

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, NOVEMBAR 2011.



Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Andragoške studije

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

Izdavač

Institut za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

ISSN: 0354-5415

UDK: 37.013.83+374

Urednici

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

Asistenti urednika

Nataša Vujišić-Zivković, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Maja Maksimović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Uredništvo

Šefika Alibabić, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Arne Carlsen, UNESCO institut for Lifelong Learning, Germany
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
Ekkehard Nuissl von Rein, DIE, Germany
Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet
Dušan Savićević, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Tehnički urednik, dizajn: Zoran Imširagić

Lektura i korektura: Míra Savić

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 časopis međunarodnog značaja (M24).

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

Andragoške studije su deo 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).

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 2, NOVEMBAR 2011.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

SIMONA SAVA		
	Towards the Professionalization of Adult Educators	9
MAURICE DE GREEF, DOMINIQUE VERTÉ, MIEN SEGERS		
	The Impact of Education on Social Inclusion Among Vulnerable Adults: An Approach for Future Research	23
MARKO FILIJOVIĆ, IVICA ĐORĐEVIĆ, MARIJA ČUKANOVIĆ-KARAVIDIĆ		
	Uticaj globalizacije na razvoj visokog obrazovanja	43
ŠEFIKA ALIBABIĆ, VESNA MILIĆEVIĆ, MIRJANA DRAKULIĆ		
	Modeli učenja u korporacijama	65
TAMÁS VÁMOSI		
	More Practice and Increasing Efficiency in the Hungarian System of Vocational Training	83
OLIVERA D. KAMENARAC		
	Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika	101
NEVENKA BOGATAJ		
	Can the Invisible Become a Model? A Case of Slovenian Female Forest Owners	117
KATARINA POPOVIĆ, NATALIJA MILOŠEVIĆ		
	Ideje o obrazovanju odraslih u obrazovnom romanu „Godine učenja Vilhelma Majstera“ J. V. Getea	131

NADA KAČAVENDA-RADIĆ, TAMARA NIKOLIĆ-MAKSIĆ, BOJAN LJUJIĆ

Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu?	147
--	-----

DOKUMENTI

Agenda za nove veštine i nova radna mesta: Evropski doprinos punoj zaposlenosti	173
Odgovor EAEA na inicijativu Komisije „Nove veštine i nova radna mesta“	203

HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA

<i>International conference</i> Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges	209
<i>Međunarodna konferencija</i> Evaluacija u obrazovanju u balkanskim zemljama	213
<i>Prikaz knjige</i> Gertrud Wolf: Ka konstruisanju odraslosti. Osnove teorije učenja u pedagogiji odraslih	217
<i>Polemika</i> Evelyn Viertel Okvir kvalifikacija: Između suštine i ideologije	221
<i>Polemika</i> Georgios K. Zarifis Rečnik pojmova za obrazovanje odraslih Evropske Komisije – zašto?	227

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

Odabrane andragoške konferencije	233
Pregled andragoških časopisa	235

Contents

ARTICLES

- SIMONA SAVA
Towards the Professionalization of Adult Educators 9
- MAURICE DE GREEF, DOMINIQUE VERTÉ, MIEN SEGERS
The Impact of Education on Social Inclusion Among Vulnerable Adults: An Approach for Future Research 23
- MARKO FILIJOVIĆ, IVICA ĐORĐEVIĆ, MARIJA ČUKANOVIĆ-KARAVIDIĆ
The Effect of Globalization on the Development of Higher Education 43
- ŠEFIKA ALIBABIĆ, VESNA MILIĆEVIĆ, MIRJANA DRAKULIĆ
Learning Models in Corporations 65
- TAMÁS VÁMOSI
More Practice and Increasing Efficiency in the Hungarian System of Vocational Training 83
- OLIVERA D. KAMENARAC
Professional Development – Personal Construct of Teachers 101
- NEVENKA BOGATAJ
Can the Invisible Become a Model? A Case of Slovenian Female Forest Owners 117
- KATARINA POPOVIĆ, NATALIJA ARSOVIĆ
Ideas on Adult Education in Educational Novel “Wilhelm Meister’s Apprenticeship” by Johann Wolfgang von Goethe 131

NADA KAČAVENDA-RADIĆ, TAMARA NIKOLIĆ-MAKSIĆ, BOJAN LJUJIĆ

Adult Play: Does a Computer Game Educate During Leisure? 147

DOCUMENTS

An Agenda for New Skills and Jobs: A European contribution towards full employment	173
EAEA response to the <i>New Skills for New Jobs</i> initiative	203

CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS

<i>International conference</i> Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges	209
<i>Conference</i> Evaluation in Education in the Balkan Countries	213
<i>Book Review</i> Gertrud Wolf, Constructing Adulthood. Basics of Learning Theory in Education of Adults	217
<i>Polemics</i> Evelyn Viertel Qualification Framework Between Rationality and Ideology	221
<i>Polemics</i> Georgios K. Zarifis A European Commission(ed) adult education glossary - but why?	227

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Selected Conferences on Adult Education	233
Review of Adult Education Journals	235

ČLANCI

ARTICLES

Simona Sava¹
West University of Timisoara, Romania

Towards the Professionalization of Adult Educators

Abstract: The European discourse regarding the adult educators has moved in the last decade from asking for „innovative teaching”, towards asking the Member States to implement systems of initial and continuous professional development (CPD) for adult learning professionals (ALP). Enlarging the focus from the prerequisite of ALP pedagogical competence to the wider training needs they have for ensuring the quality of education and training (E&T) is a positive approach to the more complex competency profile a professional in AE has to master. A big emphasis was put on identifying the competency profile of ALP. Also, a lot of smaller scale solutions have been developed, both by formal education and non-formal education (ex. by recognizing and integrating alternative pathways through the validation approach), being launched, in the same time, European tools for making transparent and comparable the qualification gathered in different contexts and countries. But, in spite of the intensive developments and efforts spent, mainly in the last five years, the progresses made in different aspects of the professionalization of ALPs, there is still missing their integration into coherent system of pre/in-service system of professional development. Why the “next step”/ level is difficult to reach?

Key words: adult educator, adult learning professionals, pedagogical/ didactic competences, professionalization, continuing professional development, validation.

Status of adult learning professionals

The widely recognised imperative of lifelong and life-wide learning means that learning of adults, not only in formal but also in non-formal and informal settings, needs to be continuously promoted and enhanced. To achieve both a quantitative expansion and a qualitative improvement of adult learning activities well-qualified staff are needed to support adults professionally in their learning. The

¹ Simona Sava, PhD is a professor, West University of Timisoara, Faculty of Sociology and Psychology, Department of Education Sciences, and the director of Romanian Institute of Adult Education from Timisoara.

professional development of staff is a critical component of quality assurance in adult education. That is why, in the recent decade it became more important to reflect about the work which is done in adult education, who is doing it and how he/ she is qualified to do that.

It is somehow the reaction towards the shift to the learner, who is more and more seen as a self-directed and self-responsible actor. This paradigm, nevertheless, has determined changes into the roles adult educators/ adult learning professionals (ALPs) are performing, being seen more as facilitators, as mentors etc. (see Nuissl, 2009, 2010), but also as ones able to design tailored training offers, able to identify learning needs and valorise learning experiences, to counsel them throughout their learning journey, to master the (digital) media tools etc.. Thus, their competency profile is enlarging, is becoming an “omnipotent profile of adult educators” (Kondratjuk, 2009), as their roles are very often overlapping. Even they are employed in (mainly small) adult education institutions, with a small number of staff performing 2-3 tasks in the same time, or they are just free-lancers proposing and running a course, they suppose to do “a little bit” of everything: to be the methodological expert (the good trainer), the manager, organiser and program planner, the expert on the media, the mentor, moderator and tutor, the evaluator.

The recent European studies (see Research voor Beleid 2008, 2010) have mapped the competency profile of ALPs, and the activities the adult learning staff are performing, their professional situations, being proved, once more the “diverse, heterogeneous and changing terrain” (Jutte, Nicoll, Olesen, 2011: 9) of adult educators. Not only the different roles to be performed in different ways, but the disparate practices in different sectors of adult education, different educational and professional biographies and employment statuses, dynamic competency profiles, make very difficult to define the profession of adult educators. But a profession is related to the occupational field, to the jobs to be performed on the labour market.

Let’s have a look at *Adult education as an occupational field* first (see Nuissl, 2007): Adult Education/Continuing Education is the educational sector which is most closely connected with many other societal sectors. In contrast to the school or higher education sector, adult education has not a clearly delimited institutionalised structure with its own internal rationale and dynamics. Adult education in some form or other is present in many appearances.

Adult education has developed in different contexts and is structured different in sub-sectors, which are partly overlapping. This is true for most European countries. In some countries, especially in Southern and Eastern Europe, adult education is very closely connected to the societal areas in which it has originated

and continues to develop such as social movements or the business sector. In other countries, especially in the North and West of Europe, there exist also different fields of adult education that are defined by a certain type of institution, such as folk high schools, private commercial providers, institutions of social and cultural education or technical colleges. In all cases, the whole picture of adult education (and the related „profession“) can only be understood against the background of its historical development and its current links with other societal sectors.

Across countries, the articulation of the field of adult education differs considerably, although usually one will find in most countries a broad distinction between vocational training and education on the one hand and liberal or general adult education on the other.

Also, the bases on which adult education provision rests differ considerably. Often laws or initiatives have been implemented in one given sector of adult education only and have there created very specific structures and institutions which are governed by this particular law or funding regime. One will normally find, also, that the responsibility for adult education does not lie with one particular ministry but is spread over various ministries, such as education, labour market, social affairs, culture or science.

This may be one of the reasons, why many activities which could be considered as some kind of adult education are not always understood or termed as such. Often adult education activities have better chances of funding when they are not labelled as adult education but demonstrate a relation to labour market programmes, regional development schemes or social movements for example. This has an obvious impact not only on the terming of the activities but also on their image and self-image and on the definition of their aims.

If we look at the *employment conditions of adult education staff* we find that only a small minority works exclusively for adult education and in an institutional context. The majority of people who contribute with their work to adult education and learning has either fairly insecure employment conditions, working on a free lance basis for example; or they have a job which is only in part related to adult education activities, for example company employees with training duties or persons working in cultural institutions.

It is difficult to apply identical categories to the various groups of adult education staff in different countries. This is still relatively easy in the case of teachers in school or higher education institutions, who are also concerned with adult students; but it is much more difficult in the other fields and sectors. All in all, the spectrum of adult education staff is extremely broad – which is not surprising given the integration of adult education in all societal sectors.

Nevertheless, this heterogeneity and diversity is only one cause of the difficulty to map the professional status of ALPs. Already the expression “professional development” of adult educators, or the more recently used “adult learning *professionals*”, suggest that there is – or might be – a “profession” of adult education. Is that so? We talk of “profession”, when special knowledge and skills are needed to carry out a job in this field. But this is not all. Normally, special training or education, usually at a high level, is formally required to get access to the profession, to take up a job in the field. Such as is the case in the fields of medicine, law and religion, for example. And finally, the members of a profession are regarded as experts and enjoy a high level of respect from the general public. And accordingly they have themselves a high level of self-esteem.

What is the situation in adult education then? Are there needed special knowledge and skills? Is special training required to allow people to take up a job in adult education? What about the prestige and self-image of adult educators? And finally, what is an adult educator after all, whom do we consider as belonging to this group and why? If we talk of professional development of adult educators in Europe, it will be necessary to have these questions in mind.

Also, while analyzing a profession in a classical way, other criteria are to be taken into consideration, and these criteria, unfortunately are not fulfilled or well defined (see Sava 2006, coord. 2007, Nuissl and Latke, 2008) while discussing about the profession of adult educators, and their professional status:

- one cannot differentiate entry requirements to this profession, at different levels, so almost everyone can be an adult educator, a lot of them are “experts”;
- there is no clear monopoly on the occupation or type of work that would allow competence in carrying out specific functions to be clearly recognised;
- there is not a “common core” of competencies unanimously agreed, that everyone should master, irrespective the sector of adult education she/he is working in;
- there is also no specific professional association to initiate and maintain any collective code of conduct for quality, ethics and professional correctness. Such professional bodies do not exist at national levels, even less at European level. Also, specific trade union of adult educators hardly can be met in Denmark;
- although there is a scientific knowledge related to the discipline or field of adult education on which to base a university professional education, and over the years there have been developed such offers at BA/ MA/

doctoral level, even widely recognised international ones across the Europe, the field remains largely not-regulated, regarding the “functional markers of *competence, quality and qualification*, as those central to policy and wider debate on professionalisation” (Jutte et al, 2011: 11).

If the efforts to map the competencies of adult educators have been consistent, in the last three years coming out two related European wide studies (Research voor Beleid, 2008, 2010), there are still to be clarified the issues quality and qualification.

The policy papers stress more and more the idea of quality, and quality assurance of education and training offers, relating it automatically to the quality the staff delivering it. There are attempts to design benchmarks and indicators in this respect, and almost any national accreditation body running the (re)accreditation process of the education providers has a distinctive part related to the quality of the teaching-learning behaviour. But in a lot of situations the criteria are quite vague and subjective. The preliminary results of a comparative research I am coordinating on the criteria stipulated by different quality assurance agencies (in higher education, and adult and continuing education) to evaluate the professional behaviour of the ALPs while doing the (re)accreditation of the educational and training offer, are showed so far big differences between countries, related to the cultural background and philosophy about the teaching and learning relation and process as well.

As concerning the issue of qualification, even most of the educationalists stress the direct relation between quality and qualification of the staff working in (adult) education, the description of qualification each ALP should prove, at different levels of working, is largely now regulated. It is surprising that neither in countries like Serbia, Slovenia, Germany etc., which have departments of initial education in adult education/ andragogy since a lot of years, there is no differentiation of the entry into the labour market, to favour such specialists. Only the countries (e.g. Swiss) having designed systems of initial and continuing professional development for adult educators have stipulated differentiated qualification needed at different entry level.

In general, the majority of countries have paid little attention to defining the content and processes for initial training or for continuing professional development for formal personnel working in adult education, and even less so for personnel in non-formal adult education. Generally, the occupation of teacher or trainer of adults is not a regulated profession in most Member States (Eurydice, 2007). There are many educational and professional routes to becoming a

teacher, programme developer or manager in the adult education sector, mirrored by the wide range of approaches to professional development.

Such situation is two folded: on one hand the practitioners have agreed with this ambiguous situation, letting space for creativity, diversity, for benefiting without constraints from people's expertise, in a flexible way. The practitioners themselves are against any regulation, arguing only for the rules of the competitive market. On the other hand, such "freedom" and diversity makes difficult any increasing of the professional status of ALPs, as far as anyone can do this. Furthermore, any protection of the practitioners against bad quality, and thus, bad image, any constrain for continuing professional development, has bad effects on the image of their professional status.

Our arguing is for a needed system of initial and continuing professional development (CPD), to regulate the issue of qualification needed at different levels, in order to protect the professionals working in adult education, to force to political measures allowing them opportunities for CPD, asking them to attend them, but finding in the same time sources to support them (as the teachers in pre-university system have), to increase the professional status, image and attractiveness of a more regulated profession. This, however, does not hinder the space for creativity, diversity, and flexibility, as these regulations should be differentiated according with the employment status of the practitioners. I give you an example of the effects of not existing criteria for a desirable qualification: in Romania, there was the good stipulation in the law of professional adult education that from 1st of January 2010 each provider asking for national accreditation of its offer, should prove that the staff delivering it is specialized in dealing with adults in a didactic way. If this stipulation was meant to increase the quality of the delivery, it was no mentioning what such specialization might be, in the labour market having the same value a training of trainers certificate delivered in one weekend, like a master certificate. This has lead to the decrease of esteem for the trainer's profession, as anybody could easily get such a specialization certificate, with doubting effects on the improved quality of the training offer.

Such regulations are therefore needed, if we struggle to define this profession against the classic criteria of analyzing it, and to increase the professional status.

Messages in the European policy papers

The European discourse regarding the adult educators has moved in the last decade from asking for "innovative teaching" (see the third key message of the

Memorandum on Lifelong Learning, 2000), towards asking the Member States to implement systems of initial and continuous professional development for adult learning professionals. Enlarging the focus from the prerequisite of ALP pedagogical competence to the wider training needs they have for ensuring the quality of education and training (E&T) is a positive approach to the more complex competency profile a professional in AE has to master.

In the *Memorandum* (2000) the objective was to “develop effective teaching and learning methods and contexts for the continuum of lifelong and life-wide learning”, and, in this respect, “significant investment by Member States to adapt, upgrade and sustain the skills of those working in formal and non-formal learning environments, whether as paid professionals, as volunteers or as those for whom teaching activities are a secondary or ancillary function” (p.14) was foreseen as being needed. Also, at that time was already mentioned: “Teaching as a professional role faces decisive change in the coming decades: *teachers and trainers become guides, mentors and mediators*. Their role – and it is a crucially important one – is to help and support learners who, as far as possible, take charge of their own learning. The capacity and the confidence to develop and practise open and participatory teaching and learning methods should therefore become an essential professional skill for educators and trainers, in both formal and non-formal settings”. After more than one decade, the Member States subscribing to the *Memorandum* can report organizing courses to enable the adults educators to perform the new roles? If adult educators were named already then professionals, with a crucial role in supporting the learning of adults, what it is done further since then at national levels to improve their professional status?

However, at European level some more significant steps have been done, more than in a lot of Member States. The two further main policy papers for European Adult Education, the Communiqué on Adult Learning (2006, *It is never too late to learn*)², and the *Action Plan on Adult Learning – It is always a good time to learn* (2007) have both stressed the need for national systems for initial and continuing professional development of adult educators, relevant researchers and studies (see the two above mentioned ones from 2008, 2010), the need for developing “standards for adult learning professionals, including guidance services, based on existing good practice”.

In the three years of implementation, a lot of peer learning activities have taken place, workshops, debates, for the large dissemination of the results of the

² “In order to foster a culture of quality in adult learning, Member States should invest in improving teaching methods and materials adapted to adult learners and put in place initial and continuing professional development measures to qualify and up-skill people working in adult learning. They should introduce quality assurance mechanisms, and improve delivery” – COMM 2006.

studies (see the Report on the implementation of the Action Plan, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1288_en.htm, 2011: 28-31). Furthermore, the experience in implementing the *Action Plan on Adult Learning* has grounded the further continuation of the efforts and achievements, and in “ET 2020” is highlighted the need „to ensure high quality teaching, to provide adequate initial teacher education, continuous professional development for teachers and trainers, and to make teaching an attractive career choice”.

Beside the policy papers, a lot of European tools for making transparent and comparable the qualification gathered in different contexts and countries (see the EQF, the EuroPass, ECTS, etc.), and instruments for supporting the exchange of good practices, for improving the European cooperation with respect of ensuring the CPD of ALPs have been put in place.

Training courses and qualifications for education and training practitioners working in non-formal sectors (such as youth and community work), in adult education or in continuing training are underdeveloped everywhere in Europe. But through the Grundtvig Programme the CPD of ALPs was strongly supported, either by in-service training courses, or job shadowing, mobility, etc. However, the results of a recently carried out study (soon to be published) on the impact of the Grundtvig Programme on the CPD of ALPs have shown that most of the adult educators benefiting by grants for CPD have at least a master degree, living in urban area. This proves once more the “Mathew effect”: the ones having the highest qualification are also the ones benefiting more for such facilities, and not the ones more in need, with lower levels of qualification. Even more, most of the in-service training courses taken were on languages, not on subject related to the pedagogy of teaching adults, or low skilled adults etc., showing the need to reflect more for the new component of the Lifelong Learning Programme aimed to support the CPD of the adult learning staff on linking the policy priorities with the eligible grants. Furthermore, in the global competition, European Union aims to export know-how and education, one of the main ways being throughout cooperation between adult learning professionals. Such priorities are to be reflected into the design of further programs from 2013 on.

Debates and challenges

The professional development of adult educators poses several big challenges. The first one comes from the diversity of the adult learning staff, being extremely difficult to identify the training needs for CPD of a target group which is extremely heterogeneous. This, in turn, requires a good knowledge of the activities that

adult education staff is required to perform and on the working settings, as their work differ largely according with the system they are working in. Such knowledge is an essential prerequisite for the development of appropriate training offers that cater for the different training needs of the different sectors of adult education. If professionalism in adult education is discussed at all, then the debate usually refers to one particular sector within adult education rather than to the whole picture. There are various reasons for this. First of all, the sectoral context prevails over an overall perspective on adult education activities. An “animator” in a museum is seen as someone very different from a „trainer“ in a company, even though they do things that are quite similar.

In almost no country the access to a job in adult education is regulated for the whole field of adult education. Such rules do exist only for individual sectors, especially in vocational training or second chance education, where adult learners study to obtain a state diploma or certificate. Proper educations for adult educators do exist in some countries – for example in Germany university degree courses leading to a diploma in adult education. However, since these courses are not compulsory, they failed to exert a shaping influence on adult education as a profession. Continuing training for the professional development of adult education staff is usually offered within the individual sectors of adult education (by associations, companies etc.). The qualifications that are generated through these trainings are very diverse and hardly comparable. Thus, a key prerequisite for the existence of a „profession“ – a systematic and regulated education for the exertion of the work – is lacking.

Secondly, the employment conditions of adult education staff are more or less insecure everywhere. A permanent full-time job in adult education is the exception rather than the rule in all countries. However, we lack reliable data in this regard. Not even the numbers of staff working in adult education are available in most countries, even less so are data on further details of their work conditions. Many adult education staff members do not even see themselves as adult educators but rather as belonging to a certain social or business context. This is especially true in cases when the adult education activity is related to other organisational contexts (such as companies, cultural institutions, associations etc.) or when the adult education activity represents only a part of work in the job.

So virtually in almost no country we can find a debate on adult education as a profession (with positive exceptions like Swiss and Estonia). What can be seen though in many cases, is an intense debate on the competencies and skills needed by people working in certain jobs in the field of adult education. This debate is less intense in countries where the institutional structure of adult education is less developed, but even there it has started. Countries such as England

or France on the other hand have developed quite differentiated approaches to the debate on competencies in adult education – normally with a focus on vocational education and training (see more examples in the Report on implementing the Action Plan on Adult Learning, 2011: 30). The existing competence profiles vary enormously from country to country, being sometimes more differentiated, sometimes of a more generic character. Some refer more to „core skills“, others more to instrumental skills. In no case however have the identified competencies been made a compulsory prerequisite for taking up a job in adult education in general.

Where there is a concern with professionalism or professional development it is often targeted at the small minority of adult educators which is full time employed and works exclusively in adult education. But it is safe to estimate that this minority represents at best 10 % of all those people who are active in one way or another in adult education. This relation varies from country to country and sector to sector – f.e. it is less in confessional contexts, more in the community sector, less in Eastern and Southern Europe, more in the North (Nuißl, 2007). For the professional development in adult education it will however be especially interesting not to concentrate on full time professionals only – which do not exist in great numbers in any country – but to take into account also other groups who work only partly for adult education, or who are not even considered as adult educators, at all or do not consider themselves as such, but whose activity is nevertheless relevant for adult education. The updating of their skills and competencies will be of crucial importance for assuring a high quality level of adult learning. The problem is that we know relatively little about these more “hidden” groups of adult educators (even the Alpine study has tried to show this out), about the concrete activities of relevance to adult education that they perform in their jobs and about the skills that they possess or that they would yet need to improve. Here is a challenge for research and analysis work to provide a basis for the further professional development of the field.

Thus, a real challenge is to stimulate flexible work in social secure environment, raising the attractiveness of the profession. A regulatory system can enhance the attractiveness of the profession mainly to the qualified ones. But these “hidden groups” of adult educators are also to be protected, as they have a big expertise in their field of specialization, and this capital is to be valorized.

Furthermore, as a distinctive challenge we would like to stress the integration at the policy level with focus on the balance between various educational sectors within the spectrum of lifelong learning. Why? Because these hidden groups of practitioners are mainly working in general adult education, in community work, are the animators reaching the adults most in need for support on

their learning. Unfortunately, the recent developments and policy debates, the driven forces of market demands show the concerning trend of decreased focus and efforts for this type of adult education for personal development, for community integration and inclusion, against the increased focus on professional/vocational related adult education. Loosing the balance between various sectors of adult education, within the spectrum of lifelong learning will generate a dangerous situation, contradicting with the wide debate and demand for soft skills, for transversal ones, for the ones embedded into the everyday life.

Thus, to attract and to keep into adult education such practitioners, different solutions are to be put in place. One way to attract them is mapping different educational pathways and professional backgrounds, setting quality standards, benchmarking them (entry requirement, time investment, and learning outcomes). Such attempt has been fulfilled in the European study carried out by Research voor Beleid in 2010. As mentioned before, adult education related activities are widely spread and can be found in practically all societal fields. An overview on adult education which covers all is hardly possible even within one single country. Any attempt at a comparison between countries with their differing societal structures must then necessarily fail.

For a common approach to the professional development of adult educators in Europe it seems therefore necessary rather to identify different fields or clusters of activity in adult education which will then allow to identify sets of skills and competencies that are related to each of these fields, as in this study was done. The broadly defined fields of activity (teaching, management, counselling and guidance, media, programme planning, support) play an important role for the professional development of adult education. Some of them have always been seen as directly being related to adult education, for others the awareness of their relevance for adult education has only developed more recently.

Beside differentiating the various fields of activity with their related competencies, the different professional experiences and pathways are to be valorised and integrated. The validation approach is more and more stressed as a viable professional path. However, our study (Lupou et al, 2010) has shown that this path is still seen as an inferior to the training one, and due its credibility and quality assurance mechanisms, which are still to be improved. The quality assurance issue is a more general one, addressed as well to all the in-service training provisions for CPD of adult learning staff.

Another way to attract and maintain into adult education now only these hidden groups, but also the senior staff, the ones with high expertise, is to ensure different career steps and related benefits, to ensure real opportunities for professional development. The EQF tool allows differentiation and recognition

of different levels of qualification, and smaller scale attempts have been already implemented for designing the competency profile at the level 6 and 7, with the appropriate tools of identifying them (see the FlexiPath toolkit, Gooding, 2010; Strauch et al, 2010).

Such career steps means a coherent system of continuing professional development. To design such system is needed a high position on the policy agenda at national levels, to set methodological and institutional solutions, to design standards for staff (as the study on key competences for adult learning professionals from 2010 has proposed: a set of competences for staff, both professionals and managerial, which could serve as a useful reference), to frame the regulations of access, of upgrading competencies, or the ones related to the opportunities and support for further education. With other words, it means to define the status of the adult learning professional as an independent profession, as a needed measure to ensure an increased quality of the provision for learning opportunities for adults. It is to be seen if such desiderata will be implemented, but also to be seen how the intensive positive developments in the last five years (mainly at European level) will be followed and further valorized at national levels.

References

- EUROPEAN COMMISSION (2011). *Action Plan on Adult Learning: Achievements and results 2008-2010*. Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Action Plan on Adult Learning: It is always a good time to learn – Communication on adult learning*. Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Adult learning: It is never too late to learn – Communication on adult learning*. Brussels.
- EURYDICE (2007). *Non-Vocational Adult Education in Europe*. Brussels.
- GOODING, B. (2010). *Flexi-Path Toolkit – A guide to creating a professional portfolio to demonstrate the high level competences of adult educators*. Waldpress, Timisoara, Toolkit done together with the partners in the FlexiPath project. Retrieved from: www.flexi-path.eu.
- JÜTTE, W., NICOLL, K. AND SALLING OLESEN, H. (2011). Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults – RELA*, 2 (1). Retrieved from: www.rela.ep.liu.se
- KONDRATJUK, M. (2009). Professionals in Adult Education: The omnipotent Profile Adult Educators – The role of Universities in improving the professionalisation of Educational Corporations. *Journal of Educational Sciences*, 1(19), 37-42.
- LOUGHRAN, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education*. London: Routledge.
- LUPOU, R., NUISSL, E. AND SAVA, S. (2010). Credibility of trainer's competences assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1.

- NUISSEL, E. (2007). Profesie si activitate profesionala in educatia adultilor din Europa. In Sava, S. (Ed.), *Formatorul pentru adulți – statut, roluri, competențe, provocări*, volumul celei de-a doua Conferințe naționale de educație a adulților, Universității de Vest din Timișoara, 39-44.
- NUISSEL, E. AND LATTKE, S. (Eds.) (2008). *Qualifying Adult Learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- NUISSEL, E. (2009). Mutual responsibilities in learning of adults. *Journal of Educational Sciences*, 1(19), 7-13.
- NUISSEL, E. (2010). From teaching to learning and back. In Sava S. (Ed.) 10 ani de dezvoltare europeana in educatia adultilor – Realizari si provocari in atingerea obiectivelor „Lisabona 2010”, volumul celei de-a treia Conferinta nationale de educație a adultilor, (10 years of European Development in adult education – Achievements and challenges in reaching the aims of „Lisabona 2010” – the Volume of the 3rd National Conference on Adult Education) Ed. Eurostampa, Timișoara, 33-38.
- RESEARCH VOOR BELEID (2010). Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report, Zoetermeer. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
- RESEARCH VOOR BELEID (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe; A study of the current situation, trends and issues*. Holland.
- SAVA, S. (2006). Professionalism and professional identity of adult learning professionals. *Review of Educational Sciences*, 2 (14), 68-77.
- SAVA, S. (Ed.). (2007). *Adult learning professionals – status, roles, competencies, challenges*; (in Romanian), Volume of the Second National Conference on Adult Education, with the same title, Timișoara: West University Press.
- SAVA, S. AND LUPOU, R. (2009). The adult educator in Europe – professionalisation challenges and the alternative of validation of learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2227–2232.
- STRAUCH, A., RADTKE, M. AND LUPOU, R. (Eds.). (2010), *Flexible Pathways Towards Professionalisation – Senior Adult Educators in Europe*. Bielefeld: WBV, DIE.

Simona Sava³

Zapadni univerzitet u Temišvaru, Rumunija

Put ka profesionalizaciji nastavnika u oblasti obrazovanja odraslih

Apstrakt: Evropski razgovori na temu edukatora u obrazovanju odraslih u toku prošle decenije prešli su put od „inovativnog učenja”, do zahteva državama članicama da implementiraju sisteme inicijalnog i kontinuiranog stručnog usavršavanja (KSU) za profesionalce u oblasti obrazovanja odraslih (POO). Pomeranje fokusa sa preduslova, kada su u pitanju pedagoške kompetencije POO, na šire potrebe za obukama ovih profesionalaca radi osiguranja kvaliteta obrazovanja i obuke (O&O) predstavlja pozitivan pristup složenijim kompetencijama koje profesionalac u oblasti obrazovanja odraslih mora da poseduje. Veliki značaj dobiće identifikacija profila kompetencija profesionalaca u oblasti obrazovanja odraslih. Takođe, formalno obrazovanje je ponudilo dosta sitnijih rešenja, kao i neformalno obrazovanje (npr. prepoznavanje i integracija alternativnih pravaca kroz validaciju pristupa), a u isto vreme prikupljene su evropske alatke koje omogućavaju transparentnost i uporedivost kvalifikacija u različitim kontekstima i državama. Međutim, uprkos intenzivnom razvoju i uložnim naporima, i to uglavnom u poslednjih pet godina, i napretku koji je ostvaren u različitim aspektima profesionalizacije POO, još uvek nedostaje njihova integracija u koherentni sistem kada je u pitanju profesionalni razvoj za vreme studija i u toku zaposlenja. Zašto je tako teško preći na „sledeći korak”/nivo?

Ključne reči: nastavnici u oblasti obrazovanja odraslih, profesionalci u oblasti obrazovanja odraslih, pedagoške/didaktičke kompetencije, profesionalizacija, kontinuirano stručno usavršavanje, validacija.

³ Dr Simona Sava je redovni profesor na Katedri za obrazovne nauke Fakulteta za sociologiju i psihologiju, Zapadni univerzitet u Temišvaru i direktor Rumunskog instituta za obrazovanje odraslih u Temišvaru.

Maurice de Greef¹
Artéduc, the Netherlands

Dominique Verté²
Vrije Universiteit Brussel, Belgium

Mien Segers³
Maastricht University, the Netherlands

The Impact of Education on Social Inclusion Among Vulnerable Adults: An Approach for Future Research

Abstract: The group of vulnerable adults is growing. Taking the ongoing development of the knowledge-society, the individualisation and globalisation into account this group of vulnerable adults risks social exclusion. (Adult) education can prevent social exclusion and enable vulnerable adults to cope with problems in daily life. More research is needed in order to understand more clearly how adult education programs can enhance the increase of social inclusion among vulnerable. Firstly in order to explore learners' perceptions, a phenomenographical research could provide insights in the meaning of learning-outcome in terms of social inclusion. Secondly, regarding the lack of evidence-based research on learning-outcome of adult education development of an instrument in measuring the outcome of adult education is needed. It can be expected that social inclusion among vulnerable adults will increase after joining education and that the learning-environment (based on the transfer of training model) will influence this increase. In short this article will provide a research-agenda (based on desk research and literature-study) concerning the outcome of adult education in terms of increasing social inclusion among vulnerable adults.

Key words: adult education, learning-environment, andragogical study, social inclusion, transfer.

¹ Maurice de Greef, MA is a project-manager and trainer in local, regional and European projects. He is a member of the Dutch national board of non-formal adult education and member of the Dutch board of the national organisation for civil servants of education and owner of a research bureau and consultancy in education.

² Dominique Verté, PhD is a fulltime professor, Free University of Brussels, Belgium.

³ Mien Segers, PhD is a full professor at Maastricht University, the Netherlands.

Background

Present day society can be defined as an ongoing risk-society (Schedler, 1998) increasingly leading to social exclusion among vulnerable adults. According to Schedler (1998) ongoing developments like globalisation, individualisation and privatisation makes it more and more difficult for vulnerable adults to join (activities and life) in society. Moreover the group of vulnerable adults is growing. Still 22 per cent of the population in the industrialised countries is illiterate (UNICEF, 2008). Besides this according to The Alliance for Health & The Future (2005) an estimated 35 per cent of the European population will be over the age of 60 in 2050 instead of the 20 per cent at present. Regarding to these two figures one can say that European society is confronted with an increasing number of vulnerable people who risk social exclusion.

Meanwhile Europe is also changing into a knowledge-society. In this perspective one of the most important means of production is knowledge, produced by “human capital” on the labour market. Next to participating in the labour market, individuals should be able to cope with the growing responsibility of making life decisions in our complex individualised society (Verschelden, 2005). As to our present day risk-society, there is a lack of competencies for vulnerable people in their ability to make their own decisions, for example in contacting official organisations or in managing their own finances. Consequently they risk social exclusion.

Levitas et al (2007: 25) defines the process of social exclusion as “a lack or denial of resources, rights, goods and services and the ability to participate in normal relationships and activities”. It is well known that education can prevent social exclusion in society (Christian, 1974; Schedler, 1998). In this context the Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (2008) states that low educated people (regarding their lower social-economical status) run a bigger risk in having poor mental health or depression. Likewise the OECD confirms that learning has to be seen as one of the basic needed services in society enhancing social inclusion among its inhabitants (Christian, 1974). According to Christian (1974) the OECD prefers to facilitate learning to stimulate possibilities of individual development to cope with daily life.

In this respect, the European Commission (2000) ensures possibilities for adult education by the Treaty of Lisbon. In order to ensure social inclusion among vulnerable adults the Life Long Learning Program in Europe provides educational programs and projects. At any rate the additional value of educational programs for vulnerable adults can be formulated as a guidance in “human actions” to increase understanding, decision-making, participation, literacy and

numeracy (Crittenden, 1968) as well as an increase of self-confidence (Tunström, 1999). Due to the ongoing modernisation of technology it is essential that vulnerable people can increase their competencies through education in order to cope with new social demands in our knowledge-society. The elderly need for example to learn how to cope with social problems in daily life using internet or a cell-phone, to manage their financial administration or becoming a member of a new association. Moreover they have to learn to use the opportunities available to them in order to fully participate in nowadays society (Department of Work and Pensions, 2008).

Considering education as an effective intervention to increase social inclusion, regular schooling-systems do not counter for vulnerable adults. Given prior negative school experiences among most of them different approaches in learning are necessary. According to Jarvis and Griffin (2003) one has to develop a learning-process to enhance the quality of life instead of only focussing on employment as the principal goal of adult education. More concrete according to McClusky (1970) and Serrano-García and Bond (1994) a main goal is to support vulnerable adults in pursuing a decrease of marginalisation and an increase in empowerment to survive in modern European society. Instead of cognitive gains and employment, the outcome of adult education for vulnerable people can be seen as an increase in social inclusion (Main, 1979; Solarczyk-Ambrozik, 1998). In order to gain a better life-standard vulnerable participants learn to cope with problems in daily life. As a result they endeavour a kind of empowerment (Serrano-García and Bond, 1994).

A crucial question for adult education programs is: how to organise adult education in order to optimise its effects in term of enhancing social inclusion of its participants? In this article, we answer this question in three steps. Firstly, we elaborate on the construct of social inclusion. Secondly, we present an overview of literature on the elements of the learning-environment that can enhance the outcomes of adult education in terms of social inclusion. Thirdly, we elaborate on the guidelines for further research which is needed to give more insights in features and outcomes of adult education aiming to increase social inclusion.

Towards an understanding of the outcome of adult education defined as social inclusion

In order to describe social inclusion as an outcome of adult education, two perspectives have to be taken into account. First of all, interactionism explains the importance of the individual in its (learning-) environment. Because of the inter-

action between the individual and the changing environment, behaviour can be changed (Bandura, 2001, 2004, 2006; Endler and Magnusson, 1976; Krueger et al, 2008). In this context on the one hand the environment can be a determining factor in behavioural change (Nye and Hargreaves, 2009). On the other hand, the individual is capable of making his or her own choices and determines his or her own future-plans, driven by “the self” (Markus and Nurius, 1986). Likewise the identity process theory (as a possible interpretation of interactionism) states that behavioural change can be possible if a balance between maintaining consistency of the self and changing it in response to experiences can be found (Krauss Whitbourne, 2005). Therefore to change ones behaviour in a productive way in order to increase social inclusion the environment as well as “the self” can play a crucial role.

Secondly Carstensen (1995, 1998, 2006) developed the socioemotional selectivity theory to explain social interactions among (older) people (Santrock, 2008). Due to the process of ageing accordingly to Carstensen (1995, 1998, 2006), elderly focus more on the emotional rewards of social interactions than on gaining knowledge (possibly seen as functional rewards). Accordingly vulnerable people can join adult education programs aiming to increase contacts with others to cope with loneliness (emotional perspective) or, for example, to increase their knowledge about using the Internet (functional perspective). In this context social inclusion can be seen as encountering functional problems (like reading letters) and social problems (like contacting neighbours) in daily life.

Figure 1 shows a possible combination of the theoretical perspectives of interactionism and socioemotional selectivity. In view of the aforementioned perspectives on social inclusion, four processes of social inclusion can be distinguished, namely: (a) activation, (b) internalisation, (c) participation and (d) connection. In this context, activation and participation can be seen as processes to increase functional knowledge, skills and attitude to encounter problems in daily life. An example of activation is organising and reading the post (on an individual level) and of participation is visiting the doctor (in contact with the environment). On the contrary, internalisation and connection are processes describing the increase of emotional rewards with, on the one hand being more assertive (on an individual level) and on the other hand gaining more personal contacts (in contact with the environment).

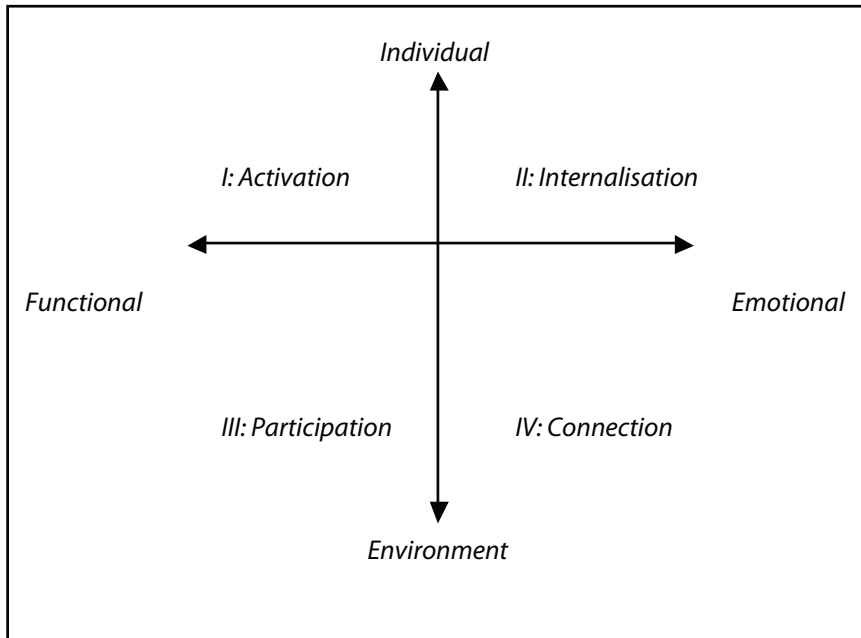


Figure 1: Balance between processes of Social Inclusion

1. Activation

According to Fortuin et al (1997) social inclusion is a process aiming to activate people. Movisie (2009) defines activation as a process of enhancing the ability to function in daily life. Whenever people are activated they are able to manage daily problems in life in order to survive. As for example writing a letter to the housing-company or communicating in different languages abroad. Furthermore Ben-Zur and Michael (2007) argue that in order to be active in daily life, different coping strategies have to be internalised.

2. Internalisation

Internalisation can be defined as a process of feeling happier and safer as well as feeling of being able to cope with problems in daily life. Likewise Mastergeorge (2001) states that internalisation is a process of gaining a higher level of satisfaction and the ability to manage one's own life. In order to be satisfied, personal development and self-regulation of behaviour is needed. Behaviour such as making the right decisions or being assertive when needed, can support the development of an own personality or identity. In this context assertiveness and

decision-making are seen as behaviour concerning internalisation. As a result of internalisation vulnerable adults are able to feel more satisfied with themselves and are able to manage their own lives (Mastergeorge, 2001) and therefore feel more accepted in society (Guildford, 2000).

3. Participation

Buffel et al (2007) state that education can lead to an increase of social inclusion in terms of participation (Guildford, 2000). Accordingly participation can be defined as taking part in society or in a cultural setting (Buffel et al, 2007). In this respect the study of Verté et al (2007) indicates that people participate by taking the opportunity to go out in the evening or visit activities in the community.

4. Connection

Besides being more active and participating more in society and or feeling better and more satisfied in life, connection between vulnerable adults can increase. In this context connection means gaining new or improving existing social interactions or relationships and meeting others (Colley, 1975; Smith, 2007; Huisman et al, 2003; Priemus, 2005; Verté et al, 2007). Consequently establishing relationships can lead to a decrease of loneliness (De Jong-Gierveld, 1987). Likewise Antonucci and Akiyama (2002), Antonucci, Lansford and Akiyama (2001) and Antonucci, Vandewater and Lansford (2000) state that this “social support” can ensure that vulnerable people cope more effectively in daily life.

A perspective of adult education enhancing social inclusion: the need of transfer in a transformational approach

Research of adult education during the last four decades has provided us with a wide diversity of perspectives and insights into educational processes. In order to provide understanding of the possible influence of adult education on the increase of social inclusion, one of the most interesting theories is based on the andragogical perspective of transformational learning. Transformational learning is a learning-process in which the learner experiences events in daily life, reflects on them and tries to improve them by using new knowledge, skills or a changed attitude (Mezirow, 1991). This learning is defined as a transformational process. Likewise Daloz (2003) states that education is a transformational journey. More specifically life is seen as a journey in which we learn by looking back on past experiences and consequently transforming the meaning of it (Daloz, 2003). Hence learning can be seen as an ongoing process of transforming life-experiences. In

fact (behavioural) change occurs not automatically, but is only possible by reflection on (life-)events (resulting in transformation) (Lynch and Field, 2007). Likewise Crittenden (1968) and Tunström (1999) define education as a guide for human action to increase self-confidence, participation, decision-making and understanding. In other words, throughout an educational process, the adult learner tries to change his or her behaviour in order to improve his or her competencies for coping in daily life. To enhance transformational learning, Mezirow (1991) emphasizes the importance of the use of experiences in daily life.

