

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, APRIL 2010.

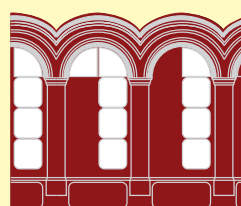
BROJ 1, APRIL 2010.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragoške studije



1838

Andragogical Studies

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning



Andragoške studije

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

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

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

Asistent urednika

Nataša Vujisić-Živković, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

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

Tehnički urednik, dizajn: Zoran Imširagić

Lektura i korektura: Emilija Vidanović

Štampa: Čigoja štampa, Beograd

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

Katalogizacija časopisa: Narodna biblioteka Srbije, Beograd.

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

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

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

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

Andragogical Studies

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

Publisher

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

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Editors

MIOMIR DESPOTOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
KATARINA POPOVIĆ, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Assistant Editor

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

Editorial Board

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

Typesetting: Zoran Imširagić

Proofreading: Emilija Vidanović

Printed and Bound by: Čigoja štampa, Begrade

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

Catalogue: National Library of Serbia.

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

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

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

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

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, APRIL 2010.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

- MARKO RADOVAN
Workplace Demands and Participation in Different Forms of Adult Education 9
- ESZTER BARAKONYI, TÍMEA NÉMETH
Lifelong Learning and Labour Law in Hungary 23
- KATARINA POPOVIC
Methodological Aspects of Surveys on Participation in Adult Education and Learning 35
- MIRJANA BEARA, PREDRAG OKANOVIĆ
Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti 47
- SVETLANA ČIZMIĆ, MILICA VUKELIĆ
Maltretiranje na radnom mestu – pogled na novu perspektivu 61
- ANETTA DER RADIVOJEVIĆ
Stvaranje klime za prenos znanja i veština u radnoj organizaciji 77
- DRAGOMIR BONDŽIĆ
Opismenjavanje u Jugoslaviji i Srbiji u periodu 1945-1950: nasleđe, ciljevi, tok, rezultati i nedostaci 91
- ISTVÁN JÓZSEF
Behaviour Problems and Their Treatment at School 111

DOKUMENTI

Belemski okvir za akciju: Pokrenuti moć i potencijal obrazovanja i učenja odraslih u cilju održive budućnosti	123
---	-----

HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA

Šesta UNESCO međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI)	141
<i>Konferencija: Borba protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Evropi kroz obrazovanje odraslih za demokratsko društvo i ljudska prava</i>	155
<i>Seminar: Životni tok i učenje u istoriji: kulturne, društvene i individualne perspektive u obrazovanju i obuci odraslih u Evropi</i>	159
<i>Polemika: Profesionalne kompetencije nastavnika</i>	161
<i>Interview: What is the Future for Adult Education? (Interview with professor dr. Peter Jarvis)</i>	171
<i>Prikaz knjige: Ratko Đukanović, Andragogija</i>	179
<i>Information on Adult Education in Europe: InfoLetter</i>	183
<i>European Association for Education of Adults: EAEA Newsletter</i>	191

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije u 2010. godini	199
Pregled andragoških časopisa	201

Contents

ARTICLES

MARKO RADOVAN

- Workplace Demands and Participation in Different Forms of
Adult Education** 9

ESZTER BARAKONYI, TÍMEA NÉMETH

- Lifelong Learning and Labour Law in Hungary** 23

KATARINA POPOVIC

- Methodological Aspects of Surveys on Participation in Adult
Education and Learning** 35

MIRJANA BEARA, PREDRAG OKANOVIĆ

- Readiness for Professional Development of Teachers:
How to Measure It?** 47

SVETLANA ČIZMIĆ, MILICA VUKELIĆ

- Harrasment at Work – A View into the New Perspective** 61

ANETTA DER RADIVOJEVIĆ

- Creating the Environment for the Transfer of Knowledge and
Skills in the Work Organisation** 77

DRAGOMIR BONDŽIĆ

- Literacy Efforts in Yugoslavia and Serbia 1945-1950
– Heritage, Objectives, Course, Results and Shortages** 91

ISTVÁN JÓZSEF

- Behaviour Problems and Their Treatment at School** 111

DOCUMENTS

Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future	123
---	------------

CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS

The Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)	141
<i>Conference: Tackling Poverty and Social Exclusion in Europe through Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education in Adult Learning</i>	155
<i>Seminar: Life Course and Learning in History: Cultural, Societal and Individual Perspectives on Adult Education and Training in Europe.</i>	159
<i>Polemics: Professional Competencies of Teachers</i>	161
<i>Interview: What is the Future for Adult Education? (Interview with professor dr. Peter Jarvis)</i>	171
<i>Book Review: Ratko Đukanović, Andragogija</i>	179
<i>Information on Adult Education in Europe: InfoLetter</i>	183
<i>European Association for Education of Adults: EAEA Newsletter</i>	191

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

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

ČLANCI

Marko Radovan¹
University of Ljubljana, Slovenia

Workplace Demands and Participation in Different Forms of Adult Education

Abstract: In this article author wants to determine how employee involvement in training courses varies depending on the main socio-demographic and job characteristics such as occupation, position at work, organization size, type of employment and the use of writing skills at work. The results show that the main determinants of integration in education are age, professional status and size of the company. Author notes that the significance of the observed factors vary according to whether they are involved in formal or non-formal education.

Key words: formal education, non-formal education, participation in education, workplace.

Introduction

Scientific and technological development in the 21st century has many impacts: on economy, and other social processes. In informational society, we are talking about knowledge society. Its main characteristic is the emphasis on the meaning of knowledge and skills on an individual and macro level. Employees cannot only possess basic skills of reading, writing and numeracy, because new computer-based technology demands skill for regulation (management) of information, decision-making abilities, communication, problem-solving skills, and learning skills. Knowledge and skills level, and the quality of the work force are becoming key factors of competitiveness in the global economies (ILO, 1999).

Economical knowledge, together with socio-demographic changes also has major impact on employment policies and training of work force. Several different studies about changes in the employment structure confirm decrease of

¹ Marko Radovan works at Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana.

employment in primary and secondary sectors that were in the past the main employers and service sector of less-educated and less-skilled work force.

Employment in the service sector is especially increasing in the so-called post-industrial services that are based on higher education and qualifications. These trends of employability lead to changes of occupational structure of employees: there are more and more “white collars” (experts, administrators, managers, officials, and vendors) and less “blue collars” (jobs in transportation and manufactures and jobs for more simple works).

In addition, inter-generational discrepancy and the quality and quantity of knowledge and skills is more and more evident. Educational structure of younger generations is improving; changes are also evident in the quality of knowledge and skill that are a result of an educational process. Age comparison from the 1990's show that in fact three from four adults in the 25 to 34 age group finished secondary school, while there is less than a half adults in the age group 55 to 64 with the same educational level (OECD & Statistics Canada, 2000). With an increased number of younger generations and tertiary education these differences becomes even higher.

Research also indicates that the demand for better-qualified work force is not only a consequence of technological and organisational change, but also some general increase of educational attainment and population (OECD, 1996).

Employers have responded to this with new practises and tightened the criteria for recruiting and hiring workers. Education for individuals is increasingly becoming a necessity defence and the main element of classification in a series of employment. A general shift to higher educational requirements leads to rising unemployment educational disadvantaged population. Increasing reimbursement for education and experience to the worsening of opportunities for those with lower educational qualifications and no experience in the labour market (ILO, 1999). There is extensive national and international record, which shows that unemployment is much higher and growing faster in less qualified and trained people, and the degree of participation in the labour force is lower in this population.

National and international research on occupational mobility and career development suggests that formal education (school certificate, diploma) of the individual lead to employment (e.g. Ivančić, 2000). Decisive roles in the future development of individual careers within the organisation have the factors other than school certificate or diploma. The focus is on specific management skills for companies represent a competitive advantage, key skills such as innovation, creativity, teamwork ability, communication skills, as well as certain cultural characteristics and social capital that enable the proper integration of man into the

workplace and effectively establishing contacts with the external environment (clients, customers, contractors etc.).

Enforcing flexible unstable employment, breakdown of traditional jobs and their replacement by work areas, or even with the competencies, functional flexibility, promoting the concept of lifelong learning have fundamentally altered the view of individual careers. Authors such as Kolb and Plovnick (cf. Cvetko, 2002), see a career in the form of continuous learning and adaptation and change management. It is therefore a central learning activity, extremely important throughout life. All these factors contribute significantly to the fact that the state, employers and individuals are increasingly recognising the importance of investing in education and training even after the initial formal education. Research findings so far confirm that performance at work and career developments are key factors, which encourage employees to participate in education and learning (Radovan, 2005). Results of previous national examination of the Slovenian population that participate in adult participation (Mohorčič Špolar et al, 2001, 2005a, 2005b) show that the share of population in education increases over time, with most of participation takes place non-formally.

Despite a strong emphasis on the need to improve the educational level of the population in various national development documents, the proportion of employees involved in formal education, rather low: in 2004 near 10%. Half of the staff, who was educated through formal programs, has studied the programs of tertiary education (Ivancic, 2005: 38). From the analysis of the motives for involvement in programs of formal and non-formal education (Radovan, 2005: 95) we can learn that in formal education dominate motives related to their work, progress in their careers, and the joy of learning. On the other hand, in connection with the involvement in non-formal education is dominated by far greater success at work (76% of responses), are quite important but also demands of the employer (50% of the responses to formal education, only 15%) and the joy of learning. Employees participating in non-formal education as opposed to those in formal, are not giving more importance to the progress in their careers. The data also show that non-formal education is more often financed by the employer, while the main drivers of the cost in the formal education of employees themselves, only 22% of the cost is (co-) financed by the employer (Ivancic, 2005: 42).

In this study we determine how the employee involvement in training varies depending on the main demographics (gender, age, education) and to the character of employment, which is limited to activity (standard classification of activities), occupation, size of the organisation, situation at work and the nature of the employment relationship. These standard variables are added in the variable use of reading, writing and numeracy at work.

In this paper, we want to determine whether the factors that the examination of adult participation in education is traditionally regarded as the key determinants of participation – age, education and gender – are confirmed as a key, even when it comes to employment or employment characteristics are those who decide on involvement in education. In addition, we are interested in whether these factors cause any differences in participation in formal and non-formal education.

Method

Statistical analysis

To reduce the number of variables of the characteristics of written practice at work, we carried out factor analysis. To determine the adequacy of our hypotheses, we used simple descriptive statistics such as chi-square, analysis of variance (ANOVA) and multivariate logistic regression.

Sample

Slovenian population aged 16 to 65 years participated in this research. In the sampling procedures to the representativeness of the following indicators was provided: gender, age, education and statistical region. Information on participation in education has been collected by the method of CATI – Computer Assisted Telephone interviewing. The survey was conducted in 2004 on 2809 respondents. In the design of a final set of database, we first excluded from the analysis regular students, in the second phase, we selected a subsample of working population. As economically active, we chose only those who described their current employment situation as an employee in a company, self-employed (in his own business, crafts, in the liberal professions) or employed in agriculture. The final included 1680 people aged 16-65 years.

Method of data collection

For the collection of data we administered survey questionnaire, which was primarily developed under the International Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL). The questionnaire consists of seven lots, namely: (1) General Information, (2) Information about the work, (3) Written practice at work, (4) Education (5) Reading and the computation in a daily life, (6) Information and communication technology (7) Information on the household.

Variable description

In the analysis, we used variables concerning socio-demographic, employment and educational characteristics of participants and characteristics of their reading and writing practices in the workplace.

For the purposes of this analysis, we have merged the “activities of the company” variable into 3 categories:

- Primary and secondary sector (agriculture, hunting, forestry and fisheries, manufacturing, construction);
- Traditional services sector (electricity, gas and water, commerce, catering and sales, marketing, storage and communication);
- Post-industrial services and public administration (financial intermediation, insurance, real estate and business services, community, social and personal services).

In the statistical analysis of the model, we wanted in addition to the standard features of employment such as occupation, activity, organization size and type of employment, include the complexity of the work in terms of their skills in reading, writing and numeracy at work. In order to reduce the number of variables in the analysis, we performed factor analysis. In the factor analysis were included all the original variables with which we measured the frequency and diversity of reading, writing and numeracy at work, ie. in their original values. First, we did principal components analysis, to assess the number of factors. Preliminary results and Cattell's scree test showed that there are four components with eigenvalues more than 1. Together they explained 55.8% of the variance, with only the first component of over 36.1 % share. This suggests that there is one, particularly strong dimension, which is to some extent expected, because the variables involved in the factor analysis, largely consist of reading and writing and less of computational practice in performing their work. The final factor analysis revealed two dimensions (writing and computational). The first dimension explains the use of an advanced practice reading and writing at work, such as use of electronic mail, reading charts and tables, writing letters and correspondence, use of manuals, dictionaries or catalogs and the like. This factor was called the frequency of use of an advanced practice reading and writing at work. The second dimension concerns mainly the use of calculations at work, so we named it the frequency of use of computing practices at work. Similar factor structures were obtained in some other studies (Ivancic & Gnidovec, 2006).

Results

Firstly, we used chi-square analysis to analyze the relationship between observed independent variables to participation in education in general and separately in the formal and non-formal education. The results are shown in Table 1.

Shares in the table represent the percentage of adults involved in education in general, formal education or non-formal education.

Table 1: Comparison of socio-demographic characteristics and job characteristics with participation in adult education in general, formal and non-formal education, 2004 (in %).

	Participation In All Education	Participation In Formal Educ.	Participation In Non-Formal Educ.
	N=-1680	N= -170	N= -760
Gender			
Man	46,1	16,3*	77,6*
Woman	44,2	20,5*	72,0*
Age			
16–24 years	47,3***	38,8***	64,2
25–39 years	49,2***	26,0***	76,8
40–49 years	45,8***	9,8***	76,0
50–65 years	33,0***	2,7***	72,3
Education			
Primary education or less	24,4***	12,3***	77,2†
Vocational education	30,9***	9,1***	71,1
Secondary education	53,8***	24,4***	73,4
Tertiary education	73,1***	21,0***	79,7
Company's activity			
Primary and secondary sector	33,2***	15,7	74,8
Traditional service sector	48,9***	19,4	69,9
Post-industrial and public admin. services	56,9***	21,8	75,4
Occupation			
Legislators, senior officials, managers	71,8***	14,5*	88,6***
Experts	75,1***	26,1*	78,8***
Technicians and other assistants	56,2***	23,3*	73,7***
Officials	38,6***	23,3*	64,4***
Service occupations, sales	45,6***	13,5*	75,2***
Non-industrial occupations	33,2***	14,3*	61,0***
Operators of machinery and equipment, industrial manufacturers and Compilers	18,4***	10,0*	72,5***

Elementary occupations	12,3***	10,5*	73,7***
Work position			
No supervisory responsibility	40,2***	18,7	72,5
Limited supervisory responsibility	43,2***	20,4	75,2
Broader supervisory responsibility	61,3***	17,7	79,7
Enterprise size			
Less than 20	35,0***	13,0	79,0
20–99	51,3***	22,8	73,3
100–199	47,2***	12,7	75,5
200–499	39,3***	21,6	73,9
500–999	43,7***	18,6	71,9
1.000 and more	53,7***	20,1	74,3
Type of employment			
Permanent	45,5	17,0***	75,9*
Fixed-term	41,2	28,1***	64,8*
On contract	39,6	42,3***	73,1*

* $p < ,05$; ** $p < ,005$; *** $p < ,001$

Socio-demographic characteristics and employee participation in education^o

Preliminary analysis, in which we studied the participation in education in the entire adult population, is indicating a high statistical relationship between participation in education and socio-demographic characteristics, for example age and education (Mohorčič Špolar et al., 2005a, 2005b). The question is whether such a pattern may be automatically generalized to the population of employees. As noted in the theoretical introduction, we need to take in account of the employees and their employment context, which is often a function of external coercion when it comes to training employees. The inference is that the demands of work require that the training include all employees, i.e. regardless of their socio-demographic characteristics. We can also count on a lot of variability when it comes to the type of education and training and frequency of participation. These are two variables, which are not controlled in this analysis.

Gender comparison, opposite to the whole population in our sample, generally does not confirm a significant difference between men and women in participation in education. The differences become significant only when involvement in formal and non-formal education is viewed in isolation. Women are slightly more likely than men participate in programs of formal education; on the

other hand men more frequently participate in non-formal education and learning, compared with women.

There is a negative correlation among the variables age and participation in education – with increasing age, participation is lower. This is particularly evident in the learning in formal education programs, where a linear relationship with age is highly statistically significant ($p < .001$). In contrast, association of age and involvement in non-formal education are not statistically significant. Usually, participation in adult education is related to the attained level of education. Statistical calculations confirm that, in general, employees with higher educational attainment more often attend training as lower educated. If we distinguish between formal and non-formal education, we can again talk about statistically significant differences only in formal, but not in non-formal education. From these findings, we can already suggest that the correlation of socio-demographic characteristics, such as age and education, with participation in education in the context of employment differ to findings in the overall adult population. If both factors are important for participation in formal education, we can assume that participation of employees in non-formal education depends on some other (more relevant) factors.

Involvement in education and employment characteristics

From our theoretical assumptions logically follows that the activities of employment and occupations that are associated with greater knowledge and higher education and qualification requirements, also require additional education and training. Do calculated statistics follow such logic? The data in Table 1 show that most often participate in education employees in post-industrial and traditional services, and less frequently in primary and secondary sector. The differences are highly statistically significant. This again does not apply if participation is viewed separately in formal and non-formal education by industrial sectors. The data in Table 2 do not confirm the statistically significant association either with formal or non-formal education. Highly statistically significant relationship was also calculated for the type of profession. In education, most often participate experts, legislators and managers and less frequently employed in the elementary occupations and operators of machinery and equipment.

For inclusion in formal education statistical significance is slightly lower ($p < 0.05$), and the data show that in formal education programs more often include professionals, technicians and officials, while the category with the least opportunities remain the same for the simple occupations.

When we take into consideration participation in non-formal education, we can also find highly significant relationships to the profession. Occupational group with the best opportunities for non-formal education are legislators and managers, fewer opportunities are reflected in the non-industrial occupational groups (craft occupations) and public officers. Among other occupational groups, relative differences are less significant.

Company size is traditionally stressed as an important factor in access to education and training of employees. As particularly disadvantaged shall be considered employees in small and medium-sized enterprises. Our results do not show such large differences in participation in education according to the size of the organization, although they are statistically significant.

Employees in large companies have more educational opportunities than employees in firms with fewer than 20 employees. However, the same data also show that firms with 20-99 employees are on the second place as for participation in education, i.e. immediately for most businesses. It is significant also that the observations of organization's size separately for formal and non-formal education, does not confirm statistically significant associations.

Contrary to our expectations, the relationship between employment relationships with involvement in education is generally not statistically significant. Statistically significant differences occur when involvement in formal and non-formal education by type of work contract are separately analyzed. The formal education is typically consisting of employees who work under the contract, followed by those working on a temporary basis. For participation in non-formal education, it can be seen that the most representative are permanent employees and employees under contract.

In Tables 2, 3 and 4 are shown the results of analysis of variance (ANOVA), with which we examined differences in employee participation in education in relation to frequency of use of reading, writing and accounting practices at work.

Table 2: Mean values, standard deviation and analysis of variance (ANOVA) for the use of clerical resources in relation to adult involvement in education (all forms)

	Yes		No		ANOVA
FREQUENCY OF:	M	SD	M	SD	F (1, 1640)
Written sources and activities	,41	,92	-.34	,87	286,39***
Computational sources and activities	,06	,86	-.05	,89	6,89*

Note: Arithmetic means represent standardized z-value.

* $p < ,05$; ** $p < ,005$; *** $p < ,001$

Table 3: Mean values, standard deviation and analysis of variance (ANOVA) for the use of clerical resources on the involvement of adults in formal education

	Yes		No		ANOVA
	M	SD	M	SD	
FREQUENCY OF:					F (1, 962)
Written sources and activities	,51	,92	,24	,93	10,74***
Computational sources and activities	,08	,86	,06	,88	,03

Note: Arithmetic means represent standardized z-value.

* $p < ,05$; ** $p < ,005$; *** $p < ,001$

Table 4: Mean values, standard deviation and analysis of variance (ANOVA) for the use of clerical resources on the involvement of adults in non-formal education

	Yes		No		ANOVA
	M	SD	M	SD	
FREQUENCY OF:					F (1, 988)
Written sources and activities	,37	,94	,09	,88	16,94***
Computational sources and activities	,08	,87	,02	,89	,77

Note: Arithmetic means represent standardized z-value.

* $p < ,05$; ** $p < ,005$; *** $p < ,001$

The results show statistically significant differences in education and training particularly in the field of reading and writing practices. It is more than obvious that the employees, who at their work use more complex reading and writing practice, get more training than other employees. However, even in this case calls into question the distinction between formal and non-formal education. Rare use of an advanced practice of reading and writing at work is negatively related to involvement in formal education, but not with involvement in non-formal education.

While the coefficient is very low, but positive, which in turn can be concluded that in non-formal education also participate employees in jobs with low requirements for cognitive skills.

As regards the frequency of use of computing practices at work, according to the calculated statistics, we can conclude that this variable is not linked either to the inclusion in the formal or non-formal education. Only when talking about inclusion in education in general, we see a weak positive relationship with employees, which often use such practices, and weak negative relationship in the category, which are not used often.

Conclusions and observations

Research has shown that when considering the factors of participation in education employment environment is particularly important. At the level of analysis of education in general, it can be stated that the main factors of participation are age, professional status and size of the company. The higher the age of the employees, the less the likelihood of inclusion in education. The likelihood of participation in education is reduced also by the employment in one of the following occupational groups: elementary occupations, operators of machinery and equipment, officials and trades work. Even the size of the organization of work is important, but we did not observe any linear effect. We confirmed previous findings about the most limited educational opportunities for employees in organizations with fewer than 20 employees. Similarly to other studies (Ivancic, Gnidovec, 2006) we noticed the importance of the complexity of work involved in education is confirmed also by the new variable 'frequency of use of an advanced practice reading and writing at work', except for frequency of use of computing practices at work.

The characteristics of the employment environment are less important for participation in formal education. Age remains the main factor for inclusion in the formal education of employees; most often young adults attend it. Effects of educational attainment are lower than we initially expected, in general employed with the lowest educational attainment more frequently participate in formal education than more educated. The need to retrain adults with lower educational attainment is clearly a result of the restructuring of part of the economy, which is slowly being phased out the need for less-skilled labour. Finally, we conclude is that formal education is more significant for employees with less stable employment, which is not surprising, since access to better and more steady jobs is associated with better educational attainment. Depending on the specific situation of the Slovenian labour market, this feature can also be due to the frequent practice of more flexible employment, which most commonly affects the same population that participate in formal education.

As regards participation in non-formal education, our results show in particular the impact of the complexity of work. Employees, whose work increasingly demands more complex forms of reading and writing, are also more likely to participate in education. Among the findings concerning the relationship of participation with individual characteristics, we should stress on disadvantaged women compared with men. In our estimation, this is a result of impairing access of women to professional positions, which are associated with better opportuni-

ties for non-formal education and training. Same as for formal education, lowest age category also more frequently participate in non-formal education.

We've also found that education does not directly affect the likelihood of participation of employees in non-formal education, but better education opens the way to demanding professional positions, and thus to greater opportunities for non-formal education and training.

The findings highlight the need for two types of measures to increase employee involvement in education. On the one hand, the necessary incentives to employers to invest in education and training of older categories of employees and employees in professions that provide fewer opportunities for education. On the other hand, it is also necessary to introduce incentives for employees in less demanding work, to prepare themselves to invest in their education and training, so they can receive confirmation that their education has paid-off. Although the proportion of employees involved in non-formal education who responded that they participated because of the joy of learning, rather large, however, is dominated by external reasons, which include an expectation of reimbursement for investments in education.

References

- BERMAN, E., BOUND, J., MACHIN, S. (1997). *Implications of skill-biased technological change: International evidence. Working Paper 6166*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, MA.
- BOYET, J. H., CONN, H. P. (1992). *Workplace 2000. The revolution reshaping American business*. New York, London: Penguin Books.
- CAPPELLI, P., ROGOVSKI, N. (1994). New work systems and skills requirements. *International Labour Review*, 2, 205-20.
- FREEMAN, R. B., KLEINER, M. M., OSTROFF, C. (1997). *The Anatomy of Employ Involvement and its Effects on Firms and Workers. Working Paper 8050*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- GANGL, M. (2001). *Education and Labour Market Entry across Europe: The Impact of Institutional Arrangements in Training Systems and Labour Markets. Working Paper. Mannheim Centre for European Social Research, University of Mannheim*. From project TSER: Comparative Analysis of Transition from Education to Work in Europe.
- IVANČIČ, A. (2000). Education and shifts between labour market states in the period of transition from the socialist to the market economy: the Slovenian case. *European Sociological Review*, 16(4), 403-425.
- IVANČIČ, A., GNIDOVEC, M. (2006). Delovno mesto kot dejavnik ohranjanja in izboljševanja pismenosti. *Družboslovne razprave*, 12(51), 113-38.

- IVANČIČ, A. (2005). Izobraževanje odraslih v programih za pridobitev formalne izobrazbe. V Mohočič Špolar, V. idr.: *Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.
- ILO (1999). *World Employment Report 1998–99*. Geneva: International Labour Organisation.
- KILEY, M. T. (1999). The supply of skilled labour and skill-biased technological progress. *The Economic Journal*, 109, 708-24.
- MASSÉ, P., ROY, R., IN GINGRAS, Y. (2000). The changing skill structure of Employment in Canada. V K. Rubenson in H. G., Schuetze (ur.): *Transition to the knowledge society: Policies and strategies for individual participation and learning*. Vancouver, BC: British Columbia Press.
- MOHORČIČ-ŠPOLAR, V., IDR. (2001). *Udeležba prebivalcev Slovenije v izobraževanju odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- MOHORČIČ-ŠPOLAR V., MIRČEVA, J., IVANČIČ, A., RADOVAN, M., MOŽINA, E. (2005a). *Pismenost in ključne življenjske spretnosti v družbi znanja: Družbeno-skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.
- MOHORČIČ ŠPOLAR, V., MIRČEVA, J., IVANČIČ, A., RADOVAN, M., MOŽINA, E. (2005b). *Spremljanje doseganja strateških ciljev izobraževanja odraslih do leta 2006: Preučevanja vzorcev izobraževanja odraslih*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.
- OECD & STATISTICS CANADA (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris: OECD; Canada: Ministrstvo za industrijo.
- OECD (junij 1999). *New enterprise work practice and their labour market implications*. Paris: Employment Outlook.
- RADOVAN, M. (2002). *Vrednotni, kognitivni in socialno kulturni vidiki motivacije odraslih za izobraževanje: analiza motivacije brezposelnih vključenih v Program 5000* (neobjavljeno magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- RADOVAN, M. (2005). Psihologija motivov in ovir kot dejavnik udeležbe odraslih v izobraževanju. V Mohočič Špolar, V. idr.: *Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavnik razvoja družbe znanja*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: ACS.
- RUBENSON, K. (2005). *International Comparisons of Non-participation in Adult Education. Prispevek na mednarodni konferenci At the Margins of Adult Education, Work and Civil Society*. Ljubljana: Univerza v Joensuu, Oddelek za sociologijo.
- STEEDMAN, H. (1998). *Low skills: how the supply is changing across Europe. Trends in the Development of Occupations and Qualifications in Europe*. Thessalonica: CEDEFOP.
- THUROW, L. C. (1975). *Generating Inequality*. New York: Basic Books.
- TUIJNMAN, A. C. (2003). A »Nordic model« of adult education: What might be its defining parameters? *International Journal of Educational Research*, 39, 283-91.

Marko Radovan²
Univerzitet u Ljubljani, Slovenija

Zahtevi radnog mesta i participacija u različitim formama obrazovanja odraslih

Rezime: U ovom članku autor želi da utvrdi na koji način učešće zaposlenih u daljem obrazovanju varira u zavisnosti od glavnih socio-demografskih karakteristika i osobenosti posla, kao što su zanimanje, položaj na poslu, veličina organizacije u kojoj zaposleni radi, vrsta zaposlenja i upotreba veština pisanja na poslu. Rezultati pokazuju da su glavne determinante participacije u obrazovanju godine starosti, profesionalni status i veličina preduzeća. Autor napominje da značaj posmatranih faktora varira u zavisnosti od toga da li su zaposleni uključeni u programe formalnog ili neformalnog obrazovanja.

Ključne reči: formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, učešće u obrazovanju, radno mesto.

² Marko Radovan radi na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani.

Eszter Barakonyi¹, Timea Németh²
University of Pécs, Hungary

Lifelong Learning and Labour Law in Hungary

Abstract: The aim of the paper is to scrutinize the situation of employees from the point of view of Lifelong Learning. Most studies have focused on unemployed people so far, therefore we considered it important to shed light on the case of employees. The first part of the paper reveals the background of inclination to training options, whilst the second part discloses the tendencies behind this phenomenon.

Key words: lifelong learning, labour law, employees, employers, learning agreement.

Establishing the environment for the concept of lifelong learning in Hungary is in progress, however, it is far from being complete. In view of the changes taking place both in the society and the economy, it has become an imperative to set up and update such conditions.

Regrettably, it has developed into a commonplace, albeit, still appropriate, that changes in market economies project the need that neither education, nor training can be over by graduation or completion of certain schools. Continuous development in technology makes it crucial to prolong learning, further training in order to keep up with the changes in world economy and even to change profession, if necessary. In view of all the above, lifelong learning cannot be regarded as mere opportunity, but a must that ensures the adaptation of employees to new demand coming from the economy³. In addition to macro-and micro economy levels, education also plays an important role in the life and career of

¹ Eszter Barakonyi, PhD has been working as a lecturer at the Faculty of Adult Education of the University of Pécs since 2003. Her speciality is labour law and her research focuses on the topic of extending the active age of employees.

² Timea Németh has been working as a lecturer and an international coordinator at the Faculty of Health Sciences of the University of Pécs since 2000. Her research field focuses on the issues of intercultural competencies in respect of Lifelong Learning mobility programs.

³ The Memorandum 2000 of Lisboa accepted by the EU that emphasizes the significance of non-formal and informal education besides formal education and training gave guidelines for the developmental processes in Hungary as well.

the individual. In respect of adult education and labour market research professional literature regards education as a tool for increasing the employability of unemployed individuals. The aim of this study is to give an insight into the status of employees along with conditions influencing their education.

As a starting point it needs to be highlighted that the more education an individual has the more valuable he is in the labour market. Due to the expansion of higher education the education level of new candidates entering the labour market today is much higher than earlier. As a result of the above, the average age of novices is higher, whilst further training and education is a constant demand for most professions and therefore education can never be terminated. The primary aim of lifelong education is to develop an individual's competencies and hence increase his employability and the value of his job.

Factors influencing the inclination of employers to train their staff

The employees with adequate skills and knowledge are often hard to find, therefore the subjects of the economy, i.e. employers and employees, frequently have to provide themselves with the necessary skills and competencies. In my assumption there are two basic factors influencing the motivation of employers in respect of promoting training options to their employees: the financial background of the employer as trainings imply significant costs and the other is their work profile as the continuous changes in science and technology do not have a direct impact on all sectors of the job portfolio. Furthermore, the trainings available also have an affect on all the above regarding their costs and time consumption. Employees have the following options to acquire the necessary skills and knowledge needed for their job: curricular and extra-curricular education, trainings, intensive programmes or conferences, including informal education and empirical knowledge acquired through their daily work.

Additional investigation may also be required in relation to the ratio of employing professional, skilled individuals or those without the necessary skills where further trainings will be a prerequisite. As a consequence, determining the incidence of the various training options available is also of vital importance in view of the main factors influencing the inclination of employers to train their staff.

*Number of employees***Table 1:** Providing competent employability in respect of the number of employees %⁴

Nr. of employees	Informal education	Extra-curricular training	Curricular training	Employment and training of unemployed staff	Employment and training of unskilled staff	Employment of skilled staff	Other
10-19	60,5	64,9	6,6	12,3	5,3	39,5	8,3
20-49	60,3	65,5	9,7	10,5	9,7	40,6	6,1
50-249	59,9	74,2	9,7	9,6	9,1	45,3	5,3
250-499	60,1	82,3	15,8	10	10,1	41,1	2,5
500-999	70,6	92,2	11,8	11,8	11,8	54,9	8,8
1000-	61,2	91,8	24,5	8,2	10,2	51,0	4,1
Total	60,7	73,2	10,3	10,3	9,0	43,8	5,7

The above data indicate that regardless of the number of employees, extra-curricular training options play the biggest role in providing competent employability and the size of the business has no impact on it. The second most significant method is informal education, which is most likely based on the cooperation of colleagues, transferring knowledge to one another. In our hypothesis the role of elder and experienced employees is significant in this context. Employability of skilled staff is the next in the row which also supports the earlier assumption, i.e. the training structure available only partly meets the needs of the labour market. The same tendency applies to the employment of skilled staff, which is the businesses with higher number of employees and more profit, which can afford to employ more skilled personnel. However, there is only a slight difference in this respect among companies with various numbers of employees, which brings us to

⁴ The main figures of trainings. KSH (Central Statistics Office). 2002. The information above represents data of 1999. Unfortunately there were no further surveys later on, therefore both the NFI (2003), (2004-2006) research and the HEFOP programme apply these figures regarding trainings. Hence this is the only database available in respect of the factors and methods influencing the inclination of employers to train their staff that present study utilizes. Nevertheless it is worth mentioning that the outcomes of this study are significant only in view of tendencies as due to the changes of the millennium the ratio of employers employing high number of employees has significantly decreased, hence changing the portfolio of employers.

the conclusion that the costs of employing skilled staff and that of the trainings are almost the same.

The data also imply that the incidence of using trainings is exponentially growing with the size of the business. If we take curricular training, for instance, it is almost four times as much with businesses employing a high number of employees than as with a smaller number of staff. One of the main reasons behind this is probably the costs and time consumption of such trainings, which imply that the recovery of these expenditures is longer. Extra-curricular trainings are typically less time consuming, therefore those imply a shorter period recovery of the expenses and are thus more accepted by employers.

The 'Other' column of the table above include conferences, one-day trainings or brief further education programmes, which indicate that a relatively short period of time will supply employees with the necessary knowledge, skills and competencies. This meets the needs of smaller companies as these programmes can provide them with the required trained staff along with low costs and little recovery time. This condition gives the explanation to the reversed tendency and why these trainings are common among small businesses.

Employing and training unskilled staff also entail a considerable amount of time and costs and therefore the recovery of these expenditures also mean a heavier burden on small enterprises, which explains why the ratio of this form of training is more popular among larger-size businesses. Nevertheless, the tendency of employing and training unemployed staff is just the reverse. One of the reasons behind it is the fact that unemployed staff does not necessarily mean unskilled people and even holding certain skills indicate that their further training is much more feasible than that of completely unskilled personnel. The incentives provided by the government regarding the employment of unemployed people also have a significant role in the selection process, which therefore contribute to lower costs of human resources.

The work sector of the employer

The inclination of employers for trainings is also influenced by the work sector. The development of science and technology of the past decades and the changes in organisations have significantly shaped certain branches of the economy, whereas in other sectors the demand to enhance staff competencies is considerably lower. Where the developmental process was intensive the same intensity applies to the need for the retraining and further training of personnel. Apart from the continuous changes in technology and other division, like law, the profitability of certain economy sectors is also influential as applying new technology

requires significant capital just as much as skilled staff. It was mostly financial and public companies which utilized extra-curricular trainings the most. 76-82% of these companies supplied their staff with some form of education, whereas the indicators of businesses with less turnover prove less spending on training. The industry with the lowest indicator is textile, leather and clothing where only 31% of employers supplied their staff with trainings.⁵

Factors influencing the inclination of employees to trainings

There are several factors influencing employees to participating in trainings. Two of the most influential factors are age and the level of education.⁶

The role of education

The special features characterising an employee play an important part in their motivation to participate in trainings. Unfortunately, the ratio of entering adult education is rather low in Hungary. Albeit education indicators specify an increasing tendency regarding curricular education, after the completion of regular education less than 16-18% of the adult population enters adult education.⁷ Even if the scope of the investigation is extended both in terms of age (population aged 15-74) and education types (informal education), the motivational level is hardly more than 20%.⁸ At the same time the participation of individuals with secondary or high educational levels make up almost 90%, which indicates that the lower the education the less motivated the individual is in further education and thus adult education is mostly comprised of those with higher educational background⁹. Consequently, the participation of individuals with lower education is 10% in spite of the fact that this population would need further education the most.

Educational background also plays in essential role regarding the types of education and training. The outcomes of studies clarify that the ratio of individuals with higher educational background is lower in curricular education, whereas

⁵ The main data on work place trainings. KSH. Budapest, 2002. p 14.

⁶ Certainly, there are several other factors which have an impact on employees' motivation, such as marital status, place of residence, salaries and wages, etc..

⁷ The result of a survey on the population aged 25 and 64.

⁸ Ad-hoc educational model of the survey on work labour 2003 (KSH).

⁹ The same figures in the most prominent European countries, like Denmark or the Netherlands indicate that in the population of 25 and 64 the ratio in adult education is around 40-55% and only one third of this group is comprised of individuals with higher educational background.

it is just the opposite among those with lower education¹⁰. Extra-curricular education implies more advanced learning skills, such as independence; hence this puts a significant burden on those with lower education. Therefore curricular education and training is the best form of further education to this population. To reflect on previous findings, which entailed that curricular education is among the least supported forms of education by business owners due to their high costs, the population with lower education is in a multi-unfavourable position in the labour market: they are unskilled and even their further training and education involves more disadvantageous elements than that of those with secondary and higher education.

The significance of age

Motivational studies investigated the population in respect of all types and forms of education. Age proved to be an influential factor: the older the individual the less motivation he or she has to learn again, mostly not within an organised structure.

Table 2: The ratio of trained staff in respect of age % 2002/2003

Age group	Curricular education	Extra-curricular education	Informal education
15-24	92,5	9,5	18,9
25-34	40,7	36,8	41,0
35-44	17,9	48,6	51,8
45-54	6,6	44,3	64,1
55-64	1,1	29,9	85,2
65-74	0,0	7,6	91,7
Total	63,9	22,1	33,3

The above data indicate that, excluding informal training, motivation stops at an early age. In view of curricular education the participation ratio falls significantly to less than 50% and by the age of 55 it nearly diminishes. Simultaneously, the participation ratio in view of extra-curricular education is just the opposite, as this type of education is the most popular among the population of 35 and 55. The break point falls to the age group 65 and above, which is encouraging, in spite of the slight declining tendency among the younger age group. However, this decline is still far less than that of the age group of 35 in curricular education.

¹⁰The ratio of trained staff in respect of education and its types. 2002/2003. KSH.

Informal education proves to be the most dynamic form of education as even one fifth of the population of 15-24 is involved in it, albeit more than 90% of them are still in curricular education. Informal or in other words non-formal education is significantly present in all age groups. In the age group of 65 and above it has the same significance as curricular education in younger population. It is worth noting that the population near to becoming employees regard the importance of informal education the same as employers regard work related experience significant.

To conclude, the above data verify that the higher the age group, the less traditional methods of learning is preferred. The age of 55 can be considered as absolute break point after which the participation ration in organised education is rather low. The increasing ratio in informal education may confirm the fact that after a certain age individuals have a significant amount of skills, knowledge and experience that they can develop further with the help of professional literature, journals and consultation with colleagues. However, considering education indicators related to age, the education level of this population dos not validate this hypothesis, but the impact of their environment (work, family, etc.) is more significant and this is where they get most of their knowledge from.

Education and training mirrored through labour law

Labour law recognises two systems regarding the acquisition of knowledge and skills required by the job: entitles employer to give a directive to employee to obtain the necessary competences or entitles both parties to enter into a learning agreement. To conclude, it can be claimed that both legal approaches differ from one another not only in their structure but the use of instruments.

Training based on employer's directive

The legal liaison between employer and employee is not the same contractual relationship as in civil law, but a reliant and more dependent connection, which explains the legal background related to the training of employee. Fulfilment of the job basically serves the economic interest of employer, hence employee, based on his dependent connection with employer, can be obligated to participate in training whether he agrees or disagrees¹¹. The only condition regarding employer is to compensate the arising costs of both the training and the employee. There-

¹¹ Labour Law 1992. XXII. 103.§. (4)

fore, employee is not entitled to judge the necessity of such training programme and the only condition that exempts the person from participating is the case when he or his family suffers any form of non-proportional impairment. Deliberation is necessary to establish the legitimacy of such claim. Albeit, it is evident from the wording of the law that participation may cause some impairment to individual or his family, the significance of the term non-proportional is of vital importance, as exemption can only be executed in such cases excluding unwaranted training. To conclude from legal point of view, training is a condition that serves the interest of the employer.

Based on the above the interest of the employer is top priority, hence all the arising costs of the training programme are also his responsibility. By costs the labour law interprets absolute costs including all expenditure and overhead to be reimbursed by employer, like training fees, travel and accommodation expenses and even paper-wear. Employee is also entitled to earn his salary during the time off work due to the training or the exam period.

Learning Agreement

Labour law also secures the option of the parties to enter into a learning agreement¹². Training programmes with a learning agreement in the background are excluded from the earlier detailed training programmes based on employer's directive, as participation in such training cannot be secured by a learning agreement. Under these circumstances the parties' contractual liaison is the most dominant, hence labour law only determines the basic principles of such agreement in terms of its content and form. Laws and obligations of the parties are based on mutuality and equality of civil law as in such cases it is the employer who undertakes the costs of the training and ensures free time, whereas employee obliges himself to participation, obtaining the final certificate and maintaining employment for a certain period of time.

All costs arising from the training programme have to be negotiated between the parties; therefore, employer does not necessarily have to bear the direct expenditures.

Time allowance

Entitlement to time allowance, as maintained by Labour Law, is connected to participation and the type of the training programme is determined as legal ground.

¹²Labour Law 1992. XXII. 110-116.§.

Hence, employee is entitled to time allowance when it is curricular education and employer's agreement with the education is excluded. As the sole purpose of time allowance is to ensure employee's successful participation in the programme, time allowance can only be assigned to serve this goal and in the necessary quantity. Labour Law determines the legal title of time allowance as follows: attending classes, taking exams, writing final thesis.

Time allowance makes up a significant amount of direct costs of the training as regarding curricular education employee is entitled to time allowance, therefore his temporary replacement also needs to be ensured by employer including time allowance for the exam periods and the completion of the final thesis¹³.

To conclude, the legal grounds claimed above have an individualistic character, independent from whether they originate from employer's directive or a learning agreement representing the interest of both parties. Nevertheless, this fact makes the human resources policy of employer rather difficult. Unfortunately it is a world-wide tendency that the functioning of trade unions and trade councils is diminishing; therefore they cannot contribute much to employer's training policy. A relatively high number of employers do not even have a training schedule due to, as they claim, lack of resources. As a conclusion we can say that Labour Law does not enclose any forms of regulations that would serve as incentives to employers to enhance employees' education level, but merely options are supplied to establish the legal background of such demands.

Summary

In our view the above detailed regulations have several weakest links. One of the most essential shortages of the law is that it differentiates between training programmes as it determines, *ex lege*, the entitlement of employee to time allowance when it comes to curricular education, hence excluding all aspects in employer's interest.

Labour market investigations all clarify that training trends have significantly changed and traditional, curricular education does not necessarily follow demands of the market, which explain the devaluation of such programmes. From this viewpoint Labour Law seems quite obsolete, which actually has not changed since it was enacted. Certain encumbrance implies employer indepen-

¹³Based on the law employee is entitled to 4 work days off including the day of the exam. Should the employee have to pass more than one exam a day, the days are quadrupled. 10 work days have to be supplied to employee when writing the final thesis or any other forms of theses.

dent from whether his approval was given or not or whether the education is needed for the proper fulfilment of the job. Hence, Labour Law tolerates the burden of certain training programmes to be put on employer, which have no direct benefit to him. In our assumption the theoretical background of the regulation is the economic benefit of the job as there are no other aspects to be taken into account. However, the laws and regulations in effect are in contradiction to this, as employer is obliged to allocate time allowance in cases of curricular education without any further conditions. We propose the modification and restriction of laws and regulations with the condition that curricular education must have a direct connection to the job executed. The employers that have Labour Law regulating them are mostly business organisations with the primary aim of achieving their business goals. In order to avoid the impairment of employees' rights, individual governmental support should be imposed to, for instance, the primary school education of employees. This could also compensate for the differences various employers have regarding expenditures.

The size of businesses is an influential factor regarding the supply of training programmes. It is worth noting that the structure of employers is rather special in Hungary: 10.8% of all employees work for businesses with no employees, their ratio in micro economies is 25.2% and in small enterprises is 14.1%. This implies that 40% of all employees work for businesses under the size of small enterprise and the same figure increased to 45% in year 2007¹⁴. These companies have hardly any resources available for training programmes. Sponsored training programmes are proposed thematically, however many enterprises do not have either the human resources or the expertise to apply¹⁵. At the same time Labour Law regards employers homogenous and does not differentiate between the allowances, entitlements of employees. Employees' interest in training is present in Labour law in an absolute sense and employer needs to take sacrifices even if he did not give a directive for the training or the training is not correlated to the job. This entails a heavy, often unreasonable burden on employer as a consequence of which they often resist such programmes. This is mostly common among small enterprises.

The same laws and regulations also mirror the problem of homogeneity, typical of Labour Law, which imply too heavy burden on businesses with small employee capacity, meaning those employing the maximum of 10 employees. We consider it important to modify the law implying differentiation. Differentiation does not necessarily have to entail exemption as this would not serve the primary

¹⁴ Human Resources Development Operative Programme 2000-2006

¹⁵ Source: 'Small- and medium enterprises in 2000.' Annual report of the Institution of Small Enterprises, page 52.

goal of knowledge based society. However, vast number of employees may get into disadvantageous position with it; hence the solution might be an authorization of the relevant minister as a result of which the expansion of the active means of employment policy would specifically relate to employers' capacity.

The last remaining question is whether the direct costs related to training should be regarded as the expenditure of the employer solely, or employee, whose skills and competences increase significantly with the acquired knowledge, parallel with his market value, should also have a share of the costs. Based on Labour Law our view is that the expenditure of training programmes should only fall on employers as employees' knowledge enhancement can well be interpreted within the laws and regulations of the learning agreement and that of 3§.(6) of Labour Law referring to the prohibition of competition.

References

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000). *A Memorandum of Lifelong Learning*, Lisbon.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2002). Budapest.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2003). Budapest.
- LABOUR LAW (1992). XXII. 103.§. (4)
- LABOUR LAW (1992). XXII. 110-116.§.
- HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT OPERATIVE PROGRAMME 2000-2006.(n.d) Hungary
- SMALL AND MEDIUM ENTERPRISES IN 2000. (n.d.) Annual report of the Institution of Small Enterprises, Hungary

Eszter Barakonyi¹⁶, Tímea Németh¹⁷
Univerzitet u Pečuju, Mađarska

Celoživotno učenje i Zakon o radu u Mađarskoj

Apstrakt: Cilj ovoga rada jeste sagledavanje položaja zaposlenih sa stanovišta celoživotnog učenja. Većina dosadašnjih istraživanja usmerena su na nezaposlene, pa smo smatrali da je važno da se posebna pažnja posveti zaposlenima. Prvi deo rada bavi se onim što se nalazi u osnovi preferencija za različite vrste obuke, dok je drugi deo rada posvećen tendencijama koje stoje iza ovog fenomena.

Ključne reči: doživotno učenje, zakon o radu, zaposleni, poslodavci, sporazum o učenju.

¹⁶Dr Eszter Barakonyi je predavač na Fakultetu za obrazovanje odraslih na Univerzitetu u Pečuju od 2003. godine. Bavi se zakonskim uređivanjem radnih odnosa, užu istraživački fokus – produžavanje godina u kojima zaposleni imaju pravo na rad.

¹⁷Tímea Németh je predavač i međunarodni koordinator na Fakultetu za obrazovanje odraslih na Univerzitetu u Pečuju od 2000. godine. Njena istraživanja fokusirana su na pitanja interkulturnih kompetencija u kontekstu programa celoživotnog učenja.^o

Katarina Popovic¹
University of Belgrade

Methodological Aspects of Surveys on Participation in Adult Education and Learning²

Abstract: The paper discusses methodological issues and problems related to the current ways of measuring participation in adult education in Europe. This paper presents the most common ways of measuring participation, in particular methodological approach EUROSTAT, the Statistical Office of the European Union, its methodological and statistical model AES (Studies on the participation of adults), as well as some national and international models. A critical analysis of methodological aspects is directed to: concepts and definitions of adult education and learning that implicitly or explicitly underlying the ways of measuring participation, in the manner of determining the population and sample, defining the time frame that includes measurements, questionnaires, indicators and benchmarks. In addition, recommendations are given that could improve measuring of participation, in order to collect accurate and reliable data, which can be comparable internationally, and enable better monitoring and evaluation of participation in adult education.

Key words: participation, adult education, methodology, EUROSTAT, the European Union.

Need and importance

Research on adult education and learning traditionally includes participation rates as one of the most significant topics. It has importance per se, giving use-

¹ Katarina Popović, PhD is assistant professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, President of Adult Education Society (Belgrade), *dvv international* coordinator for Serbia and board member of EAEA.

² This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade »Education and learning – perspectives of european integration« (No 149015), supported by Ministry of science and technology RS.

ful information for both policy makers and practitioners, but it is also a baseline datum that provides a framework for the discussions on motivation of adults, barriers for learning, access to education and many others.

On the other hand data on participation are those that are most compared, between countries, but also within one country during different periods. They are often a starting point for international discussions, and an important object for the monitoring of progress at national and international level.

While it is important and necessary to collect reliable and precise data on participation, there is also a flexible, “fluid” nature of adult education and learning, encompassing various contents and forms, which make these data difficult to find, and capture and express in a precise quantitative form.

For these reasons it is necessary to focus on data on participation and on the methodology used.

Framework and approaches

Pure collection of statistical data is usually restricted to demographic aspects and quantitative data. More in-depth surveys also analyse further aspects, determinants and elements of participation.

There are two main approaches in research on participation. One concentrates on actual participation by identifying participation rates of the whole population or specific groups or by collecting data on participation in specific programmes and offers. The other relates to research into the factors of promotion of or barriers to participation in adult learning. (Keogh, 2009). Aspects related to participation usually examined in surveys are:

- The overall rate of participation, as the focal point of research and most widely examined aspect; further accompanying data are those dealing with the participation rate within single subcategories, such as: gender, age, profession, educational level, ethnic groups, rural and urban population, specific subregions etc;
- Participation in formal, non-formal and informal education, although the participation in formal education is far more analysed than the later two;
- Participation by different fields of education and learning: initial education, literacy courses, vocational education etc.; vocational and job-related education tend to have the priority;

- Motivation of adult learners for participation in education and learning, but also the barriers and obstacles to participate, where they may be found (examining external factors – context and settings, and internal factors – related to the learners itself). This is traditionally one of the most studied aspects of participation;
- Some other, specific issues such as: type of learning activities, type of provider, the source of financial support and costs of participation, volume of instruction hours, dominant and preferred organizational forms of teaching and instruction and others. In Finland, for example, data on specific, additional topics, such as information technology or foreign language skills and diverse everyday learning environments have also been collected on each survey round.

Methodologies used

Almost every European country has some kind of data relating to participation in adult education and learning, but just a few of them use developed methodological approaches already for years (Finland, UK, Germany...). With the development of European Community policies, common reliable and objective statistics became more important and fostered attempts to provide the European Union with statistics at European level that enable comparisons between countries and regions. EUROSTAT - Statistical Office of the European Communities - offers a whole range of important and interesting data on many sectors including education. More and more countries use the EUROSTAT methodology in surveys on participation in adult educational and learning.

