete tokom prve godine sistematskog bavljenja marketingom, rezultati navedenih aktivnosti, kao i rezultati poređenja Filozofskog fakulteta u Beogradu sa fakultetima slične orijentacije u Srbiji.

Ključne reči: marketing, Filozofski fakultet u Beogradu.

Uvod

Koristeći definiciju marketinga koju je ponudio Milisavljević (Alibabić, 2002: 53), marketing u oblasti obrazovanja možemo definisati kao društveni proces zadovoljavanja obrazovnih potreba razmenom, koji obuhvata pojedince koji hoće da zadovolje svoje obrazovne potrebe i obrazovne institucije koje obavljaju određene aktivnosti kojima se te potrebe zadovoljavaju. Upravo razmena obrazovne institucije i pojedinaca u stanju izražene obrazovne potrebe, njen intenzitet, obim, simetričnost ili asimetričnost kreiraju tržište obrazovanja, čiji su elementi ponuda, tražnja i cena. Rukovodeći se definicijom Filipovićeve i Kostićeve (Filipović, Kostić, 2001: 6), pojam tržišta obrazovanja možemo odrediti kao sveukupnost odnosa obrazovne ponude i tražnje u određenom vremenu, na određenom prostoru i za određeni obrazovni proizvod, odnosno obrazovnu uslugu. Upravo želja obrazovne institucije za boljim pozicioniranjem na tržištu obrazovanja, kao projekcija njene vizije, ali i uslov koji je nužan za opstanak u turbulentnom okruženju, rezultiraju neophodnošću uvažavanja marketinške funkcije prilikom

¹ Mr Jovan Miljković, je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta 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 nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

upravljanja obrazovnom institucijom. S obzirom na to da tokom predtranzicionog perioda obrazovne institucije finansirane od strane države nisu prepoznavale potrebu za marketinškim poslovanjem i jasnom artikulacijom ove funkcije kroz organizaciju funkcije marketinga, vrlo je zanimljivo pratiti kako se taj proces odvija in vivo u našim obrazovnim ustanovama u periodu pozne tranzicije. U želji da sagledamo ovaj proces transformacije i marketinškog otvaranja obrazovnih institucija ka njenim korisnicima, pokušaćemo da prikazemo kako se taj proces odvijao na Filozofskom fakultetu u Beogradu (u daljem tekstu: Fakultet), najstarijoj visokoškolskoj instituciji u Srbiji. To ćemo učiniti koristeći kao model istraživanja studiju slučaja, u okviru koje ćemo koristiti deskriptivnu metodu, kroz opis marketinških aktivnosti koje je Fakultet preduzeo tokom 2008/09. godine, zatim metodu analize dokumentacije, kojom ćemo pokušati da odredimo ponudu i potražnju za obrazovnim uslugama koje nudi Fakultet na nivou Republike Srbije, ali i njegovu poziciju u odnosu na druge filozofske fakultete u Srbiji nakon prvog upisnog roka 2009. godine, za šta ćemo koristiti komparativni metod.

Uvođenje i realizacija marketinške funkcije u periodu 2008–2009. godine

Filozofski fakultet u Beogradu se tokom višedecenijskog postojanja nije sistematski bavio pitanjem svoga marketinga. Smatran za elitističku obrazovnu instituciju, sa javnošću je komunicirao isključivo preko naučnih dostignuća svojih zaposlenih i njihovog naučnog i društvenog angažovanja, a sa potencijalnim studentima isključivo preko informatora i studentskih službi.

Fakultet počinje 2008. godine da planski pristupa sopstvenom marketingu. Organizacija funkcije marketinga izvršena je uvođenjem službe marketinga u već postojeću organizacionu strukturu, osnovanjem Centra za međunarodnu saradnju i odnose s javnošću, čime je ozvaničena i profesionalizovana funkcija PR fakulteta (u liku stručnog saradnika za međunarodnu saradnju i odnose s javnošću) i oformljen tim zadužen za marketing fakulteta, čiji su članovi delegirani iz redova nastavnika i saradnika sa svake studijske grupe. Za razliku od uvođenja marketinškog sektora, odeljenja ili službe koje se odvija prilikom osnivanja institucije, ovaj „put je mnogo komplikovaniji i teži jer se jedna ustaljena organizaciona struktura remeti, što može izazvati nepoverenje u novine, pa i organizacioni otpor“ (Alibabić, 2002: 59).

Vredi napomenuti da je Fakultet tokom 2007. godine započeo intenzivno renoviranje prostorija i nabavku neophodne tehničke opreme (računara, projek-

tora, klima-uređaja) u cilju optimizacije uslova za rad i poboljšanja sopstvenog imidža.

Tokom 2008. godine snimljen je film o Filozofskom fakultetu u kome zaposleni i studenti apostrofiraju njegovu dugu naučnu tradiciju, raznolikost obrazovne ponude (jedinственe u Srbiji), kao i kvalitet studija i naučnog kadra. Izrađen je informativno-propagandni materijal u vidu brošure „Zašto da studiraš na filozofskom“ i papira za žvake. Brošure su urađene na kvalitetnom papiru u boji, obima 26 strana, formata 100 x 135 mm. U brošuri su predstavljene sve studijske grupe. Svako predstavljanje grupe sastavljeno je iz 3 dela: motivacionog dela, u kome je potencijalnim studentima na jednostavan način ukazano zašto bi trebalo da studiraju baš tu studijsku grupu; zatim informativnog dela, u kome su nabrojane institucije u kojima mogu da rade osobe koje su završile studijsku grupu, i dela sa slikom voća koje je uzeto za zaštitni znak studijske grupe. Ideja brošure je da informiše potencijalne studente i motiviše ih da upišu Fakultet, a sam Fakultet je metaforično predstavljen kao voćna salata, puna svežeg, zdravog i hranljivog voća (što bi, prema našem mišljenju, simbolisalo relevantnost i poželjnost znanja koje se ovde stiče). Ovo, između ostalog, ukazuje i na međusobnu povezanost i uslovljenost studijskih grupa, gde se u okviru svake dobija pomalo od filozofije, istorije, psihologije... Brošura je u potpunosti prebačena i u elektronski format i postavljena na internet adresu www.zastofilozofski.com.

„Papirići za žvake“ (10 kom.) nalaze se u kartonskoj kutiji, dimenzija 55 x 55 mm, koja je crvene boje, sa belim logom Fakulteta, adresom, brojem telefona i njegovom internet adresom. Upotrebna vrednost ovih papira očigledno je vrlo ograničena (10 korišćenja), ali je njena simbolična vrednost bitnija – ukazivanje na potrebu za većim stepenom kulture u društvu i zaštite čovekove okoline. Kao produkt (patent) ovaj oblik reklamiranja podseća na reklamiranje posredstvom materijala štampanog na upaljačima i šibicama, ali je poruka koju nosi nova i aktuelna. Ovaj vid reklamiranja bio je izuzetno dobro prihvaćen od strane srednjoškolaca.

Tokom druge polovine 2008. godine i prve polovine 2009. godine Fakultet je preduzeo brojne marketinške akcije, od kojih ćemo opisati najbitnije.

„**Rock za novu generaciju**“ je prva manifestacija (održana 18.05.2008. godine, od 15.00 do 22.00 časa) koju je Fakultet preduzeo iz isključivo marketinških razloga, a u okviru obeležavanja 170 godina od osnivanja ove visokoškolske institucije. U okviru ove manifestacije, na bini postavljenoj na platou ispred Fakulteta sukcesivno su se smenjivale petnaestominutne prezentacije svih studijskih grupa, polučasovni nastupi angažovanih rock sastava čiji su članovi studenti Fakulteta i projekcija skraćene, petnaestominutne verzije filma o Filozofskom fakultetu u Beogradu (projektovano ukupno 4 puta). U okviru muzičkog dela

programa nastupile su sledeće grupe: Iskaz, Krš, Multietnička atrakcija, Stuttgart online i Manisent i mentalnost. U planiranju i realizaciji ove marketinške aktivnosti učestvovalo je 25 saradnika i nastavnika i 35 studenata Fakulteta. Ukupan broj posetilaca ove manifestacije je teško odrediti, jer su se posetioci menjali sa protokom vremena, a procena je da je svakoj prezentaciji pojedine studijske grupe/katedre prisustvovalo između 30 i 50 posetilaca. Manifestacija je bila medijski najavljena putem radija i televizije, a nakon manifestacije se indirektan marketinški uticaj iskazao kroz afirmativne izveštaje pisanih medija o ovom događaju. Kao primer afirmativno-informativnog novinskog članka navešćemo deo iz članka N. Vulović, pod nazivom „Jubilej Filozofskog fakulteta“: „Filozofski fakultet najstariji je fakultet Univerziteta u Beogradu. Nastao je davne 1838. godine aktom kneza Miloša. Njegova istorija i razvoj neraskidivo su vezani za istoriju države u kojoj je nastao i promene koje su se u njoj dešavale. Sa njega su izašle mnoge značajne ličnosti srpskog kulturnog i političkog života kao što su Borislav Pekić, Dušan Makavejev, Zoran Đinđić i Boris Tadić“³.

Beogradski sajam kontinuiranog učenja „Zvonce“. Ovaj sajam obrazovanja održavao se u periodu od 21. do 25. oktobra 2008. godine na Beogradskom sajmu, a u vreme trajanja Beogradskog sajma knjiga, najprestižnije kulturne manifestacije ove vrste u Srbiji. U okviru navedene manifestacije, Fakultet je bio predstavljen sa štandom na kojem su se smenjivali njegovi nastavnici i studenti, pružajući potrebne informacije o fakultetu i studijskim programima zainteresovanim posetiocima. Na štandu su predstavljena i izdanja Filozofskog fakulteta, a deljen je i informativno-propagandni materijal.

Prezentacije Fakulteta održane u gimnazijama Srbije. Prezentacije su održane u periodu od 17.02. do 13.03.2009. godine u 27 gimnazija, od čega se 13 gimnazija nalazi na teritoriji grada Beograda, 14 gimnazija na teritoriji Republike Srbije (po 2 u Kragujevcu i Nišu, po jedna u Užicu, Sremskoj Mitrovici, Pančevu, Zaječaru, Valjevu, Šapcu, Smederevu, Jagodini, Kruševcu i Vršcu), jednoj srednjoj stručnoj školi (Medicinska škola u Valjevu) i na jednom sajmu obrazovanja (sajam obrazovanja „Index“ u Čačku). U ovoj marketinškoj aktivnosti učestvovalo je ukupno 20 nastavnika i 41 student Fakulteta, a prezentacijama je prisustvovalo ukupno 1036 osoba. Pored zainteresovanih maturanata, prezentacijama je prisustvovalo i 29 roditelja, koji nisu bili primarna ciljna grupa. Potencijalni kandidati su o prezentacijama informisani i preko plakata koji su postavljeni u njihovim gimnazijama.

Prezentacije su trajale po 45 minuta i u okviru njih prikazivana je kraća verzija filma o Fakultetu, nakon čega su facilitatori u interakciji sa potencijalnim

³ <http://www.politika.rs/rubrike/Beograd/Jubilej-Filozofskog-fakulteta.lt.html>.

kandidatima, u skladu sa njihovim željama i potrebama, davali potrebne informacije i savete. U okviru svake prezentacije Fakultet su predstavljale četiri osobe (u beogradskim gimnazijama 1 nastavnik i 3 studenta, dok su u gimnazijama van teritorije Beograda Fakultet predstavljala 2 nastavnika i 2 studenta). Na ovaj način ostvarena je optimizacija finansijskih i ljudskih resursa, jer je svaki facilitator prezentovao 2 ili 3 srodne studijske grupe. Vredi napomenuti da su sve studijske grupe unapred pripremile odgovore na pitanja koja su procenjena kao potencijalno najfrekventnija, što je povećalo informativnost i svrsishodnost upriličenih prezentacija. Pripremljene informacije su bile vrlo praktično orijentisane (npr. broj bodova koji je prethodne godine bio potreban za upis na pojedine studijske grupe, veličina studijskih grupa, institucije u kojima mogu da rade osobe koje završe pojedine smerove Fakulteta, cena školarine, i sl.). Nakon prezentacije, potencijalni kandidati su upućivani na veb sajt i informator Fakulteta, a zatim im je deljen propagandno-informativni materijal (brošure i papirići za žvake). Na kraju svake prezentacije facilitatori su pozivali potencijalne kandidate da prisustvuju sledećoj marketinškoj aktivnosti Fakulteta, nazvanoj „Otvorena vrata Filozofskog fakulteta“.

„Otvorena vrata Filozofskog fakulteta“. Ova aktivnost se logički nastavlja na prethodno opisanu aktivnost, a o njoj su potencijalni kandidati informisani usmenim putem, tokom prezentacije Fakulteta u njihovim gimnazijama, preko plakata koji su postavljani na gimnazijskim oglasnim tablama i preko veb sajta Filozofskog fakulteta. Suština ove aktivnosti jeste predavljanje studijskih grupa Fakulteta, i to tako što zainteresovani kandidati za pojedine studijske grupe dobijaju sve željene informacije na samom Fakultetu onoga dana koji je posebno namenjen samo toj studijskoj grupi. Dana koji je namenjen pojedinoj studijskoj grupi nastavnik i nekoliko studenata te grupe dočekuju potencijalne studente na Fakultetu, upoznaju ih sa istorijom Fakulteta i konkretne studijske grupe, zatim sa studijskim programom, kao i sa institucijama u kojima diplomirani studenti te grupe mogu da se zaposle. Nakon toga potencijalni studenti postavljaju pitanja u vezi sa Fakultetom i konkretnom studijskom grupom, a posle odgovaranja na postavljena pitanja, potencijalnim kandidatima se pokazuju zgrada i prostorije Fakulteta (Amfiteatar „Georgije Ostrogorski“, nekoliko učionica, računarski centar, fiskulturna sala i sprat na kojem se studijska grupa koja je aktuelna toga dana nalazi). Marketinška aktivnost „Otvorena vrata Filozofskog fakulteta“ realizovana je u periodu od 9. do 20. marta 2009. godine, a svaka pojedinačna prezentacija je trajala 2 sata. U realizaciji ove aktivnosti učestvovalo je 11 nastavnika i 40 studenata Fakulteta, a prezentacijama je prisustvovalo ukupno 207 potencijalnih kandidata (primećeno je da je bio prisutan i manji broj učenika nižih razreda). Od navedenog broja zainteresovanih kandidata, 8 je bilo zainteresovano za klasič-

ne nauke, 10 za andragogiju, 11 za arheologiju, 13 za etnologiju i antropologiju, 17 za pedagogiju, 20 za filozofiju, 21 za istoriju umetnosti, 24 za sociologiju, 28 za istoriju i 55 za psihologiju.

Poslednja od marketinških aktivnosti Fakulteta koju ćemo predstaviti jeste „**Upoznaj Filozofski fakultet**“. Ova manifestacija je održana 23.05.2009. godine, u periodu između 18.00 i 22.00 časa, na platou ispred Fakulteta, čime je i zaokružena jednogodišnja marketinška aktivnost Filozofskog fakulteta u Beogradu. U okviru ove manifestacije nastupile su muzičke grupe čiji članovi studiraju na Fakultetu (Jewy Sabatay, Nemanja & drugari, VJ Aga, DJ Proggy & Bass), dok su se studijske grupe predstavljale simultano. Za razliku od prethodne godine, kada je zbog sukcesivne prezentacije svaka studijska grupa imala po 15 minuta za sopstveno predstavljanje, simultani pristup je omogućio da na štandovima postavljenim na platou ispred fakulteta celokupno vreme trajanja manifestacije (4 h) bude upotrebljeno za prezentovanje studijskih grupa i animiranje i informisanje ne samo potencijalnih kandidata, nego i šire javnosti. Ovo je omogućilo da se studijske grupe prikažu na kreativniji i dopadljiviji način, koji je služio za animiranje posetilaca, ali je u isto vreme pružao mogućnost i za detaljnije informisanje (licem u lice) zainteresovanih kandidata. U okviru ove manifestacije studijske grupe su se predstavile na vrlo različite načine (npr. grupa za istoriju u kostimima iz različitih istorijskih epoha, andragogija i pedagogija utvrđivanjem različitih stilova učenja posetilaca i davanjem saveta za uspešno učenje, arheologija utvrđivanjem porekla posetilaca na osnovu merenja određenih biometrijskih karakteristika, itd.), uz deljenje informativno-propagandnog materijala i voća koje je simbolisalo pojedine studijske grupe. Na posebnom štandu predstavilo se i Sportsko udruženje Filozofskog fakulteta, koje je tokom 2009. godine ostvarilo zapažene rezultate. U realizaciji ove manifestacije učestvovalo je 11 nastavnika i 45 studenata Fakulteta, a prisustvovalo je nekoliko stotina posetilaca (procena organizatora je da je minimalan broj posetilaca bio oko 300). O samoj manifestaciji izveštavale su narednog dana pojedine TV stanice, putem nekoliko manjih priloga.

Sve nabrojane aktivnosti imale su funkciju eksternog i internog marketinška, kao i funkciju širenja obrazovne javnosti. Napominjemo da smo u razmatranju marketinških aktivnosti Filozofskog fakulteta uzeli u obzir samo aktivnosti koje su primarno marketinški usmerene, a nismo analizirali one aktivnosti koje su sigurno imale i marketinški karakter ali koje nisu bile sprovedene sa primarno marketinškim ciljem (npr. pojavljivanje zaposlenih i studenata Fakulteta u medijima, organizaciju javnih predavanja i naučnih skupova na Fakultetu, učešće zaposlenih na naučnim skupovima i sl.).

Obrazovna ponuda Filozofskog fakulteta u Beogradu

Filozofski fakultet u Beogradu jedna je od najstarijih visokoobrazovnih institucija u Srbiji i jedan od baštinika Liceja osnovanog 1838. godine. Trenutno zapošljava 295 nastavnika i saradnika, od čega je 223 doktora nauka i 50 magistara. Naučna produkcija nastavnog kadra predstavlja jedan od osnovnih pokazatelja zdravlja i vitalnosti jedne ovakve institucije, ali njena prava vrednost izmiče evaluaciji zbog nemogućnosti kvalitativne analize radova ostvarenih u različitim oblastima nauke. Nastavni kadar je vrlo važan jer predstavlja 5. (specifični) element marketinškog miksa svake obrazovne institucije. Tokom 170 godina postojanja ova institucija se transformisala u skladu sa potrebama vremena i prilika, a konačan organizacioni oblik dobija 1960. godine, kada se Filološki fakultet organizaciono odvaja od Filozofskog. Ovo je otvorilo mogućnost za diverzifikovanost trenutne obrazovne ponude, ali čini Filozofski fakultet u Beogradu vrlo teškim za poređenje sa drugim filozofskim fakultetima u Srbiji, jer su oni u okviru svoje organizacione strukture zadržali i filološke nauke. Trenutno, Filozofski fakultet u Beogradu nudi mogućnost pohađanja 10 studijskih grupa: andragogija, arheologija, etnologija i antropologija, filozofija, istorija, istorija umetnosti, klasične nauke, pedagogija, psihologija i sociologija, kako na nivou osnovnih, tako i na nivou master (magistarskih) i doktorskih studija. Ovakva raznolika ponuda društveno-humanističkih usmerenja je jedinstvena u Srbiji, a samo se nekoliko od nabrojanih studijskih grupa izučava na srpskim fakultetima slične orijentacije a istoga imena. Andragogija, arheologija, etnologija i antropologija i klasične nauke su autohtone „endemske“ studijske grupe Filozofskog fakulteta u Beogradu, dok se istorija, pedagogija, psihologija i sociologija izučavaju i na filozofskim fakultetima Univerziteta u Novom Sadu, Univerziteta u Nišu i Univerziteta u Prištini. Filozofija se izučava na novosadskom i niškom filozofskom fakultetu, dok Filozofski fakultet u Prištini (sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici) uprkos imenu nema ovu studijsku grupu, ali pored beogradskog Univerziteta jedini nudi mogućnost studiranja istorije umetnosti (pošto je ovaj fakultet u protekle 2 godine, za koje raspoložemo podacima, upisao samo 6 studenata na navedenu studijsku grupu, što je u odnosu na fakultet u Beogradu zanemarljivo; u tekstu koji sledi ova studijska grupa neće biti razmatrana u komparativnom svetlu). S obzirom na to da samo ova tri fakulteta u Srbiji nude profilski sličnu obrazovnu ponudu kao i Filozofski fakultet u Beogradu, i da se s njim nalaze u potencijalno saradničkom ili konkurentskom odnosu (u zavisnosti od strategije), pokušaćemo da ih međusobno uporedimo barem u segmetima koji su im istorodni (studijske grupe). Indikatori komparacije su: broj upisanih studenata (veličina grupa), uspešnost

popunjavanja studijskih grupa, cena školarine, prosečan broj poena potreban za upis na zajedničke studijske grupe i broj poena kandidata iz srednje škole.