According to theories concerning transformational learning, they give insights in the way in which education aiming increase of social inclusion is organised. However in this field of adult education little research of empirical validation has been done. On the contrary, the field of Human Resource Development (HRD) compiled several studies in order to gain insights in the outcome of adult education (Holton, Chen & Naquin, 2003; Alvarez, Salas and Garafano; Burke and Hutchins, 2007; Cheng & Hampson, 2008; Aguinis & Kraiger, 2009). According to most of these studies, the outcome of adult education has a positive relationship with the possibility of transfer, as is illustrated by Baldwin and Ford (1988) and later on by several other researchers in the field of HRD (Thijssen, 2001; Cheng and Ho, 2001; Holton, Chen & Naquin, 2003; Nijman, 2004; Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005; Cheng & Hampson, 2008). In the perspective of adult education aiming to increase social inclusion, transfer can be seen as the implementation of learned knowledge, skills and attitude to encounter problems in daily life. According to Baldwin and Ford (1988) the trainee him- or herself, the training-program and the environment in which transfer takes place, are the most important influencing variables on behavioural change. Likewise Nijman (2004) discerns six influencing factors of transfer of training: personality characteristics (1), motivation (2), supervisor support (3), transfer-climate (4), transfer-design (5) general work environment and (6) elements of the learning-environment.

Towards a learning-environment of social inclusion for vulnerable ones

Based on the HRD-studies we can discern three groups of variables: (1) trainee characteristics, (2) transfer design and (3) the participants' environment. To date most HRD-studies (addressing the effect of training programs) try to reveal an explanation for enhancement of transfer of training in terms of enhancing job performance, professional development of the trainees and organisational payoffs

(for recent review studies, see Aguinis & Kraiger, 2009, Alvarez, Salas and Garafano; Burke and Hutchins, 2007; Cheng & Hampson, 2008; Holton, Chen & Naquin, 2003). Contrary to these studies the concept of transfer of adult learning concerning vulnerable adults aims to increase social inclusion instead of improvement of professional development or a better job performance. In this context some changes to the three variables of the transfer-of-training-model of most HRD-studies have to be made.

Regarding the first variable of the transfer-of-training-model, namely trainee characteristics, one important modification has to be made. Due to the fact that adult education aims to increase social inclusion among vulnerable adults, the target-group is low skilled learners (instead of more high skilled learners as the target-group in most research of the HRD-studies). Consequently the ability for self-direction in learning has to be part of the variable trainee characteristics. According to research of Raemdonck (2006) self-direction in learning can be a significant influencing factor for learning-outcome among low skilled learners. At any rate results of her compiled study argues that self-directed learning is a relevant input variable during the learning-process, which is missing in most HRD-studies.

The variable transfer design differs according to learning-process aiming increase of social inclusion. Firstly the context of the transfer-design (seen as part of the transfer design) differs in programs enhancing increase of social inclusion. Whenever the increase of social inclusion has to be pursued, interaction of trainees during the learning process is important as well as the use of authentic learning materials, in order to combine theory and practice. In this context constructivist learning theories can be used (Baldwin & Ford, 1988; Van Lakerveld, Van den Berg, De Brabander et al, 2000; Tenenbaum et al (2001); Thijssen, 2001; Holton, Chen & Naquin, 2003; Simons & Bolhuis, 2004; Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005; Van der Vlerk, 2005;). Secondly the supervisor, an example of Nijman's transfer-of-training-model (2004), has to be replaced by the teacher of the adult education programs who enhances the increase of social inclusion and who ensures support during learning.

Third and lastly the learning-environment is not the same as the variable 'general work environment' of the HRD-studies, but should be seen as the environment of daily life based on life-circumstances, as for example health, feelings of safety and happiness (Andrews & Withey, 1974). Despite the gap of the transfer-of-training-model of most HRD-studies, using life-circumstances as discerned in the study of Andrews & Withey (1974) will bridge the gap to adult education aiming social inclusion.

Trainee-characteristics

According to the trainee-characteristics, background-characteristics as well as self-direction in learning can be seen as important characteristics of vulnerable adults joining education in order to increase social inclusion. Firstly, social inclusion research of Verté et al (2007), age, gender, number of children, marital status, level of schooling, prior diplomas and courses, (un) employment, motivation and racial back-ground are determining characteristics in blocking or stimulating social inclusion (after learning). More specifically the research of Verté et al (2007) tries to define the needs and pathways of social inclusion among 44.000 elderly in Flanders in relation to housing, mobility, spare time, unsafety, care and participation in culture. According to his results, the needs of elderly and their social inclusion are influenced by aforementioned sociodemographic characteristics. If these background-variables can determine the rate and features of social inclusion, there is the possibility that they have an influence on the effects of adult education on social inclusion.

Besides the background-characteristics of Verté et al (2007), studies of self-direction in learning as described in studies of (McGivney, 1992), (Ryan and Deci, 2000), Raemdonck (2006) and Knowles (1975), state the importance of self-directed learning. Specifically Raemdonck (2006, p.13) defines self-directed learning as a characteristic adaptation to influence learning-processes in order to cope for oneself". The research done by Raemdonck (2006) addressed the role of self-directed learning for low-skilled employees. The results of her research indicate that self-directness in learning benefits the learning-outcome of low-skilled learners (Raemdonck, 2006). Raemdonck (2006) developed two scales studying the influence of contextual and individual conditions on self-directness and the level of self-directness in learning and career processes. According to these results both contextual and individual factors influence the self-directness during learning. Besides this, low-qualified learners acquired high scores of self-directness influencing the process of learning (Raemdonck et al, 2006). In this perspective Raemdonck et al (2006) indicates the importance of self-directness among the target-group vulnerable adults by giving insights in the fact that the increase of self-directness will be beneficiary for better results after learning by low-qualified people.

The transfer design

The transfer-design refers to two factors: (1) the teacher-support and (2) the learning contents and process. Concerning teacher-support, Brinkerhoff and Montesino (1995) and Cromwell and Kolb (2004) state that the support of a

trainer or teacher has a positive correlation with the outcome of transfer. For example the teacher gives advice in applying a learned attitude in daily life, or how to implement a plan for improving attitude in daily practice. Hence the role of a teacher can be significant for the increase of transfer (Hutchins and Burke, 2006).

The learning-process, as second factor, is an interactive process which provides knowledge, skills and attitudes by experiencing new activities and contents. Tenenbaum et al (2001) argue it should be a constructivistic process based on seven different components, namely: (1) arguments, discussions, debates among learners (2) conceptual conflicts and dilemmas, (3) sharing ideas with others, (4) the use of materials and measures targeted toward solutions, (5) enhancing learners' reflections and concept investigation, (6) meeting the learners' learning needs and (7) making meaning by addressing real-life examples during the instructional unit. These seven components of the learning-process can be used to define the contents and activities of the learning-process for adult education aiming to increase social inclusion.

The participants' environment

Research on the transfer of training has shown the relevance of the work environment of trainees to improve the transfer effects of training. However, in adult education programs aiming to enhance social inclusion, it can be argued that not the work environment but the daily life-circumstances, like spare time, housing, care and finances influence transfer of learning and increase social inclusion (Caplan and Barton, 1978; Liu, 1974; Andrews and Withey, 1974). For example if one has to raise children, occupy a paid job or has to take care of a relative or friend, time for transfer is limited. Besides these life-circumstances mentioned by Andrews and Withey (1974), barriers in mobility or feeling too old can block transfer (McGivney, 1992).

Research-questions for the future

Regarding the need of gaining insight in the outcome of adult education programs to improve its quality (Partridge, 1999) investigation among vulnerable adults is required. To date hardly any evidence about the outcome of adult education aiming social inclusion based on the aforementioned learning-environment is available. In order to provide insight in learning-outcomes and its possible influences for vulnerable people, three research-questions can guide future study.

Research question 1

First of all adult education aiming social inclusion seems to be a research-field that still has to be explored, beginning with the exploration of learning-outcome in terms of social inclusion. Concerning the theme of social inclusion, the aforementioned literature review shows that little research about the meaning of social inclusion is available. In this context it is interesting what the learner defines as a positive learning-result in terms of social inclusion. Besides this, the learner should give us insight in meaningful influences during his or her learning-process.

Provided that qualitative research is used, the phenomenon of social inclusion and exclusion can be described (Levitas et al, 2007). According to Howitt and Cramer (2008) the “phenomenon” has to be studied in its natural setting. Concerning the vulnerable target-group of low-skilled adults, using the natural setting is preferable to overcome feelings of shame to talk about their problems, and their learning-process in later life in a new setting. Because a phenomenon has to be investigated, the phenomenographical approach seems to be the most suitable method (Tan, 2004). According to Tan (2004) experiences (and its interpretations and meaning for the learners) of a complex phenomenon can be explored by this research-approach. Thus a qualitative research method is needed to define the concept of learning-outcome based on social inclusion and its influences. Central question (also depicted in figure 2) in this first part of the study should therefore be:

Research question 1: “What are the qualitative different ways in which participants of adult education programs for social inclusion experience social inclusion?”

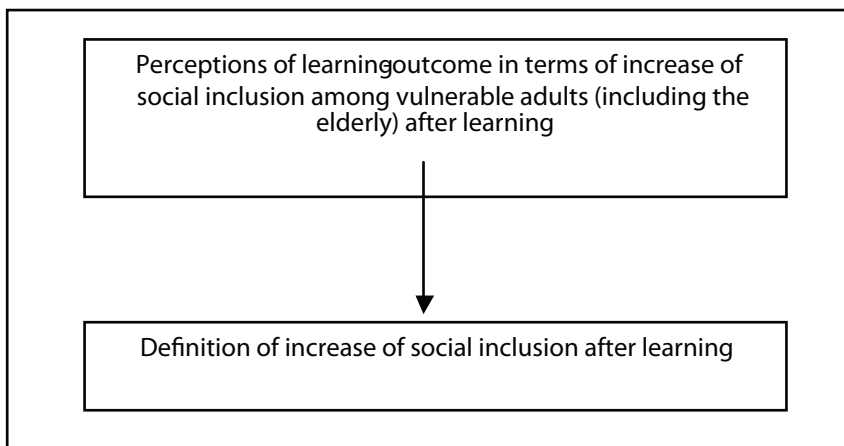


Figure 2: Relation between variables in research question 1

Research questions 2 and 3

To date, hardly any evidence is reported on the effects of adult education in terms of social inclusion and on the variables that might influence these effects. Moreover, no instruments are available to measure these effects and their influencing variables. Therefore, the first step is to develop and validate an instrument which measures social inclusion as an outcome of adult education and the influencing variables.

More specifically, given the aforementioned influencing variables, the instrument has to measure the rate of increase of social inclusion after joining adult education programs for social inclusion. The second step is collecting evidence on which variables of the learning-environment influence the possible increase of social inclusion. This leads to two research questions:

Research question 2: “What is the specific outcome in terms of social inclusion among vulnerable adults after joining an adult education program?”

Research question 3: “What is the relationship between the learning-environment (seen as a combination of life-circumstances and transfer-design) in combination with the background-characteristics and the self-direction of the learner on increase of social inclusion among vulnerable adults?”

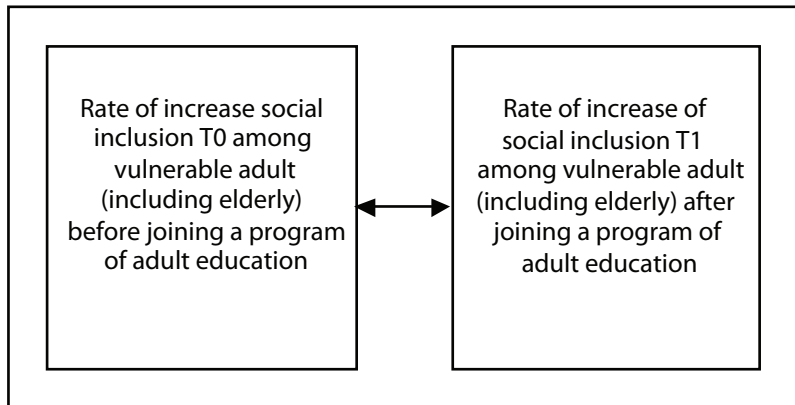


Figure 3: Relation between variables in research question 2

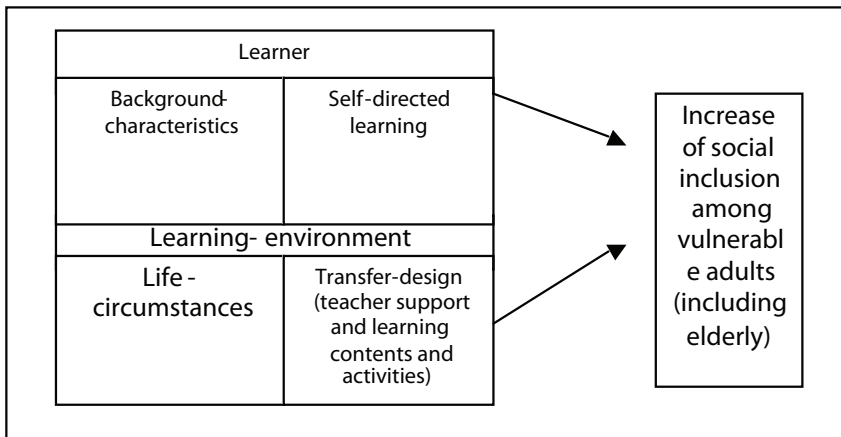


Figure 4: Relation between variables in research question 3

Implications for practice

Answering the aforementioned research questions is of utmost importance in order to gain insight in the value of adult education in order to increase social inclusion among vulnerable adults. In accordance with Schedler (1998) present day society evolves to an ongoing risk-society. Education is needed to ensure possibilities for vulnerable adults to be enclosed in nowadays society. Still hardly any research-outcome concerning the features of adult education programs are available. In order to provide insight in the outcome of adult education of vulnerable adults, development of an evidence-based instrument in describing learning-outcome and its possible influences of adult education is needed. According to Partridge (1999) insight in outcome of social inclusion following adult education and the possible influences of the learning-environment is needed to improve programs of adult education. In this context educational organisations can improve their programs and their learning-process in order to reach better results by their learners, the vulnerable adults.

Concerning the position of vulnerable people, education can help them to encounter problems in daily life. Taking their current position into account, educational assistance is needed to survive in present day society. Most vulnerable adults (for example illiterated adults) lack the competencies to deal with new technologies or individualised services in the community. Therefore they have to

be able to acquire new insights and change their established behaviour to cope in daily life. In this context future research (based on the three research questions) of the educational value regarding social inclusion can confirm the possibilities and needed improvement in adult education programs for the enhancement of social inclusion of vulnerable adults.

References⁴

- AGUINIS, H. & KRAIGER, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- ALVAREZ, K., SALAS, E. & GAROFANO, C.M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.
- ANDREWS, F. M. & WITHEY, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1(26).
- ANTONUCCI, T. C. & AKIYAMA, H. (2002). Aging and close relationships over the life span. *International Society for the Study of Behavioural Development Newsletter* (1, Serial No. 41), 2 – 5.
- ANTONUCCI, T. C. LANSFORD, J. E. & AKIYAMA, H. (2001). The impact of positive and negative aspects of marital relationships and friendships on the well-being of older adults. In J. P. Reinhardt (Ed.), *Negative and positive support*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ANTONUCCI, T. C., VANDEWATER E. A. & LANSFORD, J. E. (2000). Adulthood and aging: Social processes and development. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* Washington, DC & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- BALDWIN, T. T. & FORD, K. J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(43).
- BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52. In J. W. Santrock (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill, 46 – 47.
- BANDURA, A. (2004). *Toward a psychology of human agency*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Society, Chicago. In J. W. Santrock (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill, 46 – 47.
- BANDURA, A. (2006). Going global with soci cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: New frontiers ad rewarding careers*. Mahwah, NJ: Erlbaum. In J. W. Santrock (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill, 46 – 47.

⁴ **Acknowledgements:** The content of this article is based on the inspiration of Prof. Dr. Max van der Kamp. The authors wish to dedicate this article to him, because of his efforts on this specific educational content and scientific field. Besides this the authors like to thank Dra. Liesbeth de Donder en Dra. Tine Buffel for their support during the literature review and Ir. Andrea Kuijpers for her language-check.

- BEN-ZUR, H. & MICHAEL, K. (2007). Men's affective reactions life events: the roles of coping strategies and personal outcomes. *The Journal of Men's Health & Gender*, 4 (3), 358.
- BRINKERHOFF, R. O. & MONTESINO, M. U. (Fall 1995). Partnerships for transfer of training: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-274.
- BUFFEL, T., VAN WING, T., VERHAEST, W. & VERTÉ, D. (2007). Making meaning of socio-cultural adult education. In M. S. Giannakaki, *The teacher and the teaching profession: Current Research and International Issues*. Athens: ATINER, 389 – 403.
- BURKE, L. A. & HUTCHINS H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263-296.
- CAPLAN, N. & BARTON, E. (1978). The potential of social indicators: Minimum conditions for impact at the national level as suggested by a study for impact at the national level as suggested by a study of the use of "Social Indicators" 73. *Social Indicators Research*, 5(4), 427 – 456.
- CARSTENSEN, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151 – 156. In J. W. Santrock (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill, 651 – 652.
- CARSTENSEN, L. L. (1998). A life-span approach to social motivation. In J. Heckhausen & C. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span*. New York: Cambridge University Press. In J. W. Santrock (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill, 651 – 652.
- CARSTENSEN, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312, 1913 – 1915. In J. W. Santrock (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill, 651 – 652.
- CHENG, E. W. L. & HAMPSON, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10 (4), 15.
- CHENG, E. W. L. & HO, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30 (1), 17.
- CHRISTIAN, D. E. (1974). International Social Indicators: The OECD Experience. *Social Indicators Research*, 1 (2), 169.
- COLLEY, D. G. (1975). A social change index – an objective means to discern and measure the relative current social condition of cities, towns, and their sub-communities. *Social Indicators Research*, 1(26).
- CRITTENDEN, B. S. (1968). What is educational value? *Journal of Value Inquiry*, 2 (4), 235.
- CROMWELL, S. & KOLB, J. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the work place. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (4), 449-71.
- DALOZ, L. A. (2003). Education as a transformational journey. In P. Jarvis & P. Griffin (2003). *Adult and Continuing Education: Major themes in education*. London: Routledge, 105 – 125.

- DE JONG-GIERVELD, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 119 – 128.
- DEPARTMENT OF WORK AND PENSIONS (2008). *Working Together: UK National Action Plan on Social Inclusion*. London: Department for Work and Pensions.
- ENDLER, N., S. & MAGNUSSON, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, 956 – 974.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- FORTUIN, K. & KEUNE, C. (1997). *Anders praten over jeugd: Naar een begrippenkader voor preventief jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- GUILDFORD, J. (2000). *Making the case for social and economic inclusion*. Canada Atlantic Region: Population and Public Health Branch.
- HOLTON, E. F., CHEN H. & NAQUIN, S. S. (2003). An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), 24.
- HOWITT, D. & CRAMER, D. (2008). *Introduction to Statistics in Psychology*. Harlow: Prentice Hall.
- HUISMAN, J., PIJLS, T., VAN HOEIJ, J., VAN VOORST VAN BEEST, K., BOONAERTS, Y. & LENS, M. (2003). *Portfolio sociale competenties: Primair onderwijs, vmbo, mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- HUTCHESON, G. & SOFRONIOU, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- HUTCHINS, H. M. & BURKE, L. A. (2006). Has relapse prevention received a fair shake? A review and implications for future transfer research. *Human Resource Development Review*, 5 (1), 8-25.
- JARVIS, P. & GRIFFIN, P. (2003). *Adult and Continuing Education: Major themes in education*. London: Routledge.
- KNOWLES, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- KRAUSS WHITBOURNE, S. (2005). *Adult development & aging: Biopsychological perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- KRUEGER, R. F., SOUTH, S., JOHNSON, W. IACONO, W. (2008). The heritability of personality is not always 50%: Gene-environment interactions and correlations between personality and parenting. *Journal of Personality*, 76, 1485 – 1522.
- LEVITAS, R., PANTAZIS, C., FAHMY, E., GORDON, D., LLOYD, E. & PATSIOS, D. (2007). *The Multi-dimensional analysis of social exclusion*. London: Department for Communities and Local Government.
- LIU, B. (1974). Quality of life indicators: a preliminary investigation. *Social Indicators Research*, 1(22).
- LYNCH, H. & FIELD, J. (2007). *Getting stuck, becoming unstuck – transitions and blockages between learning contexts*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association (BERA). Stirling: University of Stirling.

- MAIN, M. (1979). Social and personality-development. *Contemporary Psychology*, 24 (8), 11.
- MANNHEIM RESEARCH INSTITUTE FOR THE ECONOMICS OF AGING. (2008). *SHARE: Surey of Health, Ageing and Retirement in Europe*. Mannheim: Mannheim Research Institute for the Economics of Aging.
- MARKUS, H. & NURIUS, P. (1986). Possible selves. *American sychologist*, 41, 954 – 969. In S. Krauss Whitbourne (2005). *Adult development & aging: Biopsychological perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 259.
- MASTERGEORGE, A. M. (2001). Guided Participation in sociocultural learning: Intervention and apprenticeship. *Academic Search Premier*, 22(1), 14.
- MCCCLUSKY, H. Y. (1970). A dynamic approach to participation in community development. *Journal of Community Development Society*, 1(8).
- MCGIVNEY, V. (1992). *Tracking adult learning routes: A pilot investigation into adult learners' starting points and progression to further education and training*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- MEZIROW, J. (1991). *Fostering Critical Reflection In Adulthood*. San Francisco – Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- NIJHUIS, J. F. H., SEGERS, M. S. R. & GIJSELAERS, W. H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environments Research*, 8 (27).
- NIJMAN, D.J.J.M. (2004). *Supporting Transfer of Training: Effects of the Supervisor*.
- NYE, M. & HARGREAVES, T. (2009). Exploring the Social Dynamics of Proenvironmental Behavior Change: A Comparative Study of Intervention Processes at Home and Work. *Journal of Industrial Ecology*, 14 (1), 137.
- PARTRIDGE, M. (1999). *Monitoring Adult Education: Monitoring adult education for knowledge-based policy-making*. Hamburg: Druckerei Seemann.
- PRATT, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- PRIEMUS, H. (2005). Het spel en de knikkers: Fysieke en sociale pijler verbonden. *Tijdschrift Be&G / Uitgave Bank Nederlandse Gemeenten en Vereniging van Nederlandse Gemeenten*, 1(5).
- RAEMDONCK, I. (2006). *Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders*. Gent: Universiteit van Gent.
- RYAN, R. M. & DECI E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 11.
- SANTROCK, J. W. (2008). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill.
- SCHEDLER, A. (1998). How Should We Study Democratic Consolidation? *Democratization*, 5 (4), 1 – 19.
- SERRANO-GARCÍA, I. & BOND, M. A. (1994). Empowering the silent ranks: Introduction. *American Journal of Community Psychology*, 22 (4), 13.

- SIMONS, R.-J. S. & BOLHUIS, S. (2004). Constructivist learning theories and complex learning environments. In Mulder, R.H. & Sloane, P.F.E., *New approaches to vocational education in Europe. The construction of complex learning-teaching arrangements*. Oxford: Symposium Books; and in Oxford Studies in Comparative Education, 13(1), 13-25.
- SMITH, M. K. (2007). Social capital. *The encyclopedia of informal education*, Retrieved from: www.infed.org/biblio/social_capital.htm
- SOLARCZYK-AMBROZIK, E. (19). Socio-economic transformation and adult learning in Poland. In Bisovsky, G., Bourgeois, E., Bron, M., Chivers, G. & Larsson, S., *Adult learning and social participation*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 373 – 385.
- TAN, K. (2004). *Academics' way of experiencing student self-assessment*.
- TENENBAUM, G. ET AL (2001). Constructivist pedagogy in conventional on campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and construction* 11, 25.
- THE ALLIANCE FOR HEALTH & THE FUTURE. (2005). An ageing population: The European facts and figures. Retrieved from: http://www.thematuremarket.com/SeniorStrategic/ageing_population_european_facts-6204-5.html
- THIJSSSEN, J. (2001). Personele flexibiliteit in strategisch perspectief: De betekenis van employability voor organisatie en individu. In R. Poell & J. Kessels, *Human Resource Development: Organiseren van het leren*. Alphen aan den Rijn: Samsom, 103 – 116.
- TUNSTRÖM, G. (1999). *Swedish author and one of Europe's foremost writers. Lecture on his work*.
- UNICEF. (2008). *The state of the world's children*. New York: UNICEF.
- VAN DER VLERK, D. (2005). *Inspireren tot leren: Het ontwerpen van een uitdagende leeromgeving*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- VAN LAKERVELD, J., VAN DEN BERG, J., DE BRABANDER, C. & KESSELS, J. (2000). The corporate curriculum: a working-learning environment. In *Proc. Annual Academy of Human Resource Development Conference: Expanding the Horizons of Human Resource Development*. Raleigh-Durham NC.
- VERTÉ, D., DE WITTE, N. & DE DONDER, L. (2007). *Schaakmat of aan zet? Monitor voor lokaal ouderenbeleid in Vlaanderen*. Brugge: Uitgeverij Van den Broele.

Maurice de Greef⁵

Artéduc, Holandija

Dominique Verté⁶

Slobodni univerzitet u Briselu, Belgija

Mien Segers⁷

Univerzitet u Maastrichtu, Holandija

Uticao obrazovanja na socijalnu inkluziju odraslih koji pripadaju osetljivim grupama: Pristup budućim istraživanjima

Apstrakt: Broj odraslih koji pripadaju osetljivim grupama raste. Imajući u vidu trenutni razvoj društva znanja, individualizaciju i globalizaciju, osetljiva grupa odraslih se približava riziku socijalne isključenosti. Obrazovanje (odraslih) može sprečiti socijalnu isključenost i omogućiti osetljivim grupama odraslih da se nose sa problemima svakodnevnog života. Neophodno je sprovesti još istraživanja kako bi se bolje razumelo na koji način programi u okviru obrazovanja odraslih mogu povećati socijalnu inkluziju osetljivih grupa. Najpre treba istražiti percepcije polaznika a fenomenografska istraživanja mogu pružiti uvid u značaj ishoda učenja kada je u pitanju socijalna inkluzija. Zatim, imajući u vidu nedostatak istraživanja zasnovanog na dokazima kada su u pitanju ishodi učenja u obrazovanju odraslih, razvijanje instrumenta za merenje ishoda je neophodno. Može se očekivati bolja socijalna inkluzija osetljivih grupa odraslih pošto se oni uključe u obrazovanje, a da će sredina za učenje (koja se zasniva na na transferu modela obuka) uticati na na ovo poboljšanje. Ukratko, ovaj članak pružiće program istraživanja (koje se zasniva na proučavanju literature i istraživanju za kompjuterom) kada su u pitanju ishodi obrazovanja odraslih u smislu poboljšanja socijalne inkluzije osetljivih grupa odraslih.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, okruženje za učenje, andragoško istraživanje, socijalna inkluzija, transfer.

⁵ Maurice de Greef, MA je menadžer projekata i trener na lokalnim, regionalnim i evropskim projektima. Član je Holandskog nacionalnog odbora neformalnog obrazovanja odraslih i Holandskog odbora nacionalne organizacije službenika zaposlenih u oblasti obrazovanja i osnivač kancelarije za istraživanje i savetovanje u obrazovanju.

⁶ Dr Dominique Verté je redovni profesor, Slobodni univerzitet u Briselu, Belgija.

⁷ Dr Mien Segers je redovni profesor, Univerzitet u Maastrichtu, Holandija.

Marko Filijović¹, Ivica Đorđević²
Fakultet bezbednosti, Univerzitet u Beogradu

Marija Čukanović-Karavidić³
Fakultet za kulturu i medije, Megatrend univerzitet

Uticaj globalizacije na razvoj visokog obrazovanja

Apstrakt: Pored mnogih drugih efekata globalizacija je promenila situaciju i u oblasti visokog obrazovanja. Istraživanja koja su sproveli strani samostalni istraživači, nacionalne i međunarodne organizacije različito tumače rezultate pomenutog uticaja. Svi se slažu da je uticaj globalizacije na visoko obrazovanje, pa time i na znanje u celini, značajan. Međutim, postoje razlike u tumačenju efekata: za neke su oni pozitivni, za neke negativni, a najčešće je reč o istovremenom uočavanju dobrih i loših aspekata. Objektivni istraživači i studije zaključuju da je neophodna sistemaska akcija uređenja oblasti visokog obrazovanja na globalnom nivou. Znanje kao i moć je neravnomerno raspoređeno među državama sveta. Na temelju primenjenog znanja najrazvijenije države sveta raspolazu ogromnim bogatstvom i dominiraju svetskom ekonomijom. Na suprotnom polu, u nemaštini i bedi živi izrazita većina čovečanstva, koja nema kapaciteta da sama premosti razvojni jaz. Naprotiv, odliv visokoobrazovanih kadrova i komercijalizacija obrazovnog sektora doprinosi produbljivanju razlika između razvijenih i nerazvijenih regiona i država.

Ključne reči: visoko obrazovanje, globalizacija, odliv mozgova, komercijalizacija, reforma.

Uvod

Globalizacija dovodi do promena u svim vidovima ljudskih aktivnosti, kako individualnih tako i društvenih⁴, što se neizbežno reflektuje i na oblast obrazovanja.

¹ Mr Marko Filijović je doktorand na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

² Dr Ivica Đorđević je docent na Fakultetu bezbednosti Univerziteta u Beogradu.

³ Dr Marija Čukanović-Karavidić je docent na Fakultetu za kulturu i medije Megatrend univerziteta u Beogradu.

⁴ Globalizacija nije nešto što se tiče (samo) velikih sistema, već ona utiče na naš svakodnevni i intimni život, kao i na svakodnevne interakcije i ponašanje prema drugima. Posebno inspirativno je Gidensovo zapažanje kako su norme i vrednosti savremene liberalne demokratije postale norme, način ponašanja i idealne vrednosti unutar emotivne veze na nivou dva partnera (Prema: Giddens, 2005: 72-73).

Lee je 21. vek nazvao, vekom „obrazovne mobilnosti“ i „globalnog školovanja“ (Lee, 2001, navedeno prema Takieddine, Bou Diab, 2005:2), te u tom kontekstu obrazovanje, odnosno „globalizacija obrazovanja“, treba da bude neizostavni deo rasprava o ukupnim efektima globalizacije. Suština odnosa globalizacije i obrazovanja nalazi se u jednom širem kontekstu uređenja obrazovne politike, u ovom slučaju visokog obrazovanja. Sveobuhvatno rešavanje globalnih problema nije moguće bez sagledavanja problema globalizacije visokog obrazovanja i uticaja tog procesa na položaj učesnika u globalnim ekonomskim tokovima. Visoko obrazovanje direktno utiče na ljudske resurse kao „najvažniji kapital“ u globalnom rasporedu moći. Globalni neoliberalni model kapitalizma ima presudan uticaj na obrazovanje u odnosu na sve zahtevnije potrebe tržišta. Time se, direktno utiče na ekonomsku, i socijalnu bezbednost građana i dobrim delom umanjuje sposobnost države da uređuje obrazovnu politiku i osigura intelektualni kapacitet za podizanje konkurentnosti nacionalnog prostora. Uređenje tržišta obrazovanja od strane GATS-a⁵ i organizovanje tržišta visokog obrazovanja po ugledu na sva druga tržišta usluga, predstavlja centralnu temu polemike koja se vodi oko procesa globalizacije visokog obrazovanja. U isto vreme, postoji svest da razvoj (posebno nerazvijenih i država u tranziciji) predstavlja imperativ i osnovu za ublažavanje, ako ne i uklanjanje nejednakosti među državama. Već započeti proces globalizacije visokog obrazovanja zahteva konsenzus svih učesnika oko globalne strategije rešavanja problema na relaciji nacionalno i globalno, odnosno jaz između razvijenih i nerazvijenih.

Cilj ovog rada je da se na osnovu teorijskih razmatranja i rezultata sprovedenih istraživanja o uticaju globalizacije na razvoj visokog obrazovanja ukaže na fenomen i eventualno utvrdi okvir za dalja istraživanja. Doprinos rada bi trebalo da bude u pravcu iznalaženja modela organizacije globalne visokoobrazovne infrastrukture i adekvatno tome organizovanje nacionalnih strategija visokog obrazovanja. Cilj novog sistema organizacije visokog obrazovanja trebalo bi da bude podizanje opšteg nivoa znanja, kao i uspostavljanja balansa između tržišnih zahteva i socijalnih posledica (po lokalne zajednice i pojedince).

Značaj obrazovanja u uslovima globalizacije

O značaju obrazovanja za savremeno društvo, govore brojne studije koje su sprovele međunarodne organizacije koje se bave obrazovnom politikom (UNESCO, OECD, ILO, Savet Evrope, Evropska komisija). Njihova zajednička crta je da

⁵ GATS – General Agreement on Trade in Services: sporazum koji je inicirala Svetska trgovinska organizacija (WTO) a koji reguliše prekograničnu trgovinu uslugama, između ostalog i tržište obrazovanja.

obrazovanje predstavlja fundamentalni resurs jer svaka nacionalna ekonomija i njen dugoročni razvoj zavise isključivo od kvaliteta njenih ljudskih resursa. Na početku 21. veka „globalno društvo“ se susreće sa značajnim promenama načina života, društvene i ekonomske forme su sve složenije, tok događaja je nepredvidiv. Došlo je do drastične promene karaktera rada, sve više poslova nestaje usled tehnoloških promena, prošlost je sve manje upotrebljiva za predviđanje budućnosti.⁶

Pojedini autori (Harvey, 1990; Tourainen, 1998; Castellsn, 2000; Virno, 2004), savremeno društvo nazivaju „društvom znanja“. Peter Drucker, sada već davne 1969. godine, piše o tome kako je znanje postalo ključni resurs, a stručni radnici zamjenjuju fizičke kao najveća grupacija radnika. Osnovna karakteristika stručnih radnika jeste njihovo formalno obrazovanje i prema tome obrazovanje postaje središnji cilj društva znanja (Dolenec, 2007). Nakon toga Daniel Bell (Ibid), ugledni teoretičar postindustrijskog društva, dodatno naglašava ulogu obrazovanja u ekonomskom razvoju. Prema Bellu glavni problem postindustrijskog društva je dostupnost ljudskih resursa, a visoko obrazovanje mora da odgovori na tu potrebu: univerzitet postaje „središnja institucija novog društva“. Na kraju, za razvoj koncepta društva znanja bitna je „nova teorija rasta“ Paula Romera (Ibid) koji je izmenio neoklasični model ekonomskog rasta potencirajući znanje i tehnologiju kao endogeni deo ekonomskog rasta. U njegovom modelu znanje postaje, uz rad i kapital, treći faktor proizvodnje. Može se reći da je nova teorija rasta, oslonjena na koncept postindustrijskog društva, čvrsto povezala obrazovanje i ekonomski razvoj i tako iznedrila ključni oslonac za ekonomsko promišljanje uloge obrazovanja. Nakon toga društvo znanja ulazi u „mainstream“ sociologiju i radove Giddensa, Becka, Castellsa i drugih vodećih teoretičara globalizacije. Stav prema kojem je znanje temelj konkurentnosti u globalnoj ekonomiji postaje opšteprihvaćen (Navedeno prema: Dolenec, 2007: 143–144).

Države koje su ranije od drugih spoznale značaj znanja i proglasile znanje za strateški resurs, kreirajući „ekonomije bazirane na znanju“ (knowledge based economies), ostvarile su primat i u neoliberalnoj tržišnoj utakmici. Najpoznatiji primeri „inovativnih društava“ su SAD⁷, Japan⁸ i Velika Bitanija⁹, a sve više kom-

⁶ Već sada je teško predvideti koja znanja i veštine će biti potrebne i tražene za narednih 10 godina. U većini profesija znanje se duplira svakih nekoliko godina, što znači da znanje svakoga od nas treba da se duplira svake 2 do 3 godine samo da bismo „držali korak“ sa promenama, a oni koji to ne uspeju zaostaju i ispadaju iz tehnološke trke.

⁷ U SAD broj zaposlenih u delatnostima visokog znanja, kao što su profesionalne i poslovne usluge izjednačio se sa brojem zaposlenih u industriji.

⁸ Japan je još 1980. godine doneo stratešku odluku da japanska privreda promeni strategiju razvoja. Umesto investiranja u tešku industriju i petrohemiju, težište ulaganja pomereno je na delatnosti koje počivaju na ljudskom umu i znanju i koje troše malo energije i sirovina.

⁹ U Velikoj Britaniji osnovni prioritet vlade je edukacija svojih građana. Ovo opredeljenje potvrđeno je imenovanjem „prvog državnog podsekretara za doživotno učenje“ (first Under-secretary of State for Lifelong Learning).

panija koje posluju globalno, ističu značaj intelektualnog kapitala.¹⁰ U razvijenim društvima glavni razvojni resurs je ljudski kapital, a njegov kvalitet bitno određuje obrazovanje, posebno visoko obrazovanje. Zbog toga sve razvijene zemlje obrazovanje i razvoj ljudskih resursa proglašavaju za nacionalni prioritet, te primenjuju one strategije razvoja obrazovanja i obuke koje najviše doprinose privrednom, socijalnom i kulturnom razvoju društva kao i ličnom razvoju njegovih članova.

S druge strane, države koje ne razvijaju obrazovni sektor, neminovno su osuđene na ekonomsku stagnaciju, čak i degradaciju, a time i na pad životnog standarda. Značaj razvoja sektora obrazovanja za životni standard stanovništva može se izvesti iz veze obrazovanja (posebno visokog obrazovanja) i kvaliteta života u komparativnim pregledima razvijenih i nerazvijenih država. Na primer, dok u devet najbogatijih zemalja sveta jedan lekar dolazi na 242–534 stanovnika, u devet najsiromašnijih zemalja jedan lekar dolazi na 3.707–49.118 stanovnika.¹¹ Procenjuje se da bi dodatna godina prosečnog školovanja u razvijenim zemljama Evrope odmah dovela do povećanja privrednog rasta za oko 5% te do dugoročnog povećanja rasta za 2,5%. Tokom devedesetih godina prošlog veka veće ulaganje u ljudski kapital dovelo je do godišnjeg rasta od 0,5% ili više u nekoliko zemalja članica EU u poređenju sa prethodnom decenijom (Schulerl, Jackson 2006: 292–293).

Aktuelni teorijski pristupi odnosu globalizacije i visokog obrazovanja

Globalizacija, kao protivrečan proces koji izaziva pozitivne, ali i negativne posledice, predstavlja predmet polemike velikog broja teoretičara. Tako postoje oni koji su okarakterisani kao zagovornici globalizacije, koji ističu njene pozitivne efekte po ljudsko društvo, zatim kritičari, koji težište stavljaju na negativne posledice procesa, i oni „zagovornici trećeg puta“, koji globalizaciju konstatuju kao realno, činjenično stanje koje treba inkorporirati u razmišljanje pri organizaciji i operacionalizaciji bilo kog procesa. U kontekstu razvoja visokog obrazovanja, postoje teoretičari koji globalizaciju kvalifikuju kao proces koji produbljuje postojeće razlike i doprinosi nastavku trenda nejednake raspodele moći sa brojnim negativnim socijalnim posledicama. S druge strane, postoje oni koji ističu pozi-

¹⁰ Švedska kompanija Scandia, koja se bavi finansijskim uslugama, prva je firma u svetu koja je 1995, u svom godišnjem finansijskom izveštaju u posebnom odeljku izrazila vrednost svog intelektualnog kapitala. Zahvaljujući svom vizionarskom radu, Švedanin Leif Edvinsson postao je poznat kao prvi direktor Intelektualnog kapitala u istoriji.

¹¹ Samo u Evropi postoji više od 4.000 univerziteta na kojima se ostvaruje obrazovanje, naučnoistraživačka, ili i umetnička delatnost. (Ćirić, 2007: 27)

tivne efekte globalizacije po razvoj visokog obrazovanja, objašnjavajući da se na taj način prevazilazi postojeći „jaz u znanju“ i pospešuje „razvoj zaostalih“.

Najveća rasprava o globalizaciji visokog obrazovanja vodi se u okviru GATS-a, a tiče se dva osnovna pristupa: obrazovanje kao javno dobro i kao tržišna kategorija. Iz ovih polemika proističu sve ostale, u vezi sa širim kontekstom implikacija globalizacije visokog obrazovanja. Neki posmatraju GATS u pozitivnom svetlu tvrdeći da taj sporazum omogućava lakši pristup privatnih i stranih davalaca usluga tržištima visokog obrazovanja u onim zemljama u kojima su domaći obrazovni kapaciteti nedovoljni i/ili nezadovoljavajući (posebno kod zemalja u razvoju). Drugi pak, GATS vide u negativniom svetlu, strahujući da bi liberalizacija razmene obrazovnih usluga mogla da ugrozi bitne kvalitativne elemente obrazovnog procesa. Strahuje se od monopola privatnih i stranih/transnacionalnih obrazovanih kompanija koje mogu da prigrabe najunosnije programe i privuku najbolje studente. Osim toga predstavnici univerziteta i akademske zajednice s pravom se boje da bi, kada je GATS u pitanju, jedan od mogućih scenarija mogao da bude i taj da država izgubi prerogative regulisanja svog visokoobrazovnog sistema. Samim tim, komercijalni motivi i motivi profita bili bi dovedeni ispred dimenzije opšteg (javnog) dobra. Pored toga, govori se i o eroziji suvereniteta nacionalnih država, pa čak i o korišćenju GATS-a za ostvarivanje imperijalnih težnji Zapada. Kako navodi Šuman (2006: 5) „globalizacija dovodi do erozije nacionalne države pa i regulativnih okvira u kojima se politika visokog obrazovanja formuliše i implementira na nacionalnom, ali i institucionalnom nivou. Okviri nacionalne države zapravo postaju „tesni“ za transnacionalno visoko obrazovanje“. Ovu temu razrađuju mnogi teoretičari (kritičari) globalizacije poput B. Hamma (Hamm, Smandych, 2005: 60-76) koji kritički govori o širem kontekstu efekata globalizacije visokog obrazovanja. Naime, on tvrdi da je zapadni koncept nauke i istine korišćen za opravdanje potčinjavanja prirode i ljudi, kao i za maskiranje destruktivnog karaktera zapadnih političko-ekonomskih interesa. Autor objašnjava da je „na delu amerikanizacija nauke, vidljiva kroz predominantno finansiranje primenjenih istraživanja, dok vrata referentnih časopisa otvara upotreba sofisticirane statistike, a ne relevantni teorijski argumenti. Ta tendencija je dodatno ojačana savremenom visokoobrazovnom reformom (bolonjski proces)“, za koju Hamm tvrdi da je ona uveliko dizajnirana po modelu američkih studija. U istom pravcu idu i tvrdnje C. Scherrera (2005: 167-219) koji tvrdi da je uloga GATS-a u trgovini obrazovanjem „politički i pravni okvir za deregulaciju i privatizaciju obrazovanja“. Prema njegovom mišljenju od GATS-a su do sada najviše profitirali američki, britanski i australijski univerziteti, pa u tom smislu „izvoz obrazovanja postaje jedno od najlukrativnijih izvoznih delatnosti“. Scherrer zaključuje da „je lako predvideti da će GATS u budućnosti postati jedna od temeljnih struktura

zapadnog kulturnog imperijalizma“. O ostvarivanju imperijalističkih težnji putem razvoja visokog obrazovanja u uslovima globalizacije govori i E. Todd (2004: 53–56). On tvrdi da je uređenje visokog obrazovanja na globalnom nivou samo „prividno kretanje prema jednakosti ispod površine ekonomske nejednakosti“. Tod (Todd, 2004: 22–24) razvoj visokog obrazovanja u uslovima globalizacije, povezuje sa razvojem demokratije i u tom smislu konstatuje da „nastavak obrazovnog zamaha može samo destabilizovati demokratiju tamo gde je prvobitno nastala, jer globalizovano visoko obrazovanje uvodi u mentalnu i ideološku organizaciju društva, pojam nejednakosti. Visokoobrazovani u eri globalizacije počinju da veruju da su stvarno iznad drugih“.

Rasprave o ulozi GATS-a u regulisanju sektora visokog obrazovanja nisu prevashodno vezane samo za aspekte kulturnog imperijalizma. Reč je i o ostalim aspektima komercijalizacije visokog obrazovanja: ekonomski aspekt u smislu tretiranja visokog obrazovanja kao uslužnog biznisa – pitanje nadležnosti, pitanje regulacije kvaliteta i pitanja ograničavanja visokog obrazovanja i istraživanja na tržišno isplative sektore. Rasprave o obrazovanju kao javnom dobru i njegovoj komercijalizaciji ostaju i dalje aktuelne. Neophodno je uspostavljanje adekvatnog međunarodnog regulatornog okvira (rasterećenog sve prisutnijim komercijalnim redukcionizmom i preteranim birokratizmom) koji bi odražavao i pomirio interese ključnih aktera (tzv. stakeholdera): nacionalnih država, privatnog sektora, tradicionalnih i netradicionalnih (novih) institucija visokog obrazovanja, studenata i njihovih roditelja (Šuman, 2006: 5-6).