The Adult Education Survey (AES) is part of the EU Statistics on lifelong learning. The surveys have been carried out by countries in the EU, EFTA and candidate countries between 2005 and 2008. The EU AES was a pilot exercise which for the first time proposed a common EU framework including a standard questionnaire, tools and quality reporting. The survey covers participation in education and lifelong learning activities (formal, non-formal and informal learning) including job-related activities, characteristics of learning activities, self-reported skills as well as modules on social and cultural participation, foreign language skills, IT skills and background variables related to main characteristics of the respondents. The target population are all persons in private households aged 25-64. Existing sources of data on lifelong learning include the EU Labour Force Survey (LFS) and the Continuous Vocational Training Survey (enterprise survey).

The reference period was 12 months, but the survey period varies depending on the country and whether AES was conducted alone or as part of another survey.

National surveys show a great variety, but over the past years there is a growing tendency to accommodate European comparisons and the countries adopt more of the common methodology. Many countries used the LFS approach, where participation is measured over the 4 weeks preceding the survey; the others encompass both 1-year and 4-week periods. EU averages and benchmarks are drawn from the data obtained for the 4-week period prior to the survey.³

In 2005 the EUROSTAT Task Force on Adult Education Survey analysed Adult Education National Surveys in the following countries: Sweden, Finland, UK, Italy, France, Germany, Estonia, Switzerland and Canada – the concepts, terminology, methods, indicators etc. The ‘survey on surveys’ provides concrete information on methods of data collection in the countries organizing national AES with consequent recommendations for more common and comparable approaches. Based on that, they recommended focusing on the working age population, i.e. 25-64 year-olds, to use a stratified sample of individuals, at least according to age and gender, and to use face-to-face interviews (Task force report on adult education survey, 2005).

EUROSTAT data collection is still the one that is most used, compared and quoted widely.⁴

The US National Center for Education Statistics regularly conducts National Household Education Survey Programs (NHES), and as part of it: Adult Education and Lifelong Learning Survey, on persons 14 or 16 years or older, who were not enrolled full-time in elementary or secondary school. The NHES is a telephone survey of the non-institutionalized civilian population, using random digit dealing (RDD) methods. Data are collected using computer-assisted telephone interviewing (CATI) procedures, and respondents report on adult education activities in the previous 12 months.

The International Adult Literacy Survey (IALS) included the Adult Education Participation Survey (AEPS) – the first one was conducted in 1995, in the ‘civilian, non-institutionalized population’ and on a representative sample of adults aged 16-65 in several countries. ‘However, no uniform sampling methodology was imposed because of the differences in data sources, survey practices and resources available in the countries (Belanger, Valdivielso, eds, 1997). Still, the countries were asked to respect a number of key features. The reviews showed some shortcomings because of the differences in test administration between

³ EUROSTAT data on participation (2009). Retrieved 24.02. 2009. from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsiem080&plugin=0>.

⁴ See for example: *Lline – Lifelong Learning in Europe* (2009), No. 2.

countries (such as different methods in weighting samples) and low respond rate, but still, valid conclusions could be drawn.

Methodological problems

The measurement of participation in adult education and learning activities raises a number of conceptual and methodological challenges. The ways in which a given research study defines adult education and learning and the methods used to collect information about the volume and type of educational activities may have a serious impact on the surveyed rates of participation. Even among the countries working intensively on the harmonisation of the methods for surveys on participation (mostly countries of West and North Europe) there are still differences and national specifics that make the data not completely comparable. When it comes to the new EU countries or to the countries still outside the EU, the differences in methodology seem to be so divergent and incompatible that any comparison is pointless.

There are several main issues related to methodology that might lead to very different results and thus be disputable:

Concepts and definitions

Almost all surveys in EU and non-EU countries have a broad definition of adult education and learning as the starting point. Formal, non-formal and informal learning are usually part of it, sometimes specified as “taught and self-directed learning.” In reality the questions hardly cover informal learning, and they cover non-formal learning only to a very limited extent. Even if such questions exist, it is necessary to examine exactly the formulations and to pay special attention to the way research subjects understand them. In many countries the traditional understanding of learning and education includes just formal types and school-like education, so less structured learning events, learning activities at home and in leisure time are often not recognized as worth mentioning, and thus they are not captured in a survey (Miteva, Popovic, Medic, 2009).

The Nordic countries (and the UK), with their long tradition of adult education, have a high percentage of participation (all of them more than 50%). Not only that, they recognize and value all types of learning, and this fact is expressed in the high data on participation. Adult learning activities cover a wide spectrum, and it should be attempted to capture as many of them as possible.

„The lowest rate, under 20 %, is found in the East European countries freed from the Soviet system and the Mediterranean countries freed from dictatorship” (Antikainen, 2009). On the other hand, a recent study by the Bulgarian Institute for Statistics⁵ gives evidence of the methodological challenge referred to above: the percentage of participation in adult education in Bulgaria, usually estimated at around 1.3%, increased rapidly when the new terminology was used and explained, stating clearly that non-formal and informal learning should be included.

This might be the case with some other countries of Central and South Eastern Europe, too, where there was a boom in new types of educational activities in the period after the political changes that are still not reflected in the surveys.

Further on, the Task Force recommendation on including participation in cultural activities (including reading books and similar) has special importance for countries where adult education has been closely linked to culture and art.

Sample method

Adult participation in learning is almost exclusively examined in surveys of a representative sample.

A combination with other samples could be considered, especially in countries where there are not many traditional forms of adult learning, but where new forms, types and approaches have emerged. Providers could also be considered, since they are often not recognized as adult education providers, sometimes formally belonging to other sectors. Learning activities as a part of a project (such as European projects, e.g. CARDS, Phare, tender based projects) are becoming more important. The data collected by state statistical agencies could provide samples on learning activities in small and medium enterprises, companies, state institutions, which could complement or correct the results obtained from the individual learner samples.

The sample size might be of significant importance. Larger samples make it possible to analyse sub-groups in depth, but they increase the cost of a survey dramatically. Still, a minimum sample size should be defined in the terms of percentage of population.

⁵ Национален статистически институт (2009). Retrieved 24.02. 2009. from <http://www.nsi.bg/index.php>.

Population

One of the main weaknesses of the LFS is the fact that it is very much labour force oriented. A substantial portion of the population is not taken into consideration. In countries with high unemployment rates and a high number of rural residents, it might even be extremely high. A survey should therefore cover the population as a whole and not concentrate on the labour force only.

The issue of age is also an important one. In the existing surveys several lower age limits are used, mostly 25 years of age as minimum and 64 years as upper age limit. The national surveys usually try to exclude persons in initial education. This is inconvenient especially in the countries where programmes in literacy and basic education of adults are prevailing, because they often include 14- or 15-year olds, who are not included in the regular school system any more (and are treated as adults). The (non)participation in this type of education is often the cause for later (non)participation in other forms of adult learning activities, and therefore needs to be captured (together with the relevant data on motivation and barriers).

In the participation survey in Finland the upper age limit of the population has sometimes been raised; for example up to 79 in the 2000 survey.⁶ The survey on participation undertaken for NIACE by RSGB in 2009, interviewed a weighted sample of 4,917 adults, aged 17 and over.⁷

The upper age limit is important in countries with an 'aging population', where there are more and more activities for seniors. To limit the survey population at 64 completely excludes this important group.

Many countries hope to distinguish the non-learners from the learners through the questions about participation in learning (Kuwon, Larsson, 2008). Considering the dynamic nature of learning within the life span of a person, the permeable boundaries between formal, non-formal and informal learning (and the growing tendency to recognition of prior learning), intentional and non-intentional learning, it remains unclear if this goal is achievable. Even if it is achievable at a given moment, its unstable nature makes this difference useless.

The classifications used in surveys differ to some extent – not just "standard-categories" such as age and sex, but also level of education, employment status, socio-economic group, region, municipality group. These categories are differently defined in single countries, and different understanding and criteria are used. Countries like Finland have very clear description of "metadata, concepts

⁶ Tilastokeskus. Retrieved 24.02. 2009. from http://www.stat.fi/meta/til/aku_en.html

⁷ NIACE. Retrieved 24.02. 2009. from <http://www.niace.org.uk/narrowing-participation-for-adults>

and definition” of every single category, including the type of data and sources.⁸ On the other hand, the category of ”class” (upper and middle socioeconomic groups, working class, white collar workers, skilled working-class people) was included into UK-wide survey on adult participation in education and learning as a very important one.⁹ A German survey in 2007 on participation in further education gives the detailed description of the type/form of learning activities covered by the survey.¹⁰

Time coverage

One of the most important questions, even for the countries that have been taking part in participation surveys for a long time, remains the time coverage. The LFS period of ‘four weeks prior to the survey’ (time-limited snapshot, based on reports from employers rather than workers) is questionable for two reasons: adult learning might have a seasonal character in some regions or countries; it also depends on a wide variety of personal factors of learners. From this point of view, the recommended period of one year seems to be more appropriate. Still, the argument remains that persons might forget educational activities over this time (especially informal learning). There is also the question whether the past 12 months from the time of the interview should be counted or the calendar year. NIACE has used several categories in various projects that tackled, among other aspects, participation in adult learning: those who are currently learning, those who were engaged in learning activity during last three years, and those participating in current or recent learning.¹¹ The German survey on participation from 2007 includes three categories: “any participation”, “participation in last 12 months” and “participation in last three years”.¹²

⁸ Tilastokeskus. Retrieved 24.02. 2009. from http://www.stat.fi/meta/kas/index_en.html

⁹ National Literacy Trust. Retrieved 03.03. 2009. <http://www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/adults/divide.html>

¹⁰ Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007 (2007). Retrieved 15.03. 2009. from http://www.bmbf.de/pot/download.php/M:12182+Weiterbildungsbeteiligung+in+Deutschland/-/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf

¹¹ NIACE. Retrieved 03.03. 2009 from http://archive.niace.org.uk/information/Briefng_sheets/Who_Learns_2001.pdf

¹² Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007 (2007). Retrieved 15.03. 2009. from http://www.bmbf.de/pot/download.php/M:12182+Weiterbildungsbeteiligung+in+Deutschland/-/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf

Questionnaires and indicators

Bearing in mind the composition of a sample and the different groups that should be included (education, age...), the question should be carefully formulated and research very well targeted, especially for the communication with the population with lower levels of education or with a more traditional view on education and learning. Another important issue is how to avoid questions that lead to 'socially acceptable' answers. The national context should therefore be carefully examined and considered before the survey.

This is important for another reason: telephone-based or computer-supported interviews might exclude whole groups of persons from the sample. Face-to-face interviews are therefore better (in Finland, for example, the data from the survey are based on face-to-face interviewing of a sample of approximately 5,000 people and in 2006 the survey comprised approximately 6,800 persons), but time-consuming, with a risk that the sample will be too small in countries with large populations.

The need to obtain comparable data and the need to adapt survey questions to national circumstances still challenges the common understanding of adult learning and education among European countries. This concerns the issue of providers that could be listed in the questionnaire, and then the selection of learning activities (all of them, just the recent ones, the longest ones, the most important ones, random chosen...), as well as the number of questions (that vary from country to country).

This leads to the question of indicators, which should remain comparable even after they have been translated and adapted to the individual national situations. An example of a methodological difficulty might be the volume of learning activities, expressed as a number of hours spent in learning during the reference period. It is almost impossible to obtain the total number, so the indicator could cover hours just in formal, or both in formal and non-formal learning, or, as is most usual, just in vocational education and training. The time needed for self-studies in a learning activity is usually not collected in the surveys. A few countries use the form of time span or categories when they collect information about time spent in learning during the reference period. In this case it will not be possible to estimate the total time spent in learning during the reference period.

Even the simple key socio-demographic indicators (e.g., gender, age, ethnicity, disability, educational background and employment circumstances) could be a subject of agreement for common indicators.

Benchmarks

Benchmarks have a crucial importance not just for European comparison, but also for the individual countries, enabling them to monitor their progress in the field of participation in adult education and learning.

Considering the big discrepancies in the participation rate in Europe, it could be questioned if the common benchmark for this field is possible. Some countries are far above the 12.5%, for the others it seems to be an unreachable goal. A further increase in this percentage might even discourage those countries. On the other hand, the new European benchmark in participation of 15% is certainly needed if the Lisbon and post-Lisbon goals are to be achieved.

Setting this new benchmark should be accompanied by measures to improve the methodology of participation surveys, and the collection of new, accurate and comparable data, especially in the new EU countries and candidate countries. The best way to develop methodology for obtaining such data is cooperation of national governments and their agencies with related European organizations. Common efforts should focus on how to define a methodological approach suitable for all countries, expandable for aspects relevant for individual countries. This way, the huge discrepancies among the countries would decrease, and more precise and comparable data would help all the countries to get a clear idea of achievements, potentials and gaps, thus paving the common way to an increase in participation in adult learning and education in Europe.

References

- ANTIKAINEN, A. (2009). *Participation, Welfare Regime, and Life History*. LLine, 2.
- BELANGER, P., VALDIVIELSO, S. (eds.) (1997). *The Emergence of Learning Societies: Who participates in Adult Learning?*. Pergamon: UNESCO Institute for Education, Elsevier.
- COLLINS, A. M., BRICK, J. M., KIM, K., PETER, S. (1997). *Measuring Participation in Adult Education*. National Household Education Survey. *Technical Report*. National Center for Education Statistics (ED). Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- EUROSTAT DATA ON PARTICIPATION (2009). Retrieved 24.02. 2009. from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsiem080&plugin=0>.
- WEITERBILDUNGSBETEILIGUNG IN DEUTSCHLAND – ECKDATEN ZUM BSW-AES 2007 (2007). Retrieved 03.03. 2009. from http://www.bmbf.de/pot/download.php/M:12182+Weiterbildungsbeteiligung+in+Deutschland/-/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf.

- НАЦИОНАЛЕН СТАТИСТИЧЕСКИ ИНСТИТУТ (2009). Retrieved 24.02. 2009. from <http://www.nsi.bg/index.php>.
- STATISTIK AUSTRIA (2009). Retrieved 24.02. 2009. from http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/036426.
- TILASTOKESKUS. (n.d.) Retrieved 24.02. 2009. from http://www.stat.fi/meta/til/aku_en.html
- NIACE. (n.d.) Retrieved 24.02. 2009. from <http://www.niace.org.uk/narrowing-participation-for-adults>
- TILASTOKESKUS. (n.d.) Retrieved 24.02. 2009. from http://www.stat.fi/meta/kas/index_en.html
- NATIONAL LITERACY TRUST. (n.d.) Retrieved 03.03. 2009. from <http://www.literacytrust.org.uk/socialinclusion/adults/divide.html>
- NIACE. (n.d.) Retrieved 03.03. 2009. from http://archive.niace.org.uk/information/Briefng_sheets/Who_Learns_2001.pdf
- KEOGH, H. (2009). *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel. Regional Synthesis Report*
- KUWAN, H. AND A. LARSSON (2008). *Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module): Recommendations on Methods, Concepts and Questions in International Adult Learning Surveys. OECD Education Working Papers, No. 21, OECD.*
- LLINE – LIFELONG LEARNING IN EUROPE (2009), No. 2.
- MITEVA, A., POPOVIC, K., MEDIC, S. (2009). *Regional report on the development and state of the Art of Adult learning and education in South East Europe.* Confintea VI, dvv international, Adult Education Society, Belgrade, Sofia.
- TASK FORCE REPORT ON ADULT EDUCATION SURVEY (2005). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, Eurostat Unit D5.

Katarina Popović¹³
Univerzitet u Beogradu

Metodološki aspekti istraživanja participacije odraslih u učenju i obrazovanju¹⁴

Apstrakt: U radu se razmatraju metodološka pitanja i problemi u vezi sa aktuelnim načinima merenja participacije u obrazovanju i učenju odraslih u Evropi. Prikazani su najčešći načini merenja participacije, naročito metodološki pristup Eurostata, Statističkog biroa Evropske unije, njegov metodološko-statistički model AES (Studije o participaciji odraslih), kao i pojedini nacionalni i međunarodni modeli. Kritička analiza metodoloških aspekata usmerena je na: koncepte i definicije obrazovanja i učenja odraslih koje implicitno ili eksplicitno stoje iza načina merenja participacije, na način određivanja populacije i uzorka, definisanje vremenskog okvira koji ? merenjem obuhvata, upitnike, indikatore i *benchmarks*. Uz pojedine aspekte daju se i preporuke kojima se može unaprediti merenje participacije, a u cilju prikupljanja preciznih i pouzdanih podataka koji bi bili uporedivi u međunarodnim okvirima i omogućili bolje praćenje i evaluaciju participacije u obrazovanju i učenju odraslih.

Ključne reči: participacija, obrazovanje odraslih, metodologija, Eurostat, Evropska unija.

¹³ Dr Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, predsednik Društva za obrazovanje odraslih (Beograd), *dvv international* koordinator za Srbiju, član borda EAEA.

¹⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

Mirjana Beara¹ [1], Predrag Okanović² [2]

[1] Državni univerzitet u Novom Pazaru

[2] TIM, Novi Sad

Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti?

Apstrakt: U ovom radu predstavljeni su rezultati empirijske provere spremnosti nastavnika da se profesionalno razvijaju primenom skale SPR-N koja se sastoji od 17 stavki sa dobrom pouzdanošću. Faktorskom analizom dobijena je petofaktorska interpretabilna struktura. Faktori su interpretirani kao: spoljašnja motivacija za usavršavanje, svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave, praćenje savremenih dostignuća i samoinicijativa za usavršavanje. Na uzorku od 452 nastavnika iz Vojvodine utvrđen je skor od 67.42 u pogledu opšte spremnosti za profesionalni razvoj. Najizraženija je svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, a najmanje je izražena spoljašnja motivacija za usavršavanje. Nastavnici profesionalno usavršavanje vide kao nešto što je važno samo po sebi, pre svega za profesionalizaciju i osavremenjivanje rada u nastavi, kao i da su više skloni da se samoinicijativno pokreću i vode u profesionalnom razvoju nego da budu regulisani ekstrinzičnim motivatorima.

Ključne reči: profesionalno usavršavanje nastavnika, profesionalni razvoj nastavnika.

Profesionalni razvoj nastavnika u poslednjoj dekadi privlači više pažnje kako zakonodavaca i praktičara, tako i istraživača, s obzirom na to da su pred nastavnike u reformi obrazovnog sistema stavljeni i novi zahtevi i novi standardi kvaliteta. Pod pojmom „profesionalni razvoj nastavnika“ podrazumevamo povećanje nastavnikove svesti o tome šta radi, kako radi i na koji način može da unapredi svoj rad (Bjekić, 1999), kao i profesionalizaciju nastavničkog poziva (Beara, M. 2006). Autori koji se bave ovom problematikom uglavnom su saglasni u tome da su izučavanja profesionalnog razvoja nastavnika, shvaćenog kao proces sazrevanja profesionalne odluke, retka i nedovoljno široko usmerena. Naime,

¹ Mr Mirjana Beara je asistent na Departmanu za filozofsko-filološke nauke na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru.

² Predrag Okanović je savetnik za ljudske resurse u Agenciji TIM i doktorant na Odeljenju za psihologiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.

dosadašnja izučavanja profesionalnog razvoja nastavnika uglavnom su se bavila pitanjem zašto nastavnici biraju nastavničku profesiju i stepenom vrednovanja nastavničke profesije kao mogućeg biranog zanimanja.

INSET je pojam koji se danas u gotovo svim evropskim zemljama koristi za označavanje obrazovanja nastavnika u toku rada, odnosno kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika. Zajedno sa PRESET-om (inicijalnim obrazovanjem nastavnika) čini osnovni sistem kojim nastavnici stiču i tokom rada razvijaju svoje profesionalne kompetencije. U pogledu inicijalnog obrazovanja nastavnika već duže vreme postoji saglasnost istraživača da ta vrsta pripreme nastavnika za rad nije zadovoljavajuća. U jednom istraživanju s kraja šezdesetih godina 20. veka (Lembo, u Bjekić, 1999) oko 40% nastavnika smatralo je da njihova priprema za nastavu nije bila odgovarajuća jer nisu na odgovarajući način bili upućivani u to kako treba da podučavaju, oko 50% smatralo je pripremu tek zadovoljavajućom, a oko 10% veoma dobrom. Iako je ovo istraživanje rađeno pre četiri decenije, utisak iz svakodnevne obrazovne prakse jeste da ni danas PRESET nije zadovoljavajući. Ovo je posebno vidljivo kod nastavnika (uglavnom srednjih stručnih škola) koji su završili tzv. nenastavničke fakultete, na kojima nije bilo pedagoških, psiholoških i metodičkih predmeta, te su ovi nastavnici, barem na početku svoje karijere, prinuđeni da rade intuitivno. I kod nastavnika koji su završili „nastavničke fakultete“ prisutna je potreba za stalnim inoviranjem kako programskih, tako i metodičkih kompetencija, u skladu sa razvojem nauke i sa razvojem savremene metodičke prakse. Stoga se velika pažnja posvećuje INSET-u kao načinu da se kompetencije nastavnika konstantno podižu, unapređuju i razvijaju da bi odgovorili izazovima savremenog nastavnog procesa, očekivanjima ostalih aktera obrazovanja i zahtevima društva.

U okviru INSET-a koriste se mnogi obrazovni oblici i programi koje možemo svrstati u neformalno i informalno obrazovanje, pa i u samoobrazovanje. Stoga INSET možemo da definišemo kao *skup formalnih, neformalnih i informalnih oblika za kontinuirano usavršavanje nastavnika u kojem se inoviraju znanja, razvijaju veštine i profesionalno razvija nastavnik* (Beara, 2006). INSET je koncipiran kao nadgradnja osnovnog stručnog obrazovanja, inoviranje znanja stečenih tokom priprema za nastavničku profesiju i usavršavanje potrebnih veština (pre svega metodičkih), kao i sam profesionalni razvoj nastavnika. Ovaj sistem, međutim, može da uključi (nekad smo na to i primorani) i dokvalifikaciju nedovoljno kvalifikovanih nastavnika putem dodatnog formalnog obrazovanja, kao što je npr. doskora aktuelno doškoloavanje učitelja u profesore razredne nastave, sticanje diplome mastera itd.

U pogledu *ciljeva i zadataka INSET-a*, u Evropskoj uniji postoji jedinstven cilj: razvoj profesionalne kompetentnosti nastavnika, što znači da INSET nema

za cilj podizanje formalnih kvalifikacija, već razvoj i napredak u profesionalnoj kompetentnosti (Alibabić, 2002). Otuda su i zadaci u gotovo svim zemljama isti: sticanje novih znanja iz oblasti pedagogije, psihologije, didaktike i metodike, osposobljavanje za primenu novostečenih znanja, praćenje novih dostignuća u struci, razmena iskustava na različitim profesionalnim poljima, dodatno obučavanje i osposobljavanje nastavnog kadra koji se nije inicijalno pripremao za nastavnike, kao i pomoć početnicima u nastavničkoj profesiji, osposobljavanje za aktivno i uspešno učestvovanje u promenama i reformama itd.

Mnogi savremeni autori i praktičari iz ove oblasti zastupaju stanovište da se profesionalni razvoj nastavnika ne može svesti na pojedinačne seminare i profesionalna okupljanja, već da je reč o dugoročnom procesu tokom kog se kroz različite oblike (npr. samoobrazovanje, naučni i praktični rad, istraživačke delatnosti, razmena sa kolegama) dopunjuju znanja i razvijaju veštine i sposobnosti. Tako, nastavnik teži da postane *refleksivni praktičar koji sam upravlja svojim profesionalnim razvojem i time se dodatno profesionalizuje*, navodi (između ostalih) i Svetlana Klačnjina (2006). Dakle, možemo reći da savremeni INSET podrazumeva pripremu nastavnika za ulogu „refleksivnih praktičara“, odnosno osposobljava ih da primenjuju različite veštine, sadržaje i metode, i to pristupajući tom procesu planski, kreativno, samokritično, samoregulišuće i osmišljeno. U tom svetlu, pod spremnošću za profesionalni razvoj podrazumevaćemo privremenu ili trajnu motivaciju nastavnika za samoregulišuće uključivanje u INSET i korišćenje naučenih znanja u smislu refleksivne prakse.

Profesionalizam se može definisati kao posvećenost nekom skupu vrednosti i standarda koji su definisani od strane određene profesije. To znači imati potrebna znanja i veštine, biti nezavisan u obavljanju posla i odlučivanju i na bazi znanja predviđati moguće posledice, procenjivati sopstvenu delatnost (Burke, prema Torres, 2000).

Zanimljivo je pitanje da li je nastavnička profesija u skladu sa određenjima profesionalnosti ili ona zapravo predstavlja semiprofesiju. Uglavnom, autori koje zanima profesionalni razvoj nastavnika (npr. Alibabić i Ovesni, 2005; Bjekić, 1999; Koruga, 2006; Kostović, 2008), zbog činjenice da nastavnici kroz sistem PRESET-a nisu u potpunosti pripremljeni za samostalan rad, pa i zbog doskorašnjeg nedostatka sistematskog samovrednovanja i merenja profesionalnog ponašanja, ukazuju na to da je nastavnička profesija (još uvek) semiprofesija. Međutim, to ne znači da se ne može raditi na njenoj profesionalizaciji kroz profesionalni razvoj.

Imajući u vidu savremeno shvatanje profesije i profesionalnog razvoja nastavnika, u kojima prepoznajemo refleksivne praktičare, neophodno je da nastavnika posmatramo kao profesionalca koji ne samo da je aktivan u izgradnji

učeničkih znanja, već je aktivan, samovođen i efikasan u izgradnji sopstvenih kompetencija i samorazvoju. Ovaj koncept podrazumeva da se nastavnik profesionalno razvija kroz konstrukciju, a ne recepciju gotovih znanja, pri čemu su nastavnici aktivni učesnici; da je reč o kontinuiranom i dugoročnom procesu koji je tesno povezan sa svakodnevnom nastavnom praksom, ali i reformama obrazovanja; da je reč o saradničkom procesu u kome nastavnici nisu puki interpretatori tuđih istraživanja i teorija, već i sami istraživači; kao i da je vrlo bitan kontekst u kome će se znanje implementirati (Villegas-Reimers, u Klačnja, 2006).

Da bi se nastavnik uspešno profesionalno razvijao, potrebno je postojanje čitavog niza spoljašnjih i unutrašnjih uslova, pri čemu ćemo ovde težište staviti na spremnost nastavnika na profesionalni razvoj. Spremnost za profesionalni razvoj definišaćemo kao tendenciju da se biraju, iz intrinzičnih ili ekstrinzičkih razloga, različiti oblici aktivnosti koje vode u pravcu učenja, podizanja nivoa profesionalnih kompetencija i profesionalizma u nekom poslu.

Empirijski pokušaj merenja spremnosti na profesionalni razvoj nastavnika

U delu istraživanju koje ćemo ovom prilikom prikazati, a koji je deo šireg istraživanja za magistarsku tezu (videti Beara, 2009), jedan od ciljeva bio je da se ispituju indikatori spremnosti za profesionalni razvoj nastavnika, tj. faktori koji su u osnovi opšte spremnosti za profesionalni razvoj. Predmet šireg istraživanja bio je ispitivanje prediktorske veze između motivacije postignuća nastavnika i njihove spremnosti na profesionalni razvoj, kao i uticaj pojedinih socio-demografskih varijabli (kao što su pol, godine staža i starosti, vrsta fakulteta i vrsta škole) kako na prediktorsku varijablu (motiv postignuća i komponente ovog motiva), tako i na kriterijsku varijablu i njene komponente (spremnost na profesionalni razvoj).

Da bi se postigao gore navedeni cilj, bilo je potrebno razraditi instrument kojim bi se merila spremnost za profesionalni razvoj i u kojem bi se na osnovu manifestnih varijabli (ajtema) mogla ustanoviti latentna struktura ovog konstrukta (tj. faktori) putem faktorske analize.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 452 ispitanika oba pola koji su činili nastavnici u osnovnim, srednjim školama i gimnazijama u Vojvodini. Metod uzorkovanja bio je prigodan i nameran. Uzorak ćemo smatrati adekvatnim jer je svojom veličinom omogućio ostvarenje ciljeva ovog korelacionog istraživanja. Iako je obrađeno 452 popunjena upitnika, nisu svi ispitanici popunili deo o demografskim podacima, te je to razlog za manji ukupni broj ispitanika u datim tabelama.

Tabela 1: Struktura uzorka po polu

Pol	N	%
Muškarci	86	21,7%
Žene	311	78,3%
Ukupno	397	100%

Tabela 2: Struktura uzorka prema tipu završenog fakulteta

Tip fakulteta	N	%
Nastavnički	281	66,0%
Nenastavnički	145	34,0%
Ukupno	426	100%

Istraživanje je realizovano tokom aprila meseca 2009. godine u osnovnim i srednjim školama sa teritorije Vojvodine (u gradovima i opštinama Novi Sad, Indija, Sombor, Zrenjanin i Kikinda). Vodilo se računa o tome da se u uzorku nađu kako nastavnici iz gradskih, tako i oni iz seoskih škola.

Skala SPR – N

Skala je konstruisana za potrebe navedenog istraživanja (Beara, M., 2009), a na osnovu prethodno korišćenog instrumenta za merenje spremnosti nastavnika za stručno usavršavanje i horizontalno učenje iste autorke (Beara, M., 2006). Polazni skup sastojao se od 35 stavki i prikupljen je iz višegodišnje interakcije sa nastavnicima u situacijama profesionalnog usavršavanja. Nakon utvrđivanja psihometrijskih karakteristika, u konačnu skalu uvršteno je 17 stavki koje su posedovale dobre psihometrijske karakteristike. Putem faktorske analize (metode glavnih komponenti uz kosouglu rotaciju Promax) izdvojena je petofaktorska interpretabilna struktura kojom je objašnjeno 60,19% varijanse. Izbor pet faktora izvršen je na osnovu Kajzer – Gutmanovog kriterijuma i Scree plot (eigen vrednosti veće od 1). Pouzdanost skale u celini je visoka (Kronbahova alfa je 0.83). Pet subskala koje reprezentuju faktore takođe zadovoljavaju kriterijum pouzdanosti.

Faktorska analiza upitnika SPR-N

Da bismo odredili broj faktora i koje faktore možemo izdvojiti iz celog skupa varijabli, ustanovili smo eigen vrednosti i procenat varijanse koju faktori objašnjavaju.

Tabela 3: Procenat objašnjene varijanse, SPR-N

	Eigen vrednosti	% varijanse	Kumulativni %
1	4.489	26.408	26.408
2	2.132	12.542	38.950
3	1.477	8.689	47.639
4	1.128	6.636	54.275
5	1.006	5.917	60.192

Prvi faktor, nazvan „Spoljašnja motivacija za usavršavanje“, objašnjava najveći procenat varijanse (preko 26%), dok svi preostali faktori objašnjavaju preostalih 34% do ukupnog procenta objašnjene varijanse od 60,19%. U tabeli su prikazani oni faktori koji imaju eigen vrednost veću od 1. Time smo odredili pet „jakih“ faktora koji objašnjavaju dovoljno visok procenat ukupne varijanse. Dobijena struktura prikazana je u matrici faktorskog sklopa.

Tabela 4: Matrica faktorskog sklopa upitnika SPR-N

Stavke	1	2	3	4	5
Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole.	.88				
Zanimaju me samo oni seminari koji su obavezni.	.72				
Broj sati koje dobijam za pohađanje seminara jesu moj glavni razlog za njihovo pohađanje.	.64				
Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme.	.51				
Nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje.		.80			
Više nego u ostalim profesijama, u nastavničkoj je važno stalno se stručno usavršavati.		.78			
Nastavnik treba da se stalno profesionalno usavršava bez obzira na to da li se to podstiče spolja.		.73			
Nastojim da se svake godine uključim u neki organizovani oblik stručnog usavršavanja.		.54			
Verujem da bih bio/bila uspešan nastavnik i bez dodatnog usavršavanja.				-.93	

Prikazaćemo sada pojedine faktore i stavke koje ih opisuju.

Tabela 5: Struktura prvog faktora – SPR-N

SPOLJAŠNJA MOTIVACIJA ZA USAVRŠAVANJE	
Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole.	.88
Zanimaju me samo oni seminari koji su obavezni.	.72
Broj sati koje dobijam za pohađanje seminara jesu moj glavni razlog za njihovo pohađanje.	.64
Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme.	.51

Prvi faktor, koji objašnjava 26,408% varijanse, nazvan je „Spoljašnja motivacija za usavršavanje“ jer stavke ukazuju na to da je spremnost za profesionalni razvoj prvenstveno određena time što je usavršavanje na neki način obavezno i očekivano od strane „viših instanci“ (direktor škole, Ministarstvo prosvete). Postoje brojni spoljni stimulatori profesionalnog razvoja, poput propisanog broja sati stručnog usavršavanja od strane Ministarstva prosvete za dobijanje licence, očekivanja direktora škole, kriterijumi za vrednovanje rada nastavnika i škole, propisanih seminara koji su obavezni za nastavnike i sl. Najbolji reprezentant prvog faktora jeste prva stavka: „Uključujem se u profesionalno usavršavanje najviše zbog toga što to od mene očekuje direktor škole“ (najviša korelacija, .88). U ovom faktoru nalazi se i stavka „Profesionalno usavršavanje mi oduzima vreme“ (iako sa najslabijom korelacijom), što takođe govori o tome da se stručno usavršavanje doživljava kao pritisak spolja, kao nešto što je obavezno.

Tabela 6: Struktura drugog faktora SPR-N

SVEST O VAŽNOSTI USAVRŠAVANJA ZA NASTAVNIČKU PROFESIJU	
Nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje.	.80
Više nego u ostalim profesijama, u nastavničkoj je važno stalno se stručno usavršavati.	.78
Nastavnik treba da se stalno profesionalno usavršava bez obzira na to da li se to podstiče spolja.	.73
Nastojim da se svake godine uključim u neki organizovani oblik stručnog usavršavanja.	.54

Drugi faktor nazvali smo „Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju“ jer stavke upućuju na to da se spremnost za profesionalno usavršavanje postiže uverenjem da nastavnička profesija u svojoj suštini zahteva kontinuirano stručno usavršavanje više nego druge profesije, kao da je stručno usavršavanje za nastavničku profesiju imanentno (ne mora da se podstiče spolja) i kontinuirano

(svake godine, stalno). Ovaj faktor objašnjava 12,54% varijanse, a zajedno sa prvim faktorom dobijamo 38,95% objašnjene varijanse.

Tabela 7: Struktura trećeg faktora SPR-N

SVEST O ZNAČAJU USAVRŠAVANJA ZA KVALITET NASTAVE	
Verujem da bih bio/bila uspešan nastavnik i bez dodatnog usavršavanja.	-,93
Nastavnik može odlično da radi svoj posao i bez dodatnog usavršavanja.	-,67
Nije mi potrebno dodatno stručno usavršavanje.	-,60

Ovaj faktor je sastavljen od ajtema koji bi ukazivali na negiranje značaja usavršavanja za kvalitet obavljanja nastavničkog posla (tj. nastave) u primenjenoj skali SPR-N. Zbog pojednostavljivanja tumačenja, faktor ćemo pozitivno nazvati, a korelacije „negirajućih“ originalnih stavki stoga postaju negativne. S tim u skladu, treći faktor nazvaćemo „svest o važnosti profesionalnog usavršavanja za kvalitet nastave“, koji pokriva 8,689% varijanse i visoko negativno korelira sa trima stavkama koje ukazuju na to da nastavnik može da uspešno radi svoj posao i bez stručnog usavršavanja.

Tabela 8: Struktura četvrtog faktora SPR-N

PRAĆENJE SAVREMENIH DOSTIGNUĆA	
Držim korak sa razvojem savremenih metoda nastave.	.88
Uspevam da držim korak sa razvojem oblasti koju predajem.	.72
Razgovaram na svoju inicijativu sa kolegama i/ili direktorom škole o razvoju sopstvene karijere.	.65

Četvrti izdvojeni faktor, koji objašnjava 6,636% varijanse, nazvali smo „Praćenje savremenih dostignuća“ jer ga opisuju stavke koje ukazuju na to da je spremnost za profesionalni razvoj definisana i nastojanjima da se drži korak sa razvojem kako metoda nastave, tako i novih saznanja iz predmeta ili oblasti koja se predaje.

Tabela 9: Struktura petog faktora

SAMOINICIJATIVA ZA USAVRŠAVANJE	
Samostalno sam prepoznao/prepoznala veštine koje bi trebalo da usavršavam.	.80
Postavio/postavila sam ciljeve i kreirao/kreirala lični plan profesionalnog razvoja.	.76
Nastojim da sam/a pronađem mogućnosti i načine za unapređenje sopstvenih veština i znanja.	.66

Peti faktor nazvali smo „samoinicijativa za usavršavanje“ jer stavke koje su s njim povezane ukazuju na to da je jedna od komponenti spremnosti za profesionalni razvoj upravo samostalno prepoznavanje onoga što bi trebalo da se razvije, samostalno planiranje ciljeva, kao i načina za unapređenje veština i znanja. Iako je na početku istraživanja očekivano da će ova komponenta biti drugi pol komponente „spoljašnja motivacija“ (tj. da ćemo dobiti bipolarnu dimenziju), to nije slučaj. Ovaj faktor pokriva 5,92% varijanse.

Tabela 10: Pouzdanost subskala (SPR-N)

Faktor/subskala	Kronbahova alfa
Spoljašnja motivacija za usavršavanje	.70
Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju	.72
Negiranje značaja usavršavanja za kvalitet nastave	.67
Praćenje savremenih dostignuća	.60
Samoinicijativa za usavršavanje	.63

Uprkos malom broju stavki po subskalama (tri ili četiri), njihova pouzdanost nalazi se na prihvatljivom nivou. To nam omogućava da navedene subskale koristimo u daljoj obradi.

Tabela 11: Korelacije među faktorima (SPR-N)

Faktori	1	2	3	4	5
1	1.00				
2	-.34	1.00			
3	-.37	.43	1.00		
4	-.16	.32	.13	1.00	
5	-.23	.25	.03	.35	1.00

S obzirom na to da je primenjena kosougla rotacija, koja pretpostavlja korelaciju među faktorima, dobijene su uglavnom značajne korelacije pet latentnih komponenata spremnosti za profesionalni razvoj, što znači da sve komponente zajedno čine faktor drugog reda – *opštu spremnost za profesionalni razvoj*. Jedina statistički neznačajna međukorelacija jeste ona između faktora 3 (svest o značaju profesionalnog razvoja za kvalitet nastave) i faktora 5 (samoinicijative za usavršavanje). Dosljedno pozitivne međukorelacije faktora 2, 3, 4 i 5 govore o tome da ovaj skup faktora čini kompaktnu celinu koju možemo prepoznati kao „intrinzičke faktore motivacije za profesionalni razvoj“. Značajna negativna korelacija faktora 2, 3, 4 i 5 sa prvim faktorom („spoljašnja motivacija za profesionalno usavršavanje“) takođe govori u tom pravcu. Ovo bi značilo sledeće: što je izraženija spoljašnja motivacija za profesionalno usavršavanje, to su slabije motivacione snage ostalih latentnih dimenzija spremnosti za profesionalni razvoj (samoinicijativa, praćenje dostignuća, svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, svest o važnosti usavršavanja za kvalitet nastave), koje smo prepoznali kao „unutrašnju motivaciju“ za profesionalno usavršavanje.

Merenje spremnosti za profesionalni razvoj skalom SPR-N

U našoj prvoj primeni skale SPR-N, na navedenom uzorku i u sklopu šireg istraživanja (Beara 2009), dobili smo rezultate koje smo predstavili u tabeli br. 10.

Tabela 12. Postignuća na skali opšte spremnosti na usavršavanje

	Min	Max	AS	SD
SPR-N – ukupno, vrednosti odgovora	1.82	5.00	3.96	.46
SPR-N – sirovi skorovi	31	85	67.42	7.87

Pošto je primenjen instrument posebno konstruisan za ovo istraživanje i u njemu prvi put primenjen, nije moguće porediti rezultat sa prethodno dobijenim normama niti ga tumačiti u pogledu izraženosti ove osobine.

Tabela 13: Postignuća na komponentama skale spremnosti na usavršavanje

Komponente SPR-N	Min	Max	Aritmetička sredina	SD
Spoljašnja motivacija za usavršavanje	1.00	5.00	1.99	.77
Sirovi skorovi	4	20	7.96	3.05
Svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju	1.00	5.00	4.24	.61
Sirovi skorovi	4	20	16.96	2.49
Svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave	1.33	5.00	3.79	.76
Sirovi skorovi	3	15	11.33	2.34
Praćenje savremenih dostignuća	1.67	5.00	3.79	.66
Sirovi skorovi	5	15	11.29	2.03
Samoinicijativa za usavršavanje	2.00	5.00	3.98	.59
Sirovi skorovi	6	15	11.91	1.82

Skorovi na ovih pet komponenta dobijeni su aritmetičkom sredinom stavki koje čine subskale. Vidimo da je ubedljivo najniža aritmetička sredina upravo na prvom faktoru, koji meri težnju nastavnika za dobijanjem spoljašnjih stimulusa da bi radili na svom profesionalnom razvoju. To bi značilo da naši nastavnici profesionalno usavršavanje vide kao nešto što je važno samo po sebi, za kvalitet nastave, profesionalizaciju i osavremenjivanje rada u nastavi, kao i da su skloni da se samoinicijativno pokreću i vode u profesionalnom razvoju. Najrazvijenija je svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju, gde se vrlo velika većina nastavnika slaže ili potpuno slaže sa tvrdnjom da nastavnička profesija zahteva stalno stručno usavršavanje i da je to značajnije za nastavnike nego za pripadnike drugih profesija. Ovo je u skladu sa dobijenim rezultatima našeg prethodnog istraživanja (Beara, 2006), u kojem je velika većina nastavnika odgovorila visokim stepenom slaganja sa sličnom tvrdnjom. Naravno, kao i u mnogim drugim istraživanjima gde se traži samoprocena ispitanika, i u ovom moramo biti svesni mogućnosti da su ispitanici birali socijalno poželjnije odgovore, iako smo uveli uobičajene preventivne mere (anonimnost upitnika, negativne stavke i sl.).

Zaključci i preporuke za naredna istraživanja:

- Instrument SPR-N (Beara, M., 2009) poseduje adekvatnu pouzdanost u celini (Cronbah alfa = .83) i meri spremnost nastavnika na profesionalni razvoj.

- Posедуje petofaktorsku strukturu, sa faktorima koji zajedno objašnjavaju preko 60% ukupne varijanse i koji su nazvani: spoljašnja motivacija za usavršavanje (26,4% varijanse), svest o važnosti usavršavanja za nastavničku profesiju (12,5%), svest o značaju usavršavanja za kvalitet nastave (8,7%), praćenje savremenih dostignuća (6,6%) i samoinicijativa za usavršavanje (5,9%). Svi faktori koreliraju značajno, što govori o postojanju faktora drugog reda, tj. opšte spremnosti za profesionalni razvoj.
- Iskustva u primeni: na uzorku od 452 nastavnika osnovnih i srednjih škola u Vojvodini dobijen je prosečni sirovi skor 67,42 (u mogućem rasponu od 31 do 85), pri čemu je aritmetička sredina na petostepenoj skali 3,96. Najizraženija je svest o važnosti usavršavanja i profesionalnog razvoja za nastavničku profesiju (4,24), a najmanje je izražena spoljašnja motivacija za usavršavanje (1,99). Visoko je izražena i samoinicijativa za usavršavanje (3,98).
- Preporučujemo primenu ove skale za kvantitavno prikupljanje podataka i analizu u nekim budućim istraživanjima, nakon čega bi se moglo primeniti kvalitativno produblivanje razumevanja i interpretacije rezultata putem intervjua, fokus grupa i sl.
- Radi smanjivanja efekata tendencije za odgovaranjem na socijalno poželjan način, predlažemo da se rezultati skale dopune podacima o realnom ponašanju ispitanika u pogledu stručnog usavršavanja (npr. vrste obuka koje su nastavnici završili, broj sati obuke, stepen i način primene samoobrazovnih oblika usavršavanja i sl).

Reference

- ALIBABIĆ, Š. (2002). *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- ALIBABIĆ, Š., OVESNI, K. (2005). Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika. *Inovacije u nastavi*, br. 2, str. 14-29.
- BEARA, M. (2006). *Horizontalno interkulturalno učenje kao model INSET-a*. Specijalistički rad. Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka.
- BEARA, M. (2009). *Motivacija nastavnika vs. spremnost na profesionalni razvoj*. Magistarski rad. Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI.
- BJEKIĆ, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.

- KLASŃJA, S. (2006). *Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama*. Materijal sa konferencije „Profesionalni razvoj u obrazovanju“, Bečići, Educator Development Program.
- KOSTOVIĆ, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- KORUGA, D. (2006). *Profesionalni razvoj i profesionalizam u obrazovanju*. Seminarski rad. Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI.
- TORRES, R.M. (2000). From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America. *Prospect*, Vol XXX. No. 2, pp.255-273.

Mirjana Beara³ [1], Predrag Okanović⁴ [2]

[1] State University in Novi Pazar

[2] TIM, Novi Sad

Readiness for Professional Development of Teachers: How to Measure It?

Abstract: The results of the empirical testing of the readiness of teachers for professional development using the SRP-N scale which consists of 17 items with good reliability have been presented in this paper. A five-factor interpretable structure has been obtained by the factor analysis. The factors have been interpreted as: external motivation for development, awareness of the importance of development for the teaching profession, awareness of the importance of development for the quality of teaching, keeping up with the modern developments and self-initiative for development. On the sample of 452 teachers from Vojvodina the score of 67.42 was determined regarding the general readiness for professional development. The most outstanding was the awareness of the importance of development for the teaching profession, whereas the least outstanding was the external motivation for development. Teachers see professional development as something important by itself, first of all for the professionalisation and modernisation of work in teaching and they are more inclined to taking self-initiative in professional development than to have it regulated by extrinsic motivators.

Key words: professional improvement of teachers, professional development of teachers.

³ Mr Mirjana Beara is asistent on Department of Philosophy and Philology, State University Novi Pazar.

⁴ Predrag Okanović works as the advisor in TIM Agency, PhD student on Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

Svetlana Čizmić¹, Milica Vukelić²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Maltretiranje na radnom mestu – pogled na novu perspektivu

Apstrakt: Maltretiranje na radnom mestu je tema koja još od devedesetih godina prošlog veka privlači pažnju evropskih naučnika. Nažalost, brojna sistematska istraživanja ovog fenomena sprovedena u tih dvadesetak godina ostaju relativno nepoznata našoj stručnoj javnosti, pa se izučavanje ove teme mahom svodi na studije slučajeva iz prakse psihijataru, kliničkih psihologa i predstavnika radničkih sindikata. S obzirom na to da je pomenuti pristup izučavanju ove teme dragocen, ali nedovoljno sveobuhvatan za njeno razumevanje, ovaj rad ima za cilj da pruži sažeti prikaz aktuelnih tendencija u izučavanju ovog fenomena, koje uglavnom dolaze iz skandinavskih zemalja. Problem se analizira kroz prikaz empirijskih i teorijskih pristupa njegovoj deskripciji, objašnjavanju, i pronalaženju konkretnih akcija za njegovo rešavanje. U tom smislu analiziraju se tzv. esencijalni i neesencijalni kriterijumi definisanja maltretiranja na radnom mestu, kao i uticaj karakteristika ličnosti i organizacionih faktora na razvoj negativnih oblika ponašanja u radnom kontekstu. Takođe, pružen je i kraći opis Upitnika o negativnim postupcima (The Negative Acts Questionnaire) koji su sastavili profesori univerziteta u Bergenu i koji je korišćen u preko sto istraživačkih projekata širom Evrope i sveta. U poslednjem delu rada dat je predlog nekih obrazovnih i organizacionih mera za prevenciju ove pojave.

Ključne reči: maltretiranje na radnom mestu, NAQ, destruktivno liderstvo, ličnost i maltretiranje na radnom mestu, trening, obrazovna intervencija.

Početak poslednje decenije prošlog veka, na evropskoj naučnoj sceni, maltretiranje na radnom mestu biva proglašeno za *istraživačku temu* dekade (Mathiesen & Einarsen, 2001). Odjek velikog broja sistematskih empirijskih istraživanja, nažalost, slabo je dopirao do nas, pa se ispitivanje ovog problema u našim uslovima mahom ostvaruje kroz studije slučajeva i prikaze iz prakse psihijataru,

¹ Dr Svetlana Čizmić je redovni profesor na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 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.

² Milica Vukelić je diplomirani psiholog, istraživač pripravnik na Institutu za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Bavila se istraživanjem negativnih oblika ponašanja na radnom mestu i fenomenom nezaposlenosti u Srbiji.

kliničkih psihologa i predstavnika radničkih sindikata. Iako ovi prikazi i studije imaju značaja za istraživače ove pojave, oni svakako ne mogu biti jedina osnova izučavanja ovog fenomena.

Kako navode Capf i Einarsen (Zapf & Einarsen, 2001), proučavanje maltretiranja na radnom mestu treba da se odvija:

1. kroz empirijsku i teorijsku deskripciju problema
2. kroz empirijsko i teorijsko izučavanje njegovih uzroka i posledica
3. kroz pronalaženje konkretnih akcija za njegovo rešavanje, bilo da su akcije usmerene na organizaciju ili pojedinca.

Sudeći po navedenom, jasno je da obuhvatan pristup fenomenu maltretiranja na radnom mestu nije moguće sprovesti bez sistematskih istraživanja koja bi trebalo da pruže solidnu osnovu za razumevanje ovog fenomena, kreiranje preventivnih akcija za sprečavanje njegovog pojavljivanja, kao i za ublažavanje njegovih posledica.

Stoga ovaj rad ima za cilj da pruži jedan sažetiji prikaz aktuelnih tendencija u izučavanju ove značajne teme, koje mahom dolaze iz skandinavskih zemalja koje su danas epicentar naučnih istraživanja maltretiranja na radnom mestu. S tim u vezi one bi bile korisna osnova za razumevanje ovog fenomena u organizacionom (a ne kliničkom) kontekstu, gde su danas kao stručni saradnici i menadžeri u velikoj meri angažovani i psiholozi i andragozi. Tako će ovaj rad obuhvatiti aktuelne teme koje mogu biti dobra osnova za kreiranje budućih istraživanja i treninga kojima bi i menadžeri (nadležna lica) i sami zaposleni mogli da steknu interpersonalne veštine i znanja neophodna za sprečavanje nastanka ove pojave i ublažavanja njenih posledica. Postizanje cilja s kojim je ovaj rad napisan otvoriće prostor za dalja razmatranja ciljeva, ishoda, sadržaja, načina realizacije, ciljnih grupa, kao i drugih elemenata koji čine osnovu projektovanja programa obuka, kao jedne od mera prevencije maltretiranja na radnom mestu. Shodno tome, ovaj rad treba posmatrati i kao svojevrsan poziv za sagledavanje potreba za izradom obrazovnih programa, koji bi predstavljali osnovu obrazovne intervencije u cilju bilo prevencije, bilo ublažavanja problema prouzrokovanih različitim vrstama maltretiranja na radnom mestu.