Pre nego što pređemo na komparaciju pomenutih fakulteta moramo da naglasimo jedan od spoljnih činilaca okruženja koji je tesno povezan sa obrazovnom ponudom filozofskih fakulteta u Srbiji – reč je obrazovnoj tražnji ili broju diplomiranih studenata koji su u evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje. Na dan 30.06.2009.⁴ godine broj nezaposlenih osoba koje su završile sledeće studijske grupe jeste: psihologija – 409 (391 psiholog, 3 školska psihologa, 5 kliničkih psihologa, 3 industrijska psihologa i 7 profesora psihologije), istorija – 326 (112 istoričara i 214 profesora istorije), pedagogija – 325 (276 pedagoga i 49 profesora pedagogije), sociologija – 299 (244 sociologa i 54 profesora sociologije), istorija umetnosti – 220, filozofija – 156 (87 filozofa i 69 profesora logike i filozofije), arheologija – 124, etnologija i antropologija – 100, andragogija – 50, i studijska grupa za klasične nauke – 4 (3 profesora latinskog i 1 profesor starogrčkog). Ovo su podaci koji mogu imati vrlo značajnu ulogu prilikom budućeg odlučivanja potencijalnih kandidata.

Analizirajući broj studenata koji upisuju Filozofski fakultet u Beogradu od 2002/03. godine do upisa 2009/10. godine (sa izuzetkom 2005/06. godine, za koju ne raspoložemo podacima), možemo reći da je upisni prosek 747 studenata po godini osnovnih studija, a da se taj broj kreće od 845 studenata (najveći broj), koliko je upisano 2004. godine, do 659 (najmanji broj), koliko je upisano 2007. godine.

Kad je reč o autohtonim studijskim grupama na Filozofskom fakultetu u Beogradu u analiziranom periodu, na andragogiju se prosečno godišnje upiše 40 studenata (na jedno slobodno mesto konkuriše prosečno 1,5 studenata), na etnologiju i antropologiju oko 68 (1,07 kandidata na jedno mesto), na arheologiju oko 63 (1,07 kandidata na jedno mesto), dok je na klasičnim naukama prosečan broj brućoša oko 37 (0,51 kandidata na jedno mesto). Komparativni prikaz studijskih grupa koje se mogu naći i na drugim filozofskim fakultetima u Srbiji, na osnovu prosečnog broja upisanih studenata, dat je u tabeli br. 1.

⁴ Podaci iz Izveštaja o broju nezaposlenih lica u evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje, koji je sačinila Nevena Letić, načelnik Odeljenja za posredovanje u zapošljavanju u NSZ.

Tabela br. 1: Komparativni prikaz proseka upisnih kvota na studijskim grupama zajedničkim filozofskim fakultetima u Srbiji u periodu 2002/09.

Studijska grupa	Filozofski fakultet u Beogradu			Filozofski fakultet u Novom Sadu			Filozofski fakultet u Nišu		
	X	Y	Y/X	X	Y	Y/X	X	Y	Y/X
Psihologija	82	322	3.92	84	252	3	79	234	2.96
Filozofija	88	106	1.20	43	41	0.95	27	25	0.92
Istorija	123	182	1.47	75	105	1.4	53	101	1.90
Pedagogija	64	127	1.98	79	179	2.26	56	141	2.51
Sociologija	100	123	1.23	60	79	1.31	48	60	1.25
Ukupno	457	860	1.88	341	656	1.91	263	561	2.13

Legenda: X – prosečan broj upisanih studenata

Y – prosečan broj zainteresovanih kandidata

Filozofski fakultet u Prištini sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici nismo uzeli u razmatranje prilikom ove analize zbog nedostupnosti podataka pre 2008. godine. Međutim, analizirajući podatke iz navedene godine možemo konstatovati da je ovaj fakultet 2008. godine upisao 18 studenata sociologije i 25 studenata istorije (što je znatno manje nego drugi fakulteti uzeti u komparaciju), ali i 55 studenata pedagogije i 82 studenta psihologije.

Sledeći važan indikator za razmatranje obrazovne ponude svake obrazovne institucije jeste cena obrazovne vrednosti/usluge (u ovom slučaju školarine), kao i pogodnosti plaćanja koje institucija nudi. Upoređujući visinu školarina Filozofskih fakulteta u Srbiji možemo konstatovati da je za samofinansirajuće studente filozofskih fakulteta u Srbiji najskuplje školovanje u Beogradu, koje za svaku studijsku grupu iznosi 118.548,00 dinara, sa mogućnošću plaćanja u 8 rata, dok je fakultet u Nišu gotovo duplo jeftiniji, sa visinom školarine od 60.000,00 dinara i mogućnošću plaćanja u 3 rate. Fakultet u Novom Sadu se odlučio za diverzifikovanu finansijsku ponudu, tako da visina školarine za studijske grupe filozofiju i sociologiju iznose 65.000, 00 dinara, dok upis na psihologiju, pedagogiju i istoriju košta 96.000,00 dinara, bez posebnih pogodnosti plaćanja. Školovanje na Filozofskom fakultetu u Prištini košta 42.000,00 dinara, sa mogućnošću plaćanja u 10 mesečnih rata.

Baveći se pitanjem kvaliteta inputa filozofskih fakulteta u Srbiji, na osnovu broja bodova potrebnih za upis na željenu studijsku grupu (tabela br. 2) suočili smo se sa više metodoloških problema. Moramo naglasiti da iznete podatke treba uzeti sa rezervom jer sa na navedenim fakultetima ne polažu identični prijemni ispiti, a ni broj primljenih kandidata nije jednak.

Tabela br. 2: Komparativni prikaz 3 filozofska fakulteta u Srbiji na osnovu prosečnog broja poena potrebnih za upis na određenu studijsku grupu u prvom upisnom roku 2009/10.

Studijska grupa	Filozofski fakultet u Beogradu			Filozofski fakultet u Novom Sadu			Filozofski fakultet u Nišu		
	B	S	U	B	S	U	B	S	U
Psihologija	93.62	89.48	92.28	81.27	75.35	78.31	84.01	76.8	80.01
Filozofija	73.64	51.24	68.66	83.97	60.49	74.19	74.67		
Istorija	82.31	71.76	79.54	90.24	73.54	82.44	80.44	72.2	77.15
Pedagogija	83.19	75.97	80.7	86.09	78.29	83.09	77.79	71.93	75.45
Sociologija	79.67	71.52	77.22	79.12	60.91	70.84	76.85	65.85	72.45

Legenda: B – budžet, S – samofinansiranje, U – ukupan prosek grupe

Ovaj drugi metodološki problem pokušali smo da rešimo računanjem prosečnog broja poena potrebnih za upis pojedinih studijskih grupa tako što smo se rukovodili brojem primljenih kandidata na onom fakultetu koji upisuje najmanji broj studenata (primer: fakultet u Nišu je upisao samo 16 studenata filozofije, pa smo računali prosek i za prvih 16 studenata filozofije i na druga dva fakulteta), što smo prikazali u tabeli br. 3. Na osnovu ovako obrađenih podataka možemo reći da je za sve studijske grupe najmanji broj poena potrebnih za upis bio na Filozofskom fakultetu u Nišu (studijska grupa za filozofiju nije popunjena), osim za studijsku grupu psihologija, za koju je najmanji broj poena bio potreban za upis na novosadski fakultet. Ako analiziramo sa koliko poena iz srednje škole dolaze kandidati na filozofske fakultete u Srbiji (tabela br. 4), možemo konstatovati da potencijalni studenti psihologije, filozofije i istorije dolaze sa najmanje poena u Niš, potencijalni studenti sociologije u Novi Sad, a pedagogije u Beograd.

Tabela br. 3: Prosečan broj poena potrebnih za upis na pojedine grupe filozofskih fakulteta u Srbiji 2009/10. godine, komparirane na osnovu fakulteta na koji se upisao **najmanji broj studenata**

Filozofski fakultet u:	Beogradu	Novom Sadu	Nišu
Studijska grupa	Prosečan broj poena		
Psihologija	93.04	78.31	80.71
Filozofija	87.87	91.22	74.67
Istorija	86.20	88.15	77.15
Pedagogija	82.53	84.76	75.45
Sociologija	81.59	72.48	72.45
Ukupno	86.24	82.92	76.08

U odnosu na druge studijske grupe, kandidati sa najviše poena iz srednje škole pokušavaju da upišu psihologiju ili filozofiju u Beogradu, istoriju ili pedagogiju u Novom Sadu i sociologiju u Nišu. Metodološki problem koji relativizuje ovako iznete podatke jeste neujednačenost kriterijuma ocenjivanja u srednjim školama.

Tabela br. 4: Prosečan broj poena iz srednje škole kandidata koji su konkurisali za upis na pojedine grupe filozofskih fakulteta 2008/09.

Studijska grupa	Filozofski fakultet u Beogradu		Filozofski fakultet u Novom Sadu		Filozofski fakultet u Nišu	
	P	V	P	V	P	V
Psihologija	36.34	35	35.25	22	34.34	19
Filozofija	30.7	3	30.56	2	30.36	1
Istorija	30.9	1	31.33	0	30.38	0
Pedagogija	32.63	2	33.57	5	33.27	7
Sociologija	31.13	4	31.09	3	31.36	1
Ukupno	32.34	45	32.36	32	31.94	28

Legenda: P – prosečan broj srednjoškolskih poena kandidata, V – broj vukovaca među kandidatima

Na osnovu analiziranih podataka možemo izreći sud da Filozofski fakultet u Beogradu predstavlja lidera na polju svog delovanja u Srbiji jer:

- školuje znatno više kadrova u odnosu na druge filozofske fakultete u Srbiji,
- bez većih problema popunjava studijske grupe zajedničke srpskim filozofskim fakultetima,
- za upis na pojedine studijske grupe uglavnom je potreban veći broj poena u odnosu na srodne fakultete,
- ima znatno veće cene školarine, koje mu omogućavaju raspolaganje većim finansijskim resursima u odnosu na srodne fakultete (ovo ukazuje i na „veću ekonomsku vrednost“ koju mu pripisuju studenti koju su spremni da plate za obrazovnu uslugu), i
- ima diverzifikovaniju, jedinstvenu obrazovnu ponudu u oblastima komplementarnim „zajedničkim“ studijskim grupama filozofskih fakulteta u Srbiji, oličenu u autohtonim studijskim grupama.

Rezultati upisa na Filozofski fakultet u Beogradu 2008. i 2009. godine

Opisane marketinške aktivnosti prvenstveno su bile usmerene na obezbeđivanje upošljavanja punih kapaciteta rada Fakulteta (popunjavanje svih studijskih grupa), ali i na povećanje kvaliteta inputa, u vidu upisivanja bruceša koji osvajaju veći broj poena na prijemnom ispitu. Prilikom analize i interpretacije odabranih indikatora moramo imati u vidu stohastički karakter obrazovnog sistema, ali i svake obrazovne institucije kao strukturalnog elementa pomenutog sistema. Za razliku od 2008. godine, kada Fakultet nije uspeo da u potpunosti popuni svoje kapacitete u kategoriji sufinansirajućih studenata u tri studijske grupe (arheologija, klasične nauke i etnologija i antropologija), u 2009. godini to je bio slučaj sa dve studijske grupe nakon prvog upisnog roka (klasične nauke i arheologija), koje su popunjene uglavnom iz redova kandidata za studijske grupe Psihologija i Pedagogija. Iako je reč o kandidatima koji su imali visok broj poena na testovima za upis na svoje studijske grupe, postavlja se pitanje njihove motivacije za dalje studiranje na studijskim grupama na koje su upisani. U vezi s brojem kandidata koji su konkurisali za upis na Fakultet (tabela br. 5), možemo primetiti da je taj broj manji 2009. godine (1.51) u odnosu na 2008. godinu (1.63).

Tabela br. 5: Komparacija odnosa broja kandidata i broja upisanih studenata 2008/09. i 2009/10.

Studijska grupa	2009.			2008.		
	P	B	S	P	B	S
Klasične nauke	16	16		17	16	1
Arheologija	55	50	5	48	40	8
Andragogija	41	23	10	68	25	10
Pedagogija	115	44	23	99	40	20
Psihologija	271	67	32	327	61	19
Sociologija	146	70	30	120	70	30
Istorija	188	90	32	198	90	30
Etnologija i antropologija	90	40	15	71	65	6
Filozofija	93	70	20	87	50	20
Istorija umetnosti	91	66	25	92	65	25
Ukupno	1106	536	192	1127	521	170
Broj kandidata/broj mesta	1.51			1.63		

Legenda: P– broj prijavljenih kandidata, B – upisani studenti u kategoriji budžet, S – upisani studenti u kategoriji samofinansiranje

Iz navedene tabele možemo videti da je 6 studijskih grupa povećalo broj studenata koje su primili, dok su samo 2 studijske grupe smanjile broj studenata koje su primile (Andragogija za 2, i Etnologija i antropologija za 16). S obzirom na to da su i studijske grupe koje su povećale broj studenata uglavnom bez problema upisale predviđenu kvotu, smatramo da ovo nije negativan rezultat marketinške kampanje, nego pokazatelj da studijske grupe imaju određeni manevarski prostor za manipulisanje, kad je reč o mogućnosti popunjavanja sopstvenih kapaciteta, i da je ovo posledica upoznavanja kandidata sa upisnim trendovima, koje je izvršeno prvenstveno u gimnazijama. Pretpostavljamo da je određeni broj potencijalnih kandidata odustao nakon informisanja o okvirnom broju poena potrebnih za upis na željenu studijsku grupu. Ovaj trend je najuočljiviji na primeru studijske grupe Psihologija, koja tradicionalno privlači najveći broj kandidata, od kojih znatan broj nije imao ni teorijsku šansu da je upiše, jer su bili hendikepirani brojem poena koje donose iz srednje škole.

Ukoliko pogledamo kvalitet inputa Fakulteta, on se prema našem mišljenju poboljšao. Indikator na osnovu kojeg donosimo takav sud predstavljen je u tabeli br. 6.

Tabela br. 6: Komparacija odnosa prosečnog broja poena bruceša u upisnom roku 2008/09. i 2009/10.

Studijska grupa	Prosečan broj poena bruceša, 2008.			Prosečan broj poena bruceša, 2009.		
	B	S	Ukupno	B	S	Ukupno
Psihologija	90.42	87.18	89.61	93.62	89.48	92.28
Pedagogija	83.1	76.38	80.86	83.19	75.97	80.7
Klasične nauke	82.53	42.78	80.19	79.87		79.87
Istorija	81.24	72.44	79.04	82.31	71.76	79.54
Etnologija i antropologija	71.17	48.2	69.23	81.63	71.43	78.85
Sociologija	78.41	66.95	74.97	79.67	71.52	77.22
Andragogija	76.63	70.12	74.77	79.29	68.96	76.16
Arheologija	72.36	54.25	69.34	75.88	59.15	74.36
Istorija umetnosti	76.81	64.26	73.33	77.79	63.05	73.74
Filozofija	65.68	59.77	71.13	73.64	51.245	68.66
Sve grupe zajedno	78.86	68.95	76.42	80.91	71.41	78.4

Iz navedene tabele možemo videti da se prosečan broj poena upisanih bruceša na nivou Fakulteta povećao za 1,98 poena u 2009. godini. Povećanja su ostvarena u obe kategorije studenata, i to: 2,05 poena za studente čije se školovanje na prvoj godini finansira iz budžeta i 2,46 poena za samofinsirajuće studente.

Za upis na Fakultet 2009. konkurisalo je 56 vukovaca, za razliku od 2008. godine, kada je konkurisalo njih 45. Podatak koji može da baci senku sumnje na izvedeni zaključak jeste broj poena koje su iz srednje škole doneli oni koji su konkurisali za upis 2008. godine – 32,61, naspram 32,37, koliko je imao prosečan kandidat 2009. godine. Kada smo uporedili srednjoškolske poene koje su imali bruoši upisani 2008. godine (33,01), oni su bili veći (mada, gotovo zanemarljivo) od broja srednjoškolskih poena koje su imali oni koji su ostvarili pravo na upis 2009. godine (33,00). Ovakvi nekonsistentni rezultati, prema našem mišljenju, jesu rezultat stohastičke prirode obrazovne institucije posmatrane u sistemskoj perspektivi i mogu imati različite uzroke. Na primer, možemo izvesti zaključak da su oni rezultat slučajnosti, ili da je prijemni ispit 2009. godine bio lakši od onog 2008. godine. S druge strane, možemo smatrati da su u toku marketinške kampanje potencijalni kandidati blagovremeno informisani o uslovima upisa, pa su počeli ranije sa pripremom za upis, što je rezultiralo boljim konačnim skorom. Mišljenja smo da se konačan sud o uspešnosti marketinške kampanje Fakulteta tokom 2008/09. godine može doneti samo nakon empirijskog istraživanja, kojim bi se direktno utvrdilo da li je sprovedena kampanja imala željeni efekat.