Ukoliko izuzmemo tezu o kulturnom imperijalizmu Zapada, negativne posledice globalizacije visokog obrazovanja mogu se naći i u tzv. „održavanju i povećavanju nejednakosti“ (Hodgson i Spours, 1999). Zajedno sa omasovljavanjem i liberalizacijom obrazovanja, došlo je i do pojave tzv. „elitnih univerziteta“. Time je srednjoj klasi možda omogućen lakši pristup visokom obrazovanju, međutim, kada je u pitanju elitno visoko obrazovanje njihove mogućnosti su krajnje ograničene (Jarvis, 2008: 8).

U svojoj kritici neoliberalizma, južnoafrički teoretičar Baatjes (2005: 107–110) ukazuje na još neke posledice globalizacije visokog obrazovanja. U svodenju neoliberalizma na korporativizaciju i komercijalizaciju, Baatjes objašnjava efekte tog procesa na visokoobrazovne institucije u Južnoafričkoj republici. On kritikuje neoliberalni tip globalizacije visokog obrazovanja pri tom ističući nekoliko stvari: pojavu „novog menadžmenta“ koji isključivo obraća pažnju na isplativost dok zanemaruje osnovne vrednosti – socijalnu pravdu, demokratiju i slobodu; izmenu strukture i načina funkcionisanja savetodavnih fakultetskih veća koja „sada bez kritičke analize pristupaju akvizacijama i sličnim radnjama“; „vokalizaciju kurikuluma“ za koju tvrdi da je vođena pomodarstvom; pojavu fenomena „kon-

sultanata i klijenata“ gde ukazuje na korporativizaciju fakulteta po ugledu na visokoprofitne kompanije; preveliko kritikovanje profesorskog osoblja kao nekompetentnog i nekvalifikovanog, koji ne prenose na studente „korisno znanje“; ograničavanje istraživanja na profitno isplativa; elitizaciju visokog obrazovanja; i potkopavanje supstancijalne demokratije – opet kroz korporativizaciju fakulteta. Posebno kritikuje ulogu Vlade u Južnoafričkoj republici i navodi „da Vladin projekat 'reformne' predstavlja snažan napad na institucije visokog obrazovanja kao nekomercijalizovane prostore, sa namerom da ih korporativizuje, što je samo deo intenziviranja neoliberalnog fatalizma koji uzrokuje sadašnje krize“. Baatjes sa indignacijom odbacuje stav da je obrazovanje samo jedan od ekonomskih sektora i zaključuje: „nezaposlenost se, kao ni mnogi drugi socijalni problemi, ne bi trebalo smatrati privatnom stvari ili fatalističkom neminovnošću, nego rezultatom ekonomske globalizacije, tehnološkog napretka kome nedostaje određeni tip etike koja služi interesima ljudskih bića i dominaciji neobuzdane pohlepe moćne manjine koja danas upravlja svetom“.

U svom kritičkom osvrtu na neoliberalizam kanadski teoretičar Kurasawa (2007: 11–42) primećuje nekoliko posledica do kojih je dovela globalizacija visokog obrazovanja. Kurasawa uvodi koncept „kognitivnog kapitalizma“, kao „stadijum akumulacije kapitala strukturiran oko produkcije i komercijalizacije znanja“. U tu svrhu, po Kurasawi, pred akademske institucije postavljena su tri tipa zahteva:

- prvi zahtev je ono što Kurasawa naziva „akademske institucije kao proizvođači patenata“ – koji reprezentuje očekivanja da univerziteti i instituti budu inkubatori tržišno isplativih ideja i generatori patentnih licenci unutar sveprisutnog režima zaštite intelektualnog vlasništva;
- drugi zahtev se odnosi na akademsku instituciju kao „mesto produkcije “think-tanks” specijalista koji su potrebni za legitimaciju ideologije“ u smislu osmišljavanja i sprovođenja zakonske regulative partikularnih vlada; i
- treći tip zahteva koji se tiče obrazovne politike – podrška specijalistički orijentisanim studijskim programima usko određenih polja, koje najčešće prati argumentacija „realnih društvenih i životnih potreba“ koje su definisane trenutnim tržišnim okolnostima.

Robertson (2007, prema Jayasuriya, 2009: 2–3) dobrim delom se slaže sa Kurasawom, međutim on identifikuje još neke trendove u transformaciji visokog obrazovanja:

- a. promene u upravljanju visokoobrazovnim institucijama čime je povećan značaj eksternih mera uređenja i procene kvaliteta, dok su interne procedure svedene na menadžerske poslove;
- b. upravljanje visokim obrazovanjem je sve manje u ingerenciji nacionalnih institucija, sve je više izdignuto na regionalne i globalne nivoe.

Još jedan važan aspekt globalizacije visokog obrazovanja proizilazi iz tzv. korporativizacije ove oblasti. Omasovljavanje visokog obrazovanja težište rasprave prebacuje na kvalitet obrazovanja. Naime, u praksi, globalizacija visokog obrazovanja dovela je do intenzivne „cirkulacije mozgova“ (Robertson, 2006: 1–5)¹², pri čemu su određene države iz straha od prezasićenosti fakulteta stranim studentima, a kompanije radi smanjenja troškova i povećanja isplativosti, pristupile tzv. „studiranju na daljinu“. Rešenje se našlo u sve većem korišćenju mogućnosti „virtuelnog univerziteta“. Ova praksa izaziva oprečne reakcije. Jedni smatraju da će ovakva reforma povećati efikasnost ljudskih resursa tako što se „napuštanjem starih pedagoških metoda stimuliše trend konvergencije znanja i upravljanja organizacijama, integrisanje izdavača, televizijskih mreža, biblioteka, muzeja i univerziteta“ (The Global Competitiveness Report 2000: 87). S druge strane upozoravaju kako budućnost obrazovanja ne može da se temelji isključivo na korišćenju informacionih tehnologija. Taizo Nishimuro, predsednik Toshiba korporacije, smatra da je bitno zadržavanje tradicionalnih oblika obrazovanja. Neposredni kontakti studenata i nastavnika daleko su uspešniji metodi učenja i podsticanja građanske odgovornosti (Jašić, 2000: 251).

Pomenutu Robertsonovu konstataciju o „cirkulaciji mozgova“, određeni autori tumače kao „odliv mozgova“. Uz sve veću mobilnost studenata i obrazovnih radnika, ekspanzija visokog obrazovanja možda i povećava globalni intelektualni kapital, ali se svakako smanjuje nacionalni. U izveštaju OECD (2004) posvećenom internacionalizaciji visokog obrazovanja iz 2004. ukazano je na značaj reforme tržišta kao rešenja za povratak studenata iz inostranstva, čime će se povećati nacionalni intelektualni, a time i ekonomski potencijal. Dakle, bilo kakva dalja reforma obrazovanja ne može da reši problem odliva mozgova ukoliko se ne stvore pretpostavke za upošljavanje visokoobrazovanih kadrova. Nadalje, značajno je istaći Uneskove preporuke za rešavanje statusa nastavnika u visokom obrazovanju. Izveštaj posebno ukazuje na značaj odliva mozgova u obliku mobilnosti profesorskog osoblja iz zemalja u razvoju u razvijene države. U tom smislu, UNESCO je dao preporuke za pronalaženje načina da se obezbede adekvatni uslovi za profesorsko osoblje kako bi ono ostalo u matičnim državama i učestvo-

¹² Kada je reč o cirkulaciji mozgova, Knight vidi opasnost od homogenizacije i/ili hibridizacije kulture (Knight, 2005: 32).

valo u domicilnom razvoju. UNESCO (1997) posebno ističe značaj programa pomoći za ove svrhe kroz ostvarivanje partnerstva između država na regionalnom i globalnom nivou. U suprotnom globalna mobilnost ili „globalni protok“ pod uticajem globalnih odnosa moći, nekim nacijama i institucijama obezbeđuje privilegovan položaj. Jake nacije i jaki univerziteti predstavljaju gravitacionu silu privlačeći na različite načine talentovane studente. U slabijim sistemima globalna cirkulacija postaje odliv, premeštajući dugoročni akademski kapacitet u snažnije sisteme/države. U isto vreme globalni protok ima tendenciju da „relativizira“ globalne odnose moći, doprinoseći inovativnom i transformativnom karakteru globalizacije, dajući mu dozu otvorenosti, dinamizma, nestabilnosti i nepredvidivosti“ (Marginson i Van der Wende, 2007: 18).

Odliv mozgova ne mora nužno da znači definitivni gubitak visokoobrazovanih kadrova. Iako je u prošlosti odlazak na studije u inostranstvo bio definitivni u najvećem broju slučajeva, taj trend se u skorije vreme promenio. Studenti u inostranstvu, iako ostaju tamo, održavaju čvrste veze sa svojim kolegama u matičnoj zemlji (najčešće putem interneta). Na taj način, razmenom iskustava i ideja, oni pomažu domicilni razvoj i učestvuju u podizanju nacionalnih kapaciteta. U nekim državama, poput Južne Koreje i Tajvana, diplomirani stručnjaci se vraćaju u svoju državu, najčešće uzimajući angažman na univerzitetima i u istraživačkim centrima. Takvi trendovi su zabeleženi između ostalih i u Kini, Južnoj Africi i Indiji (Altbach, 2004: 10). Dakle, globalizacija visokog obrazovanja ne proizvodi nužno negativne posledice. Na primer, Ince (navedeno prema De Miguel, Zamora 2007: 1) smatra da se pod uticajem „nove globalne političke reorganizacije“ pozitivno utiče na transformaciju nacionalnih visokoobrazovanih sistema, pa se tako formira efektivna internacionalna mreža. Nadalje, Erkiliç (2008: 360–361) tvrdi da je globalizacija visokog obrazovanja povećala značaj obrazovanja i znanja, posebno visokog obrazovanja, navodeći primer Turske. Kroz globalizaciju znanja i visokog obrazovanja, objašnjava autor, Turska je postala jedna od najuspešnijih novoindustrijalizovanih zemalja na svetu. Erkiliç posebno ističe učenje na daljinu, za koje tvrdi da je mnogo pomoglo u podizanju nivoa ukupnog visokog obrazovanja građana Turske.

Pojedini autori ističu značaj privatizacije i specijalizacije, do kojih je došlo globalizacijom visokog obrazovanja, navodeći primer Kine. Zamora smatra da će privatizacija visokog obrazovanja doprineti povećanju broja visokoobrazovanih u Kini, što će biti jedan od najznačajnijih faktora za proces političke tranzicije ka demokratiji u toj zemlji. Autorka takođe navodi da globalizacija visokog obrazovanja doprinosi promeni modela visokog obrazovanja od elitističkog ka privatnom modelu, pa se na taj način visoko obrazovanje omogućava čitavoj populaciji, što u prošlosti nije bio slučaj. De Miguel tvrdi da sve navedeno dovodi

i do jačanja kineske srednje klase. Isti teoretičari ističu da globalizacija visokog obrazovanja doprinosi procesu feminizacije, objašnjavajući to smanjenjem rodних razlika povećanjem broja specijalizacija, kao i pojačanom mobilnošću studenata iz Azije u Evropu i SAD. (De Miguel, Zamora 2007: 2–9)

Tei-ichi Sato (2002) opisuje globalizaciju visokog obrazovanja kao generalno poželjnu, sa čim se slaže i Bloom (2005: 21–41) objašnjavajući da postoji pozitivna korelacija između uključenja države ili regiona u globalne „visokoobrazovne tokove“ i njenih/njegovih globalnih kompetitivnih performansi. Generalno za grupu autora kojoj pripadaju Tei-ichi Sato i Bloom možemo da kažemo kako smatraju globalizaciju visokog obrazovanja pozitivnim fenomenom. Po njihovom mišljenju taj proces pomaže nacionalnim sistemima visokog obrazovanja da razviju efikasnije programe i da tako steknu mnoge komparativne prednosti.

Empirijski podaci o visokom obrazovanju u uslovima globalizacije

Ono što se najčešće ističe kao pozitivan efekat globalizacije visokog obrazovanja jeste ostvareni profit na globalnom nivou od pružanja usluge visokog obrazovanja širom sveta. U zaradi od izvoza visokog obrazovanja, u svetu prednjače SAD. Naime, 1999. godine, Merrill Lynch i North American Investment Bank, izračunali su da je svetsko tržište znanja dostiglo vrednost od 9,4 milijarde \$, sa procenom da bi moglo do 2003. godine da dostigne vrednost od 53 milijarde \$ (Dias, 2002: 7). Da bi 2002. godine Merrill Lynch na osnovu sprovedene studije, objavio da tržište visokog obrazovanja izvan SAD, donosi SAD 111 milijardi \$ godišnje (Morrison, 2003: 8). Prihod određenih zemalja od visokog obrazovanja ostvaruje se i na osnovu mobilnosti studenata. Tako, veliki broj studenata iz Azije, Afrike i drugih delova sveta studira u SAD, Evropi, Rusiji, Japanu i sl. Prema izveštaju OECD (2004: 2) broj stranih studenata udvostručio se u poslednjih 20 godina. OECD zemlje sada imaju oko 1,6 miliona stranih studenata, što znači negde oko 85% svih svetskih stranih studenata. Većina njih je koncentrisana u 6 zemalja: u SAD oko 30%, u Velikoj Britaniji 14%, Nemačkoj 13%, Francuskoj 9%, Australiji 7% i Japanu 4%. Da su i druge zemlje (zemlje u razvoju) shvatile značaj izvoza visokog obrazovanja, pokazuju Takieddine i Bou Diab (2005: 2) na primeru Libana. Oni tvrde da će Liban, ukoliko bude učestvovao u globalizaciji visokog obrazovanja, koja podrazumeva, pre svega, privatizaciju i omasovljavanje, moći da ostvari tehnološke i druge kvalitativne elemente visokoobrazovnih institucija. U tom slučaju Liban bi izvozom obrazovanja opsluživao susedne zemlje, pa čak postao i regionalni lider u visokoobrazovnom biznisu. Oni savetuju sličan

pristup i drugim državama u razvoju kako bi se one na taj način uključile u tzv. „mrežu znanja“.

Postoje određeni empirijski podaci koji pokazuju kako i zemlje u razvoju prate trend globalizacije visokog obrazovanja. Pretpostavke Takieddinea i Bou Diaba o korišćenju pozitivnih strana globalizacije visokog obrazovanja u svrhu razvoja nacionalnih kapaciteta, potvrđuju podaci koje iznosi Manicas (2002: 2). Manicas pokazuje na primeru Kine, u kojoj je od 1978–1994. godine broj institucija visokog obrazovanja porastao sa 598 na 1080. U 2002. godini, navodi ovaj autor, postojalo je 1.369 visokoobrazovnih institucija od kojih je bilo 1.000 privatnih koledža, sa preko 16 miliona studenata. U Indiji, 1950. godine postojalo je 370 koledža i 27 univerziteta, da bi u 2002. godini bilo 8.737 koledža i 272 univerziteta. Sada u Indiji postoji 320 univerziteta i 16.000 koledža, sa oko 9,3 miliona studenata.¹³ Veliki porast visokoobrazovnih institucija beleži se od 1960. godine i u Indoneziji po stopi od 10%, zatim Tajlandu 19%, Hongkongu 20% i Južnoj Koreji 51%. Kako navodi Manicas (2002: 2), pozivajući se na podatke Svetske banke iz 1997. godine, „polovina svih studenata u svetu, živi u zemljama u razvoju“ (World Bank, 1997).

Iznesene podatke neki autori koriste kao argumente za kritiku da je globalizacija visokog obrazovanja proces koji ima više negativnih nego pozitivnih efekata. Međutim, postoje autori koji tvrde da je „neoliberalizam redefinisao granicu između javnog i privatnog, naglašavajući privatni sektor i reorijentišući visoko obrazovanje da postane odgovornije prema zahtevima tržišta“ (Apple, 2000).¹⁴ U korist Appleove kritike govore podaci mnogih studija koje je izradio OECD, a koji pokazuju da je globalizacija visokog obrazovanja doprinela da se (javno) finansiranje obrazovanja poveća za nekoliko procenata u periodu od 1960. do 2000.¹⁵ Tako npr. u izveštaju posvećenom stanju obrazovanja u Kanadi postoji podatak da je u zemljama OECD od 1995. do 2001. godine procenat budžetskog finansiranja povećan sa 11,8% na 12,7% (Education at a Glance – Country Profile for Canada, 2004: 12). Dakle, globalizacija visokog obrazovanja doprinela je kreiranju svesti o dobiti od investiranja u obrazovanje, posebno u tercijalno obrazovanje na nacionalnom i individualnom nivou (McGaw, Schleicher, 2004). U raznim istraživanjima širom sveta, npr. Hongkongu (1990), Južnoj Koreji (1993), Argentini (1999) i zemljama OECD-a (1998), pokazalo se da je nivo dobiti od investicija u tercijalno obrazovanje, isti ili veći od dobiti ostvarene od investiranja

¹³ Detaljnije o visokom obrazovanju u Indiji na: www.ugc.ac.in

¹⁴ Apple razrađuje, „moć potrošača je u centru; izbor potrošača se vezuje za demokratiju, koja se razume više u ekonomskom nego u političkom kontekstu, jer je izbor potrošača garant demokratije“ (Apple, 2000).

¹⁵ Za opširne informacije pogledati na:

http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_39263294_1_1_1_1_37455,00.html

u sekundarno i primarno obrazovanje (Carnoy, 2005: 27–28). Rezultati koje je dobio Elgar (2005: 417) za Južnu Ameriku pokazuju da je povrat investicija od tercijalnog obrazovanja veliki i pri tom iznosi podatak da deset procenata najbogatijih u Južnoj Americi ima u proseku 3 godine obrazovanja više od narednih 10% stanovništva. Postoje istraživanja koja ukazuju na značajan dobitak od investiranja u tercijalno obrazovanje preko stvaranja radnih mesta (Kapur, Crowley, 2008:11), poboljšanja ekonomske i političke uprave, povećanje preduzetničkih aktivnosti¹⁶ i povećanu interregionalnu mobilnost¹⁷.

Međutim, postoji upozorenje od drugih autora koji kažu da ne treba generalizovati zaključke o proceni dobiti od ulaganja u obrazovanje. Naime, nije uvek procena dobiti, tj. način njenog merenja pouzdan, odnosno rezultati mogu da navedu na pogrešne zaključke. Oni takođe ističu da postoje mnoga istraživanja koja navode na zaključak da dobit od ulaganja u tercijalni sektor nema socijalnu vrednost (Bloom, Canning, Chan, 2006). Prema istraživanju Svetske banke procenjeno je da je povrat od investiranja u tercijalno obrazovanje u proseku 13% manji nego povrat od investiranja u bazično (primarno i sekundarno) obrazovanje. Slične rezultate dobili su i Psacharopoulos, Tan i Jimenez (na osnovu Kapur, Crowley, 2008: 11) u istraživanju sprovedenom na uzorku od 98 zemalja, koje je obuhvatilo period od 1960–1997. godine. Rezultati pokazuju da je dobit od investiranja u primarno obrazovanje 18,9%, dok je od investiranja u tercijalno samo 10,8%. Zaključak mnogih studija sprovedenih u SAD sugerise da procena standardne stope dobiti od investiranja u tercijalni sektor obuhvata samo oko tri petine ukupne dobiti.

Dobit koju donose investicije u visoko obrazovanje postaje aktuelna sa globalizacijom visokog obrazovanja. Efekti investicija u visoko obrazovanje višestruko su zanimljivi za analizu, najpre zbog njihovog uticaja na globalizaciju kao fenomen (globalizacija tržišta, naglašene veze tržišta i znanja, veze tržišta i istraživanja i sl.), kao i zbog ukupnog povećanja svetskog intelektualnog potencijala. Takođe se javljaju još neka pitanja kao što je pitanje povećanja nejednakosti (rodnih, rasnih, klasnih i sl.), „odliva mozгова“, individualizacije znanja i uspeha itd.

Tako na primer na osnovu studije izvršene u Japanu, primećuje se „opstanak nejednakosti“ klasnih razlika podelom univerziteta na univerzitete „elitnog“

¹⁶ Bloom, Hartley i Rosovsky su dobili pozitivnu i statistički značajnu korelaciju između ulaganja u visoko obrazovanje i kvaliteta upravljanja. Isti autori dobili su rezultate koji upućuju na to da osobe koje imaju visoko obrazovanje češće stupaju u preduzetničke aktivnosti nego osobe bez tercijalnog obrazovanja, kao i to da visoko obrazovani preduzetnici stvaraju više radnih mesta nego preduzetnici bez tercijalnog obrazovanja. Bloom, D. Hartley, M., Rosovsky, H., "Beyond private gain: the public benefits of higher education" (Forest, 2006).

¹⁷ Studija sprovedena u SAD pokazuje da socijalni povrat od ulaganja u tercijalno obrazovanje povećava interregionalnu mobilnost i snižava troškove zdravstvene zaštite. Rizzo, M. J., "What's Happening to Public Higher Education? State Preferences for Higher Education Spending" (Ehrenberg, 2006).

i „masovnog“ tipa. Objašnjenje je da su univerziteti elitnog tipa nacionalni univerziteti i tradicionalni privatni univerziteti, dok masovni tip predstavljaju oni formirani posle 1960. godine. Elitni univerziteti se nisu raširili u istom stepenu kao masovni, objašnjavajući to striktnom politikom elitnih univerziteta o broju studenata i politikom selekcije pri upisu. Kao kontrast tome, masovni tip univerziteta ne vodi mnogo računa o tome i orijentisan je samo potražnjom tržišta za visokim obrazovanjem, stvarajući na taj način jaz u kvalitetu i pri tom još veći jaz između socijalnih klasa. Taj svojevrsni dualni sistem visokog obrazovanja, potpomaže nejednakost. Yokoyama (2006: 4) u komparativnoj studiji britanskih i japanskih univerziteta, zaključuje da u Britaniji postoji kompatibilnost jednakosti i efikasnosti na nivou dokumentacije, ali u praksi je nejednakost porasla i da je priča o socijalnoj pravdi svedena na nivo retorike. U Japanu primećuje propust države u promovisanju jednakosti, ali i da se proces popravljaju pod pritiskom javnosti. U obe zemlje, autor primećuje slabu ulogu vlada u promovisanju rodne jednakosti pri upisu na univerzitet. Yokoyama (2006: 4–13) navodi i primer SAD, gde vidi izraženu etničku i rasnu nejednakost i tzv. dvostruke standarde pri upisu na visokoškolske ustanove. Zaključuje da odnos jednakosti i efikasnosti leži u sociokulturalnoj sferi.

U mnogim istraživanjima zaključuje se da globalizacija visokog obrazovanja utiče na održavanje/povećanje klasnih nejednakosti pri čemu se kao najčešći argument uzima polarizacija na one koji poseduju finansijska sredstva i one koji ih ne poseduju radi ostvarivanja tercijalnog obrazovanja, što dovodi do intenzifikacije napora za održanje pozicije u okviru klase kroz stabilno zaposlenje (Economist, 2006; Devine 2004). Na ovo se nastavljaju podaci dobijeni u Seulu gde se navodi da studenti koji pohađaju elitne fakultete uglavnom žive u tzv. Kangam oblasti koja je poznata kao najbogatija oblast Seula. Takođe, istraživanja u Južnoj Koreji govore o tome da su na najprestižnijim poslovima u Južnoj Koreji zaposleni stručnjaci koji su diplomirali na tri najpopularnija univerziteta (Jarvis, 2008: 16).

U kontekstu iznesenih rasprava javlja se još jedno pitanje kao logična posledica klasne i drugih oblika nejednakosti prisutnih u savremenom svetu. Jarvis (2008) na primeru Južne Koreje eksplicitno ukazuje na ovu činjenicu. Analizom motiva južnokorejskih studenata za tercijalnim obrazovanjem, došao je do zaključka da je utemeljenje neoliberalne filozofije na visokoobrazovnim institucijama posredstvom globalizacije tercijalnog obrazovanja, dovelo do socijalne transformacije na individualnom i porodičnom nivou. Proces korporativizacije imao je očigledan sociopsihološki efekat na pojedinca i grupu (porodicu). U okviru „ekonomskog buma“ u Južnoj Koreji pod velikim pritiskom „otvaranja tržišta“ tercijalno obrazovanje postalo je nužnost. Međutim, zbog snažne privatizacije i

omasovljavanja visokoobrazovnih institucija, u Južnoj Koreji došlo se do scenarija sličnog kao u Japanu. Nastao je tzv. dualni sistem tercijalnog obrazovanja, koji je podelio univerzitete na elitne i one mas-univerzitete. Nije više bilo dovoljno „samo diplomirati“, već je važan bio prestiž. Počevši kao klasni gap, ovaj proces veoma brzo se intenzivirao i proizveo tzv. „novu srednju klasu“ kojoj je zadržavanje tog statusa postalo prioritet. U novonastalom socioekonomskom konstrukturu, prioritet je postalo visoko obrazovanje, u kom su se javili novi trendovi, poput studiranja u inostranstvu i pohađanja nastave na elitnim univerzitetima, kao imperativom i preduslovom za bolje, tj. stabilnije zaposlenje (Baatjes, 2005: 107–110). Kako Jarvis (2008: 14) objašnjava, elitni univerziteti povezani su sa „kvalitetnim i sigurnim poslovima koji donose veliku zaradu“. Pored toga, elitno obrazovanje „menja život pojedinca, ono predstavlja ključni događaj u njegovom životu, omogućavajući mu da doprinese prestižu porodice, da mu poboljša perspektive zaposlenja, zatim potencijalni prihod od njega, pa čak i da utiče na izbor pri odabiru bračnog partnera“. Obrazloženje za ovakve nalaze, leži u osnovi neoliberalne filozofije. Jarvis smatra da je sistem funkcionisanja tržišta „preslikan“ na visokoobrazovne institucije, gde se granica između posla i obrazovanja izbrisala, i sve postalo pitanje jednog kompaktnog procesa koji se zasniva na gubitku ili dobitku na tržištu.

Procesi privatizacije i omasovljavanja obrazovnih procesa, otvorili su mnoga pitanja u predmetnoj oblasti. Pre svega postavlja se pitanje kvaliteta koji proizilazi iz intenzivne privatizacije i omasovljavanja tercijalnog obrazovanja. Praksa je pokazala da kvalitet zaposlenja zavisi od fakulteta čiju diplomu radnik ima.¹⁸ Jarvis (2008:22) je na osnovu navedenih istraživanja, zaključio da „fenomen individualizacije uspeha i neuspeha predstavlja važnu činjenicu pri analizi neoliberalizma, koja je nastala pod uticajem globalizacije visokog obrazovanja, ali i globalizacije uopšte... svodeći pritisak globalizacije na pojedinca i njegovu porodicu, a ne neki drugi entitet, poput države ili društva uopšte.“

Globalizacija visokog obrazovanja uticala je i na povećanje mobilnosti studenata, profesora (predavača) i istraživača na globalnom nivou. Već smo govorili o tome da pojačana mobilnost dovodi do tzv. „odliva mozgova“, što za posledicu ima produbljivanje jaza između razvijenih i nerazvijenih zemalja. Naime, istraživanja pokazuju da „protok“ studenata i fakultetskog osoblja najčešće ima smer od Istoka ka Zapadu, tj. iz nerazvijenih ka razvijenim državama. Razumevanje problema i efekata odliva mozgova na nacionalnu ekonomiju nerazvijenih država zahteva analizu podataka o mobilnosti u oblasti visokog obrazovanja. Prema po-

¹⁸ Posebna pažnja pri upisu, pored ekonomskog statusa, obraća se i na poreklo studenata. U tom smislu oni studenti koji potiču iz „porodica višeg ranga“ imaju veće šanse za upis (Lee, 2004; Kang, 2007). Wofsmann (2005) u svojoj studiji tvrdi da je u Južnoj Koreji ovaj trend izraženiji nego u SAD.

dacima iz 2006. godine više od 2,5 miliona studenata studiralo je u inostranstvu, u odnosu na 1,75 miliona iz 1999. godine. Procena je da će se broj studenata iz zemalja u razvoju koji studiraju u inostranstvu duplirati pre 2015. godine, a zatim još jednom duplirati do 2025. godine (Kapur, Crowley, 2008: 21–23). Kina je do 2006. godine bila najveći „izvoznik“ studenata sa tadašnjih 350.000 onih koji studiraju u inostranstvu (sada je taj broj premašio pola miliona), što je bilo 14% ukunog broja svih studenata na inostranim studijama u svetu (UNESCO, 2006: 28). Prema podacima objavljenim u Atlasu studentske mobilnosti, stoji da su među najvećim „izvoznicima“ studenata SAD i Japan. Prema istom izvoru kineski studenti najčešće studiraju u SAD, Japanu, Velikoj Britaniji, Australiji i Nemačkoj; američki najčešće u Velikoj Britaniji, Italiji, Španiji, Francuskoj i Australiji; studenti iz Indije u SAD, Australiji, Velikoj Britaniji, Nemačkoj i Novom Zelandu; južnokorejski u SAD, Japanu, Nemačkoj, Australiji i Velikoj Britaniji; a japanski studenti u SAD, Velikoj Britaniji, Australiji, Nemačkoj i Francuskoj (Kapur, Crowley, 2008: 22).

Kada je reč o razlozima za odliv studenata iz nerazvijenih i zemalja u razvoju u razvijene zemlje, između ostalog, za jedne kriv je nekvalitetan visokoobrazovni sektor (Edokat, 1997 i Kyambalesa, 2009: 8); za druge to su, pre svega, male zarade u tim zemljama, ali i ukupna socio-ekonomska situacija (Rosenzweig, 2006: 57–86). Na osnovu studije Goldberga i Pavcnika (2007: 39–82) koja je utvrdila da se zarade (premije) u zemljama u razvoju povećavaju, Kapur i Crowley (2008: 47–48) smatraju da navedeni trendovi (o mobilnosti studenata) reflektuju prošle trendove, a ne sadašnje ili buduće. Odliv mozgova, ističu autori, ne zavisi u velikoj meri od kvantiteta i kvaliteta visokoobrazovnih ustanova u zemljama u razvoju i nerazvijenim zemljama, već od ukupne strukture tržišta u tim državama. „Svakako, povratiti političku i bezbednosnu stabilnost predstavlja veliki napor za ove države, ali druga alternativa ne postoji.“ Po istim autorima porast intelektualnog kapitala „ima malo veze sa agregatnim rastom, pa ako neki studenti i odu, uticaj će biti marginalan, tj. to neće imati dugoročne efekte po razvoj“. Međutim, Kapur i Crowley dalje zaključuju da „nešto poput odliva mozgova ne može biti jedino što stvara gap između razvijenih i nerazvijenih. Pažnja na ovaj fenomen mora da se obrati, jer upravo tercijalno obrazovanje kreira profesionalce koji će oblikovati 'institucije' i predstavljati njihovo osoblje – kao kritičnu varijablu za dugoročan ekonomski razvoj“. Na drugoj strani, oni koji tvrde da postoji jasna veza između razvoja i dobiti od investiranja u tercijalno obrazovanje (Chung, 1990; Ryoo, Carnoy, Nam 1993; Razquin, 1999; Carnoy, 2005), odliv mozgova karakterišu kao veliku opasnost po nacionalnu ekonomiju. U skladu sa tim je i analiza za period 1998–2001. godine koju je objavio londonski Ekonomist (The Economist, 2005: 20–22) u kojoj se navodi da internacionalni studenti sa sobom

„donose vredan intelektualni kapital“ i da „mogu podstaći nivo kompetencije u zemlji u koju dolaze, na taj način podižući ukupnu produktivnost“. Prema ovom istraživanju dve trećine inostranih doktoranada iz oblasti tehničkih nauka i inženjerstva u SAD, naveli su da „imaju planove za otvaranje kompanija u SAD“, a kada su u pitanju odgovori studenata iz zemalja u razvoju koji studiraju u SAD, isti odgovor dalo je 80–90%.

Zaključak

Nesporna je činjenica da je uticaj globalizacije na situaciju u oblasti visokog obrazovanja miks negativnih i pozitivnih elemenata. Potpuno sagledavanje fenomena i odnosa globalizacije i visokog obrazovanja zahteva analizu i drugih brojnih faktora koji, manje ili više, utiču na razvoj tercijalnog obrazovanja i funkcionisanje savremenog društva uopšte. UNESCO (2004: 6) iznosi predlog o detaljnijoj analizi lokalnih, regionalnih i globalnih efekata globalizacija što je dobra osnova za razumevanje procesa i sprovođenje neophodne reforme visokog obrazovanja. Uneskovo insistiranje najpre na internacionalnom, a tek onda globalnom karakteru reformi je primerenije aktuelnoj situaciji. Internacionalizacija može pre da doprinese pronalaženju pravih rešenja za postojeće probleme zemalja u razvoju. Regionalizacija i internacionalizacija mogu pozitivno da utiču na povećanje efikasnosti privreda putem zajedničkog razvoja sektora visokog obrazovanja. Time bi se moglo doprineti smanjenju jaza između bogatih i siromašnih putem, kako zagovornici i promoteri globalizacije često ističu, uvećanja globalnih kapaciteta. Adekvatna i efikasna reforma visokoobrazovnog sektora podrazumeva etičnost i moralnost. U sam proces treba da bude uključena pored visokoobrazovnih institucija i šira akademska javnost, transnacionalne i međunarodne organizacije, privredni akteri i mediji. Studenti i njihovi roditelji su nezaobilazni, ključni akteri procesa reformi visokog obrazovanja koji ne smeju da ostanu po strani.

Pitanje reforme visokog obrazovanja ne sme da se svede isključivo na profitabilnost investiranih sredstava u ovaj sektor. Međutim, bez obzira da li postoji relevantan doprinos u vidu ostvarene dobiti od investicija u tercijalno obrazovanje, i da li to direktno ili indirektno utiče na nacionalne ekonomije zbog tzv. *odliva mozgova*, treba uzeti u obzir predlog koji su izneli Kapur i Crowley (2008: 48–49). Pomenuti autori nude nekoliko rešenja:

1. Uspostavljanje tzv. „exit taxes“ putem kojih studenti refundiraju troškove školovanja ukoliko žele da se posle završetka studija permanentno nastane u inostranstvu;

2. Studenti koji odluče da ostanu u domicilnoj zemlji ne moraju da vrate tzv. „zajam za studiranje“ – nešto slično stipendijama sa ugovorom;
3. Pomenute odlazne takse može da plati i kompanija koja angažuje studenta nakon završetka njegovih studija.

Na ovaj način delimično se rešava problem *odliva mozgova*, ali pitanje njegovog negativnog uticaja na nacionalne ekonomije i dalje ostaje otvoreno.

Iz prikazanih istraživanja vidi se da je u fokusu pažnje rasprava o pitanju nadležnosti za sprovođenje reforme visokog obrazovanja. Rasprave u okviru GATS-a bave se karakterom obrazovnog sektora: javno dobro ili tržišna kategorija, odnosno kapacitetom država da samostalno uređuje politiku visokog obrazovanja i kvalitet visokoobrazovnih institucija. GATS predlaže potpunu liberalizaciju visokoobrazovnog sektora, gde će se visoko obrazovanje tretirati kao bilo koja druga usluga. Međutim, iako su neke države prenele deo ovlašćenja na GATS, posle kratkog perioda one su zaustavile taj proces i pitanje je ostalo nerešeno. Većina država se nije uopšte upustila u pregovore koji se vode u okviru GATS-a. Navodeći različite razloge koji su prezentovani u ovom tekstu, one traže alternativno rešenje (OECD, 2004).

Ekspanzija prakse *učenja na daljinu* smanjuje značaj administrativnih granica. Međutim, kada je reč o kvalitetu visokog obrazovanja, nadležnostima, pristupu i finansiranju, granice dobijaju na značaju. GATS u tom smislu, pojašnjava izveštaj UNESCO (2004: 6–7), ima ulogu u globalnoj regulaciji sektora tercijalnog obrazovanja, ali države odlučuju u kojoj meri će preneti ovlašćenja na GATS u regulaciji sektora visokog obrazovanja. UNESCO ističe da većina država ima negativno mišljenje o GATS-u zbog toga što WTO (u okviru koje je GATS formiran), promovise isključivo ekonomsku dobit od tretiranja visokog obrazovanja kao bilo koje druge usluge, dok u isto vreme ne poseduje potrebne kompetencije da se bavi oblašću visokog obrazovanja. Niz autora smatra da organizacije kao što su UNESCO i Savet Evrope (dakle, ne WTO, tj. GATS) imaju moralni autoritet i kredibilitet, ali i odgovornost da rade na tom značajnom projektu. U protivnom, neobuzdana globalizacija preti temeljnim tradicionalnim vrednostima i institucijama visokog obrazovanja (Van Damme, 2002). U tom pravcu možemo da kažemo kako UNESCO svojim angažovanjem putem organizacija konferencija i učešća u mnogim forumima doprinosi donošenju konvencija o zajedničkim principima nacionalnih i nad/trans-nacionalnih entiteta. Na taj način ova organizacija doprinosi daljoj reformi (razvoju) visokog obrazovanja u skladu sa etičkim i moralnim principima. Učešće UN garantuje očuvanje suvereniteta država u razvoju strategije visokog obrazovanja i kvalitet visokog obrazovanja. Time se stvaraju pretpostavke da se visoko obrazovanje razvija kao javno dobro

uz uvažavanje kulturoloških i drugih specifičnosti, ali i kao kvalitetna (visokoprofitna) uslužna delatnost.

Dalje reforme visokog obrazovanja zahtevaju raspravu u kontekstu globalizacijskog diskursa, uzimajući u obzir koliziju odnosa na relaciji nacionalno – globalno. I dok neki autori i organizacije vide opasnost od intenziviranja liberalizacije visokog obrazovanja, a drugi pak šansu za globalno ili makar regionalno pozicioniranje na tržištu, reč je o različitom tumačenju efekata globalizacije. Možda zagovornici tzv. „trećeg puta“ najbolje racionalizuju situaciju u kojoj se našla reforma visokog obrazovanja. Oni shvataju globalizaciju kao neodvojivu dimenziju sadržanu u reformi tercijalnog obrazovanja, koja bilo da je reč o globalizaciji ili internacionalizaciji, teži daljoj liberalizaciji. Međutim, uspešnost reforme zavisi od etičkih i moralnih principa ugrađenih u taj proces. Jedino tako shvaćen i pragmatično postavljen proces reforme visokog obrazovanja može da doprinese smanjenju jaza između razvijenih i nerazvijenih. Odnosno, jedino takva reforma može da dovede savremeno društvo do (možda još uvek nezasluzenog epiteta) *društva znanja*.

Literatura

- ALTBACH, P.G. (2004). Globalization and the University: Myths and Realities in an unequal World. *Tertiary Education and Management*, 1, 3–25.
- APPLE, M.W. (2000). *Official knowledge: democratic education in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Baatjes, I.G. (2005). Neoliberalni fatalizam i korporativizacija visokog obrazovanja u Južnoj Africi. *Političko obrazovanje*, 1(2), 107–119.
- BELL, D. (2000). *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Massachusetts: Harvard University Press.
- BLOOM, D. (2005). Raising the Pressure: Globalization and the Need for Higher Education Reform, *Creating Knowledge: Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*, Toronto: University of Toronto Press.
- BLOOM, D., CANNING, D. & CHAN, K. (2006). Higher Education and Poverty in Sub-Saharan Africa, *International Higher Education*, 45, World Bank.
- CANROY, M. (2005). Globalization, educational trends and the open society, *OSI Education Conference 2005: Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands*, Open Society Institute, NY.
- CASTELLS, M. (2000). *Uspon umreženog društva*. Zagreb: Golden marketing.
- CHUNG, Y. P. (1990). *Changes in rates of return over time: The case study of Hong Kong*. Paper presented at the Comparative and International Education Society Annual Meeting, Atlanta, Georgia.

- ĆIRIĆ, A. (2007). Savremena uloga, zadaci i reforma univerziteta. *Zbornik radova Pravnog fakulteta*, 50, Niš: Pravni fakultet.
- DE MIGUEL, J.M. & ZAMORA, A. (2007). Globalization And Higher Education In China. 102nd American Sociological Association Meeting: *Is Another World Possible: Sociological Perspective on Contemporary Politics*, August 11-14., Quebec, ASA – Annual Conference, AllAcademic, pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/8/2/7/6/pages182760/p182760-1.php
- DEVINE, F. (2004). *Class Practice: How Parents Help their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIAS, M.A.R. (2002). Some Aspects Of The Impact Of Globalization In Higher Education On Developing Countries, *First General Assembly of The Global University Network for Innovation: Asia and the Pacific (GUNI-AP) – 20–22 September 2002*, Zhejiang University- Hangzhou, China.
- DOLENEC, D. (2008). *Društveno odgovorno sveučilište: a što Bolonja ima s tim?* Zagreb: Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Institut za društvena istraživanja.
- EDOKAT, T. (1997). *Effects of Brain Drain on Higher Education in Cameroon*. Yaoundé, Cameroon: University of Yaounde II, Soa.
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION, CANADA. (2004). *Education at a Glance - Country Profile for Canada*. Pristupljeno na: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/58/Profile2004.en.pdf>
- EHRENBERG, R. (Ed.). (2006). *What's Happening to Public Higher Education?* Westport, CT: Praeger Publishers.
- ERKILIÇ, T. A. (2008). A Discussion on Effects of Neo Liberal Globalization on Turkish Higher Education, *World Applied Science Journal*, 4(3), 356-362, pristupljeno na: <http://www.idosi.org/wasj/wasj4%283%29/7.pdf>
- FOREST, J. F., ALTBACH, G. P. (Eds). (2006). *International Handbook of Higher Education*.
- GIDDENS, E. (2005). *Odbjegli svijet: Kako globalizacija oblikuje naše živote*. Zagreb: Klub studenata sociologije Diskrepancija i Naklada Jesenski i Turk.
- GOLDBERG, P. K. & PAVCNIK, N. (2007). Distributional Effects of Globalization in Developing Countries, *Journal of Economic Literature*, 45 (1), 39-82.
- HAMM, B. & SMANDYCH, R. (2005). *Cultural imperialism. Essays on the Political Economy of Cultural Domination*. Canada: Broadview Press.
- HARVEY, D. (1990). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- JARVIS, J. A. (2008). *Globalization, Economic Capital and Higher Education in South Korea*. Manoa: University of Hawaii at Manoa. Pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/2/2/4/pages242249/p242249-1.php
- JAŠIĆ, Z. (2000). Obrazovanje ekonomista u uvjetima globalizacije, *Economics 2/IX*, Zagreb.
- JAYASURIYA, K. (2009). *Learning by the Market: Regulatory Regionalism, Bologna and Accountability Communities*, Asia Research Centre, Murdoch University, Presentation for Panel on Constituting the Knowledge Economy, Governing the New Regional

- Spaces of Higher Education, ISA Conference, ISA – International Studies Association, New York, pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/3/1/1/1/9/pages311196/p311196-1.php
- KANG, S. (2007). 40% of SNU Students Come From Wealthy Families, *Korea Times*, pristupljeno na: www.koreatimes.co.kr/www/news/special/2007/05/117_2520.html
- KAPUR, D. & CROWLEY, M. (2008). *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*, Working Paper Number 139., Center for Global Development, Washington DC, na: <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/15310/>
- KNIGHT, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges, *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington D.C: The World Bank
- KOO, H. (2007). The Changing Faces of Inequality in South Korea in the Age of Globalization. *Korean Studies*, 31, 1-18.
- KURASAWA, F. (2007). The State of Intellectual Play: A Generational Manifesto for Neoliberal Times, *Topia*, 18, 7-38., Vanier College/York University, Toronto/Ontario, Canada.
- KYAMBALESA, H. (2009). *Brain Drain: Causes, Effects and Remedies, Zambia Diaspora Connect*, pristupljeno 05/03/2011 na: <http://diasporaconnect.blogspot.com/2009/01/brain-drain-causes-effects-and-remedies.html>
- LEE, C. (2004). *Reform Aims to Restore Public Education System*. Korean Educational Development Institute, Seoul, Feb. 23. pristupljeno 28/05/2009 na: http://times.hankooki.com/cgi-bin/hkiprn.cgi?pa=/lpage/special/200402/kt2004022316593811490.htm&ur=times.hankooki.com&fo=print_kt.htm
- MANICAS, P. T. (2002). *Globalization and Higher Education*, Paper presented in a conference entitled Globalization and Higher Education, Globalization Research Center at the University of Hawaii at Manoa, Manoa.
- MARGINSON, S. & VAN DER WENDE, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*, Education Working Paper No. 8, *OECD Education Working Papers Series*, Paris: OECD, Directorate For Education.
- MCGAW, B. & SCHLEICHER, A. (2004). *Education at a Glance 2004*. Paris: OECD.
- MORRISON, J. (2003). Higher Education in Transition, *On the Horizon*, 11 (1), pristupljeno na: <http://horizon.unc.edu/cources/papers/InTransition.html>
- OECD (2004). Internationalisation of Higher Education, Policy Brief. Paris: *OECD Observer*.
- OECD (2006). *Tertiary Education Report*. Paris.
- RAZQUIN, P. (1999). *Changes in rates of return to education in Argentina, 1980–1996*, Economics of Education Workshop. Stanford: Stanford School of Education.
- ROBERTSON, S. L. (2006). Brain drain, brain gain and brain circulation. *Globalisation, Societies and Education*, 4.
- EHRENBERG, R. (ed.), (2006). *What's Happening to Public Higher Education?* Westport, CT: Praeger Publishers.