Deskripcija problema – istorija, terminologija, definicije

Kraj osamdesetih godina prošlog veka obeležen je početkom sistematskog izučavanja fenomena maltretiranja na radnom mestu u skandinavskim zemljama (Zapf & Einarsen, 2001; Einarsen, 2000). Razlog za nagli procvat interesovanja

za istraživanje ove teme na skandinavskom tlu Einarsen (Einarsen, 2000) vidi u zakonskom i kulturnom miljeu po kome su ove zemlje specifične. Niska distanca moći³, feminine vrednosti i individualizam, koji predstavljaju karakteristične odlike nacionalne kulture Švedske, Finske i Norveške, utiču na to da se posebno vrednuje i ceni dobrobit zaposlenih, a osuđuje zloupotreba moći u radnom kontekstu (Čizmić, 2006; Einarsen, 2000). Stoga ne čudi da je upravo iz ovih zemalja i potekla snažna inicijativa za izučavanje fenomena maltretiranja na radnom mestu.

Iz Norveške i Švedske talas prvih istraživanja širio se na Englesku, Nemačku, Dansku, Ameriku i Kanadu. Ubrzo zatim, 1994. godine, stiže i prva formalno-pravna podrška istraživanju fenomena u vidu *Zakona protiv zlostavljanja na radnom mestu*, donetom od strane Švedskog nacionalnog saveta za zdravlje i zaštitu na radu (Saunders i sar., 2007). Ubrzo potom, 1996. godine, biva publikovano i specijalno izdanje *Evropskog časopisa za psihologiju rada i organizacije* posvećenog ovoj temi, u kome se objavljuje osam članaka autora koji dolaze iz različitih evropskih zemalja (Zapf & Einarsen, 2001). Pomenuti radovi prethodno su bili predstavljeni na prvom simpozijumu koji se ticao maltretiranja na radnom mestu, organizovanog u okviru *Sedmog evropskog kongresa psihologije rada i organizacije* koji je održan 1995. godine u Mađarskoj.

Sredinom devedesetih godina Einarsen i saradnici konstruišu i *Upitnik o negativnim postupcima (Negative Acts Questionnaire)*, koji je potom korišćen u preko 100 istraživačkih projekata širom sveta. Napokon, 2004. godine, na Bergenskom univerzitetu u Norveškoj osniva se istraživačka grupa za sistematsko empirijsko ispitivanje ove teme, na čijem se čelu nalaze profesori sa pomenutog univerziteta.

Iako danas ova istraživačka tema sa lakoćom dobija podršku različitih zainteresovanih strana (naučni instituti, grupe za zaštitu žrtava, zakonodavci i sl.), ona je dugo vremena, čak i u naučnim krugovima, bila zanemarivana. Tako je njen ulazak na naučnu scenu bio posledica rezultata i uvida dobijenih u nekim drugim istraživanjima – *istraživanjima seksualnog zlostavljanja na radnom mestu i vršnjačkog nasilja u školama*.

Istraživanje seksualnog zlostavljanja na radnom mestu već više od 30 godina (Zapf & Einarsen, 2001) predstavlja predmet izučavanja istraživača širom Evrope. Ono što posebno karakteriše ovu temu, koja je dugo predstavljala tabu čak i za naučnu javnost, jeste to što je ona, kako Einarsen (Einarsen, 2000) navodi, iskakala iz dotadašnjeg racionalnog i harmoničnog okvira u kome su vršena

³ Distanca moći odnosi se na stepen u kome pripadnici određene države ili nacije prihvataju razlike u pogledu intelektualnih i fizičkih kvaliteta ljudi na kojima se zasnivaju nejednakosti materijalnog i socijalnog položaja (Čizmić, 2006).

istraživanja konflikata na radnom mestu. Na taj način ona polako prave zaleđinu za preispitivanje postojanja još nekih oblika neetičkog ponašanja u istom kontekstu. Tako, 1976. godine psiholog Brodsky pravi zanimljiv iskorak iz izučavanja teme seksualnog zlostavljanja ukazujući da ono predstavlja samo jedan od oblika maltretiranja na radnom mestu (Brodsky, 1976 prema: Einarsen, 2000), da bi već 2000. godine istraživanja pokazala da su zaposleni češće izloženi maltretiranju u širem smislu nego što je to seksualno zlostavljanje i rasna diskriminacija (Saunders i sar., 2007).

Kao što je napomenuto, tema maltretiranja na radnom mestu duguje svoj probaj na naučnu scenu i istraživanjima koja su se ticala vršnjačkog nasilja u školama (Cowie i sar., 2002). Skale korišćene za ispitivanje ove teme snažno su uticale na konstrukciju skala za ispitivanje nasilja u radnom kontekstu, a pokazalo se i da su organizacioni i ličnosni faktori nastanaka oba fenomena vrlo slični⁴.

Važno je napomenuti da je školski kontekst bio i prvi u okviru koga je upotrebljen termin „mobing“. Naime, jedan od pionira u istraživanju ove pojave, Hajnc Lejman (švedski psiholog nemačkog prekla), „pozajmljuje“ ovaj termin od jednog švedskog lekara koji ga koristi da bi opisao tip dugotrajnog hostilnog ponašanja školske dece koji podrazumeva njihovo udruživanje i okretanje protiv (obično) jednog deteta (Leymann, 1992). Inače, originalno, termin „mobing“ potiče od etologa Konarda Lorenca, koji ga je koristio da bi opisao oblik grupnog ponašanja životinja koje se odlikuje time da grupa manjih životinja napada veću i obično usamljenu životinju.

Termin mobing je karakterističan za skandinavske zemlje, ali se sreće i u Nemačkoj, Francuskoj i Španiji. Uporedo sa terminom „mobing“, u upotrebi su i termini „zlostavljanje“ (bullying), „psihološki teror“ (psychological terror), „maltretiranje“ (harassment), „trauma stečena na radnom mestu“ (workplace trauma), „zloupotreba zaposlenog“ (employee abuse), „tiranija na malo“ (petty tirany), pa čak i „stvaranje žrtve“ (victimization) (Matthiesen & Einarsen, 2001; Saunders i sar. 2007; Leymann, 1992; Einarsen, 2000; Jiménez i sar., 2008).

Pregledom definicija fenomena (Einarsen, 2000; Saunders i sar., 2007) moguće je zaključiti da postoji bar *pet* ključnih tačaka na koje se autori oslanjaju prilikom njegovog definisanja:

1. izloženost nekoj vrsti direktnog ili indirektnog negativnog oblika ponašanja na radnom mestu;
2. negativni efekat tog ponašanja na žrtvu;
3. neuravnotežene pozicije moći žrtve i napadača;

⁴ Pogledati odeljak: „Ličnost i organizacija kao moderatori maltretiranja na radnom mestu“.

4. ponavljanje nekog/nekih oblika negativnog ponašanja u toku određenog perioda i
5. prisustvo subjektivnog doživljaja pojedinca da je žrtva maltretiranja.

Definicija koja na sveobuhvatan način uključuje navedene kriterijume (osim poslednjeg, koji je posebno problematičan, što ćemo kasnije videti) jeste ona koju daju Einarsen i saradnici: „*Zlostavljanje na radnom mestu znači maltretiranje, vredanje i socijalno isključivanje pojedinca, kao i negativni uticaj ovih oblika ponašanja na njegovo obavljanje radnih zadataka. Da bi se određena aktivnost, interakcija ili proces mogao označiti kao zlostavljanje (mobing), potrebno je da se ponavlja, da se odvija vremenski pravilno (npr. na nedeljnom nivou) i da traje tokom određenog perioda (npr. oko šest meseci). Zlostavljanje je eskalatorni proces tokom koga osoba koja je sa njim suočena završava u inferiornoj poziciji i postaje meta sistematskih negativnih socijalnih ponašanja. Dakle, neki konflikt se ne može nazvati zlostavljanjem ukoliko je incident samo izolovani događaj ili ukoliko su u konfliktu dve strane koje poseduju približno istu moć.*“ (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2003, str. 15)

Kad je reč o *vrsti* negativnih oblika ponašanja koje se mogu očekivati u situacijama maltretiranja na radnom mestu, možemo govoriti o *direktnim* (npr. verbalno vredanje) i *indirektnim radnjama* (npr. uskraćivanje važnih informacija potrebnih za rad), kao i o onim radnjama koje su *usmerene na ličnost pojedinca* (klevete, začikavanje, ignorisanje itd.) i na *njegov rad* (obezvređivanje, pretrpavanje radnim zadacima, uskraćivanje radnih zadataka i sl.) (Matthiesen & Einarsen, 2001).

Fizičko nasilje kao oblik maltretiranja na radnom mestu retko se sreće. Ipak, neki oblici ponašanja koji podrazumevaju narušavanje personalnog prostora (upiranje prstom, guranje, blokiranje puta kojim se pojedinac kreće) nisu tako retki, pa se u tom smislu može govoriti o *fizičkom zastrašivanju* (Einarsen i sar., 2009). Svi nabrojani oblici negativnih radnji imaju nepovoljan efekat na pojedinca, pa je u širem smislu moguće govoriti o psihičkim, emocionalnim i fizičkim posledicama ovakvog ponašanja (Saunders i sar., 2007).

Izloženost negativnim oblicima ponašanja i negativne posledice koje pojedinac trpi zbog njih jesu, po Sondersu (Saunders i sar., 2007), *esencijalni kriterijumi* za definisanje maltretiranja na radnom mestu. One koje on naziva *neesencijalnim* (preostale tri gore navedene tačke) predstavljaju mesta sporenja naučnika, ali i neslaganja laika prilikom definisanja ovog fenomena. Naime, u zanimljivom istraživanju koje su sprovedeli Sonders i saradnici na 1095 ispitanika koji su, u najvećem broju, poticali iz Australije (59%), Kanade (13,2%), Amerike (7,8%) i Velike Britanije (3,7%), ispitivani su sadržaji laičkih definicija maltretiranja na

radnom mestu. Rezultati su pokazali da laici, baš kao i naučnici, u svoje definicije uključuju ponajviše dva, po Sondersu, esencijalna kriterijuma definisanja ove pojave – *izloženost negativnom obliku ponašanja* i *negativne posledice po pojedinca*.

Kriterijum *neuravnoteženih pozicija* moći, iako „neesencijalan“, uvodi se u definicije maltretiranja upravo zbog toga što je maltretiranje najčešće prisutno na relaciji nadređeni–podređeni (Saunders i sar., 2007; Salin, 2008; Einarsen i sar., 2007). Ipak, uputno je imati u vidu da relacije nadređenosti odnosno podređenosti u ovakvim oblicima negativnih socijalnih situacija nisu određene samo formalno-pravnim položajem učesnika, već i psihološkom, fizičkom i ekonomskom zavisnošću jedne strane u odnosu na drugu (Matthiesen & Einarsen, 2001).

Sledeći kriterijum koji se ugrađuje u definicije maltretiranja na radnom mestu, a koji takođe predstavlja predmet sporenja istraživača, jeste kriterijum *vremenskog okvira*, odnosno učestalosti negativnih oblika ponašanja u određenoj jedinici vremena. U literaturi se često pominje Lejmanov kriterijum koji nalaže izloženost jednom negativnom obliku ponašanja na nedeljnom nivou, tokom minimalnog perioda od šest meseci (Mikkelsen & Einarsen, 2001; Einarsen, 2000; Saunders i sar., 2007; Notelaers i sar., 2006). Naime, potreba za određivanjem jasne tačke preseka javila se upravo zbog toga da bi se maltretiranje na radnom mestu razlikovalo od nekog izolovanog incidenta, ili više njih, koji se događa u radnom kontestu i koji se diskontinuirano javlja tokom radnog veka. To stoga što je vremenska tačka u kojoj se javlja zlostavljanje na radnom mestu zapravo poslednja faza konflikta koji je eskalirao do te mere da pojedinac biva doveden u inferiornu poziciju u kojoj može doživeti i negativne posledice po svoje psihofizičko zdravlje.

Iako se istraživači slažu da je isticanje temporalnog okvira u definicijama maltretiranja na radnom mestu neophodno, njegova približna dužina, kao i frekvencija izloženosti negativnim ponašanjima, ostaje sporna. Ovo stoga što je teško proceniti posle koje tačke neki pojedinac može direktno ili indirektno osetiti negativne posledice ovakvog ponašanja, odnosno doživeti sebe kao žrtvu ovakvog tretmana.

Istraživanja Mikelsena i Einarsena (Mikkelsen & Einarsen, 2001) i Salina (Salin, 2001) pokazala su da između, uslovno rečeno, subjektivnih i objektivnih pokazatelja maltretiranja na radnom mestu postoji izvesna diskrepanca. Na osnovu toga može se zaključiti da postoje pojedinci za koje se može reći da su izloženi negativnim oblicima ponašanja na radnom mestu, a da se istovremeno oni ne osećaju kao žrtve. Isto tako može se pretpostaviti da ti pojedinci možda sebe i vide kao mete maltretiranja, ali da im je teško da svoju poziciju okarakterišu kao poziciju žrtve.

Diskrepance u subjektivnim i objektivnim procenama mogu, s druge strane, otvoriti i pitanje postojanja nekakvih drugih vrsta negativnih oblika ponašanja na radnom mestu koja nisu obuhvaćena uobičajenim opisima maltretiranja. One takođe mogu rasvetliti i uticaj nekih drugih fenomena u istom kontekstu koji su samo delom slični maltretiranju na radnom mestu, a koje su pojedinci (osnovano ili neosnovano) skloni da okarakterišu kao maltretiranje. S tim u vezi čini se da je korisno procenjivati fenomen i sa jedne i sa druge tačke (subjektivne i objektivne), što podržava jedan od najčešće korišćenih upitnika za procenu ovog problema, već pomenuti *Revidirani upitnik o negativnim postupcima* (*The Negative Acts Questionnaire – Revised*), o kome će biti nešto više reči u narednim redovima.

Načini procenjivanja maltretiranja na radnom mestu

Maltretiranje na radnom mestu najčešće se procenjuje različitim vrstama upitnika. Dva najpoznatija su *NAQ-R*, koje su konstruisali Einarsen i saradnici, i *LIPIT* (Leymann Inventory of Psychological Terrorization), koji je konstruisao Lejman, a revidirali Nidl i Capf. Osim toga, pominju se i *WHS* (Work Harrasement Scale), koju je razvio Bjorkvist i saradnici, *Bergen Bullying Index*, koji je predstavljao prethodnicu *NAQ-R* skali, i *Generalized Workplace Harassment Questionnaire*, koji su razvili Rospenda i Ričmen (prema: Cowie i sar., 2002; Jimenéz i sar., 2007; Einarsen i sar., 2009).

Ovde će biti dat prikaz *NAQ-a*, upitnika koji su autori ovog članka koristili zahvaljujući ljubaznosti kolega iz Bergen Bullying Research Group iz Norveške, preveli na srpski jezik i koji se trenutno ispituje na uzorku ispitanika iz naše zemlje.

Revidirani upitnik o negativnim postupcima

Revidirani upitnik o negativnim postupcima (*The Negative Acts Questionnaire – Revised*) nastao je kao rezultat dugogodišnjeg ispitivanja i razvoja prvobitnog Upitnika o negativnim postupcima (*The Negative Acts Questionnaire*), koji su sastavili Einarsen i saradnici (Einarsen i sar., 2009). Zasnovana na pregledu brojne literature i različitih studija slučajeva, sastavljena je prva verzija ovog upitnika na norveškom jeziku, koja je imala 22 ajtema. Ajtemi su se odnosili na negativne oblike ponašanja koji se mogu okarakterisati kao maltretiranje na radnom mestu. Sam termin „maltretiranje“ ne pominje se ni u jednom od 22 ajtema, ali se ispitanicima na kraju upitnika daje definicija maltretiranja na radnom mestu, a

od njih se traži da, s obzirom na nju, procene da li su maltretirani, kao i kada je maltretiranje počelo. Iako je pokazano da ova skala poseduje zadovoljavajuću internu konzistentnost procenjivanu Krombahovom alfom, kao i da poseduje zadovoljavajuću valjanost, koja je procenjivana povezanošću rezultata na upitniku sa rezultatima na upitnicima koji su se ticali zadovoljstva poslom, psihološkog zdravlja i dobrobiti, kao i psihosomatskih tegoba – ona je pokazala i neke ozbiljne nedostatke. Einarsen i saradnici (Einarsen i sar., 2009) navode da su se ajtemi odnosili uglavnom na ona negativna ponašanja koja su se mogla okarakterisati kao teži oblici maltretiranja (uključujući i seksualno zlostavljanje), da su neki od njih bili dvosmisleni, kao i da je konstrukcija upitnika bila pod snažnim uticajem skandinavskih vrednosti i kulture. U cilju daljeg razvoja i usavršavanja, skala je bila prevedena na engleski jezik i testirana na uzorku ispitanika iz Engleske. Posle opsežnih ispitivanja na uzorku od preko dve hiljade zaposlenih, kao i sprovedenih fokus grupa koje su sveukupno obuhvatile 671 ispitanika, konstruisana je skala koja se sastojala od 29 ajtema. Ubrzo potom, usled daljih ispitivanja skale, iz nje je izbačeno sedam ajtema, tako da *Revidirani upitnik o negativnim postupcima* trenutno ima 22 ajtema. Posle 22 ajtema, kao i u prvoj verziji ovog upitnika na norveškom jeziku, sledi definicija maltretiranja na radnom mestu i pitanja u vezi s njom. Za kriterijume ocene prisustva maltretiranja na radnom mestu mogu se uzeti gore navedeni Lejmanov operacionalni kriterijum od najmanje jednog negativnog ponašanja na nedeljnom nivou tokom šest meseci ili, pak, Mikelsenov i Einarsenov (Mikkelsen & Einarsen, 2001) od dva negativna ponašanja, koji se više podudara sa subjektivnim merama procene ovog fenomena. Kao alternative ovakvim vrstama procene, sada se u istraživanjima nešto češće koriste klaster analize (Notelaers, 2006; Einarsen i sar. 2009), koje daju pregledniju sliku o različitim podgrupama ispitanika s obzirom na vrstu i stepen izloženosti negativnim oblicima ponašanja na radnom mestu.

Poslednja provera psihometrijskih karakteristika skale (Einarsen i sar., 2009) pokazala je dobru internu konzistentnost (alfa koeficijent iznosi 0.9), kao i konstrukt valjanost procenjivanu merama psihofizičkog zdravlja, fluktuacije i apsentizma, merama psihosocijalnog kvaliteta radne sredine i destruktivnog liderstva. Faktorskom analizom utvrđena je egzistencija tri faktora koji se odnose na *maltretiranje usmereno na kvalitet obavljanja posla* (nerealni rokovi, prevelik obim posla, ignorisanje stavova, preteran monitoring, oduzimanje odgovornosti i sl.), *ličnost pojedinca* (zadirivanje, glasine i tračevi, ignorisanje, ućutkivanje, ponižavanje i sl.) i *fizičko zastrašivanje* (upiranje prstom, blokiranje puta, pretnje fizičkim nasiljem i sl.).

Ličnost i organizacija kao medijatori maltretiranja na radnom mestu

Proučavanje uzroka maltretiranja na radnom mestu organizuje se oko *dve* ključne teme. *Prve*, koje se odnosi na proučavanje odnosa karakteristika ličnosti, psihičkih tegoba i maltretiranja na radnom mestu, i *druge*, koja se odnosi na povezanost nekih organizacionih faktora i maltretiranja na radnom mestu.

Ispitivanje odnosa *ličnosti i maltretiranja* na radnom mestu, u prvo vreme, bilo je orijentisano na ispitivanje psihičkih posledica koje maltretiranje može imati na pojedinca. Hajnc Lejman ukazuje da žrtve maltretiranja na radnom mestu pate od socijalne izolacije, neprilagođenosti, anksioznosti, depresije i psihosomatskih tegoba (Leymann, 1996; Leymann & Gustafsson, 1996 prema: Glasø i sar., 2007) insistirajući pri tome da su psihičke karakteristike žrtve *posledice*, a ne *uzroci* maltretiranja na radnom mestu.

Ispitujući prisustvo simptoma posttraumatskog stresnog poremećaja (PTSD) među žrtvama maltretiranja na radnom mestu, Mikelsen i Einarsen (Mikkelsen & Einarsen, 2002) dolaze do rezultata da 76% žrtava maltretiranja na radnom mestu ispoljava simptome, a kad je reč o intenzitetu simptoma, najveći broj njih ima umerene do teške i teške simptome ovoga poremećaja. Većini ispitanika maltretiranje na radnom mestu nije jedini životni događaj koji je na njih negativno uticao, ali je svakako uticao najnegativnije (80,5%). Ipak, za nešto manji broj ispitanika (19,5%), maltretiranje na radnom mestu *samo je jedan od negativnih životnih događaja* (pored razvoda, nezaposlenosti, finansijskih problema, bračnih svađa i sl.).

Ovaj poslednji nalaz posebno je zanimljiv jer otvara pitanje da li su neki ličnosni i sredinski faktori koji su egzistirali *pre* nego što je pojedinac bio izložen maltretiranju na radnom mestu uticali na povećanje verovatnoće njegovog negativnog uticaja, odnosno njegovog nastanka.

Istraživanja koja su sprovedena s ciljem da se ispituju karakteristike ličnosti žrtava maltretiranja na radnom mestu opisuju ih, u značajno većoj meri, kao submisivne, anksiozne, neurotične i zatvorene. Takođe ih opisuju kao osobe sa nešto slabijim socijalnim kompetencama, kao savesne, radoholičare, osobe sa nerealističnom procenom svojih potencijala i sposobnosti, kao i zahteva koje im određena situacija nameće (Matthiesen & Einarsen, 2001; Glasø i sar., 2007). Ipak, ispitivanja postojanja nekakvog opšteg (uniformnog) profila ličnosti među žrtvama maltretiranja nisu potvrdila njegovo postojanje (Matthiesen & Einarsen, 2001; Glasø, i sar., 2007). U istraživanju koje su sproveli na žrtvama maltretiranja na radnom mestu, Matiesen i Einarsen (Matthiesen & Einarsen, 2001), klaster analizom rezultata dobijenih MMPI-jem (*Minnesota Multifazni Personalni*

Inventar), dobijaju tri grupe ispitanika: „ozbiljno pogođenih“, „uobičajenih“⁵ i „razočaranih i depresivnih“. Ove grupe dalje su bile upoređivane s obzirom na to u kojoj su meri bile izložene maltretiranju na radnom mestu. Iako su utvrđene razlike između grupa, rezultati su pokazali da je, sasvim neočekivano, tzv. grupa uobičajenih bila u najvećoj meri izložena negativnim oblicima ponašanja na radnom mestu. Takođe, Glase (Glasø i sar., 2007) i saradnici u svom istraživanju dobijaju dve grupe žrtava maltretiranja, od kojih ona veća, koju čini dve trećine ispitanika, ne pokazuje značajne razlike u pogledu karakteristika ličnosti od kontrolne grupe ispitanika.

Osvrćući se na neka od navedenih istraživanja, može se izvesti zaključak da izvesne karakteristike ličnosti pojedinca povećavaju verovatnoću da on bude izložen negativnim oblicima ponašanja na radnom mestu. Ipak, sa ovom tvrdnjom treba biti veoma oprezan jer se, kako Lejman navodi (Leymann, 1992), situacija na radnom mestu gde se odvija maltretiranje razlikuje od drugih situacija u životu u kojima postoji nasilje. Razlog za to je što bi ponašanje na radnom mestu moralo biti regulisano određenim pravilima koja bi sprečavala i sankcionisala svaki vid nasilja. S tim u vezi, ukazivanje na karakteristike ličnosti koje pojedincu mogu pravi problem u međuljudskim odnosima ne opravdava prebacivanje krivice, kao ni neetička ponašanja usmerena na njega. Dakle, Lejman ovim stavom sugeriše da je organizacija ta koja „pod svojim krovom“ dopušta određena ponašanja, a ima mogućnost da na njih utiče.

S tim u vezi, Salin (Salin, 2008) razdvaja nekoliko grupa organizacionih faktora za koje se može reći da utiču na pojavu i održavanje maltretiranja na radnom mestu, a to su: *negativni oblici liderstva, neadekvatan dizajn posla*, kao i *širi vidovi organizacione kulture i klime*.

Ako se sa maltretiranjem na radnom mogu povezati izvesni tipovi tzv. *destruktivnog liderstva* (Einarsen i sar., 2007), jasno je da istraživači, a i radne organizacije, moraju da posvete pažnju i njima. Tako, ovaj koncept u skandinavskim zemljama ima skoro istu popularnost kao i koncept maltretiranja na radnom mestu.

Destruktivno liderstvo posmatra se kroz dve ključne dimenzije: *ostvarivanje pozitivnog odnosno negativnog uticaja lidera na organizacione ciljeve, zadatke, resurse*, odnosno *ostvarivanje pozitivnog odnosno negativnog uticaja lidera na efektivnost, motivaciju, dobrobit ili zadovoljstvo poslom* podređenih. Dakle, tipovi liderstva koji se odlikuju sistematskim zloupotrebama legitimnih organizacionih ciljeva i dobrobiti zaposlenih, odnosno koji se odlikuju zloupotrebama zaposlenih u svrhu ostvarivanja organizacionih ciljeva mogu se, očekivano, povezati

⁵ Grupa je označena kao „uobičajena“ jer kod ispitanika iz te grupe (s obzirom na rezultate na MMPI-ju) nisu očitovani nikakvi psihički poremećaji.

sa pojavom maltretiranja na radnom mestu. Ono što možda iznenađuje jeste to da je veliki broj istraživanja pokazao da i tzv. „laissez – fair“ tip liderstva, koji je do sada opisivan kao neki vid neutralnog liderstva, odnosno odsustva vođstva, visoko korelira sa pojavom negativnih oblika ponašanja, odnosno maltretiranja na radnom mestu (Salin, 2008).

Takođe i *nedostatak jasno definisanih ciljeva* postojanja određene pozicije, kao i dvostruke uloge koje proizlaze iz lošeg dizajna radnog mesta, nedostatak kontrole nad sopstvenim poslom, mogu, osim na motivaciju zaposlenih, uticati i razvoj maltretiranja na radnom mestu (Salin, 2000; Čizmić, 2006).

Kao treći faktor Salin, sa punim pravom, izdvaja i organizacionu kulturu i klimu kompanije. Dominantni okvir stavova, vrednosti, normi ponašanja i očekivanja vezanih za sve članove kompanije (Grinberg & Baron, 1998) mogu biti takvi da vode stvaranju povoljne klime za razvoj maltretiranja na radnom mestu. Tako se može govoriti o organizacionim kulturama koje promovišu striktno norme ponašanja, u kojima se ostavlja malo prostora za individualne inicijative zaposlenih, gde ne postoji otvoren pristup komunikacionim kanalima, pa je tako moć koncentrisana u rukama nekolicine ključnih ljudi, gde se potrebe klijenata zadovoljavaju i na uštrb potreba i dobrobiti zaposlenih.

Maltretiranje na radnom mestu – konkretne akcije

Na kraju prikaza najzanimljivijih pitanja i istraživanja problema maltretiranja na radnom mestu u skandinavskim zemljama može se postaviti i pitanje *konkretnih akcija* koje treba sprovesti radi rešavanja ovog problema.

Maltretiranje na radnom mestu je tema o kojoj nerado pričaju i osobe koje su joj bile izložene i počinitelji ovih radnji, a i radna grupa koja je u toj situaciji bila svedok. Razlozi koji su doveli do problema tako često ostaju skriveni. Nameće se zaključak da je, u tom smislu, transparentno poslovanje, mogućnost jasne i otvorene komunikacije među zaposlenima, mogućnost prijave neetičkog poslovanja kroz nepristrasne informacione kanale, kako u okviru samog preduzeća tako i u okviru nadležnih državnih institucija (Vukelić, 2008; Grinberg & Baron, 1998), efikasan način za prevenciju i sankcionisanje ove pojave.

Donošenje zakona protiv ovakvih oblika ponašanja ovde je imperativ. Kao što Leyman (Leymann, 1992) implicira u već navedenom stavu, očigledno je da se neki oblici nedozvoljenog ponašanja razvijaju zato što ne postoje interne (kompanijske) i eksterne (zakonske) sankcije koje bi zabranile njihovo ispoljavanje.

Ipak, ni postojanje bilo kakve tzv. antimobing ili antibuling politike ne garantuje njeno primenjivanje bez strogih provera (Salin, 2008). U tom smislu,

osim postojanja formalnih zabrana ovakve prakse, potrebno je delovati i na sprečavanje mobinga, kako na organizacionom tako i na individualnom planu.

Intervencije koje bi se odnosile na kreiranje organizacione kulture i klime koje nisu u neskladu sa ljudskim pravima i pravima zaposlenih, kako to često umeju da budu (Grinberg & Baron, 1998), izrada realističnih opisa poslova i njihov optimalan dizajn, razvijanje liderskih i drugih interpersonalnih kompetencija kroz savetovanje i treninge u organizacijama (Čizmić, 2006; Salin, 2008), svaka-ko su jedan od pouzdanih načina sprečavanja razvoja ove pojave.

Kao posebno moćno oruđe za razvijanje pomenutih kompetencija izdvajaju se *treninzi* koji bi, ukoliko bi se odvijali u jednom zaštićenom (neprećem) kontekstu⁶, omogućili pojedincima da se *istovremeno razvijaju i stiču neophodne interpersonalne veštine* (Millward, 2006). Naime, sudeći po preliminarnim rezultatima istraživanja ove pojave na uzorku zaposlenih iz Srbije (Čizmić & Vukelić, 2010), njena niska prevalencija je najverovatnije uzrokovana neinformisanošću ljudi o ovoj pojavi, odnosno nešto nižoj senzitivnosti zaposlenih iz Srbije za prepoznavanje različitih neetičnih oblika ponašanja na radnom mestu.

Neophodno je naglasiti i to da bi treninzi, osim svoje preventivne svrhe, imali za cilj i da *pomognu bivšim žrtvama maltretiranja* u sticanju neophodnih veština koje bi im pomogle da se u najoptimalnijem vremenskom roku vrate u svet rada. Deinstitutionalizovane grupe i centri podrške, koji bi svoju pomoć bazirali na osnaživanju pozitivnih resursa pojedinaca umesto patologizacije njihovih iskustava, jesu neophodni (Leymann, 1992).

Međutim, treba imati u vidu da navedene intervencije ne mogu da budu organizovane i adekvatno sprovedene bez sveobuhvatnijih empirijskih istraživanja u kojima bi se evaluirali koncepti na kojima se one zasnivaju i u kojima bi se proveravali efekti sprovedenih akcija. Izvođenje zaključaka iz pojedinačnih slučajeva, ad hoc intervencije i zakonska rešenja samo mogu otežati postojeću situaciju i naneti štetu kako pojedincima, tako i radnim organizacijama. Ovakav jedan sistematski pristup, u tom smislu, neophodan je kako bi se razvijanje ovog problema sprečilo na vreme i sa što je moguće manje posledica po zaposlenog i njegov radni kolektiv.

⁶ Misli se na konteskt u okviru kog bi pojedinac mogao da slobodno uči i razvija se bez pritisaka radne grupe.

Reference

- ČIZMIĆ, S. (2006). *Ljudski faktor: Osnovi inženjerske psihologije*. Beograd: Institut za psihologiju.
- ČIZMIĆ, S. & VUKELIĆ, M. (2010). Ispitivanje maltretiranja na radnom mestu upitnikom o negativnim postupcima. *XVI naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*, Knjiga rezimea. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- COWIE, H., NAYLOR, P., RIVERS, I., SMITH, P. K. & PEREIRA, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 33-51.
- EINARSEN, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 379-401.
- EINARSEN, S., AASLAND, M. S. & SKOGSTAD, A. (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *The leadership quarterly*, 18, 207-216.
- EINARSEN, S., HOEL, H. & NOTELAERS, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire – Revised. *Work & Stress*, 23, 24-44.
- EINARSEN, S., HOEL, H., ZAPF, D. & COOPER, C. L. (2003). The concept of bullying at work. The European tradition. In: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.) *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis. 3-30.
- GLASØ, L., BERGE, S., MATTHIESEN, S., NIELSEN, M.B. & EINARSEN, S. (2007). Do targets of workplace bullying portray a general victim profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 313-319.
- GRINBERG, DŽ. & BARON, R. (1998). *Ponašanje u organizacijama: razumevanje i upravljanje ljudskom stranom rada*. Beograd: Želnid.
- JIMÉNEZ, B. M., MUÑOZ, A. R., GAMARRA, M. M. & HERRER, M. G. (2007). Assessing workplace bullying: Spanish validation of reduced version of the Negative acts questionnaire. *The Spanish journal of psychology*, 10, 449-457.
- LEYMANN, H. (1992). *The Mobbing Encyclopaedia*. Retrieved May 16, 2009 from <http://www.leyman.se/>
- MATTHIESEN, S. & EINARSEN, S. (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European journal of work and organizational psychology*, 10, 467-484.
- MIKKELSEN, E. G. & EINARSEN S. (2002). Basic assumptions and symptoms of post traumatic stress among victims of bullying at work. *European journal of work and organizational psychology*, 11, 87-111.
- MILLWARD, L. (2005). *Understanding occupational and organizational psychology*. London, SAGE publications.
- NOTELAERS, G., EINARSEN, S., DE WITTE, H. & VERMUNT, J. K. (2007). Measuring exposure to bullying at work: The validity and advantages of the latent class cluster approach. *Work & Stress*, 20, 289-302.

- SALIN, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European journal of work and organizational psychology*, 10, 425-441.
- SALIN, D. (2008). The prevention of workplace bullying as a question of human resource management: Measures adopted and underlying organizational factors. *Scandinavian journal of management*, 24, 221-231.
- SAUNDERS P., HUYNH, A. & GOODMAN-DELAHUNTY, J. (2007). Defining workplace bullying behavior professional lay definition of workplace bullying. *Journal of Law and Psychiatry*, 30, 340-354.
- VUKELIĆ, M. (2008). *Povezanost maltretiranja na radnom mestu i sociodemografskih karakteristika zaposlenih*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
- ZAPF, D. & EINARSEN, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice. *European journal of work and organizational psychology*, 10, 369-379.

Svetlana Čizmić⁷, Milica Vukelić⁸
University of Belgrade

Harrassment at Work – A View into the New Perspective

Abstract: Harrassment at work has been the issue attracting the attention of European scientists since the nineties of the last century. Unfortunately, numerous systematic researches of this phenomenon carried out in those twenty years remain relatively unknown to our professional public, so the study of this topic comes down largely to the case studies from the practices of psychiatrists, clinical psychologists and representatives of the labour unions. Given that the above mentioned approach to studying this issue is valuable, but not sufficiently comprehensive for its understanding, this paper is aimed at providing a concise review (survey) of the current trends in the study of this phenomenon mainly coming from the Scandinavian countries. The problem is analysed through the review of the empirical and theoretical approaches to its description, explanation and finding the concrete activities for its resolution. In this sense the so-called essential and non-essential criteria of defining harrassment at work have been analysed, as well as the impact of the personality characteristics and organisational factors on the development of negative behaviour patterns in the working context. The short description of the Negative Act Questionnaire is also given designed by the University of Bergen professors which has been used in over a hundred research projects all over Europe and the world. At the end of the paper the proposal for certain educational and organisational measures for the prevention of this phenomenon has been given.

Key words: harrassment at work, NAQ, destructive leadership, personality and harrassment at work, training

⁷ Svetlana Čizmić PhD, is professor at Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and leading author in the field Psychology of work, Engeneering psychology and ergonomy, as well as Psychology and menagment. She is coordinator of several projects of the Institute of Psychology at the Faculty of Psychology in this areas.

⁸ Milica Vukelić is a graduate psychologist, a research assistant at the Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Dealt with investigation of negative behaviors in the workplace and with the phenomenon of unemployment in Serbia.

Anetta Der Radivojević¹
Metrika, Beograd

Stvaranje klime za prenos znanja i veština u radnoj organizaciji

Apstrakt: Trening i razvoj imaju potencijalnu korist za pojedinca, organizaciju i društvo u celini. Uspešan prenos (transfer) znanja i veština stečenih na treningu zavisi od nekoliko faktora. U ovom radu fokus je stavljen na dimenzije koje pogoduju uspešnom prenosu naučenog ili ga sprečavaju. Naglasak je na radnom okruženju u kome se dešava prenos, a ne na individualnim karakteristikama zaposlenih, dizajnu obuke i nivou učinka nakon treninga. Uticaj radnog okruženja ostvaruje se preko percepcije zaposlenih, to jest preko klime. Ovaj rad ukazuje na važnost podržavajuće klime za korišćenje i uspešan prenos naučenog sa obuke na svakodnevne izazove na poslu.

Ključne reči: trening, transfer znanja i veština, klima u kontekstu transfera.

Uvod

Trening i razvoj imaju potencijalnu korist za pojedinca, organizaciju i društvo u celini. Obuka, kao aktivnost koja je usmerena na ovladavanje određenim umeњjima, za posledicu ima razvoj i usavršavanje znanja i širokog repertoara veština kod zaposlenih, povećava njihove mogućnosti napredovanja na poslu, ili prelaz sa jednog odeljenja na drugo unutar ili između organizacija. Pojedinci koji su uspešno prošli trening obavljaju svoj posao brže i kvalitetnije, sa manje grešaka od onih kojima ti programi nisu bili dostupni. Stoga organizacije na trening gledaju kao na „isplativu investiciju“ i kao rezultat obučavanja kod zaposlenih očekuju smanjeni apsentizam i fluktuaciju, sigurnije radno okruženje i stvaranje većeg profita organizacije. Investiranje u znanje i razvoj ljudskih resursa značajni su i za društvo, pošto se kompetitivnosti nacije vezuje za repertoar znanja i veština koje poseduje (Arnold et al, 2006). Neke organizacije nisu spremne da izdvoje sredstva za dalje obrazovanje svojih kadrova. S druge strane, iako organizacije ulažu

¹ Anetta Der Radivojević je diplomirani psiholog, student doktorskih studija na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Radi kao rukovodilac projekta u Metrika d.o.o Beograd.

materijalna i druga sredstva u trening kadrova, javlja se dilema da li će zaposleni biti u prilici da primenjuju znanja i veštine stečene na treningu. Prepreke u uspešnom prenosu znanja i veština ogledaju se u okruženju koje nije podržavajuće i u primenljivosti naučenog na treningu zbog neadekvatnih tehničkih, tehnoloških i organizacionih uslova. Prema jednom istraživanju (Saks, prema: Burke & Hutchins, 2007), 40% učesnika treninga ne uspeva da primeni znanja na radnom mestu neposredno posle treninga, 70% njih posle godinu dana od završetka obuke i, na kraju, samo se kod 50% učesnika u treningu uočava poboljšanje organizacionih i individualnih performansi.

Zbog stalnih i turbulentnih promena tokom XXI veka, zahteva se prilagodavanje i fleksibilnost na tržištu rada i poslovanja, stalno učenje i usavršavanje znanja i veština koji više nisu privilegija rukovodećeg kadra ili želja najambicioznijih već nužna potreba da bi se moglo opstati na poslu i u tržišnoj utakmici. „Učenje je potrebno zbog:

1. Novih naučnih otkrića i brzih promena u proizvodnoj tehnologiji i sredstvima rada;
2. Dostignuća u oblasti informatike i primene računara, što danas na mnogim radnim mestima zahteva računarsku pismenost;
3. Sve veće intelektualizacije rada – porasla je potreba za mišljenjem i kreativnošću da bi se rad unapređivao u tehnološkom, organizacionom i svakom drugom pogledu;
4. Sve veće tržišne konkurencije u pogledu kvaliteta i cene koštanja robe i usluga jer u toj konkurenciji mogu opstati samo oni najposposobniji“ (Pajević, 2006).

Iako će sa završetkom treninga zaposleni poboljšati već postojeća ili steći nova znanja i nove veštine, ne znači da će ih primeniti povratkom na radno mesto. Uspešan transfer znanja i veština stečenih na treningu zavisi od nekoliko faktora, a u ovom radu fokusiraćemo se na dimenzije koje pogoduju uspešnom prenosu naučenog ili ga sprečavaju. Naglasak će se staviti na radno okruženje u kome se dešava prenos, a ne na individualne karakteristike zaposlenih, dizajn obuke i nivo učinka nakon treninga. Nakon pregleda literature koja je autoru bila dostupna primećuje se da se fokus u istraživanjima transfera znanja i veština pretežno stavlja na individualne karakteristike polaznika treninga, kao i na model intervencije, a ne na kontekst u kome se dešava prenos. Ovaj rad daje doprinos fondu naučnog saznanja iz oblasti transfera u našoj zemlji.

Trening

U domaćoj literaturi pojmovi trening, obrazovanje i razvoj često nisu precizno određeni. Važno je rešiti ovu terminološku zbrku kako bi čitalačka publika razumela pristup i teorijski okvir predmeta i problematike koji su ovde predstavljeni. U razjašnjavanju terminologije obrazovanja i treninga polazim od autorke Milosavljević koja daje sledeće određenje obrazovanja: „*Obrazovanje* podrazumeva sticanje opštih i savremenih stručnih znanja koja pojedinca osposobljavaju da bude uspešan u svom profesionalnom razvoju i da može da unapređuje kreativnim pristupom svoj posao“ (Milosavljević, 2008). Obrazovanje je, dakle, usmereno na individue i na njihove potrebe. *Trening* se može definisati kao aktivnost koja je usmerena na sticanje specifičnih znanja i veština neophodnih za uspešno obavljanje određenog posla ili zadatka (Orlić, 2005). Ovde je naglasak na poslu ili zadatku, to jest na potrebama organizacije. Trening je po svom sadržaju uži od pojma obrazovanja. Jasna granica između obrazovanja i treninga može se povući po kriterijumima cilja, perioda i sadržaja (Attwood & Dimmock, prema: Milosavljević, 2008). Po kriterijumu cilja, obrazovni ciljevi su usmereni na potrebe pojedinca i društva u celini, dok ciljevi treninga predstavljaju specifično ponašanje koje će radnike učiniti efikasnijim u njihovim poslovima. Obrazovanje je generalno dugotrajan proces, dok trening može trajati i vrlo kratko, posebno kada je reč o specifičnim veštinama. Ako posmatramo razlike u sadržaju, uočićemo da se u fokusu obrazovanja nalaze vrlo raznovrsni fenomeni, dok su programi treninga usko specifični i odnose se na pojedine situacije na radnom mestu.

Osnovno svojstvo treninga jeste to da je usmeren ka savladavanju konkretnih umeća koja će omogućiti što uspešnije izvršenje određenog posla i zadatka. Dakle, ishod treninga u organizaciji podrazumeva sticanje, a i primenu znanja i veština (Milosavljević, 2008). Ova definicija nagoveštava sledeću važnu oblast koja će biti razmatrana, a to je transfer, prenos ili primena naučenog.

Transfer znanja i veština sa treninga u organizaciji

Transfer znanja i veština sa treninga spada u psihološko određenje *transfer učenja*. Prvobitna definicija transfera učenja glasi „prenošenje dejstva ranijeg učenja na kasnije učenje ili aktivnost“ (Trebješanin, 2000). Danas dominira savremeni pristup određenju transfera koji naglasak stavlja na razumevanje naučenog, kao i prenošenje opštih principa, ideja i metoda iz jedne situacije na rešavanje problema u nekoj drugoj (Trebješanin, 2000). Ova definicija je prihvatljiva za transfer znanja i veština sa treninga ako imamo na umu da su zadaci na poslu pretežno

problemski orijentisani. Transfer sa obuke možemo odrediti kao stepen do kog polaznici treninga (*trainees*) primenjuju na poslu znanja, veštine, ponašanje i stavove koje su stekli na treningu (Holton et al., 1997). Transfer sa treninga dešava se kada prethodna znanja i/ili sposobnosti utiču na način na koji se novostečena znanja i veštine uče i izvršavaju (Taylor, prema: Hatala & Fleming, 2007). Na ovaj fenomen može se gledati kao na „partnerstvo“ između polaznika, voditelja treninga, menadžera i supervizora i njihovo interakcijsko delovanje jeste ključ uspeha transfera znanja i veština sa treninga (Brod & Newstrom, prema: Hatala & Fleming, 2007).

Tradicionalno određenje konstrukta transfera naučenog sa treninga uključuje *karakteristike polaznika treninga* (sposobnosti, ličnost i motivacija), *dizajn treninga* (principi učenja, redosled, sadržaj treninga) i *radno okruženje* (podrška, mogućnost korišćenja) (Baldwin & Ford, 1988)². Holton u svom konceptualnom modelu navodi sledeće faktore koji utiču na transfer: karakteristike polaznika treninga, motivacija, radno okruženje i sposobnosti. U dimenzije *individualnih svojstava* polaznika ubrajaju se spremnost individue za učenje, samoeфикаsnost, dok *motivacioni konstrukt* uključuje motivaciju za transfer, trud koji se ulaže u transfer, očekivanja o performansama³, performanse i očekivanja o ishodima učenja. Konstrukt *radno okruženje* „odnosi se na vežbanje izvođenja radnji, na podršku i sankcije od strane kolege i supervizora, otpornost ili otvorenost na promene, pozitivne i negativne lične ishode (Lim & Morris, 2006), dok se *sposobnosti* odnose na mogućnost ličnih kapaciteta za transfer, percipirana sadržajna validnost i dizajn treninga“. Zajedničko za Baldwin i Fordov i Holtonov model je to što je u određenju radne sredine, koja pogoduje prenosu, fokus na podršci kolega i supervizora koji imaju jak uticaj na to da li će transfer znanja imati mogućnost da se pojavi. Holtonov model, za razliku od Baldwin i Fordovog, u konstrukt radnog okruženja uključuje ne samo pozitivan, nego i negativan pol podrške od strane kolega i supervizora, odnosno sankcije.

Radno okruženje ostvaruje svoj uticaj na prenos naučenog sa treninga na posao preko organizacione klime. Među istraživačima klime ne postoji slaganje oko njenog konceptualnog određenja. Pregled dosadašnjih radova daje tri ne sasvim različita pristupa definisanju i merenju organizacione klime koji predstavljaju kombinaciju objektivističke, subjektivističke operacionalizacije i poimanja klime kao organizacijskog ili individualnog svojstva. U okviru objektivističkog pristupa klima se javlja kao sinonim za organizacionu situaciju. Za ovaj pristup

² Zajednički naziv za ove dimenzije u originalnom Baldwin i Fordov modelu jesu inputi. Ovaj model identifikuje tri komponente procesa transfera: inputi, ishodi i uslovi za transfer, pošto su inputi komponenta koja igra ulogu u prenosu naučenog, u daljem radu fokusiraćemo se samo na njih.

³ Performanse se odnose na krajnje rezultate jedne aktivnosti (Robbins & Coulter, 2005).

karakteristično je određenje klime kao skup relativno trajnih karakteristika koje opisuju organizaciju, razlikuju jednu organizaciju od druge i utiču na ponašanje njenih članova (Forehand & Gilmera, prema: Sušan, 2005). U drugu grupu spadaju definicije koje klimu i dalje posmatraju kao organizaciono svojstvo, ali je operacionalizuju subjektivnim merama. Litwin i Stringerova (1968) definicija klime kao skup merljivih karakteristika radne sredine direktno ili indirektno opažanih od ljudi koji žive i rade u toj sredini a koji utiču na motivaciju i ponašanje jeste primer određenja klime u okviru druge grupe definicija.

Treći pristup klimu određuje kao subjektivno i individualno svojstvo njenih članova, odnosno posmatra je kroz percepcije ili interpretacije okoline koje su za pojedinca značajne, a pomažu mu u shvatanju okoline i pružaju osnovu za ponašanje u njoj (Schneider, prema: Sušan, 2005). Zajedničko za većinu definicija jeste to da je klima percepcija, doživljaj sredine i njenih pojava i aktera od strane individue ili grupe pojedinaca.

U skladu sa gore navedenim, u ovom radu organizaciono (radno) okruženje se ne izjednačava sa pojmom klime ili načinom na koji se reaguje na zahteve sredine, nego je „interpretativan ili perceptivni medijum (Kopelman, Brief & Guzo, prema: Holton et al, 1997) preko čega radno okruženje utiče na stavove i ponašanje na poslu“. Za potrebe ovog rada prihvatljiva je definicija prema kojoj se organizaciona klima odnosi na percepciju radne sredine zaposlenih, na njene socijalne, psihološke i političke karakteristike i interpersonalnih odnosa koji utiču na ispunjenje radnih zadataka unutar jedne specifične organizacije (Denison, prema: Hatala & Fleming, 2007).

Lim i Morris (2006) navode da se važan podskup ovih percepcija organizacione klime odnosi na transfer znanja i veština sa treninga, tzv. organizaciona klima u kontekstu transfera (*transfer climate*). Te percepcije su jedinstvena svojstva koja utiču na motivaciju individue i na ponašanja koja se tiču transfera znanja i veština sa treninga (Baldwin & Ford, 1988). Rouiller & Goldstein (Hatala & Fleming, 2007) dali su šire određenje klime u vezi sa transferom koji se kao konstrukt odnosi na one organizacione podrške i ograničenja koja imaju uticaj na to da li će zaposleni ono što su naučili u jednom okruženju (situaciji treninga) potencijalno koristiti u drugoj situaciji (poslu). Nadalje, drugi istraživači koristili su pojam klime u kontekstu transfera s ciljem da opišu individualne percepcije strukture socijalne podrške koja postoji unutar organizacije i koja se manifestuje u obliku podrške od strane kolega, supervizora i same organizacije (Cheng & Ho, prema: Hatala & Fleming, 2007). Ova definicija u određenju klime polazi sa stanovišta onih elemenata koji pospešuju transfer, a ne i onih koji ga inhibiraju. Holton i saradnici (1997) smatraju da klima u kontekstu transfera obuhvata individualne *percepcije* o podršci supervizora, nivo podrške od strane kolega, sankcije

supervizora, pozitivne ili negativne lične ishode koji proizlaze iz primene znanja sa treninga na poslu (Hatala & Fleming, 2007). Zbog sveobuhvatnosti definicije klime u vezi sa transferom (pospešujućeg i inhibirajućeg aspekta), koju nude Holton i saradnici (1997), autor ovog rada opredeljuje se za njihovu definiciju.

Dimenzionalnost klime za transfer

Različito određenje klime u kontekstu transfera upućuje nas na njenu dimenzionalnost, odnosno složenost strukture. Većina autora polazi od pretpostavke da je različite socijalne sredine moguće opisati pomoću ograničenog broja istih ili sličnih dimenzija ili faktora klime, tako da dimenzije koje opisuju organizacionu klimu mogu da nam posluže kao polazna osnova za identifikaciju faktora klime za transfer znanja i veština sa treninga. Litwin i Singer (1968) polaze od devet faktora klime, ali kasnija istraživanja upućuju na to da se većina empirijski dobijenih faktora klime može grupisati u četiri skupine: (1) podrška i facilitacija rukovodilaca, (2) stres povezan sa ulogom i nedostatkom harmonije, (3) izazovnost posla i autonomija i (4) kooperacija, toplina i prijateljstvo u radnoj grupi (James & James, prema: Sušan, 2005).

Rouiller i Goldstein (1993) predložili su konceptualni okvir za određenje dimenzionalnosti klime u kontekstu transfera. Ovi autori su smatrali da se „klima za transfer“ sastoji od dva tipa pokazatelja (*cues*) na radnom mestu: (1) situacija i (2) posledice/ishodi. Prva grupa pokazatelja podseća polaznike treninga na to šta su učili ili im pruža priliku da pokažu ono što su naučili (Holton et al, 1997). U situacione pokazatelje ubrajaju se: cilj, socijalni pokazatelji, pokazatelji koji se odnose na zadatak i oni koje se odnose na samokontrolu, a u pokazatelje ishoda/posledice: pozitivna i negativna pojačanja, kazna i nepostojanje povratne informacije. Ovaj drugi set pokazatelja odnosi se na ishode u vezi s poslom i utiče na stepen transfera naučenog (Holton et al, 1997). Većina istraživača u određenju strukture klime polazi od Rouiller i Goldsteinovog (1993) koncepta klime u kontekstu transfera znanja (Holton et al, 1997; Machin & Fogarty, 2004). Holton i saradnici (1997) validirali su osmofaktorsku strukturu klime Rouiller i Goldstein (1993) i dobili drugačiju faktorsku strukturu klime u vezi sa transferom znanja i veština sa treninga koje čine sledeće dimenzije: podrška od strane supervizora, mogućnost korišćenja (*opportunity to use*), podrška kolega, sankcije supervizora, pozitivni lični ishodi, negativni lični ishodi i otpor. U daljem tekstu sledi opis svake dimenzije prema Holtonu i saradnicima (1997).