Zaključak

Filozofski fakultet u Beogradu je tokom 2008/09. godine sistematski pristupio uvođenju marketinga, što je strukturalno rezultiralo uvođenjem nove službe (PR Fakulteta), a funkcionalno se iskazalo kroz brojne marketinške aktivnosti koje su imale karakter kako internog i eksternog marketinga, tako i širenja obrazovne javnosti. Ove aktivnosti su se pozitivno odrazile na kvalitet inputa Filozofskog fakulteta u Beogradu, kroz veći konačan skor poena koje su imali kandidati za upis na fakultet. Bolji kvalitet inputa (bruoši) stvara povoljniju osnovu za povećanje outputa (diplomirani studenti), što rezultira boljom promocijom fakulteta kroz kadrove koji se zapošljavaju i ostvaruje povratan uticaj na kvalitet rada Fakulteta. Mišljenja smo da ove aktivnosti moraju imati sistemski karakter, cikličnost, ali i inovativnost, kako bi se optimalizovao njihov učinak, kako kroz ostvarivanje kvalitetnijeg inputa tako i kroz međusobnu integraciju kadrova zaposlenih na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

Literatura:

- ALIBABIĆ, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- FILIPOVIĆ, V. I KOSTIĆ, M. (2002): *Marketing menadžment*. Beograd: FON.
- FILOZOFSKI FAKULTET, UNIVERZITET U BEOGRADU (2009). Pristupljeno novembra 2009. na <http://www.zastofilozofski.com>
- FILOZOFSKI FAKULTET, UNIVERZITET U BEOGRADU (2009). Pristupljeno novembra 2009. na <http://web.f.bg.ac.rs>
- FILOZOFSKI FAKULTET, UNIVERZITET U NOVOM SADU (2009). Pristupljeno novembra 2009. na <http://www.ff.ns.ac.yu>
- FILOZOFSKI FAKULTET, UNIVERZITET U NIŠU (2009). Pristupljeno novembra 2009. na <http://www.filfak.ni.ac.yu>
- FILOZOFSKI FAKULTET, UNIVERZITET U PRIŠTINI (2009). Pristupljeno novembra 2009. na <http://www.ffpr.edu.rs>
- LETIĆ, N. (2009): *Izveštaj o broju nezaposlenih lica na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje 30. 06. 2009. godine* (interni izveštaj).
- POLITIKA (2009). Pristupljeno novembra 2009. na <http://www.politika.rs/rubrike/Beograd/Jubilej-Filozofskog-fakulteta.lt.html>

Jovan Miljković⁵
Faculty of Philosophy in Belgrade

Marketing Of Higher Education Institutions – Case Study

Abstract: The paper describes the process of introducing the marketing function in the organisational structure of the Faculty of Philosophy of Belgrade, marketing activities undertaken during the first year of the systematic dealing with marketing, the results of the listed activities, as well as the results of the comparison of the Faculty of Philosophy of Belgrade with the faculties of similar orientation in Serbia.

Key words: marketing, higher education.

⁵ Jovan Miljković, M.A. is teaching assistant at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade and a PhD student in Andragogy.

DOKUMENTI

Bonska deklaracija o finansiranju obrazovanja odraslih za razvoj Jun 2009.

Preporuke

1. Ove preporuke za akciju donete su na međunarodnoj konferenciji o finansiranju razvoja obrazovanja odraslih, održanoj u Bonu (Nemačka, 23. – 24. jun 2009. godine). Svrha im je da infomišu o neophodnosti preduzimanja akcije na šestoj međunarodnoj UNESCO konferenciji o obrazovanju odraslih (CONFITEA VI) u Belemu (Brazil, decembar 2009. godine);

Bonska konferencija poziva nacionalne vlade:

2. da stvore sveobuhvatni zakonski okvir za obrazovanje odraslih u zemljama u kojima još uvek ne postoji, kao osnovu za odgovarajuću finansijsku podršku;
3. da izdvoje minimum 6% BNP za obrazovanje u okviru kojih je minimum od 6% za obrazovanje odraslih, a polovinu ove sume treba iskoristiti za programe opismenjavanja odraslih;
4. da ugrade doživotno učenje, uključujući odredbu o obrazovanju odraslih, u sve strateške planove, raspodelu resursa i implementaciju;
5. da ostvare program Obrazovanje za sve, posebno ciljeve 3. i 4, kao i ceo spektar Milenijumskih razvojnih ciljeva;
6. da investiraju u predviđene programe podržavajući kontinuitet programa doživotnog učenja umesto kratkoročnih kampanja iskorenjivanja nepismenosti;

7. da prepoznaju važnost podržavanja doživotnog učenja uključujući priliku za kontinuirano obrazovanje za sve grupe i individue, na svim nivoima i uzrastima, u svim društvima;
8. da sarađuju sa civilnim društvom, da uključe organizacije privatnog sektora i interesne grupe, da u potpunosti iskoriste dostupne resurse;
9. da koncentrišu veću finansijsku inicijativu za obrazovanje odraslih koje je inicirano od strane krajnjih korisnika pre nego od onih sa vrha;
10. da daju prednost razvoju obrazovanja žena, uključujući ravnopravnost polova i podršku specifičnim akcijama za osposobljavanje žena;
11. da podrže razvoj veština, uzimajući u obzir specifične potrebe malih preduzetnika;
12. da uspostave vezu između finansiranja obrazovanja odraslih, zdravlja i održivog razvoja; da postignu efektivnu koordinaciju različitih elemenata javnog sektora i blagovremeno procene u kojoj meri oni omogućavaju učenje.

Pozivamo međunarodne organizacije:

13. da uvažavaju i podrže navedene ciljeve i akcije uz poštovanje nacionalnih vlada;
14. naročito zahtevamo od OECD-a da proširi razumevanje obrazovanja odraslih definisano u u DAC kodu¹ - kategoriji 112.30 (pismenost i obrazovanje odraslih) da u svojoj obrazovnoj statistici navedu i druge aspekte obrazovanja odraslih, kao osnovu za indikatore i monitoring u ovom području;
15. G20 bi trebalo da insistira kod Međunarodnog Monetarnog Fonda da makro-ekonomski standardi uzmu u obzir važnost investiranja u ljudski razvoj (i posebno u EFA – Education for All, Obrazovanje za sve) kao ključni element odgovora na finansijsku krizu.

¹ OECD-ova statistička klasifikacija po sektorima

Pozivamo donatore:

16. da izdvoje minimum 6% pomoći za obrazovanje mladih i odraslih, najmanje dve milijarde dolara godišnje, kako bi se popunio finansijski manjak u ovom području;
17. da podrže i ohrabre saradnju između svih strana koje su u mogućnosti da doprinesu naporima koji se ulažu u doživotno obrazovanje, a naročito one koje se odnose na EFA ciljeve 3. i 4. i postizanje Milenijumskih razvojnih ciljeva (Milenium development goals – MDG);
18. da uvrste deo o pismenosti odraslih u indikatore za MDG 1 o dvostrukom smanjenju siromaštva, kao i kod MDG 2 o opštem osnovnom obrazovanju;
19. prepoznajući da bi nacionalne vlade trebalo da omoguće resurse kojima bi se obezbedilo pravo na obrazovanje svih građana, ali i da su neke zemlje toliko siromašne da da izdvoje čak i 6% svog BDP za obrazovanje, ovo neće biti dovoljno da pokrije sve troškove postizanja EFA ciljeva u njihovim zemljama, spoljna pomoć je od presudne važnosti kao podrška ovim zemljama kao deo obećanja iz Dakara.

Stoga, pozivamo FTI - *Fast Track Initiative* Obrazovanja za sve²:

20. da tretiraju obrazovanje odraslih kao integralno za EFA i pravilno razmatraju obrazovanje odraslih u podržanoj politici Fast Track Initiative;

Takođe pozivamo Evropsku Uniju i Komisiju:

21. da postignu veću političku povezanost između Evropskih programa (koji su dobri u smislu obrazovanja odraslih i doživotnog učenja) i eksternih Evropskih programa pomoći (uključujući Evropski fond za razvoj, Instrument za saradnju i razvoj, Evropsku susedsku politiku i Instrument za partnerstvo) koji često zanemaruju obrazovanje i učenje odraslih;

² FTI - *Fast Track Initiative* je inicijativa mreže globalnih partnera za podršku ostvarivanju univerzalnog osnovnog obrazovanja kao cilja definisanog u okviru „Obrazovanja za sve“ (Education for All).

22. da uključe doživotno učenje i obrazovanje odraslih u politiku razvoja, procene napredovanja zemalja i u državna strateška dokumenta;
23. da osnuju program Grundvig Mundus po uzoru na Erasmus Mundus, kao program za razmenu u obrazovanju odraslih i da podrže druge projekte saradnje između udruženja obrazovanja odraslih u zemljama EU i drugih zemalja.

Predlažemo da se svetski pokret obrazovanja odraslih i doživotnog učenja okupljen u Belemu obaveže:

24. da pridaje bar podjednaku važnost izgradnji socijalnog i kulturnog kapitala u odnosu na finansijski kapital, investirajući u obrazovanje odraslih, pismenost i doživotno učenje za očuvanje društva i nacionalnog dobra;
25. da utiče na političku volju i da osvoji podršku medija za adekvatno finansiranje u smislu davanja konkretnih primera o vrednostima i koristima od investiranja u obrazovanje odraslih.

Kontekst i deklaracija

26. Okupljanjem u Bonu u Nemačkoj 23. i 24. juna 2009. godine, pripremajući se za odloženu šestu međunarodnu konferenciju o obrazovanju odraslih (CONFITEA VI) u Belemu, Brazil, decembar 2009. godine, prepoznajemo da su ovo presudna vremena u istoriji ljudskih odnosa;
27. Ipak, približavamo se budućnosti u duhu svrsishodnog optimizma. Možemo biti inspirisani ako razmišljamo o budućnosti na temelju onoga što sada činimo. Ipak, u duhu realizma treba postaviti prioritete u dodeljivanju resursa;
28. Više nego ikad nezavisni svet nalazi se između katastrofe uništenja ljudske vrste koja se može izbeći i prilike za zajednice i vlade na svim nivoima preuzmu razumnu kontrolu zajedničke sudbine. Kompleksnost onoga što se zahteva od obrazovanja odraslih jasno je osvetljeno u diskusijama u Bonu;

29. Uporni i hronični problemi dostigli su presudnu tačku. Oni su generisani rastom populacije, mobilnošću ljudi iz političkih i ekonomskih razloga i masivnim i narastajućim nejednakostima između onih koji imaju i onih koji nemaju, između zajednice i nacije. Ako ne uspemo da promenimo trenutni način življenja, pritisak na zajednički ekosistem mogao bi dovesti do kolapsa. Neophodno je učiti i živeti u kulturi održivog razvoja umesto takmičarske eksploatacije i rasta;
30. Krize povezane sa globalnim zagrevanjem, nestašicom hrane i takmičenjem za hranu, vodu i energiju, prete da pokrenu novu eru migracija izbeglica, interkulturalnih konflikta i ratova zbog resursa. Potreba za novom i obnovljivom energijom resursa ističe značaj saradnje na oporavku koji je dublji od same ekonomske obnove;
31. Skorajšnji kolaps globalnog fiskalnog sistema, prouzrokovan istom tom neodrživom kulturom, doveo je do globalne ekonomske recesije i nagoveštaja novog i sebičnog zaštitničkog nacionalizma. Trenutna finansijska kriza najverovatnije će imati duboke i dugoročne negativne posledice na zemlje u razvoju, još više produbljujući nejednakosti. Podrška velikih razmera hitno je potrebna;
32. Možemo samo da planiramo i tražimo izlaz iz ove mnogostrane i globalne krize aktivnom participacijom i mobilisanjem kapaciteta, razvijenim sposobnostima, mudrošću i solidarnošću sa svim ljudima i zajednicama. Ovo ne može biti postignuto mudrošću čak i najспособnije vlade, niti prirodnim funkcionisanjem slobodnog tržišta. Lokalne, regionalne i nacionalne vlade i donatorske agencije moraju da se potrudu da mobilišu i podrže sve vrste agencija i organizacija da rade zajedno za sistem i kulturu doživotnog učenja;
33. Mi izjavljujemo da je doživotno učenje odraslih, koje je utemeljeno na principima jednakosti, održivosti i balansiranja između socijalnih i ekonomskih ciljeva, univerzalno ljudsko pravo. Ono leži u središtu globalnog oporavka i ključ je za rešavanje naših problema. To znači da treba gledati na sve ljude kao na ključne resurse za efektivan i održivi razvoj, zasnovan na njihovoj sopstvenoj sposobnosti i posvećenosti;
34. Ovi principi odnose se na sve nacije, u svim uslovima i za zajednički razvoj između nacija, jug–jug i sever–sever kao i sever–jug;
35. Ispostavlja se da je doživotno učenje ključan preduslov da bismo bili u stanju da vodimo računa o sebi i da budemo uspešni. Kapacitet za

- učenje – nacija, njihovih vlada i međunarodnih tela, kao i kapacitet za učenje individua i zajednica, za civilno društvo i za njegove građane – stoji u osnovi sposobnosti prosuđivanja i mudrog i efikasnog upravljanja u javnom interesu. Neke koristi od obrazovanja odraslih i od razvoja veština podložne su ekonomskom delovanju; druge, kao što je smanjivanje rasizma, nisu manje važne, ali ni lako merljive;
36. Mi prepoznajemo ozbiljan propust svih pokreta za obrazovanje odraslih da postanu prepoznatljiv i i istaknu važnost doživotnog učenja kao uslov za društveno – ekonomski razvoj. Ovo je delom i zbog ne-definisane i labave prirode ove oblasti;
 37. Obrazovanje odraslih je prisutno svuda i zahteva da se podrži učenje u smislu obrazovanja odraslih koje se dešava u mnogo širim okvirima nego što je to formalno obrazovanje. Razvoj veština za zaposlenje jeste važno, ali je samo deo onoga što je društvu i njenim građanima potrebno. Doživotno učenje znači stvaranje okruženja za učenje koje će pomoći aktivnu i pouzdanu participaciju, koja će zadovoljiti potrebu društva koje uči;
 38. Postoje podaci koji bi trebalo da omoguće bolje akcije, a potom bi se mogli koristiti za bolje promovisanje obrazovanja odraslih; takođe moramo da prikupimo još više podataka i još bolje podatke;
 39. Naročito vlade moraju učvrstiti svoj rad na doživotnom učenju i društvu učenja u svim svojim političkim poljima delovanja i svim vladinim odeljenjima;
 40. U nevladinom sektoru moraju se efektivnije podržati snažna i osposobljavajuća uloga visoko kvalitetnog obrazovanja. Ovo u potpunosti uključuje funkcionalnu pismenost, posmatranu na kontinuumu koji počinje od nepismenosti, kao ključ za razvoj nacija i razvoj čovečanstva. U novoj eri znanja ne postoji magična podela između nepismenosti i pismenosti, niti između potreba za doživotnim učenjem različitih nacija, siromašnih ili bogatih;
 41. Ovakav stav je politički. Mi tražimo da javni interesi budu glavni i izraženi kroz upravljanje razvojem nacija, da bi se obezbedili, tamo gde je to potrebno: načini i resursi da se osigura visok kvalitet i uspešno učenje za sve, odrasle i mlade, tokom celog njihovog života; i za izdvajanje adekvatnih resursa – infrastrukture, osoblja, nastavnika i resurasa za učenje – da sve ovo postane moguće i pristupačno svima;

42. Mi izjavljujemo da politička volja i sredstva da se to postigne moraju da uključe jasne i snažne pravne i administrativne dogovore, dugoročno planiranje i adekvatno izdvajanje finansijskih sredstava na svim nivoima. To mora da uključi, omogući i zahteva aktivnu participaciju i doprinos privatnog sektora, posebno za učenje vezano za radno mesto, kao i trećeg sektora, tj. civilnog društva. Mora se izgraditi kultura poverenja i odgovornosti utemeljena na realističnoj podeli uloga, izdvajanju ciljeva i sporazuma oko monitoringa i izveštavanja.

Mnogo šire, posmatrajući obrazovanje odraslih na svetskom nivou i pokret doživotnog učenja, pozivamo okupljene u Belemu u decembru 2009. godine:

43. da budu ambiciozni i neustrašivi u određivanju i zahtevanju nivoa resursa koji se izdvajaju za obrazovanje odraslih i za doživotno učenje u budžetima svih država i u međunarodnim programima pomoći i da uzmu u obzir važnost, hitnost i potrebe koje se ovde iznose; i ovo se može uporediti sa dokumentima od značaja koja se odnose na ostale finansijske, ekonomske i političke ciljeve za koje se proceni da su od ključne važnosti;
44. da promovišu obrazovanje odraslih kao ključno za podizanje svesti u javnosti i podržavanje upravljanja globalnim klimatskim izazovima, kao i da nametnu ove sadržaje na Međunarodnoj konferenciji u Kopenhagenu tokom narednih dana.

Predlažemo da se oni obavežu:

45. da poboljšaju naše profesionalno razumevanje, bazu znanja, veština i pronicljivosti u vezi sa osobljem i pripremom facilitatora i podrške i u određivanju najboljih modela podučavanja – učenja, metoda, ciljeva, materijala i sistema isporuke;
46. da osiguraju jasnost i merljivost u onome što postižemo;
47. da daju izjavu o presudnoj ulozi obrazovanja odraslih za održivi razvoj. Da ova ideja bude prezentovana na samitu u Kopenhagenu, i

da podnesu izjave na polovini Međunarodne dekade obrazovanja za trajni razvoj uvažavajući strategije za obrazovanje odraslih;

48. na saradnju sa vladama svih mogućih ubedejenja i sa svim sektorima i partijama u vladama, kao i preko civilnog društva, i da ostvare saradnju, zajednički cilj i partnerstvo bez kog bi doživotno učenje za sve ostalo nedostupno.

Mi podržavamo Vlade:

49. da tamo gde je neophodno, okupe nacionalne okrugle stolove o ulozi obrazovanja odraslih u nacionalnom razvoju, povezujući sve strane kao osnovu za aktivnu saradnju;
50. da stvore mehanizme u cilju praćenja podrške za obrazovanje odraslih u svim sektorima na svim nivoima;
51. da prikupe i sastave „rasurene“ podatke o celokupnom spektru nivoa pismenosti, ne samo pismenosti/ nepismenosti, i na svim nivoima učešća u obrazovanju mladih i odraslih;
52. da sakupe nacionalne dosijee o dobitima programa za obrazovanje odraslih;
53. da prikupe bazu podataka o svim ranijim intervencijama u obrazovanja odraslih i da ih strogo prate i ocenjuju;
54. da razviju sopstvene nacionalne referentne tačke, kao i da razmotre nacionalne politike i programe u svetlu osnovanih međunarodnih polaznih tački i dobre prakse.

Napredovanje posle Belema:

55. Da se naprave planovi za pismenost i obrazovanje odraslih, uključujući strategije održivosti i ciljeve do 2012. godine i da ih implementiraju kao deo CONFITEA VI obaveza, EFA ciljeva i obrazovnih planova svih sektora i ukupnih planova za smanjenje siromaštva;
56. Da planiraju strategiju koja uzima u obzir iskustva korisnika obrazovanja odraslih kroz osnovne organizacije;
57. Da uspostave mehanizam globalnog monitoringa za politiku obrazovanja odraslih koja uzajamno deluje i dopunjuje se sa mehanizmima

- kao što su globalni monitoring izveštaji. GRALE³ bi trebalo da formira deo tekućeg redovnog monitoringa i mehanizma praćenja;
58. Vlade treba da se obavežu da će regulisati monitoring i istraživanje u odnosu na CONFITEA VI ciljeve, zajedno sa planovima za ključni polugodišnji izveštaj koji će se podudarati sa rokovima ostvarenja EFA i MDG ciljeva do 2015. god.

³ *Global Report on Adult Learning and Education*, nastao u okviru UNESCO priprema za CONFITEA VI.

Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, za period 2009-2010. godine

1. UVOD

Vlada je, na sednici od 28. januara 2006. godine, usvojila Strategiju razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (u daljem tekstu: Strategija).