- ROSENZWEIG, M. (2006). Global Wage Differences and International Student Flows. *Brookings Trade Forum*, 57–86.
- RYOO, J.K, NAM, Y.S, & CARNOY, M. (1993). Changing Rates of Return to Education Over Time: a Korean case study. *Economics of Education Review*, 12, 71–80.
- SCHULER, R. S. & JACKSON, S. E. (2006). *Strategic Human Resource Management*. NJ/ Oxford, England: Wiley, John & Sons, Incorporated, Hoboken.
- ŠUMAN, Ž. (2006). Utjecaj globalizacije na visoko obrazovanje: Pogled iz BiH. *Suvremena pitanja*, 1. Mostar: Matica hrvatska Mostar.
- TAKIEDDINE, A. R. & BOU DIAB, A.N. (2005). *Globalization and Higher Education: The Case of Lebanon*. Pristupljeno na: <http://www.docin.com/p-55841262.html>
- THE ECONOMIST. (2005). "The Best is Yet to Come.", 9/10, Vol. 376, Issue 8443.
- THE ECONOMIST. (2006) The rich, the poor and the narrowing gap between them. Pristupljeno na: http://www.economist.com/node/7055911?story_id=7055911
- TEI-ICHI, S. (2002). *Tackling Globalization of Higher Education*. Japan Society for the Promotion of Science, May 24., pristupljeno na: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/51/2751093.pdf>
- TOURAINÉ, A. (1998). *Postindustrijsko društvo*. Beograd: Plato.
- UNESCO (2004). *Higher Education in a Globalized Society*, UNESCO Education Position Paper. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (1997). *Recommendation on the Status of Higher- Education Teaching Personnel*, Article IV, paragraph 15. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Global Education Digest* Montreal: UNESCO Publishing, Paris.
- VAN DAMME, D. (2002). Higher Education in the Age of Globalization, *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO/ Economica, Paris.
- VIRNO, P. (2004). *Gramatika mnoštva – Prilog analizi suvremenih formi života*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- WORLD BANK COUNTRY STUDY (1997). *China: Higher Education Reform*.
- YOKOYAMA, K. (2006). Neo-liberalism, social justice, and gender in Japanese and British higher education, *Paper submitted for the consideration of paper presentation for 2006 ASA Annual Conference, August 11-14, Quebec.*, ASA – American Sociological Association, Allacademic, pristupljeno na: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/4/0/9/pages104097/p104097-1.php

Marko Filijović¹⁹, Ivica Đorđević²⁰
Faculty for Security Studies, University of Belgrade

Marija Čukanović-Karavidić²¹
Faculty of Culture and Media, Megatrend University

The Effect of Globalization on the Development of Higher Education

Abstract: Besides many other effects, globalization has also changed the situation in the area of higher education. Researches implemented by independent researchers, national and international organizations are interpreting the results of this effect in a different way. They all agree that the influence of globalization on higher education, thus on education in whole, is significant. Still, there are differences in interpretations of this effect: some are positive, some are negative, but most often we are talking about the confrontation of the good and bad aspects. Objective researchers and studies conclude that there is a necessity to have a systematic action in order to reorganize higher education on a global level. Knowledge and power are unevenly distributed among countries of the world. On the grounds of applied knowledge, the most developed countries of the world have enormous wealth and dominate the world's economy. On the other hand, majority of inhabitants of the world live in poverty and misery and do not have their own capacities to bridge that developmental gap. Also, brain drain of educational resources and commercialization of education sector contributes to widening of differences between developed and underdeveloped regions and countries.

Key words: higher education, globalization, brain drain, commercialization, reform.

¹⁹ Marko Filijović, MA is a PhD student at the Faculty for Security, University of Belgrade.

²⁰ Ivica Đorđević, PhD is an Assistant Professor at the Faculty for Security, University of Belgrade.

²¹ Marija Čukanović-Karavidić, PhD is an Assistant Professor at the Faculty of Culture and Media, Megatrend University.

Šefika Alibabić¹

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Vesna Milićević², Mirjana Drakulić³

Fakultet organizacionih nauka, Univerzitet u Beogradu

Modeli učenja u korporacijama⁴

Apstrakt: U ovom radu se preispituju teorijski pristupi i praksa učenja u korporacijama. Strategijski okvir podrazumeva da se polazi od relevantnih novijih koncepata, sa naglaskom na „organizaciju koja uči”. Učenju u korporacijama se pristupa iz aspekta odgovora na profesionalne izazove. Analiziraju se savremeni modeli učenja u organizaciji, pri čemu se diferenciraju modeli zasnovani na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu i modeli bazirani na informaciono-komunikacionim tehnologijama. Akcenat je na modelu učenja orijentisanom na problem i na mogućnosti njegove primene u obuci menadžera u korporacijama. Posebno se obrazlažu prednosti razvoja virtuelnih okruženja i *online* učenja. Cilj ovoga rada je da se ukaže na kompleksnost i značaj učenja u korporacijama, na mogućnost primene odgovarajućih modela i na multidisciplinarnost u proučavanju istraživanih fenomena koja je neophodna iz aspekta unapređivanja prakse i postizanja rezultata.

Ključne reči: organizacija koja uči, modeli učenja, strategija korporacije, obrazovanje menadžera, online učenje.

Noviji pristupi znanju i koncept „organizacije koja uči“

Savremene korporacije u fokus stavljaju znanje, fenomen koji je posebno istraživan u novijem periodu. Tako se danas govori o menadžmentu znanja, o ekonomiji znanja, o kompleksnosti merenja ljudskog kapitala, o uticaju inovativnosti i

¹ Dr Šefika Alibabić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Dr Vesna Milićević je redovni profesor Fakulteta organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.

³ Dr Mirjana Drakulić je redovni profesor Fakulteta organizacionih nauka Univerziteta u Beogradu.

⁴ U radu je objavljen deo rezultata istraživanja autorke Šefike Alibabić ostvarenih na projektu pod evidencionim brojem 179060 i deo rezultata istraživanja autorke Vesne Milićević ostvarenih na projektu pod evidencionim brojem 179081, oba istraživanja su finansirana od strane Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije.

znanja na rast korporacija i privrede u celini, o znanju iz aspekta kreiranja vrednosti, o proširenoj inteligenciji zahvaljujući primeni računara za podršku i povećanje ljudske inteligencije, o inteligenciji grupe u kontekstu socijalnog kapitala, o kulturi razmene znanja u preduzeću i o kolektivnoj memoriji.

Na teorijskom nivou, u okviru postmodernog preispitivanja organizacija, polazi se od pretpostavki o prirodi, značenju i implikacijama znanja na različitim nivoima privrede i društva u celini. Diferenciraju se dve kategorije znanja: eksplicitno znanje i tacitno znanje (Nonaka i Takeuchi, 1995). Eksplicitno znanje se može izraziti formalnim jezikom – pre svega rečima i brojevima i lako preneti na druge pojedince. Ono je prevladajuće u filozofskoj tradiciji Zapada. S druge strane, tacitno znanje se odnosi na znanje pojedinca vezano za personalno iskustvo i uključuje neopipljive faktore kao što su lično verovanje, uvid, intuitivna saznanja, vrednosni sistem, mentalne modele, perspektive za budućnost, ali je bitna i njegova tehnička dimenzija kroz *know-how*. Karakteristično je da se ono smatra značajnim izvorom konkurentskih prednosti japanskih kompanija. Neophodan je komplementarni odnos eksplicitnog i tacitnog znanja, odnosno njihova interakcija kao ključna dinamička komponenta kreiranja znanja u organizacijama. Primarni cilj sistema menadžmenta znanja je da identifikuje vredno i korisno znanje pojedinaca i da ga proširi kroz celu organizaciju.

Bitno je da se unutar same korporacije podstakne transfer znanja. U tome veliki značaj imaju informacione i komunikacione tehnologije (IKT), ali ne bi trebalo zanemariti ni direktnu komunikaciju „licem u lice“ koja doprinosi izgradnji jakih interpersonalnih odnosa. Pri svemu tome je značajan vremenski faktor, posebno u slučaju tacitnog znanja. U funkciji transfera znanja unutar korporacije se odvijaju procesi socijalizacije, eksternalizacije i kombinacije.

Socijalizacija se odnosi na proces komuniciranja tacitnog znanja pojedinaca u korporaciji u njen širi kontekst. Eksternalizacija predstavlja proces konvertovanja tacitnog znanja u, drugima dostupne, eksplicitne koncepte i može se odvijati na individualnom i na kolektivnom nivou. Kada se jedanput eksternalizuje tacitno znanje pojedinca, ono se može lakše kombinovati sa znanjem drugih zaposlenih. Kombinacija podrazumeva proces analiziranja, kategorisanja i integrisanja znanja niza pojedinaca da bi se kreiralo novo eksplicitno znanje, koje se onda može širiti kroz korporaciju.

Menadžment znanja se na globalnom nivou vezuje za informacione tehnologije i sisteme (baze podataka, veštačku inteligenciju, Internet/intranet aplikacije). U uslovima delovanja sve većeg broja poslovnih mreža širom sveta relevantan je koncept „umrežavanja znanja“.

Korporacije se mogu prilagoditi svim ovim izazovima globalnog okruženja svojevrsnim transformacionim procesima. Realizacija izabrane korporativne stra-

tegije dovodi u krajnjoj instanci do uspešnog repozicioniranja. Pored toga, prisutna je neizvesnost vezana za pojavu novih konkurenata i za različitu dinamiku poslovnih interakcija.

Ukoliko pođemo od toga da se ciljevi industrijskog društva odnose na masovnu potrošnju, posebno trajnih potrošnih dobara, informatičko društvo se može okarakterisati kao društvo sa velikom intelektualnom kreativnošću. U osnovi proizvodnje velikog obima i masovne potrošnje industrijskih dobara su mašine i moć vezani za koncentraciju kapitala neophodnog za velike investicione zahvate. Za funkcionisanje infomatičkog društva karakteristične su informacione vrednosti. Jezgro organizacije za stvaranje informacija ima fundamentalni karakter infrastrukture, što je povezano sa dominacijom kapitala znanja (*knowledge capital*) u strukturi privrede. Oko centralnog jezgra – elektronskih baza podataka koncentrisani su razvoj veština i umeća koji se uče, tehnološki razvoj i formulisanje strategije (Masuda, 1990). Pri tome su učenje i integrisanje u celinu dva vitalna prioriteta.

Karakteristično je da mentalni procesi orijentisani na razvoj znanja po svojoj prirodi mogu biti individualni i kolektivni. Pojedinci razmišljaju, ali iz sistemske perspektive i grupa ili organizacija takođe imaju svoj specifični etos, um i intuiciju prolazeći kroz procese percepcije i razvoja sopstvenog konceptualnog okvira. Prilikom menadžerskog odlučivanja svi značajni parametri, komponente i međusobne povezanosti moraju biti razmotreni. Progresija znanja u smislu institucionalnog učenja postiže se kroz socijalni proces koji je u velikoj meri usmeren na maksimiziranje kolektivnog *know-how*-a raspoloživog za oblikovanje budućnosti korporacije.

U odsustvu učenja, preduzeća, kao i pojedinci, samo ponavljaju staru praksu. Usavršavanje i strategijski izbor podrazumeva učenje nečeg novog, naročito u uslovima brzo promenljivog poslovnog okruženja koje karakteriše savremene ekonomije bazirane na znanju. U vezi sa time su aktuelni koncepti „kompanije koja kreira znanje“ (*knowledge - creating company*) i „organizacije koja uči“ (*learning organization*). Kompanije koje kreiraju znanje predstavljaju mesta gde dolaženje do novog znanja nije specijalizovana aktivnost već način ponašanja, odnosno stil života, gde je svako osoba koja radi na sticanju znanja. Pod kreiranjem znanja organizacije podrazumeva se sposobnost kompanije kao celine da kreira novo znanje, da ga prenese kroz organizaciju i da ga otelotvori u proizvodima, uslugama i sistemima (Nonaka i Takeuchi, 1995).

Timovi, prema Sengiu (Senge, 2006), predstavljaju fundamentalne jedinice učenja u savremenim organizacijama u izmenjenom globalnom okruženju. Prema ovom autoru organizacija koja uči podstiče kontinuelno učenje i generisanje znanja na svim nivoima, ima procese koji mogu lako da prenesu znanje širom

organizacije tamo gde je ono potrebno i brzo da transferišu to znanje u promene načina na koji organizacija deluje, i interno, i eksterno. Na ovaj način će se proširiti stratejski značajne informacije, podučavanje i najbolja praksa. Organizacija koja uči bitno se razlikuje od autoritarne organizacije sa dominantnim kontrolisanjem. U međuzavisne discipline učenja, prema ovom konceptu, spadaju lično usavršavanje, zajednička vizija, mentalni modeli, timsko učenje i sistemsko mišljenje kao peta disciplina koja spaja navedene četiri u celinu. Sistemsko mišljenje je povezano sa holističkim pristupom i znači da se korporacija sagledava kao celina, a njeni ljudski resursi kao aktivni učesnici u oblikovanju realnosti koji su okrenuti ka kreiranju budućnosti. Poseban značaj ima učenje tima, koje počinje dijalogom. Sistemsko razmišljanje ima integrišuću ulogu u organizaciji koja uči i na taj način kontinuirano proširuje svoj kapacitet za kreiranje sopstvene budućnosti. Pored adaptivnog učenja značajnog za opstanak, za nju je bitno generativno učenje koje dovodi do promena.

Prema Garvinu (Garvin, 1993) organizacija koja uči vešta je u kreiranju, prihvatanju i prenošenju novog znanja, kao i u modifikovanju svog ponašanja da bi ono odrazilo nove uvide i saznanja, odnosno u primeni znanja u sopstvenoj delatnosti. U taj proces uključeno je pet aktivnosti: sistematsko rešavanje problema uz kontinuirano traganje za novim znanjima i odgovarajuću proveru ovih znanja; eksperimentisanje sa novim pristupima; učenje iz sopstvenog iskustva; učenje na bazi iskustva i prakse drugih (pre svega ostalih preduzeća i kupaca) i brzo i efikasno transferisanje znanja kroz organizaciju. Pri tome je značajno učenje koje utiče na poboljšanje konkurentskih varijabli kao što su kvalitet, isporuka i uvođenje novog proizvoda ili usluge. Na ovaj način organizaciji koja uči immanentni su sticanje znanja, novi načini razmišljanja i orijentacija na poboljšanje performansi.

Koncept „organizacije koja uči“ koji se afirmisao 90-tih godina XX veka zahtevan je za primenu u korporacijama, ali se njegov značaj pokazao u delovanju na razvoj jezgra kompetencija, na povećanje efikasnosti i efektivnosti. Na početku XXI veka u fokusu je posvećenost učenju koja u savremenim korporacijama podrazumeva adekvatno okruženje bez barijera, podsticajno za učenje, otvoreno i stimulatивно za razmenu ideja. Takođe je bitno ukazati na ulogu koju ima menadžment znanja u organizaciji koja uči. Polazeći od ekspanzije informacionih i komunikacionih tehnologija i sve većeg broja virtuelnih organizacija u novijem periodu širom sveta bitna je njihova sposobnost kontinuiranog učenja radi ostvarenja poslovnog uspeha u uslovima digitalne ekonomije.

Poslovni lideri u mnogim korporacijama u svetu posvećuju značajne resurse da bi izgradili organizaciju koja uči. Pri tome se uvažavaju najnoviji trendovi u okruženju vezani za globalizaciju, nove tehnologije, liderstvo, održivi razvoj. U sistemski model organizacije koja uči Markarta (Marquardt, 2011), inkorpori-

rano je sledećih pet podsistema: dinamika učenja, organizaciona transformacija, podsticanje zaposlenih, upravljanje znanjem i primena tehnologije. U praksi se pokazalo da je investiranje u učenje od presudnog značaja za opstanak i razvoj mnogih korporacija. U novijem periodu se afirmiše koncept brzog učenja u uslovima čestih promena u okruženju. Bitni su znanje, veštine i stavovi zaposlenih u razvoju responzivnih, uspešnih i društveno odgovornih korporacija. Često se u savremenim korporacijama odvija proces transformisanja u organizacije koje uče. Pri tome se preporučuje da inkorporiraju navedenih pet podsistema koji se preporučuju za „pravu“ organizaciju koja uči. U njoj se učenje odvija na nivou pojedinaca, grupa i organizacije kao celine. Ono svakako uključuje i veštine sistemskog razmišljanja, mentalne modele, lično usavršavanje i dijalog. Brzo i sistemsko mišljenje postaju presudni za opstanak i razvoj savremenih korporacija. Rezultat učenja je novo znanje koje se manifestuje kroz nove proizvode i usluge, nove marketinške strategije i nove načine obavljanja poslovanja.

Učenje podrazumeva, odnosno pretpostavlja odvajanje vremena za promišljanje i analizu, za preispitivanje strategijskih opcija, istraživanje potreba potrošača, procenjivanje postojećih sistema rada i pronalaženje novih proizvoda. Neophodno je da se u procesu učenja maksimalno otvore granice organizacije i da se stimuliše razmena ideja preko projektnih timova i susreta sa kupcima i snabdevačima, što povećava mogućnost sagledavanja konkurentskih perspektiva. Bitna je i novija praksa upravljanja odnosima sa kupcima i merenja profitabilnosti prema mišljenju kupaca, a sve u kontekstu sagledavanja ukupnog poslovnog uspeha korporacije (Milićević i Ilić, 2009). U uslovima podržavajućeg, otvorenog okruženja, uspešno se mogu razvijati forumi za učenje kao što su strategijska ispitivanja promenljivog konkurentskog okruženja, portfolia proizvoda, tehnoloških promena i tržišne pozicije preduzeća; analiza međufunkcionalnih procesa i sistema isporuke; proučavanje misija najuspešnijih kompanija da bi se bolje razumele njihove distinktivne kompetencije i rezultati poslovanja. Pored toga, poželjno je obučavanje za rešavanje problema, učestvovanje u *brainstorming*-u i u proceni eksperimenata

Korporacija uči o potrebi da se menja na bazi opservacije i interpretacije događaja u okruženju u kome se nalaze eksterni stejkholderi – država sa merama ekonomske politike, finansijske institucije, kupci, snabdevači, konkurenti. Na osnovu ovoga rezultiraju odluke menadžera o akcijama koje bi trebalo da preduzmu iz čega sledi sprovođenje potrebnih promena. Ove promene, sa svoje strane, utiču na ostale organizacije (kupce, konkurente, snabdevače). U povratnoj sprezi oni reaguju, a korporacija ponovo uči o uticaju i ishodu svojih odluka. Na ovaj način je pokazano da učenje ima bitan značaj u formulisanju i realizaciji korpo-

rativne strategije. Pri tome je potrebno ukazati na značajnu ulogu menadžment konsaltinga (Beitler, 2006).

Danas je aktuelan aktivistički pristup kreiranju budućnosti i iskorišćavanju globalnih šansi kroz formulisanje i realizaciju odgovarajuće strategije razvoja. Efektivni razvojni procesi povezani su sa brzim učenjem, pri čemu bi stopa učenja morala biti veća od stope promena u okruženju. U slučaju korporacije to se pre svega odnosi na ekonomske, tehnološke, društvene i kulturne promene u spolnjem okruženju, a kada je reč o privredi kao celini radi se o regionalnom ili globalnom okruženju. Potreba za projektovanjem novih proizvoda, usluga i procesa potencira da se preispita intelektualna svojina i na makro i na mikro planu u smislu ideja, procesa, veština, *know-how-a*, pitanje zaštite intelektualne svojine, kao i pitanja transfera tehnologije i kulturnih aspekata transfera učenja. Ovo je posebno važno sa stanovišta naše privrede u budućem periodu. U prvi plan dolazi kontinuiran proces učenja u kontekstu „učeće kulture“ (*learning culture*). Iz integrisanja tehničke i „ljudske“ strane učenja proizilazi neophodnost da se prilikom realizovanja strategijskih promena pored „tvrdih“ (*hard*) područja analize i procene, uzme u obzir i „meka“ (*soft*) zona emocija i međuljudskih odnosa, što podrazumeva „socijalno-emosivni“ aspekt i ulogu koju ima emocionalna inteligencija (Goleman, 1997).

Pragmatično određivanje kulture korporacije polazi od toga da se grupe ljudi organizuju na takav način da povećaju efektivnost procesa rešavanja problema. Specifična organizaciona kultura ili funkcionalne kulture prema ovakvom pristupu, u suštini predstavljaju način na koji se grupe organizuju u dužem vremenskom periodu da bi rešile probleme i odgovorile na izazove koji se pred njih postavljaju.

Posebno se ističe uloga organizacija tipa „istraživača i inovatora“ u kojima su dominantna verovanja vezana za inovacije, za učenje i za „krčenje novih puteva“. Strategijski ciljevi se odnose na osvajanje novih proizvoda/usluga i na korišćenje šansi na tržištu. Menadžeri kreiraju strategije sa višim stepenom rizika koje podrazumevaju iskorišćenje novih šansi, sprovođenje promena, kao i naglašenu razvojnu orijentaciju. U tom smislu se strategija bazira na učenju, na razvoju proizvoda i tržišta, na stalnom istraživanju spoljnog okruženja i na novim tehnologijama. Sistem planiranja je fleksibilan, a kontrola decentralizovana, pri čemu korporativna kultura ima značajnu ulogu kao „neformalni“ mehanizam kontrole.

U ovom kontekstu bitno je istaći aktuelnost novih pristupa merenju performansi korporacija koji respektuju povećanje uloge znanja kao resursa koji često dovodi do značajnih inovacija. Na taj način se sagledavaju rezultati iz perspektive inovativnosti i učenja. Bitno je imati u vidu da se tako podržavaju ulaganja korporacije na dugi rok – u zaposlene, kupce, razvoj novih proizvoda/usluga i

u pojedine sisteme. Ovo bi trebalo da rezultira kontinuiranim poboljšanjima i inoviranjima. Takođe je izražena potreba da se mere veštine i kompetencije zaposlenih, a da adekvatan skup merila u celini obuhvati inovativne napore, kao i aktivnosti vezane za poboljšanja i učenje. Trebalo bi da se primenom navedenih novih pristupa pruži menadžerima brzo, ali i sveobuhvatno sagledavanje poslovanja. Oni bi mogli da sagledaju performanse u nekoliko područja simultano. Karakteristično je da se u novijem periodu razvijaju merila za performanse timova, što je kompatibilno sa suštinom koncepta organizacije koja uči.

Učenje u korporacijama – odgovor na profesionalne izazove

U literaturi nailazimo na brojne liste profesionalnih izazova, posebno menadžment izazova karakterističnih za kraj XX i početak XXI veka (Drucker, 2001; Yukl, 2006). Među univerzalne izazove možemo svrstati sledeće: akceleracija promena, globalizacija poslovanja, rast konkurencije, nove tehnologije, nestabilnost tržišta, zahtevnost tržišta, revolucija znanja... Gde tražiti odgovore na navedene izazove? Očigledno – u učenju i obrazovanju za proaktivni menadžment, u permanentnom i kontinuiranom razvijanju kompetentnosti zaposlenih u korporacijama.

Brze su promene u svim sferama života, a najbrže u profesionalnoj sferi u kojoj usled eksplozije znanja i u tom kontekstu novih zahteva tržišta rada, dolazi do disbalansa između posedovanih i traženih (neophodnih) kompetencija. Takve promene su jedan od faktora krize obrazovanja, posebno stručnog i visokog. Krizi visokog obrazovanja doprineo je i suviše akademski orijentisan pristup u kreiranju kurikuluma, koji ne uspeva da zadovolji potrebe sveta rada i ne priprema studente za realnost zahteva budućeg radnog mesta. Promena pristupa u planiranje i programiranje na nivou visokog obrazovanja i promena metodičkih pristupa (što predstavlja vrlo zahtevne reformske procese), kao i bogata ponuda kvalitetnih programa kontinuiranog usavršavanja koji su u funkciji profesionalnog razvoja zaposlenih, strategije su uspostavljanja ravnoteže sa potrebama promenljivog okruženja i sveta rada.

Suočena sa posledicom krize formalnog obrazovanja, sa disbalansom između posedovanih i traženih kompetencija, s jedne strane, te sa potrebom da bude uspešna i konkurentna, s druge strane, svaka korporacija teži da bude organizacija koja uči. Savremeni koncepti organizacije koja uči sve su više humanistički orijentisani gledajući organizaciju kao „kuću u kojoj rastu i ljudi i organizacija“ (Alibabić, 2010). „Kuća“ je asocijacija na prijatnu porodičnu atmosferu, atmosferu zajedničkih vrednosti i timskog rada, podsticajnu i motivišuću (što predstavlja

idealnu organizacionu kulturu). „Rast“ se odnosi na učenje, razvoj i unapređenje kompetencija zaposlenih i na toj osnovi konkurentne kompetentnosti organizacije.

Modeli učenja u organizaciji

S obzirom na to da organizacija koja uči – uči da bi postojala, učenjem odgovara na promene i anticipira ih, od posebnog značaja je izbor adekvatnih modela učenja u organizaciji.

U literaturi i praksi učenja i obrazovanja zaposlenih diferenciraju se dve grupe modela učenja odraslih koji su primenjivi u savremenim korporacijama koje su na putu ka organizaciji koja uči. To su modeli zasnovani na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu i modeli zasnovani na IKT.

U prvu grupu spadaju tradicionalni modeli školskog tipa, model studije slučaja i model učenja orijentisanog na problem. Suštinsko razlikovanje navedenih modela polazi od specifičnosti osnovne jedinice ili „nukleusa“ oko kojeg je organizovano učenje. U okviru tradicionalnog (školskog) modela, učenje je predmetno/sadržajno orijentisano. U centru je sadržaj, odnosno objašnjenje tehnika rešavanja problema kao osnovna jedinica oko koje je organizovano učenje. Akademska osnova ovog modela u prvi plan stavlja proučavanje literature o instrumentariju za rešavanje nekog zadatka i o mogućnosti korišćenja proučavanih instrumenata i tehnika. Model studije slučaja promovise učenje orijentisano na primer rešenja nekog problema, odnosno na analizu već rešenog slučaja koji predstavlja osnovnu jedinicu učenja. U okviru modela učenja orijentisanog na problem osnovna jedinica učenja jeste projekat rešavanja problema. Dakle, učenje je organizovano oko problema koji se timski rešava u radnom kontekstu, ili pak simulirajući radni kontekst. Akcenat nije na sticanju nefunkcionalnih znanja iz pojedinačnih disciplina, već se znanja iz različitih disciplina stavljaju u funkciju rešavanja konkretnog problema.

Drugu grupu čine modeli zasnovani na IKT. Primena informaciono-komunikacionih tehnologija promenila je mnoge sfere života i rada – eObrazovanje, eUčenik, ePredavač, eStudent, eMentor, eTutor postali su deo našeg realnog i virtuelnog okruženja, a prevashodno virtuelnog obrazovnog (Attwell, 2006). To je sve donelo niz prednosti ali i opasnosti i postalo izazov koji ne može da se zanemari. Menjaju se koncepcije, filozofije, paradigme, način rada, veštine, alati, principi. Uspostavljaju se mreže koje povezuju ljude i institucije; koriste šansu za samozapošljavanje, poslovanje, samoobrazovanje; vrše se *online* nabavke roba po nižim cenama; prihvata se koncept doživotnog razvoja *online* učenjem (*eLe-*

arning, distance learning, blended learning); razvija se osećanje društvene uključenosti. Sve je to radi poboljšanja kvaliteta rada i kvaliteta života u celini (Drakulić, Drakulić, 2005).

Iz andragoškog aspekta gledano, iz prve grupe modela izdvaja se model učenja orijentisanog na problem, jer je primeren odraslom zaposlenom polazniku, jer probleme crpi iz sveta rada, jer podrazumeva integrisani kurikulum obuke, jer rešavajući praktičan problem polaznici razvijaju i veštine ophođenja sa drugima, veštine komunikacije, timskog rada, liderstva, upravljanja vremenom, rešavanja konflikata. U prilog izdavanju ovog modela treba dodati i rezultate naših ranijih istraživanja koji ukazuju da rukovodioci u svom profesionalnom razvoju poželjnim procenjuju akciono učenje projektno zasnovano što je blisko modelu učenja orijentisanog na problem (Alibabić, 2008).

Model učenja orijentisanog na problem (UOP)⁵

Učenje orijentisano na problem (*problem-based learning* ili *problem-based approach*) relativno je nov model (ili strategija) obrazovanja profesionalaca različitih profila. Već dve decenije se praktikuje u obrazovanju lekara i uglavnom se vezuje za visokoškolsko obrazovanje (Hallinger, Bridges, 2007). Imajući u vidu obeležja ovog modela i njegove vrednosti u visokoškolskoj nastavi koje su elaborirali i potkrepili istraživačkim rezultatima Hallinger i Bridges (2007), andragoški je opravdano i poželjno primenjivati ga u obukama zaposlenih. Na andragoške vrednosti ovog modela ukazuju sledeća njegova *obeležja*:

1. Početna tačka za učenje je problem (tačnije rečeno, stimulus za koji individui nedostaje spreman odgovor).
2. Osnovna jedinica učenja je projekat rešavanja problema. U srcu svakog projekta UOP je problem koji treba rešiti, situacija koju treba analizirati, znanje koje treba primeniti, alternative koje treba proceniti, odluke koje treba doneti i posledice koje treba predvideti.
3. Znanje za koje se očekuje da studenti/polaznici usvoje tokom profesionalne obuke organizovano je oko problema, a ne oko predmeta.
4. Polaznici, individualno i grupno, preuzimaju glavnu odgovornost za svoje učenje.
5. Učenje je bazirano na interaktivnosti i odvija se u malim grupama.

⁵ Osnovu modela primenjivog u obrazovanju zaposlenih, posebno menadžera, čini koncept učenja orijentisanog na problem koji su elaborirali Hallinger i Bridges (2007) u kontekstu unapređivanja i funkcionalizovanja visokoškolskog obrazovanja menadžera.

Razlozi primene modela UOP u obrazovanju i obukama zaposlenih su kognitivne i motivacione prirode.

UOP kreira tri uslova koja teorija informacija povezuje sa ponavljanjem i transferom novih informacija: aktiviranje prethodnog znanja, sličnost konteksta učenja sa kontekstom u kome će se naučeno kasnije primenjivati, omogućavanje diskusije o naučenom. Prethodno znanje se aktivira kada se od polaznika traži da primene već stečeno znanje kako bi razumeli novu informaciju. Prethodno znanje i vrsta kognitivnih struktura u kojima je uskladišteno, određuju šta će se od novog iskustva razumeti i šta će biti naučeno. Od polaznika se ne traži da skladište informacije, već da uvide njihovu upotrebu u organizaciji. U okviru UOP, nastavnici/treneri odabiraju i raščlanjuju problem kako bi osigurali aktivizaciju prethodnog znanja, dok je kontekst u pravom smislu funkcionalan jer polaznici uče u organizaciji – u pravoj radnoj sredini. Informacija se bolje razume, procesuiri i priziva ukoliko polaznici imaju priliku da o njoj promišljaju i diskutuju. Promišljanje obezbeđuje istrajnost u strukturi memorije, koja za uzvrat smanjuje zaboravljanje i služi budućem prisećanju. Promišljanje se u učenju orijentisanom na problem javlja u različitim vidovima – diskusijom sa drugima o sadržaju, beleškama o tome šta su prvo naučili, razmenom stanovišta o tome kako je moguće primeniti informaciju na problem koji žele da reše, pismenim osvrtom na to šta su naučili u potrazi za rešenjem problema.

Učenje orijentisano na problem stremi ka stvaranju osnovnih preduslova za uspešnost koristeći raznovrsne strategije motivisanja. Nastavnik/instruktor/trener kreira podržavajuću atmosferu učenja ohrabrivanjem polaznika da preuzimaju rizik, nagrađujući ih za svaki takav pokušaj, tretirajući greške i „neuspeh“ kao prilike za učenje, raspodeljujući zadatke prigodne težine. Ovaj preduslov se postiže odabirom projekata koji nisu ni suviše laki ni suviše teški za polaznike i postupnim usloznavanjem svakog od projekata. Instruktor bira svaki projekat UOP imajući na umu svrsishodnost ciljeva učenja. Na kraju, koristi različite načine za podsticanje motivacije polaznika. Kako bi zadržao očekivanje uspeha kod polaznika, nastavnik UOP podvlači kako je kurikulum dizajniran da promovise uspeh. Projekti se biraju i raspoređuju na način koji od polaznika/studenata zahteva osnovne veštine potrebne za uspeh u ovakvoj obrazovnoj situaciji. Ne samo to, svaki od projekata sadrži set znanja i vodećih pitanja koji mogu da pomognu polaznicima u pokušajima da reše problem. Polaznici se ohrabruju da traže i druge resurse koji će im olakšati promišljanje o problemu i njegovo rešavanje. Svaki uspešno okončan projekat UOP jača očekivanje da napor vodi ka uspehu. Svaki projekat u okviru modela UOP sadrži brojne podstičuće i motivišuće elemente i situacije kao što su: prilike za aktivno učešće, uključivanje simulacije, trenutno

pružanje povratne informacije, pružanje prilike za rad sličan onom u realnom radnom okruženju, omogućavanje interakcije sa drugima.

Mogućnost primene modela UOP u obuci menadžera u korporacijama

Pošto UOP predstavlja radikalni iskorak iz tradicionalnog obrazovanja budućih i sadašnjih menadžera, često se javlja pitanje: „Kako ovaj model učenja utiče na obrazovnu/nastavnu situaciju, na same polaznike, na sadržaj kurikuluma i ishode učenja, na nastavnike/instruktoare/trenere?“. U pokušaju da odgovorimo na ovo pitanje, oslonićemo se na rezultate istraživanja koja su sprovedena uglavnom u oblasti medicinskog obrazovanja (Isto). Zbog toga ćemo se selektivno osvrnuti na implikacije ovih istraživanja na obrazovanje menadžera.

Obrazovna/nastavna situacija. Primena modela UOP u oblasti obrazovanja menadžera stvara posvećeniju i odgovorniju situaciju za učenje nego u tradicionalnim oblicima. Ta posvećenost i odgovornost velikim delom potiče iz projektne prirode kurikuluma u UOP. Projektni timovi rade bez aktivne pomoći instruktora/nastavnika koji interveniše samo u određenim situacijama kako bi pomogao timovima u upravljanju procesom rešavanja problema i eventualnim interpersonalnim odnosima. Zahtev za stvarnim produktom, a ne akademskim radom, kao i primena rešenja u vremenski ograničenom roku, doprinose kreiranju obrazovne situacije koja je u isto vreme uzbudljiva, značajna, podsticajna, kao i stresna i iscrpljujuća za polaznike.

Polaznici/studenti. I pored toga što je izuzetno odgovorna (intenzivna) i stresna nastavna situacija u okviru modela UOP, polaznici/studenti iskazuju visok nivo zadovoljstva u procesu učenja. Takođe svoju obuku za menadžere vide kao dosta realniju, praktičniju i značajniju nego u tradicionalnim programima. Ove nalaze podržavaju sistematska istraživanja iz oblasti obrazovanja u medicini i periodični izveštaji iz drugih naučnih disciplina, uključujući i obrazovanje menadžera (Isto).

Sadržaj. Svaki projekat UOP suočava polaznike/studente sa višestrukim ciljevima sticanja znanja relevantnih za dati problem, postižući konsenzus oko toga kako se nositi sa problemom i primenom rešenja. S obzirom na to da je program orijentisan na problem (a ne na sadržaj), neophodno je da dođe do kompromisa između širine i dubine sadržaja, a sve u funkciji rešavanja konkretnog problema. Izbor sadržaja je u potpunosti determinisan prirodom problema, a njegova osnovna karakteristika je integrisanost i multidisciplinarnost.

Ishodi učenja. Rane studije o ishodima UOP sugerišu da participanti u programima UOP završavaju kurseve brže, više uživaju u obrazovanju, usvajaju pristup učenju orijentisan na svrhu, a ne na memorisanje, skloniji su boljem učinku u pogledu spretnosti u rešavanju problema (Albanese, Mitchel, 1993; Walton, Matthews, 1989). Tokom poslednjih 20 godina sprovedena su brojna empirijska istraživanja u oblasti ishoda UOP-a. Meta analiza Gijbelsa i saradnika ukazala je na podatak da su efekti primene UOP-a pozitivniji od efekata primene tradicionalnih modela, mada razlike nisu statistički značajne (Gijbels i drugi, 2005). Iako brojni, istraživački nalazi još uvek su nepotpuni u pogledu primene UOP-a u oblasti obrazovanja zaposlenih, posebno u oblasti menadžmenta. I pored toga, oni počinju da pružaju empirijsku osnovu za tvrdnje onih koji se zalažu za primenu UOP u visokoškolskom obrazovanju i u profesionalnim obukama (Hallinger i Bridges, 2007).

Nastavnik/trener. Kada opisuju svoje iskustvo u vezi sa UOP, većina nastavnika/trenera ističe zavidan nivo motivisanosti studenata/polaznika, kvalitet njihovog rada i njihovo angažovanje na zadacima. Međutim, nekim nastavnicima nedostaje priprema za primenu modela UOP što ukazuje na potrebu planiranja i sprovođenja obuke za nastavnike/trenere kako bi primena modela UOP bila efikasna (Isto).

Modeli učenja zasnovani na IKT

Za projektovanje modela učenja zasnovanih na IKT posebno je značajan razvoj virtuelnih okruženja za učenje (*virtual learning environments - VLEs*) kao sistema projektovanih da omoguće predavačima upravljanje obrazovnim kursevima korišćenjem računarske opreme, kojima se omogućuje eUčenje, kao i učenje na daljinu (Graetz, 2006). Ovo okruženje formira zajednice za virtuelno učenje (*Virtual Learning Communities*) koje moraju da zadovolje (Kowch i Schwier, 1997) sledeće: pregovaranje, intimnost, privrženost, angažovanost.

U relevantnoj literaturi iz ove oblasti (Dillenbourg, 2000; Mueller i Strohmeier, 2011) naglašava se da okruženje za učenje karakteriše:

- Dizajniranje informacionog prostora tako da se umesto strukture i organizacije informacija stvara njihova arhitektura, te se razvija bolje razumevanje njihovog korišćenja u obrazovnim/nastavnim aktivnostima i interakcijama.
- Virtuelno okruženje učenja je društveni prostor jer obuhvata i sinhronu komunikacije (npr. pričaoice, MUDs - *Multi-User Dungeon*, *Multi-User Domain* ili *Multi-User Dimension*), *online* okruženje u kome je

- prijavljeno više korisnika koji su u interakciji jedni s drugim, a ne samo asinhrono (npr. elektronska pošta, forumi). Umesto komunikacije *jedan-na-jedan* ovo okruženje prihvata komunikacije *jedan-na-više* ili *više-na-više* korišćenjem audio i video materijala i omogućujući indirektnu komunikaciju svih u „gusto naseljenom” prostoru. Uvodi se i novi termin „mesto” (*place*) kao prostor sa naglašenim društvenim uticajem.
- Informacioni/društveni prostor je eksplicitno zastupljen i varira od tekstova do impresivnih 3D svetova kojima se prezentuju sadržaji ali ne *per se* već da bi se posmatralo kako virtuelni prostor utiče na ponašanje korisnika (Dalgarno i Lee, 2010).
 - Akteri nisu samo aktivni, nego i aktiviraju. Oni su ko-konstruktori virtuelnog prostora. Drugim rečima, aktivnosti učenja u virtuelnom okruženju su bogatije, mnogobrojnije. Polaznici su aktivni članovi i saradnici društvenih i informativnih prostora. Oni ih dograđuju, modeluju, oživljavaju. Učenje bazirano na digitalnim igrama (*Digital Games-Based Learning – GBL* ili „*Serious Games*”) modifikuje koncepciju učenja činjenjem (*learning by doing*) i iskustveno učenje (*experiential learning*).
 - Virtuelno okruženje učenja nije samo usmereno na savladavanje razdaljina, već i na obogaćivanje svih aktivnosti u „učioinici”. Pri tome se mora imati u vidu da svi alati imaju ograničenja koja tokom vremena postaju realne prepreke za učenje. Neke od aktivnosti zahtevaju ko-prisustvo aktera/polaznika (npr. pokretanje novog projekta, kompleksnu tehničku pomoć, ispravku konceptualnog nerazumevanja, pregovaranja). Suština je da se obezbedi: lakše učenje („učljivost”), efikasnost, zapamtljivost, što manje grešaka i pogrešnih koraka „korisnika”, zadovoljstvo (Graetz, 2006).
 - Ono integriše heterogene tehnologije i različite andragoške pristupe, mada one mogu da variraju po nivoima.
 - Virtuelno okruženje se poklapa sa fizičkim okruženjem jer je izuzetno važno da se oba okruženja integrišu, a ne odvajaju (Paiva, 2008).

U organizaciji koja uči i koja je bazirana na znanju, osnovna je pretpostavka da je stvorena odgovarajuća klima za učenje (*learning climate*). Ona je deo aktivnosti vezanih za razvoj ljudskih resursa, ali i poslove menadžera. Strategija koja joj prethodi okrenuta je prema menadžmentu ljudskih resursa orijentisanom ka učenju (*learning-oriented HRM*) i kako ističu Džou i Lju (Jaw i Liu, 2003) koriste se biheviorističke perspektive za razvoj okvira koji će pokazati odnose između ovog menadžmenta i pozitivnih stavova prema učenju i samoobnovljivoj organizacio-

noj klimi (*self-renewal organizational climate*). Sve je očiglednije da menadžment ljudskih resursa ne može da izostavi razvoj tih resursa baziran na učenju i znanju i da su „timovi instrumenti za izgradnju, širenje i primenu znanja u okviru i preko različitih organizacionih procesa (regrutovanja, prijema, vođenja karijere)”. Znanje je multidisciplinarno i multifunkcionalno te i timovi moraju da, umesto konvencionalne savetodavne, imaju strategijsko-partnersku ulogu uspostavljenju sa bilo kojim nivoom menadžera u korporaciji. Ovakvi timovi su kompetentni da menjaju klimu u organizaciji u odnosu na znanje i učenje. Time se podižu i individualne kompetencije što je deo dugoročne organizacione strategije i nivoa organizacione kulture učenja (Lindahl, 2006). Ova je kultura povezana sa organizacionim učenjem (*organizational learning*) kao procesom koji čine pribavljanje, širenje i korišćenje znanja u organizaciji (DiBella, Nevis, Gould, 1996) i koji se odvija u više faza: identifikacija postojećeg znanja; kreiranje ili generisanje novog; difuzija postojećeg i novog znanja; integracija i modifikacija znanja i njihovo korišćenje za promenu ponašanja članova organizacije (Lojić, 2010).

Na osnovu utvrđenih obrazovnih potreba u organizaciji usklađenih sa potrebama razvoja zaposlenih, utvrđenim ciljevima učenja i individualnim karijernim potrebama definišu se programi obuke uz procenu adekvatnosti, određenje tehnologija koje će se koristiti i definisanje načina i ciljeva evaluacija.

Jedna od opcija je korišćenje *online* učenja. Pri tome se mora poći od pitanja zašto bi se bilo koja korporacija opredelila za ovaj tip učenja. Prema ekspertima iz ove oblasti (Drakulić i ostali, 2011; Tarle, 2007) odgovori su u:

1. Lakoj dostupnosti i ekonomičnosti informaciono-komunikacionih tehnologija jer je danas uobičajeno da svaka korporacija poseduje bar minimalnu računarsku opremu. Izdatak je dodatni softver i organizacija rasporeda opreme u prostorijama.
2. Fleksibilnosti i mobilnosti opreme, polaznika, predavača i obrazovnih sadržaja.
3. Prevazilaženju problema prostora i vremena, te korporacija postaje stožer oko koga se okreću „mesta“ koja se mogu nalaziti na radnom mestu, posebnim prostorijama organizacije, kod kuće zaposlenih, u udaljenim organizacionim jedinicama i radnom prostoru i sl. Vreme može biti striktno određeno ili fleksibilno.
4. Multifunkcionalnosti opreme i mogućnosti da bude podrška raznim oblicima i metodama učenja.
5. Integrisanosti andragoških, tehničkih, organizacionih, društvenih, psiholoških (motivacionih) komponenti sticanja znanja u organizaciji koja uči.