1. Podrška supervizora se odnosi na stepen do kojeg on jača i podržava upotrebu naučenog u poslu pomoću postavljanja ciljeva korišćenja

- naučenog, pružanja pomoći i korišćenja pozitivne povratne informacije.
2. Mogućnost za korišćenje je mera u kojoj su polaznicima obezbeđeni ili dati resursi i zadaci koji će im omogućiti da koriste svoje nove veštine na poslu kao što su, na primer: dostupnost opreme, finansijska sredstva, materijali i zalihe i druge neophodne informacije.
 3. Podrška kolega meri stepen do kojeg oni jačaju i podržavaju upotrebu naučenog u poslu pomoću postavljanja ciljeva, korišćenja naučenog, pružanja pomoći i korišćenja pozitivne povratne informacije i obezbeđivanja opreme slične onoj koja je korišćena na treningu.
 4. Sankcije supervizora većinom se odnose na negativne reakcije supervizora ukoliko se ne dešava transfer naučenog sa treninga na posao i mogu biti: indiferentnost prema upotrebi treninga, negativna povratna informacija, aktivno suprotavljanje upotrebi obuke, nepostojanje povratne informacije itd.
 5. Pozitivni lični ishodi ukazuju na stepen do kog primena znanja i veština stečenih na obuci dovodi do pozitivnih ishoda na poslu ili koristi za pojedinca (poput rasta prihoda, razvoja karijere i napredovanja).
 6. Negativni lični ishodi odnose se na stepen do kog primena naučenog na poslu dovodi do negativne posledice za pojedinca i uključuju opomene, zaobilaženje pojedinca kod povišica i sl.
 7. Otpornost se odnosi na stepen u kome su preovlađujuće grupne norme percipirane kao obeshrabrujuće za primenu novih veština (npr. ismevanje kolega kod korišćenja novih znanja i veština).

U nekim radovima klima u kontekstu transfera i njegove dimenzije poput podrške, sankcije i mogućnosti primene naučenog na kontekst posla tretiraju se odvojeno (Arnold et al, Burke & Hutchins, 2007). U ovom radu, zbog veće obuhvatnosti i važnosti ove problematike, prihvaćen je takav konceptijski pristup. U sledećem odeljku autor će se prvo osvrnuti na dimenzije klime kao na odvojene entitete (individualni nivo), a nakon toga na skup pojedinačnih dimenzija koje su zajednički predstavljene pod okriljem klime povezane sa transferom znanja i veština sa obuke (agregirani nivo) i rezultata ili ostvarenosti pojedinih trening programa.

Istraživanja klime u kontekstu transfera

Uloga supervizora i kolega u prenosu znanja i veština sa obuke potvrđena je u istraživanjima koja su kvantitativno ali i kvalitativno orijentisana. Istraživači su identifikovali nekoliko postupaka supervizora koji ohrabruju transfer naučenog: diskusija o naučenom, učešće u trening programu, podrška, ohrabrivanje i savetovanje učesnika treninga kako da primene znanje i veštine koje su stekli na obuci. Lim i Johnson (2002, prema Burke & Hutchins, 2007) naveli su da diskusija o naučenom sa supervizorima, njihovo učešće u trening programu i pozitivna povratna informacija jesu najčešći oblici podrške koji su pozitivno uticali na transfer naučenog na treningu na posao. Suprotan pol dimenzije podrške jesu sankcije od strane supervizora. Nepostojanje podrške utiče na nivo motivisanosti za učešće u obuci. Naime, Mathieu, Tannenbaum i Szalas (Rus-Eft, 2002) ukazuju da polaznici koji su izveštavali o nepostojanju podrške poput nedostatka vremena, opreme i resursa, ispoljavaju niži nivo motivacije za učenjem od samog početka treninga.

Nekoliko studija izveštava o većem pozitivnom efektu podrške od strane kolega nego supervizora (Facteau et al, Chiaburu & Mariniova, prema: Burke & Hutchins, 2007). Takođe, efekti podrške kolega bili su dugotrajniji od efekata podrške od strane supervizora. Hawley i Bernard (Burke & Hutchins, 2007) pronašli su da umrežavanje sa kolegama i razmena ideja o sadržaju treninga pospešuje i učvršćuje transfer veština nakon šest meseci od održavanja obuke.

Od mogućnosti primene novih znanja i veština sa treninga na posao zavisi pojava pozitivnog transfera. Istraživanja su pokazala da (ne)mogućnost demonstracije nove veštine jeste najznačajnija prepreka pojave uspešnog transfera sa treninga (Clarke, Lim & Johson, prema: Burke & Hutchins, 2007). Da bi se osigurala šansa za primenu, menadžeri treba da razmotre mogućnost modifikacije radnog opterećenja zaposlenih kako bi mogli da uvežbavaju nove veštine na poslu i da dalje poboljšavaju rezultate transfera (Machin & Fogarty 2004).

Kad je reč o odnosu multidimenzionalnog konstrukta klime i transfera naučenog, istraživanja ukazuju na umeren iznos koeficijenta korelacije 0.37, koji je dobijen između klime u kontekstu transfera i transfera znanja i veština sa obuke na radno mesto (Colquitt et al, prema: Arnold, 2006). Klima u kontekstu transfera u empirijskim istraživanjima ima posredan ili neposredan uticaj kao moderator varijabla između individualnih i organizacionih karakteristika i transfera (npr. Burke & Baldwin, prema: Burke & Hutchins, 2007). Na osnovu ostvarenog uticaja prikazaće se empirijska istraživanja u ovom radu.

U istraživanju klime mnogi autori (Tracey et al, Holton et al, Machin & Fogarty, 2004) pošli su od Rouiller & Goldsteinovog (1993) konstrukta klime,

od situacionih pokazatelja „koji služe da podsete polaznike treninga, ili da im obezbede mogućnosti da koriste znanja sa obuke, i ishoda koji utiču na spremnost polaznika da i dalje koriste svoje veštine“. Machin i Fogarty (2004) želeli su da ispituju strukturu klime koja pogoduje transferu znanja i veština sa treninga, kao i da li su neke od dimenzija konstruktata klime Rouiller i Goldstein (1993) direktno povezane sa motivacijom za prenos i intervencijama, ili je ova veza posredovana drugim konstruktima poput samoeфикаsnosti ili afektivnom strukturom grupe⁴. Dimenzije koje su nazvali pozitivna i negativna klima u kontekstu transfera predstavljaju značajne faktore konstrukta klime iako između njih postoji povezanost (Machin & Fogarty, 2004). Kontrolišući afektivnu strukturu grupe nijedna dimenzija klime nije bila povezana sa samoeфикаšnošću koja je bila izmerena pre treninga, dok je samo pozitivno pojačavanje kao dimenzija klime bilo povezano sa motivacijom izmerenom pre treninga. Nijedna dimenzija klime nije bila povezana sa namerama implementacije znanja sa treninga (Machin & Fogarty 2004).

Tracey i saradnici (Machin & Fogarty 2004) pokušali su da ponove ali i da prošire istraživanja Rouiller i Goldstein (1993) koristeći dimenzije klime i kulture kontinuiranog učenja u organizaciji. Rezultati njihovih istraživanja pokazuju da je klima bila povezana sa ponašanjem posle povratka sa treninga (Burke & Hutchins, 2007). Od dimenzija klime, socijalna podrška se pokazala kao najznačajniji prediktor, odnosno veća percipirana podrška od strane supervizora i kolega povećaće verovatnost transfera znanja. U prilog ovoj konstataciji idu i istraživanja Richman-Hirsch (2001), kojima je ustanovljeno da je izvesnije da će polaznici treninga koji su percipirali klimu kao podržavajuću primeniti naučene veštine na treningu nego oni koji klimu ne percipiraju kao podržavajuću.

Sledeća istraživanja pokazuju ulogu posrednika klime koja se ostvaruje na dva načina – direktno i indirektno (Mathieu & Martineau, prema: Machin & Fogarty, 2004): „Prvo, direktan efekat se ostvaruje utičući na polaznike mogućnosti da obavljaju zadatke za koje su obučeni i kroz nivo podrške i ohrabrenje koje dobijaju od supervizora i od svojih kolega. Drugi način je kroz indirektan uticaj na trening i na ishode treninga kroz nivo motivacije polaznika pre treninga“ (Machin & Fogarty 2004). Dakle, možemo zaključiti da klima, kao deo okruženja, jeste važan prediktor uspeha trening programa.

Quiñones (Burke & Hutchins, 2007) podržava ideju da klima utiče na rezultate treninga i na transfer kroz uticaj na individualne varijable polaznika poput motivacije i samoeфикаsnosti. Colquitt et al. (Arnold, 2006) u svojoj metaanalizi motivacije za prenos pronašao je podršku za direktan i indirektan uticaj klime

⁴ Afektivna struktura grupe jesu „uzajamni emocionalni odnosi privlačenja i odbijanja koji postoje među članovima i podgrupama jedne socijalne grupe“ (Trebešanin, 2000).

na transfer znanja sa treninga. Istraživanja Burke & Baldwin (1999) i Richman-Hirsch (2001) sugeriraju da je poželjno da se proceni klima pre treninga u nadi da poboljša primenu veština (prema Burke & Hutchins, 2007). Klima posreduje u odnosu korporativne kulture organizacija koje uče (*learning organizations*) i percepcije njene inovativnosti od strane zaposlenih (Bates & Khasawneh, prema: Burke & Hutchins, 2007), što pokazuje da klima ima uticaj i na druge dimenzije van trening programa. Istraživanja Bennett i saradnika (1999) pokazuju interve-nišuću ulogu klime u kontekstu transfera između percepcije vezane za promene i dobiti od treninga vezanog za upravljanje totalnim kvalitetom (*Total Quality Training*). Zaposleni kojima je bila onemogućena primena znanja sa treninga pokazali su statistički značajno manju orijentaciju prema potrošačima, dok su oni koji su smatrali da je okruženje bilo od pomoći pokazali značajniju orijentisanost na potrošače i na njihove potrebe (što je bio cilj obuke) nego zaposleni koji nisu učestvovali u obuci.

Ove dimenzije (konstrukti) klime mogu da poboljšaju ali i da umanje prenos znanja i veština kada npr. ne postoji podrška kolega i supervizora. S druge strane, sva prikazana istraživanja fokusiraju se na transfer znanja sa stanovišta pojedinca (kako zaposleni percipira pojedinačne podrške/sankcije od strane supervizora i kolega) a ne sa grupnog ili organizacionog stanovišta. Počelo je sa istraživanjem organizacione podrške kao varijable koja može da poveća verovatnost pojavljivanja transfera naučenog (Cromwell & Kolb, London & Flannery, prema: Hatala & Fleming, 2007). U literaturi koja je bila dostupna autoru ovog rada nema mnogo istraživanja u kojima se eksplicitno proučavaju barijere u transferu, a pre svega ne sa relacionog stanovišta. Sledeći pasusi posvećeni su takvom modelu.

Jedan od modela koji omogućuje identifikaciju barijere transfera znanja sa treninga pomoću otkrivanja socijalne mreže među zaposlenima jeste analiza socijalne mreže (*Social Network Analysis*⁵) (Hatala & Fleming, 2007). SNA metoda smatra se korisnom za analiziranje mreže svojstava unutar organizacionog konteksta i smatra se sredstvom za pravljanje „obrisa“ socijalnih odnosa unutar radne organizacije u kojoj se odvija prenos znanja i veština (Hatala, prema: Hatala & Fleming, 2007). Interpersonalni odnosi koji se ispituju pomoću ove metode obuhvataju osećanja koja ljudi imaju jedni prema drugima, razmenu informacija i strukturu moći. Za tumačenje interpersonalnih mehanizama i socijalnih struktura koje postoje među elementima (npr. male grupe, različita odeljenja unutar organizacije i sl.) u interakciji koristi se teorija socijalne mreže (Wasserman & Faust, prema Hatala & Fleming, 2007). Postoje dva načina analize unutar SNA:

⁵ U daljem tekstu korišćiće se skraćena termina: SNA.

(1) analiza mreže pojedinaca (*ego network analysis*) i (2) celokupna analiza mreže (*complete network analysis*). Prva tehnika fokusira se na određenog pojedinca koji je jedini iz radnog okruženja učestvovao na treningu i na ljude s kojima je on/ona u interakciji (npr. dobavljači, potrošači, konkurencija), kao i na njegove interpersonalne odnose sa tim ljudima, dok se druga tehnika bavi odnosima među grupama unutar cele organizacije ili cele radne grupe unutar jednog odeljenja koje uključuje menadžere, supervizore i pojedince unutar organizacije (Hatala & Fleming, 2007).

Primena ove metode za merenje klime ogleda se u mogućnosti obezbeđivanja empirijski dobijene mere radnog okruženja organizacije fokusiranjem se na svojstva veze između osoba (Scott, prema: Hatala & Fleming, 2007). SNA čini klimu vidljivom otkrivanjem relacione barijere koja postoji u strukturi radne grupe i koja utiče na percepciju članova u mreži. Takođe, ova metoda omogućuje identifikaciju ključnih zaposlenih koji su u poziciji da utiču direktno ili indirektno, pozitivno ili negativno na klimu u kontekstu transfer znanja i veština. Na osnovu tih saznanja moguće je napraviti strategije koje bi povećale verovatnoću javljanja pozitivnog prenosa znanja i veština sa treninga. Prednost primena SNA u odnosu na tradicionalne modele je ta što on ne istražuje doprinos individue u ostvarenju transfera naučenog, nego doprinosi relacijskim odnosima koji povećaju verovatnoću javljanja pozitivnog prenosa znanja i veština.

Autori Hatala i Fleming (2007) identifikovali su moguće pravce razvoja budućih istraživanja odnosa klime i transfera znanja i veština sa treninga sa relacionog stanovišta. Zadatak budućih istraživanja je da odgovore na pitanja o tome: (1) koji je nivo interakcije neophodan unutar radne grupe da bi se desio prenos znanja i veština sa treninga na posao, (2) da li i kako male klike (grupe) unutar šireg radnog okruženja utiču na transfer naučenog i (3) da li su formalne ili neformalne grupe pogodnije za prenos transfera. Takođe, u narednim istraživanjima trebalo bi posvetiti pažnju brzini sticanja znanja i zadržavanju znanja koje su zaposleni stekli na nekom od treninga.

Preporuke

Nalazi gore prikazanih istraživanja imaju implikacije za trenere⁶, supervizore (menadžere) i profesionalce iz sektora za ljudske resurse. Uloga trenera prvenstveno se ogleda u identifikaciji potrebe zaposlenih za treningom, u izradi adekvatnog dizajna programa obuke u skladu sa tehničkim i tehnološkim mogućnostima radnog mesta kako bi se osiguralo povećanje verovatnoće javljanja transfera naučenog na

⁶ Osoba koja podučava polaznika određenim veštinama i znanjima.

realan kontekst posla. Saradnici zaduženi za trening treba aktivno da saraduju sa drugim profesionalcima iz sektora za ljudske resurse kako bi se što veći broj zaposlenih iz različitih delova organizacije uključio u različite trening programe.

Uloga supervizora i menadžera je strateška i zahteva aktivno učešće u svim fazama razvoja i implementacije trening programa. Jedan od zadataka menadžera je procena organizacione klime pre i neposredno posle implementacije programa obuke. Bennett et al. (1999) navodi da strateška procena klime u kontekstu transfera doprinosi: (1) boljem usklađivanju timova koji su nespremni za transfer, (2) efektivnoj superviziji i podršci menadžera za primenu novog znanja i novih veština sa treninga kod zaposlenih i (3) većoj odgovornosti trenera za efikasnost programa. Dakle, možemo zaključiti da aktivnosti pre odvijanja same obuke imaju za cilj povećanje spremnosti i uključenosti svih aktera trening procesa i osiguranje koristi od treninga. Ovi ciljevi se mogu ostvariti odgovarajućim postupcima menadžera: (1) kreiranje politike i kulture u organizaciji kojima se ističe važnost učenja i sticanja znanja, (2) promovisanje i ohrabivanje primene naučenog na kontekst posla kroz adekvatan sistem kompenzacije, (3) izdvajanje materijalnih i drugih neophodnih sredstava za uspešno izvođenje i implementaciju treninga koji su u skladu sa organizacionim ciljevima i (4) menadžeri svojim aktivnim učešćem treba da budu primer drugima u organizaciji (Bennett et al, 1999). Pored neposrednog uticaja, procena klime u kontekstu transfera može da doprinosi jačanju timskog duha, zavisnosti pojedinca od drugih članova radne organizacije, nagrađivanje ne samo individualnog nego i kolektivnog učinka. Pored svih tih preventivnih mera od strane trenera, supervizora i menadžera neretko dolazi do slabog efekta treninga, odnosno prenosa novostečenih znanja i veština sa obuke na posao. Za identifikaciju prepreka uspešnog transfera naučenog može da nam posluži SNA metoda, koja je detaljno opisana na prethodnim strana rada. Uloga ovog postupka je u otkrivanju nepodržavajuće klime za transfer koji se očituje u nepostojanju podrške od strane kolega i supervizora. SNA omogućava da se otkriju i prepreke u odnosima između polaznika treninga i značajnih drugih iz njegovog radnog okruženja (npr. supervizor i klijenti), i ono što je još značajnije, barijere u interpersonalnim i međuzavisnim odnosima na nivou veće grupe pojedinaca. Identifikacija prepreka je važna za savladavanje početnog otpora i straha polaznika treninga od neuspeha i nemogućnosti implementacije novog znanja i novih veština.

Supervizori takođe mogu biti izvori barijere transfera ukoliko usled nepostojanja ličnog iskustva i doživljaja dobiti od trening programa nemaju dovoljno znanja i svesti o tome da pružaju podršku zaposlenima (Hatala & Fleming, 2007). Za ostvarenje ciljeva treninga neophodan je udruženi napor individue i organizacije i svest o tome da postoji preklapanje između potrebe pojedinca za

novim znanjem i veštinama i potreba organizacije da koristi stečeno znanje i veštine za unapređenje njenih performansi na tržištu poslovanja.

Zaključak

U XXI veku organizacije treba stalno da se prilagođavaju izmenjenim tržišnim uslovima i potrebama. Kontinuirano učenje i znanje koje se stiče kroz odgovarajuće formalne i neformalne obuke osnovni su resursi i izvor konkurentske prednosti preduzeća. Pored pojedinaca, i organizacija treba da ima sposobnost da uči i da stiče znanje. Izrada tzv. „organizacija koje uče“ podrazumeva dizajniranje takve organizacione strukture, organizacione kulture i klime, i praksi upravljanja ljudskim performansama kojima se podržavaju naponi organizacije da kreira i koristi znanje u sticanju konkurentske prednosti. Ovaj rad ukazuje na važnost klime koja je podržavajuća za uspešan prenos i korišćenje naučenog sa obuke na svakodnevne izazove na poslu.

Reference

- ARNOLD, J., SILVESTER, J., PATTERSON, F., ROBERTSON, I., COOPER, C., & BURNES, B. (2005). *Work psychology: Understanding human behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education.
- BALDWIN, T. T., & FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BENNETT, J. B., LEHMAN, W. E. K., & FROST, J. K. (1999). Change, Transfer Climate and Customer Orientation: A Contextual model and Analysis of Change-driven Training. *Group & Organization Management*, 24(2), 188-216.
- BURKE, L. A., & HUTCHINS, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- HATALA, J. P., & FLEMING, P. R. (2007). Making Transfer Climate Visible: Utilizing Social Network Analysis to Facilitate the Transfer of Training. *Human Resource Development Review*, 6 (1), 33-63.
- HOLTON E. F, BATES, R.A., SEYLER, D.L., CARVALHO, M. B. (1997). *Toward Construct Validation of Transfer Climate Instrument*. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113.
- LIN, D. H., & MORRIS, M. L. (2006). Influence of Trainee Characteristics, Instructional Satisfaction, and Organizational Climate on Perceived Learning and Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.

- MACHIN, M. A., & FOGARTY, G. J. (2004). *Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context*. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 222-236.
- MILOSAVLJEVIĆ, G. (2008). *Trening i razvoj*. Beograd: Fakultet organizacionih nauka.
- ORLIĆ, R. (2005). *Kadrovski menadžment*. Beograd: Zoran Damjanović i sinovi.
- PAJEVIĆ, D. (2006). *Psihologija rada*. Beograd: Liber.
- ROBBINS, S. P., COULTER, M. (2005). *Menadžment*. Beograd: Data status.
- RUSS-EFT, D. (2002). A Typology of Training Design and Work Environment Factors Affecting Workplace Learning and Transfer. *Human Resource Development Review*, 1(45), 45-65.
- TREBJEŠANIN, Ž. (2000). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- SUŠANJ, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Anetta Der Radivojević⁷
Belgrade

Creating the Environment for the Transfer of Knowledge and Skills in the Work Organisation

Abstract: The individual, organisation and the society as a whole can potentially benefit from training and development. Successful transfer of knowledge and skills acquired in training depends on several factors. In this paper the focus is on the dimensions in favour of or preventing the successful transfer of the learned. The emphasis is on the working environment in which the transfer takes place and not on the employees' individual characteristics, training design and the performance level after the training. The impact of the working environment is achieved through employees' perceptions, that is, the environment. This paper points to the importance of the supportive environment for the successful transfer and the application of the learned in the training to daily challenges at work.

Key words: training, transfer of knowledge and skills and the environment in the transfer context.

⁷ Anetta Der Radivojević, PhD student at the Department of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, works as the project manager in Metrika company, Belgrade.

Dragomir Bondžić¹
Institut za savremenu istoriju, Beograd

Opismenjavanje u Jugoslaviji i Srbiji u periodu 1945-1950: nasleđe, ciljevi, tok, rezultati i nedostaci²

Apstrakt: U radu se na osnovu statističkih podataka, arhivskih dokumenata i literature prati stanje nepismenosti na teritoriji Federativne Narodne Republike Jugoslavije (FNJR) i Narodne Republike Srbije (NRS), kao i naponi nove revolucionarne vlasti na opismenjavanju stanovništva tokom prvih pet godina posle Drugog svetskog rata. Pored visoko postavljenih ciljeva, entuzijazma, ideološkog naboja, propagandnog pritiska i izvesnih uspeha, u prvi plan stavljaju se brojni problemi i slabi rezultati koji su krajem posmatranog perioda uočeni i priznati u državnom vrhu, posle čega je početkom 50-ih godina, u vreme sprovođenja promena u celokupnoj državnoj i kulturnoj politici, tražen i novi model borbe protiv nepismenosti i statističke evidencije stanja i postignutih rezultata.

Ključne reči: nepismenost, opismenjavanje, analfabetski tečajevi, kampanje, ideologizacija.

Nasleđe

Loše kulturno-prosvetno nasleđe, posledice Drugog svetskog rata i revolucionarna smena vlasti bili su osnovni uslovi koji su uticali na stanje nepismenosti i politiku opismenjavanja (i uopšte kulturno-prosvetnu politiku) na prostoru Srbije i Jugoslavije posle 1945. godine. Visok procenat nepismenog stanovništva predstavljao je jedan od najvećih problema koji su nove komunističke vlasti zatekle po dolasku na vlast krajem Drugog svetskog rata. Prema popisu iz 1931. godine, u Kraljevini je bilo pismeno 51,5% stanovništva, a u pretkumanovskoj severnoj

¹ Dragomir Bondžić je doktor istorijskih nauka, istraživač-saradnik u Institutu za savremenu istoriju u Beogradu.

² Rad je nastao u okviru projekta „(Ne)uspešna integracija – (ne)dovršena modernizacija: međunarodni položaj i unutrašnji razvoj Srbije i Jugoslavije 1921–1991“ (147039), koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

Srbiji 44,91% (22,08% žena i 69,14% muškaraca) stanovništava starijeg od 10 godina. Pored neravnomernosti prema polu, bila je izražena i neravnomernost u odnosu nepismenih u selu i gradu i pojedinim delovima zemlje. Tako je u Beogradu bilo pismeno 89,07% stanovnika (28,8% žena), u Vojvodini 80,98%, na Kosmetu svega 15,77% (6,14% žena), u Sandžaku 21,35% (7,67% žena), Moravskoj banovini 38,0% (16,3% žena), itd. (Bogavac, 1980, 33-44; Petranović, 1988, knj. I, 324-325; Isić, 2001, 57-65; Bondžić, 2008, 390-392). U Kraljevini je do početka rata malo učinjeno na opismenjavanju odraslih, a nerazvijenim školskim sistemom, slabim obuhvatom (1939/40. oko 50% dece od 7 do 14 godina) i osipanjem dece iz osnovnih škola stvarani su novi izvori nepismenih (Isić, 2001, 66-100). Posledice ratnih godina i razaranja još su više pogoršale teško nasleđe na ovom polju i otežale su novim vlastima rad na izmeni nasleđenog stanja (Savet za nauku i kulturu, 1952, 17).

Ciljevi

S druge strane, „likvidiranje“ nasleđene nepismenosti i kulturne zaostalosti, podizanje kulturno-prosvetnog nivoa stanovništva, opismenjavanje, razvoj i demokratizacija školstva bili su najvažniji ciljevi kulturno-prosvetne politike koju je KPJ proklamovala u vreme dolaska na vlast. Imajući u rukama totalnu vlast Partija je preko Agitprop aparata i drugih partijskih i državnih organa težila što bržem ostvarenju tih ciljeva, u potpunosti kontrolisala i usmeravala aktivnosti na polju prosvete i kulture, prilagođavala ih svojim političkim i društveno-ekonomskim potrebama i zahtevima i oblikovala prema svojim ideološkim postavkama. Kada je reč o nepismenosti, razvojem obaveznog osnovnoškolskog sistema (od 1945. sedam, a početkom 50-ih osam godina) trebalo je zatvoriti nove izvore nepismenih, a putem opismenjavanja odraslih na analfabetskim tečajevima opismeniti što veći broj nepismenih stanovnika i tako postaviti temelj za njihovo dalje prosvetavanje. Osim poboljšavanja obrazovne strukture društva, podizanja kulturno-prosvetnog nivoa naroda i brzog prevazilaženja viševekovnog zaostajanja, „likvidacijom“ nepismenosti trebalo je obezbediti osposobljavanje što većeg broja stanovnika za uključivanje u društveno-politički život, privredu, proizvodnju, obnovu i izgradnju i omogućiti ideološko i agitaciono-propagandno delovanje preko štampe i literature na što šire slojeve do tada nepismenog i za pisane propagandne poruke nepristupačnog stanovništva. Po Lenjinovom stavu, nepismen čovek je stajao „izvan politike“, što se nije smelo dopustiti u vremenu obnove i izgradnje, petogodišnjeg plana i početka „izgradnje socijalizma“, te je „borba protiv nepismenosti“ označena kao preduslov svakog kulturnog, društvenog, eko-

nomskog i političkog napretka (više u: Bogavac 1980, 46-48; Petranović, 1988, knj. III, 120-161; Dimić, 1988; Dimić, 2005, 232-237; Bondžić, 2008, 395-399; Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 140-143). Rad na opismenjavanju posmatran je i kao preduslov za dalji kulturno-prosvetni rad. Traženo je „maksimalno proširenje mreže analfabetskih tečajeva do te granice da bude u što kraćem vremenu potpuno suzbijena nepismenost“. Cilj je bio realizovati državnu parolu „prosveta za ceo narod“, a na tom poslu su se, smatralo se, proveravali „svest i patriotizam, pozitivna etika i savest“ (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 139).

Evo kako je u jednom dokumentu Ministarstva prosvete DFJ iz 1945. godine ocenjivan značaj rada na opismenjavanju i narodnom prosvjećivanju: „Naši su narodi usled istorijskog sticaja okolnosti kulturno zaostali. Svaki drugi građanin je nepismen. Zbog toga veliki dio naših narodnih masa ne može uzeti učešća, koliko bi trebalo, u javnom životu. Stvaralačka snaga tih neprosvijećenih i kulturno neizgrađenih narodnih masa ne može doći do punog izražaja. Pored toga, danas kad kulturne potrebe postaju dio životnih potreba, kad nauka i kultura postaju svojina narodnih masa kod naprednih naroda, naš narod je daleko od svega toga. Zato borba protiv nepismenosti i borba za kulturno uzdizanje zadire u našu opštu borbu za obnovu i izgradnju zemlje. Jer od kulturnog nivoa našeg naroda u mnogome zavisi naša obnova, naš sutrašnji život, naša budućnost. A prosvjećivanje naroda nije samo sebi cilj. To je sredstvo kojim se postiže cilj: osposobljavanje svakog pojedinca da preko štampe, literature, prati javni život, da se upoznaje sa pitanjima i njihovim rješavanjem, da se može koristiti naučnim i umjetničkim tekovinama, da se može sam osposobljavati i zauzeti pravilno gledište po svim pitanjima. Jasno je da to danas postaje državna potreba, jer se naša narodna vlast ne plaši prosvijećenog čovjeka, već, naprotiv smatra da je on njen najčvršći oslonac i temelj“ (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 286-287). Kosta Grubačić, pomoćnik ministra prosvete Srbije, u isto vreme je pisao: „Pismenost i prosvjećenost naroda su jedna od garancija da će se shvatiti duboke promene i izvojevane tekovine koje su temelj naše nove državne zajednice i da će široki slojevi aktivno učestvovati u političkom, privrednom i kulturnom životu. Pismenost je moćno oruđe za delo obnove i izgradnje i postizanje veće produktivnosti rada. Pomoću temeljnog opismenjavanja podići će se kadar rukovodilaca iz najširih narodnih slojeva i time će se pribirati novi kadrovi. Pismenost je moćan instrument za proširivanje i sticanje novih znanja, za usvajanje kulture i korišćenje kulturnim blagom“ (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 271).

Osim u brojnim dokumentima državnih prosvetnih organa, proklamacijama, novinskim člancima i govorima državnih i partijskih funkcionera, osnovna načela nove kulturne politike bila su izražena i u najvišem pravnom aktu nove

države – Ustavu iz januara 1946. – kojim je država obavezana da obezbedi dostupnost škole i drugih obrazovnih ustanova svim slojevima naroda, a osnovna škola proglašena obaveznom (Službeni list FNRJ, 1946, 18). Potom je i zakonom o prvom petogodišnjem planu privrednog razvoja 1947-1951. godine na saveznom i republičkom nivou planirano da se u narednom petogodišnjem periodu „potpuno likvidira nepismenost“, obuhvate osnovnom školom sva školski obavezna deca, investira u školski sistem i podigne opšti kulturni nivo naroda (Službeni list FNRJ, 1947; Službeni glasnik NRS, 1947). Naglašavajući značaj kulturnog razvitka naroda i „kulturnog uzdizanja radnih masa“ za izgradnju socijalizma, i sama KPJ je u program donet na V kongresu 1948. unela kao najvažnije zadatke kulturne politike, pored ostalog, i „likvidaciju nepismenosti u što kraćem roku“ i „obezbeđenje obaveznog sedmogodišnjeg školovanja“ (V kongres KPJ, 1948, 39). Iste zadatke vladajuće Partije ponovio je rukovodilac Agitprop aparata Milovan Đilas na znamenitom III plenumu CK KPJ decembra 1949. godine, na kojem su razmatrani problemi školstva u izgradnji socijalizma. Đilas je u referatu izneo stav, koji je ušao i u rezoluciju plenuma, da Partija, uz državne organe i masovne organizacije, treba da radi na učvršćenju sedmogodišnjeg obaveznog školovanja i prelaznju na osmogodišnje, da posveti značajnu pažnju vanškolskom vaspitanju i naročito radu na „likvidaciji nepismenosti“ i „sprečavanju priliva novih nepismenih“. Ti stavovi su izneti u vreme kad je državna i partijska vlast već imala višegodišnje iskustvo u radu na razvoju školstva i suzbijanju nepismenosti, koji je već jenjavao i u kojem su već uočavane brojne mane i nedostaci (Rezolucija III plenuma CK KPJ, 1950, 2, 7).

Organizacija, tok i rezultati opismenjavanja

U skladu sa navedenim ciljevima, od prve posleratne godine, nova vlast je posebnu pažnju posvećivala narodnom prosvetivanju, „likvidaciji nepismenosti“ i vanškolskom opismenjavanju, kao temelju kulturnog razvoja i celokupne kulturne politike. Opismenjavanje je vršeno putem analfabetskih tečajeva koji su organizovani po selima, fabrikama i ustanovama širom zemlje, naročito u prosvetno zaostalijim krajevima. Tečajeve su oblikovali državni prosvetni organi, odnosno odeljenja za narodno prosvetivanje pri saveznom ministarstvu i republičkim ministarstvima prosvete, koji su propisivali način rada, pitanje nastavnog kadra, plan i program, materijalno obezbeđenje, nabavku nastavnih sredstava, dužinu trajanja, završni ispit i izdavanje uverenja o završenom tečaju. Prosvetni organi za narodno prosvetivanje na nižim nivoima vlasti, u okruzima, srezovima i mestima, organizovali su i pratili rad analfabetskih tečajeva, vodili evidenciju i izveštavali

nadležne organe o rezultatima. Celokupni rad pratile su posebne komisije za suzbijanje nepismenosti, od republičkih do mesnih, na čijem čelu je od jeseni 1946. bio Državni odbor za likvidaciju nepismenosti. Pored državnih organa, važnu ulogu u suzbijanju nepismenosti i organizaciji tečajeva imali su i partijski organi na terenu, Agitprop aparat, zatim masovne organizacije (Narodni front, Narodna omladina, AFŽ, sindikat), škole, prosvetni radnici, kulturno-prosvetne ustanove, omladina, studenti, komunisti, a u suštini je očekivano da se na tom poslu angažuje svaki pojedinac. Preko državnog i partijskog aparata vršena je ne samo organizacija i materijalna briga o tečajevima, već i okupljanje aktivista i propagiranje tečajeva i opismenjavanja. Bio je uveden i dan borbe za suzbijanje nepismenosti, za koji je ne slučajno izabran datum Lenjinovog rođenja 22. april (Bogavac 1980, 48-55; Dimić, 1988, 128-131; Dimić, 2005, 236-240).

Već 1945.³ pri Ministarstvu prosvete DFJ postojalo je odeljenje za narodno prosvjećivanje, koje je, pored ostalog, imalo zadatak da obezbedi ustanove i kadrove i da organizuje izvođenje analfabetskih tečajeva i drugih oblika narodnog prosvjećivanja. Počelo se sa prikupljanjem podataka sa terena o nepismenima, organizovanjem tečajeva, formulisanjem pravila, utvrđivanjem načina rada i otklanjanjem prvih problema (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 131-132, 333-335). Da bi rad na opismenjavanju bio planski i koordinisan, te godine formirane su i pomenute komisije za narodno prosvjećivanje pri ministarstvu i prosvetnim odeljenjima pri nižim organima vlasti koje su činili predstavnici Odeljenja za narodno prosvjećivanje, masovnih organizacija, zadruga, prosvetnih, kulturnih i fiskulturnih organizacija i viđeniji pismeni ljudi po mestima i selima (učitelj, lekar, veterinar, itd.). Dužnosti komisija bile su da koordinišu rad organa prosvetne vlasti i masovnih i kulturnih organizacija na uklanjanju nepismenosti; da propagiraju mobilizaciju svih pismenih u borbi protiv nepismenosti putem predavanja, priredbi, štampe, konferencija po ulicama, selima, kućama, zaseocima, rudnicima, sindikalnim podružnicama, putem plakata i parola; da organizuju i materijalno snabdevaju analfabetske tečajeve najnužnijim priborom i nastavnim sredstvima; da stvaraju kadrove rukovodilaca od nestručnih lica i ravnomerno ih raspoređuju i šalju na teren; da rukovode svim akcijama i celokupnim radom na suzbijanju nepismenosti; da aktivno pomažu rad prosvetnih odbora i prenose direktive na masovne organizacije i prosvetno-kulturna društva na terenu (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 272-273).

³ Treba pomenuti da se u posleratnim dokumentima i u kasnijoj literaturi „začetak“ i „idejna osnova“ posleratnog pokreta opismenjavanja i „likvidacije nepismenosti“ vidi u naporima koji su na tom planu činjeni tokom rata u partizanskim školama i prvim revolucionarnim prosvetnim organima (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, str. 326; Bogavac, 1980, 46; Dimić, 1988, 128).

Smernice koje je određivalo savezno ministarstvo prosvete razrađivane su na republičkom nivou. Kosta Grubačić, pomoćnik ministra prosvete Srbije, decembra 1945. dao je uputstva za rad na suzbijanju nepismenosti na teritoriji Srbije, Vojvodine i Kosmeta. Tražio je da se iskoriste sve forme i dobre inicijative i smatrao da se masovna nepismenost može brzo ukloniti samo ako se izvrši masovna „mobilizacija svih onih koji osećaju od kolike je važnosti pismenost i kolika je ona preduslov za dalji rad na prosvetivanju i kulturnom uzdizanju naroda“. Njegov princip je bio: „tamo gde ljudi žive i rade, treba da se i uče pismenosti, da se prosvetuju“ – „ni jedan grad, fabrika, rudnik, gradnja mosta, ma kojeg većeg objekta, ni jedno selo, ni zaseok ne smeju izostati od suzbijanja i ukidanja nepismenosti, ni jedna radna brigada, koja se malo duže zadržava na jednom poslu, ne može i ne sme prenebregnuti kulturno-prosvetno uzdizanje onih koji rade, a na prvom mestu otklanjanje nepismenosti“. Traženo je da se na osnovnim pitanjima prosvetne politike angažuju sve snage, prosvetne ustanove, masovne organizacije, kulturno-prosvetna društva, prosvetni radnici itd. Od njih se očekivalo da organizuju tečajeve i predavanja, ubeđuju pojedince i razvijaju svest kod masa o potrebi prosvetivanja. Preko njih je trebalo razbiti ukorenjene predrasude da „prosvetivanje nije za odrasle“ i nadoknaditi postojeći manjak stručnih predavačkih kadrova u radu na opismenjavanju. Od omladine i žena očekivalo se da „formiraju ekipe oduševljenih boraca za pismenost, za prosvetu, za napredak naroda“, koje bi posle kraćeg osposobljavanja odlazile na teren i tamo delovale. Smatralo se da će takve ekipe u narodu naći na oduševljen prijem i materijalno izdržavanje koje bi inače obezbeđivali državni organi. Smatralo se da takva mobilizacija predstavlja nužnost zbog velikog broja nepismenih i malog broja prosvetnih radnika. Sami prosvetni radnici imali bi dužnost da prenose svoja znanja na nestručne aktiviste, da održavaju sa njima sastanke i da pružaju primer svojim radom. U početku je zbog teškoća oko slanja ekipa u zabačena sela i zaseoke trebalo naći saradnike na samom terenu iz redova školske i studentske omladine, koje je putem kurseva za rukovodioce, hospitanja i savetovanja sa prosvetnim radnicima trebalo osposobiti za taj rad. Smatrano je da na suzbijanju nepismenosti treba angažovati sve pojedince koji imaju „razumevanja, oduševljenja i smisla“ i tako stvoriti „široku mrežu tečajeva i suzbiti nepismenost kao veliku smetnju za kulturni preporod naroda (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 269-271).

Dakle, pošto nije bilo dovoljno nastavnog kadra, od 1945. organizovani su tečajevi za buduće opismenjivače, odnosno za rukovodioce analfabetskih tečajeva. U planu rada mesečnog tečaja bilo je 1) Kako odrasle i nepismene treba učiti da čitaju 5 časova nedeljno; 2. Kako odrasle i nepismene treba učiti da pišu 5 časova nedeljno; 3. Kako odrasle i nepismene treba učiti da računaju 4 časa nedeljno; 4. Praktična vežba u analfabetskom tečaju 5 časova nedeljno; 5. Opšta uputstva 1

čas nedeljno i 6. specijalna predavanja 2 časa nedeljno; ukupno 22 časa nedeljno. U programu tečaja je stajalo: 1. Čitanje – a) Priprema: analiza govora, rečenica, reč, slog, glas; podela glasova na samoglasnike i suglasnike; glas i slovo, Postupak kojim se ova materija obrađuje; b) Obrada slova: po metodi normalnih reči, razrađena u pojedinosti, Više primera takve obrade, Kratko obaveštenje o tome da postoje i druge metode; v) Obrada štiva za čitanje: kako se obrađuje prozni, a kako poetski tekst, Više primera takve obrade, Upoznavanje ortografskih znakova; g) Pomoćna sredstva: šta je slovarica, kako se najlakše može napraviti i kako se upotrebljava. 2. Pisanje: a) Priprema: vežbe, ruke, držanje tela pri pisanju, upoznavanje materijala za pisanje, crtani elemenat slova; b) Pisanje slova: spajanje naučenih elemenata u slova, vezivanje slova u reč, velika slova; v) Pismeni sastav: kad se piše veliko slovo i gde se meće tačka; prepisivanje, diktat, oblik pisma, slobodno pismo; g) Pomoćna sredstva: slovarica pisanih slova, reči i kraćih rečenica. 3. Račun: a) Priprema: analiza računskog znanja kandidata, brojevi kao predstavnici količina; brojanje prosto i redno; b) Pisanje brojeva; v) Računanje: pojam jedinica, desetice, dekadnog brojnog sistema, usmeno računanje; sabiranje, oduzimanje, množenje i deljenje (tablica množenja); pismeno računanje; pojam $\frac{1}{2}$ i $\frac{1}{4}$; mere: metar, kilogram, litar; g) Pomoćna sredstva: ruska računaljka, kako se može napraviti, rad sa njom. 4. Praktične vežbe: hospitanje kandidata na jednom analfabetskom tečaju, Svaki kandidat treba da održi najmanje po jedno predavanje iz svakog od ovih predmeta, Predavač na tečaju držaće više uglednih predavanja analfabetama. 5. Opšte uputstvo: 1) Upoznavanje kandidata, 2) postupak s kandidatima, 3) evidencija kandidata, 4) organizacija tečaja. Svaki kandidat budući rukovodilac dobijao je na završetku tečaja litografisane tabake u kojima je sređen i izložen ceo materijal koji se učio na tečaju (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 257-258). Istovremeno, svi učitelji koji su bili u službi obavezno su 1945. pohađali i petnaestodnevne tečajeve u sedištima okruga „radi političko-pedagoške izgradnje“ (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 260).

Pored osnovnih smernica, uputstava, planova i programa, izgled kampanje opismenjavanja određivao je i sam karakter posleratnog društveno-političkog i kulturnog života koji je takođe dirigovan iz vrha vlasti. Nedostatak materijalnih sredstava i stručnih kadrova trebalo je nadoknaditi masovnošću, entuzijazmom, revolucionarnim zanosom, aktivizmom, agitaciono-propagandnim pritiskom, kampanjskim radom, naganjaštvom, takmičarskim duhom, itd. Tako su, pored insistiranja na „masovnoj mobilizaciji“ i uključivanju što većeg broja pojedinaca i organizacija u akcije opismenjavanja, između pojedinih srezova i gradova i okruga organizovana takmičenja po broju tečajeva, polaznika i organizaciji i kvalitetu rada. Kampanje u seoskim predelima, u kojima je i bilo najviše nepismenih, sprovedene su preko zime, kada nije bilo poljoprivrednih radova. U lokalnoj

štampi praćen je broj nepismenih, broj učitelja i polaznika, broj i rad tečajeva, broj opismenjenih. Najaktivnija sela, polaznici i rukovodioci javno su pohvaljivani, a najlošiji i neaktivni bili su kritikovani. Ministarstvo prosvete je na kraju svake sezone tražilo da se dostavi spisak najboljih analfabetskih tečajeva i najboljih rukovodilaca za odlikovanja, pohvale i nagrade: 1. koji su tečajevi najbolje savladali nastavno gradivo prema nastavnom planu i programu; 2. koji tečajevi imaju najmanji broj osipanja; 3. koji tečajevi imaju najveći broj polaznika; 4. koji su tečajevi najduže trajali; 5. koji su tečajevi najranije počeli i najkasnije završili rad. Svi okruzi su mogli da predlože po dva tečaja, Beograd 3 tečaja, Vojvodina 7 i Kosmet 8 tečajeva, a Ministarstvo je direktno slalo komplete knjiga predloženim mestima. Traženi su i podaci od prosvetnih referenata o postignutom kvalitetu rada u sledećem: a) koliko je analfabeta upisano po tečaju, b) koliko je završilo tečaj, v) koliko je otpalo, g) uzroci osipanja, d) kakav je kvalitet u radu postignut iz nastave svih predmeta po predviđenom planu i programu (AJ, 315-20-42, Ministarstvo prosvete, odeljenje za narodno prosvetovanje – Komitetu za škole i nauku FNRJ i okružnim narodnim odborima, br. 1111, 3. april 1947).

Naravno, državni i partijski aparat nije propuštao da rezultate analfabetskih tečajeva i svoje uspehe u kampanji opismenjavanja javno predstavi i iskoristi u propagandne svrhe. Stoga su na kraju svake kampanje u sreskim i okružnim centrima organizovani mitinzi na kojima je završetak tečajeva pretvaran u pravu svečanost. Tom prilikom opismenjani polaznici javno su dobijali uverenja i nagrade, uglavnom knjige, i preplaćivali se na lokalni list. Izgled i tok mitinga detaljno je određivan iz vrha prosvetne vlasti, što se može videti iz direktive Ministarstva prosvete iz aprila 1947. Ministarstvo je odlučilo da se na kraju kampanje 1946/47. održe mitinzi posvećeni borbi protiv nepismenosti po svim okružnim i sreskim mestima u vremenu od 20. aprila do 15. maja 1947. Trebalo je da okruzi i srezovi odrede za održavanje mitinga one dane koji su najbolje odgovarali mesnim prilikama, da se ne bi spajali sa drugim proslavama, i trebalo je da ih organizuju u sporazumu i saradnji sa masovnim organizacijama kako bi bili „prava manifestacija u borbi za uništenje nepismenosti“. Prilikom odabiranja programa trebalo je koristiti ranija iskustva da bi program po sadržini potpuno odgovarao namenjenom cilju: 1. okupiti najšire narodne mase, pripremiti transparente i zastave i dati najsvečaniji ton; 2. preko najboljih referenata izložiti rezultate rada na analfabetskim tečajevima, teškoće i smetnje u radu kao i pregalaštvo onih učitelja i frontovaca koji su požrtvovanim radom doprineli uspehu. Razdeliti nagrade, pohvalnice i značke najboljim rukovodiocima analfabetskih tečajeva i knjige koje je ministarstvo obezbeđivalo za najbolje polaznike; 3. organizovati istup najboljih tečajevaca; 4. organizovati narodno veselje posle mitinga a uveče priredbe „na umetničkoj visini“. Sve mitinge je trebalo fotografisati i fotografije hitno dostav-

ljati Ministarstvu prosvete. Isto tako, trebalo je snimati i same tečajeve. Planirano je da se izdejstvuje kod filmskog preduzeća i snimanje filma sa pojedinih mitinga. Posle mitinga je trebalo dostaviti Odeljenju za narodno prosvetovanje sav materijal sa iscrpnim tekstualnim izveštajem, snimcima tečajeva i mitinga kako bi se na vreme izdala propagandna brošura o rezultatima kampanje opismenjavanja (AJ, 315-20-42, Ministarstvo prosvete, odeljenje za narodno prosvetovanje – Komitetu za škole i nauku FNRJ i okružnim narodnim odborima, br. 1111, 3. april 1947).

Na pomenutim mitinzima snažno je pokazivan i ideološki sadržaj i propagandni značaj analfabetskih tečajeva i kampanje opismenjavanja. Naime, jasno je da su sadržaji koji su korišćeni na tečajevima morali imati ideološko-političku komponentu, da su korišćeni u agitaciono-propagandne svrhe i upoznavanje polaznika sa ideologijom, aktuelnom politikom i rezultatima komunističke vlasti. Kako zaključuje Lj. Dimić, na čitalačkim grupama i analfabetskim tečajevima na osnovu govora partijskih rukovodilaca savladavana je veština čitanja i pisanja (Dimić, 1988, 133; Dimić, 2005, 234). Učenje prvih slova korišćeno je da se formira ideološko-političko mišljenje nepismenih i utiskuju stavovi nove vlasti, a njihovi istupi su potom korišćeni za dalje prenošenje tih stavova, pružanje podrške novom režimu, negovanje kulta Josipa Broza Tita i pokazivanje rezultata i uspeha nove vlasti na širenju pismenosti i kulturnom „uzdizanju masa“. U skladu s tim, novoopismenjeni su na pomenutim mitinzima i preko lokalne štampe obično upućivali pisma zahvalnosti državnom rukovodstvu i Titu. Iz mnoštva takvih manifestacija i pisama zabeleženih u lokalnoj štampi širom tadašnje Jugoslavije i Srbije izdvojicemo pismo koje je „bivša analfabetkinja Radojka Radulac“ napisala u ime opismenjenih žena Gornjeg i Donjeg Zleginja, sela u župskom srezu, a objavio list Okružnog Narodnog odbora u Kruševcu „Pobeda“ 1. aprila 1947: „Dragi druže Tito, preko našeg okružnog lista 'Pobede' izražavamo ti veliku zahvalnost za sve što si učinio za naše narode, a naročito za nas žene koje smo tvojim mudrim rukovodstvom oslobođene mraka i neznanja. Uveravamo te da ćemo u srca naše dece, koju tako voliš, usađivati ljubav za sve ono zašto si se borio sa svojom junačkom vojskom. Mi opismenjene žene Donjeg i Gornjeg Zleginja šaljem ti srdačne pozdrave i kličemo: Da živi najbolji sin naših naroda narodni heroj Maršal Jugoslavije drug Tito!“ (Pobeda, br. 15, 11. april 1947, 3). Prve napisane reči opismenjene seljanke rečito svedoče o ideološko-političkom sadržaju analfabetskih tečajeva i propagandnoj poruci koju je opismenjavanjem dobila i potom sama poslala.