Akcionim planom za sprovođenje Strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (u daljem tekstu: Akcioni plan), utvrđuju se mere i aktivnosti za ostvarivanje prioriteta i ciljeva postavljenih Strategijom i to za period od dve godine: 2009-2010. godina. Takođe, Akcioni plan sadrži i indikatore za praćenje rezultata (faznih i finalnih) i procenu ukupne uspešnosti njegove realizacije.

Kao i prilikom izrade Strategije, tako su i prilikom izrade Akcionog plana, kao jedna od polaznih osnova uvažavana sledeća međunarodna dokumenta u oblasti obrazovanja i učenja odraslih:

- Hamburška deklaracija o učenju odraslih, UNESCO (Fifth International Conference on Adult Education/Confinteia VI, „Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century”, A UNESCO Conference in Cooperation with International Partner, Hamburg, Germany, 14-18 July 1997;
- Memorandum o doživotnom učenju Evropske komisije (A Memorandum on lifelong learning, Commission of the European Communities, Brussels, 2000;
- Dakarski okvir delovanja – Obrazovanje za sve (Dakar Framework for Action, „Education for All: Meeting our Collective Commitments”, Dakar, 2000);
- Evropski prostor doživotog učenja (Communication from the Commission, Making a Education area of Lifelong learning a Reality, 21 november 2001, ED DG for Employment and Social Affairs, Comm (2001), 678 Final);

- Kopenhagenska deklaracija (Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training „The Copenhagen Declaration”, 2002);
- Dekada obrazovanja za održivi razvoj (UN Decade of Education for Sustainable Development, Resolution of the 65th General Meeting of the German Commission for UNESCO (DUK), Bonn, 7th July 2005.

Sadržajem Akcionog plana uvažavane su mere i aktivnosti koje se odnose na obrazovanje odraslih, a koje su sastavni delovi akcionih planova namenjenih ostvarivanjima drugih strategija koje je, takođe, usvojila Vlada (koje se odnose na zapošljavanje i strategiju privrednog razvoja). Pre svega je reč o sledeća dva akciona plana:

- Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za period 2006-2008. godina;
- Akcioni plan Nacionalne strategije privrednog razvoja Republike Srbije, 2006-2012. godina.

Mere i aktivnosti u Akcionom planu izrađene su i na osnovu određenih statističkih pokazatelja i iskazanih preporuka. Između ostalih, posebna pažnja je posvećena podacima o pismenosti i školskoj spremi stanovništva u Republici Srbiji, na osnovu poslednjeg popisa stanovništva, obavljenog 2002. godine¹. Na taj način je prilikom planiranja uzimano u obzir da i pored tendencije smanjivanja udela broja nepismenih u ukupnom stanovništvu (od 10 godina i starijih), on iznosi 3,5%.² Ovom valja pridodati i podatak da građani stariji od 15 godina, koji imaju nepotpunu osnovnu školu (od prvog do trećeg razreda osnovne škole, zatim od četvrtog do sedmog), kao i potpuno osnovno obrazovanje, čine 45,8% populacije Republike Srbije.³ Reč je o stanovništvu koje nema zanimanje.

Kada se nivo obrazovanja dovede u vezu sa nezaposlenošću, pored niza drugih podataka nalaze se i oni koji pokazuju da je stopa nezaposlenosti najveća kod osoba sa srednjim nivoom obrazovanja (24,2%), kao i kod onih sa osnovnim obrazovanjem (21,0%).⁴

¹ Biljana Stanković, „Obrazovne karakteristike stanovništva”, u „Stanovništvo i domaćinstva Srbije prema popisu 2002. godine”, Goran Panev (ur), Republički zavod za statistiku, Institut društvenih nauka Centar za demografska istraživanja, Društvo demografa Srbije, Beograd, 2006, str. 155-178

² Ibidem, str. 155

³ Ibidem, str. 170

⁴ Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za period 2006-2008, str. 8

Rezultati Ankete o životnom standardu iz 2002. godine pokazuju da je 69% siromašnog stanovništva u Republici Srbiji sa završenom osnovnom ili nedovršenom srednjom školom. Među osobama sa visokim obrazovanjem taj procenat je znatno niži i iznosi 2%.⁵ Upravo iz ovih podataka autori „Prvog izveštaja o implementaciji Strategije za smanjenje siromaštva u Srbiji” izvode zaključak o značaju obrazovanja za smanjenje siromaštva u našoj zemlji.

Taj zaključak je još više naglašen u „Drugom izveštaju o implementaciji SSS u Srbiji – Prvi nacrt”, u kome se kaže: „Ako bi se ostvarila *Strategija razvoja obrazovanja odraslih* bila bi jedan od najefikasnijih instrumenata za smanjenje siromaštva u Srbiji, jer su delovi populacije čije obrazovanje je predviđeno tim dokumentom izvor i klasičnog i novog siromaštva.”⁶

Značaj obrazovanja odraslih naglašen je i u drugim brojnim dokumentima i materijalima koji su od strateškog značaja za Republiku Srbiju. Ova činjenica se odrazila i na osnovno opredeljenje prilikom izrade Akcionog plana, da se obrazovanje odraslih posmatra kao instrument i društvenog i ličnog razvoja.

Kao što je Strategija razvoja obrazovanja odraslih kompatibilna sa Strategijom razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, tako je i ovaj plan tesno povezan sa Akcionom planom za realizaciju Strategije razvoja stručnog obrazovanja.

Pod obrazovanjem odraslih u Akcionom planu se, kao i u Strategiji, podrazumeva društvena delatnost i proces zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih ljudi bez obzira na institucionalnu organizaciju, sadržaj, nivo i korišćene metode. U operativnom i praktičnom smislu obrazovanje odraslih obuhvata „sve formalne i neformalne oblike obrazovanja namenjene starijim od 18 godina koji nemaju status učenika, odnosno studenta”.⁷

Akcionim planom definišu se četiri osnovna prioriteta, koji predstavljaju „optimalni minimum” za uspostavljanje savremenog i efikasnog sistema obrazovanja odraslih. Ti prioriteti su sledeći:

1. dalji razvoj zakonske, konceptualne, strateške, organizacione i institucionalne osnove za uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih;
2. formiranje organizacione i kadrovske osnove za uspostavljanje distribucije nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među relevantnim ministarstvima;

⁵ Prvi izveštaj o implementaciji Strategije za smanjenje siromaštva u Srbiji, Vlada Republike Srbije, 2005, str. 68

⁶ „Drugi izveštaj o implementaciji SSS u Srbiji – Prvi nacrt”, <http://www.prsp.sr.gov.yu/vest.jsp?id=265>

⁷ Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2002, str. 314

3. stvaranje osnova za i podsticanje razvoja raznovrsnih programskih opcija, uz unapređivanje dostupnosti obrazovanja odraslih;
4. dalji razvoj finansijske i sistemske osnove za unapređivanje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih.

Među nosiocima aktivnosti za sprovođenje Akcionog plana naveden je veliki broj aktera, čime je, između ostalog, proklamovano i podržano socijalno partnerstvo u razvoju obrazovanja odraslih u Republici Srbiji.

OVDE IDE TABELA!!!



Mere i aktivnosti u periodu 2009 – 2010.

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
Prioritet I: Dalji razvoj zakonske, konceptualne i strateške, organizacione i institucionalne osnove za uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih	Izrada zakonodavne, konceptualne i strateške osnove za uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih Izrada organizacione i institucionalne osnove za uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih	Izrada zakonske regulative za osnivanje i uspostavljanje Nacionalnog saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih i otpočinjanje rada Saveta	Uspostavljena Izrada zakonske regulative za osnivanje i uspostavljanje Nacionalnog saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih Nacionalni savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih funkcioniše	MP	ME, MRSP MERR, NSSO, reprezentativna UP, reprezentativni sindikati, PK, NPS, SES	2009-2010.
		Priprema i usvajanje Strategije razvoja socijalnog partnerstva u oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih	Usvojena Strategija razvoja socijalnog partnerstva u oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih	MP	ME, MRSP; MERR, reprezentativn UP, NSSO, PK, NPS, SES	2009.

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
		3. Unapređenje zakonske regulative za rad lokalnih saveta za zapošljavanje radi proširivanja delatnosti u području obrazovanja odraslih i razvoja ljudskih resursa	Unapređena zakonska regulativa za rad lokalnih saveta za zapošljavanje radi proširivanja delatnosti u području obrazovanja odraslih i razvoja ljudskih resursa	MP, lokalna samouprava	MEMRSP MERR, reprezentativna UP, reprezentativni sindikati, PK, SES	2009 - 2010.
	Unapređivanje zakonske regulative u pogledu doživotnog učenja	Priprema i donošenje Zakona o obrazovanju odraslih i odgovarajućih podzakonskih akata	Donet Zakon o obrazovanju odraslih, kao i odgovarajuća podzakonska akta	MP	ME, MRSP MERR, reprezentativna UP, reprezentativni sindikati, PK, NSSO	2009.
Prioritet II: Formiranje i organizacione i kadrovske osnove za uspostavljanje distribucije nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među odgovarajućim ministarstvima	Razvoj kapaciteta za upravljanje i podršku obrazovanju odraslih	5. Sistematizovani poslovi iz oblasti obrazovanja odraslih u Ministarstvu prosvete, kao i u Ministarstvu ekonomije i regionalnog razvoja.	Efekti realizovanih aktivnosti iz oblasti obrazovanja odraslih	MP, MERR		2009.

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
Prioritet III: Unapređivanje dostupnosti obrazovanja odraslih, kroz razvoj standarda za institucije i programe, predviđa uvažavanje i standarda koji se odnose na uključivanje u obrazovanje i marginalizovanih grupa	Unapređivanje modela i mehanizama finansiranja programa obrazovanja odraslih	6. Predlog izmena modela finansiranja i finansijskog upravljanja institucijama i programima obrazovanja odraslih (veza IV, 16)	Efekti aktivnosti i rada institucija finansiranih po unapređenom modelu	MP, MERR		2009.
	Svaranje široke mreže institucija i organizacija za obrazovanje odraslih	7. Formiranje standarda za rad institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i uspostavljanje procedure akreditacije institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih	Definisani i promovisani standardi za rad institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i uspostavljena procedura akreditacije institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih	MP		Druga polovina 2009 - prva polovina 2010

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
		8. Monitoring i konsolidacija standarda za rad institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i procedure akreditacije institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih	Sproveden monitoring i konsolidovani standardi za rad institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i procedure akreditacije institucija i organizacija u oblasti obrazovanja odraslih Standrardi i procedura u funkciji	Centar za akreditaciju		2010.
		9. Formiranje tri nova centra za kontinuirano obrazovanje odraslih i otpočinjanje rada centara	Tri nova centra za kontinuirano obrazovanje odraslih formirana i otpočela sa radom Tri nova centra ostvaruju kontinuiranu delatnost u oblasti obrazovanja odraslih	MP, Centar za akreditaciju		2009 - 2010.

Prioritet	Ciljevi	Konkretne mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
	Stvaranje preduslova za razvoj i razvoj savremenih programa osnovnog obrazovanja odraslih: programa pripreme za ispunjenje standarda osnovnog opšteg obrazovanja i integrisanih (radno orijentisanih) programa osnovnog obrazovanja i obuke	10. Razvijanje regionalnih planova opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih, kao deo funkcionalizacije obrazovanja odraslih	Rezvijeni regionalni planovi opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih	MP		2009.
		11. Sprovođenje regionalnih planova opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih	Opismenjavanje i osnovno obrazovanje odraslih se realizuje na osnovu regionalnih planova	MP		2010 i dalje

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
		12. Razvijanje standarda osnovnog obrazovanja odraslih i testova za proveru njihove ispunjenosti	Razvijeni i promovisani standardi osnovnog obrazovanja odraslih Napravljeni testovi za proveru ispunjenosti standarda osnovnog obrazovanja odraslih	Zavod za vrednovanje kvaliteta, MP		2009 i dalje
		13. Razvoj programa pripreme odraslih za dozezanje standarda osnovnog obrazovanja odraslih i ogledna realizacija programa	Razvijeni i promovisani programi pripreme odraslih za dozezanje standarda osnovnog obrazovanja odraslih Otpočeta faza ogledne realizacije programa Realizovan veći broj programa pripreme odraslih za dozezanje standarda osnovnog obrazovanja odraslih	MP, ZUOV		2009 i dalje.

Prioritet	Ciljevi	Konkretne mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
		14. Razvoj metodologije za integrisanje stručnog obrazovanja u programe osnovnog obrazovanja odraslih (programi funkcionalnog osnovnog obrazovanja) i otpočinjanje njihove realizacije	Razvijena metodologija za integrisanje programa stručnog obrazovanja u programe osnovnog obrazovanja odraslih (2009) Otpočeta faza ogledne realizacije programa Relizovan veći broj integrisanih (radno orijentisanih) programa osnovnog obrazovanja odraslih	MP, Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2009 - 2010.

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
	Razvoj programa stručnog obrazovanja i obuke: programa inicijalnog stručnog obrazovanja, programa za tržište rada (sa programima ključnih kompetencija/ personalnih kvalifikacija), programa kontinuiranog obrazovanja i programa obrazovanja za zaštitu životne sredine i održivi razvoj	15. Razvoj modularnih programa stručnog obrazovanja odraslih na osnovu istraživanja potreba tržišta rada, uspostavljanje prognoza na tržištu rada, potreba poslodavaca i planova razvoja obrazovnih institucija	Razvijen i realizovan veći broj modularnih programa stručnog obrazovanja odraslih, projektovanih na osnovu istraživanja potreba tržišta rada	Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, MP		2009 i dalje
Prioritet IV: Dalji razvoj finansijske i sistemske osnove za unapređivanje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih	Uspostavljanje sistema finansiranja obrazovanja odraslih	16. Razvijanje sistema finansiranja obrazovanja odraslih i projektovanje procedure uspostavljanja njegovog funkcionisanja	Razvijen i uspostavljen sistem finansiranja obrazovanja odraslih	MF, Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2009.

Prioritet	Ciljevi	Konkretne mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
	Utvrdjivanje standarda obrazovanja i obuka odraslih	17. Razvijanje standarda za: programe; nastavnike, instruktore i organizatore obrazovanja i obuka; nastave; ocenjivanja i evaluacije, monitoring i konsolidacija standarda	Razvijeni i promovisani standardi za: programe; nastavnike, instruktore i organizatore obrazovanja i obuka; nastavu; ocenjivanje i evaluaciju Obavljen monitoring standarda i nakon konsolidacije standardi stavljeni u funkciju	NSSO, Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2009 - 2010.
	Uspostavljanje sistema akreditacije i sertifikacije	18. Formiranje Centra za akreditaciju nosilaca programa i programa	Formiran Centar za akreditaciju nosilaca programa i programa i otpočeo sa radom	MP, Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2009.

Prioritet	Ciljevi	Konkretna mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
		19. Razvijanje metodologije za akreditaciju programa obrazovanja odraslih i procedure za akreditaciju, monitoring i konsolidacija metodologije i procedure	Razvijena metodologija za akreditaciju nosilaca programa i programe Obavljen monitoring, metodologije i procedure akreditacije i izvršena konsolidacija Akreditovan određeni broj programa	Centar za akreditaciju		2009 - 2010.
	Uspostavljanje sistema za kontrolu kvaliteta u oblasti obrazovanja i obuka odraslih	20. Izrada metodologije za evaluaciju, odnosno formalnu procenu realizacije programskih, institucionalnih, socijalnih i individualnih ciljeva i ishoda programa obrazovanja i obuke	Napravljena metodologija za evaluaciju realizacije programskih, institucionalnih, socijalnih i individualnih ciljeva i ishoda programa obrazovanja i obuke	MP, Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2010.
		21. Sistematsko sprovođenje evaluacije, odnosno formalne procene realizacije programskih, institucionalnih, socijalnih i individualnih ciljeva i ishoda programa obrazovanja i obuke	Evaluacija se sistematski ostvaruje	Zavod za vrednovanje kvaliteta, MP Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2010.

Prioritet	Ciljevi	Konkretne mere i aktivnosti	Indikatori	Nosioci aktivnosti i nadležni organi i organizacije	Učesnici	Vremenski okvir
	Formiranje organizaciono-institucionalne i kadrovske osnove sistema savetovanja i vođenja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih	22. Razvijanje sistema savetovanja i vođenja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih i osnivanje centara za savetovanje i vođenje u 5 + 3 centra za kontinuirano obrazovanje odraslih	Razvijen sistem savetovanja i vođenja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, obavljen monitoring i konsolidacija Osnovani centri za savetovanje i vođenje u oblasti obrazovanja i učenja odraslih u 5 + 3 centra za kontinuirano obrazovanje odraslih, koji su u funkciji	MP, Agencija za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih		2009 - 2010.

Skraćenice:

MP	Ministarstvo prosvete
MRSP	Ministarstvo rada i socijalne politike
MERR	Ministarstvo ekonomije i regionalnog razvoja
MNTR	Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj
NPS	Nacionalni prosvetni savet
NSSO	Nacionalni savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih (predlog da se osnuje)
MF	Ministarstvo finansija
UP	Unija poslodavaca
PK	Privredna komora
NSZ	Nacionalna služba za zapošljavanje
ZUOV	Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
MoiS	Ministarstvo omladine i sporta
SES	Socijalno - ekonomski savet Republike Srbije

Hronika, Kritika i Polemika

Međunarodna konferencija u Beogradu „Obrazovanje odraslih: odgovor na globalnu krizu – snage i izazovi profesije”

Povodom obeležavanja 30 godina od osnivanja Katedre za andragogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, u Beogradu je 15. i 16. novembra 2009. godine održana međunarodna konferencija „Obrazovanje odraslih: Odgovor na globalnu krizu – snaga i mogućnosti profesije“.

Konferenciju su organizovali Katedra za andragogiju, Institut za pedagogiju i andragogiju i Društvo za obrazovanje odraslih, u saradnji sa EAEA (European Association for Education of Adults). Konferencija su podržali: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Generalni direktorata za obrazovanje i kulturu Evropske Komisije, Ministarstvo za ekonomsku saradnju i razvoj Savezne Republike Nemačke (BMZ) i Institut za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja visokih narodnih škola (*dvv international*).

Povod konferencije je bio ulazak andragogije u „period zrelosti“, odnosno navršavanje 30 godina od osnivanja Katedre za andragogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Iako se ne može povući prava paralela između ljudskog veka i starosti jedne nauke, jer je za nauku 30 godina „trenutak u večnosti“, možemo reći da ima osnova za tvrdnju da andragogija ulazi u period zrelosti. Ona je postala prepoznatljiva škola mišljenja u međunarodnim okvirima, a respektabilnost i uvažavanje Katedre potvrđena je i značajnim odzivom učesnika iz zemlje i inostranstva.

Katedra za andragogiju je osnovana na najstarijem fakultetu najstarijeg univerziteta u Srbiji 1979. godine. Ipak, moramo napomenuti da je tradicija proučavanja obrazovanja odraslih na Filozofskom fakultetu u Beogradu starija od osnivanja Katedre za andragogiju i vezuje se za period od 1934. do 1936. godine. Proučavanje obrazovanja odraslih se pod terminom andragogija izučava na Filozofskom fakultetu u Beogradu od 1962. godine u okviru Studijske grupe za pedagogiju. Ovaj trend je potrajao do 1979. godine, kada je ustanovljeno Odeljenje za pedagogiju, u čijem sastavu se nalazila Studijska grupa za pedagogiju i Studijska grupa za andragogiju. Danas ove studijske grupe funkcionišu u okviru Odeljenja za pedagogiju i andragogiju. Tokom svog tridesetogodišnjeg razvoja Katedra za

andragogiju je, prateći svetske trendove i obrazovne potrebe u zemlji, nekoliko puta menjala svoje studijske programe (1990, 1993 i 1997), a od 2004. godine je prilagodila studije zahtevima Bolonjske delaracije.