6. Korišćenju sofisticiranih i raznovrsnih medija (Anderson, 2008), alata koji su po *C4LPT* i Džejn Hartn (Hartn, 2007) sve više besplatni (u 2011. godini, koja je proglašena za godinu eUčenja, razvijeno je mnogo *open source*, *freeware*, *liteware*, *trialware* i drugih softverskih alata kakvi su npr. OpenOffice, Slideshare, Wink, Audacity) i veština (upravljanja sobom, upravljanja drugima, upravljanja organizacijom u okviru programa treninga opšteg menadžmenta, liderstva, organizacije poslovnih procesa, projektnog ili operativnog menadžmenta).
7. Raznovrsnoj komunikaciji i razvojnim mogućnostima dostupnim svima (samorazvojne mogućnosti za sve – *self-development opportunities for all*).
8. Okrenutosti ka polaznicima – polaznička centriranost. Ovaj relativno novi model komunikacije (prema Harisu i Šandoru egzistira od 2004. godine) pogodan je za grupe od 15 do 30 polaznika, što posebno pogoduje treninzima u korporacijama.
9. Orijentisanosti ka rezultatima – sve više su investicije, reorganizacije i reinženjerinzi procesa orijentisani ka rezultatima obrazovnih usluga, odnosno na kvalitetu znanja koja se stiču. Danas se gotovo svaki treći trening u mnogim korporacijama realizuje elektronski približavajući ih timski realizovanim projektima u kojima svaki akter ima određenu ulogu radi ostvarivanja konkretnih ciljeva i rezultata.
10. Transparentnosti koja pretpostavlja otvorenost i „prozirnost“ rada svih nivoa menadžmenta ljudskih resursa, menadžera obrazovanja, koji su „najbliži“ polaznicima.
11. Sigurnosti koja je istovremeno prednost i veliki problem učenja u virtuelnom okruženju. Obezbeđenje sigurnosti odnosi se na nabavku takve softversko hardverske konfiguracije koja će pružiti dovoljno sigurne platforme i okruženja, ali i sprečiti razne oblike zloupotreba.

Iz navedenog proizilazi da je osnovna odlika modela *online* učenja u korporacijama okrenutost ka zaposlenima kao polaznicima – akterima, uz realizovanje analiziranih karakteristika i prednosti vezanih za razvojnu perspektivu.

Zaključci

U uslovima savremenog okruženja i razvoja strategijskog menadžmenta prisutni su andragoški izazovi vezani za učenje u korporacijama i njihovu orijentaciju za postizanje rezultata u budućnosti. Afirmiše se koncept organizacije koja uči i razvija menadžment znanja. Pod kreiranjem znanja podrazumeva se sposobnost

korporacije kao celine da kreira novo znanje, da ga prenese kroz organizaciju i da ga otelotvori u proizvodima, uslugama i sistemima. Timovi predstavljaju fundamentalne jedinice učenja u korporacijama u izmenjenom globalnom okruženju. S obzirom na to da organizacija koja uči – uči da bi postojala, učenjem odgovara na promene i anticipira ih, od posebnog značaja je izbor adekvatnih modela učenja. U literaturi i praksi učenja i obrazovanja zaposlenih diferenciraju se dve grupe modela učenja odraslih koji su primenjivi u savremenim korporacijama kao učećim organizacijama. To su modeli zasnovani na grupnoj interakciji i saradnji u socijalnom/radnom kontekstu i modeli bazirani na informaciono komunikacionim tehnologijama. U prvu grupu spadaju tradicionalni modeli školskog tipa, model studije slučaja i model učenja orijentisanog na problem. Suštinsko razlikovanje ovih modela polazi od specifičnosti osnovne jedinice kao „nukleusa“ oko kojeg je organizovano učenje. Iz aspekta menadžmenta, u prvi plan dolazi prihvatanje modela učenja orijentisanog na problem. Primena modela zasnovanih na IKT podrazumeva virtuelno okruženje i *online* učenje na čije je prednosti posebno ukazano.

Literatura

- ALBANESE, M. & MITCHELL, S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic medicine*, 68, 52–81.
- ALIBABIĆ, Š. (2008). Razvijanje liderskih kompetencija. *Andragoške studije*, 2, 250–265.
- ALIBABIĆ, Š. (2010). Change management – Andragological professional challenge. U Medić, S. et al, (Eds.) *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession* (str. 109–127). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ANDERSON T. (?) *Towards a Theory of Online Learning*, http://cde.athabascau.ca/online_book/ch2.html
- ATTWELL G. (?) *Evaluating e-learning A guide to the evaluation of e-learning*. Pristuljeno na: http://www.pontydysgu.org/wp-content/uploads/2007/11/eva_europe_vol2_prefinal.pdf
- BEITLER, A.M. (2006). *Strategic Organizational Change – A Practitioner's Guide for Managers and Consultants*. Greensboro: Practitioner Press International.
- DIBELLA, A., NEVIS, E. & GOULD, J. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361–379.
- DRAKULIĆ, M. I DRAKULIĆ, R. (2005). *Privatnost i eUprava*. Portorož.
- DRAKULIĆ, M, JOKSIMOVIĆ, Ž. N, JOVANOVIĆ, S. I DRAKULIĆ, R. (2011). *Educational leadership training programme in Serbia for employees in education*. Mednarodna konferenca o razvoju organizacijskih znanosti, Portorož, 2011. Pristuljeno na: <http://>

- [www.fov.uni-mb.si/konferenca/Program.htm#Splošni_management/_/General_Management_\(ENG\)](http://www.fov.uni-mb.si/konferenca/Program.htm#Splošni_management/_/General_Management_(ENG))
- DRUCKER, F.P. (2001). *Managerski izziviv 21. stoletju*. Ljubljana: Založba.
- GARVIN, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July-August: 78–91.
- GIJBELS, D., DOCHY, F., VAN DEN BOSSCHE, P. & SEGERS, M. (2005). Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research*, 75(1), 27-61.
- GOLEMAN, D. (1997). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- GRAETZ, A. K. (2006). The Psychology of Learning Environments. U Oblinger, G. D. (Ed.) *Learning Spaces*. Pristupljeno na: www.educause.edu/learningspaces.
- HALLINGER, P. & BRIDGES, E. M. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*. Springer.
- HARTN, J. A (2007) Guide to Free E-Learning Tools. Pristupljeno na: <http://c4lpt.co.uk/library/janes-articles-and-presentations/a-guide-to-free-e-learning-tools/>.
- JAW, B. S. & LIU, W. (2003). Promoting organizational learning and self-renewal in Taiwanese companies: The role of HRM. *Human Resource Management*, 42, 223–241.
- YUKL, G. (2006). *Rukovođenje u organizacijama*. Zagreb: Naklada Slap.
- KOWCH, E. & SCHWIER R. (1997). *Characteristics of Technology-Based Virtual Learning Communities*. Pristupljeno na: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/community>.
- LINDAHL, R. (2006). *The role of organizational climate and culture in the school improvement process: a review of the knowledge base*. Pristupljeno na: <http://cnx.org/content/m13465/latest/>
- LOJČIĆ, R. (2010). Organizaciono učenje. *Vojno delo*, leto/2010.
- MARQUARDT, M. (2011). *Building the Learning Organization: Achieving Strategic Advantage through a Commitment to Learning*. Boston – London: Nicholas Brealey Publishing.
- MASUDA, Y. (1990). *Managing in the Information Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- MILIĆEVIĆ, V. I ILIĆ B. (2009). Efektni menadžment troškova i merenje profitabilnosti po kupcima. *Management*, 53, 5–12.
- MUELLER, D. & STROHMEIER, S. (2011). *Design Characteristics of Virtual Learning Environments: State of Research*. Pristupljeno na: <http://www.mendeley.com/research/design-characteristics-virtual-learning-environments-state-research/>,
- NONAKA, I. & TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- SENGE, P. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, revised and updated edition*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Currency – Doubleday.

- PEJČIĆ, S. T. I OSTALI (2007). *e-Učenje u teoriji i praksi, Priručnik za jednostavno kreiranje on-line kurseva*. Pristupljeno na: http://www.sf.bg.ac.rs/downloads/katedre/drus_na.
- PAIVA, A. (2008). *Learning to Interact: Connecting Perception with Action in Virtual Environments*. Pristupljeno na: <http://www.mendeley.com/research/learning-interact-connecting-perception-action-virtual-environments/>
- WALTON, H. & MATTHEWS, M. (1989). Essentials of problem-based learning. *Medical Education*, 23, 542–559.

Šefika Alibabić⁶

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Vesna Milićević⁷, Mirjana Drakulić⁸

Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade

Learning Models in Corporations⁹

Abstract: This article questions theoretical approaches and practice of corporate learning. Strategic framework implies that the starting viewpoint is based on relevant and newer concepts, focusing on a “learning organization“. Our approach to corporate learning derives from the perspective of answering to professional challenges. We analyse contemporary models of organisational learning, while we differentiate models based on a group interaction and cooperation in social/working context, and models based on information and communication technologies. The focus is on the model of learning that is a problem-oriented and the possibilities of its application in corporate training for managers. We especially elaborate the advantages of virtual environments and online learning. The goal of this article is to point to the complexity and significance of corporate learning, to the possibilities of applying adequate models and multi-disciplinarily approach in research of the phenomena necessary for the improvement of practice and achieving results.

Key words: learning organization, learning models, corporate strategy, managers education, online learning.

⁶ Šefika Alibabić, PhD is a professor at the Department for pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁷ Vesna Milićević, PhD is a professor at the Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade.

⁸ Mirjana Drakulić, PhD is a professor at the Faculty of Organizational Sciences, University of Belgrade.

⁹ This article also publishes part of the research results of the author Šefika Alibabić conducted in the projects under the evidence number 179060 and part of the research results of the author Vesna Milićević conducted in the projects under the evidence number 179081, both financed by the Ministry of Education and Science of Republic of Serbia.

Tamás Vámosi¹
University of Pécs, Hungary

More Practice and Increasing Efficiency in the Hungarian System of Vocational Training

Abstract: The change in the Hungarian political course in 2010 has brought a need for reorganizing the country's economic and social framework. Vocational trainings, certificate programs and the field of education in general are also part of the restructuring process. Practically speaking, repositioning a given field has of course been a continuous procedure, however the ongoing reorganization seems to be more in depth compared to earlier periods. In the course of the above mentioned process the network of Chambers of Commerce and Industry is a highly important partner, aiming at showing the economic needs in the framework of adult education. The article is introducing an analysis of the characteristics of the field and the set of tasks connected to intense participation of the Chambers.

Key words: vocational training, certificate programs, Chambers of Commerce.

Introduction

In autumn 2010, The Hungarian Chamber of Commerce and Industry and the Hungarian government established a tighter bond concerning trainings. The reasons of the aforementioned decision are straightforward due to the well-known structural problems of the field. Theoretical trainings overshadow practical ones, mainly because the number of companies providing access to field experience for students is insignificant (only 2-3% of companies do so, on the other hand this rate in Austria or Germany is 20-25%). The overall percentage of students learning physical professions is only 23%. The decline of skilled workforce training has been present since the fall of the iron curtain. The change of the economic

¹ Tamás Vámosi, PhD is an Assistant Professor at the Faculty of Adult Education and Human Resources Development, University of Pécs (Hungary).

framework, the increasing unemployment rate among skilled workers and the significant attention paid to high education resulted in the depreciation of labor schools. Currently 75 percent of untrained young people between the age of 18 and 23 are unemployed, which shows that without any preparation for work conditions entering the labor market is impossible. As a result of the low employment rate (around 53%) marginalized, underprivileged social layers should be mobilized as well. It of course can only be achieved by launching more training programs.

The Chamber claims that the first step of bringing a more efficient system to life is increasing the number of practical lessons (at least 2000 lessons in case of basic qualifications) and introducing a 3 year skilled labor training program starting immediately after elementary school. In other words students should take part in practical trainings in the very first year of their studies instead of being only introduced to theoretical backgrounds. Although getting familiar with different aspects of work significantly shapes personality, currently youngsters under 15 cannot be employed. However, reducing school-age to 15 years is a matter being considered and the necessity of changing the structure of training programs has been recognized. Dropout rate (presently around 30%) could be notably decreased by more field experience and earlier labor market participation hence having a job as soon as possible is a matter of high importance because many members of this group are breadwinners, especially among members of minority groups. Taking into account the capable age group of the population only one quarter of the untrained is employed, while this rate among those with intermediate qualification is 63%. It inevitably influences the system of social provisions, standard of living, social integration not to mention the budget and economic sphere.

Outlines of the agreement

The Chamber has given attention to public tasks concerning training programs, and in order to increase efficiency has put forward many ideas. In favor of realizing plans assistance from the newly elected government (2010 autumn) – the prime minister and minister of finance – was required. In accordance with the agreement the Chamber took over additional training programs for coordination of their contents. First of all professions connected to the needs of companies – currently 125 training programs - are involved. The government is responsible for maintaining the system of trainings, the chamber represents itself by taking part in certain programs, tasks for instance handling of exam requirements, supervi-

sion of central programs issued by the government, elaboration of methodology and contents of exams, delegation of heads of exams, providing right of delegation for stakeholders, coordination and organization of exams, organization of competitions among professionals and providing assistance for orientation. Increasing the competitiveness of Hungarian economy is not possible without trained human resources – among many other factors like tax policy, cutting back bureaucracy - and hopefully in order to reach this goal cooperation on an institutional level will be successful. On the one hand setting a course for economic procedures is the government's responsibility; however the economy itself is run by companies. Chambers should act as a communication channel, forwarding the needs and experience of companies to decision making authorities; furthermore they should act according to their possibilities. The world and the market with it change quickly hence representing those changes in the system of training programs is not an easy task. The strength of economy plays a vital part, without a strong economic background the country cannot stand firmly, therefore an optimal working education system – all forms of education – is essential. One of the biggest objectives of the Chamber is the rebirth of the *dual training system*, meaning that the theoretical part of the training happens at schools, while the practical training takes place at factories, workshops. Establishing efficient relationship between partners – educational facility and economic unit – is very important.

Participation of Chambers - precedents

For obvious reasons the bond between educational network and social-economic sphere is firm and heavily influenced by certain institutions. The nationwide and local network of economic Chambers - and their local branches - plays an important role in this relationship. From the wide scale of tasks of economic Chambers – especially the Chambers of Commerce and Industry – only those related to trainings are going to be introduced here. Without doubt, well-trained workforce is one of the most important resources for companies. This is the reason why it is very important to supply companies with capable human resources by exercising certain rights.

Act LXXVI of 1993 on professional trainings created a new division of tasks among participants of the field. Economic Chambers developed their framework in accordance with the above mentioned enactment². When socialism broke down many employer related organizations worked, the Hungarian

² Local Governmental Regulations for Standardized Implementation of Tasks Related to Professional Trainings on National Level – The Hungarian Chamber of Commerce and Industry

Chamber of Commerce and Industry was one of them. The law on chambers came into force in 1994 (Act XVI of 1994 on economic chambers) which was related to the Hungarian Chamber of Commerce and Industry, the Hungarian Chamber of Agriculture and the Hungarian Chamber of Handcraft. Its objective was to reduce state participation. In order to carry out that deed economic public tasks were needed to be performed by economic organizations acting as public bodies. Following the elections in 1998 the parliament passed a new bill concerning Chambers (Act CXXI of 1999) which cancelled mandatory membership from 2000. Establishing chambers operating in cities with county rights and the merger of Chambers of Handcraft and Chambers of Commerce and Industry were both based on the new legal framework. The law acknowledged the necessity of the operation of Chambers as public bodies; however it also released the Chambers from the duty of carrying out public duties.

In accordance with the bill Chambers of Commerce and Industry and Chambers of Agriculture could spring to life as economic chambers. Public tasks related to organizations dealing with commerce, industry and handcraft are implemented by chambers of commerce and industry. As the referential law points out regional economic chambers can operate in counties, cities with county rights and the capital city. As a national economic chamber they had to form the Hungarian Chamber of Commerce and Industry on the other hand agricultural chambers had to form the Hungarian Chamber of Agriculture.

In concordance with the underlying legal regulations and memorandums their task is – in accordance with the principles of local governmental system - to improve the economic setting and framework. As they work for bringing general economic interests to reality, they took part in the preparatory process of the EU integration, took a sight on regional development and also aimed at creating uncorrupted, fair conditions for the market.

It is also understood that economic chambers also play an important role concerning professional trainings. Before the regulation, the Hungarian Chamber of Commerce and Industry made an analysis on the situation of the professional training system. As for a conclusion the analysis showed that the proficiency level and practical knowledge of school-leaving students do not meet the requirements of a modern economy. The contents of trainings do not comply with the economic needs, hence improvements should be initiated. Understanding the findings of the analysis the Hungarian Chamber of Commerce and Industry published a study – *Nemzeti Szakképzés-Fejlesztés Kezdeményezés 2001-2004* – in 2001. The chamber gave voice to its opinion on the situation of professional trainings based on the evaluation of the relationship of trainings and labor market. The study assigned tasks which can improve trainings concerning quality and framework

as well. The need for exams related to certain levels of the given profession was also included in the study. The purpose of such exams is to periodically evaluate the proficiency level of students, hence analyzing the results new tasks can be set for the participants of the educational sphere. The next phase of the process was marked by a middle-distance educational strategy for the 2005-2013 period³.

Actual fields of Chamber activity

For the chambers of commerce and industry tasks of high account are building up the system of student contracts, spreading those among economic organizations, improving the system, handling records and operating a consulting network on student contracts. In order to raise the quality of trainings, chambers took 16+11 – in two steps - professions under their wings. They paid special attention mainly to physical professions – most of them are 'absent' from the labor market – which provide ground for activities related to industry, economy and building-industry. In case of these professions, the chambers became responsible for creating and handling documentation (for instance exam requirements, central programs) and they also set different levels of exams up. The chamber delegates the head of exam for final exams too, which means that it oversees and controls each item of the system of requirements for the school-leaving process. The scale of professions expanded further in autumn 2010.

In order to raising the prestige of professions, competitions are organized. Master exams come under chambers which inspire professional improvement and lifelong learning. They not just cooperate with training institutions, educational facilities but they also delegate committee members and heads of exams to OKJ professional exams (OKJ stands for the National Register of Trainings). Chambers are represented by appointed members in organizations coordinating professional trainings.

The objective of The Hungarian Chamber of Commerce and Industry and regional chambers is to establish a labor market oriented system of professional trainings cooperating with representatives of economy. The Hungarian Chamber of Commerce and Industry supervises and coordinates professional training related tasks. On national and regional level it supports implementation of tasks from the referential part of the Labor Market Fund by issuing tenders and other means of financial assistance⁴.

³ Middle Distance Strategy of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry 2005-2013

⁴ Local Governmental Regulations for Professional Trainings of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry – The Hungarian chamber of Commerce and Industry 2004

It operates a standardized online database – Internet alapú Integrált Szak-képzési Informatikai Információs Rendszer (ISZIIR) – which helps performing training related tasks. An up to date database is provided concerning new and archived information on the training system. On the other hand it offers information on certain results and indices of the system for anyone interested⁵.

It also handles registers of experts and database connected to the following fields: the already mentioned delegation to exams, proficiency exams, supervision and coordination of practical training, requirements for exams and professions, improvement of syllabus for different levels of practical exams, master exam.

Authorized by the Delegation Assembly implementing training related tasks of regional chambers of commerce and industry is governed by the executive body of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry. By preparing strategic decisions the Department of Education and Professional Training provides assistance. It can take actions, evaluates results of performed tasks and shares knowledge and experience with regional chambers. It also makes suggestions concerning tenders and improvements for the Hungarian Chambers of Commerce and Industry and regional chambers.

The Board of Education and Training coordinates tasks related to professional training of regional chambers. Within the confines of the administrative body of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry, it oversees coordination of public legal tasks related to professional training on a national level as well. It governs implementation, coordination of tasks, preparation of related grant contracts, monitors implementation of tasks and organizes preparation.

The aforementioned tasks are carried out in accordance with instructions of elected bodies, administrative organizations of regional chambers. Coordination of tasks on national level is facilitated by Committees of Professional Training.

Student contract

The rules of entering a student contract are laid down in the referential legal regulation (Act LXXVI of 1993 on professional training). The Act on chambers (1994) brought forth the opportunity for economic chambers to allow student contract based employment for companies⁶.

⁵ <http://www.isziir.hu/>

⁶ Manual of Student Contract – Regulations of Hungarian System of Chambers – The Hungarian Chamber of Commerce and Industry

Student contracts have become more and more popular among companies; their number has been increasing since 1995. The Ministry of Education along with the National Professional Training Board launched an experimental project for two regional chambers. Coordinated by the Hungarian Chamber of Commerce and Industry a consulting network on students contracts was established under the guidance of the Budapest and Csongrád County Chambers of Commerce and Industry in the 2000/2001 school year.

The consultants executed immense monitoring and informative work with obligation to report the results to the Ministry of Education and the National Professional Training Board. The test run proved to be successful, the number of employed students – based on student contracts – increased in both regions. Understanding the importance of the positive feedback, the Hungarian Chamber of Commerce and Industry expanded the network to other regional chambers as well. Nowadays around 130 consultants work, the number of signed student contracts is near 48000 (figure 1).

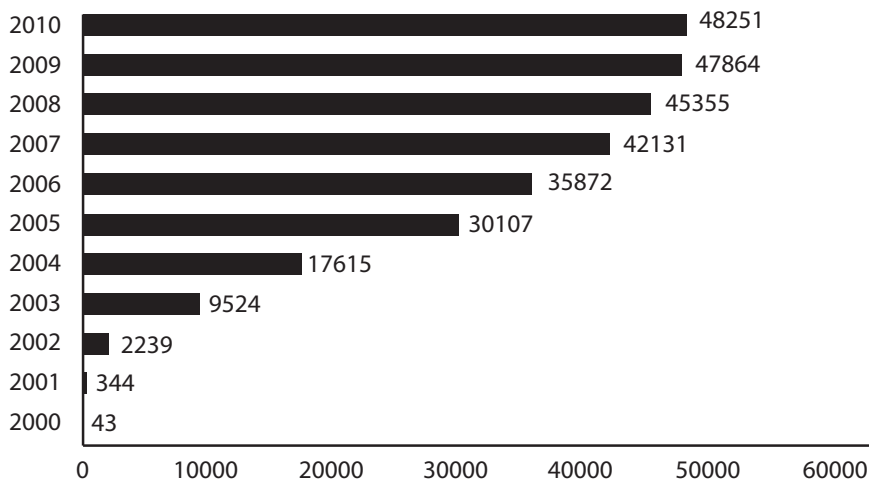


Figure 1: Number of student contracts (in November of the given year)

Source: ISZIIR

Student contracts come into existence between students and economic organizations which control the legal conditions of the contract. On the one hand a student contract offers many advantages for economic organizations since it provides secured practical trainings and more importantly it gives access to suitable skilled workforce as well. On the other hand the contract is a favorable choice for students because by entering the contract they get practical training suitable for

the needs of the labor market. The law points out that economic organizations cannot ask for money during the training, on the contrary students have to be regularly paid. According to the present legal regulations the amount of provision can be from 20% up to 50% of the minimum wage. *In case of rare professions an additional 20% has to be provided.* On regional level the Boards of Regional Improvement and Training define – according the recent and up to date surveys - a profession as rare. Quality of work, good results at school may increase the amount of financial benefits. In case of failing an exam provisions concerning the previous semester apply. It goes without saying that social expenses must be deducted from paid salaries, and companies pay referential social insurance. Having covered the social insurance, the student becomes insured and learning years count as official work years.

In reality occurrence of negative examples is inevitable, for instance in some cases economic organizations do not grant students provisions they deserve or make students pay for education. Providing students financial benefits however is advantageous for the employer as well, because by paying them regularly motivation can really be improved. These cases usually do not get publicity because in certain fields it is hard to get an opportunity for practicing the given profession. Despite the increasing number of student contracts more economic organizations should be involved to broaden the range of possible workplaces students can choose from. It is important to underline that schools providing theoretical background for professions are obliged to accept – if they meet the requirements - students with contracts.

Many legal allowances facilitate the integration of economic organizations into the educational framework. Several expenses of companies are eligible like the cost of catering, work clothes, protecting equipments, hygienic products and amount of salaries up to 50% of the minimum wage with all additional costs. Cost of traveling, accommodation – up to a certain amount – examination and transfers of students are also eligible, however proof – invoice, any other acceptable documentation – has to be provided. Other expenses like cost of medical treatment, insurances, and trainers are also eligible (Act LXXXVI of 2003).

Other possible form of employing students is the cooperation agreement. When the duration of practical training spent at the company does not exceed the 40% of the total duration of practical training, schools assign students to companies. In this case students are not insured, therefore these years do not count as official work years meaning that they do not add up to the number of years necessary for retirement. Students do not get salary neither except the duration of the continuous field-work. Companies sign cooperation agreements with schools.

After obtaining the given proficiency, student contracts do not pose any responsibility concerning employment on students and economic organizations. However, should any need for capable workforce arise; companies tend to employ experienced workers whose skills are known. During practical training both parties get familiar with each other. Offering a job for the student at the company where the training took place is a big success, especially nowadays.

Personal and material terms of employing students

In order to employ students given members of a company should have the proper qualification concerning the student's studies. An instructor with proper qualifications – higher level qualification is welcome - in the field in question should be appointed. The trainer should have 2-5 years field experience depending on whether the student is trained individually (2 years) or in a group (5 years). Clean record is also a must. Persons joining practical trainings are provided information concerning requirements by an expert during the introductory controlling phase.

Apart from personal requirements the company should provide appropriate equipment for training as well. Requisites of professional training in terms of adequate examination, materials, equipment and a proper syllabus should be met. Syllabi for training and examination are issued by the Institute of Professional and Adult Training, and schools carrying out theoretical training provide these – along with their own programs – for companies in question. Documents are available from the Institute of Professional and Adult Training, school maintainer local governments, regional chambers and faculty schools. In reality the school should give the local curriculum to companies, unfortunately it rarely happens.

The programs contain a list of all the required items, equipment for teaching a given profession. If some equipment is not available, it is possible to agree on cooperation with other companies or schools. According to legal regulations, conditions for secured and legal work and proper organization of the training are essential. Concerning work, students enjoy same rights as employers do. These factors ensure that students learn the ways of group work, professional job and role competencies are built, hence making their way in the world of labor becomes much easier.

Introductory control, mid-year control and accreditation

The system of controls and monitoring guarantees that students are provided with proper educational environment. Chambers together with experts play an important role in monitoring.

Before starting the practical training Chambers should initiate an introductory control in order to check on the requirements of education. The parks of those economic organizations entering the practical training program for the first time become a training facility during the visit. Economic organizations meeting the requirements are registered and get a resolution on registration. During the process experts of the chamber collect data on the organization, evaluate equipment and how the organization is operated. Attention is also paid to safety regulations.

Chambers organize mid-year monitoring as well providing opportunity for companies to improve their training programs. Those economic organizations applying regulations are given a resolution proving their capability of functioning as training facilities.

The accreditation process is a more sophisticated form of monitoring implemented by regional chambers. Accreditation is necessary for organizations fulfilling their contribution to vocational training by providing students with practical training. In this case companies can claim back expenses – in accordance with the referential legal regulations - of the training. In order to treat expenses related to contribution to vocational training as mentioned above economic organizations should have a certificate issued by the chamber. Accreditation is valid for two years from the date of issue of the certificate; however should any data of the company change it must be renewed. During the accreditation process the economic organizations has to present all documents – proof of payment for students, log book of training - related to training and the company.

Practical exams

The framework of the system of level exams was formed by interim exams used in Hungarian vocational training programs. (Enactment of 26/2001 issued by the Ministry of Education) Modification of the act on vocational training enabled drawing up rules for the system of level exams. Based on the act the Ministry of Education signed a contract with the Hungarian Chamber of Commerce and Industry on assigning the latter the elaboration of requirements for exams of 16 OKJ trainings. The Hungarian Chamber of Commerce and Industry undertakes

assisting competent regional chambers to create the requirements for exams in cooperation with professional organizations, faculty schools, and practical training facilities. It also participates in the organization and preparation of exams. Their objective is to improve the efficiency and quality of vocational training hence establishing a solid ground for auditing practical trainings.

The finishing touch was put to the National Regulation for Exams in 2004. At the same time the standardized (on national level) register of tasks for exams and the system of requirements and evaluation were created. Chairs of exams were elected through tenders. With the participation of 4200 students the first test run was executed on national level in the school year 2004/2005. Having drawn the conclusions the Hungarian Chamber of Commerce and Industry was assigned the task to organize exams for 14000 students. The system of requirements for all 16 professions was ready, and it became part of the related legal regulations hence level exams were integrated into the curriculum and became the prerequisites for the final exam. In the school year 2006/2007 12000, in the next year 13000 students faced the requirements of the examination system.

The Ministry of Labor and Social Affairs and the Hungarian Chamber of Commerce and Industry signed a cooperation agreement on expanding tasks for professional trainings in 2008 therefore the chamber was given 11 additional professions. By 2010 this number rose to 125. Level exams are due before the final exam. (12th and 13th grade) Should a student fail the exam resit must be taken because a pass is a must in order to take the final exam. It is a good way to assess the student's knowledge in light of the given period of the training. Identifying incompetence becomes easy for students, parents and instructors as well. Obtaining experience in the workings of exams, handling problematic spots, improving the efficiency of preparation for the final exam are seen as major advantages of interim examination. On the top of that both student and teacher may be driven towards a more disciplined learning, teaching strategy. Cooperation of schools, economic organizations, local governments and chambers also improves so does the quality of practical training. Conclusions drawn from experience gained during interim exams enables further modifications. The framework of practical training may be adapted more easily to the needs of the economy.

Training facilities and regional chambers consult on the number of students, places of exams, and distribution of professions. The chamber coordinates and administers exam related tasks and provides training facilities information concerning the course of exams and tasks. Training facilities in question are given application forms, requirements related to given professions and a field survey is carried out by experts in order to check if the proper equipment is available for adequate examination. Most level exams take place at vocational training institu-

tions – faculty schools – and vocational training centers maintained by economic organizations. By the end of October chambers get datasheets of students from schools. Students are grouped and informed on the date and place of the exams in November. Organizers ask members of the examination committee to participate in the examination process.

Application for the position of head of exam is based on an open, continuous and public tender procedure. Regional chambers present candidates to the Hungarian Chamber of Commerce and Industry. Its chair makes a list of appointed heads of exam, from which regional chambers choose the appropriate persons for the task. Members of the examination committee are proposed by vocational training schools. The minute keeper handles exam related documentation. Tasks for the exam are public and available for download at the website of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry⁷. The head of exam chooses from these.

After the examination is over, the head – at the presence of the members of the examination committee – evaluates the performance of students and conclusion is drawn. Students get their results within 10 days. Generally speaking performance of students on a national level can be seen as average; however results highly depend on schools and professions.

Delegation to exams

The Hungarian Chamber of Commerce and Industry has been delegating members to professional examination committees for a long time. Just like members of examination committee in case of level exams these experts are also registered at the databank of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry through a tender procedure assisted by regional chambers. In their own counties regional chambers deal with the process of delegation. This method applies for exams organized as part of the school system and out of the school system as well. The place of the exam serves as a guide.

In case of related professions the chamber has delegated heads of exam since 2007. Previously this was a task of the Institute of Professional and Adult Training. Stakeholders delegated members of examination committee according to a former agreement on division of professions.

The process of delegation in case of all remaining professions (in the National Register of Trainings) did not undergo significant changes except that the new requirements for examination determine which institution can take part in

⁷ www.mkik.hu

delegation. As a result of the delegation process the examination committee is formed defined by enactment 20/2007 (20.V) modified by enactment 19/2008 (XII.4). In accordance with the aforementioned enactment the examination committee includes the head of exam, the minute keeper, the member of examination committee, representative of the organizer of the exam and experts (teachers).

Members of examination committee are compensated for their work, settling issues related to payment is the organizer's responsibility. (Enactment 20/2008 defines the rates.) Should any costs arise related to traveling or accommodation, additional payment covers those expenses.

Delegated members of examination and heads should send a written orientation to their superior (chamber, stakeholder) within 10 days. The chamber handles examination reports and sends them to the Hungarian Chamber of Commerce and Industry.

Best student – profession - competition

Organizing the competition is a delightful part of the many tasks chambers implement. The elite participate in the competition. The chamber has organized the competition since 2008. In that year 2000 students competed in 15 professions, in the next year 2600 students in 25 professions showed their skills.

Written exams required for entering the final are implemented in cooperation with regional chambers. The first three candidates and their teachers are provided with a medal and a certificate along with extra awards offered by sponsors⁸.

Students, who pass 60% of the requirements – practical and theoretical as well –do not have to face those parts at the final exam. In case of achieving 60% in all parts of the exam, the final exam does not have to be taken.

The sphere of the best student competition was extended by another competition formerly held for graduated young trainees in 2009. This competition was also the sorter for Wordskill 2011 and Euroskills 2011 international competitions concerning cooks and electricians. The festival in 2009 held in Hungexpo Budapest City Center saw 11000 visitors, 8000 arrived from regional cities by 200 buses. Others were students of schools from Budapest, colleagues of stakeholders, companies, economic organizations and experts of vocational training. The main objective of the competition was to increase social prestige of skilled labor by promoting and presenting various career opportunities in the field. The event facilitates orientation and making decisions in profession related issues. By competing, students get a clear picture of their knowledge; success also boosts their confidence hence they become more and more motivated. Trainees have the

⁸ The Hungarian Chamber of Commerce and Industry (2010) <http://www.szakmaszta.hu/>

possibility to prove their skills in a more relaxed environment, not the mention the fact that participation is free.

Master training for a high-standard professional training

The Act of 1994 on chambers – and its modification in 1999 – assigned chambers with the implementation of master examination⁹. Master examination regulations for the first 10 professions were created by the National Institute of Professional Training in cooperation with branches of ministries in 1995. In accordance with the set of regulations chambers created their own internal rules. Following the merger of the Chamber of Handcraft and Chamber of Commerce and Industry in order to keep up the work temporary regulations were initiated concerning organization and implementation of exams. A new set of regulations were being cooked and in 2001 the master examination regulations of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry were put in force. Nowadays taking a master exam is possible in 85 professions. Examination related tasks – application, organization, examination and training – are handled by the chambers.

Candidates have to prove their skills in front of a master examination committee according to the give profession. Based on recommendations of regional chambers 600 well-trained heads of master exam assigned by the Hungarian Chamber of Commerce and Industry chair the exams. Regional chambers register, inform and accept candidates. A written databank of tasks and guidelines for preparation are available. Candidates may take part in preparatory courses aiming at broadening their knowledge.

The master exam consists of three parts: knowledge on pedagogy and enterprise, practical training and theoretical background of the profession (written and oral). Candidates have to prove that they are fully aware of the latest developments in their fields, know the workings of a sophisticated company, gained the sufficient pedagogical knowledge and are able to cope with financial and customer related issues¹⁰.

Apart from aiming at operating in a given field at a high level the master exam is also expected to restore and preserve the credibility of companies. Other expectations are: providing guarantee concerning quality and ethics, contribution to the professional and moral training of future generations along with keeping well-working traditions alive. Master training and examination facilitate lifelong

⁹ Middle Distance Strategy of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry 2005-2013

¹⁰ Guideline for European System of Master Examination. The Hungarian Chamber of Commerce and Industry. 2006

learning, career building, and competitiveness. Successful integration of master training into the educational framework, legal background for accepting master title and giving countenance to master exams across EU states are the chamber's main objectives. The notion of the title (rank) *master* should see more support.

Organizing vocational training on a regional level

The Act of 2007 (1st of September) on Public Education along with the modification of acts on contribution to vocational training put into force from first of January in 2008 gave significant scope of authority to the Boards of Regional Improvement and Training in order to adjust professional training to market need. Having modified the managerial and personal structure of the Board, economic stake holders participating in the work of the National Interest Agreement Council were given member status, regional chambers of commerce and industry along with the Chamber of Agriculture got right to delegate co-presidents hence possibility for responsible participation in improving vocational training on regional level was established. Mobilization of economic organizations for cooperation with stakeholders in training related issues also means additional tasks for them.

The main objective of the project – based on conclusions drawn from the 2008 school year - was to provide significant support for the Boards in the process of setting course for professional training. Organizations involved in the project gave advice – in relation with Regional Integrated Vocational Training Centers and based on the aspects of professional training - for the Boards of Regional Improvement and Training in accordance with market need. Differently to the tasks carried out in 2008, decision had to be made one by one in case of all registered 76 centers. The basic principle for making decisions was to avoid factual rates which cannot be realized, but to indicate enrolment ratio and the framework of guidelines with a percentile variable (Vámosi, 2009).

Another significant change is that announcement of decentralized tenders was beyond the possibilities of the Boards of Regional Improvement and Training therefore modification of the structure of professional trainings could only be done through Regional Integrated Vocational Training Centers.

One of the key factors of successful implementation is a research based on a questionnaire which involved 12000 items, 8000 economic organizations, 3450 trainees, 300 public institutions, 250 experts and 420 askers in 2009 (February-May). Following to the survey conducted by the Institute for Economic and Enterprise Research an analysis was performed which took into account both national and regional aspects of the issue. It provided useful information con-

cerning the modification of the structure of school enrollment and educational framework of regions. During the process of preparing suggestions other factors like data coming from KIR-STAT - it is a system of collecting data on public education using statistical methods – surveys on enrollment. Available information concerning regional labor market, demographic data and results of school leaving exams were also used. As a result of the implemented regional tasks qualifications fell into the following four categories:

- Greatly supported qualification
- Supported qualification
- Qualification that is not funded by any financial source related to professional training
- Qualification that is not taught at school or in the given region

These categories outline the general principles of regional vocational training, furthermore played an important role in the decentralized tender award decision concerning grants and funds in 2010. In relation to the Regional Integrated Vocational Training Centers concrete ideas sprang to life on enrollment. Emphasis should be placed on the fact that the background of all types of training programs is solid. However it should be understood that in case of most needed professions, more attention is paid to improvements and allocation of financial sources. It is important for both individual and society.

Carrying out the program – advantages and possibilities

As a result of the project, restructuring of the Hungarian professional training system has continued since its start in 2008.

The completed decision points are able to influence – through a financing system which improves motivation - the expansion of professions relevant to market need.

By outlining actual trends of the labor market and promoting rare professions career choice may be oriented toward satisfying economic needs. 'Fine-tuning' the financing system of vocational training the structure of school-enrollment may also be brought to changes.

By continuing research projects among young trainees other, previously not analyzed aspects of labor market needs can be understood. Surveys help collecting information concerning professional training and the labor market hence establishing a demand-oriented system becomes easier.

It is very important to underline that 132 professions were labeled as greatly supported, the following 7 professions fell into this category in all regions: lathe man, engine fitter, welder, bricklayer, mechanical, scaffolder, and tinsmith.

Problematic spots identified during the survey

Lack of proper educational policy on national and regional level, suggestions of Boards of Regional Improvement and Training could not be supported.

Surveys carried out on a smaller scale would suffice, other methods related to forecasts and survey on market need should be used as well in order to analyze information from more angles (designing models, applying models, analysis of the 'job hunting' process etc.).

For international comparisons the ISCED system should be used. (International Standard Classification of Education).

The unemployed and inactive should be paid more attention.

Studies on adult training should be integrated into the analysis of supply and demand.

Summary

In light of the aforementioned, perhaps it is not an exaggeration to come to the conclusion that the system of vocational training has rarely been subject of such significant modifications. Despite the fact that there were some major decisions – e.g. establishing Regional Integrated Vocational Training Centers – decisions of the last 10-15 years have barely scratched the surface. The present restructuring process may bring sweeping changes to vocational training. Reducing compulsory school attendance age, restoring the three years model, involvement of economic organizations into education will override the very basics of the system. However the Chamber undertook the implementation of related tasks, it is clear that without governmental support the project cannot be successful. There is a long way to go till results can be analyzed, however providing Hungarian economy with professionals, increasing employment rate, social integration are essential building blocks of a bright future.

References

CSÉFALVAY, Á. (szerk.) (2008). A Dél-dunántúli régió szakképzési stratégiája 2009-13, Pécs.

- SZÉP, Zs. & VÁMOSI, T. (2007). Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK.
- VÁMOSI, T. (2010). *A Térségi Integrált Szakképző Központok szerepe és funkciója a magyar középfokú iskolarendszerű szakképzésben. Tudásmenedzsment*. PTE FEEK, 2010/1, 24-29.
- VÁMOSI, T. (2011). *Képzés, tudás, munka. A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi-gazdasági térben a 21. század elején*. Új Mandátum, Budapest.

Tamás Vámosi¹¹
Univerzitet u Pečuju, Mađarska

Više prakse i bolja efikasnost mađarskog sistema stručnog obrazovanja

Apstrakt: Promena političkog kursa Mađarske 2010. godine donela je potrebu za reorganizacijom ekonomskog i društvenog okvira zemlje. Stručne obuke, sertifikovani program i celo polje obrazovanja takođe su prošli kroz proces rekonstrukcije. U praksi je ova reorganizacija trajala već neko vreme, međutim, trenutne promene mnogo su dublje u poređenju sa prethodnim periodom. U toku ovog procesa, mreža privrednih komora i industrije je bila veoma važan partner koji je bio usmeren na predstavljanje ekonomskih potreba u svetlu obrazovanja odraslih. Ovaj članak predstavlja analizu karakteristika ove oblasti i niz zadataka koje imaju cilj da unaprede učešće komora.

Ključne reči: stručne obuke, sertifikovani programi, privredne komore.

¹¹Dr Tamás Vámosi je docent na Fakultetu za obrazovanje odraslih i razvoj ljudskih resursa Univerziteta u Pečuju, Mađarska.

Olivera D. Kamenarac¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika

Apstrakt: Kroz kratak prikaz rezultata dobijenih istraživanjem obrazovnih potreba nastavnika u autentičnom kontekstu škole, u radu se razmatra problematika kontinuiranog profesionalnog razvoja kao ključnog faktora u realizaciji kvalitetnog obrazovanja i uvođenja promena u obrazovni sistem. Na ovaj se način nastavnička profesija, kao i potreba za inovacijom uloge nastavnika u pravcu razvoja ključnih kompetencija, među kojima komunikacija i komunikacijske kompetencije dobijaju sve važnije mesto, stavljaju u centar naučnog razmatranja. Na tim osnovama promišlja se mogućnost usklađivanja potreba obrazovnog konteksta, nastavnika, zajednice sa sadržajima programa profesionalnog usavršavanja; traga se za konceptom profesionalnog razvoja koji nastavnike stavlja u ulogu aktivnih učesnika procesa kreiranja, realizacije, monitoringa i evaluacije programa ličnog i profesionalnog razvoja. Takođe, ističe se značaj utvrđivanja kriterijuma evaluacije i merenja ishoda programa profesionalnog razvoja, što omogućava objektivnu eksternu i internu procenu rezultata profesionalnog usavršavanja, koji se realizuje kroz dogovor svih zaposlenih.

Ključne reči: profesionalni razvoj, komunikacijske kompetencije, aktivna konstrukcija znanja.

Uvod

Kreiranje i implementacija strategija koje bi doprinele kvalitetnom, kontinuiranom profesionalnom razvoju i usavršavanju nastavnog kadra, spremnog da odgovori na vaspitno-obrazovne izazove i zahteve društva u tranziciji, jedno je od vodećih pitanja razmatranih u obrazovnim krugovima većine zemalja u Evropi. To potvrđuju i brojni dokumenti Evropske zajednice, kao što su: *Evropski trendovi i*

¹ Olivera D. Kamenarac je saradnik u nastavi na predmetu Andragogija, na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, od 2010. godine radi kao asistent za užu naučnu oblast Pedagogija na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu.

anticipacija potreba za kreiranjem programa kontinuiranog usavršavanja nastavnika (Eurydice Findland, 2000); *Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnog kadra* (OECD, 2000); *Ključne teme iz obrazovanja u Evropi* (Luksemburg, 2002); *Politika obrazovanja nastavnika u Evropskoj zajednici: kritička analiza i identifikovanje glavnih pravaca daljeg razvoja, uz uvažavanje zahteva kvalitetnog doživotnog obrazovanja, Primena programa obrazovanja nastavnika, usavršavanja i permanentnog razvoja do 2010. godine – strategije promena u obrazovanju nastavnika u Evropi* (ENTEP, 2002); *Kako učiniti atraktivnim nastavnički poziv i ostvariti profesionalni razvoj nastavnog kadra, kako doprineti efikasnosti njihovog rada* (OECD, 2003); *Kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika ili kontinuiranost dominantne politike razvoja sistema obrazovanja nastavnika* (Purdon, 2003); *Profesija – nastavnik: profil, trendovi i mogućnosti usavršavanja* (Evropska komisija, 2004) i mnogi drugi (Oljača, 2006).