Od početka je prema uputstvima prosvetnih vlasti vršena i evidencija broja nepismenih, tečajeva, predavača, polaznika i opismenjenih i sagledavani su rezultati kako u okviru analize rada i opismenjavanja, tako i u agitaciono-propagan-

dne svrhe, radi isticanja uspeha novih vlasti na masovnom kulturno-prosvetnom radu. Zbog toga i zbog drugih mana u vođenju evidencije, bilo je mnogo preterivanja, netačnosti, voluntarizma, improvizacije, kao i u samom radu tečajeva. Evidencije su vođene mesečno, od sela i pojedinih tečajeva, preko srezova i okruga, do republika i cele zemlje. Dobijani su različiti zbirni podaci, a početkom 50-ih godina objavljeno je da je od 1945. do 1950. u FNRJ opismenjeno oko 1.901.287 lica, a u NR Srbiji oko 950.506 lica, bez velikog broja opismenjenih na radnim akcijama i u Jugoslovenskoj armiji (Savet za nauku i kulturu FNRJ, 1952, str. 252). U različitim analizama i elaboratima isticano je da je posleratni rad na opismenjavanju pokazao dobre rezultate, uprkos teškim uslovima. Međutim, iz statističkih podataka je zaključivano da se rad analfabetskih tečajeva kretao uzlaznom linijom do 1948. godine, kada je doživeo vrhunac i počeo da opada i krajem 40-ih jenjava. Uočavano je da je efikasnost tečajeva opala sa početnih skoro 70% na svega 50% 1949. U izvorima i literaturi iznošeni su različiti razlozi tog jenjavanja: smatrano je da je opadao početni entuzijazam; da je u početku opismenjeno mlađe stanovništvo koje je imalo veću ličnu motivaciju za uključivanje u društveni i privredni život; da je dolazilo na red starije stanovništvo kojem opismenjavanje nije davalo velike mogućnosti za društveno napredovanje; da je privreda posustajala; nerazvijeni školski sistem je ostavljao nove nepismene, itd. (Bogavac, 1980, 51-55; Dimić, 1988, 133; Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 326-327). Smatrano je da je u suštini do takvog razvoja događaja doveo sukob sa Informbiroom i SSSR-om 1948. Međutim, taj sukob je doveo i do kritičkog razmatranja i realnog sagledavanja dotadašnjeg toka opismenjavanja, otkrivanja mana, nedostataka, problema i netačnosti, sagledavanja mogućnosti i dometa opismenjavanja putem analfabetskih tečajeva i traganja za novim modelom opismenjavanja nepismenog stanovništva koji je trebalo zasnovati na otklanjanju nedostataka, realnom planiranju i mogućnostima, formalnom školskom obrazovanju, pružanju opšteg obrazovanja i uključivanju u privredu.

Tabela 1: Broj analfabetskih tečajeva, predavača, polaznika i opismenjenih u FNRJ i NR Srbiji, 1945-1950. Izvor: Savet za nauku i kulturu FNRJ, 1952, 252.

		1945/46	1947	1948	1949	1950
FNRJ	Tečajevi	17.584	25.648	33.845	25.137	18.905
	Predavači	19.548	34.013	34.430	36.980	25.043
	Polaznici	464.341	678.718	682.724	627.485	402.467
	Opismenjeni	319.203	454.851	535.321	343.707	271.552
	% opismenjenih	68,7%	67,0%	78,4%	54,8%	67,5%
NRS	Tečajevi	9.235	10.855	13.688	10.039	6.778
	Predavači	10.987	12.655	13.922	19.059	10.347
	Polaznici	231.584	284.058	263.143	283.595	151.919
	Opismenjeni	171.213	211.751	196.993	109.753	88.834
	% opismenjenih	73,9%	74,5%	74,9%	38,7%	58,5%

Problemi i nedostaci

Iako su problemi uočavani i iznošeni od početka rada na opismenjavanju, sakrivena je njihova dalekosežnost i uticaj i ispočetka su posmatrani više kao prepreke koje je trebalo prevazići i koje su u propagandnoj vizuri Partije uspešno i prevaziđene. Kao najveće teškoće već 1945. navodeni su oskudica u materijalnim sredstvima (prostor, ogrev, obuća, hartija, bukvari) i stručnom kadru, tj. učiteljima, loš raspored učitelja, otpornost „starih shvatanja i navika“, itd. Uprkos svim naporima i rezultatima, partijski i državni vrh je smatrao da su kampanje bile nedovoljno dobro organizovane, da nisu sistematski i planski sprovedene,

da nadležne organizacije i pojedinci nisu bili dovoljno aktivni, povezani i koordinisani; da nadležni organi nisu imali plan ni obezbeđena materijalna sredstva za suzbijanje nepismenosti; da kadrovi za borbu protiv nepismenosti, posebno prosvetni radnici, omladina i žene, nisu planski pripremani i da se nisu „svojski“ angažovali na uklanjanju nepismenosti; da nije sprovedena dovoljno sistematska propaganda putem štampe, predavanja, priredbi, plakata, parola, sastanaka, konferencija i pojedinačnog ubeđivanja, kako bi se govorilo o teškom nasleđu u pogledu nepismenosti i kulturne zaostalosti i o značaju pismenosti i kulturnog uzdizanja naroda. Zbog svega toga mreža tečajeva nije bila dovoljno razgranata i njome nisu bili obuhvaćeni svi nepismeni po gradovima, a još manje po selima. Rad na kursovima je bio nerealan, preambiciozan, kampanjski; kursevi su trajali samo tokom zimskih meseci, uslovi rada bili su loši, polaznici su bili neredovni, predavači nestručni (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 271, 283-284). Smatrano je da su zato i rezultati dolazili sporo i da su bili nepotpuni i slabiji od priželjkivanih. Još u vreme uspona rada na opismenjavanju, do 1948. godine, beležena je niska efikasnost tečajeva, tako da je u Srbiji godišnje opismenjavano oko 70% polaznika, dok oko trećine polaznika nije završavalo tečajeve, koji su se osipali, pojedine starosne grupe nisu imale uspeha u učenju, itd. (Bogavac, 1980, 49; Dimić, 1988, 131-132; Dimić, 2005, 237-238).

Međutim, do dubljeg i kritičnijeg sagledavanja stanja nepismenosti i rezultata posleratne kampanje došlo je krajem 40-ih godina, posle sukoba sa SSSR-om i Informbiroom, jenjavanja opismenjavanja i analfabetskih tečajeva i popisa stanovništva 1948. godine. Postajalo je jasno da izneti rezultati nisu odražavali stvarno stanje. Pored pomenutih teškoća i nedostataka koji su savladavani, bilo je i suštinskih grešaka i mana koje su uticale kako na obim i rezultat, tako i na kvalitet opismenjavanja posle rata. Pokazalo se da, uprkos entuzijizmu i ambicijama, naporima i rezultatima u školi i van nje, u jugoslovenskom i srpskom društvu krajem 40-ih i početkom 50-ih godina opstaje „armija nepismenih“, kulturno-prosvetna zaostalost i loša obrazovna struktura stanovništva. Uprkos masovnosti i rezultatima, analfabetski tečajevi nisu mogli obuhvatiti sve nepismene, a postavljalo se i pitanje kvaliteta, naročito dugotrajnosti pismenosti stečene na brzini u kampanjskim akcijama. Primećeno je da se bivši polaznici vrlo brzo posle uspešnog završavanja kursa pojavljuju kao nove analfabete. Pored toga, iako je procenat stanovnika Jugoslavije koji su išli u školu rastao (10,7% 1938/39, 11,86% 1946/47, 13,95% 1950/51), obavezno osnovno školstvo suočavalo se sa brojnim problemima (nedostatak sredstava, nastavnog kadra i prostora); zakonska obaveza slanja dece u školu nije poštovana, a veliki broj učenika osipao se tokom školske godine. Prema podacima iz 1948. godine, 33,9% dece uzrasta 7-14 godina u FNRJ nije išlo u školu. Tako su stvarani novi izvori nepismenih, onemogućavana

je „likvidacija“ nepismenosti i sporo menjana loša obrazovna struktura stanovništva (Savez za nauku i kulturu FNRJ, 1952, 18; Bogavac, 1980, 86-94; Bondžić, 2008, 400).

Probleme su jasno pokazali rezultati popisa stanovništva 1948. U Jugoslaviji je tada bilo 25,4% nepismenih iznad 10 godina starosti, a u Srbiji 26,7%. Teritorijalna neravnomernost bila je velika, pri čemu je broj nepismenih odgovarao stepenu ekonomske razvijenosti. Tako je u Sloveniji bilo svega 2,4% nepismenih (uglavnom starijih lica), u BiH 44,8%, u regionu Južne Morave 42,2%, Sandžaku 41,8%, regionu Rasine 15,2%, a u Beogradu 5%. Nepismenost je bila daleko veća među ženama i na selu, gde je i živio najveći broj stanovnika. U Srbiji je u gradskim naseljima bilo 6,8%, a u seoskim 93,2% nepismenih. U gradovima je bilo 10,1% nepismenih, a na selu 30,4%, dakle svaki treći stanovnik. Slično je bilo i na užem području Srbije: 5,2% nepismenih živelo je u gradu, a 94,8% na selu; 8,4% stanovnika gradova i 31,3% stanovnika sela bilo je nepismeno. Najveći broj nepismenih, 56,8%, imao je preko 45 godina, dok je u godinama 25-44 bilo 28,9%, a 15-24 9,2% nepismenih. Ove tri grupe radno sposobnog stanovništva činile su 94,9% nepismenih, a uglavnom su nasleđeni iz predratnog perioda (Savezni zavod za statistiku i evidenciju FNRJ, 1955, XIII-XLV, 2-21; Savezni zavod za statistiku SFRJ, 1989, 38-39; Bogavac, 1980, 50; Doknić, Petrović, Hofman, knj. I, 2009, str. 292). Broj nepismenih lica ni kasnije nije smanjivan, već naprotiv povećavan: tako je sa 3.162.941 ili 25,4% nepismenih 1948. u FNRJ povećan na 3.404.429 lica starosti iznad 10 godina (isto 25,4%) na popisu 1953. godine, a sa 1.404.567 ili 26,7% nepismenih u Srbiji 1948, povećan na 1.558.773 ili 27,9% nepismenih 1953. Svi ti podaci stajali su pod znak pitanja zvanične rezultate i efikasnost kampanje opismenjavanja putem analfabetskih tečajeva tokom prvih posleratnih godina. (Savezni zavod za statistiku FNRJ, 1960, str. XLI; Savezni zavod za statistiku SFRJ, 1989, 39; Bogavac, 1980, 105, 106, 108).

Tabela 2: Kretanje procenta nepismenih (starijih od 10 godina) u Jugoslaviji, Srbiji i pokrajinama po popisima 1931, 1948, 1953.

	1931.			1948.			1953.		
	uk.	m.	ž.	uk.	m.	ž.	uk.	m.	ž.
Jugoslavija	44,6%	32,3%	56,4%	25,4	15,4%	34,4	25,4%	14,1%	35,8%
Srbija	46,9%	30,6%	62,4%	26,7	15,0%	37,6	27,9%	14,5%	40,5%
uža Srbija	56,3%	32,6%	78,7%	27,4	12,9%	40,8%	29,5%	12,9%	44,9%
Vojvodina	18,9%	14,2%	23,4%	11,8	7,7%	15,5%	12,9%	8,3%	17,0%
Kosmet	84,2%	74,5%	93,9%	62,5	46,9%	78,4%	54,8%	38,0%	72,1%

⁴Izvori: Savezni zavod za statistiku i evidenciju FNRJ, 1955, str. XVIII, XX; Savezni zavod za statistiku FNRJ, 1960, str. XLI-XLII; Savezni zavod za statistiku SFRJ, 1989, str. 39.

Iako su objavljeni kasnije, rezultati popisa iz 1948. bili su poznati državnom i partijskom vrhu već krajem 40-ih godina i, uz druge okolnosti, doveli su do postepene promene pogleda na analfabetske tečajevе i uspešnost dotadašnjeg rada na opismenjavanju. Doduše, u partijskim organima i štampi krajem 40-ih ambiciozno je pretpostavljano da je preostali broj nepismenih 645.738; uočavane su samo tehničke teškoće i problemi koji nisu dovodili u pitanje dotadašnje rezultate; smatrano je da se rad na opismenjavanju krajem decenije sporo odvijao samo zbog nedovoljne aktivnosti partijskih organa koji se na sastancima nisu bavili pitanjima opismenjavanja i dopuštali da tečajevi zamiru i rad na opismenjavanju, naročito među radnicima, jenjava. Smatralo se da se to može rešiti aktiviranjem Partije i „široom mobilizacijom“ na rešavanju zapostavljenih zadataka, otklanjanju problema, grešaka i šablona u radu tečajeva, jačanju propagande, sprečavanju stvaranja novih izvora nepismenosti i povratku površno opismenjenih u kontingent nepismenih ili polupismenih lica. Na borbu protiv nepismenosti i dalje je gledano „sa političke strane“, a rezultati na opismenjavanju smatrani su „političkim rezultatima“ u „borbi za najzaostaliye mase“. Očekivano je da se ubrzo, posle „likvidacije“ nepismenosti, pređe i na „likvidaciju polupismenosti“ (Štih, 1949, 35-41; Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 317).

Takva nerealna očekivanja postavljena su i u pomenutoj Rezoluciji III plenuma CK KPJ o školstvu decembra 1949. godine (Rezolucija III plenuma CK KPJ, 1950, 2, 7), ali na plenumu je, sa najvišeg nivoa, dat daleko kritičniji pogled na dotadašnji tok i rezultate opismenjavanja putem analfabetskih tečajeva. Savezni ministar za nauku i kulturu Rodoljub Čolaković je u diskusiji na plenumu otvoreno istakao da uprkos masovnosti i rezultatima analfabetskih tečajeva u zemlji ima „još 2 miliona nepismenih“. Pomenuo je da nepismenih ima čak i u Sloveniji, ali vrlo malo, dok je njihov broj u Makedoniji, BiH, na Kosmetu, u Sandžaku i dalje bio ogroman. Primećivao je da je u zaostalijim krajevima i veoma nizak procenat obuhvaćenosti dece osnovnom školom, što je stvaralo nove izvore nepismenih. Kritikovao je obuhvat, kvalitet i naročito dugotrajnost pismenosti stečene na brzinu, u kampanjskim akcijama na tečajevima. Ipak, nemajući bolje rešenje, smatrao je da se i dalje treba boriti da se „što veći broj nepismenih opismeni na analfabetskim tečajevima“, ali i da opismenjeni zadrže to stečeno znanje i produbljuju ga, pošto je uočeno da „mnogi ljudi nauče u jednoj sezoni da čitaju i pišu, ali to za godinu-dve zaborave“ i ponovo se pojavljuju kao analfabete (Arhiv Jugoslavije, fond CK SKJ, 507, II/7, III plenum CK KPJ, 29-30. decembar 1949).

Međutim, i posle plenuma, uprkos uočenim nedostacima, slabim rezultatima, opadanju broja tečajeva i opismenjenih lica i pristiglim podacima sa popisa stanovništva, u prosvetnim organima su i dalje površno posmatrani postignuti

rezultati opismenjavanja i gajene iluzije o jačanju borbe protiv nepismenosti i brojom „likvidiranju“ nepismenosti u zemlji. U izveštaju Ministarstva prosvete NR Srbije iz marta 1950. zaključivano je da su u prethodnom periodu „uloženi veliki napori i postignuti značajni uspesi u opismenjavanju“, a svi nedostaci i zastoje tokom sezone 1949/50. objašnjavani su nepoštovanjem uputstava, slabim radom i lošom koordinacijom mesnih i sreskih komisija za suzbijanje nepismenosti, državnih organa, masovnih organizacija i partijskih komiteta. Posebno su kritikovani članovi Partije koji nisu pohađali tečajeve i pojedinci zaduženi za narodno prosvetivanje koji su se umesto radu tečajeva posvećivali drugim zadacima (otkupu kukuruza, i dr.). Štaviše, srpsko prosvetno rukovodstvo i dalje je gajilo nade da do kraja godine može ispuniti zadatak „likvidiranja nepismenosti u Republici“, i to „većim angažovanjem Partije“, „diskusijama na partijskim sastancima“, „ubeđivanjem nepismenih pojedinaca da pohađaju analfabetski tečaj“, reorganizacijom i poboljšanjem rada komisija za suzbijanje nepismenosti. Trebalo je jednog člana Agitpropa zadužiti „da bude pred Partijom odgovoran“ za rad komisija, zavesti „dežurstvo na analfabetskim tečajevima“, svakodnevno obavestavati partijske komitete o pohađanju tečaja, reorganizovati komisije za opismenjavanje i podvrći ih čvršćoj kontroli Partije i Ministarstva (Doknić, Petrović, Hofman, 2009, knj. I, 320-322). Ovi predlozi otkrivaju čitav pristup opismenjavanju u posleratnim godinama, koji je bio zasnovan na direktivama, centralizaciji, administrativnom upravljanju, partijskoj svemoći, kontroli i pritisku. Iako je u partijskom vrhu već bilo shvaćeno i prihvaćeno (III plenum CK KPJ) da u sistemu opismenjavanja postoje dublji nedostaci, ali i da se ljudska svest ne može menjati u kratkim rokovima i da se vekovi kulturnog zaostajanja ne mogu „likvidirati“ direktivama i preko improvizovanih tečajeva i zimskih kampanja, „akcijaškim“ radom učitelja, omladinskih i partijskih aktivista, u državnim i partijskim organima još uvek su opstajali takvi stavovi i ubeđenja, koje ni rezolucije, ni realnost, ni slabi rezultati nisu mogli odmah da otklone. Opismenjavanje je i dalje posmatrano „sa političke strane“, kao partijski zadatak koji treba izvršiti, uprkos stvarnim okolnostima i mogućnostima.

Najpotpuniju i suštinsku kritiku rada i rezultata na opismenjavanju stanovništva posle rata i nagoveštaj novog pristupa ovom problemu dao je tek početkom 50-ih godina jedan stručni organ – Savezni zavod za statistiku i evidenciju, u dokumentu upućenom Savetu za nauku i kulturu FNRJ septembra 1951. Reč je o memorandumu o problemu evidencije nepismenosti i opismenjavanja u FNRJ i aktu o merama potrebnim za poboljšanje stanja i evidencije nepismenosti i opismenjavanja. Smatrano je da treba napraviti „kritički osvrt na nepismenost i opismenjavanje u našoj zemlji“ (koja je pre i posle rata bila u evropskom vrhu po broju nepismenih), u vreme kada je UNESCO „postavio dvanaestogodišnji plan

za borbu protiv nepismenosti u svetu i votirao 20 miliona dolara za osnivanje centara za opismenjavanje oko 1.200 miliona ljudi“. Savezni zavod je obradio statistički materijal o suzbijanju nepismenosti u FNRJ od 1946. do 1950. godine, koji je primio od Saveta za nauku i kulturu FNRJ, i dopunio ga podacima iz arhive bivšeg Državnog statističkog ureda. Tako je utvrđeno da „postoji razlika u brojnom stanju nepismenih između statističke evidencije koju su vodila bivša ministarstva prosvete, nauke i kulture narodnih republika i između podataka popisa stanovništva od 15. marta 1948. godine u iznosu nepismenih od 2.038.261“ (prema proceni iz 1948. godine, broj nepismenih je iznosio 1.124.158, a u popisu stanovništva registrovano je 3.162.836 nepismenih lica). Razlog tako velike razlike nalažen je u „nepouzdanim podacima dobivenim putem procena sa terena“, pa je odlučeno da se ubuduće ne objavljuju procene već samo zvanični podaci sa popisa stanovništva. Zatim, utvrđeno je da se brojno stanje tečajeva za opismenjavanje u 1950. prema 1948. smanjilo za 14.758 tečajeva i da je broj opismenjenih u 1950. prema broju u 1947. opao za 225.683. Smatrano je da uzrok opadanja tečajeva i opismenjavanja, osim u slabljenju efikasnosti samih akcija na terenu, leži i u slaboj evidenciji i izveštajnoj službi o opismenjavanju, što je doprinelo da se za 1951. na saveznom nivou uopšte ne raspolaže podacima o rezultatima opismenjavanja. Pometnji tokom 1951. doprinela je i reorganizacija upravljanja prosvetom i izuzimanja poslova statistike iz okvira prosvetnih organa, tako da organi koji su na terenu prikupljali podatke o opismenjavanju nisu imali kome da ih dalje prosleđuju. Time je evidencija, koja je i ranije zapostavljana, potpuno olabavila i doprinela opadanju samih rezultata akcije opismenjavanja. Konstatovano je i da je prema popisu 1948. 208.708 dece od 7-10 godina starosti (15,3%) ostalo nepismeno pošto nisu pohađala školu; iz istog razloga nepismeno je ostalo i 278.509 dece uzrasta 11-13 godina, što je iznosilo ukupno 487.217 nepismene dece u starosti školske obaveze. Zaključivano je da zbog stalnog priliva nepismene dece ovih godišta problem suzbijanja nepismenosti uprkos akcijama za opismenjavanje neće biti nikada rešen. Pored toga, primećeni su nedostaci u metodologiji statističkog posmatranja akcija za opismenjavanje i utvrđivanja nepismenosti koji su uz celokupan problem evidencije i opismenjavanja izneti u memorandumu. (Arhiv Jugoslavije, fond Savet za nauku i kulturu, 317-22-42, Problem evidencije nepismenosti i opismenjavanja u FNRJ, Savezni zavod za statistiku, br. 4555, 11. septembar 1951.)

Savezni zavod za statistiku i evidenciju je podsećao da je i ranije skretana pažnja na probleme i isticao da treba hitno preduzeti mere za poboljšanje stanja opismenjavanja, naročito zato što je pored samih akcija za opismenjavanje i statistička služba o suzbijanju nepismenosti u 1950. godini bila u „vrlo kritičnoj fazi“. Zavod je predlagao da se reši pitanje starosnih grupacija za praćenje nepismenosti

u skladu sa međunarodnim merilima. Jedan od uzroka neslaganja podataka procena i popisa bio je u neusklađenim starosnim grupama, pošto procene nisu pratile grupu stanovnika starosti 10-14 godina u kojoj je popis registrovao 278.559 nepismenih (u grupi 15-45 godina popis je registrovao 678.995, a u grupi preko 45 1.080.707 više analfabeta nego procene). Predlagano je da se evidencija o nepismenosti proširi i na školoobaveznu decu 7-14 godina starosti (za svaku godinu pojedinačno) i rešava zajedno sa problemom 100% ostvarenja školske obaveze, pošto su ta pitanja bila u tesnoj povezanosti. Do tada je u evidencijama i akcijama opismenjavanja uzimana u obzir tek omladina iznad 15 godina, pošto se netačno podrazumevalo da o pismenosti mlađe dece u potpunosti vodi brigu redovna škola, što su rezultati popisa 1948. u potpunosti demantovali. Istovremeno, ni evidencija školoobavezne dece putem registracije i kućnih popisa do tada nije pravilno i potpuno sprovedena i nije davala pouzdane podatke, tako da je ostajao van evidencije i pravi broj dece koja ne pohađaju školu i koja ostaju nepismena (Isti dokument).

Smatrano je da akciju opismenjavanja treba proširiti i na forsiranje obaveznog pohađanja škole, ili otvaranja tečajeva za decu koja iz objektivnih razloga ne mogu pohađati školu. Zatim, smatrano je da pored opšte akcije za opismenjavanje treba podstaći i paralelne akcije koje su sprovedene u Jugoslovenskoj armiji na opismenjavanju regruta, u sindikatima na opismenjavanju radnika i na radnim akcijama i gradilištima na opismenjavanju omladine. Kroz ove vidove opismenjavanja postizani su izvesni rezultati, koje su umanjivali problemi sa nejedinstvenom i lošom evidencijom i statističkom izveštajnom službom. Istovremeno, zahtevano je i da se veća pažnja posveti produžnim prosvetnim i domaćičkim tečajevima, koji su smatrani sastavnim delom problematike suzbijanja nepismenosti, a o kojima se do tada slabo vodilo računa. Ovi tečajevi, pored pretvaranja stečene pismenosti u „trajnu vrednost“, bili su naročito važni za „utvrđivanje nepismenosti posle završenog tečaja za opismenjavanje“. Zaključivano je da „kao nepismenog, u širem smislu, ne treba posmatrati samo onog koji ne ume da čita i piše, nego i onog koji ne poseduje najosnovnija znanja – pa i onog koji nije stručan za mesto koje zauzima“. Nazivi i evidencija ovih tečajeva bili su nejedinstveni po republikama i trebalo ih je ujednačiti i izrađivati zbirne tabele za celu zemlju, radi boljeg praćenja i postizanja veće efikasnosti. Na kraju, traženo je da se radi popravljavanja stanja od nivoa sreza poboljša praćenje nepismenih i opismenjavanja; publikuje uporedni pregled i kartogram nepismenih po srezovima 1931. i 1948; da se publikuju podaci o nepismenosti po republikama i podaci o rezultatima akcija opismenjavanja 1945-50; da se po srezovima paralelno organizuju akcije stoprocentnog ostvarivanja školske obaveze za decu uzrasta 7-14 godina i akcije opismenjavanja dece, omladine, vojnika i radnika; da se organizuje eviden-

cija i statistička služba za posmatranje i utvrđivanje brojnog stanja školoobavezne dece, dece koja ne pohađaju školu i nepismenog stanovništva po starosti, polu, nacionalnosti, državljanstvu i socijalnom poreklu i među pojedinim grupama stanovništva (Isti dokument).

Smatrano je da se u metodologiji za utvrđivanje nepismenosti i opismenjavanja treba što više pridržavati „međunarodne forme“ radi naučne vrednosti i uporedivosti sa ostalim državama. To se naročito odnosilo na polazne godine starosti od kojih se prati nepismenost, zatim dobne grupe, definicije nepismenosti, polupismenosti i pismenosti, praćenje nepismenosti po polu, pri regrutovanju, sklapanju i razvodu braka, po regionima, narodnosti, odnosu selo-grad, itd. U FNRJ neka od ovih merila nisu ni praćena, neka su praćena samo u pojedinim godinama, a bilo je i različitih obrazaca i rokova i mešanja kompetencija, što je sve na terenu stvaralo zabunu i onemogućavalo sticanje pravih podataka. Tek od 1. januara 1951. prihvaćeno je praćenje opismenjavanja po kalendarskoj godini. Predlagano je da se sazove konferencija, odnosno formira komisija koja bi utvrdila metodološke osnove statističke službe za posmatranje i utvrđivanje stanja po pitanju školske obaveze, nepismenosti i opismenjavanja i uskladila ih sa ostalim pitanjima praćenja kulturno-prosvetne delatnosti. Pošto je poboljšanje stanja opismenjavanja zavisilo od samih akcija na terenu, smatralo se za potrebno da se sa problemima statistike i evidencije i predlozima za njihovo rešavanje upozna prosvetno rukovodstvo države, kako bi dalo smernice Zavodu za preduzimanje potrebnih mera za regulisanje pitanja statističke metodologije (Isti dokument).

Konstatacije u navedenom dokumentu precizno su razotkrivale mane i slabe rezultate dotadašnjeg načina opismenjavanja i evidencije nepismenog stanovništva, prouzrokovane improvizacijom, nemarom, ideološkim zanosom, nerasmerne propagandnim predstavama koje su o tim rezultatima stvarane. Izneti predlozi zahtevali su poboljšanje kvaliteta postojećih načina rada, usmeravali na čvrsto povezivanje sa postizanjem stoprocentnog sprovođenja školske obaveze i sprečavanjem priliva novih analfabeta, tražili precizno vođenje evidencije i praćenje broja nepismenih i opismenjenih i insistirali na produžavanju prosvetavanja i utvrđivanju osnovnih stečenih znanja. Time je u stvari samo iznošeno realno sagledavanje mogućnosti i dometa, povećanje kvaliteta i usavršavanje postojećih načina rada sa nepismenima, dok su novi pristupi ovom problemu u vidu obrazovanja uz rad i, pre svega, osnovne škole za odrasle kao forme opismenjavanja i obrazovanja odraslih, postale realne i zaživele tek nešto kasnije, sredinom 50-ih godina (Bogavac, 1980, 96, 99, 103-104).

Reference

- ARHIV JUGOSLAVIJE, FOND CK SKJ, 507, II/7, III PLENUM CK KPJ, 29-30. DECEMBAR 1949.
- ARHIV JUGOSLAVIJE, FOND KOMITET ZA ŠKOLE I NAUKU FNRJ, 315-20-42, BR. 1111, MINISTARSTVO PROSVETE, ODELJENJE ZA NARODNO PROSVEĆIVANJE, KOMITETU ZA ŠKOLE I NAUKU FNRJ I OKRUŽNIM NARODNIM ODBORIMA, 3. APRIL 1947.
- ARHIV JUGOSLAVIJE, FOND SAVET ZA NAUKU I KULTURU, 317-22-42, PROBLEM EVIDENCIJE NEPISMENOSTI I OPISMEJAVANJA U FNRJ, SAVEZNI ZAVOD ZA STATISTIKU, BR. 4555, 11. SEPTEMBAR 1951.
- BOGAVAC, T. (1980). *Školstvo u Srbiji na putu do reforme (razvoj škola 1945-1975)*. Beograd: Institut društvenih nauka – Centar za sociološka istraživanja.
- BONDŽIĆ, D. (2008). Prosveta i nauka u Srbiji i Jugoslaviji 1945-1990. *Istorija 20. veka*, 2, 390-436.
- DIMIĆ, LJ. (1988). *Agitprop kultura, Agitpropovska faza kulturne politike u Srbiji 1945-1952*. Beograd: Rad.
- DIMIĆ, LJ. (2005). Dve slike prosvete u Srbiji dvadesetog veka. U: Z. Avramović (prir.), *Dva veka obrazovanja u Srbiji* (213-244). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- DOKNIĆ, B., PETROVIĆ, M., I HOFMAN, I. (prir.) (2009). *Kulturna politika Jugoslavije 1945-1952, Zbornik dokumenata 1-2*. Beograd: Arhiv Jugoslavije.
- ISIĆ, M. (2001). *Pismenost u Srbiji između dva svetska rata*. Beograd: Institut za noviju istoriju Srbije.
- ODLUKE V KONGRESA KPJ. (1948). Beograd: Kultura.
- PETRANOVIĆ, B. (1988). *Istorija Jugoslavije 1918-1988, I-III*. Beograd: Rad.
- POBEDA, BR. 15, 11. APRIL 1947, 3.
- REZOLUCIJA III PLENUMA CK KPJ O ZADACIMA U ŠKOLSTVU. (1950). *Komunist*, 1, 1-8.
- SAVET ZA NAUKU I KULTURU FNRJ. (1952). *Školstvo u FNRJ 1945-1951*. Beograd: Savet za nauku i kulturu FNRJ.
- SAVEZNI ZAVOD ZA STATISTIKU I EVIDENCIJU FNRJ. (1955). *Konačni rezultati popisa stanovništva od 15. marta 1948. godine, knjiga V, Stanovništvo po pismenosti*. Beograd: Savezni zavod za statistiku i evidenciju FNRJ.
- SAVEZNI ZAVOD ZA STATISTIKU FNRJ. (1960) *Popis stanovništva 1953, knjiga III, Pismenost i školska sprema*. Beograd: Savezni zavod za statistiku.
- SAVEZNI ZAVOD ZA STATISTIKU SFRJ. (1989). *Jugoslavija 1918-1988. Statistički godišnjak*. Beograd: Savezni zavod za statistiku SFRJ.
- SLUŽBENI LIST FNRJ. (1946). *Ustav FNRJ*. Beograd. Službeni list FNRJ.
- SLUŽBENI LIST FNRJ. (1947). *Zakon o Petogodišnjem planu razvitka privrede FNRJ u godinama 1947-1951*. Beograd: Službeni list FNRJ.
- SLUŽBENI GLASNIK NRS. (1947). *Zakon o Petogodišnjem planu razvitka privrede NR Srbije u godinama 1947-1951*. Beograd: Službeni glasnik NRS.

ŠТИН, В. (1949). Borba protiv nepismenosti – važan zadatak partijskih organizacija, *Partijska izgradnja*, 8, 33-41.

Dragomir Bondžić⁵
Institute of Contemporary History, Belgrade

Literacy Efforts in Yugoslavia and Serbia 1945-1950 – Heritage, Objectives, Course, Results and Shortages

Abstract: This paper deals with the issue of illiteracy on the territory of Federal Republic of Serbia and the People's Republic of Serbia based on the statistical data, archive documents and literature, as well as with the efforts of the new revolutionary government to make the population literate during the first five years after World War II. In addition to highly-set goals, enthusiasm, ideological outburst, propaganda pressure and certain success, numerous problems and poor results noticed by the end of the period observed and recognised in the leading government circles came into the foreground, after which in the early fifties, at the time of implementing the changes in the entire state and cultural politics, a new model of the struggle against illiteracy was sought for, as well as statistical records on the situation and the results achieved.

Key words: illiteracy, literacy efforts, alphabet courses, campaigns, ideologisation.

⁵ Dragomir Bondžić, PhD in History is Research Fellow at the Institute of Contemporary History, Belgrade.

István József¹
Kaposvár University, Hungary

Behaviour Problems and Their Treatment at School

Abstract: In recent years, practising teachers have had to face very serious problems. It is often impossible to implement educational tasks effectively, because of the inadequate behaviour of students in the classroom. Several coarse examples can be seen for indiscipline in the classroom, moreover the toolbox of the teachers is less and less fit for the solution of these problems. The author examined the behaviour problems which usually occur in the classroom, and the way teachers manage them. He proposes recommendations on how to solve the occurring behaviour problems in a new and effective way.

Keywords: teacher, consistency, inadequate behaviour, adequate response modes, Carpenter-effect.

Coarse, neglected behaviour problems of students occur more and more often at school. It is more difficult, occasionally even impossible to implement educational tasks effectively, because of the inadequate behaviour in the classroom. Society, and mainly teachers tend to lay the blame on families for this misbehaviour. It is not advisable to reduce parents' responsibility – parents do have responsibilities and obligations concerning their children's performance at school, however, it is not wise either to expect more from families than their actual capabilities. In other words, on commenting these problems one could say that some parents do not do their best, but problems occurring at school cannot be solved by parents from the home. So, instead of looking for the responsible ones, it is advisable to find adequate solutions to problems, solutions that are acceptable for everyone.

The examination of the problem is topical for several reasons. While evaluating the situation, four factors must be mentioned: the number of behaviour problems is rising dramatically; these problems are insoluble or seemingly insoluble ones; there are more and more complaining, helpless, unaided teachers;

¹ István József, PhD is teaching at the Pedagogical Faculty, Kaposvár University, Department of Psychology and Special Education.

and finally, there are apparently few really effective, adequate solutions. It does not make the situation easier either, that school misbehaviours get more and more emphasis in the media, and thus call the attention of the public to these problems.

The success of school education depends on several factors. It is difficult to measure if education reached its aim; it is unclear how to define the success; one cannot point out the deficiencies and mistakes of the work clearly, because the result can be evaluated only later, indirectly; and it is common that teachers blame the child and the family for the failure.

Many varieties of school behaviour problems are known. On the following list the order shows the seriousness of the cases, starting from the least serious ones:

- chewing gum, eating, drinking
- drawing, scribbling (in the exercise-book, book, on paper and desk)
- talking to mates, „correspondence”
- hairdressing and make-up activities
- telephoning, sending text messages, listening to music
- reading under the desk, doing homework in another subject
- using spitballs, slingshots
- being noisy, disturbing the lesson with loud remarks
- cheeky, rude language, talking back
- activities of sexual nature (alone, with a partner)
- leaving the classroom without permission
- physical abuse, fights etc.

When some of the above mentioned – and condemned – activities occur in the class, the teachers overlook them in the case of some students, mainly to keep them quiet, while the majority of students usually get punishment for the same behaviour. Among these misbehaviours are drawing and scribbling, hairdressing and make-up activities, reading material not connected to the lesson, listening to music and occasionally writing the homework in other subjects. Nowadays it is natural that we do not „standardize” in a class and respect individuals, but it is extremely dangerous to occasionally reinforce any behaviour which is otherwise prohibited.

Among the above mentioned behaviour patterns which cannot be tolerated by teachers, there are two common points, and if we are aware of them, we can get closer to the solution of the problems. The first one is that the indicated problems do not occur in every class and with every teacher. The second is that parents are not able to solve any of these problems at home. These behaviour

problems happen in the classroom, and not at home, so it is the classroom where they should be managed. Everybody knows the anecdotes concerning spinach or savoy sauce – the first one is related to Ranschburg, the second one is to Popper – when the teacher sends a message to the parent, because the child misbehaves in class, asking the parent to punish his/her child. In both stories the parent sends a message back, asking the teacher to punish the child, too, because he did not eat his lunch at home. The message is clear: everybody should do their job where they are, so let us not „send home” the problems occurring in the classroom, because they should be managed in the classroom, where they pop up. It is quite common nowadays that parents write back to the teacher, which is naturally not easily tolerated by him.

It is difficult to manage behaviour problems, mainly because with the emergence of emotions the role of the intellect and inhibitions decreases. During disorder the structure (hierarchy, roles) and normative order are broken and the class usually identifies itself with the disturber, that is, „becomes a mass”. The class’s becoming a mass can happen because of emotional states (indignation – outburst of hilarity) and the decomposition of the structure.

In this mass the members become anonymous and individual responsibility is reduced. Children are attracted to mass, because they are suggestible and sensitive to emotional infection, and they have a great inclination to imitation. In technical terms we call it the Carpenter-effect (an inclination to follow the act of others, and to act with them). The more emotions an activity involves, the more the role of the intellect is reduced, and the students are no longer able to activate their emotional check. With the decrease of inhibitions impulses break loose. These are mainly not positive impulses, although the spreading of positive ones can ruin lessons as well, but in this case it is usually „easier” to calm the class and get back to the right direction.

The decomposition of the structure is also dangerous. If the student does not know what to do and how and when to do it, or what is expected of him, and what tasks he has in a certain situation, then probably he will behave in an inadequate way. On the contrary, if we try to stop a lesson being unstructured, then probably we will be able to eliminate these unwanted activities. If a school lesson’s structure means that there is a ring at the beginning of the lesson and another one at the end, a lot of things can happen in between, during 45 minutes. When one builds up the lesson, he has to construct these 45 minutes.

When classroom misbehaviour happens, the class usually identifies itself with the misbehaving student. We are often surprised at this fact, although we should not be. Parents are not really, but all teachers should be aware of the development-psychological law, that after a certain age peer influence and peer

pressure are much more important than the influence of adults. That is why students like – even if they condemn it – what the misbehaving child does.

The above mentioned inadequate classroom behaviour types are followed by some common reactions of the majority of teachers:

- warnings written in the message book – assessment (?)
- warnings written in the class register
- „punishment grades”
- verbal punishment
- sending the child to the form-teacher or the headmaster
- sending the child out of the classroom
- a grade „one” (unsatisfactory = F mark) in the given subject
- psychological and/or physical punishment

In some cases we can meet „bizarre solutions” as well:

- making the child kneel (in the corner, in front of the blackboard, with arms folded on the back of the head)
- making the child walk around the sports field in „crouching walk” (during the lesson)
- tying the child to a chair with the cord of the cassette-player
- modern stocks – punishment chair (in kindergarten)

I collected the above mentioned reactions of teachers while visiting classes in schools (and kindergartens). In my opinion none of the methods observed in the last ten years are suitable for treating misbehaviour adequately and for stopping them from further occurrence. On the one hand, in the case of the above mentioned reactions, „revenge” or punishment makes cooperation impossible between the teacher and the student. On the other hand, due to the frequency of messages sent home, the support from most families will be out of the question. Such treatments of misbehaviour presume that students respect the teacher, they accept his controlling-leading role and submit themselves to the consequences of misbehaviour. However, these methods disregard the altered social environment, in which the relationship of students and teachers will only be effective if it is based on mutual acceptance, respect and cooperation.

Some observations based on experience concerning disciplinary procedures in schools:

- *Warnings written in the message book* – They can backfire easily. The teacher would like to inform the parents about the behaviour of the

child, and he hopes to get some help from them. If it is used too often (there are schools where two remarks are written in the book every single day, a morning and an afternoon feedback), the parents get fed up, and after the umpteenth message they can become immune or even hostile.

- *Warnings written in the class register* – The class register should be used mainly for other purposes, and not for registering the students' misbehaviour. The space in the register meant to use for warnings is not suitable for long and frequent comments, either. However, teachers' creativity is endless: when they use up all the space available by November, they stick in some sheets, and go on writing their warnings. The situation is similar to the case of message books: after a certain time and a certain quantity of messages neither the student nor the parents take the teacher's remarks seriously, so the teacher becomes powerless
- *Punishment grades* – These are essential, because they are important means of keeping rules, regulations and daily routine. The problem here is also that they lose their importance if we overuse them. If we punish minor mischiefs with teacher's or formteacher's, and later headmaster's written warnings, after some time there will be nothing left. So it is not advisable to punish misbehaviour on an impulse, because thus we reduce the importance of discipline grades.
- *Sending the child to the form-teacher or headmaster* – It is dangerous to send students to the form-teacher or the headmaster, even if the teacher is unable to handle the given situation. Sending the child to a person "possessing some authority", the teacher admits that he cannot cope with that situation. Seemingly, the problem is solved by the form-teacher or the headmaster, but in fact the real conflict still exists, and the authority of the sending teacher does not increase at all, quite to the contrary...
- *Sending the child out of the classroom* – This is forbidden and in many cases the students provoke it themselves so as not to have to participate in the lesson. In the future nothing will motivate them to behave as the teacher wants them to.
- *A grade „one“ (unsatisfactory) in the given subject* - This is a very important feedback but not if it is given to the student when he misbehaves. It causes the degradation of the subject, too.

- *Psychological and/or physical punishment* – There was a time when it was widely used, but nowadays it is an unacceptable, ineffective and forbidden educational method in society, despite the fact that the public still talks about it and even supports it. The only thing we can achieve with it is that the conflict becomes deeper between teacher and student. Using verbal punishment it is important to be careful with our words and how we say them. If the teacher makes an insulting remark concerning the child, or the child finds it insulting, the teacher should not be surprised (in the world of electronic gadgets, in the 21st century) that at the end of the lesson the parent is standing at the door, waiting for him, because the child informed him in a text message about the happenings of the lesson. Feedback is important, teachers should react on students' misbehaviour, but they must do it in accordance with the spirit of the age.

According to my observations the majority of teachers' methods is inadequate for the treatment of classroom misbehaviour. What can we do? It is not advisable to wait for the change of laws and regulations, which can solve the problem. The problem should be solved in the classroom, by the teacher. So firstly, it is important to create a partnership between the teachers and the students and their families, according to the functions of a „service-school”. It does not mean equality, but cooperation based on the control and dominance of the teacher. Secondly, the majority of teachers need to change their attitude towards their students, and to adopt an attitude seeking cooperation with the students. Thirdly, new educational methods must be used at last – classes must be made interesting, which make students interested, then absorbed and motivated.

A very powerful method of teachers is the new approach to class-teacher's lessons. They had a certain function before, too, but usually these classes were degraded to be substitute lessons in history, Hungarian language or mathematics, to make up for cancelled classes. Class-teacher's lessons are the occasion when the teacher-student cooperation can be different. It is here that the development of students' personality can be the most effective, here there is a chance to talk, which are missed by students so badly, and here the teacher can solve problems involving the peer group.

Modern teachers must keep to the principle of „discipline – without disciplinary procedures”. The main disciplinary means of teachers are:

- Authority
- The formulation of expectations. The rules of rule formulation

- The effective organization of classroom work
- The prevention of unwanted classroom behaviour with motivating feedback

Authority is not granted nowadays, one has to acquire it, in the teacher-student relationship, in the communicational space. The next element is *expectations*. It is essential to formulate *expectations*, preferably together, in the classroom, but one must not overdo it. When we create rules, we should formulate simple rules that can be followed easily, and we should provide a great number of positive feedback for everybody. I have mentioned before the *effective organization of classroom work*. It is very important to try to prevent *unwanted behaviour*. We live there, we see everything, we know the mischiefs and can describe them thoroughly, so we should try to prevent classroom misbehaviour. A simple example: if I know that there is a loud, problematic student who tends to use a cheatsheet, than I should not enter the classroom saying: You, So and So, come here in front, because you are always cheating; instead I should do my job quietly, walk to the back of the classroom and stand behind him. This way I will not give him the chance to say – using dirty words – that „ you are always ***-ing with me ... Teachers often say that there is no time for these methods and means. But they should find the time! At the beginning it requires more time, and then, after a while, things will go on more smoothly.

To keep up the discipline of the class is very important in order to implement effective teaching and education, and first of all to prevent the class from becoming a mass. To achieve this, one must try to reach two goals: firstly, to prevent outbursts of emotions and impulses, and to calm down positive impulses very quickly; and secondly, to maintain the structure by all means and not let it fall apart. One of the prerequisites of success is to make students accept that in the classroom the teacher is the leader. A democratic atmosphere means that we accept each other mutually, and we consider each other as partners, but the teacher is the leader, the one who controls events, he respects students and expects and gets the same respect from them.

The steps to prevent the class from becoming a mass:

- the prevention of unleashed impulses and emotions
- monitoring the ones who are making trouble
- the maintenance of the teacher's leading and organizing role
- the prevention of the accumulation of students' movement – and emotional needs
- reference to individual responsibility – (peer influence)

- a noise or other device against clamour, its meaning should be explained
- the teacher should prevent the decomposition of structure – everybody should have their space, timing is essential and students should know it – everybody should know when, where and what to do – there should be no empty phases – frames and sections prevent the class from becoming a mass.

The aim of this lecture is calling attention. One can often hear opinions that due to changes in society teachers are left alone with their problems, missing new and effective methods to solve problems. It is not completely true. The relevant special literature provides a great number of suitable methods, we only need courage to apply them. It is true that school and all its participants have changed. Altered students need a new teacher, too. It means that teachers have to change as well, they have to establish a partnership with students and their families, they have to change their attitude at last, and find and use new educational methods. However hard the way is, we must not give up, but have to learn from the mistakes occasionally made, and from the experiences we get getting in deadlocks. The short writing *Autobiography in Five Short Chapters* of Portia Nelson² is very instructive, it demonstrates the process of learning in an excellent way.

References

- BALOGH, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- JÓZSEF, I. (2009). Fegyelem, fegyelmezés nélkül. *III. Képzés és Gyakorlat Konferencia – Óvodapedagógiától az andragógiáig*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár, 2009. április 24. – konferencia kötet – megjelenés alatt.
- KERESZTY, O. (szerk.) (2008). *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- MÉSZÁROS, A. (szerk.) (2004). *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- NELSON, P. (2009). *Autobiography in Five Short Chapters*. Retrieved 25.03.2010. from: <http://www.psychologytoday.com/blog/love-bytes/200908/autobiography-in-five-short-chapters>
- VAJDA, Z. AND KÓSA, É. (2005). *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris kiadó.

² Nelson, P. (2009). *Autobiography in Five Short Chapters*. Retrieved 25.03.2010. from: <http://www.psychologytoday.com/blog/love-bytes/200908/autobiography-in-five-short-chapters>

István József³
Univerzitet u Kapošvaru, Mađarska

Problemi u ponašanju i njihovo rešavanje u školi

Apstrakt: U poslednjih nekoliko godina nastavnici su morali da se suoče sa veoma ozbiljnim problemima. Često je nemoguće efikasno sprovođenje obrazovnih zadataka, zbog neadekvatnog ponašanja učenika u učionici. Primećuju su grubi primeri nediscipline u učionici, štaviše sredstva kojima raspolažu nastavnici sve su manje i manje podesna za rešavanje ovih problema. Autor ispituje probleme u ponašanju koji se obično javljaju u učionici, kao i načine na koji ih nastavnici rešavaju, i daje preporuke za rešavanje nastalih problema ponašanja na nov i efikasan način.

Ključne reči: nastavnik, doslednost, neadekvatno ponašanje, adekvatni načini reagovanja, „Carpenter efekat“.

³ Dr István József radi na Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Kapošvaru, Departman za psihologiju i specijalnu pedagogiju.

DOKUMENTI

Belemski okvir za akciju

Pokrenuti moć i potencijal obrazovanja i učenja odraslih u cilju održive budućnosti

Uvod

1. Nas sto pedeset šest zemalja članica UNESCO-a, predstavnici organizacija civilnog društva, socijalni partneri, agencije Ujedinjenih nacija, međuvladine organizacije i predstavnici privatnog sektora, okupili smo se u Belemu u Brazilu, decembra 2009. godine, kako bismo učestvovali na Šestoj međunarodnoj konferenciji o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI) i kako bi ispratili napredak koji je ostvaren u oblasti učenja i obrazovanja odraslih od održavanja poslednje konferencije CONFINTEA V. Obrazovanje odraslih prepoznali smo kao jedan od ključnih elemenata Prava na obrazovanje i zato je neophodno odmah krenuti u pravcu koji će mladima i odraslima omogućiti da ovo pravo ostvare.
2. Nепrestano ističemo ključnu ulogu učenja i obrazovanja odraslih, kao što je naglašavano na svakoj od pet međunarodnih konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA I-V) još od 1949. godine i jednoglasno odlučujemo da se, ubrzano i odlučno, podstakne unapređivanje učenja i obrazovanja odraslih.
3. Koristimo termin *obrazovanje odraslih* koji je prvi put uveden u *Preporukama za razvoj obrazovanja odraslih* iz Najrobija 1976. godine, a dalje razvijen u *Hamburškoj deklaraciji o obrazovanju odraslih* donetoj 1997. godine, u kojima se obrazovanje odraslih definiše kao „kontinuirani procesa učenja, formalnog i ostalog, u kome ljudi koji se od strane društva kome pripadaju smatraju odraslima, razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoja znanja i poboljšavaju svoje tehničke i

profesionalne kvalifikacije ili ih usmeravaju u novom pravcu kako bi zadovoljili sopstvene potrebe i potrebe društva“.

4. Svedočimo da je pismenost značajna osnova na kojoj treba graditi sveobuhvatno, inkluzivno i integrisano celoživotno učenje za sve mlade i odrasle. Imajući u vidu veličinu ovog globalnog izazova, smatramo da je ključno da udvostručimo svoje napore kako bismo osigurali da se postojeći ciljevi i prioritete opismenjavanja odraslih, opisani u dokumentima *Obrazovanje za sve* (EFA), *Dekada pismenosti* Ujedinjenih nacija (UNLD) i LIFE dostignu na svaki mogući način.
5. Obrazovanje mladih i odraslih omogućava pojedincima, naročito ženama, da se nose sa višestrukim socijalnim, ekonomskim i političkim krizama i klimatskim promenama. Stoga, prepoznajemo ključnu ulogu učenja i obrazovanja odraslih u dostizanju *Milenijumskih ciljeva razvoja* (MDGs), *Obrazovanja za sve* (EFA) i *Plana Ujedinjenih nacija za održivi ljudski, socijalni, kulturni i ekološki razvoj*, uključujući i rodnu ravnopravnost (CEDAW i Pekinšku platformu za akciju).
6. Zato usvajamo Belemski okvir za akciju kako bismo pokrenuli moć i potencijal učenja i obrazovanja odraslih u cilju održive budućnosti za sve.

Put ka celoživotnom učenju

7. Uloga celoživotnog učenja je ključna za rešavanje globalnih pitanja i izazova u obrazovanju. Učenje „od kolenke pa do groba“ jeste filozofija, koncept i organizacijski princip svih oblika obrazovanja koji se zasniva na inkluzivnim, emancipatorskim, humanističkim i demokratskim vrednostima; ono je sveobuhvatni i nezamenljivi deo vizije društva zasnovanog na znanju. Ponovo potvrđujemo četiri stuba učenja koje je preporučila Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek: učenje za sticanje znanja, učenje za rad, učenje da se bude i učenje kako bi se živelo zajedno.
8. Razumemo da učenje i obrazovanje odraslih predstavljaju značajnu komponentu procesa celoživotnog učenja koje u sebi objedinjuje kontinuirani proces od formalnog, preko neformalnog, do informalnog učenja. Učenje i obrazovanje odraslih odgovaraju na potrebe mladih, odraslih i starih. Učenje i obrazovanje odraslih pokriva širok dijapa-

zon sadržaja – opšta pitanja, pitanja stručnog obrazovanja, pismenost i obrazovanje cele porodice, građansko pravo i mnoge druge oblasti čiji prioriteti zavise od specifičnih potreba svake zemlje.

9. Ubedila nas je i inspirisala kritička uloga celoživotnog učenja kada je reč o rešavanju globalnih obrazovnih problema i izazova. Štaviše, verujemo da učenje i obrazovanje odraslih pruža ljudima neophodna znanja, veštine, sposobnosti, kompetencije i vrednosti kako bi unapredili svoja prava i preuzeli kontrolu nad svojom sudbinom. Učenje i obrazovanje odraslih jedan je od imperativa za postizanje jednakosti i inkluzije, za eliminisanje siromaštva i izgradnju ravnopravnog, tolerantnog, održivog društva zasnovanog na znanju.