Govoriti o Katedri za andragogiju je nemoguće bez pominjanja Instituta za pedagogiju i andragogiju, koji je tokom proteklih godina bio generator andragoškog istraživačkog rada i izdavač brojnih andragoških monografija i publikacija. Ovu tradiciju nastavlja i danas, a vredno je pomenuti da Institut izdaje i jedini časopis na teritoriji Srbije koja se bavi isključivo tematikom obrazovanja odraslih – „Andragoške studije“, časopis koji je Ministarstvo nauke proglasilo vodećim časopisom od nacionalnog značaja. Na Katedri je trenutno zaposleno 11 nastavnika i asistenata (7 doktora i 4 magistra nauka), a zapošljavanje novih, preko potrebnih kadrova, zaustavljeno je zbog trenutne svetske ekonomske krize. Bez obzira na pomenuti zastoj, koji bi se mogao nazvati zastojem tehničke prirode, Katedra za andragogiju i andragogija kao nauka imaju zasigurno svetlu budućnost, s obzirom na svetske tendencije i ogromno polje proučavanja i primene obrazovanja odraslih u savremenom svetu.

Na konferenciji „Obrazovanje odraslih: Odgovor na globalnu krizu – snaga i mogućnosti profesije“ bilo je 170 učesnika, od čega 30 iz inostranstva. Među domaćim učesnicima, pored članova Odeljenja za pedagogiju i andragogiju i tridesetak studenata andragogije, koji su imali zapaženo učešće u organizovanju konferencije i koji svojom posvećenošću daju povoda za andragoški optimizam, bio je i veliki broj diplomiranih andragoga zaposlenih u različitim privrednim i naučnim organizacijama širom Srbije. Konferencija je privukla predstavnike velikog broja prestižnih evropskih univerziteta, organizacija i asocijacija koje se bave područjem obrazovanja odraslih. Dolazak stručnjaka iz Nemačke, Švedske, Danske, Finske, Hrvatske, Gruzije, Italije, Crne Gore, Rumunije, Mađarske, Slovenije, Litvanije i Palestine pružio je šansu za bogatu razmenu profesionalnih iskustava i potpunije sagledavanje gorućih problema na području obrazovanja odraslih. Dolazak predstavnika najrelevantnijih evropskih organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih (EAEA, ESREA, NIACE, *dvv international*), kao i brojnih nacionalnih asocijacija (FAEA, IREA, AEAG, LAEA) omogućio je učesnicima informisanje o aktuelnim tendencijama i kretanjima u oblasti pripreme kadra za obrazovanje odraslih. Posebnu težinu skupu dalo je prisustvo i aktivno učešće ministra obrazovanja Republike Srbije dr Žarka Obradovića, ali i tri nosioca medalje „Hall of Fame“, najprestižnije međunarodne nagrade na polju obrazovanja odraslih. Pomenuti laureati su: dr Ekkehard Nuissl von Rein, dr Jost Reischmann i dr Dušan Savićević, osnivač i utemeljivač Katedre za andragogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Ambiciozni ciljevi konferencije usloveli su i njenu kompleksnu organizaciju i programsku artikulaciju. S obzirom na to da je konferencija bila međunarodnog karaktera, kako prema temi i strukturi učesnika, tako i prema njenoj organizaciji, prvoga dana zvanični radni jezik bio je engleski, a akcenat je stavljen na razmatranje međunarodnih iskustava. Drugoga dana, nakon odlaska jednog broja inostranih učesnika, radni jezik je bio srpski, a u fokusu su bile andragoške teme nacionalnog karaktera.

Prvi dan je, pored radnog, imao i delove ceremonijalnog i svečanog karaktera. U okviru prvog plenarnog dela koji su moderirale doc. dr Katarina Popović i mag. Regina Ebner, učesnicima konferencije su dobrodošlicom obratili: šef Evropske Komisije, Direktorata za obrazovanje i kulturu Marta Ferreira (videoporuka), dekanica Filozofskog fakulteta u Beogradu prof. dr Vesna Dimitrijević, predsednik EAEA Sue Waddington, i šef Katedre za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu prof. dr Nada Kačavenda-Radić. Zatim su istaknuti govornici u okviru plenuma ukazali na diverzifikovane andragoške teme i različite aspekte obrazovanja odraslih vezane za opštu temu skupa „Obrazovanje odraslih: Odgovor na globalnu krizu – snaga i mogućnosti profesije“. Kao istaknuti govornici na konferenciji u plenumu su istupili: Dušan Savićević (tema: Evropske perspektive profesionalizacije obrazovanja i učenja odraslih), Paolo Federighi (tema: Evropska politika i profesija obrazovanja odraslih), Simon Broek (tema: Studija Evropske komisije – Ključne kompetencije kadrova koji se bave učenjem odraslih), Snežana Medić (tema: Profesija andragog – problemi, kontroverze i perspektive), Žarko Obradović (tema: Profesija obrazovanja odraslih i reforme u Srbiji u evropskom kontekstu) i Ekkehard Nuisl von Rein (tema: Univerzitetske studije za obrazovanje odraslih – evropska inicijativa za EMAE).

Nakon izlaganja istaknutih govornika, u svečanoj atmosferi izvršena je ceremonija pristupanja Katedre za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu programu Evropskog mastera u obrazovanju odraslih (EMAE – European Master in Adult Education). Sporazum o saradnji i Pismo o međusobnim namerama potpisali su predstavnici Univerziteta u Esenu i Univerziteta u Beogradu. Ovim dokumentima je postavljen temelj saradnje u oblasti razmene nastavnika i studenata, zajedničkih istraživačkih projekata, učesća na seminarima i drugim stručnim skupovima, zajedničkog realizovanja posebnih kratkoročnih akademskih programa, programa stručnog usavršavanja, kao i u drugim oblastima od zajedničkog interesa.

Evropski master u obrazovanju odraslih predviđa usaglašavanje programa Univerziteta potpisnika, a upisani studenti na jednom od partnerskih univerziteta provodiće najmanje jedan semestar na jednom od ostalih univerziteta, učesnika u realizaciji ovog programa. Za studente iz Srbije otvorena je i opcija realizacije dela

programa on line putem (zbog trenutne nemogućnosti studenata iz Srbije da se koriste nekim od posebno za to namenjenih fondova u EU).

Plenarni način rada koji je odlikovao prepodne prvog dana konferencije zamenjen je radom u paralelnim grupama u drugom delu dana. Učesnici konferencije su se u skladu sa svojim preferencijama opredeljivali za rad u jednoj od pet ponuđenih radnih grupa. U okviru svake radne grupe učesnici su uz pomoć moderatora, a nakon izlaganja 5-6 prezentatora, pokušali da daju odgovor na tri ključna pitanja vezana za problem kojim se bavila njihova radna grupa. Ključna tri pitanja su se odnosila na identifikovanje pozitivnih aspekta (snaga), ali i problema i izazova vezanih za pojedinačnu temu radne grupe, kao i davanje određenih preporuka o pravcima u kojima bi trebalo usmeriti buduće aktivnosti kako bi se identifikovani problemi rešili.

Prva radna grupa, koju je moderirao Aleksandar Bulajić, bavila se temom „Evropski programi za univerzitetsko obrazovanje kadrova u obrazovanju odraslih“. U okviru ove radne grupe kao prezentatori su izlagali: A. Carlsen (tema: „Evropski master program doživotnog učenja Erasmus Mundus: politika i upravljanje), S. Sava (tema: „EMAE – koncept, programi i implementacija“), E. Przybylska (tema: „TEACH – podučavanje kadrova u obrazovanju odraslih u kontinuiranom i visokom obrazovanju“), dok su D. Savićević i S. Medić razvijali diskusiju sa učesnicima na teme o kojima su govorili u plenarnom delu rada konferencije. U zaključcima ove radne grupe kao glavni problemi su se iskristalisali problemi univerzitetskog obrazovanja kadrova u oblasti obrazovanja odraslih. Istaknuto je pitanje koncipiranja adekvatnih visokoškolskih programa, a posebno potrebe za uspostavljanjem ravnoteže u oblasti sadržaja takvog obrazovanja koji bi se adekvatno kretao između opštih humanističkih znanja sa jedne i tržišno orijentisanih znanja i veština sa druge strane. Takođe, istaknuto je i da sadašnji tržišno orijentisani koncepti doprinose konkurentnosti andragoških kadrova. Kao ne manje značajna postavljena su i pitanja definisanja filozofskih pozicija na kojima različiti koncepti visokoškolskog obrazovanja andragoških kadrova počivaju.

Tema druge radne grupe je glasila „Programi i projekti za razvijanje kadrova u obrazovanju odraslih i njihovih kompetencija“, a grup je moderirala Marta Lottes. U okviru ove radne grupe S. Broek je razvio diskusiju o temi o kojoj je govorio u plenarnom delu, ali je takođe imao i prezentaciju na temu „ALPINE – profesije učenja odraslih u Evropi – razmatranje trenutne situacije, trendova i problema“. Prezentacije su takođe imali: I. Mikisko (tema: „AGADE – ka razvojanju dobrog kadra u obrazovanju odraslih“), K. Ovesni (tema: „Socijalna kontrola kadrova u obrazovanju odraslih u Srbiji“) i A. Pejatović (tema: „Studije andragogije – tačka susretanja teorije i prakse“). Učesnici ove radne grupe su kao glavne probleme prepoznali nedostatak zajedničke baze podataka vezane za

projekte i programe obrazovanja odraslih, kao i tradicionalno aktuelan disbalans između obrazovne teorije i prakse. Preporučeno je zajednički rad stručnjaka iz različitih zemalja i oblasti obrazovanja odraslih, kao i optimizacija korišćenja već postojećih obrazovnih resursa. Iskazana je potreba za boljom razmenom i deljenjem obrazovnih iskustava širom Evrope, kako se neke greške ne bi ponavljale i kako bi se uspostavila međusobna sinergija u radu.

„Profesionalne mreže u obrazovanju odraslih“ je bila tema treće radne grupe čiji je moderator bila Marijana Todorović. Kao prezentatori su stupili: M. Bron (tema: „ESREA – Evropsko društvo za istraživanje obrazovanja odraslih“), N. Kačavenda-Radić (tema: „Pripremanje profesionalaca za dokoličarsko obrazovanje – koncepti i iskustva“), G. Ebner (tema: „EAEA mreža i profesionalizacija obrazovanja odraslih“) i K. Popović (tema: „dva mreža i profesionalizacija obrazovanja odraslih“). Problemi identifikovani u ovoj oblasti ukazali su na međusobno preklapanje delatnosti različitih institucija, pa je preporučena veća saradnja i ulaganje vremena i sredstava u koordinacione sastanke. Ova grupa je zaključila da profesionalne mreže daju veliki doprinos afirmaciji obrazovanja odraslih i širenju dobre prakse, a ukazano je i na potrebu smanjenja troškova (npr. kotizacije) za susrete i skupove mreža, kako bi članovi imali više prilika da podele svoja iskustva sa ostalima.

Četvrta radna grupa je bila fokusirana na temu „Obuka nastavnika i neformalno obrazovanje nastavnika u obrazovanju odraslih – iskustva, problemi i osiguranje kvaliteta“. Grupu je moderirao Levan Kvatchadze, a kao prezentatori u grupi su nastupili: R. Jerman (tema: „Švajcarski sistem obuke za nastavnike i trenere u daljem obrazovanju“), B. Dijanošić (tema: „Obuka nastavnika i trenera u Hrvatskoj i međunarodni projekti“), Z. Milošević (tema: „Trening trenera u Srbiji“), J. Muršak (tema: „Formalno i neformalno obrazovanje kadrova u obrazovanju odraslih u Sloveniji“) i M. Despotović (tema: „Akreditacija i osiguranje kvaliteta programa obuke nastavnika“). Na osnovu grupnog rada, učesnici ove radne grupe su kao pozitivne aspekte kontinuirane obuke nastavnika istakli obrazovno iskustvo nekih razvijenih zemalja (primer: Švajcarska), gde su sistemski rešeni problemi obrazovanja kadrova koji rade u obrazovanju odraslih, kao i njihove sertifikacije, dok se u drugim zemljama čine za sada mali koraci na ovom polju, ali je napredak u ovoj oblasti uočljiv u većini zemalja. Izazov predstavlja istraživanje obrazovanja odraslih u zemljama Jugoistočne Evrope, u kojima uglavnom nema sistematski prikupljenih podataka u obrazovanju odraslih, a naročiti akcenat bi trebalo staviti na istraživanje kompetencija nastavnika. Kao glavni problem u ovoj oblasti identifikovano je osiguranje kvaliteta u obrazovanju, a razmatrani su i različiti mehanizmi i strategije koji bi trebalo da vode do rešenja ovog problema.

Peta radna grupa se bavila temom „Nova polja rada i nove kompetencije kadrova u obrazovanju odraslih“. Grupu je moderirala Maja Maksimović, a prezentacije su imali: B. Nemeth (tema: „Razvoj i upravljanje univerzitetskim doživotnim obrazovanjem i obrazovanjem odraslih“), Š. Alibabić (tema: „Obrazovanje andragoga za menadžment promenama“), J. Reischmann (tema: „Kadar u obrazovanju odraslih kao HRD trener, moderator i savetnik“), J. Miljković (tema: „Nužnost razvijanja marketinških kompetencija andragoških kadrova tokom osnovne profesionalne pripreme“) i T. Nikolić Maksić (tema: „On line mentori u obrazovanju odraslih“). Kao snaga kadrova koji rade u obrazovanju odraslih identifikovani su različita znanja i veštine kojima raspolažu andragoški kadrovi (sa akcentom na analitičkim veštinama i veštinama kritičkog mišljenja) i sposobnost da se često obrazovna aktivnost sagledava sa aksiološke tačke gledišta. Problemi u ovom polju delatnosti vezani su za čestu percepciju okoline da bi se problemima obrazovanja odraslih trebalo baviti na volonterskoj osnovi, a preporuke se kreću od potrebe za izraženijim *self marketingom* andragoga, preko većeg akcenta na preduzetničkim veštinama (u okviru andragoških kompetencija), do potrebe za pojačanim umrežavanjem andragoga, evaluacijom i dokumentovanjem rezultata dosadašnjeg andragoškog rada, kako se ne bi izgubila dragocena iskustva.

Nakon rada učesnika konferencije u paralelnim grupama, moderatoru su imali priliku da učesnicima plenarno iznesu zaključke radnih grupa. Time je završen radni deo prvog dana konferencije.

Drugi dan konferencije je bio fokusiran na domaće andragoške probleme. Pozdravni govor učesnicima konferencije uputila je prof. dr Šefika Alibabić, nakon koje je doc. dr Aleksandra Pejatović predstavila akreditovani studijski program na osnovnom, master i doktorskom nivou. Među domaćim andragoškim problemima težinom i značajnošću ističe se problem donošenja i sadržaja Zakona o obrazovanju odraslih. Naime, nakon donošenja Strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji 2006. godine i Akcionog plana za njenu implementaciju 2009. godine, sledeći veliki korak u uređenju sistema obrazovanja jeste donošenje pomenutog Zakona i odgovarajućih podzakonskih akata. Shodno značaju i brojnim implikacijama koje će pomenuti zakon imati na područje obrazovanja odraslih, veliki deo drugog radnog dana bio je posvećen ovoj tematici i to u funkciji javne rasprave. Na početku rasprave je prof. dr Snežana Medić informisala prisutne o aktuelnoj fazi razvoja Zakona, pravcima regulisanja delatnosti obrazovanja odraslih, nedoumicama i teškoćama na koje se traganjem za odgovarajućim rešenjima naišlo. Nakon ovih uvodnih pojašnjenja, prof. dr Janko Marušak, šef Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani, prezentovao je slovenački Zakon o obrazovanju odraslih, kritički se osvrnuvši na njegove dobre i loše strane. Nakon ovog vrlo inspirativnog osvrta

na slovenački Zakon o obrazovanju odraslih, učesnici konferencije su se shodno sopstvenim preferencijama podelili u četiri radne grupe koje su se bavile različitim ključnim aspektima koji bi trebalo da budu regulisani ovim pravnim aktom: finansiranjem obrazovanja odraslih (moderator grupe: Mirjana Milanović), programima (moderator grupe: prof. dr Miomir Despotović), ustanovama za obrazovanje odraslih (moderator grupe: doc. dr Aleksandra Pejatović) i nastavnicima u osnovnom obrazovanju odraslih (moderator grupe: prof. dr Snežana Medić).

U okviru radne grupe koja se bavila problemima finansiranja ukazano je na različite modele finansiranja obrazovanja odraslih, pri čemu je naročita pažnja posvećena *vaučerskom* sistemu. Radna grupa je zauzela stav o potrebi za poreskim olakšicama za institucije koje se bave obrazovnom delatnošću, ali i za one institucije koje potpomažu obrazovanje. Istaknuto je da obrazovanje nije ni u jednom, pa ni u pogledu finansiranja, odgovornost samo jednog sektora, već je međusektorska delatnost koju moraju finansirati pored resornog ministarstva i druge Vladine organizacije, lokalna samouprava i privredne organizacije.

Radna grupa koja se bavila programima obrazovanja istakla je zahtev za terminološkim jedinstvom u obrazovanju, kako bi se izbegli nesporazumi i dalja lutanja. Posebni problemi u ovoj oblasti vezani su za standarde obrazovnih programa, njihovu standardizaciju i akreditaciju. Naročita pažnja je posvećena andragoškoj osposobljenosti kadrova koji realizuju programe obrazovanja odraslih.

Problemom nastavnika u obrazovanju odraslih se bavila treća radna grupa. Postavilo se pitanje kompetencija kadrova koji se bave obrazovanjem odraslih, kao i pravnog definisanja pitanja ko, na koji način i sa kojim znanjem može biti licenciran za rad u ovoj oblasti. Poseban problem u ovoj oblasti jeste i obavezno usavršavanje nastavnika, kao i odnos andragoškog znanja u ukupnom obimu znanja koje je predmet konstantnog unapređivanja.

Potencijalna rešenja za probleme obrazovanja odraslih koje bi trebalo da reguliše Zakon biće korišćena u formulisanju predloga Zakona o obrazovanju odraslih, kao stav andragoških profesionalaca o navedenim pitanjima.

Na konferenciji je započeto rešavanje još jednog urgentnog, a već hroničnog andragoškog problema – pitanje andragoške profesionalne asocijacije. Učesnici konferencije su bili jednoglasni u konstataciji da bez jakog profesionalnog udruženja nema ni jake profesije, pa je osnovana radna komisija sa ciljem revitalizacije/osnivanja andragoške profesionalne asocijacije koja će se pozabaviti oživljavanjem nekadašnjeg Andragoškog društva Srbije ili pokretanjem novog profesionalnog udruženja – u skladu sa uvidom u to koji postupak donosi veći benefit andragoškoj profesiji. U sastav radne komisije izabrani su: Dragan Randelović (rukovodilac Sektora za kadrove RTB, Tranzicioni sektor), Jelena Jakovljević (savetnik koordinator u Centru za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih

Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja), Ljiljana Marković (trening menadžer u Regionalnom centru za razvoj malih i srednjih preduzeća i preduzetništva Beograd), Snežana Milčić (Udruženje građana „Zajedno Zajedno”), Violeta Orlović-Lovren (DAI), Žarko Stepanović (direktor programa Beogradskog fonda za političku izuzetnost), kao i tri studenta andragogije: Sonja Buić, Selena Đukić i Ksenija Krsmanović.