U pomenutim dokumentima ističe se da je svrha profesionalnog razvoja da se održi i razvije profesija prosvetnih radnika, od kojih se očekuje da su visoko-obrazovani i kompetentni, specijalizovani, posvećeni poslu, efikasni i da na osnovu toga uživaju poverenje javnosti. Takođe, navodi se da je neophodno da zaposleni u nastavi poseduju kako teorijska, tako i praktična znanja i umenja u određenoj oblasti; da su profesionalno nezavisni; da imaju mogućnost donošenja odluka, koje se zasnivaju na dobrom poznavanju fenomena učenja i dizajniranju procesa u kome se učenje najkvalitetnije i najefikasnije ostvaruje; da mogu predvideti posledice svojih odluka; da mogu kritički procenjivati i evaluirati sopstvene aktivnosti i slično (Oljača, 2006.) Kako bi odgovorili na postavljene zahteve neophodno je motivisati i ohrabriti nastavni kadar da proces kontinuiranog ličnog i profesionalnog usavršavanja i razvoja, kao i vrednosti koncepta doživotnog obrazovanja integrišu u sopstveni sistem vrednosti i to prihvate kao životni stil.

Proces učenja odraslih se u mnogo čemu razlikuje od učenja dece i omladine, zato što, kako se najčešće navodi, odrasli nisu spremni da se uključe u bilo kakav program, a da prethodno ne provere kakav je sadržaj programa ili pojedinih tema seminara, da li oni stvarno odgovaraju njihovim trenutnim obrazovnim potrebama i problemima koje im radni ili životni kontekst nameće. Kriterijum za sticanje znanja kod odraslih je njihov *svet akcije*, odrastao čovek uči radi sadašnjosti, uči radi potreba koje su evidentne (Mušanović, 1988). Većina odraslih je za projekte učenja motivisana akutuelnim neposrednim problemom, zadatkom ili odlukom, koja zahteva određena znanja ili veštine. Mnogi od tih problema odnose se upravo na potrebe sigurnosti, kao na primer usavršavanje veština kojima bi se zadržao posao. Kada su potrebe sigurnosti jedan od ključnih razloga za uključivanje u proces učenja, osoba može jasno vizuelno da predstavi problem ili zadatak u kome bi se naučeno primenilo, a to će doprinosti povećanju motivacije

za učenje. Na taj način, odrasli mogu da dožive, iskuse, sagledaju konkretnije problem i zadatak i da stvarnije anticipiraju prednosti učenja na daleko neposredniji i realističniji način (Torres, 2000, prema: Oljača, 1996).

Polazeći od činjenica da ukoliko odrasli imaju tačno određen, definisan problem u svesti, priliku da stiču znanja i veštine koje će doprinosti njegovom rešavanju, motivacija za učenje i usvajanje tih sadržaja biće daleko veća. Problematični profesionalnog razvoja pristupili smo sa stanovišta istraživanja aktuelnih obrazovnih potreba nastavnika, nastalih iz zahteva koje nameće autentičnost konteksta u kojem rade. Školu smo posmatrali kao jedinstven sistem koji prezentuje interakciju između stvarnih osoba (nastavnog kadra, učenika, roditelja, lokalne zajednice itd.) u stvarnom okruženju i konkretnim situacijama što omogućava razumevanje kako ideja tako i apstraktnih načela, ali i situacija koje nisu podložne numeričkoj analizi. Da bismo razumeli kako zaposleni u jednom određenom obrazovnom kontekstu definišu probleme sa kojima se suočavaju u svom radu i koliko im dostupni modeli profesionalnog usavršavanja pomažu da te probleme prevaziđu, sproveli smo istraživanje, studiju slučaja sa osnova interpretativne paradigme.

Studija je obuhvatala kolektiv jedne novosadske osnovne škole, tj. uzorak od 25 nastavnika predmetne nastave, a bila je usmerena na dva kompleksna i povezana segmenta obrazovne stvarnosti. S jedne strane, reč je o ispitivanju potreba za razvojem komunikacijskih kompetencija u cilju unapređivanja saradnje i timskog rada, koji je prethodno od strane nastavnika definisan kao ključni problem u kolektivu, a s druge strane istraživanje fokusira stav nastavnog kadra prema profesionalnom razvoju i traga za strategijama njegovog unapređivanja. Do podataka o predmetu istraživanja došlo se putem intervjua; reč je o vođenom intervjuu, osmišljenom i prilagođenom potrebama škole u kojoj je istraživanje sprovedeno (više u: Kamenarac, 2009a).

Saznanja do kojih smo došli ovim istraživanjem predstavljaju temelj daljeg promišljanja koncepta profesionalnog razvoja i traganja za načinima njegovog unapređenja. Ispitivanje aktuelnih obrazovnih potreba zaposlenih i mogućnosti prilagođavanja programa usavršavanja autentičnom obrazovno-vaspitnom kontekstu u kojoj se realizuje pedagoški proces osnovna su polazišta našeg rada. U nastavku sledi kraći pregled rezultata istraživanja i opis mogućih strategija za aktivno uključivanje nastavnika u proces ličnog i profesionalnog usavršavanja koje su na osnovu toga izvedene.

Nastavnik – kreator procesa profesionalnog razvoja

Promenjene predstave o čoveku i drugačiji pristupi razvoju i vaspitljivosti ljudskih potencijala, snažno utiču na celokupni sistem vaspitanja i obrazovanja. Na temeljima nastalih promena otkrivaju se nove perspektive u promišljanju dometa doživotnog obrazovanja i profesionalnog razvoja. Koncept razvojnosti i vaspitljivosti ljudskih potencijala zauzima sve širi prostor i sve veća pažnja se posvećuje diskursima, potencijalima i promenama (Knežević-Florić, 2005). U skladu sa tim, proces profesionalnog razvoja u našem istraživanju se shvata kao model zasnovan na aktivnoj konstrukciji znanja. Znanje se, u ovako shvaćenom konceptu, ne prenosi. Njega konstruiše saznavalac, tj. nastavnik vlastitom aktivnošću u specifičnom vaspitno-obrazovnom kontekstu. Nastavnik je „partner u procesu izgradnje znanja, u pedagoškoj komunikaciji, ali i praktičar koji promišlja vlastiti posao, praksu, neko ko na bazi prethodnih znanja i iskustava gradi nova znanja i iskustva i njima izlaže svoje učenike i saradnike“ (Kamenarac, 2009a: 11).

Svest o aktivnom učešću nastavnika u samom procesu saznanja važan je činilac profesionalnog razvoja. Nastavnikov odnos prema profesionalnom razvoju je njegov lični konstrukt, podstaknut ličnom potrebom i željom za daljim usavršavanjem i učenjem. Važnu ulogu u ovom procesu ima okruženje u kome nastavnik radi, uslovi u kojima se odvija vaspitno-obrazovni rad, specifičnosti sredine u kojoj se institucija nalazi, karakteristike radnog kolektiva, potrebe nastavnika, učenika, roditelja itd. Imajući u vidu da se pomenuti činiooci od institucije do institucije bitno razlikuju, što dovodi do zahteva za različitim angažovanjem u pedagoškom radu, nastala je potreba za autentičnijim, individualnijim pristupima njihovom profesionalnom razvoju (Kamenarac, 2009b).

Inovacije u procesu profesionalnog razvoja zahtevaju da promene neke prethodne uloge i prihvate nove. Među *novim ulogama* nastavnika, između ostalih, naglašavaju se spremnost i otvorenost za promene (Hirvi, 1996). Od nastavnika se očekuje da bude, pre svega, inicijator promena u svom okruženju, da podstiče na učenje, brine za svoj lični i profesionalni razvoj, da je deo organizacije koja se razvija i uči (Niinisto, 1996). Naime, od nastavnika se očekuje da kroz kontinuirani profesionalni razvoj i odgovornu participaciju u svim segmentima vaspitno-obrazovne stvarnosti doprinosi kako kvalitetnijem radu institucije, tako i sopstvenom rastu i razvoju, koji ne treba da bude usmeren samo u pravcu razvoja nastavnika kao eksperta iz užestručne oblasti, nego pre svega kao *pedagoga*.

Kvalitet rada nastavnika, a i kvalitet rada škole na ovaj način se dovodi u direktnu vezu sa usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Naime, postavlja se aksiom da bez kontinuiranog profesionalnog razvoja nema kvalitetnog rada nastavnika, pa samim tim ni visokokvalitetnog rada institucije u kojoj radi. Ne

osporavajući činjenicu da je profesionalni razvoj jedan od ključnih uslova u osiguranju kvaliteta rada škole, nameću se mnogobrojna pitanja: Koliko ponuđeni programi profesionalnog usavršavanja pomažu nastavnicima da unaprede postojeća i steknu nova znanja i veštine koje će im pomoći da kvalitetnije rade? Koliko programi usavršavanja uspeavaju da odgovore na obrazovne potrebe nastavnika, aktuelne i specifične probleme sa kojima se svaka pojedinačna vaspitno-obrazovna stvarnost susreće? Na koji način treba koncept profesionalnog usavršavanja unaprediti i prilagoditi potrebama nastavnika i škole? Šta takav jedan koncept treba da obuhvata i kako se može realizovati?

U skladu sa tim, jedan deo našeg istraživanja odnosio se na ispitivanje iskustava nastavnika u vezi sa dosadašnjim programima profesionalnog usavršavanja. Kriterijumi procene programa bili su usklađenost sadržaja sa obrazovnim potrebama i očekivanjima nastavnika i praktična primenljivost sadržaja u radu. Rezultati istraživanja su pokazali sledeće:

- najveći broj nastavnika iz uzorka u svom dosadašnjem radu prošao je kroz minimum jedan program stručnog usavršavanja (22 nastavnika);
- mali broj nastavnika (4) se za programe usavršavanja prijavljivao dobrovoljno, programe najčešće biraju stručni saradnici, dok su nastavnici slabije uključeni u sam proces planiranja i organizacije profesionalnog usavršavanja;
- stručno usavršavanje u ovom vaspitno-obrazovnom kontekstu realizuje se pretežno putem akreditovanih programa Ministarstva prosvete Republike Srbije, drugi vidovi usavršavanja nisu bili zastupljeni;
- programi koji su do sada realizovani najčešće su bili usmereni na razvoj znanja, veštine, kompetencija potrebnih za unapređivanje rada na času u okviru predmeta koji nastavnik predaje, dok sadržaji iz nekih drugih oblasti, kao što je *pedagoški rad* (npr. programi koji doprinose uspostavljanju uspešnije saradnje, podsticanju i razvoju partnerskih/saradničkih odnosa, programi za efikasnije rešavanje vaspitnih problema/dilema itd.) nisu bili zastupljeni;
- nastavnici su sadržaje programa stručnog usavršavanja ocenili kao malo ili delimično usklađene sa njihovim potrebama i očekivanjima i istakli su da su delimično ili malo doprineli razvoju njihovih profesionalnih kompetencija;
- ključni problem u radu, prema mišljenju zaposlenih jeste nedovoljna otvorenost zaposlenih za saradnju i timski rad na različitim nivoima, pre svega za saradnju sa roditeljima. Takođe, ustanovljeno je da se na

rešavanju ovog problema nije dovoljno radilo (više u: Kamenarac, 2009a).

Imajući u vidu da obrazovne potrebe čine sastavni deo potreba za profesionalnim usavršavanjem, pod čime se podrazumeva širok raspon raznovrsnih sadržaja, kao i da su one nešto što ličnost želi da nauči za svoje dobro, za dobro organizacije ili društva (Knowles, 1990), u daljem toku istraživanja nastojali smo da identifikujemo koja znanja, veštine, kompetencije nastavnici žele da unaprede i razviju kako bi prevazišli probleme sa kojima se suočavaju u svom radu. Imajući u vidu da je saradnja na svim nivoima, a posebno sa roditeljima prepoznata kao ključni problem pokušali smo da identifikovani problem konkretizujemo i pronađemo perspektive za njegovo rešavanje. Na ovaj način, nastojali smo da ispitamo na koji način treba kreirati i realizovati koncept profesionalnog razvoja, koje metode i tehnike bi trebalo koristiti i kakva bi uloga nastavnika, stručnih saradnika i rukovodilaca škole bila u tome.

Prema mišljenju nastavnika najčešće prepreke u ostvarivanju komunikacije i razvoju saradničkih odnosa su: nedovoljna zainteresovanost/spremnost na saradnju; nepoverenje učenika i roditelja u nastavnike i vaspitno-obrazovnu instituciju; nenegovana komunikacija u porodici; nedostatak znanja i veština za otvorenu i ravnopravnu komunikaciju, prevelika očekivanja i nerealni zahtevi koji se pred nastavnike postavljaju, ali i nedovoljna međusobna podrška i razumevanje među kolegama i roditeljima. Kako bi se aktuelne poteškoće prevazišle, nastavnici su naveli da je neophodno uvesti programe koji bi podsticali razvoj empatije, asertivnosti i omogućavali da se tokom samog usavršavanja stvaraju situacije koje doprinose podsticanju međusobnog razumevanja i timskog rada. Sem navedenog, nastavnici su izrazili potrebu za sadržajima i načinima rada koji omogućavaju razvoj samopouzdanja, samopoštovanja i ohrabruju učesnike da uzmu aktivno učešće u razrešavanju problema na polju komunikacije. Nadalje, nastavnici su posebno naglašavali da od važnosti i podrške koju dobijaju od kolega, stručnih saradnika, roditelja u velikoj meri zavisi njihova motivacija za dalje usavršavanje i da je upravo to ono što im najviše nedostaje (više u: Kamenarac, 2009a).

Imajući u vidu da promene u obrazovnoj stvarnosti, ma kako povoljnim ishodom vodile, ne mogu uspeti ukoliko nastavnici pružaju otpor i sami ne počnu da se menjaju (Kostović, 2006); tokom istraživanja nastavnike smo ohrabivali da kreiraju proces profesionalnog razvoja koji bi odgovarao njihovim obrazovnim potrebama i interesovanjima. Stavili smo ih u situaciju da budu kreatori i nosioci procesa profesionalnog usavršavanja u svom okruženju, određuju sadržaje, metode, oblike rada na kojima bi se taj proces zasnivao i svoju ulogu u tome.

Prema mišljenju nastavnika obuhvaćenih ovom studijom, u programe profesionalnog usavršavanja koji bi bili usmereni na unapređivanje komunikacije, razvoj saradničkih odnosa i timskog rada potrebno je uključiti kompletan radni kolektiv, ali i roditelje. Na taj način nastavnici smatraju da bi identifikovani problemi u komunikaciji mogli biti prevaziđeni, a isto tako motivacija za rad bi bila veća jer bi imali podršku okruženja u kojem rade. Značajan broj nastavnika iz uzorka izrazio je potrebu da se profesionalno usavršavanje realizuje kroz seminare i treninge koji će biti utemeljeni na modelu iskustvenog učenja i razmeni iskustava među učesnicima, ali i kroz raznovrsne projekte koji zahtevaju timski rad, rad u manjim grupama i doprinose primeni naučenog u konkretnim praktičnim situacijama (više u: Kamenarac, 2009a). Rezultati su takođe pokazali da najveći broj nastavnika sebe vidi u ulozi aktivnog učesnika programa, dok je izuzetno mali broj nastavnika (3) pokazao spremnost da se angažuje u timu koji će se baviti dizajniranjem, organizacijom i realizacijom programa usavršavanja. (Kamenarac, 2009a) Kao razlog opredeljenosti za navedene uloge navodili su manjak samopouzdanja, strah od nedovoljne podrške i nerazumevanja na koji najčešće nailaze kod drugih.

Posmatrajući vaspitno-obrazovnu stvarnost iz perspektive samih nastavnika, u daljem toku istraživanja pokušali smo da kreiramo koncept profesionalnog usavršavanja koji bi aktivno uključivao nastavnike da kroz rad na ličnom i profesionalnom razvoju iniciraju promene u svom okruženju i doprinose kvalitetnijem vaspitno-obrazovnom radu. Sledi opis mogućih rešenja.

Koncept profesionalnog usavršavanja nastavnika – mogućnosti za unapređenje

Profesionalni razvoj nastavnika je dugoročan, kontinuirani proces koji se najefikasnije ostvaruje u školi i tesno je povezan sa svakodnevnim aktivnostima koje se u njoj realizuju. U skladu sa tim, pitali smo nastavnike koje korake bi po njihovom mišljenju trebalo preduzeti kako bi se ovaj proces unapredio. Izdvajamo i navodimo neke od mogućih koraka:

- povećati motivaciju nastavnika za profesionalnim usavršavanjem kroz različite vidove podrške i podsticaja na svim nivoima (npr. uticati pozitivnim ličnim primerom na nastavnike; grupni i individualni razgovori, supervizije; uključenost celokupnog radnog kolektiva u proces profesionalnog usavršavanja; različiti vidovi nagrada, pohvala za ostvarene rezultate);

- profesionalno usavršavanje prilagoditi više potrebama nastavnika, učelnika, roditelja, sociokulturnog i vaspitno-obrazovnog okruženja i njihovim aktuelnim problemima;
- omogućiti nastavnicima da se aktivno uključe u sve faze procesa ličnog i profesionalnog razvoja (tj. kreiranje i planiranje programa usavršavanja, realizaciju, monitoring i evaluaciju programa, kao i sam izbor programa);
- osmišljavati različite projekte na nivou obrazovne institucije koji imaju cilj da unaprede rad nastavnog kolektiva, njihovu saradnju i timski rad sa kompletnim okruženjem, doprinesu razvoju samopouzdanja i osećanja pripadnosti grupi;
- postaviti na nivou institucije određene kriterijume koji će se odnosi na proces profesionalnog usavršavanja nastavnika, a koji su nastali kao rezultat dogovora svih zaposlenih (npr. vođenje kartona profesionalnog napredovanja za nastavnike, različiti oblici (samo)vrednovanja stečenih kompetencija, vođenje portfolija itd.

Kako bi se navedeni koraci realizovali rukovodilac vaspitno-obrazovne institucije kao lider ima skoro presudnu ulogu. Od njega se očekuje da nastavnike i ostale saradnike uključi u sve pore funkcionisanja škole, kao zajednice u kojoj svi pojedinci treba da prihvate filozofiju celoživotnog učenja i da uzmu učešće u kreiranju obrazovne politike na svim nivoima. U tom pogledu, podrška razvoju osoblja postaje potrebija nego ikad do sad, a ona se ogleda u tome da se:

- nastavnicima i ostalim saradnicima pokaže da su presudni činioци za kvalitetan rad vaspitno-obrazovne ustanove kroz pohvale i davanje povratne informacije o učincima, postignutim rezultatima, različite vidove poseta kako na radnom mestu, tako i u nastavi; kroz individualne i grupne razgovore; da pokaže zainteresovanost i spremnost da ih sasluša, razume, podrži i podstakne da kvalitetno rade i da se usavršavaju;
- stvarati prostor za podršku i saradnju kroz raznovrsne načine pomoći, koji će biti lako dostupni svakom od zaposlenih: savetodavni razgovori, kolegijalno savetovanje, supervizija; eksterno profesionalno savetovanje ili treninzi; podsticanje rada redovnih radnih timova (razredni tim, stručne grupe, projektni tim i sl.), kao mesta za vrednovanje komunikacijskih i stručnih kompetencija;
- stimulisati individualno usavršavanje i usavršavanje u grupi kroz individualne razgovore sa zaposlenim, stvaranje pogodne atmosfere za razmenu iskustava usavršavanja, praviti planove i dogovore za dalje usavršavanje prema potrebama zaposlenih, kao i potrebama učenika, roditelja;

- podsticati intervencije u kritičnim situacijama, što podrazumeva adekvatno reagovanje na nastale probleme i eventualne sukobe u kolektivu, pri čemu je jako važno da svi učesnici znaju po kojim se pravilima rešavaju konflikti, kao i veštine medijacije;
- davati podsticaj svim zaposlenim u kritičnim periodima radnog veka (pripravnici, prekvalifikacija, penzija i sl.);
- rad na izradi mape osoblja, razvoj tima pri čemu se stvara prostor za prepoznavanje slabosti, potencijala, opasnosti u kolektivu, kao i sagledavanje perspektive za budući razvoj zaposlenih i škole uopšte. Na osnovu ovih aktivnosti moguće je saznati: koje kompetencije treba razvijati i ojačati u kolektivu, koji su potencijali neiskorišćeni, šta su slabosti u radu nastavnika i kako ih prevazići i koje su eventualne poteškoće (Ender, Strittmatter, 2001).

Nadalje, u cilju razvoja samostalnosti nastavnika i povećanja samopouzdanja u procesu profesionalnog razvoja u ovoj školi, potrebno je proces profesionalnog razvoja osmisliti prema etapama tako da se omogući nastavnicima da se ohrabre i podstaknu na aktivno učešće.

Tabela 1: Prikaz etapa u procesu aktivnog uključivanja nastavnika u proces profesionalnog usavršavanja (Knowles i saradnici, 1998, prema: Kamenarac, 2009a)

Proces profesionalnog usavršavanja nastavnika	Učesnici profesionalnog usavršavanja	Voditelji programa profesionalnog usavršavanja	Aktivnosti preduzete u cilju osamostaljivanja učesnika programa
Etapa I	Nedovoljno ohrabren učesnik (zavistan od instrukcija trenera i stavova grupe)	Instruktor	<ul style="list-style-type: none"> • Praćenje razvoja veština uz davanje povratne informacije; • Vežbanje; informativna predavanja; • Rad na prevladavanju nedostataka i otpora; • Biti pozitivan model ponašanja učesnicima programa itd.
Etapa II	Zinteresovan	Motivator, voditelj	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirativna predavanja, vođenje rasprava; • Podsticanje slobodnog iznošenja ideja; predloga, postavljanje ciljeva itd.

Proces profesionalnog usavršavanja nastavnika	Učesnici profesionalnog usavršavanja	Voditelji programa profesionalnog usavršavanja	Aktivnosti preduzete u cilju osamostaljivanja učesnika programa
Etapa III	Uključen	Facilitator	Olakšavanje grupne rasprave; Podsticati iznošenje vlastitog iskustva; Ostvarivati ravnopravnost svih učesnika u procesu učenja; Podsticati kritičko razmišljanje i sl.
Etapa IV	Samoregulisan	Mentor, supervizor	Pružati podršku da se naučeni sadržaji povežu sa praktičnim rešavanjem problema; Podsticati osmišljavanja grupnih projekata koji bi doprinosili razvoju saradnje i rešavanju praktičnih problema i sl.

Prolaskom kroz navedene etape učesnici se postepeno osnažuje da vode, usmeravaju, kreiraju i prate proces ličnog i profesionalnog razvoja, deli iskustva i znanja u kolektivu, primenjuje naučeno u praksi, doprinosi grupnom razvoju i kvalitetnijem radu ustanove u celini. Na ovaj način on se iz pozicije nedovoljno ohrabrenog i na neki način pasivnog učesnika u profesionalnom razvoju, tj. pozicije u kojoj se trenutno nalazi, kroz kontinuiranu podršku, ohrabrivanje, praktične zadatke ohrabruje da bude aktivni učesnik koji će uvoditi ostale mlađe kolege u rad, biti mentor i supervizor u pojedinim oblastima i etapama profesionalnog razvoja. Sem navedenog, posebnu pažnju treba posvetiti odabiru metoda i oblika rada koje će se koristiti u ovako osmišljenom konceptu profesionalnog usavršavanja.

Rezultati studije slučaja potvrdili su da nastavnicima obuhvaćenim ovim istraživanjem najviše odgovaraju metode i tehnike koje se zasnivaju na modelima iskustvenog i reflektivnog učenja. Ove metode pružaju svakom pojedincu mogućnost da svoje znanje nadogradi, obogati kroz različite aktivnosti i razmenu u grupi, izvrši refleksiju sopstvenog iskustva i tako doprinese ne samo svom ličnom i profesionalnom rastu i razvoju, nego i razvoju drugih koji mogu dosta toga da nauče od njega. U Tabeli 2 dajemo kraći prikaz metoda i tehnika iskustvenog učenja koji doprinose efikasnijem razvoju znanja, veština, kompetencija i praćenju efekata njihove primene u pedagoškom radu (više u: Kamenarac, 2009b).

Tabela 2: Metode i tehnike koje doprinose unapređivanju procesa profesionalnog razvoja nastavnika (Moon, 2005, prema: Kamenarac, 2009a).

Metode i tehnike koje pospešuju refleksivno i iskustveno učenje	Kratak opis metode/tehnike i njihove primene u profesionalnom usavršavanju nastavnika
1. Sistemsko beleženje i procenjivanje iskustva	Dnevnici, beleške, komentari o vlastitom učenju; Upitnici i skale samoprocene o različitim aspektima rada sa učenicima, roditeljima i sl.
2. Mape (portfolio)	Zbirke radnih materijala kojima svaki učesnik može da dokumentuje svoje prisustvo na usavršavanju i da se priseti iskustva koje je stekao, kako bi ga mogao primeniti u svom radu.
3. Akcijsko istraživanje	Proces kojim se podstiče neka promena, a sastoji se u povezivanju iskustava (npr. utvrđivanje potreba) sa analizom mogućih pravaca razvoja ili promena.
4. Problemsko učenje	Lično iskustvo je zamenjeno opisom konkretnih problema (ili prikazom slučaja), koji treba da budu povezani sa profesionalnim kontekstom, a od učesnika usavršavanja se očekuje da koristeći sopstvena iskustva, znanja, ali i neke nove izvore ponudi moguća rešanja i sl.
5. Grupe podrške u učenju i razvoju	Unutar škole treba da se oformi stručni tim, kojim treba da koordinira pedagog, a njegova uloga bila bi da pruža podršku svim nastavnicima u realizaciji kako individualnih tako i grupnih radnih zadataka (supervizija).
6. Međusobno vrednovanje i samovrednovanje	Proces kojim se u obrazovnom i radnom okruženju zahteva periodična sistemski analiza kako ličnih postignuća nastavnika, tako i grupnih postignuća na nivou škole.
7. Lični razvojni planovi	Najčešće se primenjuju nakon izvršenog vrednovanja i samovrednovanja, na osnovu toga se pravi operativni plan sa konkretnim akcijama koje treba preduzeti kako bi se razvijale kompetencije i unapređivala stručnost u područjima rada koja to zahtevaju.
8. Supervizija	Podrška u profesionalnom razvoju koju pojedincu ili grupi pruža stručna osoba izvan tog okruženja sa svrhom razvoja stručnih kompetencija kroz podsticanje ličnog uvida i kritičkog mišljenja o profesionalnom iskustvu.

Raznovrsnost modela profesionalnog usavršavanja ogleda se u primeni široke lepeze različitih metoda i oblika učenja. Koji će model biti efikasan zavisi pre svega od sociokulturnog okruženja u kojem će se primenjivati, tačnije od potreba samog obrazovnog okruženja, nastavnika, učenika, roditelja, lokalne zajednice i sl. Naime, nijedan model profesionalnog razvoja nije podjednako dobar, apsolutno primenljiv u svim obrazovnim kontekstima (više u: Kamenarac, 2009a). U tom smislu, zadatak nastavnika, stručnih saradnika, lidera obrazovne ustanove je da kroz primenu savremenih alternativnih paradigmi u proučavanju obrazovne

stvarnosti uvode, kreiraju, prilagode i realizuju programe profesionalnog razvoja koji bi u potpunosti odgovarali potrebama njihovog kolektiva u autentičnom školskom diskursu.

U skladu sa navedenim postavlja se i pitanje osiguravanja kvaliteta programa u tako široko postavljenom konceptu profesionalnog usavršavanja. Jedan od mogućih načina da se taj cilj postigne jeste usklađivanje programa usavršavanja sa strategijama profesionalnog razvoja prosvetnih radnika u Evropi, pri čemu se ističu sledeći principi:

- *Smisljeno intelektualno, društveno i emocionalno uključivanje u razmenu ideja među kolegama, unutar i izvan podučavanja.*
- *Profesionalni razvoj veoma eksplicitno uzima kontekst u kome prosvetni radnici rade i njihovo iskustvo.* Ovaj princip u velikoj meri dovodi u pitanje sve modele koji se zalažu za profesionalno usavršavanje koje je „jednako za sve”, po unapred definisanim standardima, koji podrazumevaju i zahtevaju uniformnost, kako u sadržaju, tako i u metodama usavršavanja, koji naglašavaju kognitivne aspekte (sadržaje), a zapostavljaju afektivne aspekte (npr. socijalne i emocionalne) u razvoju prosvetnih radnika. Poštovanjem konteksta u kome prosvetni radnici rade, uspostavlja se čvršća veza između postojećih načina rada i inovacija koje dolaze.
- *Profesionalni razvoj podržava napredne praktičare, jer afirmiše učenje među odraslima i usaglašavanje koje je neophodno za kvalitetan rad.* Partnerstvo, koje se ostvaruje na svim nivoima, je efikasnije i dugotrajnije nego bilo koji drugi oblik učenja u toku profesionalnog usavršavanja.
- *Profesionalni razvoj prosvetnih radnika promovira istraživački pristup, kao sredstvo rada nastavnika, učenika i roditelja.* Na ovakav način ostvaruju se svi uslovi koji su potrebni da se organizacija i kvalitet rada škole zasnivaju na realnim mogućnostima, a ne na nereálnim očekivanjima.
- *Sprovođenje programa profesionalnog razvoja obezbeđuje ravnotežu između interesa pojedinaca i interesa zajednice.* Ovaj princip omogućava da se u obrazovnoj zajednici i radnom kolektivu održi prijatna socio-emocionalna klima, koja je neophodna za ostvarivanje visokopostavljenih obrazovnih ciljeva škole: uspeh i postignuće, kako učenika tako i nastavnika, postizanje pojedinačnih profesionalnih i ličnih ciljeva, kako onih koji u školi rade, tako i svih koji u njoj uče (Oljača, 2006, prema: Warren, 2002).

Polazeći od navedenih principa na kojima treba da se zasniva koncept profesionalnog usavršavanja nastavnika i značaja saradnje i međusobnog delovanja

subjekata u procesu saznanja koji se u njemu ističe došli smo do pretpostavke da je efikasno usavršavanje, (usavršavanje koje doprinosi kako ličnom i profesionalnom rastu i razvoju zaposlenih, tako i kvalitetnom radu uopšte) moguće ostvariti samo kroz ravnopravno učešće i uključivanje nastavnika kao nosilaca promena u kreiranje tog procesa. To postavlja potrebu i zahtev da se u školi posebna pažnja u procesu profesionalnog usavršavanja posveti razvoju komunikacijskih kompetencija, saradnje i timskog rada na svim nivoima i negovanju povoljne socio-emocionalne klime. Komunikacijske kompetencije, koje doprinose razvoju saradničkih, partnerskih, ravnopravnih odnosa jesu ključni instrument optimalnog funkcionisanja tima, prenošenja relevantnih poruka i razmene mišljenja, iskustava, predloga i ideja. U tom smislu, proces profesionalnog usavršavanja koji se zasniva na podsticanju i negovanju kvalitetne komunikacije preduslov je za kvalitetan rad, sticanje trajnog i upotrebljivog znanja, samostalnog i istraživačkog rada učenika, nastavnika, ostvarivanje korelacije među predmetima, kao i kreiranje efikasnog koncepta profesionalnog razvoja i unapređivanja rada nastavnog kolektiva u autentičnom vaspitno-obrazovnom kontekstu.

Literatura

- ENDER, B. & STRITTMATTER, A. (2001). *Staff development as a school task*. Innsbruck. Wien: Studienverlag.
- HIRVI, V. (1996). Change-Education-Teacher Training. In Tella. S. (eds.) *Teacher education in Finland* (11-19). Helsinki: University of Helsinki.
- KAMENARAC, O. (2009a). *Master rad: Komunikacijske kompetencije i profesionalni razvoj nastavnika*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju.
- KAMENARAC, O. (2009b). *Komunikacijske kompetencije – potreba i nužnost*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- KNEŽEVIĆ-FLORIĆ, O. (2005). *Pedagogija razvoja ili refleksija pedagoške tradicije*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju.
- KNOWLES, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species Gulf*. Huston: Publishing Company.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F. & SWANSON, R. A. (1998). *Adult Learner*. Houston: The Gulf Publishing co.
- KOSTOVIĆ, S. (2006). Kompetencije nastavnika kao dimenzija profesionalnog razvoja nastavnika – pretpostavka pedagoškog menadžmenta. U: *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Knjiga 2* (str. 33–41). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju i Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- MOON, J. (2005). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.

- MUŠANOVIĆ, M. (1988). *Permanently educating teachers*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- NIINISTO, K. (1996). Change Agent Teacher – Becoming a Teacher in Developing Organisation. In Tella, S. (ed.) *Teacher education in Finland* (pp. 145 – 150). Helsinki: University of Helsinki.
- OLJAČA, M. (1996). *Self-concept and development*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju.
- OLJAČA, M. (2006). Savremeni evropski pristupi kontinuiranom profesionalnom razvoju nastavnog kadra. U *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Knjiga 2* (103–114). Novi Sad: Filozofski fakultet. Odsek za pedagogiju i Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.
- SAVIĆEVIĆ, D. (1997). *Put ka društvu znanja*. Beograd: Prosvetni pregled.
- VIZEK-VIDOVIĆ, V., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ V., I DR. (2005). *Cijeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Olivera D. Kamenarac²

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Professional Development – Personal Construct of Teachers

Abstract: Through the short overview of the research results of educational needs of teachers in the authentic school context, this article considers the problems of continuous professional development as a key factor in realization of quality education and introduction of changes in education system. In this way, teacher's profession and the need to innovate the role of teachers from the perspective of the key competencies, among which are communication and communication competencies, gain more and more important place as the centre of scientific observation. This is used as the base to observe the possibility to align the needs of educational context, the teachers and community with the programs for professional development; there is a search for the concept of professional development that places teachers into active role in the process of creation, realization, monitoring and evaluation of the personal and professional development program. Also, this article emphasizes the importance of establishing criteria for evaluation and monitoring outcomes of professional development, which enables external and internal objective estimate of the results of professional development that is implemented through agreement with the employees.

Key words: professional development, communication competencies, active construction of knowledge.

² Olivera D. Kamenarac is a teaching assistant at the Andragogy course at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad; since 2010 she has been working as teaching assistant for Pedagogy at Higher School for Vocational Studies for Teachers in Novi Sad.

Nevenka Bogataj¹
Slovenian Institute for Adult Education

Can the Invisible Become a Model? A Case of Slovenian Female Forest Owners

Abstract: Adult education has been always particularly sensitive to marginalised groups of adults. A large group, up to now neglected and still publicly invisible, has been identified and described in Slovenian context for the first time. The main criteria for identification of its members have been gender, property ownership and public invisibility. A contact with them was possible due to the monitoring of the main community learning initiative in Slovenia, study circles, and cooperation with the Slovenian Forestry Service female forestry professionals. Quantification and qualitative analysis has been performed in order to get an insight into their self-description and self-interpretation. Particular attention has been given to interpretation, focusing to the strengths of this target group and its potential developmental role. We conclude with some implications for theoretical developmental perspectives.

Key words: adult education, women, female forest owners (FFO), rural development, Slovenia.

Introduction

Slovenian is vastly covered with forests which cover 60% of the area and are in 70% a part of Natura 2000 network. They are in 76% a private property, while recent data about the number of their owners change from majority of women to 38% of men (Medved et al 2010). People experienced living in multicultural conditions, relatively frequent political changes, rather quick wave from a predominantly rural into urban society after the Second WW (Ravbar, 2000), a heavy decline of GDP at the moment and - as throughout Europe – demographic changes (population ageing). Formal education level is only one of indicators which describe situation of large gap between young generation with high average formal education and more individualised lifestyle and old generation with low average

¹ Nevenka Bogataj, PhD is a higher research fellow at Slovenian Institute for Adult Education in Ljubljana.

formal education and in general more socially cohesive lifestyles. Individualisation of lifestyles due to plural values lowered social cohesion so the role of non-formal learning is gaining weight. One of the most successful non-formal forms, Slovenian study circles (more in Bogataj, Gougoulakis, 2007, <http://sk.acs.si>), useful for all generations, enabled us to get in touch with a large segment of society, which has up to now not been studied. These are female forest owners. This study provides preliminary information about them, entitled FFO. International literature about this issue roots in Sweden (Lidestav, 2007) and an overall picture has been given for the first time in 2006 (Turunen in Toivonen, 2006).

The aim of the study is an outline of FFO as a new target group but also consisting of self-determination and FFO qualitative characteristics. The main research question therefore was: who are Slovenian FFO? Due to statistics (2007) we presumed that they are mostly older rural inhabitants facing also poor educational offer (figure 1).

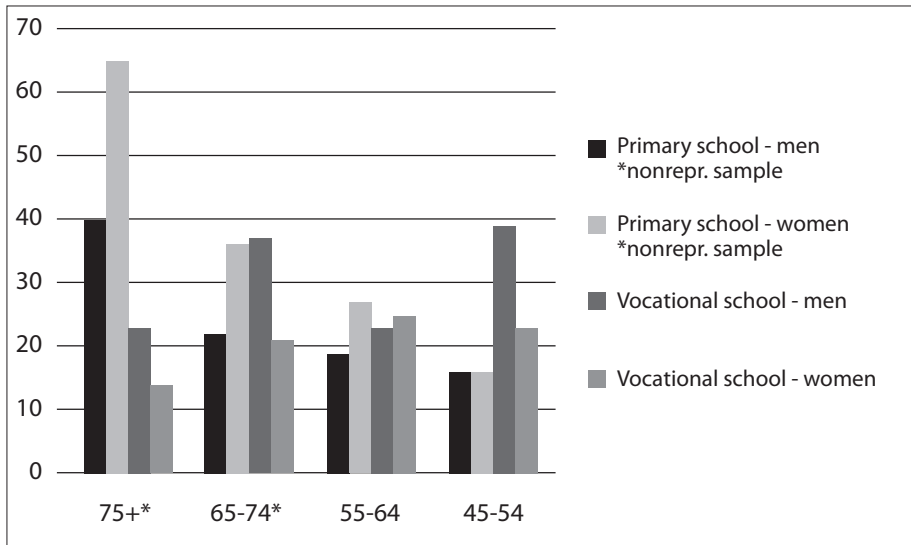


Figure 1: Statistics about formal education of older people according their gender in 2007

The challenge has also been what are potential strengths of FFO and their potentials for future development. Our hypothesis is that FFO can be described as a specific marginalised group.

Methodology

As we could not afford the statistically sound research, we founded our study in triangulation of resources and methods (comp. Secco and Peruch, 2006). An action research was performed in the period from March to September 2009. It consisted of personal observation, inquiry, focus groups, interviews and secondary resources study. Quantitative and qualitative data were gathered and examined in order to test a hypothesis.

Data collection

An inquiry was performed in 2009 online and by personal visits of FFO. We administered survey questionnaire, which has been developed just for this analysis. It consists of twenty eight questions in four lots, namely: (1) Ownership start, decision making and role definition (2) A link with a forest and forestry, (3) Knowledge level and its provision, (4) General Information and information on the household. Open questions were targeted into proposals or notes about FFO. General data description has been done by SPSS programme.

The second method, focus groups, was used twice. In both cases a location was selected at the state border. The first focus group was characterised by north border position with a long tradition of female foresters' activity. References of the latter are characterised by successful rural developmental results (Radlje ob Dravi). The second focus group was performed along the south state border which lacks of any developmental efforts (Vimolj ob Kolpi). In focus groups three topics were discussed:

- Self-description of FFO
- A list of knowledge and educational needs for FFO
- Identification of existing conflicts in forest management and FFO response to them.

The third method of data collection was semi structured interview with forestry professionals, employed at the research institutions (n=5). The discussion has been performed on the basis of the main quantitative data about FFO.

Results

Sixty two questionnaires have been gathered in a period of a month by a set of self-learning centres and the local Slovenian Forestry Service forest rangers.

Media, non-governmental organisations and two web-journals, asked to help in reaching those, who are not reachable by ICT, were irresponsive.

General findings about FFO studied

Most of FFO were found in the rural and they were above fifty years old. Due to historical circumstances most of older people in Slovenia learned foreign languages at least on the basic level. Their knowledge resource about forest management has not been institutional but personal network, usually family or »important others«. There were some essential circumstances which define their situation:

- Loss of men (fathers, husbands, brothers) because of WWII, so working force and decision makers were simply erased for many of them in the certain period;
- The distance from urban centres where most of their children live (e.g. education).

Taking care for family survival and schooling of their children usually defined their lives. As later educated young generation moved they usually stay at home alone, in environments of low population density, local social networks and absence of infrastructure or state investments. Only some of them adjust lifestyles and relationships to new circumstances, but most do not enter public discourse neither want to become its part. Public agencies follow their situation through statistical data only, if at all. The formal educational level of older people is low and is rising with a declining age. Gender based differences are larger when older generations are in question. This means relatively low functional literacy of older rural women which are seldom non-local services beneficiary. A serious barrier of their welfare is their limited mobility, ICT equipment and knowledge. Their personal life has to be organised in different way, more traditionally. However this also means that they are not consumers of transportation energy. Their knowledge resource are seldom or never institutions who took over this role for younger generations. Third age university rises the share of educationally active above 65, women in particular, but mostly among those who are better educated. Therefore most of those between 25 and 64 are educational inactive (60 %), and unfortunately 80 % of those between 16. and 65. have the lowest level of the functional literacy (Mohorčič Špolar et al., 2005).

Quantitative data - age structure

Slovenian Forestry Service provided the data for 2007 with a note that the Register has not been updated to the actual state and therefore there is no exact number of FFO. The data available provide an immense number of FFO, over 120.000. New data emerged a year later Medved et al., 2010), with a category of co-owners added.

However the main relations remain, so the FFO age structure is presented from the first set of the data illustrating shares of subgroups among which no FFO were registered in the subgroup of younger than 25 years (figure 2).

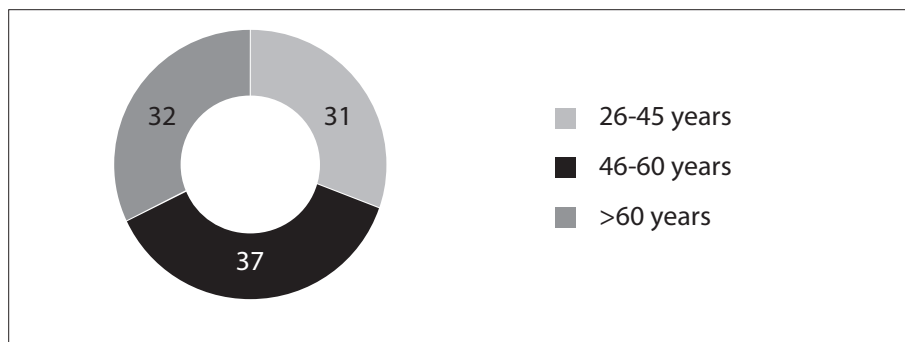


Figure 2: FFO age groups according to the data from 2009 (Slovenian Forestry Service)

An inquiry reached 0,1% of FFO, representing all age groups and diverse social settings: large mountain farms, small plain farms, employed women living in urban or periurban areas. Logically we reached more of those between 26 and 45 years (48%) as they were reached by e-mail. Personal meeting reached 24% of those between 46 and 60 years and 14% of those over 60 respectively. Some of them have large property, are highly educated and have left their job in order to start forest management. Some live abroad and became forest owners during the denationalisation process. In general they belong to small forest owners, which started by inheritance. This means that their property has been »accepted« and not consciously »decided for« (e.g. bought). A forest is rarely understood as a subsistence resource, as our respondents usually live on pension and sometimes employment.

Focus groups age structure of participants (n=19) is closer to the structure of those in the Register (21% of those btw 26-45 years, 47% of those btw 46-60 years and 32% of those over 60 years). The main findings of quantitative part of the analysis are:

- FFO are a huge group;
- Age structure of FFO is asymmetrical, inclined to those with higher age.

Qualitative characteristics

Without an exception every single FFO whom we met or ask to fill in the questionnaire was surprised and happy to have this opportunity. We received no negative notes but more than ten percent of encouraging and supportive commentaries. Some were underlining gratitude for help in filling in the questionnaire (e.g. to Slovenian Forestry Service staff), reading difficulties and inaccessibility overcoming. Most of respondents live in a framework of a family, mostly at farms. This means that we can find them in small settlements or at single houses in the rural areas, sometimes even on lonely locations. A status of owner brings satisfaction, a link with previous generations and a certain level of knowledge about the forest and management, so only two respondents would refuse the role of forest owner if they would find themselves in position of decision making, while 60 % would accept it again.