PREPORUKE

10. Potvrđujemo naša dostignuća i napredak koji je postignut posle konferencije CONFINTEA V, a svesni smo izazova sa kojima se još uvek suočavamo. Prepoznamo da je pravo na obrazovanje odraslih i mladih uslovljeno politikom, vođenjem države, finansijama, participacijom, inkluzijom, jednakošću i kvalitetom, kao što je i navedeno u *Prikazu stanja (Statement of Evidence)*, koja se nalazi u prilogu, i rešeni smo da nastavimo da sledimo ove preporuke. Posebni izazovi kada je reč o pismenosti jesu preporuke koje se odnose na opismenjavanje odraslih, koje se ovde stavljaju u prvi plan.

Opismenjavanje odraslih

11. Pismenost je neophodna osnova koja omogućava mladima i odraslima da iskoriste prilike za učenje u svim fazama ovog kontinuiranog procesa. Pravo na pismenost je nerazdvojni deo Prava na obrazovanje. Pismenost je preduslov za lično, socijalno, ekonomsko i političko osnaživanje. Pismenost je osnovno sredstvo izgradnje kapaciteta pojedinaca da se nose sa stalnim izazovima i složenošću života, kulture, ekonomije i društva. Imajući u vidu trajanje i brojnost izazova kada je u pitanju pismenost, kao i uzaludno trošenje ljudskih resursa i potencijala, neophodno je da hitno udvostručimo napore kako bismo smanjili nepismenost za 50% do 2015. godine (EFA Cilj 4 i ostali

međunarodno definisani ciljevi), sa krajnjim ciljem prevencije i presecanja začaranog kruga slabe pismenosti i stvaranja sveta u kome su svi pismeni.

Obavezujemo se:

- a. da nastavimo istraživanja i prikupljanje podataka o pismenosti, shvatajući je kao kontinuum;
- b. da napravimo plan koji je zasnovan na kritičkim procenama ostvarenog napretka, preprekama na koje smo nailazili i slabostima koje smo uočili, a imajući u vidu jasne ciljeve i rokove, kako bismo mogli da odgovorimo na ovaj izazov;
- c. na pokretanje i uvećavanje unutrašnjih i spoljašnjih resursa i ekspertize za sprovođenje programa opismenjavanja na višem nivou, u većem obimu, obuhvatnosti i kvalitetu, kako bi se negovali opšti i srednjoročni ciljevi i osigurala mogućnost pojedinca da dostigne održivu pismenost;
- d. na razvoj ponude oblika rada kojima se poboljšava pismenost, a koji su relevantni i prilagođeni potrebama onih koji uče i koji vode sticanju funkcionalnog i održivog znanja, veština i kompetencija tokom čitavog života, kako bi postignuća pojedinca mogla da budu prepoznavana putem odgovarajućih metoda procene i putem različitih instrumenata;
- e. na usmeravanje akcija opismenjavanja ka ženama i marginalizovanoj populaciji, uključujući populaciju starosedelaca i zatvorenika, sa generalnim usmerenjem na seosku populaciju;
- f. na postavljanje međunarodnih indikatora i ciljeva pismenosti;
- g. na sistematsku procenu i izveštavanje o napretku, između ostalog i o investiranju i adekvatnosti resursa kada je reč o pismenosti, u svakoj zemlji i na globalnom nivou putem uključivanja u poseban deo Globalnog izveštaja za EFA;
- h. na planiranje i implementaciju kontinuiranog obrazovanja, obuke i razvijanja veština koje idu iznad bazičnih veština pismenosti koje podržava sredina u kojoj je pismenost visoka.

Politika

12. Politika i zakonske mere u oblasti obrazovanja odraslih moraju biti sveobuhvatne, inkluzivne i integrisane u perspektivi celoživotnog učenja koje se zasniva na širokom sektorskom i međusektorskom pristupu, pokrivajući i povezujući sve komponente učenja i obrazovanja

Obavezujemo se da:

- a. kreiramo i primenjujemo politiku, jasno usmerene planove i zakonske odredbe, kako bismo odgovorili na probleme pismenosti odraslih, obrazovanja mladih i odraslih i celoživotnog učenja;
- b. kreiramo specifične, konkretne akcione planove za učenje i obrazovanje odraslih koji su integrisani u MDG, EFA i UNLD, kao i druge postojeće nacionalne i regionalne razvojne planove i i LIFE aktivnosti, tamo gde se one sprovode;
- c. učenje i obrazovanje uključimo u inicijativu Ujedinjenih nacija „ONE“;
- d. uspostavimo odgovarajuće mehanizme za koordinaciju, kao što su komisije za praćenje koje uključuju sve interesne grupe koje su aktivne u oblasti učenja i obrazovanja odraslih;
- e. razvijamo ili poboljšavamo strukture i mehanizme za prepoznavanje, validaciju i akreditaciju svih oblika učenja putem stvaranja okvira jednakosti.

Upravljanje

13. Dobro upravljanje omogućava primenu obrazovnih politika u oblasti učenja i obrazovanja odraslih na efikasan, transparentan i odgovoran način, koji podrazumeva jednakost. Nezamenljivo je prisustvo i učesće svih interesnih grupa, kako bismo bili sigurni da će se odgovoriti na potrebe svih onih koji uče, posebno marginalizovanih grupa.

Obavezujemo se na:

- a. stvaranje i održavanje mehanizama za uključivanje predstavnika vlasti, organizacija civilnog društva, socijalnih partnera, predstavnika privatnog sektora i udruženja i organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih u razvoj, implementaciju i evaluaciju učenja i obrazovanja

- odraslih i politike i programa u oblasti učenja i obrazovanja odraslih; i to na svim administrativnim nivoima;
- b. preduzimanje mera za izgradnju kapaciteta kako bi se podržalo konstruktivno i informisano uključivanje organizacija civilnog društva, društava i organizacija koje se bave obrazovanjem odraslih, tamo gde je primereno, u razvoj programa razvoja, implementacije i evaluacije;
 - c. promovisanje i podržavanje intersektorske saradnje i saradnje između ministarstava;
 - d. negovanje međunarodne saradnje kroz projekte i umrežavanje, kako bi se razmenila praktična znanja i inovacije u praksi.

Finansiranje

14. Učenje i obrazovanje odraslih predstavlja vrednu investiciju koja donosi korist društvu jer doprinosi stvaranju demokratskog, mirnog, inkluzivnog, produktivnog, zdravog i održivog društva. Neophodna su značajna finansijska ulaganja kako bi se osigurao kvalitet usluga kada je u pitanju učenje i obrazovanje odraslih.

Obavezujemo se na:

- a. ubrzanje napretka kako bi se postigla realizacija preporuke sa konferencije CONFINTEA VI da se obezbedi najmanje 6% bruto nacionalnog dohotka za obrazovanje i da se radi na povećanju investicija u učenje i obrazovanje odraslih;
- b. proširenje postojećih resursa za obrazovanje i povećanje budžeta svih vladinih sektora kako bi se postigli ciljevi integrisane strategije učenja i obrazovanja odraslih;
- c. uzimanje u obzir novih i otvaranje starih međunarodnih programa za finansiranje pismenosti i obrazovanja odraslih, uz akcije koje se sprovode u programu *Celoživotno učenje* Evropske komisije;
- d. stvaranje podsticaja za promociju novih izvora finansiranja, npr. privatni sektor, nevladine organizacije, lokalne zajednice i pojedinci, a prema principima jednakosti i inkluzije;
- e. definisanje prioriteta kada je reč o investicijama u celoživotno obrazovanje žena, seoske populacije i osoba sa invaliditetom.

Kao podršku ovim strategijama, pozivamo naše partnere za podršku razvoju da:

- f. ispune svoje obaveze i umanje finansijski jaz koji sprečava dostizanje ciljeva *Obrazovanja za sve*, naročito Ciljeva 3 i 4 (učenje mladih i odraslih, pismenost odraslih);
- g. povećaju fondove i unaprede tehničku podršku pismenosti, učenju i obrazovanju odraslih i istraže mogućnosti za korišćenje alternativnih mehanizama finansiranja kao što su otpisivanje duga ili zamena duga za akcije;
- h. zahtevaju da se planovi obrazovnih sektora predaju FTI¹ kako bi se osigurale akcije i investicije u opismenjavanje odraslih.

Participacija, inkluzija i jednakost

15. Inkluzivno obrazovanje neophodno je za razvoj ljudskih potencijala i socijalni i ekonomski razvoj. Omogućavanje pojedincima da razviju svoje potencijale značajno doprinosi dostojanstvenom životu i harmoniji. Niko ne sme biti isključen zbog godina, pola, rase, statusa, jezika, religije, invaliditeta, pripadnosti seoskoj sredini, seksualnog identiteta ili orijentacije, siromaštva, migracija ili boravka u zatvoru. Borba protiv kombinovanih efekata marginalizacije od posebne je važnosti. Neophodno je sprovesti mere kojima se povećava motivacija i obezbeđuje pristup obrazovanju za sve.

Obavezuje se na:

- a. promovisanje i omogućavanje ravnopravnog pristupa i učešća u učenju i obrazovanju odraslih putem razvijanja kulture učenja i eliminisanjem barijera za participaciju;
- b. promovisanje i podržavanje ravnopravnog pristupa i učešća u učenju i obrazovanju odraslih putem dobro dizajniranih programa, sa ciljanim vođenjem i pružanjem informacija, i organizovanjem aktivnosti kao što su Nedelja obrazovanja odraslih i Festivali učenja;

¹ 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). (*prim. prev*)

- c. predviđanje i odgovaranje na potrebe grupa koje su podložne višestrukoj marginalizaciji, posebno u mladosti;
- d. stvaranje prostora za učenje i uspostavljanje centara u lokalnoj zajednici koji imaju višestruku namenu, poboljšanje pristupa i povećanje participacije u svim programima učenja i obrazovanja odraslih za žene, imajući u vidu posebne zahteve ovih kurseva na osnovu rodnih specifičnosti;
- e. pružanje podrške razvoju pismenosti na različitim maternjim jezicima putem odgovarajućih programa, metoda i materijala koji prepoznaju i vrednuju domaću kulturu, znanja i metodologije, kao i razvoju učenja drugog jezika za širu komunikaciju;
- f. finansijsku podršku za usmeravanje na marginalizovane grupe (na primer, starosedeoce, emigrante, ljude sa posebnim potrebama ili one koje žive u seoskim oblastima) kroz podršku onim obrazovnim politikama i pristupima koji uključuju besplatne programe ili čiju implementaciju sufinansira vlada, uključujući podsticaje za učenje kao što su stipendije i plaćena studijska putovanja;
- g. otvaranje mogućnosti za obrazovanje odraslih u zatvorima na svim odgovarajućim nivoima;
- h. usvajanje holističkog, integrisanog pristupa koji uključuje i mehanizme za identifikaciju stejkholdera i odgovornosti države u partnerstvu sa organizacijama civilnog društva, tržišta rada, onih koji uče i njihovih edukatora;
- i. razvijanje efikasnih odgovora na izazove u obrazovanju migranata i izbeglih lica kao jedno od ključnih usmerenja razvojnih programa.

Kvalitet

16. Kvalitet u učenju i obrazovanju predstavlja holistički, multidimenzionalni koncept i praksu koja zahteva stalnu pažnju i razvoj. Negovanje kulture kvaliteta učenja odraslih zahteva odgovarajući sadržaj i odgovarajuće načine pružanja usluga, procene potreba usmerenih na onoga koji uči, sticanje višestrukih kompetencija i znanja, profesionalizaciju nastavnika, obogaćivanje sredine za učenje i osnaživanje pojedinaca i lokalnih zajednica.

Obavezuje se da ćemo:

- a. razvijati kriterijume kvaliteta nastavnih planova i programa, materijale za učenje i metode nastave u programima za obrazovanje odraslih, imajući u vidu ishode i uticaje;
- b. prepoznavati raznolikost i pluralizam pružalaca usluga;
- c. unapređivati obuke, izgradnju kapaciteta, uslove zapošljavanja i profesionalizaciju nastavnika u oblasti obrazovanja odraslih, npr. putem uspostavljanja partnerstva sa institucijama visokog obrazovanja, udruženjima prosvetnih radnika i organizacijama civilnog društva;
- d. procenjivati kriterijume za praćenje ishoda učenja odraslih na različitim nivoima;
- e. postavljati precizne indikatore kvaliteta;
- f. pružiti veću podršku menadžmentu i sistematskom, interdisciplinarnom istraživanju u oblasti učenja i obrazovanja odraslih u procesu prikupljanja, analize i širenja informacija i dobre prakse.

Praćenje implementacije *Belemskog okvira za akciju*

17. Koristeći sopstvene snage kako bismo ponovo osnažili učenje i obrazovanje odraslih u našim zemljama i u međunarodnoj zajednici, obavezuje se da ćemo biti odgovorni i da ćemo pratiti kako se razvija situacija u ovoj oblasti. Uviđamo potrebu za validnim i pouzdanim kvalitativnim i kvantitativnim podacima koji će služiti kao osnova za kreiranje politike u oblasti učenja i obrazovanja odraslih. Rad sa našim partnerima na stvaranju i implementaciji mehanizama za praćenje na nacionalnom i međunarodnom nivou jedna je od ključnih stvari kada je reč o realizaciji *Belemskog okvira za akciju*.

Obavezuje se na:

- a. investiranje u razvoj niza uporedivih indikatora pismenosti kao procesa i indikatora obrazovanja odraslih;
- b. redovno prikupljanje i analizu podataka i informacija o participaciji i napredovanju programa u oblasti obrazovanja odraslih, eliminaciju segregacije na osnovu rodne pripadnosti ili drugih činilaca, praćenje promena u određenom periodu i širenje dobre prakse;

- c. uspostavljanje redovnih mehanizama praćenja kako bi se procenila implementacija obaveza koje su usaglašene na konferenciji CONFINTEA VI;
- d. preporuke za pripremu trogodišnjeg izveštaja o napredovanju koji treba dostaviti UNESCO-u;
- e. pokretanje regionalnih mehanizama praćenja sa jasnim indikatorima i referentnim tačkama;
- f. pisanje nacionalnog izveštaja o napredovanju za *CONFINTEA VI Periodični izveštaj*, koji treba predati u isto vreme kada i izveštaje za *Obrazovanje za sve* i *Milenijumske ciljeve razvoja* 2015. godine;
- g. pružanje podrške saradnji *Jug-Jug* kako bi se ispratio napredak u ostvarivanju *Milenijumskih ciljeva razvoja* i *Obrazovanja za sve* u oblastima opismenjavanja odraslih, obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja;
- h. praćenje saradnje u oblasti obrazovanja odraslih između različitih disciplina i sektora kao što su poljoprivreda, zdravstvo i zapošljavanje.

U cilju praćenja napretka na međunarodnom nivou, pozivamo UNESCO i njegove sektore da:

- i. obezbede podršku zemljama članicama u stvaranju i razvoju otvorenog sistema upravljanja za prikupljanje podataka i studija slučaja dobre prakse koje će predstaviti same zemlje članice;
- j. razvijaju smernice za sve ishode učenja, uključujući i one koji se dobijaju u neformalnom i informalnom učenju, kako bi mogli biti prepoznati i uvaženi;
- k. preko UNESCO Instituta za celoživotno učenje, u partnerstvu sa UNESCO Institutom za statistiku, koordiniraju procese praćenja na globalnom nivou kako bi periodično pravili izveštaje o napretku u oblasti učenja i obrazovanja odraslih;
- l. na osnovu ovoga redovno prave Globalni izveštaj o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE)
- m. do 2012. godine pregledaju i upotpune Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih iz Najrobija (1976).

PRILOG

Prikaz stanja (Statement of Evidence)

Globalni problemi i izazovi u obrazovanju

1. Učenje i obrazovanje imaju ključnu ulogu u davanju odgovora na savremene kulturne, ekonomske političke i društvene izazove. Svet globalizacije u kome živimo pruža, bogatstvom i raznolikošću kultura, mnoge mogućnosti za učenje koje prevazilaze granice država. Nažalost, produbljivanje nejednakosti postalo je dominantna odlika našeg doba. Većina svetske populacije živi u siromaštvu, 43,5% stanovnika živi sa manje od 3 dolara na dan. Većina siromašne svetske populacije živi u seoskim područjima. Demografske nejednakosti, povećanje populacije mladih u južnom delu sveta i povećanje broja starih na severu nastali su usled velikih migracija iz siromašnih u bogate regije – u samim državama i između različitih država – kao i zbog povećanja broja interno raseljenih lica. Suočavamo se sa nejednakom dostupnošću hrane, vode i energije, sa ekološkom degradacijom koja na duge staze pretili našoj egzistenciji. Pored materijalne oskudice, siromaštvo koje podrazumeva nedostatak mogućnosti često sprečava efikasno funkcionisanje društva. Neprihvatljivo veliki broj današnje dece suočice se sa nezaposlenošću u budućnosti, dok sve veći broj mladih koji su socijalno, ekonomski i politički otuđeni od društva smatra da ne učestvuju u društvenim dešavanjima.
2. Susrećemo se sa strukturnim promenama u proizvodnji i tržištu rada, rastućim nesigurnostima i brigama u svakodnevnom životu, teškoćama u međusobnom razumevanju, a sada i sa sve dubljom ekonomskom i finansijskom krizom. U isto vreme, globalizacija i ekonomija znanja teraju nas da obnavljamo i prilagođavamo naše veštine i kompetencije novoj radnoj sredini, oblicima društvenog organizovanja i kanalima komunikacije. Ovi problemi kao i naši pojedinačni i grupni zahtevi koji se tiču učenja dovode do preispitivanja načela i pretpostavki u ovoj oblasti, kao i do preispitivanja pojedinih aspekata samih temelja naših obrazovnih sistema i filozofije obrazovanja.
3. U mnogim zemljama je pismenost odraslih glavni izazov: 747 miliona odraslih (od kojih su dve trećine žene) nema osnovne veštine

pismenosti, a ne postoji dovoljno programa koji omogućavaju razvoj pismenosti i životnih vještina. U Evropi skoro trećina radne snage ima samo niže srednjoškolsko obrazovanje, dok dve trećine novih poslova zahteva kvalifikacije na nivou viših razreda srednje škole ili fakulteta. U mnogim zemljama na jugu većina populacije nema čak ni osnovnu školu. Sedamdeset pet miliona dece (od koji većinu čine ženska deca) tokom 2006. godine ili je napustilo školu ili je nikada nije ni pohađalo. Skoro polovina ove dece je iz subsaharskog regiona u Africi, a više od 80% čine deca iz seoskih područja. Problem su i nastavni planovi koji nisu relevantni za društvo, neadekvatan i u nekim slučajevima nedovoljan broj nastavnika, mali broj inovativnih materijala i metoda, razne barijere koje smanjuju mogućnosti postojećih obrazovnih sistema da obezbede kvalitetno učenje i odgovore na društvene razlike.

4. Učinjeni su fokusirani napori međunarodne zajednice da se odgovori na nove izazove. Napravljen je napredak u dostizanju šest ciljeva *Obrazovanja za sve* (2000) kroz saradnju nacionalnih vlada sa agencijama Ujedinjenih Nacija, organizacijama civilnog društva, privatnim sektorom i donatorima. Došlo je do povećanja sredstava koja su se odvajala za opšte osnovno obrazovanje putem EFA FTI. Dekada pismenosti Ujedinjenih nacija (UNLD) (2003-2012) pruža podršku dostizanju ciljeva *Obrazovanja za sve* putem globalnog promovisanja i podizanja svesti. LIFE je kreirala globalni okvir kroz Dekadu pismenosti kako bi omogućila podršku zemljama koje imaju najveće potrebe u vezi sa problemima pismenosti. Dva Milenijumska razvojna cilja (2000) direktno se odnose na obrazovanje: postizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja, i jednak broj ženske i muške dece u školama. Međutim, nijedan od ovih napora nije imao specifičnu funkciju za obrazovanje odraslih, osim zahtev razvijanjem osnovnih vještina pismenosti i životnih vještina. Ono što ohrabruje jeste da je Dekada obrazovanja za održivi razvoj (2005-2014) dala široki mandat i vidljivost učenju i obrazovanju odraslih.
5. Učenje i obrazovanje odraslih jesu ključan i neophodan odgovor na izazove sa kojima se suočavamo. Oni su ključna komponenta holističkog i sveobuhvatnog sistema celoživotnog učenja i obrazovanja koji u sebi integriše formalno, neformalno i informalno učenje i odnosi se i na mlade i na odrasle. Učenje i obrazovanje odraslih pružaju kontekst

i procese koji su interesantni i koji odgovaraju potrebama odraslih, koji su aktivni građani. Oni razvijaju nezavisne, autonomne pojedince, izgrađuju ili dograđuju njihove živote u okviru kultura koje su kompleksne i koje se brzo menjaju, u okviru društva, ekonomije, na poslu ili u porodici i lokalnoj zajednici. Potreba da se rade različiti poslovi tokom života, prilagođavanje na nove kontekste u situaciji migracije ili rasejavanja, značaj preduzetničkih inicijativa, sposobnost da se održi napredak u kvalitetu života – ove i druge socioekonomske okolnosti pozivaju na kontinuirano učenje odraslih. Učenje i obrazovanje odraslih ne nude samo specifične kompetencije, već su i ključni činioci za povećanje nivoa samopouzdanja, samopoštovanja, jasnog osećanja identiteta i međusobne podrške.

6. Procenjuje se da se svake godine povećava prosečan nivo obrazovanja odrasle populacije, da postoji povećanje od 3,7% u dugoročnom ekonomskom razvoju i 6% povećanje prihoda po glavi stanovnika. Međutim, učenje i obrazovanje odraslih su mnogo više od finansijskog troška i društvenog ulaganja: ono je investicija u nadu za budućnost.

Napredak u oblasti učenja i obrazovanja odraslih od Konferencije CONFINTEA V

7. U pripremi za konferenciju CONFINTEA VI, 154 zemlje članice predale su svoje nacionalne izveštaje; diskusija vođena o efikasnosti praktičnih mera za vreme pripremnih konferencija u različitim regionima pokazala je izvestan napredak i promene u oblasti učenja i obrazovanja odraslih u perspektivi o celoživotnog učenja. Osim primera *Strategije za celoživotno učenje* Evropske unije koja je doneta 2000. godine i politike zemalja članica koje se oslanjaju na Strategiju, mali broj zemalja članica sa Juga predstavio je sveobuhvatnu politiku i zakonske odredbe u oblasti učenja i obrazovanja odraslih, dok su neke učenje i obrazovanje odraslih pomenule i u ustavu. Razvija se sistemski pristup učenju i obrazovanju odraslih koji se oslanja na preporuke, a postoje i primeri značajnih promena i reformi politike u oblasti učenja i obrazovanja odraslih.
8. Neke države članice pokrenule su ili ubrzale planove, programe i kampanje opismenjavanja. U periodu od 2000. do 2006. godine došlo je do povećanja globalne stope pismenosti sa 76% na 84%. Napredak je

posebno vidljiv u zemljama u razvoju. Neke vlade su aktivno saradivale sa civilnim društvom kako bi obezbedile mogućnosti za neformalno učenje, koristeći *faire-faire* pristup sa različitim sadržajima, ciljevima i ciljnim grupama. Usluge neformalnog obrazovanja su raznovrsne i pokrivaju teme kao što su ljudska prava, građansko vaspitanje, demokratija, osnaživanje žena, prevencija HIV-a, zdravstvo, zaštita životne sredine i održivi razvoj. Događaji kojima se promovise učenje i obrazovanje odraslih kao što su Nedelja učenja odraslih i Festivali učenja i sveobuhvatni pokreti kao što su Gradovi učenja i Regioni učenja značajno doprinose učenju i obrazovanju odraslih.

9. Postoje ubedljivi pokazatelji da se sve više uvida korist od sistema učenja i obrazovanja odraslih koji se zasniva na rodnoj ravnopravnosti, naročito u odnosu na žene. Informacione i komunikacione tehnologije i učenje na daljinu sve su prisutniji i polako počinju da odgovaraju na specifične potrebe onih koji uče i koji su doskora bili isključeni. Učenje maternjeg jezika dobija sve više prostora u nacionalnim politikama i višjezičnim i multikulturalnim kontekstima, iako je samo mali broj zemalja implementirao te sveobuhvatne politike.
10. Sistem prikupljanja informacija, vođenje dokumentacije, praćenje i evaluacija uvedeni su u oblast učenja i obrazovanja odraslih. Efikasni instrumenti i sistemi prepoznavanja, validacije i akreditacije učenja polako se formiraju, uključujući tela i procedure za osiguranje kvaliteta. Stvaranje sinergije između formalnog, neformalnog i informalnog učenja i obrazovanja pokazalo je bolje rezultate i za pojedince i za sisteme obrazovanja, jer su postojeći resursi i kompetencije bolje iskorišćeni.
11. Učenje odraslih napreduje kada država pokazuje odlučnost u saradnji sa ključnim organizacijama civilnog društva, korporativnim sektorom i udruženjima radnika. Partnerstvo državnog i privatnog sektora dobija na značaju, a partnerstvo i saradnja Jug–Jug dovodi do opipljivih rezultata koji razvijaju nove oblike učenja odraslih za održivi razvoj, mir i demokratiju. Regionalna i međunarodna tela i agencije igraju ključnu ulogu u promenama i učestvuju u dopunjavaju aktivnosti samih država.

Izazovi u oblasti učenja i obrazovanja odraslih

12. Uprkos ovom napretku, nacionalni izveštaji i Globalni izveštaj o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE), koji je izrađen za konferenciju CONFINTEA VI, pokazuju da postoje novi izazovi u društvu i obrazovanju koji su se pojavili uz postojeće probleme, od kojih su se neki u međuvremenu pogoršali na nacionalnom, regionalnom i globalnom nivou. Najvažnije očekivanje – da ćemo ponovo izgraditi i osnažiti učenje i obrazovanje odraslih uoči konferencije CONFINTEA VI – nije bilo ispunjeno.
13. Uloga i mesto učenja i obrazovanja odraslih u celoživotnom učenju i dalje je potcenjena. U isto vreme, politika van obrazovanja nije ni integrisala, niti prepoznala doprinos učenja i obrazovanja odraslih širem ekonomskom, društvenom i individualnom razvoju. Sama oblast učenja i obrazovanja odraslih je fragmentisana. Napor koji je uložen rasuo se na više frontova, a politički kredibilitet sa razvodnio najviše zbog toga što ih kompleksna priroda učenja i obrazovanja odraslih sprečava da budu prepoznati kao deo društvene politike. Često odsustvo učenja i obrazovanja odraslih iz programa vladinih agencija prati loša međuministarska saradnja, slaba organizaciona struktura i loše veze između obrazovanja (formalnog i neformalnog) i ostalih sektora. Imajući u vidu priznavanje i akreditaciju učenja i mehanizme unutar države, međunarodni naponi naglašavaju formalno akreditovane veštine i kompetencije, a retko uključuju neformalno, informalno ili iskustveno učenje. Jaz između politike i implementacije produbljuje se kada se razvoj politika planira izolovano, bez eksterne participacije ili inputa iz same oblasti ili od strane visokoškolskih institucija i ostalih organizacija za mlade i obrazovanje odraslih.
14. Ne postoji dalekosežna i adekvatna finansijska podrška učenju i obrazovanju odraslih, kako bi mogli da pruže doprinos budućnosti društva. Štaviše, trenutni dominantni trend decentralizacije u donošenju odluka ne podrazumeva uvek adekvatnu raspodelu finansija na svim nivoima ili od strane nadležnog tela za raspodelu budžeta. Učenje i obrazovanje odraslih nemaju jaku poziciju u strategijama međunarodnih donatora i nisu dovoljno zastupljeni u koordinisanju i harmonizaciji donatorskih aktivnosti. Vraćanje dugova do sada nije pogodovalo učenju i obrazovanju odraslih.

15. Iako smo svedoci povećanja broja različitih programa u oblasti učenja i obrazovanja odraslih, glavni fokus je i dalje na stručnim obukama i stručnom usavršavanju. Nedostaju integrisani pristupi učenju i obrazovanju odraslih koji se bave raznim aspektima razvoja (ekonomskim, održivim, društvenim i ličnim). Inicijative na temu rodne ravnopravnosti nisu uvek dovodile do kreiranja boljih programa za povećanje participacije žena. Takođe, programi u oblasti učenja i obrazovanja odraslih retko su namenjeni starosedeoocima, seoskoj populaciji i migrantima. Raznolikost onih koji uče u smislu godina, roda, kulture, ekonomskog statusa, jedinstvenih potreba, uključujući i osobe sa invaliditetom, ne ogleđa se u sadržaju programa i u praksi. Nekoliko zemalja ima kontinuiranu politiku višejezičnosti, koja promovise upotrebu maternjeg jezika, što je često ključno za razvoj pismenosti, posebno među starosedeoocima i/ili grupama koje govore jezikom nacionalne manjine.
16. Učenje i obrazovanje odraslih se u najboljem slučaju pominju u najširem mogućem smislu, i to sporadično, u mnogim međunarodim programima i preporukama i često se mešaju sa sticanjem osnovne pismenosti. Pismenost je nesumnjivo faktor od ogromnog uticaja, i veliki broj izazova vezanih u ovoj oblasti se se smatra krivcem za neadekvatno usvajanje mera i inicijativa koje su se javile poslednjih godina. Konstantno visok nivo nepismenosti otvara pitanje da li se dovoljno radi na nivou kreiranja politika i finansiranja od strane vlada i međunarodnih agencija.
17. Nedostatak profesionalizma i mogućnosti za obučavanje nastavnika za odrasle ima negativan uticaj na kvalitet usluga u oblasti učenja i obrazovanja odraslih, kao i osiromašena sredina za učenje – u smislu opreme, materijala i programa. Retko se sprovode procene i istraživanja kao deo sistema tokom procesa planiranja, u cilju deifinisanja odgovarajućih sadržaja, metoda, načina pružanja usluga i neophodne infrastrukture. Ni mehanizmi za praćenje, evaluaciju i davanje povratnih informacija nisu stalna aktivnost kada je u pitanju kvalitet učenja i obrazovanja odraslih. Kada i postoje, nivo njihove sofisticiranosti podložan je balansiranju između kvaliteta i kvantiteta.
18. **Prikaz stanja** pruža podršku preporukama i strategijama koje su navedene u *Belemskom okviru za akciju*.

Prevela: Marijana Todorović

Hronika, Kritika i Polemika

Šesta UNESCO međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI)

Šesta UNESCO međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VI), planirana za maj 2009. godine i odložena zbog epidemije gripa, održana je u brazilskom gradu Belemu od 1. do 4. decembra. Domaćini skupa bili su Ministarstvo prosvete Brazila i Vlada Brazila. Učesnici konferencije bile su nacionalne delegacije država članica i delegacije država koje nisu članovi UNESCO, predstavnici agencija UN, multilateralnih i bilateralnih agencija za saradnju, organizacija civilnog društva, privatnog sektora i odrasli učenici. CONFINTEA VI okupila je delegacije iz 155 zemalja sveta – oko 1.500 delegata.

Konferencija je organizovana radi ostvarivanja visokih ciljeva: pružanja sveobuhvatne platforme za prepoznavanje obrazovanja odraslih i opismenjavanja kao najvažnijih elemenata doživotnog učenja, obezbeđivanja integracije obrazovanja odraslih u nacionalne i internacionalne razvojne strategije, pružanja podrške u cilju ostvarivanja saglasnosti i posvećenosti za promociju ove oblasti i prelazak sa reči na dela, kao i razmatranja konkretnih strategija i sredstava delovanja u oblasti obrazovanja odraslih i doživotnog učenja.

CONFINTEA VI je skup visokog zvaničnog nivoa – nosi oznaku međunarodne konferencije kategorije II. Visoke nacionalne delegacije, govori visokih zvaničnika i renomirani gosti obeležili su konferenciju. Program konferencije obuhvatao je plenarne govore visokih zvaničnika, prezentacije, okrugle stolove, panel diskusije, 32 radionice, izložbu učesnika sa svih kontinenata itd. Naročito značaj imao je rad nekoliko centralnih konferencijskih tela (The Steering Committee, The Drafting Committee i The Commission).

Delegaciju Srbije na konferenciji činili su: Mirjana Milanović (Ministarstvo prosvete Republike Srbije), prof. dr Snežana Medić (Filozofski fakultet, Beograd), prof. dr Miomir Despotović (Filozofski fakultet, Beograd) i doc. dr Katarina Popović (Filozofski fakultet, Beograd, Društvo za obrazovanje odraslih).

Prvog dana konferencije učesnicima su se pozdravnim govorima obratili Irina Bokova, generalni direktor UNESCO, i Fernando Hadad, brazilski ministar obrazovanja. Irina Bokova je izrazila zadovoljstvo što će se Belem tokom konferencije transformisati u prestonicu obrazovanja odraslih, u kojoj su se okupili predstavnici iz preko 150 zemalja na zajedničkom zadatku širenja podrške i

razmene iskustava u polju obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je ključno za ostvarivanje Milenijumskih razvojnih ciljeva, koji predstavljaju osnov za smanjivanje siromaštva, unapređivanje zdravlja i zaštitu čovekove sredine. Obrazovanje odraslih obezbeđuje znanja i veštine koje su neophodne da bi se donosile autonomne odluke, poboljšao kvalitet života, prilagodilo promenama i aktivno učestvovalo u društvenom životu. Slobodan pristup obrazovanju je tačka od koje se polazi i cilj kome se teži, a pravo na obrazovanje, dugoročno gledano, predstavlja katalizator opšteg ekonomskog i društvenog razvoja. Ipak, podaci govore da u svetu ima oko 776 miliona nepismenih, od čega dve trećine čine žene, da u Evropskoj uniji ima oko 80 miliona radnika sa niskim obrazovnim kvalifikacijama i da oko 7 miliona učenika prekida obrazovanje već na osnovnoškolskom nivou. Obrazovanje odraslih može da bude odličan odgovor na probleme do kojih je dovela svetska ekonomska kriza: pružanje mogućnosti da odrasli steknu nova znanja i nove veštine i da tako povećaju šanse za zaposlenje redukuje negativne posledice ekonomske krize, naročito u socijalno deprivilegovanim i marginalizovanim grupama. Ipak, sve ovo zahteva veća ulaganja, bolje rukovođenje i povezivanje sveta rada i obrazovanja. CONFINTEA VI ima za cilj da ponudi jedinstvenu platformu za inovativniju, otvoreniju i fleksibilniju politiku obrazovanja odraslih. Smanjivanje broja onih koji nisu obuhvaćeni školovanjem, promovisanje opismenjavanja žena, pozicioniranje obrazovanja odraslih na centralno mesto u politici obrazovanja – jedini je put ka pravednijoj budućnosti.

Fernando Hadad, brazilski ministar obrazovanja, naglasio je da je Brazil prva zemlja južne hemisfere koja je domaćin CONFINTEA konferencije. Izazovi koji stoje pred nama su brojni i traže kreativne odgovore. Brazil je, kao i mnoge druge zemlje, snažno privržen borbi protiv nepismenosti i obezbeđivanju prava na osnovno obrazovanje. Politička agenda, naročito u zemljama južne hemisfere, koja može da deluje podsticajno na ukupan ekonomski razvoj, treba da je jedinstvena i zasnovana na saradnji vlada, društvenih pokreta i grupa, akademskih institucija i internacionalnih organizacija. Potrebno je da se obezbede stabilno finansiranje, kvalifikovani nastavnici i adekvatne strategije, uz poštovanje kulturnih i jezičkih razlika, kako bi se ostvarili zajednički ciljevi.

Na ceremoniji otvaranja konferencije delegatima su se obratili i Valter Hirš, predsednik Nemačke komisije za UNESCO, Ana Julia Karepa, predsednik vlade pokrajine Para, Alpa Omar Konare, osnivač Pokreta za Sjedinjene Afričke Države, bivši predsednik Malija (1992–2002), bivši predsedavajući Afričkom unijom (2003–2008), princeza Holandije, direktor Holandske fondacije za čitanje i pisanje. Putem video-linka učesnicima su se obratili: Lula da Silva, predsednik Brazila, Ban Ki Mun, generalni sekretar UN, i Žak Delor, predsedavajući UNESCO komisije.

U daljem toku prvog dana konferencije na plenumu su izlagali: Vaz de Lima, senator Brazila („Živeti i učiti za održivu budućnost: snaga obrazovanja odraslih“), ministri zemalja učesnica konferencije („Rezultati na regionalnom nivou“) i regionalni delegati („Globalni izveštaj o obrazovanju odraslih“). Tema poslepodnevne panel diskusije bila je „Inkluzija i participacija u obrazovanju odraslih“. Impuls za diskusiju bili su podaci o malom broju ugroženih odraslih koji su uključeni u neku formu obrazovanja. Lični, društveni i institucionalni razlozi kumulativno vode ka spirali isključivanja odraslih iz seoskih sredina, manjinskih grupa, emigranata, žena i starih. Šire učešće ovih grupa u obrazovanju zahteva raznovrstan i fleksibilan pristup i strategije zasnovane na adekvatnoj proceni njihovih stvarnih potreba. **Ključna pitanja su sledeća:** 1. **Koje se mere preduzimaju** da bi se prevazišle barijere u obrazovanju odraslih; 2. **Kako se mogu motivisati** grupe nepriviligovanih odraslih da se uključe u obrazovanje; 3. **Koji su specifični aspekti** koje treba imati u vidu prilikom kreiranja obrazovne politike da bi se povećalo učešće odraslih u obrazovanju i 4. **Kakva politika i koji programi** zaista promovišu poboljšanje položaja žena putem obrazovanja.

Drugog dana konferencije, u prepodnevnom delu, organizovana su dva paralelna okrugla stola. Panelisti na prvom okruglom stolu, na temu „Politike i upravljanje obrazovanjem odraslih“, bili su Franka Aleksis-Bernadine, ministar obrazovanja Grenade, Hasan Mneimne, ministar obrazovanja Libana, Beki Ndjoze-Ojo, zamenik ministra obrazovanja Namibije, Jakub Starek, direktor Odeljenja za obrazovanje odraslih Ministarstva za obrazovanje Češke Republike, Silvi Braten, savetnik ministra obrazovanja Norveške, i Ela Julaelavati, direktor za komunalno obrazovanje Indonezije. Okrugli sto je tematski bio orijentisan na probleme stvaranja adekvatnih uslova za realizaciju koncepcije doživotnog učenja i u tom smislu stvaranja sistema obrazovanja u kome je obrazovanje odraslih integrisano na sveobuhvatan i koordiniran način. Sve ovo, naravno, traži takvu politiku i strategiju obrazovanja odraslih u kojima je ono podržano i podstaknuto na nacionalnom nivou. Zato vlade pojedinačnih zemalja treba da uključe obrazovanje odraslih u svoje razvojne programe, jer su u ovom segmentu obrazovanja ključni koordinacija, horizontalna i vertikalna integracija, razvijena infrastruktura koja omogućava fleksibilno kretanje, raznovrsnost i saradnju različitih partnera. Okrugli sto je bio fokusiran na politiku i upravljanje u oblasti obrazovanja odraslih. Razmatrana su sledeća pitanja: 1. **Koje su osnove politike obrazovanja** koja obezbeđuje dostupnost obrazovanja na svim nivoima i u svim uslovima; 2. **Koje strategije omogućavaju** razvijanje holističkog i integrativnog pristupa obrazovanju odraslih; 3. **Koje se aktivnosti mogu preduzeti** da bi se obezbedili razvoj i jačanje neformalnog obrazovanja i njegova integracija u opšti nacionalni okvir i 4.

Koje strategije upravljanja mogu da ojačaju povezivanje sa različitim partnerima (vladinim telima, privatnim sektorom, NVO) u oblasti obrazovanja odraslih.

U okviru drugog okrugog stola, na temu „Finansiranje obrazovanja odraslih“, panelisti su bili Al Mahmoud, ministar obrazovanja Katra, Hazar Kan Bijarani, ministar obrazovanja Pakistana, Diana Serafini, zamenik ministra obrazovanja Paragvaja, Alis Tiedrebeogo, direktor Fonda za opismenjavanje i neformalno obrazovanje, bivši ministar obrazovanja Burkine Faso, Mariano Jabonero, direktor Organizacije Latinsko-Američkih zemalja (OEI), Diter Timerman, ekspert Komisije za finansiranje doživotnog učenja, Nemačka. U okviru drugog okruglog stola pošlo se od stalno prisutnog problema nedovoljnog finansiranja sektora obrazovanja odraslih. Iako je u završnom dokumentu CONFINTEA V naglašena strateška važnost unapređivanja modela finansiranja obrazovanja odraslih, regionalni izveštaji svedoče da je i dalje prisutan nizak nivo investiranja u ovaj sektor. U svetlu trenutne finansijske krize problem finansiranja u oblasti obrazovanja odraslih postaje naročito aktuelan, posebno u funkciji zaštite najranjivijih i marginalizovanih. U okviru okruglog stola diskutovalo se o sledećim pitanjima: 1. Koja je cena, s jedne, a kakva je dobit od obrazovanja odraslih, s druge strane, kao i koje strategije mogu da podstaknu veće investiranje u uslovima globalne finansijske krize; 2. Inovativni mehanizmi finansiranja i podsticanja obrazovanja odraslih; 3. Na koji način članice UNESCO mogu da povećaju finansiranje obrazovanja odraslih od strane privatnog, civilnog sektora i samih odraslih učenika i 4. Na koji način internacionalni partneri mogu da ojačaju obrazovanje odraslih.

U poslepodnevnom delu drugog dana konferencije organizovane su sednice UNESCO komisije, a za ostale učesnike paralelne radionice. Istovremeno je zasedala Komisija za izradu završnih preporuka konferencije.

Teme paralelnih radionica bile su sledeće:

- *Demokratska saradnja u globalnom društvu – inovativni i saradnički pristup globalnim izazovima ekonomske krize i klimatskih promena* (organizator: Association for World Education). Opis: cilj radionice bio je da se akcentuje značaj upotrebe inovativnih i saradničkih pristupa u obrazovanju odraslih i potrebe da se obezbede veća efikasnost i transparentnost upravljanja obrazovanjem odraslih na svim nivoima (saopštenja: Vera Fransi, USA, Ana Maria Pinta Baros, Brazil, Jorn B. Nielsen, Nemačka, i Rek Šulc, Nemačka).
- *Obrazovanje za održivo društvo i globalnu odgovornost* (organizator: International Journey on Environmental Education and the Food and Agriculture Organization). Opis: diskutovalo se o ulozi vlada u oblasti obrazovanja odraslih za zaštitu i očuvanje životne sredine i o mogućim

- pristupima u ovoj oblasti (saopštenja: Markos Sorentino, Marta Benavides, Lavinia Gasperini, FAO, i Kristian Parente, WAN).
- *Finansijska i ekonomska kriza – posledice na tržištu rada i mere njihovog ublažavanja: izazovi za obrazovanje odraslih u uslovima stalnih promena u svetu rada* (organizator: InWEnt, Nemačka; UNESCO-UNEVOC). Opis: razmatrane su posledice globalne ekonomske krize na svet rada i strategije rešavanja problema nezaposlenosti i siromaštva (saopštenja: Suda Pila, Indija, Hovard Pedersen, Nemačka, Alberto Borges Araujo, Brazil, i Vesam Tabet, Egipat).
 - *Karijerni razvoj: veza između obrazovanja odraslih i ekonomskog razvoja* (organizator: United States Department of Education/OREALC-CEPAL). Opis: fokus radionice je na vezi između obrazovanja odraslih i ekonomije, posebno posledice niskog nivoa obrazovanja (saopštenja: Šeri Kinan, US, Jorg Sekeira, OREALC, Džudi Alampres, US, Izrael Mendoza, US, i Rodrigo Martínez, CEPAL).
 - *Kvalitetno obrazovanje, jednakost i održivi razvoj: holistička vizija UNESCO 2008–2009.* (organizator: UNESCO, Sektor za obrazovanje). Opis: cilj radionice je da se razvije svest o sinergiji održivog razvoja, inkluzije odraslih u obrazovanje i sektora visokog obrazovanja (saopštenja: Anders Falk, UIL, i Gugulethu Thenjive, Severna Afrika).
 - *Kultura čitanja i sredina koja podstiče opismenjavanje mladih i odraslih: perspektiva doživotnog učenja* (organizator: Ministarstvo za obrazovanje Brazila). Opis: diskutovalo se o politici i praksi promovisanja čitalačkih navika i kulture čitanja kao sredstva za podizanje nivoa pismenosti i osposobljavanje odraslih da integrišu novostečene kompetencije u svakodnevne aktivnosti (saopštenja: eksperti iz Brazila i drugih zemalja).
 - *Obrazovanje, pol i siromaštvo* (organizator: Network of Popular Education among Women in Latin America and the Caribbean). Opis: u fokusu radionice bilo je pitanje kako da se postignu bolji rezultati u oblasti obrazovanja žena u cilju smanjivanja siromaštva i socijalne isključenosti (saopštenja: Sergio Hadad, Brazil, María Cristina Čavez, Kolumbija, i Malini Gose, Indija).
 - *Politika i upravljanje obrazovanjem odraslih* (organizator: Ministarstvo za obrazovanje, sport i nauku i tehnologiju Japana). Opis: diskutovalo se o institucionalnom okviru i sistematskom učenju u društvenim cen-

trima za učenje u kontekstu doživotnog obrazovanja (saopštenja: Hiroši Kamiyo, Japan, Takaki Ivasa, Japan, Uve Gartenšleger, Nemačka, Srisavang Leovarin, Tajland, Čiharu Kavakami, NFUAJ, Takafumi Mijake, Japan, i Rej Koarai, Japan).

- *Saradnja privatnog i javnog sektora u oblasti obrazovanja odraslih* (organizator: UNESCO, Sektor za obrazovanje). Opis: cilj radionice jeste da se privatni sektor i vladini predstavnici okupe oko zajedničkog cilja pružanja podrške obrazovanju odraslih i pružanju pomoći u razvijanju efikasnih modela diseminacije programa obrazovanja odraslih (saopštenja: delegati iz zemalja članica UNESCO).
- *Finansiranje obrazovanja odraslih u funkciji razvoja* (organizator: DVV International, Nemačka, i International Council for Adult Education). Opis: diskutovalo se o strategijama povećanja nacionalnih i internacionalnih ulaganja u obrazovanje odraslih kroz saradnju sa EFA u okviru agende CONFINTEA (saopštenja: Dieter Timerman, Alison Vaskonselos, UIS, Žan-Mari Kataria, ADEA, Arne Kristian Larsen, NORAD, i Dejvid Arčer, ActionAid).
- *Inovativna internacionalna saradnja u oblasti obrazovanja odraslih* (organizator: Ministarstvo za obrazovanje Španije, Odeljenje za opismenjavanje i obrazovanje odraslih, Kapa Verde). Opis: cilj konferencije bio je da se sagledaju tradicionalne forme saradnje u odnosu na nova iskustva odnosa Sever – Jug – Jug i mreža saradnje u latinoameričkom regionu (saopštenja: Lukas Lpez, ECCA, i Enkarna Kuenka, Španija).
- *Saradnja sa drugima u cilju obnavljanja vizije obrazovanja odraslih* (organizator: African Platform for Adult Education, Asian South Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE)). Opis: fokus je na identifikovanju i razmatranju ključnih pitanja saradnje kroz primer partnerstva vladinog i civilnog sektora u Africi i Aziji (saopštenja: Guguletu Ndebele, Severna Afrika, Saloni Sing, Nepal, i Mahamad Čeik Diara, Mali).
- *Jačanje internacionalne saradnje u oblasti obrazovanja odraslih* (organizator: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) Opis: na radionici su predstavljene regionalni programi podrške razvoja politike obrazovanja odraslih (saopštenja: Mercedes Kalderon, Ernesto Rodríguez, Hugo Zemelman, Mercedes Ruiz i Iliana Seda, CREFAL).

- *Savladavanje prepreka u saradnji u oblasti obrazovanja odraslih – neophodan uslov da bi se ostvarilo pravo na obrazovanje* (organizator: Institute for Cooperation in Adult Education Canada). Opis: predstavljeni su rezultati istraživanja prepreka u uključivanju odraslih u obrazovanje, načina da se prepreke savladaju kroz saradnju istraživača i odraslih uključenih u programe obrazovanja (saopštenja: Daniel Baril, Normand Levesku, Bernie Bradi i Jan Eldred).
- *EFA za zatvorenike – iskustvo obrazovanja u zatvoru* (organizator: National Institute for Adult Education in Mexico, International Pedagogical Studies Centre of France for the EU's EUROsocial Education Programme). Opis: fokus radionice je na načinima da se ojačaju napori nacionalnih vlada u oblasti obrazovanja zatvorenika i predstavljanju iskustava 11 zemalja Latinske Amerike u ovoj oblasti (saopštenja: Maria G. Alkaraz i Mark de Mejer).
- *Učenje odraslih i emigranti* (organizator: International Council for Adult Education, National Institute of Adult Continuing Education, UK). Opis: razmatran je problem obrazovanja sve većeg broja emigranata, primeri strategija koje su se pokazale uspešnim u obezbeđivanju prava svih na obrazovanje, priznavanja prethodno stečenog obrazovanja, jačanja veza između porodica i zajednice (saopštenja: Maria Angela C. Cilalba, Banakar Diop Buba, Džoj Samuel, Su Vejdington i Matilda Gruenejdž Moneti).

Trećeg dana konferencije u plenarnom delu izlagao je Khunjing Kasama Varavarn, bivši stalni sekretar Ministarstva obrazovanja Tajlanda, na temu „Prema doživotnom učenju“. Organizovana su dva okrugla stola, sa sledećim temama: „Pismenost kao ključna kompetencija za doživotno učenje“ i „Obezbeđivanje kvaliteta obrazovanja odraslih i praćenje i evaluacija postignuća“.

Na trećem okruglom stolu, sa temom „Pismenost kao ključna kompetencija za doživotno učenje“, izlagači su bili: Sarvar Husaini, zamenik ministra obrazovanja Avganistana, Figueredo Lazaro, zamenik ministra za obrazovanje Brazila, Enver Surti, zamenik ministra za obrazovanje Južne Afrike, Rafat Radvan, prvi sekretar ministra za obrazovanje Egipta, Sonia Dubourg-Lavrof, direktor Centralne administracije ministarstva za obrazovanje Francuske, i Elizabet Džejn Eldred, član Nacionalne komisije Francuske pri UNESCO. Na okruglom stolu ukazano je na činjenicu da se savremeno društvo suočava sa velikim izazovima koji su posledica naglih ekonomskih promena s kojima može da se nosi jedino osnaživanjem i jačanjem kompetencija, znanja i veština neophodnih za život i

rad. Pismenost je jedna od ključnih kompetencija koja je neophodna da bismo se nosili sa složenim zahtevima savremenog života i aktivno učestvovali u društvenom životu na lokalnom, nacionalnom i internacionalnom nivou. Pismenost je srž osnovnog obrazovanja i osnova bez koje nema doživotnog učenja i obrazovanja. Pismenost je imperativ sa etičke, demokratske i razvojne tačke gledišta – neophodno je da se obezbedi da svako dete, svaka žena i svaki muškarac imaju jednake mogućnosti za opismenjavanje. Ipak, procenjuje se da u svetu ima oko 774 miliona nepismenih odraslih, od kojih dve trećine čine žene. I pored svesti o dobrobiti koju društvo ima od opismenjavanja odraslih, pismenost je najzanimljiviji od šest Dakarskih ciljeva. Na okruglom stolu diskutovano se o jezičkoj i matematičkoj pismenosti kao bazi daljeg obrazovanja. Otvorena su sledeća pitanja: 1. Kako se menjao koncept pismenosti; 2. Kakva je perspektiva integracije pismenosti u okviru koncepta doživotnog obrazovanja; 3. Kako opismenjavanje može da postane deo razvojnih strategija; Koje strategije preduzimaju pojedine države da bi obezbedile opismenjavanje socijalno deprivilegovanih grupa i 4. Na koji način CONFINTEA VI, EFA, UNLD i LIFE mogu da povećaju napore koji se ulažu na nacionalnom i internacionalnom nivou.