Konferencija „Obrazovanje odraslih: Odgovor na globalnu krizu – snaga i mogućnosti profesije“ okupila je na jednom mestu evropsku elitu u oblasti obrazovanja odraslih, kao i aktivne snage srpske andragoške scene, što predstavlja osvedočenje vitalnosti i relevantnosti ideje koncipirane pre trideset godina. Srbija postaje „trusno“ andragoško područje, a sledeći potres koji bi trebalo da unese novi dah u područje obrazovanja odraslih je dugo očekivani Zakon o obrazovanju odraslih. I narednih trideset godina andragogije će po svemu sudeći biti veoma dinamične, a andragoški kadrovi, sudeći prema konferenciji, spremno iščekuju nove izazove.

Jovan Miljković

Na putu ka društvu znanja – reforma obrazovanja odraslih u Srbiji

(Intervju sa dr Miomirom Despotovićem, profesorom Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu)¹

Bulajić: *U poslednjih deset godina u Srbiji se sprovodi intenzivna reforma obrazovanja. Na koji način ste Vi bili uključeni u te procese?*

Despotović: U julu 2001. godine novoformirano Ministarstvo prosvete i sporta započelo je reformu obrazovanja i formiralo ekspertske timove za konceptualizaciju pojedinih područja: demokratizaciju, decentralizaciju, obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, osiguranje kvaliteta, stručno obrazovanje, obrazovanje odraslih i visokoškolsko obrazovanje. Nešto kasnije, formirani su timovi za obrazovanje manjina, informaciono-komunikacione tehnologije, obrazovanje dece sa posebnim potrebama, obrazovanje Roma, reformu nastavnih planova i programa i politiku obrazovanja u stranim jezicima. Značajan broj nastavnika i saradnika sa Odeljenja za pedagogiju i andragogiju bio je intenzivno uključen u taj proces. S obzirom na bliskost i neizbežnu povezanost stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, ja sam bio član tima za reformu stručnog obrazovanja i tima za reformu obrazovanja odraslih. Takođe sam učestvovao u Programu reforme stručnog obrazovanja, koji je realizovan u saradnji Ministarstva prosvete i sporta i Evropske unije, u svojstvu eksperta za razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju i eksperta za oblast obrazovanja odraslih.

Bulajić: *Kada i kako je započela reforma obrazovanja u Srbiji i koji su njeni opšti ciljevi i karakteristike?*

Despotović: Poslednja reforma obrazovanja u Srbiji neposredno je povezana sa političkim promenama koje su se desile 2000. godine. Intenzivna i sveobuhvatna reforma obrazovanja započela je u februaru 2001. godine formiranjem novog ministarstva prosvete i sporta, koje je nastalo kombinovanjem tri nekadašnja ministarstva – prosvete, visokog obrazovanja i sporta. Bazični, odnosno širi

¹ Intervju vodio: Aleksandar Bulajić, doktorand na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 12.10. 2009. god.

socijalno ekonomski ciljevi reforme odnosili su se na ekonomski razvoj, preciznije rečeno, ekonomski oporavak zemlje, razvoj demokratskih društvenih odnosa i reintegraciju zemlje u međunarodnu zajednicu. Specifični ciljevi reforme podrazumevali su:

- decentralizaciju sistema obrazovanja putem redefinisanja uloge centralne, regionalne i lokalne administracije;
- demokratizaciju sistema obrazovanja na osnovu stvaranja uslova za učesće socijalnih partnera, odnosno različitih interesnih grupa u procesu planiranja i razvoja sistema obrazovanja;
- unapređenje kvaliteta obrazovanja u svim domenima i na svim nivoima, a prvenstveno u području nastavnog procesa, evaluacije postignuća, obrazovanja nastavnika i obrazovne infrastrukture i
- usaglašenost sa društvenim, pre svega ekonomskim potrebama, posebno kada je reč o stručnom obrazovanju i obrazovanju odraslih.

Bazični ciljevi reforme obrazovanja predstavljali su opšti okvir i za reformu obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je shvaćeno kao ključni instrument ekonomskog razvoja, razvoja demokratskih društvenih odnosa i integracije zemlje u evropski ekonomski i kulturni prostor. U tom okviru ono je moralo da omogući uspešnu tranziciju ka ekonomiji i društvu koje se temelji na znanju i da doprinese rešavanju specifičnih društvenih problema kao što su unapređenje produktivnosti i društvene i lične efikasnosti, zapošljavanje stanovništva, smanjenje siromaštva, emancipacija i zaštita marginalnih i ugroženih grupa i pojedinaca, unapređenje ljudskih prava i građanskih sloboda, zaštita životne sredine, unapređenje zdravlja i sl.

Bulajić: *To nam govori da će u Srbiji obrazovanje odraslih, pogotovu stručno obrazovanje, u narednom periodu predstavljati jedan od ključnih instrumenata društvenog i individualnog razvoja. Kakvo je stanje obrazovanja odraslih u Srbiji danas?*

Despotović: Obrazovanje odraslih u Srbiji ima dugu tradiciju i u toj oblasti postoji značajno pozitivno iskustvo. Posebno je vredno i značajno iskustvo stečeno 60-ih i 70-ih godina 20. veka, kada je Srbija bila deo jugoslovenskog državnog i ekonomskog prostora. Tih godina Jugoslavija je predstavljala svetsku super silu u obrazovanju odraslih. Njeno iskustvo su pratile i proučavale mnoge zemlje i međunarodne organizacije, zbog čega se slobodno može reći da je ono značajno uticalo na međunarodnu teoriju i praksu obrazovanja odraslih. Tako je, na primer, 1962/63. godine u Jugoslaviji delovalo 420 centara za obrazovanje odraslih u preduzećima i 528 radničkih i narodnih univerziteta koje je pohađalo preko 700.000 ljudi. Posle sedamdesetih godina počinje postepena ali kontinuu-

irana devastacija sistema obrazovanja odraslih, koja je kulminirala 90-ih godina prošlog veka.

Obrazovanje odraslih u Srbiji danas karakteriše ogromna nesrazmera između potrebe za obrazovanjem odraslih i mogućnosti. Prema podacima poslednjeg popisa sprovedenog u Srbiji (2002), skoro 22% stanovništva koje je starije od 15 godina pripada kategoriji nepismenih ili onih bez potpunog osnovnog obrazovanja. Oko 24% poseduje osnovno obrazovanje kao svoj obrazovni maksimum, što znači da blizu 50% stanovništva Srbije starijeg od 15 godina ima osam razreda i manje, odnosno da se nalazi na grantovnom obrazovnom minimumu ili ispod njega. Istovremeno, izdvajanje za obrazovanje kontinuirano opada. Po stopi izdvajanja za obrazovanje od 3,2% nacionalnog dohotka, Srbija se nalazi na začelju liste evropskih zemalja. Posebno je zabrinjavajuće to što se institucije i programi obrazovanja odraslih ne finansiraju iz državnog budžeta. S druge strane, Srbija ne poseduje institucionalne kapacitete za obrazovanje odraslih. U Srbiji danas postoji oko 2,5 miliona odraslih bez potpunog srednjeg obrazovanja i svega desetak škola za osnovno obrazovanje odraslih. Ogroman sistem srednjih stručnih škola u potpunosti je zatvoren za odrasle, dok je mreža radničkih i narodnih univerziteta desetkovana. Celokupna oblast obrazovanja odraslih, osim u delu osnovnog obrazovanja, nije ni zakonski uređena, što govori o odsustvu političkog i ekonomskog interesa za njega.

Bulajić: *Ali Vi ste prethodno govorili o pokušajima reforme obrazovanja u celini i, u tom okviru, o pokušajima reforme obrazovanja odraslih. Šta se tu zaista dešava? Da li je u Srbiji na delu sistemska transformacija obrazovanja odraslih i, ako jeste, kakvi su njen obim, intenzitet i njena dinamika?*

Despotović: Reforma obrazovanja odraslih u Srbiji zaista je započela 2001. godine. Planirane i konceptualizovane promene nemaju, međutim, linearan karakter. Srbija je politički i ekonomski nestabilan prostor i to je imalo presudan uticaj na obim, intenzitet i dinamiku reforme obrazovanja odraslih. Njena osnovna karakteristika je izvesna doza sporosti u konceptualizaciji, ali pre svega nedostatak spremnosti i sposobnosti za implementaciju i oživotvorenje pojedinih ideja i rešenja. I jedno i drugo se može objasniti činjenicom da je obrazovanje odraslih partnerska delatnost i zajednička odgovornost različitih aktera: države, poslodavaca i zaposlenih, institucija za obrazovanje, nevladinih i naučnoistraživačkih organizacija i pojedinaca i da je usklađivanje njihovih interesa i potreba složen i komplikovan proces. Da bi se kreirao funkcionalan sistem obrazovanja odraslih neophodno je obezbediti efikasnu međuresorsku saradnju u kreiranju politike i strategije obrazovanja, ravnopravan tretman svih partnera u izražavanju potreba i odlučivanju o putevima i načinima njihovog zadovoljenja, konsenzus o

ciljevima, ishodima i prioritetima reforme i neophodna finansijska sredstva za njihovu implementaciju. Iako je u procesu konceptualizacije reforma i usklađivanja interesa i stavova potrošeno mnogo vremena, stečena je jedna vrsta dragocenog iskustva i bazične orijentacije u reformi obrazovanja, posebno reformi obrazovanja odraslih. Naučili smo da reforma nije jednokratna, nego kontinuirana i otvorena, odnosno da je to proces stalnog prilagođavanja strukture, sadržaja i organizacije obrazovanja odraslih promjenljivom socijalno-ekonomskom okruženju. Tolerisanje i prevazilaženje frustrirajuće protivurečnosti o obrazovanju odraslih kao političkom ali ne i kao ekonomskom prioritetu bila je druga važna lekcija koju su morali da nauče svi oni koji su na bilo koji način bili uključeni u reformu obrazovanja odraslih.

Bulajić: *Kako se ta protivurečnost konkretno manifestovala?*

Despotović: Politička volja je presudni činilac u reformi obrazovanja i ona 2001. godine nije nedostajala. U julu 2001. godine novoformirano Ministarstvo prosvete i sporta je razmatralo prvi nacrt reforme obrazovanja i, kao što sam već kazao, formiralo ekspertske timove za pojedina područja.

Tim za reformu obrazovanja odraslih (prof. dr Snežana Medić, prof. dr Miroslav Despotović, mr Katarina Popović, Mirjana Milanović, kao i veći broj praktičara iz oblasti obrazovanja odraslih) tokom 2001/02. godine izradio je dokument pod nazivom *Strateški pravci obrazovanja odraslih*. Strukturu tog dokumenta čine tri međuzavisne i funkcionalne celine: analiza relevantnih međunarodnih, pre svega evropskih, dokumenata o obrazovanju odraslih i doživotnom obrazovanju, koja je poslužila kao polazna osnova za reformske predloge, analiza stanja obrazovanja u Srbiji i ključni deo koji se odnosi na identifikovanje glavnih problema u obrazovanju odraslih, sa predlogom konkretnih mera za njihovo rešavanje. Reč je, dakle, o sveobuhvatnom analitičkom i operativnom dokumentu koji je obuhvatio tri široke oblasti: formalno obrazovanje odraslih, stručno obrazovanje i osposobljavanje i neformalno obrazovanje. Nažalost, ovaj važan dokument nikad nije oficijelno razmatran niti ga je Vlada kao njegov „naručilac“, kao uostalom i druga dokumenta iz ovog reformskog paketa, ikada usvojila ili odbacila. Prema mom saznanju i razumevanju, osnovni razlog za to su političke promene, u smislu promene vlade, i samim tim izmenjen odnos prema obrazovanju. Nova vlada nije prepoznala obrazovanje kao instrument socijalno- ekonomske transformacije, drugačije je razumela njegove funkcije i na drugi način je definisala njegove prioritete. Novo ministarstvo je više preispitivalo reformske ideje i rad prethodnog ministarstva nego što je kreiralo i uvodilo promene u sistem obrazovanja u celini. Ono je prvenstveno pokušavalo da zaustavi započete promene i „ispravi greške“ prethodnog ministarstva. Ilustrativan primer za to su ishitrene promene

Zakona o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja iz 2003. Naime, Zakonom o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja iz 2003. godine uvedene su krupne promene u oblast obrazovanja. Zakonom o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2004. godine bitno su redefinisani ciljevi, struktura, način upravljanja i vrednovanja obrazovanja, osposobljavanje, usavršavanje nastavnika i sistem njihovog profesionalnog razvoja i licenciranja. Za oblast obrazovanja odraslih bilo je posebno problematično ukidanje Saveta za stručno obrazovanje i preimenovanje Centra za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih u Centar za stručno i umetničko obrazovanje. Moglo bi se reći da tadašnje Ministarstvo prosvete i sporta nije u potpunosti razumelo, niti uvažavalo, savremene evropske tokove u reformi obrazovanja i da je stoga u dobroj meri usporilo započetu reformu. O tome svedoči i činjenica da je novi Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja iz 2009. godine vratio neka rešenja iz Zakona o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja iz 2003. godine, uključujući i Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih i Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Time je na neki način obrazovanje odraslih rehabilitovano, ali je izgubljeno vreme nenadoknadivo.

Bulajić: *Da li to znači da je Ministarstvo prosvete i sporta, na čijem je čelu jedno vreme bila Ljiljana Čolić, zatim Slobodan Vuksanović, a kasnije Zoran Lončar, u potpunosti zaustavilo reformu obrazovanja?*

Despotović: Naravno da ne. Nije bilo moguće ignorisati snažnu potrebu za reformom obrazovanja, niti odbiti značajnu i neophodnu podršku EU za reformisanje stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Ne verujem čak ni da je Ministarstvo želelo da zaustavi reformu. Pre bih rekao da je ono težilo njenoj rekonceptualizaciji. Na kraju krajeva, ono je ipak saradivalo sa Evropskom unijom u Programu reforme. Naime, reforma stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih u saradnji sa Evropskom unijom sprovedena je aktivno od 2003. godine. Ovu fazu reforme Evropska unija je podržala sa 13 miliona evra. Opšti cilj reforme odnosio se na razvoj stručnog obrazovanja zasnovanog na potrebama privrede i tržišta rada. Specifični ciljevi reforme bili su:

- izgradnja institucionalnih kapaciteta Ministarstva prosvete i sporta za razvoj i implementaciju strateških političkih opredeljenja u stručnom obrazovanju i obrazovanju odraslih;
- jačanje kapaciteta nacionalnih i lokalnih aktera u smislu da razvijaju i realizuju nove programe stručnog obrazovanja i osposobljavanja za mlade i odrasle;

- obezbeđenje kvaliteta stručnog osposobljavanja odraslih putem transformacije srednjih stručnih škola u centre za osposobljavanje odraslih u odabranim područjima;
- inoviranje procesa učenja u srednjim stručnim školama i
- unapređenje infrastrukture škola (zgrade, oprema i nastavna sredstva).

Bulajić: *Ako sam dobro razumeo, prvi cilj Programa reforme odnosi se na izradu strategije stručnog obrazovanja i strategije obrazovanja odraslih. Da li su ti dokumenti napisani i, ako jesu, kakve promene oni predviđaju?*

Despotović: U okviru Programa reforme izrađeno je više značajnih strateških dokumenata: Konceptija srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji, Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, Regionalni trening centri za odrasle – konceptija razvoja, Akcioni plan za implementaciju strategije stručnog obrazovanja, Akcioni plan za implementaciju strategije razvoja obrazovanja odraslih, Metodologija razvoja nastavnih programa u srednjem stručnom obrazovanju i obrazovanju odraslih i Politika akreditacije i sertifikacije – nacrt. Naravno, dva najvažnija dokumenta jesu Strategija za razvoj stručnog obrazovanja i obuke u Republici Srbiji i Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, koji su napisani tokom 2004/05. godine i koje je Vlada Republike Srbije usvojila u decembru 2006. godine. Akcioni planovi za ove dve strategije urađeni su u aprilu 2007. godine, a Vlada ih je usvojila u martu 2009. godine. To znači da je Srbiji bilo potrebno pet godina za definisanje i usvajanje strateških opredeljenja u oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Njihova implementacija je težak posao, koji će verovatno zahtevati još više vremena. Istovremeno, razumno je postaviti pitanje da li su strateška opredeljenja formulisana 2004/05. godine još uvek strateška i da li se može tolerisati takav nivo naše društvene „efikasnosti“ i takva „dinamika“ reforme.

Bulajić: *Koji su bili neposredni motivi da se prvenstveno reformišu stručno obrazovanje, odnosno da se donesu Strategija za razvoj stručnog obrazovanja i obuke u Republici Srbiji i Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji?*

Despotović: Mislim da su presudan uticaj imali ekonomski razlozi, odnosno ekonomska situacija u kojoj se Srbija nalazi, odnosno potreba da se ona transformišu u ekonomski efikasno područje i integriše u Evropsku uniju. Za Srbiju je pitanje ekonomske efikasnosti pitanje opstanka. Neposredna motivacija Evropske unije da podrži reformu stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih može se naći u Lisabonskim i Kopenhagenskim procesima, odnosno kriterijumima članstva koji su u njima formulisani. U reformi stručnog obrazovanja, posebno reformi obrazovanja odraslih, neposredno se polazilo od činjenice da u Srbiji postoji:

- nizak nivo ekonomskog razvoja
- velike disproporcije u ekonomskoj, demografskoj i obrazovnoj strukturi;
- usporen populacioni rast i smanjenje broja dece i mladih i uvećanje broja starih u ukupnoj populaciji;
- siromaštvo značajnog dela stanovništva;
- ogromna nezaposlenost;
- nepovoljna obrazovna i kvalifikaciona struktura ukupnog stanovništva;
- nepovoljna obrazovna i kvalifikaciona struktura nezaposlenog stanovništva;
- nedostatak sistemskog pristupa u razvoju obrazovanja i učenja odraslih (politika, strategija, legislativa, institucije, kadrovi i finansijska sredstva).

Bulajić: *Šta je svrha i koji su osnovni ciljevi ove Strategije?*

Despotović: Osnovna svrha Strategije obrazovanja odraslih odnosila se na kreiranje sistema obrazovanja i obuke odraslih, uključujući i institucije i mehanizme za upravljanje i razvoj, čije su osnovne karakteristike relevantnost, fleksibilnost, efikasnost i dostupnost. U koncipiranju i uspostavljanju takvog sistema tim za izradu strategije obrazovanja odraslih, koji je formiran u okviru Programa reforme, pošao je od načela da je obrazovanje odraslih integralni deo celovitog sistema obrazovanja i snažan faktor socijalnog, pre svega, ekonomskog razvoja. Ceneći aktuelnu društvenu i ekonomsku situaciju postignuta je saglasnost da je u reformi obrazovanja odraslih neophodno apostrofirati stručno obrazovanje odraslih i prvenstveno ga staviti u funkciju ekonomskog razvoja, povećanja produktivnosti i konkurentnosti privrede, unapređenja zapošljavanja i zaposlenosti. Na osnovu toga u Strategiji su formulisana četiri osnovna cilja:

- Uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih;
- Distribucija nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među relevantnim ministarstvima;
- Razvoj raznovrsnih programskih opcija i unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih;
- Unapređenje kapaciteta i kvaliteta u obrazovanju odraslih.