For most of respondents a knowledge resource were relatives (50,7 %), school only in 38 %, while professionals and literature do not play a significant role (7,4 % and 2,9% respectively), media (0,7 %). Nearly half of respondents (45 %) transmit their knowledge to the others, family and social network.

The criteria of duties division is seldom typical (physical work for men) but circumstances at the working time e.g. health, availability of help of relatives or neighbours. The process of decision making is according to our data relatively democratic as decision are usually commonly accepted with a partner, relative or in a family.

They feel accepted in their own social network but not in general public. They are publicly unknown. Participants of the first focus group stressed that they do not want to be exposed and that they refuse gender based delineation from the rest of forest owners. Their absence in public discourse was explained by a long period of negative standpoint toward farm rural live or towards lower educated people.

Some of them have relatively unusual biographies providing evidence of particular life energy, successfully coping with unusual challenges (a widow dependent on the income of forest succeeded to raise the family in high mountain farm, unemployed mother became a forest worker; an urban girl decides to study of untypical vocation etc.). They regard themselves as “communicative and able of excellent organisation”. However, in fulfilling their duty toward their prop-

erty, they feel limited as they are exposed to the local entrepreneurs who do not consider their will and experience. They cope with motor riders and recreational waste in the forest which directly degrade the forest. Direct degradation means costs but also a pressure of unrespectful behaviour due to the free access to the private property. The second focus group exposed the feeling of social marginality and dependence from their neighbours or their family. However, this has been interpreted positively, as they »have learned to be suppressed« and understand themselves as well suited into their environment, satisfied with material modesty and happy with their forest that surrounds them and enables them to have an emotional tie with it. Common characteristic has been outlined:

- Balance among economic, social and ecological forest roles
- Care for forest and in particular for its younger phases;
- Care for forest and society (community) at the same time.

By the professionals from the state based forestry institution (Forestry Service, Department of Forestry and Renewable Resources and Forestry Institute) they are seen as “important”, “surprisingly numerous” and “worth of further study”. However until 2009, when we started to collect the data, no investments have been done into this segment of forest owners (and users).

Discussion

FFO were extremely difficult to reach. In the public discourse they do not exist, they are dispersed and do not use internet. They are also marginalised among forest owners but always glad to respond to our initiatives. This might be interpreted as the first indicator of their marginalisation. Scarce data are usually linked to certain points of view (wood production, gender equity, formal education and participation in educational activities (Medved et al., 2010, Černič Istenič, 2007, Mohorčič Špolar et al., 2005). Internationally most information has been gathered in Scandinavia (Folo 2002, Suopajarvi, 2009), particularly by Swedish researcher Lidestav who provided an overview in 2007. Triangulation was therefore the only way to provide the data about FFO.

A recent situation is a consequence of the previous developments. Due to absence of young FFO (younger than 25 years) we can speculate about the future of FFO. The state agency provided quantitative insight in 2009 but soon changed criteria of a forest owner definition, so recent data count only 38% of female forest owners. No studies are provided on this topic as priority is given to other topics.

As forestry is considered a “male based” so self-determination of FFO consists of this stereotype – they do not want to be treated and exposed as special. This is typical for any socially deprived group which is considered in need of particular attention by state supported entities only. This is interpreted as the second sign of the social situation of FFO as an overall definition of special needs at European level does not exist (Haller, Block 2011).

The state considers FFO as private owners and these have not been considered important for decades. Therefore it is not a surprise that datasets are inconsistent, a detailed sum of them changes frequently and internal FFO structure is poorly known. Their prevalence has been a surprise for forestry professionals, similar to situation in Sweden when the same reaction was noticed decades ago (Lidestav, 2007). Weak data are according to this study regarded another indicator of marginalisation of the target group under examination. In case of Slovenian FFO other absences were also evident: absence of their self-description, attitudes, needs and feelings, essential for any adult education provision. FFO might be studied in the framework of old people as their share is rising all over Europe (Bogataj and Findeisen, 2008). Slovenian adult education institute already provides two infrastructural possibilities for their activation through learning: study circles and (functional) literacy program for less educated rural inhabitants. Participation at both is excellent so the state can not respond to all needs. Study circles as a community based adult learning faces structural change in terms of higher participation of older rural people, women in particular. According to our interpretation this is a reflection of the lack of other learning possibilities in the rural and certain stability of the project which proved to be proper and of high quality. Its participants take responsibility for learning by themselves what has at least two important consequences: 1. Individuals gain weight and personal value/satisfaction by/through learning and 2. Results have been at least in eight municipalities recognised as worth of the local community award. However FFO up to now did not organise themselves in a study circle nor were other way understood or recognised as a resource. The research level has found other priorities for the last two years.

We argue that FFO might be presented as an inspiration, a resource, a model, e.g. in the framework of recession we face. Their values of the land and a family were developed in long-term and might be the most significant indicators of their lives. The essence of their skills and values are not promoted or marketed, but delivered freely as FFO are relatively independent and gain no state based care or investments. This is worth to notice and relate to their relative unjust social position in society. Their experience of survival from local natural resources

makes them strong and might gain more attention. On this basis it would be possible to interpret FFO as a potential model.

Our hypothesis is confirmed – FFO can be described as a group with the following characteristics:

- Not easily accessible
- Numerous, predominantly older than 45 years, usually living in the rural
- Heterogeneous
- Poorly known; even a measurable indicator - their age - is weakly documented due to unadjusted ownership register
- Many of them are economically weak (farm pension is the lowest possible)
- Predominantly with low formal education and low functional literacy
- Socially marginalised in particular if their property is small (they prevail) and when they live in distant areas with inaccessibility of infrastructure, dependent on their social network (neighbours, family and friends)
- A resource of our recent well-being as all they ever had they provided to us (free access to their property, children who usually moved to the nearby urban areas); in this respect it has to be noted that rural women had in average higher number of children who are also particularly successful students (Bevc, 2002)
- Not organised
- With clear common good orientation, modest material flow and low/absent expectations towards the state.

These characteristic qualify Slovenian FFO at least potentially for a model. A threat of welfare decline perspective opens up new perspectives of intergenerational learning. The last lecture we can learn from them is that many FFO express personal life-satisfaction and a certain energy/will, broadcasted into the local community, which thus gains quality. This might be one of the backgrounds of study circles success but might also become a backbone for new adult education programmes development.

Conclusions

FFO has up to now never been defined as a target group. Their self advocacy does not exist, but they are not inactive. Their participation in social roles, family

members care and education, and landscape maintenance makes them strong despite at the moment they are understood as economic externality (unpaid benefit for all). FFO are therefore absent in the public discourse, socially marginalised, statistically poorly described, but not without an impact and needs. Their social marginalisation may be logical in the »male defined« state based forestry profession. Less logical it seems in the field of adult education, which by definition engage with less educated and non-motivated groups. Being a minority or not (e.g. among forest owners) FFO have several common characteristics: most of them inherited the property; they mostly live in the rural, understood also in terms of their segregation. As most of them are old, they share past experience of survival, limited social role and particular lifestyle. Their common good practice and low expectations towards the state seem important in the context of new developmental paradigms which are more inclusive than exclusive. Sustainable development (which the presumably practice) is based on long term perspective and balance between the three pillars: economy, ecology and social pillar. Low public recognition and exclusion of FFO from the public infrastructure makes FFO marginal despite their high number. This proves that the recent model is based on exclusion and not inclusion. However, Slovenian FFO linked subjective worlds with cultural assets of society by three communicative forms: adjustment, negotiations and resistance (Suopajarvi 2009). This makes them vital and developmentally promising. We suggest understanding FFO a target group.

Slovenian FFO are not only in need of new skills and information but can also be understood as a resource, a model, a pillar of sustainability. Why? Because they consider economic, social and ecological benefits at the same time and thus practice sustainable development even if they do not know/use this term and the concept. The core of this concept is the fact that state itself does not provide efficient control mechanisms, while local environments, which incorporate social capital are more rational in this respect (comp. Ostrom, 1990) and thus closer to the long-term developmental model. As the weakest Slovenian indicator in European lifelong learning study (Hoskins, 2010) is cooperation, we argue to invest more in cooperative learning models and target groups who already base their existence on cooperation. FFO do not contribute to welfare in terms of free access, family care and landscape maintenance only. Their positive, although non-formal, private and non-profit behaviour provides goods for profit, public and formal initiatives, so as a huge, overlooked segment of society faces an unjust position. Due to their low ecological footprint and self-limitation practice they provide common and long-term goods and can also be understood as a model for the future. The first pilot and preliminary outline of FFO might continue in more statistically sound examination. An insight into FFO is therefore a new step

towards understanding of the long-term developmental waves and linking past with the future. We suggest not only stopping of FFO marginalisation and provision of existing and new educational programmes for them but a general turn from marginalising developmental models into inclusive and more rational ones.

References

- BEVC, M. (2002). Učinkovitost dodiplomskega študija v Sloveniji: druga longitudinalna analiza (generacija študentov 1991/1992): predstavitev raziskovalnega projekta in vprašanja za razpravo, seminar šolskega polja na Centru za študij edukacijskih strategij. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 26.3. 2002.
- BOGATAJ, N. I FINDEISEN D. (2008). Celostni model izobraževanja starejših odraslih v Sloveniji. Poročilo raziskovalno razvojne naloge. Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje, Andragoški center Slovenije, Ljubljana: 156 p. http://arhiv.acs.si/porocila/Celostni_model_izobrazevanja_starejsih_odraslih_v_Sloveniji.pdf.
- GOUGOULAKIS, P. & BOGATAJ, N. (2007). Study circles in Sweden and Slovenia - learning for civic participation. In Frane Adam(Ed.) *Social capital and governance* (pp. 203- 235). Berlin: LIT, cop.
- ČERNIČ ISTENIČ, M. (2007). Attitudes Towards Gender Roles and Gender Role Behaviour Among Urban, Rural, and Farm Populations in Slovenia. *Journal of Comparative Family Studies*; 38(3), 477-494.
- FOLO, G. (2002). A hero's journey: young women among males in forestry education. *Journal of Rural Studies*, 18, 293-306.
- HALLER-BLOCK, U. (2011, October 6). [Mednarodna konferenca in Grundtvig & Leonardo da Vinci kontaktni seminar »Odrasli s posebnimi potrebami v vseživljenjskem učenju«]. Adults with special needs in lifelong learning. [Presentation]. Retrieved from: http://www.cmepius.si/dogodki/kontaktني/gru_leo-kontaktني.aspx
- HARDIN, G. (1968). The tragedy of the commons. *Science*, 162, 1243–1248.
- HOSKINS, B., CARTWRIGHT, F. & SCHOOF, U. (Eds.) (2010). *Making Lifelong Learning Tangible*. The ELLI Index Europe 2010: European Lifelong Learning Indicators. Bertelsmann Stiftung.
- LIDESTAV, G. (2007). *The gender situation in European and North American Forestry – state-of-art and how to bring about real changes*. In IUFRO Division VI. Symposium 14-20.8, Saarselkä, Finland
- MEDVED, M., MATIJAŠIČ, D. I PIŠEK, R. (2010). Private property conditions of Slovenian forests in 2010 (preliminary results). In *Small Scale Forestry in a Changing World. Opportunities and Challenges and the Role of Extension and Technology Transfer* (pp. 457-472). Retrieved from: http://www.gozdis.si/ssfett2010/Proceedings_IUFRO_SSFCW_Bled2010.pdf
- MOHORČIČ ŠPOLAR, V. A. (2005). Pismenost in ključne življenjske veščine v družbi znanja: družbeno skupinski vplivi udeležbe odraslih v izobraževanju kot dejavniki ra-

- zvoja družbe znanja. V *Ciljni raziskovalni program Konkurenčnost Slovenije 2001-2006, zaključno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- OSTROM, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action (Political Economy of Institutions and Decisions)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAVBAR, M. (2000). Regionalni razvoj slovenskih pokrajin. *Geographica Slovenica*, 33(2) 9-81.
- SECCO, L. & PERUCH, L. (2006). Italy. In *Time for action*. Changing the gender situation in forestry. Report of the team of specialists on gender and forestry, FAO, Rome 2006, 39-49.
- SUOPAJÄRVI, T. (2009). Negotiating gender in Finnish forestry. V Making a difference through cooperation, networking and the establishments of role models. In *Making a difference in theory and practice*, 2nd Gender and Forestry Conference, Umeå, Sweden, June 15 – 18, 2009.
- TURUNEN, K. & TOIVONEN R. (2006). Finnish female foresters' employment and career development. In *Time for action*. Changing the gender situation in forestry. Report of the team of specialists on gender and forestry, FAO, Rome 2006, 29-33.

Nevenka Bogataj²
Andragoški centar Slovenije

Mogu li “nevidljivi” postati model? Slučaj vlasnica šuma iz Slovenije

Apstrakt: Obrazovanje odraslih je oduvek bilo posebno osetljivo na marginalizovane grupe odraslih. Velika grupa koja je doskora bila nevidljiva i zanemarivana sada je identifikovana i prvi put se pojavila na mapi slovenačkog društva. Osnovni kriterijum za prepoznavanje članova ove grupe je rod kome pripadaju, posed zemljišta i nevidljivost od strane javnosti. Kontakt sa njima moguć je zahvaljujući glavnoj inicijativi za učenje zajednica u Sloveniji, krugovima učenja i saradnji sa Slovenačkom šumarskom službom i ženama profesionalcima u oblasti šumarstva. Sprovedena je kvantitativna i kvalitativna analiza kako bi se dobio uvid u njihov doživljaj i tumačenje sebe samih. Posebna pažnja usmerena je na interpretaciju sa fokusom na snage ove ciljne grupe i njihov potencijalni razvoj. Zaključak donosimo imajući u vidu implikacije teorijske razvojne perspektive.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, žene, vlasnice šuma (FFO), ruralni razvoj, Slovenija.

² Dr Nevenka Bogataj je viši naučni saradnik Andragoškog centra Slovenije u Ljubljani.

Katarina Popović¹, Natalija Milošević²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Ideje o obrazovanju odraslih u obrazovnom romanu „Godine učenja Vilhelma Majstera“ J. V. Getea³

Apstrakt: U radu se analiziraju andragoške ideje i aspekti u romanu *Godine učenja Vilhelma Majstera* Johana Volfganga fon Getea⁴ (Johann Wolfgang von Goethe: „Wilhelm Meisters Lehrjahre“) i elemente zbog kojih se ovo delo svrstava u kategoriju obrazovnog romana. *Godine učenja Vilhelma Majstera* bavi se procesom odrastanja i sticanja zrelosti u njenim brojnim aspektima kroz proces učenja i obrazovanja/samoobrazovanja glavnog junaka, istovremeno slikajući građanski obrazovni ideal XVIII veka.

Ključne reči: obrazovni roman, Gete, Godine učenja Vilhelma Majstera.

Obrazovni roman

Roman *Godine učenja Vilhelma Majstera* Johana Volfganga fon Getea je knjiga relativno malo poznata savremenoj čitalačkoj publici, iako je u vreme objavljivanja

¹ Dr Katarina Popović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, predsednica Društva za obrazovanje odraslih, saradnica *duv international*, potpredsednik EAEA.

² Natalija Arsović je diplomirani andragog.

³ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

⁴ Johan Volfgang fon Gete (1749–1832) – nemački književnik, klasicista i romantičar. Njegov rad suštinski se može podeliti na tri glavna perioda: u prvom periodu Gete je bio izraziti predstavnik pokreta „Sturm und Drang“ („Divlji geniji“, kraj 18. veka), izražavajući bunt protiv društvene stvarnosti i okoline, negaciju i borbu sa prirodom i svima što je izvan same ličnosti. Drugi period Geteovog stvaralaštva započinje 1775. godine, njegovim dolaskom na dvor vajmarskog vojvode, a to je period Geteovog bekstva iz društvene stvarnosti u klasicizam. Treći period njegovog stvaranja otvorila je Francuska buržoaska revolucija, koju je Gete odbijao da prihvati, ali ovaj period označava i Geteovo mirenje sa stvarnošću nemačkog društvenog života u okviru epohe romantizma. Te ideje ogledaju se upravo u romanu *Godine učenja Vilhelma Majstera*. (Josimović, R. i Ilić, R., 1970, str. 217–218). Njegova najpoznatija dela su *Jadi mladog Vertera* (1774), *Faust* (1808), *Gec fon Berlihingen* (1773), *Prometej* (1773), *Torkvato Taso* (1790), *Godine učenja Vilhelma Majstera* (1796).

imala ogroman uticaj – i u Nemačkoj, ali i u drugim zemljama. Za andragošku nauku ona je značajna najpre zbog toga što u književnosti obeležava začetak obrazovnog romana i često se označava i kao njegov prototip. Već i sâm naziv dela izaziva andragoško interesovanje, zbog fokusa na proces učenja i obrazovanja. Ipak, pouka i suština ne naziru se odmah po prvom čitanju, pa brojna razilaženja u tumačenju doživljaja glavnog lika navode na potrebu analize elemenata koji ovaj roman svrstavaju u kategoriju *obrazovnih*, ali još više na analizu mogućnosti andragoškog pristupa jednom klasičnom književnom delu.

Obrazovni roman je fenomen u kome se susreću književnost, razvojna psihologija i nauke o obrazovanju. Autor termina je Karl Morgenštern, a koristio ga je i Vilhelm Diltaj. Osnovna definicija može se naći u Rečniku književnih termina: Obrazovni roman (nem. *Bildungsroman*) je „... vrsta romana o vaspitanju⁵ u kome se duhovni razvoj junaka prikazuje putem učenja i životnog iskustva i prati od detinjstva do doba kad njegova ličnost dostigne određeno obrazovanje i osposobi se da ispunjava moralne zahteve prema sebi i društvu. Roman o obrazovanju može da ima i neke zajedničke crte i sa pedagoškim romanom⁶... Od ideala jednog doba i piščevog odnosa prema njima zavisi ideal čoveka u pojedinom romanu o obrazovanju“ (Živković, 1992: 716). Andragoški karakter ovog žanra ogleda se pre svega u opisivanju procesa sazrevanja – navode se različite teškoće i lutanja, prate usponi i padovi junaka, opisuje sticanje iskustva, konflikti sa društvom, učenje iz iskustva i grešaka i postupno *osvajanje* zrelosti. Ovi aspekti su više ili manje zastupljeni u podvrstama obrazovnog romana – vaspitnom, razvojnom, umetničkom itd.

Za preteču obrazovnog romana obično se uzimaju Ksenofonovo *Obrazovanje Kira* i, znatno kasnije, Grimelshauzenov *Simplicisimus* (1669). Vilandova *Istorija Agatonova* iz 1766. opisuje put junaka od mladića zanesenjaka do harmonične i duhovno stabilne i samostalne ličnosti. Junak obrazovnog romana može biti i umetnik, kao što je to upravo kod Getea slučaj. Ovde je reč o romanu o umetnicima, kao podvrsti obrazovnog romana (Živković, 1992: 716–717). On se definiše kao „...vrsta obrazovnog romana u kome je glavni junak umetnik (književnik, slikar, muzičar, i sl.)... U ovom tipu romana postavljaju se bitna pitanja odnosa umetnosti prema životu i umetnika prema svetu. U nekim romanima o

⁵ **Roman o vaspitanju** – „Roman koji prikazuje tok i način vaspitanja glavnog junaka predstavljajući u etičkom rasvetljenju formiranje njegove ličnosti. Slikajući urođene osobine junaka, uticaj sredine, društvenih shvatanja i institucija na njegovo sazrevanje, njegov duhovni i društveni razvoj, formiranje njegovog karaktera, roman o vaspitanju, pored svojih umetničkih crta, obično i sâm dobija određeni vaspitni smisao i vrednost“ (Živković, 1992, str. 717).

⁶ **Pedagoški roman** – „... vrsta romana o vaspitanju, koji ilustruje neku pedagošku postavku, opisujući način isticanja osobina potrebnih čoveku određenog poziva ili čoveku uopšte. U svojim izrazitijim vidovima pedagoški roman ne samo da može eksplicitno da izlaže pedagoške teorije, nego i da se svode u okvire njihovih praktičnih ilustracija...“ (Živković, 1992: 579).

umetnicima... problem se proširuje tematikom o samoj umetnosti, te tako ovaj tip romana obuhvata široku skalu pitanja: od društvene situacije i socijalnog položaja umetnika do psihologije stvaranja i suštine pojedine umetnosti“ (Živković, 1992: 717).

Među poznatim predstavnicima nalaze se najpre Geteov *Vilhelm Majster* (*Godine učenja Vilhelma Majstera* 1795–1796. i *Godine putovanja Vilhelma Majstera* 1821–1829), a tu su i Kelerov *Zeleni Hajnrih* (1885), Rolanov *Žan Kristof* (1904–1912), Manov *Doktor Faust* (1947), dok bi u domaćoj književnosti primer bio Krležin roman o slikaru *Povratak Filipa Latinovića* (1932). Roman o umetnicima stvarali su kasnije mnogi pisci romantizma – Tik, Šlegel, Novalis, Hofman, pisci realizma – Merike, Keler, Hauptman, a i pisci XX veka – Rolan, Hese, Vaserman, Verfel, i dr. (Živković, 1992: 716).

Jirgen Jakobs i Markus Krauze navode da se definicija obrazovnog romana ne može izvući prostim prevodom sa nemačkog jezika (*Bildungsroman*), jer reč *Bildung* može označavati više pojmova – od procesa razvoja ličnosti, preko krajnjeg ishoda jednog takvog procesa, pa sve do kulturnih vrednosti na kojima počiva duhovno postojanje pojedinca, određenog društvenog sloja ili cele nacije. Oni navode da je najbolje povezati pojam obrazovnog romana sa predstavom o pripovedanju razvojnog puta glavnog junaka, koji ga vodi do samospoznaje – kako kroz korisna iskustva, tako i kroz mnoga razočaranja. Iako neprecizno, ovo određenje služi bar da se obrazovni roman razgraniči od drugih, kao što je npr. avanturistički (Jakobs i Krauze, 1989: 381–383).

Nastanak obrazovnog romana podudara se sa krajem perioda prosvetiteljstva (kraj XVIII veka). Sve do novijih određenja obrazovni roman je definisan najčešće preko svog sadržaja, jer nije imao posebnu formu koja ga karakteriše i nikakav zajednički formalni okvir za jasnu didaktičku nameru autora. (Jakobs i Krauze, 1989: 389). Aleksandra Bajazetov-Vučen u pogovoru Geteovog romana (izdanje na srpskom jeziku iz 2003. godine) navodi da obrazovni roman „...zah-teva posebnog junaka: on mora da bude u središtu događanja, ali ne sme da bude previše jasno određen, zato što roman želi da prikaže njegov razvoj; on mora da se razvija, ali ne sme da ima jasnu predstavu o pravcu tog razvoja, jer mu u protivnom obrazovanje ne bi ni bilo potrebno“ (Bajazetov-Vučen, 2003: 540).

Romani o obrazovanju su najčešći u nemačkom govornom području, ali je ovaj žanr raširen i u Engleskoj (Dikens, Bronte), Francuskoj i još nekoliko zemalja. Jakobs i Krauze takođe smatraju da se obrazovni roman ne odnosi samo na nemačko književno područje, već jednako i na francusko, italijansko i dr, ali i da je sasvim opravdano razlikovati ih međusobno u okviru jednog većeg sistema (Jakobs i Krauze, 1989: 395–396). Ovaj žanr je našao pristalice naročito među ženskim piscima i piscima iz različitih manjinskih grupa.

Nastanak romana *Godine učenja Vilhelma Majstera*

U beleškama koje je dodao svojoj autobiografiji, *Analima*, Gete obrazlaže poreklo svoje ideje o Vilhelmu Majsteru, koja leži u „...predosećanju jedne velike istine: da čovek često pokušava nešto za šta mu je priroda uskratila dar, da želi da uradi nešto za šta ne može da stekne potrebnu veštinu; nekakvo unutrašnje osećanje upozorava ga da se kloni toga, ali on ne uspeva da izađe na čistac sa sobom, i pogrešnim putem ide ka pogrešnom cilju... Mnogi tako protraće najlepši deo svog života, i konačno zapadaju u nekakvu čudnovatu turobnost. No, ipak je moguće i da svi ti pogrešni koraci dovedu do nečeg neprocenjivo dobrog“ (Gete, prema: Bajazetov-Vučen, 2000: 507). Godine 1777. započeo je svoj rad na romanu *Pozorišno poslanje Vilhelma Majstera*. Planirao je da završi po jednu knjigu svake godine, ali tu nameru, zbog Francuske revolucije, boravka u Italiji i rada na drugim delima, potiskuje u drugi plan. Inspirisan Šilerovim rečima u prepisci vođenoj od 1794. godine, Gete se vraća romanu i završava ga 1795/96. godine, doduše uz radikalne izmene prvobitne zamisli i pod poznatijim nazivom – *Godine učenja Vilhelma Majstera* (Gete, 2003: 533).

Roman su po objavljivanju uglavnom dočekale veoma povoljne ocene. Fridrih Šlegel je *Vilhelma Majstera*, zajedno sa Francuskom buržoaskom revolucijom i Fihteovom filozofijom, svrstao među tri najznačajnije pojave tog perioda (Džakula, 1987: 25). Ovaj roman je svakako pokrenuo ceo žanr obrazovnog romana, ali je imao i veliki uticaj na druge žanrove i na kasnije pisce XIX i XX veka – na Tomasa Mana, Hermana Hesea, Gotfrida Kelera, Ludviga Tika, Žana Paula i druge (Conrady, 1985: 158).

Sama odrednica *obrazovni roman* bila je predmet brojnih rasprava. Po Jakobsu, ovo je jedini pravi obrazovni roman i, samim tim, neostvareni književni žanr. Berger govori o ovom romanu kao o začetniku ove vrste, nazivajući ga *platonskom idejom* obrazovnog romana. Interesantna je polemika o tome da li su *Godine učenja* zaista obrazovni roman. Osnovne osobine i životni put glavnog junaka su ono što je osnov te odrednice. Govoreći o njemu, Aleksandra Bajazetov-Vučen objašnjava da Vilhelm nema nijednu osobinu koja se naročito ističe, te da njega karakterišu sasvim prosečne sposobnosti. „... jedino što ga odlikuje, a što i jeste osnov čitavog romana, to je njegova Bildsamkeit (*educability*, spremnost, prijemčivost za obrazovanje) ...“ (Bajazetov-Vučen, 2003: 536). Postoji ipak i niz autora koji potpuno poriču Vilhelmovu sposobnost i spremnost za obrazovanje, kao i onih koji tvrde da u romanu nije reč o obrazovanju, već se kod Vilhelma prati samo lagano mirenje sa svetom i sudbinom, prihvatanje društvenih okolnosti i odustajanje od konfliktnog ili kritičnog odnosa prema društvu i obrazovanju svog vremena. Neki autori, kao npr. Mej, tvrde da ovo i nije obrazovni roman u

smislu klasičnog humanizma, dok su ga drugi potpuno osporavali, kao što je to učinio Faget, navodeći da ovo uopšte nije obrazovni roman, jer se u njemu zapravo opisuje samo proces socijalizacije (prema: Bajazetov-Vučen, 2003: 544). U ovu grupu spadaju i Manfred Engel i Tomas Sein, tvrdeći da u romanu jedva da ima nekog traga obrazovanja.

Takođe, polemisalo se i o tome ko se zapravo obrazuje u ovakvoj vrsti romana. Morgenštern navodi da obrazovni roman obrazuje istovremeno glavnog junaka i čitaoca (prema: Jakobs i Krauze, 1989: 384), Mihale Ende tvrdi da je primarna intencija romana izgraditi karakter čitaoca, a Bajazetov-Vučen navodi Šlegelovu odrednicu kao najpotpuniju: „Ne treba da se vaspita ovaj ili onaj čovek, već priroda, samo obrazovanje treba da se prikaže u raznolikim primerima i da se sažme u jednostavna načela.“ (Gete, 2003: 544).

Ove razlike u prijemu i tumačenju romana imaju koren mnogo više u kulturnom i socijalnom kontekstu u kome se interpretiraju, nego u samom romanu, ali za pružanje konačnog odgovora kriterijum mogu da daju nauka o književnosti s jedne, i andragoška nauka s druge strane – prva govoreći o formi i strukturi romana, a druga o njegovom sadržaju i intenciji autora.

Andragoški aspekti romana

Glavni junak i tema romana

Andragoško čitanje romana nudi dva toka i dva izvora informacija – jedan je nameravani, svesni, onaj kojim nas autor vodi s planom (iako ne uvek konsekventnim), a drugi je praktično izvor informacija o obrazovanju odraslih u vremenu u kom živi. Ova istorijska andragoška perspektiva nudi saznanja o književnim i pozorišnim prilikama tog vremena (a kultura je *de facto* u Nemačkoj bila glavni okvir obrazovanja odraslih sve do II svetskog rata), kao i o profesionalnoj sferi i tadašnjem obrazovanju elite.

Za andragošku nauku je interesantno posmatranje elemenata i aspekata koji se dotiču učenja i obrazovanja odraslih, što nije lako već i zbog same prirode ovog dela. Naime, brojnost tema, složenost i ponekad mističnost likova i događaja, njihov visoki simbolizam – sve to otežava ovaj proces. Uz prilično konfuzan tok, vidljivi su i kolebanje pisca u vođenju fabule, odsustvo dinamične i konzistentne radnje, čitalački interesantnih momenata, kao i naglašeno dociranje autora, što dodatno navodi na zaključak da su pedagoške i andragoške intencije autora bile primarne u odnosu na literarne. Ceo opis sazrevanja Vilhelma Majstera, učenje, proces samousavršavanja, unutrašnjeg rasta i samoprevazilaženja – predstavljaju andragoški fenomen *apriori*. Gete pridaje veliki značaj potrebi da se

čovjek sâm obrazuje i opisuje visoku motivaciju glavnog junaka za samoobrazovanje „... da sebe lično, takvog kakav sam, sam obrazujem, to mi je bila mutna želja još od rane mladosti. Ta težnja je i danas ista, samo što su mi sredstva koja će mi to omogućiti sad nešto jasnija.“ (Gete, 2003: 247).

Proces sazrevanja Vilhelma Majstera ima odlike transformativnog procesa – od mladog, neodlučnog i naivnog pripadnika imućne porodice, punog ideala i optimizma, preko lomova, konflikata i konkretnih iskustava, do samosvesnog, zrelog muškarca sa profesionalnim identitetom i razumevanjem i prihvatanjem i sebe, i društva u kome živi. Ovaj proces se u mnogim fazama sastoji od pokušaja i pogrešaka (prema kojima Gete često pokazuje humorističnu, ponekad čak ironičnu distancu) i učenja iz iskustva – neuspešnih ljubavnih afera, prijateljstava, svađa i zavera iza kulisa pozornice. Vilhelmovo razočaranje i svetom plemstva, i svetom pozorišta, nudi mu materijal za refleksije iz kojih uči i kroz koje sazreva.

Ovo kognitivno, emotivno i profesionalno putovanje junaka, dato u kontekstu obrazovnog romana, nije daleko od biografskog pristupa koji danas ima pun legitimitet u obrazovanju odraslih i andragoškoj nauci, gde su faze razvoja pojedinca i ključni biografski događaji prava osnova za reflektivni proces, saznanja o sebi i dalji razvoj. Interesantno je i to da poznatu maksimu o tome da *cilj nije stići na cilj, već je samo putovanje po sebi cilj* Gete primenjuje i na obrazovanje, tvrdeći kroz svog junaka da obrazovanje ne sme čoveka da upućuje na krajnji cilj, već treba da ga usrećuje tokom samog putovanja. To putovanje se završava u romanu rođenjem sina, ali se nagoveštava da je to samo početak nove faze učenja, koja počinje prevazalaženjem egoizma, prihvatanjem ograničenja, samospoznajom i novom odgovornošću.

Priroda čoveka i vaspitanja

Govoreći o *ranom obrazovanju i vaspitanju*, Gete implicitno nudi svoju pedagošku teroiju i antropološku osnovu svojih shvatanja o vaspitanju i obrazovanju. Tipično za prosvetiteljstvo, on izražava veliku veru u čoveka i u razum, i sa pozicija pedagoškog i andragoškog optimizma poriče značaj teorije *tabula rasa* i ideja kasnije poznatih kao *teorija plastičnosti*, daje prednost vaspitanju i obrazovanju u odnosu na urođene sposobnosti i navodi argumente za ovo svoje shvatanje: „Ono početno i krajnje, početak i kraj, ono možda i jest i ostaje; ali, u sredini, umetniku bi štošta moglo da nedostaje ako obrazovanje ne stvori od njega tek ono što treba da je, i to rano obrazovanje; jer možda je onaj kome pripisuju genijalnost u gorem položaju od onog koji poseduje samo obične sposobnosti; jer onaj prvi može lakše da bude naopako obrazovan i mnogo žešće gurnut na pogrešne puteve“ (Gete, 2003: 101). Na tragu Komenskog i Pestalocija, Gete tvrdi: „...Svaka urođena

sklonost je važna i mora se razviti... U svakoj urođenoj dispoziciji leži moć da se usavrši; to razume samo mali broj ljudi, a oni ipak hoće da uče druge i da delaju.“ (Gete, 2003: 481).

Iako sâm autor navodi da se ovaj deo *Poučnice* odnosi na pouke o životu, on implicitno govori i o težnji za razvojem i samousavršavanjem, ali daje i pouku onima koji podržavaju odrasle u tom procesu. U skrivenom značenju, uvodi nas u ishod Vilhelmovih *godina učenja*, ali i ostavlja savete *vaspitačima ljudi*, kako ih on zove. Istovremeno, jasan je njegov stav da se vežbanjem može nadoknaditi ono gde urođene sposobnosti nemaju domet: „Pomogla mu je njegova velika uvežbanost, jer vežba i navika moraju u svakoj umetnosti popunjavati praznine koje genije i raspoloženje vrlo često ostavljaju.“ (Gete, 2003: 282).

On uz to razmatra teorije sposobnosti onog vremena, analizira pedagoške principe, govori o ishodima vaspitanja sa i bez obrazovno-vaspitnih intervencija, opisuje tadašnje vaspitanje i vladajuće stavove o njemu i kroz nepretenciozne primere razjašnjava neke od svojih pedagoških postavki npr: „Nas dve zajednički vaspitavamo izvestan broj dece; ja spremam okretne i vešte domačice, a ona prezima one kod kojih se primećuje neki mirniji i finiji talent“ (Gete, 2003: 399).

Kultura i umetnost

Analiza područja, oblasti kroz koje i u kojima sazreva Vilhelm Majster, pokazuje da je, potpuno u skladu sa nemačkom tradicijom tog vremena, dominantno *kulturno-estetsko obrazovanje* u svim njegovim vidovima. Premda se najviše koncentrisao na pozorišnu umetnost i njene brojne načine ispoljavanja, nisu izostali ni književnost, likovna i muzička umetnost, arhitektura, istorija umetnosti. Pred sâm kraj romana nailazimo na jedno mesto od izuzetne važnosti, koje govori o kritičkom odnosu prema tadašnjoj umetničkoj publici: „Povodom nečije napomene da su izvrsna umetnička dela u novije vreme retka, markiz je rekao: 'Ne da se lako zamisliti i sagledati šta okolnosti moraju učiniti za umetnika, a zatim i kod najvećeg genija, kod najizrazitijeg talenta još ima beskrajnih zahteva koje on mora sam sebi postaviti, neopisiv trud je potreban za njegovo obrazovanje... Međutim, dovoljno je samo kratko vreme provesti u nekoj galeriji i posmatrati koja umetnička dela privlače gomilu, koja se cene a koja zanemaruju, pa da čovek izgubi volju za savremenost i nadu u budućnost.'“ (Gete, 2003: 498–499).

Na putu profesionalnog sazrevanja junak prolazi kroz različite faze, od kojih je ključna faza umetničkog traganja, zbog velikog kreativnog naboja i imaginacije koja ga odlikuje (ovaj razvojni put sadrži mnogo autobiografskih momenata i verovatno govori o Geteovom putu umetničkog sazrevanja). Ponekad kritički, a ponekad oduševljeno, Gete se bavi umetničkim sazrevanjem Vilhelma

Majstera. Ovaj put je pun uspona i padova i odražava ceo niz dilema u traganju za pravom profesijom, pri čemu Vilhelm dugo veruje da je upravo umetnost pravi izbor. Pokušaj kompromisa vidi se u njegovom odnosu sa prijateljima iz obrazovanog aristokratskog društva, gde Gete govori o neophodnosti veze poetskog potencijala sa „klasičnim“ kognitivnim veštinama kao što su logičko rezonovanje, kritičko mišljenje i rasuđivanje, sugerišući da je neophodno njihovo obogaćivanje umetničkom imaginacijom da ne bi ostale na nivou samih veština. On se na kraju ipak pomera od umetnosti ka traganju za „onim što je istinito“, tražeći drugi profesionalni put, da bi se na kraju pronašao u racionalno-prosvetiteljskom Turm društvu.

Književnost

Uloga *književnosti i literature* u procesu obrazovanja u Geteovom shvatanju je velika, kao i kod većine nemačkih autora XVIII i XIX veka koji su se bavili obrazovanjem odraslih. On svojim čitaocima npr. govori o francuskoj i engleskoj književnosti, o italijanskoj kulturi, a zatim, poput teoretičara književnosti, opisuje kako treba da teče radnja u romanu i drami, kako se kreira i razvija karakter glavnog junaka, veoma vodeći računa o dejstvu pripovedanja na psihu čitaoca gotovo u istoj meri kao o književnim kanonima: „U romanu kao i u drami imamo pred sobom ljudsku prirodu i delanje ljudi. Razlika između ova dva književna roda ne leži samo u spoljnoj formi, ne u tome što lica u jednom govore a u drugom se o njima obično priča. Nažalost, mnoge drame su samo dijalozirani romani, a ne bi bilo nemoguće i napisati dramu u obliku pisama. U romanu treba da budu predstavljeni prvenstveno događaji i raspoloženja, u drami karakteri i dela. Roman treba da teče sporo, a raspoloženja glavnog lica moraju, nije važno na koji način, usporavati težnju celine ka raspletu. Drama mora hitati, a karakter glavnog lica mora svom silinom nadirati kraju i samo povremeno biti ometan. Junak romana mora da pati, da trpi, u najmanju ruku ne može biti u visokoj meri aktivan; od dramskog junaka se traže delanje i čin. Grandison, Klarisa, Pamela, vekfildski sveštenik, Tom Džons – svi su oni, ako ne lica koja trpe, ipak takva koja usporavaju radnju, i svi se događaji uobličavaju prema njihovim naravima. U drami junak ništa ne uobličava prema sebi...“ (Gete, 2003: 262–263). Filozofska i moralno-teološka rasprava zaokružuju ovaj proces. Dakle, kroz roman se obrazuje glavni junak, ali i čitalac. Kao što je pomenuto, ovu dvostruku nameru i funkciju romana uočio je još Morgenštern. On tvrdi da se s jedne strane prati razvoj, obrazovanje i usavršavanje glavnog junaka od početka do postizanja određenog nivoa, a sa druge strane se podstiče obrazovanje čitalaca kroz ovu vrstu romana – više

nego što je to bilo moguće kroz bilo koji drugi literarni žanr (Jakobs i Krauze, 1989: 384).

I u drugim delovima romana saznaje se mnogo o ulozi knjiga i biblioteka u XVIII veku. Pokret narodnog obrazovanja naglasio je njihovu funkciju i doveo do širenja njihove popularnosti, i to među svim društvenim kategorijama. Upravo je takvo shvatanje obeležilo nemačku prosvetiteljsku tradiciju, kao i pokret narodnog obrazovanja u Vajmarskoj Nemačkoj – o velikom značaju kulture i umetnosti za duhovni razvoj čoveka, za njegovo sazrevanje i duhovno, moralno i estetsko usavršavanje. Geteov roman svedoči i o tome da se mnogo polagalo i na različite umetničke i prirodnjačke kolekcije, kao i na čuvanje i prenošenje narodnog pesničkog stvaralaštva, rukopisa i izveštaja. Najveći naglasak u njemu se stavlja na tzv. *Poučnicu* i svitke koji predstavljaju Vilhelmove godine učenja. Oni sadrže različite obrazovne i moralne pouke, koje Gete očigledno želi da prenese i na čitaoca. Tako on još jednom podučava čitaoce: „... onome na kome ima mnogo da se radi kasnije se otvaraju oči i za sebe sama i za svet ... Treba se čuvati... talenta koji nema izgleda da se u potpunosti izrazi. Ma koliko se u tom pravcu daleko stiglo, ipak će se na kraju, kad nam jednom postane jasno šta znači pravi umetnik, bolno zažaliti zbog gubitka vremena i snage utrošenih na takav diletantizam.“ (Gete, 2003: 479–480).

Socijalni kontekst i obrazovni ideal

Odnos Getea prema društvenoj realnosti tog vremena i ulozi obrazovanja u njemu odražava emancipaciju građanstva u epohi prosvetiteljstva. Iako društvena kritika nije nešto čime Gete želi da se bavi u romanu, često se dotiče odnosa plemstva i građanske klase. Na primer, kada govori o dostupnosti obrazovanja, kaže: „Ja ne znam kako je u drugim zemljama, ali u Nemačkoj je samo plemiću omogućeno izvesno opšte, ako smem reći, lično obrazovanje. Građanin može da stekne neku zaslugu i da koliko-toliko obrazuje svoj duh, ali njegova ličnost se gubi, postavi se on kako god hoće...“ (Gete, 2003: 247–248). Gluma i pozorište predstavljaju jedini prostor u kome građanstvo može da se približi plemstvu, te otuda, između ostalog, potiče intenzivno i strasno Vilhelmovo bavljenje pozorištem.

Gete se osvrće i na *obrazovanje viših slojeva* stanovništva i zaključuje da gotovo sve društvene grupe imaju izvesne mogućnosti da se obrazuju u određenom stepenu, ali da najviše mogućnosti ipak imaju više klase. Primer koji on navodi podseća na Kastiljoneovog (Baldassare Castiglione) *Dvorjanina* („Il cortegiano“) , kao i na ideal džentlmena Džona Loka, govoreći jasno ne samo o Geteovim andragoškim namerama, već i o društvenoj stvarnosti njegovog vremena kroz ovaj obrazovni ideal. „Otmeno držanje“, rekao je, „teško se može oponašati, jer je ono

u stvari negativno i pretpostavlja dugo, uporno vežbanje. Naime, od otmenog čoveka se ne traži da nešto predstavlja, da pokazuje dostojanstvo, jer tako bi se lako palo u krute manire i nadmenost; naprotiv, treba samo izbegavati sve što je nedostojno, što je prostačko; on se nikad ne sme zaboraviti, mora uvek paziti i na sebe i na druge, ništa sebi ne praštati, drugima ne činiti preko određene mere, ali ne ni premalo, ne padati ni zbog čega u ganutost, ni zbog čega se ne uzbuđivati, nikad se ne zatrčavati, u svakom momentu umeti vladati sobom i tako zadržati spoljnu ravnotežu ma koliko u duši besnela bura. Plemenit čovek može na momente biti i nemaran, otmen nikada. Ovaj je kao čisto odeven i brižljivo obučen čovek: on se nigde neće nasloniti i svaki će paziti da se ne očeše o njega; odlikuje se od drugih, a ipak nikad ne sme ostati usamljen; jer kao u svakoj veštini, tako i u ovoj: ono što je najteže treba da se izvodi s lakoćom; tako otmen čovek, uprkos svojoj izdvojenosti, mora uvek izgledati povezan s drugima, nigde krut, svuda hitar i okretan, uvek se mora pojavljivati kao prvi, ali se kao takav nikad ne nametati“ (Gete, 2003: 304). Nudeći osnovna pravila otmenog ponašanja čoveka, dajući *mini-obuku*, autor čini ono što karakteriše narodno obrazovanje u Nemačkoj tog vremena pa sve do početka XX veka – savetuje, vodi, poučava, pomalo moralizira i, nudeći model – vodi ka obrazovnom cilju. Ipak, u kontekstu narastajuće građanske klase, ovaj obrazovni ideal nije lišen Geteove ironije i prikrivene kritike. Hegel je završetak Vilhelmovog razvojnog puta zato nazvao *filistarskim*, pri čemu pre svega treba imati u vidu Vilhelmovo mirenje sa okolnostima, „pomirenje“ sa društvom, odustajanje od ličnih ideala (ili iluzija, po Geteu) o umetničkom samoostvarenju, ublažavanje ili odustajanje od konflikta između zahteva društva i potreba jedinke, i na kraju pristajanje na građansko-humanistički ideal opšteg, racionalnog obrazovanja prosvetiteljske epohe.