Na četvrtom okruglom stolu, sa temom „Obezbeđivanje kvaliteta obrazovanja odraslih i praćenje i evaluacija postignuća“, diskutovali su: Ahmed Akhšišine, ministar za obrazovanje Maroka, Oktavio Tavares, ministar za obrazovanje Filipina, Isabel Infante, koordinator za obrazovanje odraslih pri Ministarstvu za obrazovanje Čilea, Jan Rejc Jorgensen, savetnik pri Ministarstvu za obrazovanje Nemačke, i Brenda Dan-Mesier, pomoćnik sekretara za pozivno i obrazovanje odraslih USA. Visok kvalitet obrazovanja neophodan je na svim nivoima, pa i na nivou obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih treba da se realizuje u uslovima koji su otvoreni za veoma heterogenu populaciju. Sadržaj i metode obrazovanja moraju biti osmišljeni na takav način da pruže polaznicima znanja, veštine i kompetencije neophodne za život u složenom društvu, da jačaju samopoštovanje i ponos na vlastitu kulturu.

Program koji je inkluzivan, zasnovan na aktivnom učešću polaznika, uzima u obzir njihove potrebe i mogućnosti. Stečena znanja moraju biti primenljiva i korisna u svakodnevnom životu, na radnom mestu. Ipak, podaci govore o nepostojanju efikasnih sredstava da se postignu ovi ciljevi. Priznavanje prethodno stečenog obrazovanja može biti efikasno sredstvo podsticanja daljeg obrazovanja i pokazatelj poštovanja prava na jednak tretman svih. Iako su nastavnici ključ uspeha u obrazovanju odraslih, u mnogim zemljama oni nisu pripremljeni niti obučeni da rade u polju obrazovanja odraslih. Postoji potreba da se osigura da nastavnici dobiju ciljanu obuku na odgovarajućem nivou obrazovanja i prema njihovom profesionalnom statusu. Obezbeđivanje kvaliteta u oblasti obrazovan-

ja odraslih moguće je samo na solidnoj osnovi interdisciplinarnih istraživanja, koja dalje moraju biti pomognuta razvijenim mehanizmima prikupljanja, analize i diseminacije podataka i primera dobre prakse. Sve ove informacije treba učiniti dostupnim politici obrazovanja, koja se na njima mora zasnivati. Na okruglom stolu otvorena su sledeća pitanja: 1. Koji su najbolji načini da se dođe do dobrih standarda i indikatora kvaliteta u oblasti obrazovanja odraslih; 2. Na koji način se mogu prikupiti podaci o efikasnosti programa za obrazovanje odraslih; 3. Koje mere mogu da pomognu u osiguravanju kvaliteta pripreme profesionalaca za rad u oblasti obrazovanja odraslih i na koji način su univerziteti uključeni u ovaj proces i 4. Koje podatke prikupljaju pojedine zemlje o obrazovanju odraslih da bi obezbedile kvalitet i usmerile politiku obrazovanja.

Kao i drugog dana, u poslepodnevnom delu trećeg dana konferencije organizovane su sednice UNESCO komisije, a za ostale učesnike paralelne radionice. Istovremeno je zasedala Komisija za izradu završnih preporuka konferencije. Teme paralelnih radionica bile su sledeće:

- *Prepoznavanje i priznavanje neformalnog obrazovanja* (organizator: European Association for the Education of Adults, National Institute for Lifelong Education, Koreja). Opis: učesnici su upoznati sa Academic Credit Bank and Lifelong Learning Account Systems, koji je organizovan u Koreji, i okvirima nacionalnih politika obrazovanja evropskih zemalja koje uvažavaju neformalno i informalno obrazovanje (saopštenja: Ein-Son Baik i Eva-Inkera Sirelius).
- *Glas onih koji uče* (organizator: National Institute of Adult Continuing Education, England and Wales, Scottish Adult Learning Partnership). Opis: diskutovalo se o značaju podsticanja zainteresovanih odraslih da daju svoje predloge o sistemu obrazovanja odraslih, razmenom primera dobre prakse i načina da se čuje glas onih koji uče (saopštenja: Su Neilson, Jan Helga Svendsen, Elen Stavlund, En Vinerier, Nadja Baragiola, Peter Lavender, Fiona Boučer, Džon Gejts, Kris Fergrejev, Vinifred Hignel, Magdalena Motsi i Alemejeh Heili Gebre).
- *Saradnja na južnoj hemisferi u oblasti učenja i obrazovanja odraslih* (organizator: AlfaSol, l'Établissement Qatari-Mauritanien pour le Développement Social, Qatar Foundation). Opis: razmatrani su efekti ALE projekata i pitanje na koji način ALE može da pomogne ostvarivanje građanskih i ljudskih prava (saopštenja: Regina Celia Esteves de Sikueira, Maria Helena Pinheiro Bonfim i Fiip Bandeira Pakuete).

- *Razmatranje odgovornosti za obrazovanje odraslih* (organizator: Asian South Pacific Association for Basic and Adult Education, International Council for Adult Education). Opis: diskutovalo se u vezi s pitanjem odgovornosti u politici i rukovođenju, naročito o iskustvima Azije, Južnog Pacifika i Afrike, rasvetljeni su mehanizmi preuzimanja odgovornosti u polju neformalnog obrazovanja, odnosu uloženi finansijskih sredstava i ostvarenih rezultata (saopštenja: Malini Gose, Rene Raja i Boaz Varuku).
- *Razmena iskustava opismenjavanja odraslih u različitim državama* (organizator: UNESCO – UIL, UNLD). Opis: cilj radionice bio je razmena iskustava različitih država u oblasti opismenjavanja i prevazilaženja problema u ovom polju, razmena ideja o najboljim strategijama da se iskoriste internacionalne preporuke kao što su UNLD Strateški okvir i LIFE vizija u rešavanju problema na nacionalnom nivou (saopštenja: El Habib Nadir, Moroko, Ehsanur Rahman, Bangladeš, Meisa Diop, Senegal, i Ulrike Henmen i Margaret Sač, Izrael).
- *Intergeneracijska pismenost i učenje: promovisanje ranog razvoja i obrazovanja za roditeljstvo* (organizator: UNESCO Regional Bureau of Education in Africa, Association for the Development of African Education). Opis: akcenat je stavljen na intergeneracijsko učenje u kontekstu porodice u afričkim zemljama u cilju razvijanja strategija kojima se obezbeđuju bolja implementacija različitih programa (saopštenja: Koumba Boli ADEA, Rokeja Dievara, UNESCO/ADEA, Bineto Rasoul Av Sal, Senegal, i Salum R. Mnjagila, Tanzanija).
- *Praćenje i evaluacija pismenosti i programa za opismenjavanje* (organizator: Open Society Foundation). Opis: predstavljena su dva modela opismenjavanja u Južnom Pacifiku i Africi i mogućnosti njihove primene u drugim regionima (saopštenja: Dejvid Arčer, Ema Pirs, Rene Raja, Maria J. Kejsenti i Luis Najt).
- *Primeri dobre prakse u oblasti praćenja i evaluacije efekata učenja* (organizator: UNESCO EFA Unit, UNESCO Brasilia Office & Ministry of Education of Brazil). Opis: preispitani su primeri dobre prakse u oblasti praćenja i evaluacije efekata učenja u zemljama E-9 (Bangladeš, Brazil, Kina, Egipat, Indija, Indonezija, Meksiko, Nigerija i Pakistan) (saopštenja: Fernando Almeida, PUCSP, Karlos Beilšovski, MEC, i Regina Festa, UNESCO).

- *Dilema onih koji donose odluke: koliko je važno opismenjavanje odraslih u okviru opšte politike obrazovanja?* (organizator: Norveška). Opis: razmatrano je koliko opismenjavanje i obrazovanje odraslih može da pomogne u ostvarivanju EFA i MDG ciljeva (saopštenja: Dagubati Purandesvari, Indija, Figueiredo Lazaro, Brazil, Sara Rajt, USAID, i Koumba Boli-Bari, Burkina Faso).
- *Inkluzija domorodačkih etničkih grupa u obrazovanje* (organizator: National Institute for Adult Education in Mexico, Ministry of Education of Brazil). Opis: analizirane su regionalne studije slučaja u cilju koncipiranja preporuka za nacionalne vlade kako da mobilišu zainteresovane da u većem stepenu učestvuju u opismenjavanju domorodačkih etničkih grupa (saopštenja: Gersen Luciano, Brazil, Ursula Klesing, DVV, i Luz María Kastro, INEA).
- *Učenje na maternjem jeziku i obrazovanje odraslih* (organizator: SIL International, Asia-Pacific Programme of Education for All – UNESCO Bangkok Office/Ministry of Education of Bolivia). Opis: diskutovano se o problemima upotrebe lokalnih jezika u obrazovanju odraslih i izazovima koji u tom smislu stoje pred ALE u pogledu poštovanja jezičkih razlika (saopštenja: Kimo Kosenen, SIL International, Rudi Klas, SIL International, Clinton Robinson, Hasana Alidou, UIL, Miriam Krestian, Brazil, i Dato Ahamad bin Sipon, SEAMEO).
- *Promovisanje učenja i obrazovanja odraslih* (organizator: European Association for the Education of Adult). Opis: fokus diskusije bio je na saradnji institucija, pojedinaca, političkog i ekonomskog sektora u okviru ALE i na analizi primera dobre prakse s ciljem da se razviju nove ideje primenljive u zemljama koje planiraju da organizuju Nedelju obrazovanja odraslih (saopštenja: Katarina Popović, EAEA).
- *Primeri dobre prakse – programi opismenjavanja odraslih – Focus on E9* (organizator: UNESCO EFA Unit, UNESCO Brasilia Office, Ministry of Education of Brazil). Opis: preispitani su primeri dobre prakse u E-9 zemljama u oblasti opismenjavanja odraslih (saopštenja: delegati zemalja članica UNESCO).
- *Praćenje i evaluacija pismenosti* (organizator: Organization of Ibero American State). Opis: analizirani su različiti načini razvijanja strategija za smanjivanje nepismenosti (saopštenja: Paz Bareiro, MEC, Rodolfo Elías, OEI, Cezar Guadalupe, UIS, i Dan Vagner, Pensilvanija).

- *Nacionalni okviri kvalifikacija i obrazovanje odraslih* (organizator: European Training Foundation). Opis: razmatrano je pitanje na koji način nacionalni okviri kvalifikacija mogu da obezbede bolje rezultate u polju obrazovanja odraslih i analizirana je aktuelna reforma u Tanzaniji, Turskoj u Južnoj Africi (saopštenja: Džejms Kivi, Severna Afrika, i Mohamed Čarfedine, Tanzanija).
- *Mogućnosti praćenja efekata CONFINTEA VI: različite perspektive* (organizator: African Platform for Adult Education). Opis: predstavljen je mehanizam praćenja efekata CONFINTEA u afričkim zemljama, u Burkini Faso, Maliju i Senegalu (saopštenja: Sara Longve, FEMNET, Martijn Marijnis, ICCO, Diabi Mousa, Mali, i Fredrik Huebler, UNESCO – Institut za statistiku).

Četvrtog dana konferencije, u prepodnevnom delu, organizovana je plenarna sesija na kojoj se učesnicima obratio Paul Belanger, predsednik Internacionalnog saveta za obrazovanje odraslih i predsedavajući CONFINTEA V (Kanada), sa temom „Sa reči na dela“. Organizovan je i peti okrugli sto, sa temom „Korak napred“. Učesnici okruglog stola bili su: Radovan Fučić, ministar za nauku, obrazovanje i sport Hrvatske, Rozalia Kama-Niamajoua, ministar za obrazovanje Konga, Noura Bin Abdullah Alfaiz, zamenik ministra za obrazovanje Saudijske Arabije, Silvia C. Rojas, zamenik ministra za obrazovanje Bolivije, Guodong Ksie, zamenik predsednika Društva za obrazovanje odraslih Kine, Fabian Leger, savetnik za obrazovanje Švajcarske agencije za razvoj i saradnju, Patrik Verkuin, ekonomski savetnik OECD, Mahamad Čeik Diara, koordinator Afričke platforme za obrazovanje odraslih, Mali, i predstavnici UNESCO. CONFINTEA V održana 1997. godine prepoznala je obrazovanje odraslih kao osnovni element koncepta doživotnog obrazovanja, kao ključ uspešnosti društva koje uči, koje je posvećeno društvenoj pravdi i opštem dobru. Ali, kako su GRALE pokazale, kao i ostale pripremne konferencije, mnoge zemlje i dalje ignorišu ova saznanja. Značaj obrazovanja odraslih prepoznao je uglavnom samo sektor obrazovanja i najčešće se identifikuje sa opismenjavanjem, a potencijal koji pruža obrazovanje odraslih u rešavanju razvojnih problema ostao je neiskorišćen. Pitanje je da li smo se uopšte pomakli sa početne tačke u obrazovanju odraslih. CONFINTEA VI jeste prilika da se pređe sa reči na dela. Okrugli sto je imao za cilj da se skicira put akcije u obrazovanju odraslih. Pažnja je bila usmerena na tri polja: finansiranje obrazovanja odraslih, implementacija politike u praksi i praćenje i evaluacija progressa. Otvorena su sledeća pitanja: 1. Na koji način članice UNESCO podržavaju obrazovanje odraslih u svojim političkim i finansijskim planovima, kao i koje su mere efikasne da bi se obezbedilo upravljanje obrazovanjem odraslih i njegovo

finansiranje; 2. Na koji način zemlje članice UNESCO prate progres u obrazovanju odraslih na nacionalnom, regionalnom i internacionalnom nivou i 3. Koje se mere praćenja mogu upotrebiti.

U završnom delu konferencije prezentovan je Belamski okvir za akciju, a završnu reč delegatima su uputili: Ana Julia Karepa, guverner Pare, Davidson Hepburn, predsedavajući Generalne konferencije UNESCO, i Fernando Hadad, ministar obrazovanja Brazila i predsedavajući CONFINTEA VI. Glavni ishod konferencije jeste „Belemski okvir za akciju“, kojim se jednoglasno pozivaju sve vlade da što pre, urgentno, stave „na dnevni red“ obrazovanje i učenje odraslih i da povećaju napore na dostizanju već postavljenih ciljeva u ovoj oblasti, naročito onih koji su definisani u „Obrazovanju za sve“ i Milenijumskim ciljevima razvoja. Obrazovanje i učenje odraslih u ovom dokumentu posmatraju se u kontekstu celoživotnog učenja, naglašava se da ono obuhvata sve forme, tipove i najrazličitije sadržaje učenja i uključuje sva starosna doba, da obrazovanje i učenje odraslih ima ključnu ulogu u suočavanju sa izazovima savremenog sveta – ekonomskim, političkim i socijalnim, ukazuje se na značaj pismenosti i nužnost da se pojačaju naponi da se smanji broj nepismenih i funkcionalno nepismenih kao početni korak u osnaživanju pojedinaca i ostvarivanju prava na obrazovanje, ali i drugih prava. „Belemski okvir za akciju“ sadrži i niz vrlo konkretnih preporuka o tome kako se ovi ciljevi mogu ostvariti, koje su svrstane u nekoliko kategorija – Politika, Upravljanje, Finansiranje, Participacije, Inkluzija, Jednakost, Kvalitet i Monitoring ostvarenja ciljeva postavljenih u ovom dokumentu. Skoro svi ciljevi i preporuke iz „Belemskog okvira za akciju“ relevantni su i za Srbiju i daju korisne sugestije o mogućim daljim pravcima razvoja i reformi obrazovanja odraslih u Srbiji. Delegacija Srbije imala je, kao i na pripremnoj regionalnoj konferenciji za Evropu i Ameriku u Budimpešti u decembru 2008. godine, i ovde značajnu ulogu – učešćem u radnim telima konferencije (The Drafting Committee – Katarina Popović, i The Commission – Snežana Medić), radionicama, okruglim stolovima, u formalnim i neformalnim razmenama.

Katarina Popović

Konferencija: Borba protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Evropi kroz obrazovanje odraslih za demokratsko društvo i ljudska prava

Evropska konferencija „Borba protiv siromaštva i socijalne isključenosti u Evropi kroz obrazovanje odraslih za demokratsko društvo i ljudska prava“ održaće se u Glazgovu u periodu 4-5. maja ove godine. Na konferenciji će se okupiti 170 učesnika koji su aktivni u polju obrazovanja za ljudska prava i demokratsko društvo (Human Rights Education and Education for Democratic Citizenship – HRE/EDC), među kojima su predstavnici institucija formalnog i neformalnog obrazovanja, nevladinih organizacija, eksperata u polju obrazovanja i politike obrazovanja, sa različitih nivoa – od članova pojedinačnih gradskih uprava do predstavnika Evropskog parlamenta i Saveta Evrope.

Cilj konferencije jeste davanje doprinosa razvijanju koherentnog evropskog političkog okvira u borbi protiv siromaštva i socijalne isključenosti kroz obrazovanje odraslih za ljudska prava i demokratsko društvo i apostrofiranje uloge nevladinog sektora na tom planu. Konferenciju će otvoriti David Martin (MEP, Committees: International Trade, Human Rights), a organizatori konferencije su DARE – Democracy and Human Rights Education in Adult Learning, i BEMIS – Black and Ethnic Minorities Infrastructure in Scotland.

U ovom broju časopisa objavljujemo Preporuke za politiku i Preporuke za nevladin sektor koje će biti predmet rasprave na konferenciji u Glazgovu.

“I am convinced that there is an absolute connection between lack of education, democracy and human rights and an increase in poverty and social exclusion. Conversely, if you increase education, democratic participation and respect for human rights, you will decrease poverty.”

Recommendations for policy makers

1. A lack of democracy leads to poverty and social exclusion. Likewise, solely economic measures will not lead to more social cohesion.
2. The trend towards “vocationalisation” of Education for Active Citizenship has to be counteracted towards building citizenship skills. Citizenship skills acquired through sound civic and human rights education are no “fluffy stuff” merely decorating a basic layer of “hard” job-related skills. Citizenship skills are basic for democratic, cohesive and economically strong societies. Policy measures to fight social exclusion and poverty should therefore set the focus on the people and their opportunities to participate in life long and life wide learning. Non formal adult education in this regard is of crucial importance and NGO’s play a key role here.
3. Mainstreaming citizenship education leads to more social cohesion: National and EU programmes in adult education should set a specific focus on civic and human rights education and democratic participation. Both member states and the EU are asked to endorse the European Charter for Human Rights Education and Education for Democratic Citizenship as drafted by the Council of Europe.
4. “Nothing about us without us”: The impacts of general adult education programmes should be defined with the learners, not for the learners. Measures taken on the political level – be it the European or the member states level - must be in line with the demands of the people, especially the vulnerable groups. The EU can not reduce the strategies for tackling social exclusion and poverty to a genuine economic approach counteracting the current economical crisis. It was the existing policy instruments and the focus on merely economic needs that led to this crisis. A more cohesive society will not automatically be the result of a revitalized market.
5. The attention to education for democratic citizenship and human rights in the new EU member states has to be re-established, as civic education can not be limited to the accession period. Experience from all Central European countries that joined the European Union show that with the accession done, civic education programmes were shut down. The result was not only a lack within the educational systems but a shrinking participation in all elections.

6. Premature and short-term political activism does not lead to long-term successes: A shared understanding of the reasons for poverty in Europe is a precondition for any shared European strategy to combat poverty and social exclusion.
7. If social cohesion is really important for the EU then the political level should reflect more intensive on the interrelation of increased xenophobic, homophobic and right-wing-extremist tendencies that threaten and exclude vulnerable groups all over Europe and the lack of support for non-formal civic and human rights education in all member states.
8. Sustainable funding and political commitment for education for democratic citizenship and human rights is crucial for building long-term capacity and maintaining high-quality results.

Recommendations for NGO practitioners

Educational NGO's have a crucial role to play in eradicating poverty: They must identify root causes of poverty and social exclusion, and employ a bottom-up approach with individuals and groups experiencing poverty and social exclusion: "Nothing about us without us".

1. Put people at the centre of the agenda: Inclusive approaches in education for democratic citizenship and human rights in life long learning are key to success, rather than stigmatizing "excluded" people. Poverty reduction and social exclusion is not limited to a certain age group but a raising challenge for life long and life wide learning.
2. Approaches of non-formal education for human rights and citizenship education life long learning have to come up from the grassroots, rather than employing top-down approaches and preach to the converted. Several existing best practices in community education demonstrate how civic education based on peoples' needs lead to more social cohesion (eg. *Community Education Network - AONTAS Ireland; Young Muslim Leadership Network – Citizenship Foundation UK, EU-Meth: Europa mit Methode - dvv/EuropeHouse Aurich, Germany;*)
3. EDC/HRE has to embrace diverse learning environments in life long learning, closely linked to the real lives of learners (empowerment at the workplace, community education, family and peer learning etc.)

Community learning is well suited to empower local communities to tackle social exclusion.

4. The full range of EDC/HRE tools and methods has to be based on learners' needs. In adult education, tools and methods should be developed with the learners, not for the learners. In this regard non formal education has to critically reflect if a measuring competences and validation oriented approach to fit to the labour market is the only practicable way.
5. Nothing about us without us! Leadership and participation skills of groups at risk of social exclusion have to be strengthened, in order to make their voice be heard. Likewise NGO leaders need to be skilled up to speak the language of policy makers - and vice versa. The structured dialogue with policy makers should be significantly increased.

Jovan Miljković

Seminar:

Životni tok i učenje u istoriji: kulturne, društvene i individualne perspektive u obrazovanju i obuci odraslih u Evropi

U periodu 8-9. juna 2009. godine na Univerzitetu u Turku (Finska) održan je seminar sa temom „Životni tok i učenje u istoriji: kulturne, društvene i individualne perspektive u obrazovanju i obuci odraslih u Evropi“. Reč je o prvom seminaru koji je organizovala Mreža za istoriju obrazovanja odraslih u Evropi (ova mreža deluje u okviru European Society for Research on the Education of Adult – ESREA). U radu seminara učestvovalo je 14 istraživača iz osam zemalja: Finske, Danske, Japana, Mađarske, Nemačke, Francuske, Portugala i Švedske.

Vera Centano (Humbolt Univerzitet, Berlin, Nemačka) razmatrala je koncept internacionalnog obrazovanja koji se ne može celovito obuhvatiti izvan istorijske perspektive; Ove Korsgaard (Univerzitet u Arhau, Danska) predstavio je istorijski razvoj značenja pojma „narod“ i u tom smislu ukazao na potrebu da se proširi tematski okvir istraživanja u oblasti istorije obrazovanja odraslih; Andreas Nilsson (Univerzitet u Lundu, Švedska) izložio je razvoj pozivnog obrazovanja u Švedskoj u periodu 1900-1960. godine, i to u kontekstu tri dominantna modela, britanskog, francuskog i nemačkog; Naoko Suzuki (Univerzitet u Tokušimi, Japan) dao je pregled uticaja zapadnih zemalja na razvoj sistema obrazovanja u Japanu tokom poslednja četiri veka; Chritsine Zeuner (Helmut-Šmit Univerzitet, Hamburg, Nemačka) predstavila je proces institucionalizacije u polju obrazovanja odraslih u severnoj Nemačkoj, koji je bio pod snažnim uticajem danskog modela; Kirsi Ahonen (Univerzitet u Tempereu, Finska) izložio je promene do kojih je došlo u 20. veku u odnosima između finskih i švedskih institucija za obrazovanje odraslih; Anna Halme (Univerzitet u Turku, Finska) predstavila je jedan od najpopularnijih pokreta za obrazovanje odraslih koji je delovao u periodu između dva svetska rata – Pokreta za narodne srednje škole; Fay Lundh Nisson i Andreas Nilsson (Univerzitet u Lundu, Švedska) dali su pregled godišnjih izveštaja narodnih srednjih škola u Švedskoj na temelju kojih je moguće razmatrati pitanje da li su narodne srednje škole bile pozivnog ili opšteobrazovnog karaktera; Anja Heikkinen (Univerzitet u Tempereu, Finska) predstavila je razvoj pozivnog

obrazovanja u Finskoj krajem 19. veka i probleme njegovog uključivanja u visoko obrazovanje; Rainer Aaltonen i Anja Heikkinen (Univerzitet u Tampereu, Finska) dali su pregled razvoja obrazovanja odraslih kao polja istraživanja i akademske discipline u Finskoj; Maria Jose Magalhaes (Univerzitet u Portu, Portugal) predstavila je uticaj socijalnih pokreta, pre svega pokreta žena radnica i feminističkog pokreta u Portugalu na obrazovanje žena; Orsolya Kereszty (Univerzitet u Pečuju, Mađarska) govorila je uticaju tzv. Nedeljnih krugova, koji su u Mađarskoj počeli da se osnivaju 1915. godine, na poboljšanje položaja žena; Fracoise F. Laot (Univerzitet u Parizu, Francuska) razmatrao je na koji način istraživanje filmova koji su snimani 1966. godine omogućava da se rekonstruiše istorija obrazovanja odraslih, a pre svega politika obrazovanja žena i, na kraju, Klaus Heuer (Lajbnić Centar za celoživotno učenje, Nemačka) predstavio je prvu metaarhivu u Nemačkoj iz oblasti obrazovanja odraslih.

Seminar je rezultirao prihvatanjem ideje da se otpočne rad na organizovanju evropskog arhiva za obrazovanje odraslih. Sledeći seminar održaće se naredne godine u Budimpešti.

Aleksandar Bulajić

Polemika: Profesionalne kompetencije nastavnika

(Standardi profesionalnih kompetencija nastavnika: da li su nam potrebni i kako da do njih dođemo)

Uslovi tržišne konkurencije traže od školstva da obrazuje kompetencije, a ne ideale. Da li se može, ipak, pretpostaviti da je u nekadašnjim idealima moralo biti i kompetencija, kao i da u današnjem shvatanju nastavničkih kompetencija postoji nešto idealističko? Konstatujemo, profesionalna delatnost nastavnika jedna je od najzastupljenijih tema u pedagoško-andragoškoj literaturi u poslednje dve decenije. Nastavničke kompetencije, koje su „ključne“, „bazične“, „proširene“, „transferzalne“, „nacionalne“ i „transkulturalne“, postavljaju pred naše društvene i humanističke nauke izazov mišljenja i delovanja „na granici sopstvenih operativnih pojmova“ (Derida, 2002), izazov prevazilaženja sopstvenih granica i kompetencija.

Naglasimo, na početku, da izrada standarda kompetencija nastavnika po sebi implicira jedan naročit pristup nastavničkoj profesiji koji je nastao kao odgovor na pritisak obrazovne politike da se podigne kvalitet obrazovanja preko obezbeđivanja „boljih nastavnika“. Centralno pitanje ovog pristupa jeste šta nastavnik treba da zna i ume, pri čemu su ta znanja i umenja izražena kroz merljive karakteristike i ponašanje. U tom kontekstu, „dobri“ i „bolji“ nastavnici jesu oni koji se ponašaju u skladu sa zahtevima koji su propisani dokumentima obrazovne politike.

Dakle, posmatranje nastavnika preko standardizovanih kompetencija predstavlja jedan od mogućih pristupa nastavničkoj profesiji. Pretpostavimo, na kratko, da sami zagovarate ovaj pristup. Znači da standardizacija uvek pretpostavlja da je kvalitet koji se standardizuje moguće izraziti u vidu neke vrste mere – standarda, odnosno da je moguće odrediti, preko indikatora izraziti, *meriti* i *upoređivati* vrednost onoga na šta se standard odnosi. Tada se pred Vama otvaraju sledeće dileme: koji su osnovni izvori za izradu preliminarne liste nastavničkih kompetencija, koji su valjani kriterijumi za izbor ključnih kompetencija, kako da se u definisanju standardizovanih kompetencija nađe prava mera između preciznosti i detaljnosti i preglednosti i sveobuhvatnosti, između konkretnog i operacionalnog i opšteg i složenog, kako da obezbedite opštu prihvaćenost zahtevanih

standarda. Ovo su pretežno pitanja metodološke prirode, ali ponovimo: primarna funkcija standardizacije nastavnčkih kompetencija jeste da obezbedi mogućnost merenja kompetencija nastavnika i da omogući da se na temelju dobijenih mera osmisli plan akcije za dalje razvijanje i unapređivanje kompetencija nastavnika.

Nastavničku profesiju moguće je, međutim, razumeti i na drugačiji način. Jedan od vodećih savremenih teoretičara obrazovanja, Džon Eliot (profesor na Ist Anglija univerzitetu), u definisanju nastavnčkih kompetencija pošao je od stava da u osnovi procesa vaspitanja i obrazovanja i profesionalne delatnosti nastavnika stoje izvesne vrednosti. Obrazovanje je praktično/etičko nastojanje, a ne vid instrumentalne akcije; kvalitet ishoda obrazovanja pre svega zavisi od (obrazovnog) kvaliteta transakcija između nastavnika i učenika, a one se ne mogu svesti na meru instrumentalne efikasnosti. Zato je kompetentan nastavnik onaj koji je sposoban da prepozna obrazovne vrednosti u transakcijama sa učenicima.

Pretpostavimo sada da se u načelu slažete sa Eliotovim konceptom. Tada pred Vama nije pitanje kako da dođete do valjanih standarda kompetencija nastavnika, već pitanje da li su oni uopšte potrebni. To ne znači da smatrate da se o nastavničkoj profesiji ne može govoriti jezikom kompetencija, već pre svedoči da imate jedno drugačije razumevanje profesionalne delatnosti nastavnika i njegovih kompetencija. Da pojasnimo: smatrate da je za razumevanje nastavničke profesije ključna etička, socijalna dimenzija (koja je u osnovi vaspitno-obrazovne delatnosti); polazite od stava da su obrazovanje i nastava visoko „kontekstualizovani“ i da konkretne akcije i izbori nastavnika zavise od njegove slobode i umeća da odlučuje o važnim aspektima svog delovanja (na primer, o nastavnim sadržajima i metodama, izboru udžbenika...). Dakle, smatrate da se kompetencije nastavnika mogu najpre opisati kao sposobnost nastavnika da odgovorno donosi autonomne odluke u konkretnom kontekstu, poštujući etički kodeks profesije (bilo da je on eksplicitan kao poseban dokument ili ne), a ne preko upoređivanja sa zadatom listom opazljivih i merljivih veština, često tehničke prirode.

Dva pristupa koja smo kratko predstavili karakteristična su i za međunarodnu i za našu pedagošku i andragošku scenu. Do sada se dijalog između njih odvijao u naučnoj literaturi. Javna rasprava koju je u vezi s dokumentom „Standard znanja, veština i vrednosnih stavova (kompetencije) za profesiju nastavnika – nacrt“ pokrenuo Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja prilika je da se ovaj dijalog nastavi. Istovremno, ova je rasprava prilika da se aktualizuju dileme o kojima treba razgovarati pre izrade standarda kompetencija. Reč je o sledećim dilemama: 1) Da li standardi profesionalnih kompetencija nastavnika mogu da pomognu u podizanju kvaliteta obrazovanja i da li su nam standardi nastavnčkih kompetencija uopšte potrebni; 2) Od koje koncepcije obrazovanja i vaspitanja treba da pođemo i kako da o tome donesemo odluku; 3) Ako želimo da razvijemo

listu nastavničkih kompetencija, ko i na koji način može najviše da doprinese u realizaciji tog zadatka i 4) Koja je procedura za to najbolja. Tek kada se složimo oko odgovora na navedena pitanja, čekaju nas problemi izbora kompetencija, njihovog formulisanja i standardizacije.

Odlučivanje o tome da li je potrebno izraditi listu standarda, kao i sam proces izdvajanja ključnih kompetencija i njihovog formulisanja kao standarda, zahteva razumevanje problema vaspitanja i obrazovanja generalno i obrazovanja različitih grupa i pojedinaca, poznavanje različitih koncepcija obrazovanja, rada škole kao institucije i drugih institucija i organizacija u oblasti obrazovanja, koncepcijskih okvira obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Naš stav o tome da li su nam potrebni nacionalni standardi zavisi od našeg pristupa nastavničkoj profesiji i profesionalnom razvoju nastavnika, a izbor ovoga pristupa u vezi je sa načinom na koji razumemo: 1. ulogu vaspitanja i obrazovanja u savremenom društvu (na primer, sa pozicija teorije menadžmenta kvaliteta, obrazovanje je usluga, a sa pozicija ekonomije – investicija ili rashod), 2. procese učenja, obrazovanja i vaspitanja, 3. društvene (i prosvetne) promene i put do njih (Fulan, 2005) i vrednosna opredeljenja koja stoje u osnovi različitih pedagoških teorija (Smyth, 1995).

Stručnjak koji bi radio na izradi ovakvih standarda morao bi dobro da poznaje naučnoistraživačku i stručnu literaturu značajnu za oblast obrazovanja, vaspitanja i nastavničku profesiju, kao i relevantna međunarodna dokumenta iz ove oblasti. Morao bi, takođe, da vlada odgovarajućim metodološkim postupcima koji se mogu koristiti u procesu izdvajanja najvažnijih kompetencija nastavnika i postupkom odlučivanja o tome da li ih i kako formulisati kao standarde. Ako se složimo sa ovim, moramo da konstatujemo da ne bi smelo da se dogodi da u radnoj grupi koja radi na izradi nacrtu standarda ne budu predstavnici najrelevantnijih naučnoistraživačkih institucija u ovom polju. Odgovarajući izbor onih koji rade na razvijanju standarda kompetencija nastavnika smanjio bi mogućnost nevažavanja relevantne literature, povećao bi šansu da se u razradi standarda pođe od odgovarajućih dokumenata koji svedoče o savremenoj evropskoj praksi, učinio da se standardi razvijaju kroz metodologiju koja je relevantna za pedagoško-andragošku oblast istraživanja i da se uvažavaju rezultati istraživanja prakse u onoj sredini za koju se razvijaju standardi. Kada je reč o procesu izrade dokumenta „Standard znanja, veština i vrednosnih stavova – kompetencije za profesiju nastavnika – nacrt“, može se zapaziti da su zanemarena gledišta vodećih autora u oblasti obrazovanja nastavnika (u popisu korišćene literature nema radova Donalda Šona, Džona Eliota, Fridriha Brubehera...), da nisu korišćeni relevantni evropski dokumenti (kakvi su *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* – European commission, 2005 i *Recommendation Of*

The European Parliament And Of The Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, 2008), niti rezultati istraživanja mišljenja nastavnika o kompetencijama (iako se navodi da se pošlo od dosadašnjih iskustava i istraživanja u Republici Srbiji, kao i regionalnih i međunarodnih istraživanja, popis literature koji je dat ne ukazuje na to). Pomenimo i to da bi dobro poznavanje relevantne literature i dokumenata obezbedilo da se u radu na izradi standarda kompetencija nastavnika pođe, na primer, od uporednog pregleda i analize nacionalnih standarda za nastavnike u evropskim zemljama (umesto konsultovanja nacionalnih standarda Aljaske i Nju Džerzija), kao i činjenicu da dobrim poznavaoocima ove problematike ne bi izmakla informacija da neke od zemalja čiji učenici postižu najbolje rezultate na međunarodnim testiranjima (na primer, Finska, a od zemalja nekadašnje SFRJ – Slovenija) nemaju listu standardizovanih kompetencija nastavnika.

Ukoliko odlučimo da su nam standardi nastavničkih kompetencija potrebni, morali bismo, ipak, da ispoštujemo najvažnija i najkrupnija saznanja o samim standardima i o nastavničkoj profesiji. Iz toga, između ostalog, proističe neophodnost pažljivog izbora najbolje metodologije razvijanja standarda kompetencija nastavnika. Kako je već pomenuto, ova procedura trebalo bi da predvidi da se uči iz iskustava drugih zemalja koje imaju slične standarde i čiji su rezultati prosvetne politike i teorijska polazišta takvi da želimo da im se približimo. Međutim, postupak izrade nacionalnih standarda ne može da se svede na „prepisivanje gotovih rešenja“ drugih zemalja. Neophodna je takva metodologija koja bi obezbedila problematizovanje i preispitivanje potencijalnih standarda, ali i polazišta za njihovo razvijanje, koja proističu iz različitih teorijskih pristupa, kao i raznovrsnih potreba i perspektiva aktera i zainteresovanih za nastavničku profesiju, a pre svega samih nastavnika. Ukoliko se u izradi standarda nastavničkih kompetencija ne obezbedi ključno mesto za nastavnike („sa terena“), onda nisu obezbedene minimalne pretpostavke za autonoman položaj profesije (koja je već dovedena u pitanje samom standardizacijom kompetencija), a mala je i verovatnoća da će se doći do konsenzusa oko standarda. Podsetimo, bez konsenzusa nema ni nacionalnih standarda. Neuključenost svih koji su zainteresovani za aktivnosti nastavnika i zanemarivanje mišljenja samih nastavnika u procesu izrade standarda mogu samo da dovedu do otpora prema standardima ili da učine da oni budu irelevantni za praksu rada nastavnika. Učešće malog broja nastavnika u grupi koja izrađuje standarde i naknadno uključivanje nekih nastavnika u javnu raspravu ne može da obezbedi stvarno učešće nastavnika u odlučivanju o standardima svoje profesije (posebno ne u okolnostima u kojima je javna rasprava organizovana s ciljem doterivanja pojedinih formulacija i bez prava zainteresovanih da preispituju polazišta i strukturu kompetencija).

Naša je namera bila da se u ovom tekstu bavimo, pre svega, načelnim pitanjima koja prethode odluci o izradi standardizovanih kompetencija i dilemama u vezi sa procedurama dolaženja do standarda, za šta je dokument „Standardi kompetencija...“ bio samo povod. Zato ćemo navesti samo nekoliko primera iz *Nacrta standarda* koje vidimo kao posledicu situacije u kojoj se odlukama o prosvetnoj politici i izradi standarda kompetencija nije prišlo dovoljno sistematično i ozbiljno:

- Kada je reč o pristupu vaspitanju, obrazovanju, nastavničkoj profesiji, obrazovanju i profesionalnom razvoju nastavnika na kom se dokument zasniva, njegova analiza pokazuje da je reč o tzv. procesnom pristupu menadžmentu kvaliteta. Zato je u predloženim standardima obrazovanja redukovano na uslužnu delatnost, nastavnici na one koji pružaju usluge, a učenici, roditelji i drugi socijalni partneri svedeni su na korisnike usluga i klijente. Redukovanje obrazovanja na uslužnu delatnost ima za posledicu da se prenebregava pitanje jezika kao medija u kome se vaspitavamo i obrazujemo, ali i da je obrazovanje dobilo karakteristike kao što su „nepredvidivost“, „nemogućnost stvaranja zalih“ i „mešovitost i različitost“. Naglašavamo da u naučnoj i stručnoj literaturi dominiraju pristupi u kojima se nastavnička profesija definiše pre svega preko uloga i aktivnosti koje nastavnik realizuje, a koje su karakteristične, posebne i specifične za nastavničku profesiju i po kojima se ona razlikuje od drugih profesija. Na taj način se obezbeđuje da se 1) objasne i obrazlože specifičnosti nastavničke profesije čak i u onim aspektima u kojima ima dodirne tačke sa drugim profesijama, 2) nastavničkoj profesiji pristupi u kontekstu škole i zajednice – u kojima nastavnik ostvaruje svoju profesionalnu delatnost i 3) razvije kako naučni teorijski okvir, tako i profesionalna zajednica nastavnika koji se međusobno razumeju, razmenjuju ideje i primere dobre prakse i dr.
- Nacionalni standardi kompetencija nastavnika, između ostalog, treba da posluže kao okvir za zasnivanje programa profesionalnog obrazovanja nastavnika u odgovarajućim institucijama i programa njihovog stručnog usavršavanja. Analize aktuelnih programa obrazovanja i profesionalnog usavršavanja nastavnika svedoče o postojanju različitih pristupa. Konceptije koje su dominantno uticale na reforme sistema obrazovanja nastavnika u poslednjoj deceniji jesu teorija obrazovanja nastavnika-istraživača, koncept reflektivnog praktičara i teorija razvoja profesionalnog identiteta. U osnovi prvog koncepta nalazi se stanovi-

šte da se profesionalizacija nastavničkog poziva, a time i profesionalna kompetentnost nastavnika, može postići kroz uključivanje praktičara u promišljanje i istraživanje obrazovanja. U osnovi drugog i trećeg koncepta stoji zahtev da se profesionalni razvoj nastavnika sagleda u kontekstu celoživotnog obrazovanja, čime koncept profesionalnih kompetencija ustupa mesto konceptu razvoja profesionalnog identiteta. Navedeni pristupi podrazumevaju da ovladavanje nastavničkom profesijom predstavlja kontinuiran proces koji se ne završava inicijalnim profesionalnim obrazovanjem. Međutim, u *Nacrtu standarda* se o stručnom usavršavanju nastavnika govori kao o aktivnosti koja je odvojena od ostalih aktivnosti nastavnika – ono je shvaćeno kao „podizanje kompetencija do željenog/potrebnog nivoa i/ili njihovo dalje razvijanje“, što je u suprotnosti sa koncepcijom celoživotnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja. Navedeno razumevanje usavršavanja nastavnika, pored pitanja gde je lociran, na koji način je određen i od koga je propisan željeni, odnosno potrebni nivo razvijenosti kompetencija, stvara utisak da je reč o procesu koji ima svoju dovršenost i da, čim se željeni/potrebni nivo dostigne, prestaje potreba za daljim razvijanjem kompetencija.

- Kao jedan od ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja u našoj zemlji u *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009) navodi se: „osposobljavanje za rad, dalje obrazovanje i samostalno učenje, u skladu sa načelima stalnog usavršavanja i načelima doživotnog učenja“ (član 3). Ali, kompetencije nastavnika i njihova dalja operacionalizacija u *Nacrtu standarda* ne pružaju podršku ostvarivanju navedenog cilja. U ovom dokumentu se ni na jednom mestu ne navode kompetencije nastavnika potrebne da bi učenike osposobljavali za samostalno učenje, što predstavlja neophodnu pretpostavku učenja tokom čitavog života. Na ovaj način se, u suštini, poriče uloga nastavnika u ostvarivanju koncepcije celoživotnog obrazovanja.
- Nije jasno na kojoj se koncepciji obrazovanja zasniva dokument, što za posledicu ima nekonsistentnost u definisanju uloga i aktivnosti nastavnika.
- Nisu jasni kriterijumi izbora pojedinih kompetencija kao nosećih, niti kriterijumi klasifikovanja kompetencija i njihove operacionalizacije. Na primer, za prvu kompetenciju se kaže da je proistekla iz rada nastavnika

- u nastavi, ali se u njoj navode opisi uloga i aktivnosti nastavnika koje se samo indirektno odnose na nastavu (u opisu ove kompetencije navodi se da ona uključuje odnos nastavnika prema sistemu obrazovanja i vaspitanja, poznavanje i primena gramatike i pravopisa srpskog jezika, poznavanje pravila lepog ponašanja i dr.).
- Postoji „preklapanje“ u opisima pojedinih kompetencija. Tako se, na primer, *planiranje* nastave kao aktivnost pojavljuje u prvoj kompetenciji (nastavnik „poznaje nastavni plan razreda i program predmeta koji predaje...“), drugoj (nastavnik „ume da izrađuje globalni i operativni plan rada za svoj predmet...“) i trećoj kompetenciji (nastavnik „razume i koristi informacione tehnologije u planiranju, realizaciji ... nastavnog rada“); *informatička pismenost i kompetencija* pojavljuju se u prvoj kompetenciji (nastavnik „razume značaj primene novih informacionih tehnologija...“), drugoj (nastavnik „bira tehnologije koje su uzrasno prilagođene učenicima...“), trećoj (nastavnik „razume i koristi informacione tehnologije u planiranju, realizaciji, vrednovanju i inoviranju nastavnog rada“) i četvrtoj kompetenciji (nastavnik „razume značaj informacionih tehnologija i koristi ih u praćenju, merenju i vrednovanju nastavnog rada“). Dodajmo i to da se planiranje, realizacija i evaluacija objašnjavaju kao međusobno nezavisne aktivnosti.
 - Logika standarda nalaže da opisi pojedinačnih kompetencija treba da sadrže elemente od kojih se određena kompetencija sastoji, odnosno indikatore (pokazatelje) razvijenosti elemenata koji ulaze u sastav kompetencija. Na primeru kompetencije V, „Nastavnik se kontinuirano profesionalno usavršava i razvija svoja znanja, veštine, vrednosne stavove i sposobnosti“, sledeći njen opis, pogledaćemo šta ulazi u njen sastav i da li na osnovu opisa koji je dat možemo da „izmerimo“ stepen ispunjenosti standarda.

Za nastavnika koji treba da se kontinuirano profesionalno usavršava u opisu kompetencije V navodi se:

1. „Svestan je značaja doživotnog učenja, kontinuirano se profesionalno usavršava i unapređuje svoj rad“. U okviru ove, veoma uopštene i sveobuhvatne stavke, prisutna su tri nivoa odnosa koji se uspostavlja u profesionalnom usavršavanju: a) postoji svest o njegovom značaju, b) upražnjava se i c) efekti su vidljivi u radu nastavnika.

2. „Prati aktuelna dešavanja i inovacije u obrazovanju“. Praćenje inovacija u obrazovanju predstavlja nizak nivo angažmana za veoma složenu kompetenciju u celini; opisan je na takav način da se teško može izmeriti, ne podrazumeva preispitivanje i razvijanje sopstvene prakse već samo informisanje o aktuelnim dešavanjima i inovacijama, te je na taj način ovom formulacijom stvoren utisak neobaveznosti.
3. „Razvija adekvatne i koherentne lične strategije doživotnog učenja i usavršavanja u oblasti predmeta, nastavničke struke, obrazovne i informacione tehnologije, inkluzije itd.“ Pored naglaska na stvaranju lične strategije ostvarivanja doživotnog učenja, ova stavka sadrži pokušaj izlistavanja oblasti iz kojih nastavnik može da stiče znanja i da razvija veštine, a koje su izdvojene po nejasnom kriterijumu, uz mogućnost dodavanja novih oblasti. Takođe, nastavnik može, na primer, da ima razvijenu strategiju kako da nešto obavi, pa da se opet u većoj meri time ne bavi.
4. „Razmenjuje iskustva sa kolegama radi sticanja znanja, unapređivanja i inoviranja sopstvenog rada“. Kao i praćenje aktuelnih dešavanja, tako i razmenjivanje iskustva sa kolegama deluje veoma neformalno, do prelaska u kategoriju informalnog učenja, naročito ako uvažimo realnost da se teško može pronaći nastavnik koji ne razmenjuje iskustva sa kolegama i na taj način dolazi do određenih znanja, ali je pitanje kakvih saznanja i koliko sistematski.
5. „Unapređuje, inovira i prezentuje nastavne programe u školi i izvan nje, koristeći znanja stečena stručnim usavršavanjem“. Unapređivanje i inoviranje spadaju u efekte usavršavanja o kojima već govori stavka pod brojem 1, dok je prezentovanje programa samo jedan od načina predstavljanja efekata stručnog usavršavanja, te je nejasno zašto se baš ona akcentuje, osim ukoliko nije postojala namera da se spomene ono što su nastavnici u obavezi da čine u okviru stalnog stručnog usavršavanja.

Vidimo da opisi kompetencija i standarda ne čine jednu koherentnu celinu, sa jasno izdvojenim i precizno definisanim elementima, koji se međusobno ne preklapaju. Opis pete kompetencije teško bi mogao da se primeni u oblastima koje se u *Nacrtu* navode: da posluži kao orijentir institucijama poput nastavničkih i nenastavničkih fakulteta radi unapređivanja i vrednovanja studijskih programa; kao orijentir za identifikovanje oblasti razvoja ili posebnih kompetencija

pripravnik i njihovih mentora; kao osnova za planiranje profesionalnog razvoja nastavnika; kao osnova unapređivanja kvaliteta programa stručnog usavršavanja nastavnika i kao pokazatelj kvaliteta rada nastavnika.

Dodajmo i to da predloženi nacrt sadrži rečnik, pri čemu nisu jasni kriterijumi izbora termina koji su definisani (nejasno je zašto su definisani pojmovi kao što su *estetsko* i *estetičko*, a nisu definisani pojmovi *jezička kultura*, ili, na primer, *inkluzija*); određenja pojedinih pojmova su uopštena i izvan konteksta nastavničke profesije i vaspitanja i obrazovanja (npr. „interakcija“ se definiše kao uzajamno delovanje, a „korelacija“ kao uzajamni odnos); određenja nekih pojmova nisu u skladu sa savremenim saznanjima (npr. poistovećivanje *evaluacije* i *procenjivanja*); definisani su pojmovi kao što su učenik, nastavnik, učenje i nastava, čije je značenje poznato potencijalnim korisnicima i čitaocima standarda...

Na kraju konstatujemo da navedeni primeri i prethodna rasprava o problemima standardizacije ukazuju na isti zaključak: ukoliko nam je namera da dođemo do dovoljno pregledne, obuhvatne i funkcionalne liste kompetencija nastavnika koje ćemo smatrati standardima i ukoliko želimo da obezbedimo bolje obrazovanje za naše učenike, nije dobro da kopiramo modele menadžmenta koji su primarno nastali u cilju da se obezbedi efikasnost u proizvodnji, niti je dovoljno da brinemo jedino o formulacijama pojedinih standarda. Umesto toga, neophodno je da se ovaj posao zasnjuje na razmatranju, razjašnjavanju i razumevanju celokupnog procesa vaspitanja i obrazovanja i specifičnosti profesionalizma nastavnika u savremenom društvu.

Reference

- DERIDA, Ž. (2002). *Kosmopolitike*. Beograd: Stubovi kulture.
- ELIOT, DŽ. (2006). Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak. *Pedagogija*, Vol. 61, br. 4, 431-441.
- FULAN, M. (2005). *Sile Promene*, Beograd: Dereta.
- SAHA, J. L. AND DWORSKIN, A. G. (2009): *International Handbook of research on Teachers and Teaching*. Springer.
- SMYTH, J., ED. (1995). *Critical Discourses on Teacher Development*, London.
- PEJATOVIĆ, A. (2010). Professional Development of Teachers in Serbia. In *Quality Education For All Through Improving Teacher Training* (Sub-regional Conference of countries from South East Europe). Sofia: UNESCO, St Kliment Ohridski Sofia University, Department of Information and In-service Training of Teachers, 9 str.
- RADULOVIĆ, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnika – kritički osvrt. U Š. Alibabić, A. Pejatović (u red.): *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Beograd: IPA, 383-393.

- STANDARD ZNANJA, VEŠTINA I VREDNOSNIH STAVOVA /KOMPETENCIJA/ ZA PROFESIJU NASTAVNIKA – NACRT. (2010). <http://www.zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt-Standarda-kompetencije.pdf>. Pristupljeno 04.03.2010.
- VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2007, Vol. 39, br. 2, 243-258.
- ZAKON O OSNOVAMA SISTEMA OBRAZOVANJA I VASPITANJA (2009). Prosvetni glasnik. Beograd, specijalni broj.