Postizanje ovih ciljeva ostvaruje se putem većeg broja vrlo konkretnih zadataka kao što su uspostavljanje sistema socijalnog partnerstva, razvoj kapaciteta za upravljanje obrazovanjem odraslih, utvrđivanje modela i mehanizama za finan-

siranje obrazovanja odraslih, razvoj programa osnovnog i stručnog obrazovanja odraslih, donošenje zakona o obrazovanju odraslih, uspostavljanje programskih standarda, standarda akreditacije i sertifikacije, sistema savetovanja i vođenja, sistema za kontrolu kvaliteta i slično.

***Bulajić:** S obzirom na to da je Strategija oblikovana 2004/05. godine i usvojena 2008. godine, da li je u međuvremenu započela realizacija nekih strateških ciljeva?*

Despotović: Svakako. Ukazaću ovde samo na nekoliko najznačajnijih stvari. Pre svega, stvoreni su neki formalni uslovi za realizaciju strategije. Na osnovu javne rasprave o Strategiji i vladine odluke o njenom usvajanju donet je i Akcioni plan za realizaciju Strategije. Tim dokumentom definisani su koraci u realizaciji strateških ciljeva, odgovorna tela i neophodna sredstva za njihovu realizaciju. Najveći deo sredstava za realizaciju strateških ciljeva očekuje se iz IPA programa za 2007. godinu, koji u Srbiji počinje sa zakašnjenjem od dve godine, i IPA programa za 2008. godinu, koji takođe kasni dve godine.

U toku realizacije prve faze Programa reforme napisana je Konceptija razvoja centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama. Osnovna ideja u izradi koncepta bila je da se pet srednjih stručnih škola modernizuju i transformišu u smislu njihove osposobljenosti za razvoj programa i modula za obuku i osposobljavanje odraslih, osposobljavanja nastavnika za realizaciju programa i zadovoljenja potreba tržišta rada za zaposlenima. Na osnovu precizno definisanih kriterijuma odabrano je pet srednjih stručnih škola u kojima su osnovani ovakvi centri. Reč je o sledećim školama: Hemijsko prehrambena i tekstilna škola „Uroš Predić“, Zrenjanin, Tehnička škola, Novi Beograd, Druga tehnička škola, Kragujevac, Građevinsko-tehnička škola „Neimar“, Niš i Rudarsko-metalurška škola, Bor. Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama su specijalizovane nastavno-organizacione jedinice za stručno obrazovanje, osposobljavanje i obuku odraslih, usmerene na ekonomski rast i razvoj regiona kroz brzo reagovanje na potrebe privrede i tržišta rada za mobilnom i fleksibilnom radnom snagom i kvalitetno zadovoljavanje potreba za znanjima, veštinama i kompetencijama kako zaposlenih, tako i nezaposlenih. U poslednje tri godine centri su realizovali značajan broj obuka za lokalno tržište rada na kome deluju.

Drugo značajno područje na kome je ostvaren praktičan napredak jeste osnovno obrazovanje odraslih. Strategija je predvidela kreiranje integrisanih programa osnovnog obrazovanja odraslih, odnosno stvaranje sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih. Ta ideja je pilotirana putem projekta Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih Roma. Naime, Institut za pedagogiju i andra-

gogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, u saradnji sa Ministarstvom prosvete i sporta i Nacionalnim savetom Roma, obratio se Fondu za obrazovanje Roma sa predlogom za finansiranje projekta kojim se pokušava reformisati sistem osnovnog obrazovanja odraslih na uzorku najugroženijeg dela populacije odraslih, a to su Romi. Polazna ideja za to bila je vrlo jednostavna. Imajući u vidu složenost problema osnovnog obrazovanja odraslih, kreatori projekta su rešili da svoj koncept obrazovanja odraslih testiraju u najtežim uslovima i sa najugroženijom ciljnom grupom.

Pilotiranje novog programa obavljeno je u deset škola za osnovno obrazovanje odraslih i obuhvatalo je u prvoj godini 250 Roma starosti od 15 do 35 godina, sa posebnom podrškom ženama. Projekat je realizovan na celoj teritoriji Srbije gde postoje škole za osnovno obrazovanje odraslih. Aktivno učešće u projektu imali su Romski nevladin sektor, Nacionalna agencija za zapošljavanje, Kancelarija za smanjenje siromaštva, Ministarstvo za ljudska i manjinska prava i Ministarstvo za rad, zapošljavanje i socijalnu politiku. Konceptualizovan je sistem sa tri ciklusa osnovnog obrazovanja odraslih, s tim da se polaznicima u trećem ciklusu (7. i 9. razred) otvorila mogućnost za sticanje stručne obuke iz određene oblasti. Kreiran je potpuno novi kurikulum za 7. i 8. razred, kao i programi za 16 vrsta stručnih obuka koje je zahtevalo tržište rada i za koje su Romi pokazali interes. Pilotiranje programa obavljeno je u deset škola za osnovno obrazovanje odraslih i u preko 30 srednjih stručnih škola ili radničkih i narodnih univerziteta. U okviru ovog projekta testirani su svi segmenti i mehanizmi osnovnog obrazovanja odraslih, od istraživanja potreba, razvoja programa, načina pružanja podrške Romima u učenju, do sertifikacije stručnih obuka. Projektom su testirana i razrešena sva ključna pitanja osnovnog obrazovanja odraslih i Srbija je danas spremna za kompletnu implementaciju novog sistema osnovnog obrazovanja odraslih.

I na kraju, donošenjem novog Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u avgustu 2009. godine stvoreni su uslovi za donošenje zakona o obrazovanju odraslih. Ministarstvo prosvete je najavilo zakon i formiralo grupu za njegovu izradu i ja se nadam da će taj ključni dokument biti usvojen u prvoj polovini 2010. godine. Zakon bi trebao da omogući prepoznavanje i uređenje jedne značajne društvene oblasti kakva je obrazovanje odraslih i da podstakne razvoj fleksibilnog i društvenim i individualnim potrebama prilagođenog sistema obrazovanja odraslih.

Grundvig nagrada Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih

Grundvig nagrada Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih za 2009. godinu

Grundvig nagrada Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih iz Brisela (European Association for Education of Adults – EAEA) za 2009. godinu motivisala je za konkurisanje niz projekata u tematskom okviru „Kreativni i inovativni načini prevazilaženja barijera u učenju”. U kategoriji van-evropskih projekata nagrada je dodeljena projektu „Neformalno učenje veština u ruralnom Kazahstanu” (Non-formal skills training in rural Kyrgyzstan), koji je realizovalo Kazahstansko društvo za obrazovanje odraslih u periodu novembar 2007. – oktobar 2009. godine. Ovaj projekat je imao za cilj da putem kurseva obezbedi profesionalno obrazovanje nezaposlenima u 36 sela u Kazahstanu u kojima ne postoje stručne škole. Kursevi su se odnosili na šivenje i obradu mleka, kao i na socijalne kompetencije odraslih. Projektom je bilo obuhvaćeno 540 odraslih kojima je obezbeđeno 150 časova obuke. Inovativni element projekta odnosio se na primenjene metode – mobilne radionice, večernje i vikend časove. Instruktori i mobilne radionice lako su premeštani iz jednog sela u drugo. Uloga lokalnih vlasti bila je da obezbede neophodan prostor. Putem projekta „Neformalno učenje veština u ruralnom Kazahstanu” siromašne seoske zajednice u Kazahstanu prvi put su dobile mogućnost stručne obuke koja je prilagođena njihovim potrebama u mestu u kojem žive i na maternjem jeziku.

Na nivou Evropske Unije Grundvig nagrada za 2009. godinu dodeljena je projektu „Virtuelni evropski školski projekat za zatvore” (VEPS – Virtual European Prison School Project) koji je realizovalo Evropsko udruženje za obrazovanje u zatvoru (European Prison Education Association – EPEA) u periodu oktobar 2007. – decembar 2008. godine u 8 zemalja EU. Projekat je finansiran od strane Evropskog Programa za doživotno obrazovanje. Ciljna grupa projekta bili su osuđenici u zatvorima. Osnovna aktivnost bila je vezana za razmenu „dobre prakse” obrazovanja zatvorenika i organizovanje elektronske Virtuelne škole u zatvoru. Virtuelna škola u zatvoru je najinovativniji aspekt projekta koji je uključivao sa-

kupljanje i prezentovanje obrazovnih programa, materijala za učenje i kurseva koji su dostupni zatvorenicima. Reč je o programima koje zatvorenici mogu da prate na svom maternjem jeziku i dobiju diplomu u zemlji porekla. Efekti projekta ogledaju se u povećanoj uključenosti zatvorenika u različite programe učenja na daljinu, naročito onih u maloletničkim zatvorima. Istovremeno, stvorena je ransnacionalna mreža razmene nastavnika za škole u zatvorima.

Grundvig nagrada Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih za 2010. godinu

Tema Grundvig nagrade Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih za 2010. godinu je „Inovativni pristupi u obrazovanju i učenju odraslih – ključne kompetencije za socijalnu inkluziju”. Evropska komisija je definisala osam ključnih kompetencija:

- komunikacija na maternjem jeziku
- komunikacija na stranom jeziku
- matematička kompetencija i bazične kompetencije u naukama i tehnologiji
- digitalne kompetencija
- učenje kako da se uči
- interpersonalne, interkulturene i socijalne kompetencije
- kompetencije za preduzetništvo
- kulturna ekspresija

Smatra se da sve navedene kompetencije doprinose boljoj integraciji onih koji su iz bilo kog razloga marginalizovani. U okviru Grundvig nagrade za 2010. godinu očekuju se projekti koji jasno pokazuju da je razvijanje ključnih kompetencija put ka socijalnoj inkluziji.

Šta članice Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih misle o Grundvig programu?

Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih je u septembru 2009. godine putem ankete prikupila od svojih članova stavove, procenu i sugestije vezane za Grundvig nagradu i sâm Grundvig program. Anketiranjem su bile obuhvaćene organizacije za obrazovanje odraslih u Austriji, Bugarskoj, Estoniji, Izraelu, Irskoj, Italiji, Nemačkoj, Rumuniji, Švajcarskoj, Holandiji i Španiji. Ovde ćemo predstaviti ključne nalaze ove evaluacije.

1. Članice su procenile da Grundvig program, pored toga što proširuje vidike u oblasti obrazovanja odraslih, na nivou nacionalnih organizacija:
 - pruža šira iskustva i znanja u oblasti obrazovanja odraslih na međunarodnom nivou
 - ojačava internacionalnu mrežu institucija uključenih u obrazovanje odraslih
 - obezbeđuje da se razvije timski duh i interkulturalna saradnja
 - obezbeđuje vidljivost na međunarodnom nivou
 - unapređuje mogućnost da se uči razmenom ideja
 - razvija samopouzdanje
 - unapređuje jezičke i interkulturalne komunikacione veštine.
2. Članice Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih su skeptične kada je reč o uticaju Grundvig nagrade na nacionalnu politiku u oblasti obrazovanja odraslih. Većina ne vidi veliki uticaj Grundvig nagrade, mada naglašava da raste svest o značaju Grundvig projekta.
3. Većina članica smatra da Grundvig program mora biti jače finansijski pomognut.
4. Članice su zadovoljne administrativnom podrškom, unapređivanjem procedura koje su znatno pojednostavljene, kvalitetom programa: Partnerstvo u učenju i Inservis obuka.
5. Neke članice su naglasile da je vreme za realizaciju projekata veoma kratko, a neke organizacije, naročito one manje, sugerisala su da je centralizovan pristup proceni projekata nepogodan. Takođe, neke članice su ukazale na to da je period između konkurisanja za nagradu i odluka koje se donose na nivou EAEA isuviše dug.
6. Većina članica je zadovoljna sadašnjom strukturom Grundvig programa. Uglavnom se protive spajanju Grundvig i Leonardo programa ili predlažu da, bez obzira na to da li postoje dva ili jedan program, programi vezani za opšte i oni vezani za stručno obrazovanje odraslih dobiju isti status.
7. Članice se slažu u proceni da je Grundvig projekat veoma doprineo profesionalnom razvoju nastavnika u oblasti obrazovanja odraslih. U cilju daljeg unapređivanja predlažu da se obezbedi veća finansijska podrška, više kurseva i fleksibilniji budžet. Dostupnost kurseva varira od zemlje do zemlje. U nekim zemljama je informisanost veoma slaba. U cilju poboljšanja informisanosti članice predlažu:

- predstavljane tekućih aktivnosti relevantnim ciljnim grupama putem različitih lokalnih, nacionalnih i međunarodnih seminara, konferencija, sajмова i sl;
 - informisanje preko relevantnih veb sajtova;
 - informisanje putem medija o „dobroj praksi”, uspešnim projektima i iskustvima;
 - veći stepen decentralizacije finansiranja, kako bi se omogućilo da se nacionalna iskustva predstave široj publici.
8. Članice su ukazale na to da je moguće dalje raditi na unapređivanju saradnje između nacionalnih organizacija. Dok su jedni procenili da su standardi Grundvig projekta veoma visoki, drugi su smatrali da standardi nisu tako visoko postavljeni.
 9. Članice su ukazale na to da u mnogim zemljama odrasli nisu informisani o potrebi i mogućnostima učenja jezika i da treba raditi na ovom zadatku. Kada je reč o mobilnosti nastavnika u oblasti obrazovanja odraslih članice su se podelile: jedni su pokazali veliko interesovanje, drugi nisu uopšte zainteresovani, a treći ukazuju na potrebu da se u većoj meri podrže programi vezani za učenje jezika.

Projekti iz Srbije mogu da konkurišu za Grundvig nagradu, a od 2010. Srbija će, sa još nekoliko zemalja jugoistočne Evrope, imati pravo konkurisanja za projekte i učešća u Grundvig programu Evropske Unije.

*Katalog radionica u okviru Programa mobilnosti i saradnje
u oblasti obrazovanja odraslih u EU 2009-2010*

Grundvig radionice su jedna od nekoliko aktivnosti koje su realizovane tokom 2009. godine u okviru Grundvig programa. Cilj ovih radionica jeste da se omogućiti odraslima da učestvuju u seminarima koji se realizuju u onim zemljama EU koje su aktivne u okviru Programa doživotnog obrazovanja (Lifelong Learning Programme – LLP). Ovo je sasvim novi način obezbeđivanja mobilnosti – Grundvig radionice okupljaju pojedince iz različitih zemalja EU, što otvara perspektivu sticanja inovativnog i transnacionalnog iskustva. Učešće u radionicama je finansijski potpomognuto u okviru Grundvig programa za 10 do 20 polaznika iz svih drugih zemalja EU osim iz one u kojoj se radionica organizuje. Same radionice traju od 5 do 10 dana i realizuju se u periodu 1. septembra 2009. – 31. avgusta 2010. godine.

Polaznici radionica mogu biti građani onih zemalja koje su uključene u Grundvig program, tačnije građani 27 zemalja članica EU, Islanda, Lienheštajna, Norvške i Turske. Važno je da polaznici dolaze iz najmanje tri različite zemlje i da u odnosu na njihov ukupan broj broj polaznika iz jedne zemlje nije veći od jedne trećine. Polaznici iz zemalja u kojima se radionica organizuje takođe mogu u njima da učestvuju, ali njihovo učešće nije finansirano iz Grundvig programa.

U 2009. godni EAEA je objavila *Katalog Grundvig radionica za period 2009-2010. godine*. Katalog nudi informacije o svim Grundvig radionicama koje su realizuju u sledećim zemljama: Austrija, Belgija, Bugarska, Danska, Estonija, Grčka, Holandija, Irska, Italija, Kipar, Litvanija, Letonija, Malta, Mađarska, Češka Republika, Nemačka, Španija, Finska, Francuska, Velika Britanija, Norveška, Poljska, Portugal, Rumunija, Švedska, Slovenija, Slovačka i Turska. Svaka radionica predstavljena je u kratkim crtama i u Katalogu se mogu naći sledeći podaci: naslov radionice, tematski okvir radionice, kontakt adresa i telefon, radni jezik, trajanje, ciljna grupa, kratak pregled aktivnosti, veb sajt organizatora radionice.

Katalog Grundvig radionica za period 2009-2010. godine je dostupan u PDF formatu na sajtu EAEA (<http://www.eaea.org/>).

Katarina Popović

Information on Adult Education in Europe – *InfoLetter*¹

Michel Sommer, *InfoLetter* 4/5 2009

LISBON STRATEGY: NEW GOALS, NEW MOMENTUM?

The Lisbon strategy, with which the European economy should be made sustainable, expires next year. Adult education has a small, but not unimportant role in the current strategy, particularly with regards to employability. (Michael Sommer) 12.5 per cent is the magic number: This is how high the participation rate should be for all adults in continuing education. This was the target set in the current Lisbon strategy, which was adopted in 2000 and is now to be updated again. However, the EU has clearly fallen short of this target and has currently only achieved a rate of 9.6 per cent. In the individual countries, large differences prevail: The frontrunners are – as usual – the Nordic states, England, the Netherlands, Slovenia and Austria; the lowest values were recorded by Hungary, where the percentage has also fallen sharply in recent years, Romania and Bulgaria.

Lifelong learning was also part of the yearly progress reports on the Member States. As a result recommendations for 2009 included a call for improvements in Estonia, Spain, France, Italy, Cyprus, Poland and Slovakia.

A long wish list

On the whole, a frequent criticism was that the entire strategy has brought nothing but a lot of paper and a long wish list, which the countries could hardly put into practice. In the areas of education and training, the difficulty of imple-

¹ Od ovog broja časopis objavljuje izvode iz biltena *Information on Adult Education in Europe – InfoLetter*, uz saglasnost Akademie Klausenhof, Hamminkeln, Nemačka. *InfoLetter* je elektronski informativni servis evropske mreže "European InfoNet in Adult Education," koja je nastala u okviru Grundvig Programa za doživotno obrazovanje Evropske Komisije, koja pruža vesti i informacije o obrazovanju odraslih u zemljama Evropske unije. *InfoLetter* izlazi dva puta mesečno. Tema broja 3 za 2009. godinu je "Evropa", a broja 4/5 za 2009. godinu je „Trendovi u obrazovanju odraslih i ekonomska kriza”.

mentation was also attributed to a lack of direct support on the part of the EU programmes.

Discussions on the amendment of the overall strategy have already begun everywhere; governments, professional associations, parties, trade unions and lobbyists are preparing their positions. The most important guidelines for the post-Lisbon strategy are planned to be adopted at the EU summit in March 2010. If the issue of climate protection was regarded as the most important goal in the strategy up to 2008, the economic crisis brought the economy and employment back on top of the agenda.

In December 2008, the Commission announced an increased benchmark for education participation of 15%, along with further benchmarks for basic skills, knowledge of foreign languages and employability. It is worth noting that the paper explicitly does not just have occupation-related education in mind, but also other fields, namely "citizenship education", innovation and creativity. The European Council have also largely agreed to this paper. In preparation for the follow-up to the Lisbon strategy, the Social Platform, the European Trade Union Confederation and the European Environmental Bureau (and later CONCORD) started an initiative called the Spring Alliance, in which it presented the issues that civil society feels strongly about – For a European Union that puts people and planet first.

As a member of the Social Platform, EAEA (European Association for Education of Adults) has contributed to the manifesto of the Spring Alliance and is one of the signatories. Gina Ebner, secretary general: „The Lisbon strategy was often summarized with the two terms ‘jobs and growth’, and while it did underline three columns of economic, social and environmental, the general perception was that the economic approach was the favoured one“. EAEA published a proposal with the following elements: Establish an economic and governance strategy that serves people and planet, preserve and restore ecosystems, establish inclusive societies, promote green and quality jobs, assume global responsibility, and improve democracy.

Christoffer Støerup, InfoLetter 4/5 2009

THE GHOST OF TRANSITION

Adult educators in Romania are faced with a large number of challenges highlighted by the crisis, which alarmingly resemble those of the transition period. Since there are no national strategies following up on the past experiences, each

educator must use his intuition and the few resources at hand. Solutions are thus often found on a grass roots level in a diminutive way. (Christoffer Stoerup) The last strategy for adult education in Romania was formulated during communism, emphasis then was not only on paying lip service to an ideology with few convinced adepts, but also on subjects desired by the learners then as today; learning foreign languages, painting and theatre, usage of technology and practical courses like tailoring or interior design.

Informed citizenship

In 2009 the common goal of educating for democracy and an understanding of the society (national as well as global) encompassing the individual, has not yet crystallized neither as an end nor in a set of means.

At cultural houses, one of the main providers of adult education, throughout the country focus is, as it was, on traditional folk and high culture. This cements the institutions' backwards orientation and does not address the increasing alienation of the population in the rural areas from a city life which is aligning itself with the trends of globalization.

Transition-like restructuring

Adult education and vocational training are still treated as one discipline in Romania, and both are most often being provided under the same roof. Therefore the challenge of retraining victims of structural changes on the labour market, has been an obvious but unreached ambition for providers of adult education. Such a challenge is again approaching, and though details are still clouded it seems certain that Romania conforming to the obligations of the loan packages negotiated with the IMF (International Monetary Fund) and EU has to lay off 20% of its public servants in a time of increasing unemployment.

In the mid-nineties Romania found itself in a similar situation, with falling standards of living and a huge budget deficit forcing the government to slim down state enterprises and thus add to the unemployment.

Too much of the generation entering the chaotic labour market of the nineties, was "lost" and never acquired the basic competencies necessary for reentering the labour market successfully once times got better.

The economic situation was then followed by an sociocultural trend of suspicion and alienation towards the globalization and a nostalgia towards village life and the social and material security from the communist times. The light xenophobia reached its peak at the 2000 presidential elections during which the

nationalist champion Corneliu Vadim Tudor, to the fear of many came in second in the presidential elections.

It is of course not adult educators' job to prevent voters from opting for certain political parties, but easing unavoidable economic and socio-cultural changes, empowering citizens and countering alienation are.

As usual this task falls upon the local adult educators and their initiative, if that alone will be enough to soothe the hard times ahead remains to be seen.

Susanne Lattke, InfoLetter 3, 2009

HOW EUROPEAN IS GERMAN ADULT EDUCATION?

Europe – for many people this is synonymous with the European Union, which in turn is synonymous with an administrative machine out of touch with reality, making life difficult for citizens and politicians alike with absurdly unfair demands and regulations that come from far-away Brussels. And scepticism about the EU is certainly not uncommon in the educational sector, but opportunities are also seen here.

Educational protagonists are continually finding fault – either justly or unjustly – with the supposed overstepping of authority and spoon-feeding by Brussels. On the other hand the benefits of being involved in the EU – improved opportunities for cross-border cooperation, great potential for motivation and innovation, the opening up of new markets and subsidies – are very well known and welcomed.

With its scholarship programmes for lifelong learning, the EU supports international cooperation projects between educational establishments as well as the international mobility of lecturers and students. Adult education has its own programme, 'Grundtvig', devoted to it, for which the National Agency in Germany has been registering steadily increasing numbers of applications for almost all types of measures for years.

This development is pleasing and indicates a growing interest in European cooperation and European subjects within German adult education in practice.

However, if we look at the figures in relation to the size of the potential target group, then we can hardly talk about a high level of European penetration by German adult education. As part of the Grundtvig Programme Germany participated in funding around 120 'learning partnerships' and around 50 'multilateral projects' in 2008, making Germany numerically one of the strongest countries represented in the Grundtvig Programme compared with other EU countries.

But if we start from the estimated 18,000 continuing education institutions in Germany, we have to suspect that Europe does not feature strongly at grass-roots level.

On the other hand the phenomenon of a group of EU-professionals developing and moving successfully through the demanding terrain of European, or to be more precise, EU-subsidised, cooperation can be observed in the adult education sector.

So is Europe becoming, or to put it better, remaining, a matter for experts? The gap between the EU-professionals and those who still have (and want) little or nothing to do with Europe hardly seems to be closing in practice in adult education.

For a smaller number of – often newer – institutions, EU projects have become a new ‘business segment’, through which they can generate income. Assuming they have appropriate focus, specialisation and professionalism, it can be a very profitable field. However, institutions which tend to get involved in European projects as ‘secondary’ and ‘extra’ activities – and that applies to most of the traditional adult education providers – have to both take up the challenges of intercultural cooperation and, in particular, face a demanding bureaucratic machine, which often has a deterrent effect, though efforts on the part of the EU to reduce this very well-known problem by simplifying structures and procedures have been successful to some extent. This shows the popularity of the types of learning partnership projects conceived as low-threshold entry into European cooperation. For other types of project however it is still true that the administrative outlay required is often felt to be disproportionate to the content of the work involved; the demands made by the EU with regard to the quality of the project results and project conception and management have increased in such a way that a project subsidy can increasingly only be achieved by ‘EU project specialists’; and finally against this background the level of the EU financial grants – which must always be seen alongside the project participant’s own contribution – often appears less attractive.

If we also bear in mind that the discussion on key EU political developments, such as the European Qualification Framework, remains largely restricted to narrow circles of experts in Germany, we can (broadly) conclude that German adult education is European – in approach.

In memoriam: Franz Pöggeler

Međunarodnu andragošku javnost 31. oktobra je potresla vest o gubitku jednog od njenih najpoznatijih članova: u Ahenu (Nemačkoj) je u 83. godini preminuo Prof.Dr.Dr.h.c. Franz Pöggeler, jedan od najznačajnijih autora, predavača, eksperata u oblasti obrazovanja odraslih u Evropi i svetu.

Poznat kao jedan od osnivača andragoške škole mišljenja u Nemačkoj posle II svetskog rata i andragogije kao naučne discipline, Franz Pöggeler je svojim brojnim publikacijama dao ogroman doprinos razvoju svih pojedinačnih andragoških disciplina. Njegov impresivan opus obuhvata na stotine bibliografskih jedinica i predstavlja uspešno susretanje nekoliko disciplina: andragogije, pedagogije, psihologije, filozofije, teologije... Njegova izuzetna međunarodna aktivnost pokazuje ne samo uključenost u globalne tokove obrazovanja odraslih i aktivno učešće u njihovom oblikovanju, već i ličnost izuzetno otvorenog i radoznalog duha, uvek spremnu na razmenu sa drugim kulturama, nacijama, običajima. Dobar pokazatelj ove retke osobine je i veliki broj stranih studenata i doktoranata sa svih kontinenata, koje je Pöggeler kao mentor uspešno vodio kroz studije, istraživačke radove i otvarao im vrata eminentnih andragoških krugova. Brojni su i oni koji su imali čast i zadovoljstvo da budu gosti u njegovom domu, prepunom umetničkih predmeta i sa ogromnom bibliotekom u kojoj se mogu naći publikacije o obrazovanju odraslih iz svih krajeva sveta.

Svaki pokušaj da se nabroje publikacije, aktivnosti, inicijative, članstva u stručnim i naučnim udruženjima, rukovođenje različitim udruženjima, komisijama, društvima, počasti i nagrade koje je Franz Pöggeler dobio – zahtevao bi prostor daleko veći od skromne posvete u časopisu čijem je radu doprineo. Ipak, pomenimo bar neke: Saradnik Wilhelma Flitnera, predavač na brojnim evropskim i svetskim univerzitetima, profesor i dekan Rajnskog Pedagoškog Fakulteta – Odeljenja u Ahenu, osnivač i član redakcije nekoliko časopisa, biblioteke "Studien zur Paedagogik, Andragogik und Gerontagogik" renomiranog evropskog izdavača Peter Lang, izdavač 8-tomne enciklopedije obrazovanja odraslih, glavni akter svetskog pokreta hostela, inicijator stalnih konferencija za istoriju obrazovanja odraslih; dobitnik niza počasnih doktorata, medalja, nagrada, član međunarodnog Hala slavnih u obrazovanju odraslih i kontinuiranom obrazovanju. O međunarodnim dimenzijama njegovih aktivnosti svedoče studijski boravci u preko 40 zemalja Evrope, Amerike, Afrike i Azije (oko 20 boravaka u Izraelu, gde se

naročito zalagao za izraelsko-palestinsko-hrišćanski dijalog i ukazivao na nužnost obrazovanja u njemu). Značajno je uticao na pedagošku i andragošku politiku i praksu u Nemačkoj od 1945. – aktivno doprinoseći unapređivanju propisa i otvaranju novih mogućnosti za obrazovanje u različitim oblastima: obrazovanje starih, obrazovanje roditelja (naročito očeva), omladine... Kao savetnik na nivou pokrajina, ali i na saveznom nivou, značajno je uticao na unapređenje pedagoškog rada u školama, prihvatajući nova, moderna strujanja, ali se istovremeno zalažući za značajan udeo filozofskih i etičkih tema u nastavi. Doprineo je i unapređenju obrazovanja vojske Savezne Republike Nemačke, uspevajući u potpunosti da tu aktivnost dovede u sklad sa svojim kontinuiranim pacifističkim angažmanom.

Kao ubeđeni katolik, svojim naučnim radovima u oblasti religijskog, tj. katoličkog obrazovanja odraslih, ali i svojim praktičnim angažmanom u raznim telima, doprineo je posleratnoj reformi hrišćanskog obrazovanja, unoseći u nju elemente opštih ljudskih vrednosti, etičkih normi, interkulturnog razumevanja i globalne povezanosti.

Posleratna Nemačka i Evropa bile su na putu da zaboravi koncept *andragogije* iz Vajmarske Nemačke. Poeggeler je bio jedna od retko upornih i argumentovanih zastupnika ovog koncepta, uprkos izuzetno jakoj struji *pedagogije odraslih*. Na to ukazuju brojne publikacije i visoko poštovanje koje je imao za andragošku školu mišljenja u zemljama istočne Evrope, naročito Jugoslavije i kasnije Srbije, čiji je veliki prijatelj bio. Njegov doprinos naročito beleže Istorija obrazovanja odraslih, Komparativno/međunarodno obrazovanje odraslih, Porodična andragogija, Andragogija slobodnog vremena, Univerzitetsko obrazovanje odraslih, kao i niz dodirnih područja i disciplina pedagogije i andragogije.

Manje je poznato da je Poeggeler bio strastveni sakupljač i istraživač dečje i omladinske literature, a naročito bukvara iz svih zemalja sveta. Njegova verovatno najveća privatna zbirka školskih udžbenika (23.000) predata je Bavarskom Nacionalnom muzeju u Ihenhauzenu. Takođe se manje zna o njegovim umetničkim sklonostima – nekoliko zbirki poezije i veliki broj crteža i slika govore mnogo o ovoj višestruko talentovanoj ličnosti. Imajuću u vidu progresivnu slabost čula vida, koje je u poslednjim godinama života potpuno izgubilo funkciju, nije preterano reći da su Poeggelerov angažman i postignuća zadivljujući.

Celog života verno sledeći svoje etičke principe, ostao je tih, blag i jednostavan čovek, skromnih prohteva, kome je rad bila najveća strast, a porodica - supruža Johanna Geerken-Poeggler i njihovih pet sinova, glavna vrednost.

Katarina Popović

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije u 2010. godini

1. The 12th international LInE conference Lifelong Learning and Wellbeing, 27-29 January 2010, Tuusula, Finland.
2. European Project Planning In Service Training Course, February 23-27 2010, Pixel, Italy.
3. Going Global 4 - The UK's International Education Conference. Queen Elizabeth II Conference Centre, Central London, 24-26 March, 2010
4. European Project Planning In Service Training Course. February 23-27 2010, Pixel, Italy.
5. Learning in later life - Intergenerational cooperation, Maz 5-9, 2010, Larnaka City, Cyprus.
6. ESREA The 6th European Research Conference, Adult Learning in Europe understanding – diverse meanings and contexts, 23-26 September, 2010, Linköping University, Sweden.
7. Representing Lives and Learning –The science and poetics of our work, ESREA Life History and Biography Network, Växjö and Kalmar, 4-7 March 2010.
8. The 15th CIEET Spring 2010, International Education Fair In China, 13-28 march.
9. The 3rd International Conference on Adult Education, Preparing the workforce for the information society, 21st-25th of April 2010.
10. 8th International Conference Comparative Education and Teacher Training, Plovdiv, Bulgaria, 9 - 12 June 2010 (Bulgarian Comparative Education Society - BCES)
11. Jure conference, Connecting Diverse Perspectives on Learning and Instruction: A Conference of Synergy, 19th to 22nd July 2010, Frankfurt am Main, Germany.
12. International Conference on eDemocracy, 6.05. 2010, CFP, Danube University, Krems, Austria.

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, Nov2009, Vol. 60 Issue 1

Philosophies of Adult Environmental Education. Walter, Pierre. p3-25, 23p; What Happened to the Promise?: A Critical (Re)orientation of Two Sociocultural Learning Traditions. Niewolny, Kim L., Wilson, Arthur L. p26-45; Creative Expression as a Way of Knowing in Diabetes Adult Health Education: An Action Research Study. Stuckey, Heather L. p46-64, 19p; W. E. B. Du Bois's Basic American Negro Creed and the Associates in Negro Folk Education: A Case of Repressive Tolerance in the Censorship of Radical Black Discourse on Adult Education. Guy, Talmadge C.; Brookfield, Stephen. p65-76, 12p; Organizing Project-Based Learning in Work Contexts: A Cross-Cultural Cross Analysis of Data From Two Projects. Full Text Available By: Poell, Rob F.; Yorks, Lyle; Marsick, Victoria J. p77-93, 17p.

Adult Basic Education & Literacy Journal, Summer2009, Vol. 3 Issue 2

Adult Literacy Research in 2006: Where Did It Appear, What Methodologies Were Used, and What Did It Say? Mikulecky, Larry; Smith-Burke, Trika; Beatty, Jeanine., p67-76, 10p; Supporting a Holistic Adult Literacy Program: The Provision of a Clinical Social Worker. McDonald, Lex; Jones, Elizabeth. p77-86, 10p; Reflections on Native Language Use in Adult ESL Classrooms. Huerta-Macias, Ana; Kephart, Kerrie. p87-96, 10p; Toward a Functional and Culturally Salient Definition of Literacy. Ntiri, Daphne W. p97-104, 8p; The Learner Persistence Project at Quinsigamond Community College. Kefallinou, Maria. p105-109, 5p; Transferring Learning from the Workshop to the Classroom. Johnson, Kimberly A. p110-113, 4p; Free Online Videos for Professional Development and for Student Learning. Rosen, David J. p114-116, 3p; Recently Completed Primary Research. Smith, Cristine. p117-120; GED Connection. McNutt, Bill. p121-122, 2p; Grammar Girl Quick and Dirty Tips for Better Writing. Luffman, Tina. p123-124, 2p; ESOL Curriculum: Human Trafficking. Aggarwal, Ujju; Nevel, Donna; Falchi, Lori. p125-126, 3p.

International Journal of Lifelong Education, Nov/Dec2009, Vol. 28 Issue 6

Learning in recession? p689-691, 3p; Resisting an isolated learning discourse. Tanggaard, Lene. p693-703, 11p; Idea creation: the need to develop creativity in lifelong learning practices. Ya-Hui Su. p705-717, 13p; Mode of entry as a predictor of success in final year bachelor of education degree examinations in universities in Ekiti and Ondo States, Nigeria. Adeyemi, T. O. p719-733, 15p; The historical and political context of adult literacy in Turkey. Sayilan, Fevziye; Yildiz, Ahmet. p735-749, 15p; A future for adult lifelong education in Aotearoa New Zealand: neoliberal or cosmopolitan? Zepke, Nick. p751-761, 11p; Lifelong learning: teaching assistants' experiences of economic, social and cultural change following completion of a foundation degree. Wolhouse, Clare; Dunne, Linda; Goddard, Gill. p763-776, 14p; Equity and lifelong learning: lessons from workplace learning in Scottish SMEs. Riddell, Sheila; Ahlgren, Linda; Weedon, Elisabet. p777-795, 19p; Globalisation and Europeanisation in Education, edited by Roger Dale and Susan Robertson. Holford, John. p797-798, 2p; Towards the Third Generation University: Managing the university in transition, by J.G. Wissema. Citation Only Available By: Duke, Chris. p798-800, 3p; Bright Satanic Mills: Universities, regional development and the knowledge economy edited by Alan Harding, Alan Scott, Stephan Laske and Christian Burtscher. Kulikova, Nadezda V. p800-802, 3p; Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject edited by Andreas Fejes and Katherine Nicoll. Citation McDougall, Julian. p802-803, 2p; The Means to Grow Up: Reinventing apprenticeship as a developmental support in adolescence, by Robert Halpern. Smith, Paul. p803-804, 2p; Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society: Active citizenship in a late modern age, by Peter Jarvis. Rogers, Jacquie. p804-806, 3p; Languages and Education in Africa: A comparative and transdisciplinary analysis, edited by Birgit Brock-Utne and Inge Skattum. Preece, Julia. p806-807, 2p.

Journal of Adolescent & Adult Literacy, Sep2009, Vol. 53 Issue 1

Reimagining Our Inexperienced Adolescent Readers: From Struggling, Striving, Marginalized, and Reluctant to Thriving. Full Text Available By: Greenleaf, Cynthia L.; Hinchman, Kathleen. p4-13, 10p; Transnational and Community Literacies for Teachers. Jiménez, Robert T.; Smith, Patrick H.; Teagu, Brad L. p16-26, 11p; Ghetto Fabulous: Reading Black Adolescent Femininity in Contemporary Urban Street Fiction. Marshall, Elizabeth; Staples, Jeanine; Gibson, Simone. p28-36, 9p; WebQuests for English-Language Learners: Essential Elements for De-

sign. Sox, Amanda; Rubinstein-Ávila, Eliane. p38-48, 11p; Adult Fans of Comic Books: What They Get Out of Reading. Botzaki, Stergios. p50-59, 10p; Content Area Reading Strategy Knowledge Transfer From Preservice to First-Year Teaching. Alger, Christianna. p60-69, 10p; A Tale of Two Tasks: Editing in the Era of Digital Literacies. Chandler-Olcott, Kelly. p71-74, 4p; Learners Need Purposeful and Systematic Instruction. Full Ross, Donna; Frey, Nancy. p75-78, 4p; An Interview With P.C. and Kristin Cast. p83-85, 3p; English Companion Ning. Full Text Available By: Rock, Jeana Terry; McCollum, Amanda J.

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.