Lidija Radulović
Aleksandra Pejatović
Nataša Vujisić-Živković

Interview: What is the Future for Adult Education?

(Interview with professor dr. Peter Jarvis)¹

J. Jakovljević: *According to you, what would be differences between adult education and lifelong learning?*

P. Jarvis: To some extent this answer depends on which country we are talking about, because adult education varies from country to country. For instance, in USA adult education includes vocational education while in UK adult education is liberal leisure time education. It means that vocational education growing out separately from liberal adult education. So, there are slightly different conceptions not only between America and UK, but in the rest of the world also.

In a real sense, by ages there was the system of education for adults as opposed to adult education when education of adults is a part of mainstream. I suspect that is how you in Serbia regard andragogy – as a part of mainstream educational system. In that way it could be said that the West caught up with you, because you had this history a little bit longer. So, when Dušan Savićević talked about andragogy with Malcolm Knowles, Malcolm could never understand it, because he didn't see adult education as part of the mainstream system and we always had that difference.

Adult education varies from country to country, each contains slightly different philosophies. In one sense it could be said that all philosophies are about the fact of giving adults educational opportunities, either in leisure or in vocation. As the knowledge society happened and lifelong learning grew, then it became much more taken for granted that there is a system of education for at least for workers. In European documents in 2006., lifelong education and lifelong learning was not about people outside of work – it could be found only education for work, education for citizenship – never education for leisure, education for third-age and fourth-age people either.

Actually, it was very much about the transfer of responsibility in education from provider to recipient. Then recipient became as it were a client of educa-

¹ Intervju vodila Jelena Jakovljević, Zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 20.10.2009.

tional system and lifelong learning. So, the learner is a client to a system that could be provided by anybody. It is totally different understanding of provider and a supplier. The recipient is the one who makes demands in a market. By the end of the century we got a market economy of learning; the learner being as it was the recipient or the customer to the education who was a supplier of learning materials and learning opportunities.

J. Jakovljević: *What do you perceive as the most important achievement in the science and practice of adult education in the 20th century?*

P. Jarvis: I am not sure that they are both science. I certainly don't see adult education as a science at all. Also, I don't see education as an academic discipline – it is a field of study. The field of study produces own knowledge. The discipline is the perception of the perspective I take upon from the field of practice. Education, in that sense, is the field of practice. What is the most important is that theoretical perspectives in the 20th century emerged from the field of practice.

Now, the biggest achievement was to convince the rest of the world that all these perceptions that adults couldn't learn were wrong. At the end of 1980s we began to have a difficulty with adulthood when we recognized that adults could learn. It is a single achievement – changing the view that adults could tackle learning was of major significance.

Did we produce a unifying theory? In one way we can say that the andragogy is a unifying theory, but I think that it is a body of knowledge that related to different areas of practice rather than unifying theory. Do we have a unifying theory now at the turn of the century? All we have to do is to recognize in this modern age that all grand theories are dead in some way. So, to say that we have one single theory is quite problematic. I don't think that we as educators convinced the world what an important thing adult learning is. I think that global capitalism did that, because it set demands. These demands are for knowledge – we are knowledgeable workers. From 1970s and 1980s the managers of the workplace said that the workers have to become knowledgeable. So, it was a demand - the people have to keep on learning. So, the Universities were growing because industry and commerce demanded it. In a sense, that demand placed adult education in a very important but very subservient role. I say subservient, because education became the handmaid of industry. In very real sense, that is why things like education for the third-age people is not mentioned in early documents – they were not workers and they were not important to the workplace as they were before. Until a bit later when knowledgeable workers retiring – there were no learning demands in the system for them. But, they didn't stop learning which created a

demand for learning beyond the workplace. So, no single effect has a single cause, and to say that the workplace is the only cause of learning would be quite wrong.

There is a demand now for more and more researches to be done to understand the knowledge, applications of more and more things we are exposed to, like the media and the web. All of that added to the opportunities to learn. So, even though the workplace was primary cause, certainly was not the only cause.

J. Jakovljević: What would be the biggest obstacle in further development of adult education?

P. Jarvis: Money! Fundamentally, the people who can't afford to pay and those who want to pay for education throughout lives are the middle classes. There will always be this major divide between the people who can and can't afford to pay for education. Maybe the latter don't want to pay either, because if they didn't have a success in school they could not get the jobs demanded them to keep on learning at least informally. Then they don't want to spend the money on things that don't interest them. It is not just that we are talking about the West.

In the third world, the people who desperately want to learn, can't afford it either. Then we are coming back to the major thing in industry. Europe outsourced the labor from the countries where the labor is cheap. The demands, to produce knowledgeable workers, are not the same from industries in the poor countries. They don't want knowledgeable workers, because they could be expensive. What they want is a cheap work force. What poor countries have is a mindless type of work that is outsourced from Europe, because it is cheap. So, the battle goes on. As poor countries become richer, Europe and other rich countries are moving again and outsourcing the work force from elsewhere. So, in that sense the money becomes a major issue, but there must be an incentive.

We, from adult education, know that the relevancy of what you study is important. If your interests come from the field of leisure, you will learn something about that. For example, the people who are keen on gardening they will learn something about gardening, but they don't have to go in Education Center for that – they will go to Garden Center. The Garden Centers offer courses of gardening – they give lectures on gardening, but also they give practical demonstrations. But, the course on gardening in Garden Center cost money as well.

So, money and motivation (two Ms) are crucial factors in adult education, but in the same time they are major obstacles. Clearly, motivation can exist in many countries around the world where money doesn't.

J. Jakovljević: In understanding the world as a learning society, could knowledge be interpreted as a factor of cohesion or as a factor of distancing the societies, considering different levels of achievement the learning society?

P. Jarvis: That is the major trap in the term knowledge society. The knowledge society does not use the whole spectrum of knowledge. It only uses a small amount of knowledge – it uses science, technology, social sciences that deal with organization and efficiency, it uses law, economics and trade. It does not use the humanities. So, we actually don't have a knowledge society at all. We have a society that places emphasis on certain forms of knowledge and that becomes a core to knowledge society.

That is dangerous, because in neoliberalism where the end can often justify the means and there is no other morality, then increasingly we can use science to produce the goods we want. Let's take ecology for instance – the big corporations, many of which pollute the world, do that for the sake of profit. The science produces their goods, but they forget the ethics, the ecological and biological issues of the world. So, we have to be aware that if we talk about knowledge society we actually talk about scientific knowledge society used for Western capitalist purposes mostly. This is not the world we want.

On the other hand, if you are relatively poor person in India and you get scientific education you can become middle class person. So, there won't be many objections to this type of society from there. People, who become middle class because they can master sciences, won't oppose that type of the world because they have a benefit of it. Let's look at another example, health – lots of people would not be alive today at all if they didn't benefit from the scientific society and the world we live in. As we are direct beneficiaries from these types of societies, it is very hard to say that is good or that is bad as it is simple. It is not simple and we just have to face the reality of complexities of these arguments. Perhaps, if we look at it realistically we can tackle it more.

Again, there is no grand theory. We have to recognize that the most power lies with those who control the money and information technology - that's not the individual governance, that's large corporations. Today, that would be mostly in America. But, this could change rapidly with the tremendous growth in China. As they are causing the changes in the world with production, they can bring changes in some other aspects. We will see what will happen in the future.

To conclude, yes, knowledge does produce distance between societies, because some countries can afford a scientific research base and many poor countries can't. Lots of big Universities offer Master or PhD degrees or scholarships for people from poor countries. Once they get scientific education somewhere else they won't go back, because the standard of living and so education is like a magnet. So, the rich countries benefit more and more from researchers and the poor countries are left without them. Consequently, knowledge becomes divisive mechanism.

J. Jakovljević: *Does education change the world or the social changes i.e. the world change the education? From the historical perspective, what is the interrelation of education and social changes?*

P. Jarvis: We can say that work changes the world basically and the scientific work changes the world. If we look at the studies of humanity, man as worker and man-labor, Marx and many other people emphasize that element. In the knowledge society the work needed knowledge and then the knowledge becomes a factor in the change. The fact that the work makes changes in the world is not only the western concept. Confucius said that hard work leads to achievement and ability to achieve. So, if you work hard you achieve. Consequently, the change comes from people who are prepared to work hard and prepared to keep on working against the odds. Knowledge and education have become an important factor in it.

Education is a change agent because of the demands of those who work hard to produce capital. But, at the same time is useful for those who produce capital. So, it is not a primary change agent, it is more being changed by primary change agents. But, having been changed it becomes a very useful tool in the process of change. And in the knowledge type society knowledge is a major tool the worker has. But, the man as worker is a major change agent. Accordingly education becomes a tool.

J. Jakovljević: *Which are the biggest changes in adult education that the 21st century will bring?*

P. Jarvis: I think the realization that it is the whole person that learns and the fact that we continue to learn and use our knowledge, for not just capital production but for the good of the whole world and for the good of people. It could already be seen that the older people, for instance, who keep on learning get a sense of achievement from doing it.

The 21st century might push us to the recognition of the wider implications of learning then we have at the moment. Perhaps, the recognition of the things like 4 pillars of learning (from the Delors report), although I think it should be the 5th - learning 'to love planet'. The humanistic nature of education and learning is not as dead as it was in 20th century. For instance, I think that it is important to put the whole person back to a learning theory, not just bits of a person. Therefore, the more governments begin to use formulations like this, they are becoming more popular and we may begin to see more changes in that direction.

I think that financial crisis of the last year has dented people's confidence in neoliberal economics. My fear is what we see now is that form of neoliberal-

ism is reestablished because it is supported by politicians. Also, the quickest way to get out of the crisis is to reestablish the past, rather than to find another way forward. So, I think that the great opportunity for real changes is missed in this crisis. Perhaps we have to wait for the next one, unfortunately. But, there is a wider perception. The confidence of the Europe was destroyed by the 1st World War, maybe the confidence of neoliberal economics will be destroyed by this crisis even though it is continuing. Maybe we will see changes as a result.

J. Jakovljević: *What are the values that characterize learning society?*

P. Jarvis: Knowledge society is driven by neoliberal economics and capitalism. So, the fundamental value is profit for the few and the power goes with it. That is very much in contrast with the values we put to education and learning. The knowledge society which is near to neoliberal economics has few values that are fundamental to humanity itself. On the other hand, learning gives you a sense of self-achievement; by learning, individuals have a better health, better understanding of the world etc. So, there is a cruel dichotomy between the values of the neoliberal economics on one side and values of humanities on the other. Someone says that the pure science has no values. I am not sure about that, because pure science tries to reinterpret the world as it is. But, no empirical knowledge has a value implicit in it, no fact has knowledge implicit to it, it is a power that people can pose knowledge upon it or values upon it. Even Marx was writing about class bias I think he was quite right for the world and time we live in now.

J. Jakovljević: *What is the relation between lifelong learning and happiness?*

P. Jarvis: I am not sure there is an intrinsic relation between LLL and happiness, because I can learn to be sad. We have to recognize the complexity of this relationship.

In another sense, learning is intrinsic to people who can begin to make a meaning and to find some forms of contentment. But, learning itself has no intrinsic value either. Learning is more about human being's benefit as a result of learning. It could be that the more I can pursue the questions that I have no answers to, the happier I will become. Again, it is not the simple relationship, but more we begin to philosophise learning the more we can recognize those complexities.

If it is the whole person who learns and if we place the emphasis on the humanity of the learner then we can get back to learning to be, learning to do, learning to live together and learning to care for planet. There is a sense in which for the whole my life I am learning to be me. So, the key is to be concerned for the learner and the process of learning so that we keep on becoming and growing

as human people - the process of becoming. Therefore we keep becoming who we are!

J. Jakovljević: *What do you think that we should ask the ones who deal with adult education? What would be the key question that would you ask someone from this field?*

P. Jarvis: All these questions or just why do you want to become adult educator?

Prikaz knjige: Ratko Đukanović, *Andragogija*

U izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva u Podgorici objavljena je monografija prof. dr Ratka Đukanovića *Andragogija*. Monografija sadrži 376 strana osnovnog teksta, kao i rezime na engleskom jeziku, bibliografiju (preko 240 jedinica), priloge i beleške o autoru na 82 strane. Rukopis je podeljen u deset ujednačenih tematskih celina u kojima se obrađuju različiti problemi obrazovanja i učenja odraslih:

1. Andragogija kao naučna disciplina
2. Obrazovanje odraslih u uslovima savremenog društva
3. Osnovne karakteristike učenja odraslih
4. Principi obrazovanja odraslih
5. Nastava za odrasle
6. Andragoški ciklus
7. Metode obrazovanja i učenja odraslih
8. Mjesto i uloga nastavnika u obrazovanju i učenju odraslih
9. Sistem i organizacija obrazovanja odraslih
10. Rezime.

Svaka od tematskih celina ima više delova u kojima se detaljno razmatraju pojedini aspekti andragogije kao nauke i procesa obrazovanja i učenja odraslih. Studija po svojoj strukturi dominantno tretira sadržaje koji po svom karakteru pripadaju dvema ključnim andragoškim disciplinama: Opštoj andragogiji i Andragoškoj didaktici. Opredeljenje autora da na ovakav način strukturira osnovni tekst determinisano je praktičnim razlozima. Po rečima samog autora, *Andragogija* je prvenstveno namenjena studentima pedagogije učiteljskog fakulteta koji u okviru studija „slušaju“ neke andragoške discipline, kao i svima kojima su u vlastitom profesionalnom delovanju neophodna andragoška (sa)znanja (nastavnici, instruktori, organizatori obrazovanja). Za ove dve ciljne grupe najrelevantniji su sadržaji iz područja opšte andragogije i andragoške didaktike.

U prvom delu studije obrađuju se „klasična“ pitanja andragogije kao nauke i problemi njenog konstituisanja: istorijski razvoj andragogije, predmet i zadaci andragogije, sistem andragoških disciplina i odnos andragogije i drugih nauka.

Polazeći od stava da je predmet andragogije „obrazovanje i učenje odraslih u svim njihovim dimenzijama: filozofskim, antropološkim, socijalnim, ekonomskim, organizacionim i didaktičkim“, autor na jasan i eksplicitan način elaborira stano- vište da je sistematska misao o obrazovanju prerasla u nauku i implicitno zastupa stano- vište o njenom integrativnom i interdisciplinarnom karakteru.

U drugom, trećem, četvrtom i petom delu autor obrađuje temeljna pita- nja andragoške didaktike i procesa obrazovanja i učenja odraslih. Ima razloga da verujemo da bi drugi autori koji imaju ambiciju da čitaoce uvedu u osnovne pro- bleme obrazovanja i učenja odraslih na nešto drugačiji način strukturirali sadržaj. U to nas, uostalom, uverava i struktura postojećih udžbenika andragogije. Opre- deljujući se za „neklasičan“ pristup u strukturiranju sadržaja autor je, verovatno rukovođen osnovnom namenom studije, svesno zanemario određene sadržaje (koncept doživotnog učenja i društva koje uči, obrazovne potrebe, koncepcije i modele evaluacije).

Opređenjenje profesora Đukanovića da odmah posle razmatranja meto- dološko-epistemološkog statusa andragogije uvede čitaoce u temeljna pitanja andragoške didaktike, odnosno procesa organizovanog učenja i nastave verovat- no je višestruko motivisan. Prvi razlog proizlazi iz eksplicitnog stava izraženog u prvom delu studije o andragogiji kao relativno samostalnoj i osobenoj nauci. Kao autor sa retkim smislom za sistematičnost, doslednost i koherentnost, pro- fesor Đukanović razrađuje didaktičke probleme andragogije, s pravom verujući da se osobenost andragogije najbolje i pre svega očitava na području andragoške didaktike i organizovanog procesa učenja. Na taj način njegovo polazno meto- dološko-epistemološko stanovište postaje jasno potkrepljeno i čvrsto utemelje- no, jer se osobenost i teorijska i praktična vrednost andragogije mogu najbolje sagledati i vrednovati u području didaktike. U veoma obimnom razmatranju od drugog do devetog dela profesor Đukanović obrađuje temeljna pitanja nastave i učenja odraslih koristeći obilje teorija, stavova i podataka iz veoma ekstenzivne literature. Detaljno je obrađen veliki broj pitanja i problema tako da studija, po- red teorijske, ima i nesumnjivu aplikativnu vrednost i to je, verujemo, bio drugi razlog za strukturiranje osnovnog teksta onako kako je to učinjeno. Čitaocima se na veoma jasan način predočavaju osobenosti učenja odraslih, tako da se i bez posebnog ekspliciranja i elaboracije razlika između učenja dece i učenja odraslih može sagledati andragoški specifikum nastave i učenja i razumeti andragogija kao osobena nauka i obrazovanje odraslih kao osobena i zahtevna praksa. Praktičari će, nesumnjivo, na osnovu sadržaja izloženog u *Andragogiji* moći da spoznaju psihosocijalne i razvojne karakteristike odrasle osobe i razumeju njihove implika- cije na proces obrazovanja i učenja, upoznaju različite modele nastave i procene mogućnosti njihove primene u obrazovanju odraslih, modeluju nastavu i učenje

odraslih na osnovu polazišta i principa različitih teorija učenja, razumeju funkcije nastave i upoznaju se sa različitim oblicima i metodama nastave i organizovanog učenja, organizacijom i izvođenjem nastave i načinima vrednovanja postignuća, osnovnim modelima planiranja i programiranja nastave i učenja, osnovnim funkcijama i ulogama nastavnika i osobenostima celokupne organizacije i realizacije obrazovanja i učenja odraslih. Na taj način dominantna didaktička orijentacija teksta pretvara se u njegovu suštinsku prednost i ono što mu daje posebnu vrednost.

Studija *Andragogija* prof. dr Ratka Đukanovića, sagledana u celini, predstavlja koherentan, metodološki korektno uobličen rad o osnovnim problemima obrazovanja i učenja odraslih. Izneti stavovi i teze dobro su elaborirani i argumentovano branjeni, pri čemu posebno imponuje sposobnost autora za analizu i interpretaciju raznolikih teorija, pristupa i koncepcija nastave i učenja odraslih. Tekst je napisan jasnim i stručnim jezikom, a dobro poznavanje referentnih istraživanja i literature govore i o širokoj upućenosti autora u savremenu problematiku obrazovanja i učenja odraslih.

Studija *Andragogija* profesora Ratka Đukanovića predstavlja značajan doprinos teorijskom utemeljenju andragogije, dragocen instrument za njenu popularizaciju i profesionalizaciju područja obrazovanja odraslih. Ona je dobra osnova za uvođenje studenata pedagogije u teoriju i praksu obrazovanja i učenja odraslih, usavršavanje postojećih andragoških kadrova i unapređenje postojeće prakse obrazovanja i učenja u Crnoj Gori. Uveren sam da će ona takođe doprineti širenju kulture učenja, posebno andragoške kulture u Crnoj Gori.

Miomir Despotović

Information on Adult Education in Europe: InfoLetter¹

Marta Ferreira, InfoLetter, No 1, 2010

COMPETENCES FRAMEWORK FOR ADULT LEARNING STAFF DEVELOPED IN THE FRAMEWORK OF THE ACTION PLAN

A fly which asks the mouse to move the elephant: With the 2008 Action Plan „It is always a good time to learn”, the EU Commission developed a guide, which encourages the countries’ governments to do more for adult education and to motivate more people to pursue further education. Increased participation, the promotion of reforms and more transparency: the list of priorities in this plan is long. Right at the top for 2010 is the publication of a framework of reference with key competences for the adult education staff.

This new framework aims to improve the quality of staff working in the sector by providing a set of competences needed to support the activities carried out in adult learning institutions. This means that not only the teaching activities, but also management, programme development activities, etc. are also included. It should serve as a reference for developing a professional profile for staff working in the sector which can be used in a number of ways: to assess those entering the sector and define their job profile, to develop curricula for initial and continuing education and training of adult education staff or in-service professional development, as well as to effectuate validation of competences obtained via non-formal and informal learning. The Commission has already commissioned two studies on this topic (see the article on ALPINE). The development of the framework is

¹ Information on Adult Education in Europe – InfoLetter je elektronski informativni servis evropske mreže „European InfoNet in Adult Education“, koja je nastala u okviru Grundvig programa za doživotno obrazovanje Evropske komisije. InfoLetter izlazi dva puta mesečno i pruža informacije o obrazovanju odraslih u zemljama Evropske unije. Tema broja 1 za 2010. godinu, iz koga čitaocima dostavljamo izvod, uz saglasnost Akademie Klausenhof (Hamminlken, Nemačka), jeste „Nastavnici za odrasle: profesija ili socio-kulturna misija“.

another element in the whole strategy to systematise the competences of teachers and trainers into a recognisable profession and to make them comparable. They form part of the Action Plan goal to improve teaching quality. The intention is to disseminate the framework among practitioners and encourage constructive feedback which should serve to update and improve them. The Plan also provides for the analysis of the countries' reform efforts, the provision of better access to education for disadvantaged groups, the improvement of the monitoring system and the strengthening of opportunities for everyone to achieve a higher educational qualification through adult education.

Five priorities

After adopting the Communication, the first action undertaken by the Commission was the establishment of the Working Group (with representatives from Member States, EFTA and EEA countries, European associations involved in adult learning and European social partner organisations). Since January 2008, the Working Group has been meeting on a regular basis to fulfil its role: on the one hand to support and guide the Commission's work; and on the other hand, to ensure implementation of the Action Plan in members' respective countries. Work on the five Action Plan priority areas was also given direction by five focus groups, each of which consists of five experts invited by the Commission to give advice and guidance at strategic points. In addition, four regional meetings have been organised in 2009, which assembled neighbouring participating countries to strengthen cooperation between their relevant stakeholders. The meetings were also used for a wider consultation on future actions needed to assure that adult education becomes an essential element of lifelong learning strategies.

Along with quality assurance, the creation of a glossary with definitions of key terms in adult learning and an inventory of good practice focussed on enabling low-skilled adults to take their qualifications further, "one step up", are also on the Action Plan agenda for 2010, all of which will be accessible from the web page: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc58_en.htm.

Much more than compensating for the gaps

For Marta Ferreira, head of the department responsible for adult education in the Commission, the financial crisis has shown only too clearly "that adult education is so much more than compensating for the gaps in school and family education. However, it still needs greater recognition in terms of visibility, policy prioritisation and resources."

For Magda Trantallidi, currently engaged in adult education in the Greek Ministry for Education, "the Action Plan plays a complementary role to the existing processes, such as Copenhagen (VET) and Bologna (HE) and supports the horizontal cooperation among the governments. As adult education is the responsibility of more than one government department, some structures have difficulties in adapting to this horizontal approach. Thus, evidence of progress and related data are collected with difficulty. Also the dissemination of the Action Plan outcomes is a key issue for the validation of the results. The main challenge, therefore, is to adopt a more comprehensive monitoring system in adult education policies in order to make lifelong learning a reality for all."

Katarina Popovic, InfoLetter, No 1, 2010

HOW TO BECOME AN ADULT EDUCATOR IN EUROPE?

Adult education as a specific field of education in Europe has developed in a very different contexts, with the whole variety of specific characteristics. Traditionally and today, they differ in their preparation, pre-service and in-service training, the requirements to enter the profession, fields that they are covering, social position and remuneration.

Several studies

The continuous tendency to professionalize adult educator sector in Europe, together with the increased mobility across the Europe, did increase, after all, interest in defining some core knowledge, competencies and skills for adult educators. In spite numerous differences, majority of European countries are dealing with the issue of defining the profile of adult educator – as a full-time profession, but also as a part-time job.

Several European studies offer the broad range of information around the topic "adult educators". To mention just some of them: TEACH, Adult education trends and issues in Europe, ALPINE – Adult Learning Professions in Europe, A Reference framework of key competences of adult learning professionals, several publications of the DIE (German Institute for Adult Education) etc. The questions that have been raised and researched recently are: entry requirements, working and employment conditions and remuneration, institutional context where this job is being exerted, legal regulation, awareness of belonging-to-the-field, public recognition and status etc.

The comparison is not easy due to the variety of occupational sub-fields, as well as to the different structure of adult education / continuing education system where adult educators are working in. Either they work at popular universities, folk high schools, cultural centres, or in business sector and in human resource departments, one of the main questions remained – who and where should they be educated and what competencies should they obtain. Having a look across the European countries, one can easily find that the main differences are in the preparation/training of the staff and their status. These differences are the results of the different social and economical setting, but also of the different conception and theoretical approaches, which may differ very much even within one country.

University degrees

Some of the European countries have the university studies and offer degrees (on different level) for adult education staff, for example: Scandinavian countries, Germany, Austria, Switzerland... In the countries of South and Eastern Europe the preparation of the staff is also situated at the institutions of higher education, with the BA-degree. Scandinavian countries usually offer MA degree in adult or continuing education. In France, the initial training of the staff is dispersed over a wide range of school levels, but without specialisation, and in UK new professional standards for the education of teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector are developed, more as an issue of social partnership than as a part of traditional university offer.

If the initial training of the adult education staff is situated at the university, it is mainly a part of general pedagogical or educational study, with the specialisation in adult education after the 4th or 6th semester. The other model is just two-year university study with the lower degree and in some countries there is even complete 4-year study for adult educators (such as University of Belgrade, Serbia, and Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania). Several European universities offer Doctoral degree in adult education. In terms of training opportunities for adult education staff, training of trainers is a growing market in almost all countries in Europe. This might compensate the fact that still less emphasis was put on the qualifications for the part-time and freelance staff who are by far the largest group working in adult education, than on the initial training of full-time staff, who are still an exception in the majority of European countries.

The tendencies and perspectives in adult education as a profession show increased interest in the quality of initial education of the staff, their further pro-

fessional development, training of trainers and part-time staff. As for the knowledge and competencies, country and regional differences will probably remain one of the main characteristics of this field. Further specialisation and shaping will probably be based on the profilisation of the working fields and specific roles of adult educators. They will probably group around following occupational fields and clusters of activities:

- teaching (adult educator as a teacher)
- training (instructor)
- counselling and guidance, coaching (guide, mentor, coach)
- moderation, facilitation (moderator, group guide)
- management (manager, human resource manager, leader)
- programme planning, monitoring, evaluating (andragogue)
- support – administrative, technical, logistic (organizer)

This list of activities and roles will be subject of changes due to the dynamic developments in the overall field of adult education and learning, but further focusing on required competencies and their obtaining (as one of the main aspects of the professionalisation) will have to deal with the clusters and not with the traditional idea of an profession. Adult educators will never be as doctors and layers, but it could be finally turned to an advantage.

Terhi Kouvo, InfoLetter, No 1, 2010

ADULT TEACHERS ARE COMMITTED TO THEIR WORK

FINLAND. Finnish liberal adult education teachers are committed to their work, master the subject they teach and implement group work. Expertise in adult pedagogy and multiculturalism need to be refreshed.

Adult teacher's diploma from the 2010 academic year

EXCELLENT: contents of subject, cooperation and interaction skills

GOOD: guiding learning, evaluation and knowledge of the goals and strategies of one's own education establishment, ability to adapt to new tasks and situations

SATISFACTORY: knowledge of students' different starting points, ability in and desire for innovation, ability to develop as an expert

SUFFICIENT: knowledge of adult pedagogy, network pedagogy skills, multicultural skills, multiprofessionalism, working life cooperation

This sums up the expertise of Finnish adult teachers. Today, it is known how trainers understand and experience their work.

The expert body working at the University of Jyväskylä, the Education Assessment Board, produced a report on the experiences of 1,744 liberal adult education professionals. It included full-time teachers, part-time teachers, principals and representatives of education establishments.

It is pleasing that a Finnish adult education teachers can master the subject they teach as well as the implementation of group work.

“Education staff are strongly committed to their work, which creates a good basis for the development of liberal adult education and educational establishments”, sums up professor Esa Poikela from the University of Lapland. He led the assessment work group.

It seems also that education staff masters their own work despite the increase in work load over the past few years. Over half of the principals and almost as many full-time teachers say that they feel rushed.

The most concerning aspect of the report is the situation of part-time teachers, of which there are as many as 30,000 in liberal adult education. In the adult education centres, for example, two thirds of the education depend on them.

The part-time teachers are usually experts in their own field, such as handi-craft experts or physical education instructors, and teaching is their part-time job.

A formal competency based on pedagogic studies is not required of them. The statistics show that 90% of the principals, 80% of the full-time teachers and 50% of the part-time teachers have done pedagogic studies.

Adult pedagogy and multiculturalism

The adult education centres, 90 educational establishments, are known for their immigrant education. No wonder their teachers stand out with their multicultural skills. Regardless of the education establishment, an intensive update of adult pedagogy and network pedagogy skills is required.

“Only a fifth feel they have a good knowledge of adult pedagogy and part-time teachers’ knowledge of it is particularly poor. Network pedagogy is well mastered by about a quarter of all staff groups”, says Esa Poikela.

There is also room for improvement in multiprofessional co-operation and working life co-operation, which the work is increasingly requiring.

“The education establishments and principals have a much better idea of the education possibilities of the education staff than the education staff themselves”, Poikela states.

Who supports part-time teachers

In February, Finland's Ministry of Education will start training to update teachers at a cost of 8 million euros. However, the skills programme does not guarantee that the part-time teachers will reach the update training, because under Finnish law, the employer is not obliged to take care of their training.

In addition to the official training, Esa Poikela emphasises learning at the work place, such as team work and development discussions. The new law obligates the liberal adult education establishments to further welfare and health. Poikela emphasises that the teachers must also value the welfare of their own work community by getting involved in team work.

The findings of the report from the Education Assessment Board were used in planning the adult teachers' diploma.

European Association for Education of Adults: EAEA Newsletter¹

Norway: Room for Roma learning, January 2010

Through the ages Roma have been known as gypsies. Now they would prefer to be called Roma. In Norway there are no more than around 500. Only a few have completed a lower secondary level education, and none have had any formal education beyond that. They now want to start learning to enable them to cope better in society.

If you read the papers in Norway, you can easily get the impression that there are often big disagreements and eternal conflicts between the various family clans within the Roma people. And to a certain extent this is true enough. Gypsies, or Roma as they now prefer to be called, are a colourful and emotionally charged people. They are in a difficult situation, as they want to preserve their distinctive quality, but at the same time be part of the wider community. In other words they are facing considerable challenges. Their needs are particularly high when it comes to formal and structural education.

Travelling people

Roma are also called the travelling people, and are a people without a country. They generally set out on their travels every year. In recent times it has become increasingly difficult for them to do this in practice. They meet resistance and bad feeling wherever they go and in many places they are refused entry to camp sites. They generally travel in groups of 25 - 30 and everyone in these groups is closely related. When they are on the move, the group's leader ensures that everyone receives a specific task. Responsibility for the children's education while they are out travelling would be one such task. Often it is the same people who

¹ Uz dozvolu Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih – EAEA, časopis donosi izbor tekstova iz „EAEA Newsletter“.

are given these tasks year after year and as such they act as teachers within their environment.

Travelling is a very important part of their culture. On these travels they engage in trade to earn money. They form networks and it's how many young people meet their partners. They are also very preoccupied with religion and many of their meetings are closely connected with religious events.

There are two Roma organisations in Norway. Andreas Muller is 50 years old, and the vice-president of one of them; Norsk Romforening, the Norwegian Roma Association. We meet him at home with his wife, Marina, and his youngest daughter, Jamaica. He is friendly and obliging and is more than willing to talk about the Roma people's relationship with learning. It seems there isn't much to write home about:

Learning

"We have to start learning now", says Andreas. "It is difficult to be part of a modern society without being able to read and write. Many would like to get proper jobs, but it's not easy if you can't read or write. Like most other people, we want to be independent and have our own income. We want to own our own homes like everyone else. Not least we sorely need to know how to go about starting and running ordinary businesses in Norway. It's really important for us to deal with this, something needs to be done urgently about the level of education in our people," he says seriously. "Most Roma nowadays receive benefits from the state. When you have lived on benefits for a while, there is always a risk of not getting out of this system. We become social slaves," says Andreas. "It can't go on like that", he stresses.

Informal skills

Although they don't have any form of education to speak of, there's a lot they can do. When they are travelling around, they are involved in various forms of trade. For example they sell rugs and they sharpen knives and other tools. Roma women also sell their fortune telling services. They are therefore good at practical mental arithmetic. But if you give them a piece of paper and ask whether they can work out the same calculations on paper, they can't manage it.

The skills they possess are nurtured and passed on to coming generations, as they always have been. This may be through practical examples, through songs and music, and not least through stories.

Government training scheme

The City of Oslo started a training project for adult Roma supported by state funding in October 2007. The project leader, social anthropologist Cecilie Skjerdal, is using alternative educational methods in order to get away from the previous “clientification” of this racial group. The aim is to set up an educational scheme which will help this minority create respect for their traditions and bring its people and culture to the fore in a modern context.

In other words it’s a specifically designed educational scheme. The scheme is completely voluntary and is not linked to any form of quid pro quo. The participants meet a teacher who is used to working with illiterate people or people who are functionally illiterate. The target group is primarily young people, possibly with children of their own in primary and lower secondary school education. The scheme has been developed in collaboration with the Roma’s own organisations in Norway.

A steering group under the City of Oslo’s Department of Cultural Affairs and Education is supervising the process. They also support schools which have pupils with a Roma background. The adult education project for Roma is intended to be a complementary scheme. In the long term it is hoped that if parents have basic skills it will improve the ability of children in primary and lower secondary education to achieve. The action taken by the City of Oslo demonstrates the public commitment to helping maintain the Roma culture as a minority in Norway.

Europe to fight poverty and social exclusion (EY2010), January 2010

2010 is the European Year of combating poverty and social inclusion. You can take part in this! Almost 80 million Europeans live at risk of poverty, which means they face insecurity, and go without what most people often take for granted.

Living in poverty may result in a variety of problems, from not having enough money to spend on food and clothes to suffering poor housing conditions and even homelessness. Poverty also means having to cope with limited lifestyle choices that may lead to social exclusion.

Inspired by its founding principle of solidarity, the European Union has joined forces with its Member States to make 2010 the European Year For Combating Poverty and Social Exclusion. The key objectives are to raise public awareness about these issues and renew the political commitment of the EU and its Member States to combat poverty and social exclusion.

The guiding principle of the 2010 Year is to give voice to the concerns of people who have to live with poverty and social exclusion, and to inspire every European citizen and other stakeholders to engage with these important issues.

This Year also aims to challenge stereotypes and collective perceptions of poverty. By harnessing the EU's principles of solidarity and partnership, 2010 represents a clarion call to tackle the causes of poverty head-on in a bid to ensure everyone can play a full and active role in society.

Civil society organisations and social partners will join participating countries and the European Commission to run a series of activities throughout 2010.

Two European-level conferences will take place in January and December; an art initiative will build a bridge between people experiencing poverty and social exclusion and the creative world; while special training days will give the media and decision-makers fresh insight into these complex subjects.

National and local events will take place in every EU Member State, plus Norway and Iceland. Activities will include awareness raising campaigns, workshops and information seminars in schools. Films, magazines and other information material will be produced to help people understand how poverty and social exclusion affect their communities, and for those directly affected, increase awareness of their rights.

Along with public figures, people who have experienced poverty will act as campaign ambassadors, which will help to raise visibility and credibility for the Year's activities and invite others to get involved.

Participation through volunteering (Europa.eu), February 2010

EU Conference „participation through volunteering” December 16 2009. Conclusions of the panel debate

The European Year 2011 is a political initiative of the European Commission responding to a strong will of European civil society organizations to highlight a very significant potential volunteering represents as well as to mark the 10th anniversary of the International Year of Volunteering organized by the United Nations in 2001. The European Year will raise awareness of the importance of volunteering, promote recognition of volunteers, support debate and exchange of practices in order to improve the policy framework of volunteering and create better conditions for voluntary activities in the EU.

The EU conference „participation through volunteering”, that took place last 16 December 2009, provided an opportunity to debate the issue of civic participation through volunteering and the difference it can make in Europe. This

conference, which brought together practitioners, policy makers and academics, marked the beginning of the mobilization of citizens towards the European Year of Voluntary Activities Promoting Active Citizenship 2011.

The panel debate was composed of Dame Elisabeth Hoodless (President of VoluntEurope), Ms Mary Davis (Chair of the task force on Active citizenship and managing director Special Olympics Europe/Asia), Ms Eva Hambach (president of the European Volunteer Centre), Mr Janusz Marszalek (President of the town twinning group of the Council of European municipalities and regions and mayor of Oswiecim), Mr Charles Duff (Chief operating officer, Coffey International Development) and Ms Lesley Hustinx (researcher at the Catholic University of Leuven). The panel was chaired by Mr. Pierre Mairesse (Director for Youth, Culture and Citizenship, Directorate-General Education and Culture, European Commission).

Conclusions drawn from the panel debate on volunteering and the European Year of Volunteering 2011

1. The first characteristic of volunteering is its universal applicability, free of discrimination. It contributes to the personal fulfilment and dignity of volunteers. Volunteering is a 'win-win' activity, benefiting the volunteer and enhancing solidarity in society, social inclusion and mutual understanding between cultures and generations.
2. Volunteering is a unique, varied and complex human activity that needs to be better known and analysed. The rich diversity of volunteering in Europe should not be jeopardised, nor should it hamper the full appreciation of volunteering.
3. Volunteering is entirely in line with the values of the European Union, such as solidarity, social cohesion, peace,...
4. It would be useful to measure the social and economic impact of volunteering on European society, in terms of GDP and general well-being.
5. Volunteering has changed significantly in recent years but should not become a substitute for paid work just like civil society cannot substitute the public authorities. The European Year of Volunteering should provide an opportunity to reflect on the line between these two concepts.
6. Volunteering has an educational role and is a modern tool for the acquisition of certain skills and experiences required in the job market.

7. Numerous obstacles to volunteering remain in European society and should be the focus of more attention during the European Year of Volunteering.
8. In a complex society, long unable to solve certain problems, the time has come to privilege partnerships between public authorities (local, regional, national, European), civil society and the private sector.
9. The European Union can provide added value by bringing together civil society stakeholders active in volunteering while supporting the networking of these associations and platforms.
10. The European Year of Volunteering should have long-term impact on European and national policies which can directly or indirectly promote (or sometimes hinder) voluntary engagement and on European programmes for citizens.

Some concrete proposals from civil society:

1. Designation of monthly themes;
2. Support for research on volunteering;
3. Meetings between business and volunteers (marketplace model);
4. Organisation of a competition to find the 'best' volunteers;
5. Development of a model of volunteering within the European Institutions;
6. Creation of synergies with the United Nations;
7. Use of local radio networks and local networks;

EAEA responds to the EU2020 paper, February 2010

The suggested EU strategy outline for the coming decade has been on a wide round of consultation. EAEA has contributed its statement on the paper.

The EAEA supports the priorities identified in the paper, including basic growth, opportunity and social cohesion on knowledge and innovation; empowering people in inclusive societies through the acquisition of new skills and the fostering of creativity and innovation; and a more efficient consumption on non-renewable energy and resources to meet environmental goals.

If this ambitious plan is to be successful, there are some key issues that needs to be addressed. EAEA suggests a few of them in its statement (see at: http://www.eaea.org/doc/pub/2020_EAEA.pdf)

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije u 2010. godini

1. The 2010 Between Local and Global: Adult Learning and Development conference, Seville, Spain, May 20-22, 2010, ESRA
2. ESREA European research triennial conference, 23-26 September, 2010, Linköping, Sweden
3. The 2010 conference of the ESREA Research Network on the Education and Learning of Older Adults, October 7-9, Munich, Germany
4. EUCIS -LLL Conference on the Social Dimension of Education and Training in Europe, 14 April 2010 Barcelona, Spain
5. 35th Annual Conference Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Budapest, August 26 - August 30, 2010, EAEA
6. 2010 AERC 51st Annual Adult Education Research Conference, California State University at Sacramento, Sacramento, California, Conference, June 3 - 6, 2010, Pre-Conferences, June 2, 2010
7. II. International Congress of Educational Research, Social Entrepreneurship democratic participation and educational research, 29. April – 3. May, Antalya, Turkey, EAB.
8. 3rd International Conference for Theory and Practice in Education, Intercultural Communication, Multicultural Education, Békéscsaba, 27-29 May, 2010, Hungary, Association of Educational Sciences
9. IASK - International Teaching and Learning 2010, Nov. 29th to Dec. 1st, Seville, Spain, IASK
10. The 3rd International Conference on Adult Education, 24-29. April, 2010, Iasi, Romania

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, Feb2010, Vol. 60 Issue 2

Transformative Learning in the Context of Suicide Bereavement. By: Sands, Diana; Tennant, Mark. p99-121, 23p; Measuring the Importance of Precursor Steps to Transformative Learning. By: Brock, Sabra E. p122-142, 21p; Adult Learners in a Research University: Negotiating Undergraduate Student Identity. By: Kasworm, Carol E. p143-160, 18p; Inspiration From Home: Understanding Family as Key to Adult Women's Self-Investment. By: Vaccaro, Annemarie; Lovell, Cheryl D. p161-176, 16p; Courage and Compassion in the Striving for Authenticity: States of Complacency, Compliance, and Contestation. By: Kreber, Carolin. p177-198, 22p; Making Knowledge Common: Literacy & Knowledge. By: McLean, Gary N. p199-203, 5p; The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol. I: Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy. Vol. 2: Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. The Lifelong. By: Guo, Shibao. p207-211, 5p; The Concepts and Practices of Lifelong Learning. By: Jackson, Sue. p205-207, 3p; Learning Partnerships for Social Inclusion: Exploring Lifelong Learning Contexts, Issues and Approaches. By: Murphy, Mark. p204-205, 2p.

New Directions for Adult & Continuing Education, Spring2010, Issue 125

Editors' notes. By: Lund, Carole L.; Colin, III, Scipio A. J. p1-5, 5p; White racist ideology and the myth of a postracial society. By: Colin, III, Scipio A. J. p7-13, 7p; The nature of white privilege in the teaching and training of adults. By: Lund, Carole L. p15-25, 11p; Racism and white privilege in adult education graduate programs: Admissions, retention, and curricula. By: Baumgartner, Lisa M.; Johnson-Bailey, Juanita. p27-40, 14p; Whiteness at work in vocational training in Australia. By: Shore, Sue. p41-51, 11p;

Working against the grain: White privilege in human resource development. By: Monaghan, Catherine H. p53-63, 11p; Immigration, racial profiling, and white privilege: Community-based challenges and practices for adult educa-

tors. By: Kong, Luis J. p65-77, 13p; A living spiral of understanding: Community-based adult education. By: Cueva, Melany. p79-90, 12p; The intersections of white privilege and racism: Moving forward. By: Colin, III, Scipio A. J.; Lund, Carole L. p91-94, 4p.

Adult Basic Education & Literacy Journal, Fall2009, Vol. 3 Issue 3

Volunteer Instructors in Adult Literacy: Who Are They and What Do They Know About Reading Instruction? By: Ziegler, Mary; McCallum, R. Steve; Bell, Sherry Mee. p131-139, 9p; "I Got Your Back": Looking Closely at Women Learners' Collaboration and Leadership in Three Studies. By: Drago-Severson, Eleanor; Cuban, Sondra; Daloz, Kate. p140-150, 11p; Finding Voice: Shared Decision Making and Student Leadership in a Family Literacy Program. By: Toso, Blaire Willson; Prins, Esther; Drayton, Brendaly; Gnanadass, Edith; Gungor, Ramazan. p151-160, 10p; Community Building as an Instructional Goal in Japanese Adult Basic Education. By: Jacobson, Erik. p161-170, 10p; Encouraging GEO Students Write Now!: The Studio as Bridge. By: Cotugno, Marianne. p171-174, 4p; Extending Learning: Reading Packets for ESL Students. By: Bourret, Chris. p175-179, 5p; WEB SCAN. By: Rosen, David J. p180-181, 2p; Recently-Completed Primary Research. By: Smith, Cristine. p182-185, 4p; Assessment and Measurement. By: Tomaszewski, Lesley. p186-187, 2p; Learning in a Digital World. By: Strawn, Clare. p188-189, 2p; Adult Literacy Learning and Libraries. By: Hauser, Laura. p190-190, 1p.

Adults Learning, Mar2010, Vol. 21 Issue 7

Untitled. By: Stanistreet, Paul. p2-2, 1/2p; IN BRIEF. p4-6, 2p; 'Superficial' targets hamper inclusion. p4-4, 2/3p; Untitled. p4-4, 1/5p; HE fees must rise, says think tank. p5-6, 2p; Changing the way we work. (cover story) By: Coote, Anna. p8-11, 4p; Thinking outside the box. By: Fanshawe, Simon; Sriskandarah, Dhananjayan. p12-15, 4p; A challenge to do things differently. By: Henderson, Jacqui. p16-18, 3p; Getting the point across. By: Schuller, Tom. p19-19, 1p; Always changing, always the same. By: Jones, Bill. p20-23, 4p; Earning and learning. By: Haughton, Lesley. p24-25, 2p; Not all learning is the same - inspections shouldn't be either. By: Hunt, Melanie. p26-27, 2p; Coherent yes, but education funding must also be just. By: Coffield, Frank. p28-29, 2p; It's equality that matters, not wealth. By: Tuckett, Alan. p29-30, 2p; Bringing it all back home. By: Stanistreet, Paul. p30-31, 2p.

Journal of Adult Development, Mar2010, Vol. 17 Issue 1

Sexual Experience and Couple Formation Attitudes Among Emerging Adults. By: Willoughby, Brian; Carroll, Jason. p1-11, 11p; Perceived Parenthood: Cross-Cultural Differences Between Jewish and Arab Emerging Adults. By: Dor, Asnat; Cohen-Fridel, Sara. p12-19, 8p; Psychological Health From the Teens to the 80s: Multiple Developmental Trajectories. By: Jones, Constance; Peskin, Harvey. p20-32, 13p; Depressive Symptoms and Life Satisfaction Among Emerging Adults: A Comparison of High School Dropouts and Graduates. By: Liem, Joan; Lustig, Kara; Dillon, Colleen. p33-43, 11p; How Resources (or Lack Thereof) Influence Advice Seeking on Psychological Well-being and Marital Risk: Testing Pathways of the Lack of Financial Stability, Support, and Strain. By: Curran, Melissa; Totenhagen, Casey; Serido, Joyce. p44-56, 13p.

European Journal of Education, Mar2010, Vol. 45 Issue 1

2010 — Letter from the Joint Editors. By: Gordon, Jean; Jallade, Jean-Pierre; Keyes, Christina., p1-3, 3p; Globalisation, Knowledge and the Curriculum. By: Yates, Lyn; Young, Michael, p4-10, 7p; Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. By: Young, Michael; Muller, Johan. p11-27, 17p; Revisiting School Knowledge: some sociological perspectives on new school curricula. By: Whitty, Geoff. p28-45, 18p; Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. By: Lundahl, Lisbeth; Arreman, Inger Erixon; Lundström, Ulf; Rönnerberg, Linda. p46-59, 14p; Global Knowledge-based Policy in Fragmented Societies: the case of curriculum reform in French-speaking Belgium. By: Mangez, Eric. p60-73, 14p; The French Curricular Exception and the Troubles of Education and Internationalisation: will it be enough to 'rearrange the deckchairs'? By: Gauthier, Roger-François; Le Gouvello, Margaux. p74-88, 15p; The Absence of Knowledge in Australian Curriculum Reforms. By: Yates, Lyn; Collins, Cherry. p89-102, 14p; Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. By: Karseth, Berit; Sivesind, Kirsten. p103-120, 18p; Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? By: Hoskins, Bryony; Crick, Ruth Deakin. p121-137, 17p; Changes in the Management of Doctoral Education. By: Baschung, Lukas. p138-152, 15p; Institutional Contexts and International Performances in Schooling: comparing patterns and trends over time in international surveys. By: Hofman, W.H. Adriaan; Hofman, Roelande H.; Gray, John M. p153-173, 21p; List of Contributors. p174-176, 3p.

Higher Education Research & Development, Nov2009, Vol. 28 Issue 5

Sinking in the sand? Academic work in an offshore campus of an Australian university. Citation By: Smith, Lois. p467-479, 13p; Work placement experience: should I stay or should I go? By: Bullock, Kate; Gould, Virginia; Hejmadi, Momna; Lock, Gary. p481-494, 14p; The writing on the wall: responses of Australian public universities to competition in global higher education. By: Bradmore, Donald J.; Smyrnios, Kosmas X. p495-508, 14p; The impact on career direction of a tertiary management programme for mid-career ICT professionals. By: Hooper, Tony. p509-522; The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. By: Rodriguez, Carlos M. p523-539, 17p; Writing retreat as structured intervention: margin or mainstream? By: Murray, Rowena; Newton, Mary. p541-553, 13p; Book review. By: Szorenyi-Reischl, Nick. p555-556, 2p.

Higher Education in Europe, Oct2009, Vol. 34 Issue 3/4

Back to the Future: Introduction and Reflection by the Editor. By: Wells, Peter J. p299-302, 4p; The Bologna Process and Internationalization - Consequences for Italian Academic Life. By: Aittola, Helena; Kiviniemi, Ulla; Honkimäki, Sanna; Muhonen, Reetta; Huusko, Mira; Ursin, Jani. p303-312, 10p; Student Opinion of the Information Policies of Four Spanish Universities with Regard to Erasmus and Other International Programmes. By: Alfaro, Ignacio J.; Boullosa, Alfredo Pérez; Andreu-Besó, J. Vicente; De Lamo, José; Sobrado, Luis; Sanz, Rafael; Arias, José M. p313-332, 20p; Adaptation of Human Resource Management and Industrial Relations Graduate Courses in Spain to the European Higher Education Area. By: Barba-Sánchez, Virginia. p333-346, 14p; Aligning American Higher Education with a Twenty-first-century Public Agenda. Examining the National Purposes of American Higher Education: A Leadership Approach to Policy Reform. By: Duderstadt, James J. p347-366, 20p; The International Research Training Group (GRK532): Practicing Cross-border Postgraduate Education. By: Ehses, Markus; Veith, Michael. p367-384, 18p; Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European Integration. Citation Only Available By: Cippitani, Roberto; Gatt, Suzanne. p385-397, 13p; Professionalization in Universities and European Convergence. By: Vivas, Amparo Jimenez; Hevia, David Menendez Alvarez. p399-409, 11p; Continuity and Change in the Academic Profession in European Countries. Citation Only Available By: Pedró, Francesc. p411-429, 19p; Employment Pattern Pressure for Pragmatic Change in Universities: Azerbaijan Case Study. By: Sadirkhanov, Ruslan. p431-444, 14p; Organization and Management

of Continuing Education in German and Finnish Universities. By: Zawacki-Richter, Olaf; Knust, Michaela; Hanft, Anke. p445-458, 14p; Diversification or Homogenization in Higher Education: A Global Allomorphism Perspective. By: Zha, Qiang. p459-479, 21p; The Promise and Challenge of Increasing Access to Higher Education: Notes from a Romanian/United States Comparative Analysis. By: Florea, Silvia; Horvat, Erin McNamara. p481-495, 15p; The General Concept of Benchmarking and its Application in *Higher Education in Europe*. By: Nazarko, Joanicjusz; Kuźmicz, Katarzyna Anna; Szubzda-Prutis, Elżbieta; Urban, Joanna. p497-510, 14p; Motivation to Study in Higher Education: A Comparison between Germany and Great Britain. By: Loeber, Sandra; Higson, Helen E. p511-521, 11p; Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. By: Oberst, Ursula; Gallifa, Josep; Farriols, Núria; Vilaregut, Anna. p523-533, 11p; Book Reviews and Studies. By: Florea, Silvia; Pavlenko, Sonia; Gilder, Eric; Pavelescu, Lucia; Sadlak, Jan. p535-554, 20p; Notes on Contributors. p555-560, 6p.

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.