Proces sazrevanja praćen je nizom egzistencijalnih dilema glavnog junaka, koje Gete prati raznim kontemplacijama. Takva su npr. pitanja o aktivizmu ili pasivnosti u životu (gde se prepoznaje Hamletova dilema *činjenja ili nečinjenja* i potvrđuje da ima opravdanih razloga da ime glavnog junaka asocira na Šekspira), problem samoograničavanja i lišavanja i problem postizanja harmoničnog razvoja duše i tela, kojem Vilhelm teži. Za razmatranja ovih dilema autor koristi ne samo lik Vilhelma, već i ostale – Nataliju, Verneru i druge, ali je pri tome obrazovni ideal sasvim jasan – harmoničan razvoj i dominacija duha oplemenjenog umetnošću.

I u stavovima o *obrazovanju žena* Gete govori u duhu svog vremena – uz neke tradicionalne stavove ipak opisuje proces učenja i obrazovanja žena, koji se od obrazovanja muškaraca više razlikuje po dinamici, organizaciji i mogućnostima primene, nego po sposobnostima i motivaciji: „Bez neslaganja nije prolazilo ni onda kad je bila reč o naukama i znanjima; on se, kao i drugi muškarci,

podsmevao na račun učenih žena i neprestano se trudio da me poučava. Imao je običaj da sa mnom govori o svemu sem o pravnim naukama, i stalno mi je donosio raznorazne spise i često mi ponavljao sumnjivi nauk da žena mora kriti svoja znanja bolje nego kalvinist u katoličkoj zemlji svoju veru...“ (Gete, 2003: 323).

Govoreći o obrazovanju žena, plemića, mecenstvu, činovničkom pozivu i pozorišnoj umetnosti, Gete nas uvodi u socijalne, kulturne i obrazovne prilike i i nudi zanimljive opise međuljudskih odnosa u tadašnjem društvu (npr. iza kulisa nemačke pozornice).

Slobodno vreme i obrazovanje

Gete se fenomenom *izbora zanimanja* bavi iz dve perspektive: u mladosti i u kasnijim godinama, diskutujući o faktorima koji ga uslovljavaju i promenama koje se dešavaju sa zrelošću individue. Ova razmišljanja se intenzivno prepliću sa razmišljanjima o dokolici i obrazovanju. On opisuje dokolicu kod dece, ali i na radnom mestu, nekad organizovanu i vođenu, a nekad spontanu i improvizovanu. Socijalni i klasni aspekti su i ovde vidljivi: „Postoji u tom mestu velika fabrika koja ishranjuje mnogo ljudi. Vlasnik, koji živi tako reći udaljen od svakog ljudskog društva, ne zna bolji način da zimi zabavi svoje radnike nego što ih navodi da igraju komediju.“ (Gete, 2003: 73). Upravo u tradiciji obrazovnog romana, koji se često bavi etičkim temama, baš kao i nemačko prosvetiteljstvo, Gete nam nudi i raspravu o tome da li čovek treba da se rukovodi utilitarizmom u izboru svog poziva, te da svoje slobodno vreme posveti onim sadržajima za koje je zainteresovan, ili treba celokupno svoje vreme da ispuni upravo tim interesantnim sadržajima, kako bi proizvod tog rada bio bezmalo savršen.

Gete ima niz divnih ilustracija preplitanja obrazovanja, umetnosti i dokolice, npr.: „Tada je Filina došla na divnu ideju da sve knjige poredamo na jedan ogroman sto otvorene, da sednemo jedno prema drugome i da naizmenično čitamo bez ikakva reda čas iz jedne, čas iz druge knjige, i to samo po nekoliko rečenica... Time smo se zabavljali redovno, svaki dan, i malo-pomalo postali smo tako učeni da smo se sami sebi divili.“ (Gete, 2003: 486). Svedočeći opet o svom vremenu, kaže kroz usta jedne junakinje: „Prepisku sa svojim prijateljima vodila sam na tom jeziku, a i inače se u to vreme finije obrazovanje moglo steći samo iz francuskih knjiga“ (Gete, 2003: 323–324). Ovo je i jedan od dokaza prodiranja francuskih uticaja u Nemačku (ali i druge evropske zemlje) u to vreme, konkretno u oblast duhovne razmene i elitističkog neformalnog obrazovanja.

U Geteovom pokušaju da se obuhvate sve relevantne sfere života i rada, zabava u dokolici nije nevažna i ne bi trebalo da bude stihijna. Njen opis nudi i uvid u društveni život tog vremena: „Kako je trebalo provesti na okupu nekoliko

dana, dovitljivi i razboriti domaćin se pobrinuo za najrazličitiju rasonodu društva... Angažovao je dva ili tri maršala, ako ih tako smem zvati. Jedan je imao da se brine za rasonodu mladog sveta. Ples, šetnje i male društvene igre on je smislio i njima upravljao... Lov i karte, kratke šetnje, mesta u prikrajku za poverljive razgovore starijih – sve je bilo predviđeno... Kao što nam je prijatno pogledati skladnu ljudsku figuru, isto tako je prijatno videti i dobro uređen i raspoređen skup ljudi u kome se oseća prisustvo jednog razumnog, inteligentnog bića. Zadovoljstvo je ući u čistu kuću iako inače nije naročito ukusno građena i ukrašena, jer svedoči da su prisutni bar s jedne strane obrazovani ljudi“ (Gete, 2003: 348–349).

Ostala andragoška razmatranja

Gete se u *Vilhelmu Majsteru* dotiče niza pojedinih tema kojima se savremena andragoška nauka bavi, pa u tom smislu predstavlja obiman izvor analize. Naravno, sve takve teme razmatraju se u kontekstu Vilhelmovog životnog puta, njegovih doživljaja i odnosa sa ljudima. Pre svega vredi pomenuti pitanje uloge nastavnika i motivacije odraslih za obrazovanje.

Pojmove *nastavnika* i *podučavanja* autor podrobno objašnjava, pridajući im, očigledno, veliku važnost. On opisuje različite vrste podučavanja i nudi niz raznovrsnih primera, skicira osobine kvalitetnog nastavnika, a posebno je značajno kada o nastavniku govori u kontekstu razvoja odraslih: „Nije dužnost vaspitača ljudi da ih čuva od zablude, već da zalutalog vodi, čak da ga pusti da svoju zabludu dugim gutljajima potegne iz punog pehara; to je mudrost učitelja“ (Gete, 2003: 430). Sintagma *vaspitač ljudi* može se u celosti shvatiti u andragoškom kontekstu, jer je reč upravo o nekome ko pomaže i podržava razvoj, ali ostaje u pozadini i dozvoljava učenje iz iskustva, ne namećući sebe i svoje stavove. Interesantan primer konkretnog podučavanja u oblasti umetnosti predstavlja sledeći primer: „Prisustvo ove dvojice ljudi bilo je na probama vrlo korisno. Oni su ubedili naše glumce da se na probi držanje i pokreti, kako ih na predstavi treba pokazati, moraju uvek povezivati s govorom i da se sve navikom mora i mehanički ujedinjavati. Na probama tragedije treba se naročito čuvati uobičajenih pokreta ruku... I tako su ona dva čoveka uložila vrlo mnogo truda u obrazovanje ove pozorišne trupe, koja se tako srećno bila okupila... Nije se ni znalo koliko se zahvalnosti njima duguje, posebno za to što su glumcima često skretali pažnju na najvažniju stvar, naime da je njihova dužnost da govore glasno i razgovetno“ (Gete, 2003: 266–267).

Na više mesta u romanu prepoznaje se raznolika *motivacija* odraslih za obrazovanje, pri čemu se razmatraju želja za znanjem, želja da se ostvari socijalni cilj, želja za ličnim samoostvarivanjem, za zadovoljenjme nekih formalnih zahteva,

ostvarivanjem nekih ličnih ciljeva, ali i za isticanjem i površnom zabavom. Neki primeri to ilustruju: „... bez ozbiljnosti u svetu ništa nije moguće, a među onima koje nazivamo obrazovanim ljudima ozbiljnosti se, u stvari, može naći vrlo malo; oni, rekao bih, prilaze radu i poslovima, umetnosti, pa i rasonodi, samo u nekoj vrsti samoodbrane; žive kao što čovek čita gomilu novina, tek da ih se otarasi; pri tom mi pada na um onaj Englez u Rimu koji je uveče sa zadovoljstvom u društvu pričao kako je toga dana skinuo sa spiska šest crkava i dve galerije. Ljudi hoće mnogo da znaju i upoznaju, i to upravo ono što ih se najmanje tiče, a ne primećuju da se nikakva glad ne utoljuje ako se hvata samo vazduh“ (Gete, 2003: 353); ili na drugom mestu: „Nije svim ljudima baš stalo do sopstvenog obrazovanja, mnogi ga žele samo kao pomoćno sredstvo za udobnost, kao recept za bogatstvo i svaku drugu vrstu sreće“ (Gete, 2003: 478).

Uz ovo, autor se u romanu bavi i drugim, brojnim problemima, kao što su: obrazovne potrebe, stav prema obrazovanju, svrshodnost obrazovanja, sticanje zanimanja i prekvalifikacija, kreativnost u učenju i obrazovne igre, moralno obrazovanje, obrazovanje u trećem dobu, celoživotno obrazovanje, resocijalizacija itd.

Zaključci

Centralna tema romana ima izraženo andragoški karakter – obrazovni put jednog mladog odraslog čoveka, prepreke na koje nailazi, izbori sa kojima se suočava, društvene okolnosti koje ga prate, postupci koje odlučno ili pak bojažljivo preduzima, znanja koja na tom putu usvaja... Pripadajući žanru obrazovnog romana, knjiga *Godine učenja Vilhelma Majstera* može se, na osnovu brojnih elemenata i zaključaka, kategorisati i kao *roman o obrazovanju odraslih*, ali i kao romaneskna građa za razmatranje obrazovanja odraslih u osamnaestom veku. Ona govori o životnom putu odraslog čoveka, prikazujući trenutke u kojima se on suočava sa nekim od najvažnijih životnih izbora. Mnoštvo moralnih i, ponajviše, obrazovnih pouka, kojima ovo delo odiše, sve vreme usmeravaju glavnog junaka, do trenutka kada on dobija sina i, vođen iskustvom, shvata da se otvara novi krug godina učenja, koji on još svesnije i samostalnije dalje treba da vodi, što romanu daje izvestan ciklični karakter.

Već i ovakav životni put junaka, praćen učenjem u svim fazama, daje romanu andragoški karakter, time potvrđujući njegovu odrednicu kao *obrazovnog romana*, ali je dalje specifikujući na jedan uzrasni period, ili, tačnije rečeno, ciklusnu fazu.

Vodeći svog junaka kroz godine sazrevanja i učenja, Gete usmerava i svog čitaoca, pokušavajući da mu dočara težinu životnih izbora, opisujući česte dile-

me, poteškoće, ali i rešenja i moguće alternative, kao i skrivene putokaze. Ovo je sledeći razlog da se romanu pripiše andragoški karakter – jasno izražena namera o *poučavanju čitaoca*.

Ovaj didaktički karakter vidljiv je i iz same strukture romana, koji se može uporediti sa razvojnim putem pojedinca. Naime, prvih pet glava romana imaju prilično miran i razvučen ton, opisuju se svakodnevna dešavanja i pomalo monotona radnja. Šesta glava, *Ispovesti jedne lepe duše*⁷, predstavlja prelomni biografski, psihološki i introspektivni trenutak romana, dok poslednje dve glave predstavljaju intenziviranje radnje i odnosa među likovima, do konačnog razrešenja u kome se izvlače pouke i završava burna faza u junakovom životu. Ovakav tok radnje ima gotovo biografski karakter (dinamika odrastanja, prelomni trenuci, iskušenja i zapleti i, najзад, razrešenje situacije), pri čemu je naročito važno sumiranje iskustava i stečenih znanja kao osnov za donošenja odluke – tj. formulisanje kraja romana.

Na kraju, ceo niz problema kojima se Gete bavi u procesu Vilhelmovog traganja, samorazvoja, samoprevazilaženja i usavršavanja, gotovo na način savremene andragoške nauke, čine da ga doživljavamo istovremeno kao svog savremenika i kao bogat izvor saznanja o obrazovanju odraslih u jednog istorijskoj epohi. Kao pravi prosvetitelj svog vremena, ali i kao savremeni humanista, Gete poručuje: „Nema više vremena da se razbacuješ svojim sopstvenim godinama i godinama drugih; priberi se i promisli šta još imaš da učiniš za sebe i za dobra stvorenja koja su priroda i naklonost tako čvrsto vezale za tebe“ (Gete, 2003: 438).

Literatura

- BAJAZETOV-VUČEN, A. (2000). Vihelm Majster – bezazleno posvojče života. *Časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 60(5), 507–538. Pristupljeno na: <http://www.fabrikaknjiga.co.rs/rec/60/507.pdf>
- BAJAZETOV-VUČEN, A. (2003). Pogovor. U Gete, J. V., *Godine učenja Vilhelma Majstera* (knj. 5). Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Beograd: Geteovo društvo.
- CONRADY, K. O. (1985). *Goethe – Leben und Werk* (Bd. 2). Königstein/Ts.: Athenäum.
- DŽAKULA, B. (Ur.). (1987). *Njemačka književnost* (knj. 2). Sarajevo: Svijetlost i Beograd: NOLIT.
- GETE, J. V. (2003). *Godine učenja Vilhelma Majstera* (knj. 5). Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Beograd: Geteovo društvo. (Original:

⁷ *Ispovesti jedne lepe duše* – predstavljaju „knjigu u knjizi“, opisujući na autobiografski i introspektivan način život, sudbinu i razmišljanja jedne skromne i plemenite žene, čija će se uloga i odnos otkriti tek na samom kraju knjige.

- Goethe, J.W. (1962). *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Goethes Werke, Bd. 7. Hamburg: Erich Trunz)
- GOETHEZEITPORTAL. (2011) Pristupljeno na: <http://www.goethezeitportal.de/>
- HEGEL, G. W. F. (1955). *Vorlesungen über die Ästhetik*. Berlin: Friedrich Bassenge.
- JAKOBS, J. I KRAUZE, M. (1989). *Nemački obrazovni roman. Istorija žanra od XVIII do XX veka*. Pristupljeno na: <http://www.fabrikaknjiga.co.rs/rec/60/379.pdf>
- JOSIMOVIĆ, R. I ILIĆ, R. (1969). *Umetnička čitanka* (Vol. 1). Beograd: Novinsko-izdavačka ustanova Interpres.
- KOHAN, P. S. (1967). *Istorija zapadnoevropske književnosti*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće „Veselin Masleša“.
- MAYER, G. (1975). Wilhelm Meisters Lehrjahre. Gestaltbegriff und Werkstruktur. In Hahn, K-H. (Hrsg.), *Goethe-Jahrbuch* (Bd. 92) (S. 140-164). Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger.
- ŽIVKOVIĆ, D. (Ur.). (1992). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Institut za književnost i umetnost u Beogradu, NOLIT.

Katarina Popović⁸, Natalija Milošević⁹
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Ideas on Adult Education in Educational Novel “Wilhelm Meister’s Apprenticeship” by Johann Wolfgang von Goethe¹⁰

Abstract: This article analyses andragogical ideas and aspects in the novel „Wilhelm Meister’s Apprenticeship” by Johann Wolfgang von Goethe (Johann Wolfgang von Goethe: „Wilhelm Meisters Lehrjahre”) and elements that place this book in the category of educational novel. „Wilhelm Meister’s Apprenticeship” deals with the main character’s process of maturing and growing up through various aspects of his learning and education/self education, at the same time portraying societal educational ideal of the 18th century.

The key words: educational novel, Goethe, Wilhelm Meister’s Apprenticeship.

⁸ Katarina Popović, PhD is an assistant professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, president of Adult Education Society, *dvv international* associate, vice president of EAEA.

⁹ Natalija Arsović is graduate in adult education.

¹⁰ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of education and science RS.

Nada Kačavenda-Radić¹, Tamara Nikolić-Maksić², Bojan Ljujić³
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu?⁴

Neka moja igra bude moje učenje, a neka moje učenje bude moja igra.

Johan Huizinga

Apstrakt: Od njihove pojave sredinom prošlog veka, kompjuterske igre karakteriše stalni rast kako u kvantitativnom tako i u kvalitativnom smislu. Danas se govori o posebnoj industriji sa velikim, pre svega, ekonomskim posledicama. Primarni cilj ovog rada je da se osvetli obrazovna dimenzija kompjuterske igre kao aktivnosti slobodnog vremena odraslih. U radu se traga za odgovorima na nekoliko pitanja: Šta je kompjuterska igra odraslih? Specifikacija je zahtevala pozicioniranje u širi kontekst igre odraslih. U čemu su i kakve su njene obrazovne mogućnosti i specifičnosti kao aktivnosti slobodnog vremena? Odgovor je nametnuo potrebu povezivanja obrazovne dimenzije ove igre sa savremenim teorijama slobodnog vremena odraslih. Šta obuhvata širi okvir značaja kompjuterske igre u životu odraslih? Naši nalazi proizilaze iz promišljanja kompjuterske igre kao jedne od osobenih aktivnosti u slobodnom vremenu odraslih, ali i kao specifične vrste igre. Pokazalo se da prema mnogim karakteristikama koje poseduje, kompjuterska igra ne samo da ima motivaciono obrazovno dejstvo nego, između ostalog, može da predstavlja pravo obrazovno okruženje za odraslog čoveka. Stoga, kao deo moderne kulture, zaslužuje andragošku pažnju, a naučno pozicioniranje nalazimo u izuzetno aktuelnom pokretu tzv. *edutainment*-a.

Ključne reči: igra odraslih, kompjuterska igra, obrazovanje odraslih, slobodno vreme, *edutainment*.

¹ Dr Nada Kačavenda-Radić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Mr Tamara Nikolić-Maksić je asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i doktorand na Grupi za andragogiju.

³ Bojan Ljujić je istraživač pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i doktorand na Grupi za andragogiju.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenijavanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Uvod

Kompjutersku igru u slobodnom vremenu, najčešće prate dve predrasude: samo deca i mladi koriste kompjuter za igru; i drugo, ona je pošast slobodnog vremena i „neobrazovna“ je.

Prva ima oslonac u nedovoljnoj proučenosti igre odraslih. Uglavnom je dečija igra u žiži interesovanja naučnika. Međutim, statistički pokazatelji pobijaju ovu predrasudu. Demirbilek (2010), na primer, navodi podatke da, od ukupnog broja konzumenata video igara, više od polovine (62%) jesu odrasli ljudi preko 18 godina starosti, a 32% roditelja redovno igraju sa svojom decom. Oblingerova (2006) nam prenosi rezultate istraživanja po kome 65% američkih studenata jesu stalni ili povremeni igrači ovih igara. U SAD 50% odraslih igraju kompjuterske igre, a svaki peti je stariji od 50 godina. Zanimljivo je pomenuti da muškarci i žene učestvuju skoro podjednako (55% muškaraca i 43% žena).

Kompjuterske igre su ne samo zastupljene u svim uzrastima, nego su danas i značajan ekonomski resurs. U 2004. godini industrija video igara je zaradila 10 biliona dolara i prodala skoro 250 miliona igara (Clark, 2007). Predviđa se da će veoma brzo postati ozbiljna konkurencija filmskoj i video industriji.

Druga predrasuda proističe iz činjenice da se kompjuterske igre povezuju isključivo sa zabavom i razonodom. Oblingerova (2006) podseća da i sam naziv implicira nešto što je suprotno bilo kakvoj vrsti rada. Često nam je prva asocijacija igranje karata ili slaganje kockica. Međutim, pored ovih jednostavnih i kratkotrajnih igara, danas su kompjuterske igre veoma kompleksne, traju i po sto sati, zahtevaju kolaboraciju sa drugima i uključuju razvijanje vrednosti, novih uvida i saznanja. One predstavljaju impresivne virtuelne svetove čije se granice brišu i koji obuhvataju isto tako kompleksno spoljašnje okruženje, koje uključuje zajedničke napore u postizanju cilja, razmenu određenih artikala koji se nude u okviru igre, blogove, komunikaciju, kolaboraciju i razne načine udruživanja. U tom smislu one su postale „kompleksni sistemi učenja“ (*Ibid*, 1). Prema mnogim karakteristikama koje poseduju, predstavljaju, između ostalog, pravo obrazovno okruženje.

Napori koje smo učinili u ovom članku idu u prilog razbijanju predrasude da kompjuterske igre isključivo odmaraju i zabavljaju odrasle u dokolici. Pošli smo od pretpostavke da dobrim izborom i aktivnim angažmanom čovek i kroz njih može da uči, zadovoljava svoja obrazovna interesovanja, a time razvija svoju ličnost.

Stoga je svrha ovog rada da se ukaže na obrazovnu dimenziju kompjuterske igre kao aktivnosti slobodnog vremena odraslih. Da bismo ostvarili primarni cilj, tragamo za odgovorima na nekoliko pitanja: Šta je kompjuterska igra odraslih?

Specifikacija je zahtevala pozicioniranje u širi kontekst igre odraslih. U čemu su i kakve su njene obrazovne mogućnosti i specifičnosti kao aktivnosti slobodnog vremena? Odgovor je nametnuo potrebu povezivanja obrazovne dimenzije ove igre sa savremenim teorijama slobodnog vremena odraslih. Šta obuhvata širi okvir značaja kompjuterske igre u savremenom životu? Sagledali smo njenu zdravstvenu, psihološku, socijalnu, ekonomsku i zabavnu dimenziju.

Terminološko-pojmovna nesavršenost materala nas je da reči „slobodno vreme“ i „dokolica“ ovde tretiramo kao sinonime. Takođe, terminom „kompjuterska igra“ obuhvatamo sve digitalne igre koje se mogu igrati na uređajima sa video-ekranom, što uključuje kompjutere, konzole za igranje, mobilne telefone i ostale mobilne uređaje.

Igra odraslih

Budući čovekov entitet i potreba, igra je prisutna u svim istorijskim epohama i u svim starosnim dobima. Autori se slažu da je valja svrstati u fundamentalnu paletu ljudskog iskustva. Razvija se uporedo sa bazičnim aktivnostima kao što je hodanje, spavanje, govor i uspostavljanje kontakta sa svetom. Međutim, igra (igranje) ima svoje specifične odlike u odnosu na osnovne ljudske aktivnosti.

Kada se krećemo ili spavamo, ističu Botturi i Lohu (2008), mi zaista to i radimo. Dok se igramo, pak, mi možemo da (se pretvaramo da) hodamo ili spavamo, a hodanje i spavanje tada postaju deo dimenzije igranja. Čovek može da odluči da se igra (*play/playing*) u svakoj situaciji i bilo kojim objektom koji tada postaje igračka. U tom slučaju, igranje nije nešto što radimo jasno odvojeno od svakodnevnog života. To je modalitet onoga što radimo, način ili manir ljudskog ponašanja ili iskustva, kao neka vrsta okvira kojim možemo obaviti bilo koju aktivnost kojom se bavimo, te ona dobija drugačiju i specifičnu nijansu.

Pored toga, valja razlikovati igru (*game*) kao specifičnu aktivnost po sebi, baš kao što su hodanje i spavanje – u smislu igre koju trenutno igramo. Igra je tada strukturirani set pravila koji kreira prostor u kome modalitet igranja (*playing*) postaje moguć. Tako se razlikuje igra (*play*) ili igranje (*playing*), kao prirodni modalitet iskustva, od igre (*game*) ili igranja igre (*game-playing*) kao specifične kulturno zasnovane aktivnosti.

Iako se u našem jeziku ne prepoznaju zasebni termini za ono što se u engleskom naziva *play* i *game*, pojmovna razgraničenja često su neophodna. Obuhvatajući oba značenja u terminu „igra odraslih“, mi je vidimo kao *specifičnu formu aktivnosti i specifično uobličeno ponašanje, a sadržaj i struktura su (relativno) slobodno izabrani i/ili prihvaćeni* (Kačavenda-Radić, 1989: 258). Prepoznaje se na kon-

tinuumu od krajnje spontane do strogo strukturirane pravilima, te istovremeno može da sadrži i slobodu i pravila. Iako su osećaj slobode i unutrašnje zadovoljstvo centralni elementi igre, u raspravama o igri odraslih ne može biti zaobiđen biološki, psihološki, socio-kulturni, pa ni vaspitno-obrazovni determinizam.

Pored mnogobrojnih teorija dečije igre, nekoliko je posebno relevantno iz aspekta igre odraslih. Klasična i široko prihvaćena teorija igre jeste teorija Hui-zinge (1970) iz pedesetih godina 20. veka, čija je osnovna postavka da kultura proizilazi iz igre. Igra je istovremeno i sloboda i pronalaženje i mašta i disciplina. Kajoa (1979) je bio nešto umereniji ističući, u svojoj poznatoj knjizi *Igre i ljudi*, da su igre faktori i slika kulture. One mogu karakterisati jednu civilizaciju i jedno doba unutar nje. U literaturi se sreću i poistovećivanja igre odraslih sa dokolicom (*leisure*). Tako, ono što je za decu igra, za odrasle je to dokolica. Pieper (1952) smatra da je dokolica osnova kulture. Za druge, npr. Parkera (1975), igra je samo oblik – forma dokolice odraslih. Kelly i Freysinger (2000) ističu da je igra odraslih kvalitet akcije sa karakteristikama dečije spontanosti, samoizražavanja i stvaranja vanserijskog značenja. Smatraju je dimenzijom života i fundamentom koji određuje našu prirodu. Odrasli mogu biti „razigrani“ ne samo baveći se dokoličarskim aktivnostima, nego i u poslu, radeći na najozbiljnijim projektima. U plejadi teorija igre odraslih, često divergentnih, čak suprotnih, Berneova (1964) zaslužuje posebnu pažnju. Za njega je igra serija skrivenih transakcija (manevri, udice, slabosti) koje vode određenoj dobiti i predvidljivom ishodu. Dobit može biti: biološka, egzistencijalna, unutrašnja psihološka, spoljašnja psihološka, unutrašnja socijalna i spoljašnja socijalna. Berne zapaža višestrukost značaja igre odraslih. Ona je bitna istorijski, kulturno, socijalno i lično.

Sa razvojem kulture i civilizacije menja se i igra odraslih, usložava i poprima različite oblike i forme. Kompjuterske igre su produkt današnjice, a spadaju u jednu od najbrže rastućih oblasti digitalnog dizajna.

Šta je kompjuterska igra odraslih?

Kao rezultat ozbiljnih naučnih istraživanja, prve kompjuterske igre nastaju šezdesetih godina 20. veka u SAD. One su imale za cilj kreiranje imaginarnih svetova u kojima ljudi mogu da se zabave, ali i da uče.

Glavni preduslov nastanka kompjuterskih igara predstavlja kreiranje *interfejsa*, kao posrednika između ljudi i kompjuterskog binarnog sistema. Pojava prvih konzola sa integrisanim kompjuterskim sistemima omogućilo je igranje u kućnim uslovima. Ne dugo zatim, nastaju i prve arkadne kompjuterske igre (automati), koje su bile dostupne u specijalnim centrima – igraonicama. U budućem

periodu kompjuterske igre su se razvijale u ova dva pravca. U narednim decenijama kućne konzole postepeno potiskuju u drugi plan arkadne kompjuterske igre, a osamdesetih godina 20. veka kućne konzole stiže slična sudbina, usled pojave personalnih računara.

Razvojem kompjuterskih tehnologija i kompjuterskih mreža, kao i novih oblika kompjuterskog hardvera, softvera i operativnih sistema, kompjuterske igre, od svoje pojave do danas, napreduju u dva bitna domena (Novak i Levy, 2008). Prvo, unapređivanjem mogućnosti predstavljanja grafičkih elemenata i animacija, nastaju sve sofisticiranije igre. Naime, od samo tačaka na ekranima televizora, a onda preko dvodimenzionalnih, vremenom dolazi do pojave trodimenzionalnih igara. Drugo, unapređuju se mogućnosti manipulacije i interferencije u procesu igranja i postaje moguće uključivanje više igrača istovremeno. Tako danas, osim samostalnog igranja ili igranja sa nekolicinom saigrača, kompjuterske mreže omogućuju sinhrono uključivanje velikog broja igrača u određenu igru.

Botturi i Loh (2008, 1) zapažaju da je trebalo nekoliko milenijuma da igra evoluirala od igranja u pesku do virtuelnog sveta, a video igre su napredovale za samo nekoliko decenija od pukog pomeranja tačaka i linija do trodimenzionalnih grafičkih avatara na Internetu. Otkako smo zakoračili u 21. vek kompjuterska igra je postala značajan kulturni trend (Clark, 2007). Ima je svuda. Njeno preovladavanje često biva neprimjećeno, ali ona se uvukla u skoro sve sfere naših života, kroz dnevnu štampu, časopise, televiziju, filmove, obrazovanje, godišnje odmore, kako rad, tako i slobodno vreme. Pri tom, ona je i dalje u kontinuiranom procesu evolucije.

Kako specifikovati kompjutersku igru odraslih? Iako su odgovori različiti kod različitih autora, moguće je grubo razlikovati dva dominantna pristupa. Jedna grupa autora ne ulaže naročite napore u definisanju pojma „kompjuterska igra“. Prihvatajući ga kao univerzalan pojam, oni pažnju usmeravaju na njevu praktičnu primenu u različitim sferama društvenog života. Michael i Chen (2006), na primer, značajan deo svog rada posvećuju primeni ovih igara u kontekstu priprema za rad u vojnoj, društveno-upravljajčkoj, obrazovnoj, poslovnoj, zdravstvenoj, političkoj, religijskoj i umetničkoj sferi, dok se Klopfer (2008) eksplicitnije usmerava na ispitivanje mogućnosti i efekata praktične upotrebe igara u oblasti obrazovanja i nastave.

U okviru drugog pristupa razlikujemo dva modaliteta. Kod jednih dominira težnja da se definiše sam pojam kompjuterske igre kroz karakteristike aktivnosti koja se može označiti igrom. Tako, Botturi i Loh (2008) izdvajaju nekoliko relevantnih karakteristika. Igra je za njih svojevrsna *interakcija, ograničena, dobrovoljna* aktivnost, koja podrazumeva promenu ličnog i prostornog *identiteta*. Po-

seduje izvesnu *različitost* u odnosu na druge srodne aktivnosti. Ona je *re-kreacija* (podstiče obnovu duševnog stanja), karakteriše je *sloboda pokreta* i *društvenost*.

Po drugim autorima, primarno je usmeravanje na okruženje u kome se odvija igra. Specifično virtuelno okruženje zasnovano je na tehnološkim i medijskim osnovama – kompjuterskim tehnologijama. Tang, Hanneghan i El Rhalibi (2009) vide kompjuterske igre kao softverske artefakte koji se kombinuju sa multimedijalnim i kompjuterskim tehnologijama (kao što su kompjuterske mreže) kako bi se igraču obezbedila ciljem usmerena aktivnost u virtuelnom okruženju. Izdvajaju tri bitne dizajnerske sheme: pravila, čin igranja i kulturu. *Pravila* se odnose na operacionalna ograničenja koja određuju nivo interaktivnosti unutar igre. *Čin igranja* predstavlja iskustveni aspekt igre, a definisan je kroz aktivnosti igrača. *Kulturu* čine sva ona verovanja i norme koje važe u svetu igre, a koje su igraču predočene kroz karaktere, objekte i podešavanja, bilo posredstvom zvučnih i vizuelnih predstava sveta igre, bilo kroz sam proces razvoja priče.

Čini se da je Whitton (2010) spojio prethodna dva modaliteta koristeći termin *digitalna igra*. Njenu suštinu je objasnio kroz analizu dva pojma koji čine ovaj konstrukt. S jedne strane, objašnjava šta se podrazumeva pod pojmom „digitalno“, a sa druge, bavi se iscrpnim definisanjem pojma „igra“. *Digitalno* podrazumeva upotrebu bilo kog elektronskog uređaja (personalni računar, laptop, konzola za igranje, mobilni telefon, digitalni audio uređaj i sl). Definišući pojam „igra“, ovaj autor je izdvojio nekoliko karakteristika, koje se inače često pojavljuju u literaturi: *takmičenje* (dostizanje ishoda koji je superiorniji od drugih), *izazov* (zadatak nije trivijalan i izvršenje zahteva ulaganje napora), *istraživanje* (postoji okruženje koje zahteva ispitivanje i istraživanje), *fantazija* (postojanje izmišljenog okruženja, karaktera ili priče), *ciljevi* (postoji jasna svrha), *interakcija* (jedna akcija menja situaciju i dovodi do povratne informacije), *ishodi* (postoje merljivi rezultati napretka), *ljudi* (prisustvuje najmanje jedna osoba), *pravila* (aktivnost je ograničena veštačkim preprekama) i *sigurnost* (ne postoje konsekvence aktivnosti koje se odnose na stvarni svet). Što se više od tih karakteristika može pripisati nekoj aktivnosti, to je ona sličnija igri.

Prema našem viđenju igre odraslih uopšte, pomenutim karakteristikama valja dodati još dve koje ne mogu biti zaobiđene ni pri određenju kompjuterske igre. Prva je *sloboda izbora*, koju ekspliciraju i raniji teoretičari igre (Kajoa, 1965; Huizinga, 1970). Naime, igra odraslih je *slobodna* jer se u njoj učestvuje u skladu sa sopstvenim izborom koji je zasnovan na slobodnoj volji. Druga je *ponovljivost*. Ova odlika je posebno bitna prilikom razmatranja obrazovnih potencijala kompjuterskih igara odraslih (Aldrich, 2004; Michael & Chen, 2006; Tang, Hanneghan & El Rhalibi, 2009).

Prema tome, kompjutersku igru odraslih vidimo kao *slobodno* izabranu, *izazovnu*, *interaktivnu*, relativno *takmičarsku* i *ciljem* usmerenu aktivnost, sa merljivim *ishodima*, koja se odvija u kompleksnom *softverskom* okruženju zasnovanom na *multimedijalnim* i *kompjuterskim* tehnologijama, koje određuju okvire *zamišljenog*, *virtuelnog* i *interaktivnog* sveta koji može (ne mora), da bude imitacija stvarnog sveta. Ona je definisana *pravilima*, zahteva prisustvo najmanje jednog *odraslog ljudskog bića*, potpuno je *bezbedna* i može se *ponoviti* neograničeni broj puta u bilo koje vreme.

Obrazovni aspekt kompjuterske igre odraslih

... Kao aktivnosti slobodnog vremena

U sve većoj digitalizaciji modernog sveta, kompjuterska igra predstavlja jednu od narastajućih aktivnosti slobodnog vremena. Mnoge tradicionalne igre su se već preselile na ekrane televizora, kompjuterske monitore i mobilne telefone.

Budući da slobodno vreme vidimo kao „društveno uslovljen integralni deo čovekovog vremena (entitet čoveka) čiji je sadržaj svrsishodno i vrednosno (relativno) slobodno izabran“ (Kačavenda-Radić, 2010), kompjuterska igra kao njegova aktivnost (sadržaj) preslikava i odražava sve pomenute karakteristike. Naime, uslovljena je nizom *društvenih* i *individualnih* faktora, ima *vrednosnu* dimenziju, *slobodno* je izabrana i vreme provedeno u toj vrsti aktivnosti *integralni* je i neodvojiv deo čovekovog vremena uopšte. Ona postaje entitetom čoveka, jer se on kroz nju potvrđuje, ali i oblikuje sebe.

No, da bi se to zaista i dogodilo, u obrazovnom smislu najmanje su dve pretpostavke relevantne (Kačavenda-Radić, 1992). Prvo, svako ima pravo da bude osposobljen da koristi svoje slobodno vreme na kvalitetan način. Kada čovek izabere kompjutersku igru kao aktivnost slobodnog vremena, on već mora posedovati izvestan stepen medijske obrazovanosti. Druga pretpostavka podrazumeva da mu je ponuđena široka mogućnost izbora različitih aktivnosti, te je izabrao baš ovu kao posledicu sopstvenih preferencija. Pri tom, izbor kompjuterske igre ne svodi se samo na vrstu, već i na preferencije vezane za mesto, vreme, način, intenzitet, nivo složenosti, broj igrača itd. Za ovu igru je posebno bitan adekvatan izbor nivoa kompleksnosti koji uključuje, kako Martison i Chu (2009) primećuju, preferenciju sadržaja i afinitet prema igranju.

U daljem promišljanju kompjuterske igre odraslih kao aktivnosti slobodnog vremena, posebno nam se čini primenljivom opšteprihvaćena i sve popularnija teorija dokolice koju predlaže Stebbins (2006). On razlikuje dve forme slobodnog vremena – *neobavezujuću dokolicu* (*casual leisure*) i *ozbiljnu dokolicu*

(*serious leisure*). Zanimljivo da je prisustvo obrazovnog intenziteta jedan od glavnih kriterijuma ove podele.

„Neobavezujuća dokolica“ se određuje kroz aktivnosti koje dovode do momentalne unutrašnje nagrade, aktivnosti koje obezbeđuju kratkotrajna i prolazna zadovoljstva, a koje ne zahtevaju naročitu obrazovnu pripremu da bi se u njima učestvovalo. „Ozbiljna dokolica“ se dovodi u vezu sa amaterskim, hobi i volonterskim aktivnostima. Karakteriše je šest ključnih osobina: potreba da se istraje u odabranoj aktivnosti; razvoj karijere u domenu dokolice; ulaganje značajnog napora koji se zasniva na specijalno usvojenim znanjima i veštinama; trajne beneficije (samoaktualizacija, samoobogaćivanje, samoekspresija, regeneracija ili obnova sebe, osećanje uspešnosti, unapređenje slike o sebi, socijalna interakcija i pripadnost, kao i trajni fizički produkti dokoličarskih aktivnosti); jedinstveni etos; snažna identifikacija sa odabranim putem.

Kompjuterska igra odraslih se može prepoznati u oba modaliteta slobodnog vremena, što je donekle osvešćeno i u radovima autora (Michael i Chen, 2006; Brathwaite i Schreiber, 2009) koji, čini se po uzoru na Stebbinsovu koncepciju, iniciraju podelu na *neobavezujuće kompjuterske igre (casual games)* i *ozbiljne kompjuterske igre (serious games)*. Sa andragoškog aspekta je uputno zapaziti da i oni podelu čine prema *intenzitetu obrazovne pripreme* za igranje. Dok „neobavezujuća kompjuterska igra“ ne zahteva naročitu obrazovnu pripremu, „ozbiljna kompjuterska igra“ podrazumeva intenzivno obrazovno usvajanje specifičnih znanja i veština koja su neophodna za adekvatnu participaciju u ovoj aktivnosti.

Aktivno i „ozbiljno“ učestvovanje u kompjuterskoj igri koje podrazumeva duži vremenski period, nagoveštava mogućnost vršenja delotvornih vaspitno-obrazovnih intervencija njenim posredstvom, pre svega, kroz implementaciju različitih obrazovnih sadržaja. Tako se kompjuterska igra javlja kao instrument koji objedinjuje sfere obrazovanja, slobodnog vremena i drugih sfera života, kao i jedno od savremenih sredstava za ostvarenje koncepcije doživotnog učenja i permanentnog rada na usavršavanju sopstvenih potencijala.

Sve navedeno se nadovezuje na uverenje da kompjuterska igra kao aktivnost „ozbiljne dokolice“ treba da dovede do trajnih beneficija odraslih, prvenstveno u sferi razvoja različitih aspekata ličnosti. Kompjuterska igra predstavlja značajno sredstvo pomoću kojeg čovek može da razvija svoje potencijale, bez obzira na sferu. Pored toga što utiče na razvoj pojedinca, igranje kompjuterskih igara utiče i na usavršavanje i razvoj različitih društvenih aspekata ličnosti u uslovima novih oblika komunikacije i udruživanja, zasnovanih na novim tehnologijama.

Kako se „ozbiljna dokolica“ shvata kao veoma slična radu (Kačavenda-Radić, 2006), tako se i kompjuterska igra u kontekstu Stebbinsove (2006) koncepcije može shvatiti kao aktivnost slična radnoj. Iako ne bi trebalo da dovede do

materijalne dobiti, nisu retki slučajevi da pojedinac od nje profitira. Kompjuterska igra odraslih u slobodnom vremenu ne podrazumeva direktnu pripremu za buduće zanimanje, ali kroz nju se mogu steći izvesna znanja i veštine koje obezbeđuju buduće zaposlenje, što i inače karakteriše „ozbiljnu dokolicu“.

U prilog tome može poslužiti trend u zemljama sa razvijenom industrijom kompjuterskih igara, koji se odnosi na zapošljavanje odraslih na poslovima radnika na testiranju kompjuterskih igara. Ovi ljudi nisu specijalno obučeni za taj posao i nemaju stručnu kvalifikaciju. Njihova jedina kvalifikacija je ta što su aktivni i strastveni igrači, a kompjuterska igra za njih predstavlja značajan sadržaj slobodnog vremena – igranje kompjuterskih igara se javlja kao hobi. Od njih se očekuje da provedu dosta vremena u igranju kompjuterskih igara koje su u procesu nastanka, trudeći se da uoče što više grešaka, a za obavljanje ovih aktivnosti bivaju plaćeni (Novak i Levy, 2008).

O postojanju jedinstvenog etosa odraslih koji učestvuju u kompjuterskim igrama u slobodnom vremenu svedoče različita udruženja, klubovi i asocijacije igrača. Ove organizacije povezuju ljude sa sličnim interesovanjima i vrednostima, koji u virtuelnim ili u realnim okruženjima mogu da se bave različitim pitanjima koja se tiču kompjuterskih igara, kao i da učestvuju u samom činu igre (*Ibidem*).

Iz našeg aspekta gledano, zanimljivo je angažovanje odraslih u radu navedenih organizacija posmatrati u funkciji njihove samoaktualizacije kroz aktivnosti slobodnog vremena. Odrasli koji učestvuju u radu organizacija igrača kompjuterskih igara usredsređeni su na *socijalnu samoaktualizaciju* (Kačavenda-Radić, 1989). Oni teže da slobodno vreme provode sa drugim ljudima, pa stoga i biraju aktivnosti u kojima neće učestvovati sami. Posebnu dimenziju ovom vidu samoaktualizacije daju dominantni mediji i tehnološka rešenja koja su u osnovi rada navedenih organizacija. Pored samoaktualizacije uz zajedničku delatnost sa drugim ljudima, ima smisla govoriti i o *medijskoj samoaktualizaciji*, jer je učešće u radu organizacija igrača kompjuterskih igara svojevrsan način da se bude prisutan u medijima, a na taj način ostvari jedan deo mogućnosti koje nudi savremeno društvo.

... Kao obrazovni potencijal

Obrazovni aspekt kompjuterske igre odraslih, neminovno uključuje dvodimenzionalnost. Naime, obrazovanje posmatramo kao determinantu, ali i kao posledicu/efekat bavljenja ovom aktivnošću. Ono je determinanta igre, jer određuje izbor, vrstu i način njenom pristupanju. Svaki pojedinac, naime, bira ono što igra (između ostalog) i na osnovu svoje „obrazovne predodređenosti“ i unosi sve svoje obrazovne karakteristike u sam proces igranja. Naše predznanje, kompjuterska

pismenost, informisanost, postojeći nivo sposobnosti, uvežbanost, veština i sl., direktan su činilac sopstvenog opredeljenja – da li, šta, kada, kako i zašto igram baš na kompjuteru, i baš u svom slobodnom vremenu? Obrazovni efekat se odnosi na sva ona znanja, sposobnosti, veštine, stavove, emocije, vrednosti i sl. koje su posledica igranja kompjuterskih igara u slobodnom vremenu. Drugim rečima, obrazovna funkcija kompjuterske igre reflektuje se na obrazovne determinante izbora, ali i obrazovne ishode igranja.

Svaka aktivnost slobodnog vremena koja uključuje obrazovne efekte nosi u sebi različitost *sfere* (delovanja), *obrazovnog sadržaja* i obrazovnog *intenziteta*, (Kačavenda-Radić, 1992).

Razmatrano u kontekstu obrazovnih ishoda, kompjuterske igre se vide kao razvojno sredstvo u različitim *sferama*. One mogu da dovedu do razvoja strateškog mišljenja, veština planiranja, komunikacije, primene brojeva, pregovaranja, grupnog donošenja odluka, baratanja podacima (Kirriemuir & McFarlane, 2006), otkrivanju strategija učenja, veština rešavanja problema, upotrebe kompjutera, razvoju intelektualnih, vizuelnih i motornih veština, kao i interaktivnosti korisnika (Akilli, 2007).

Klopfer (2008) izdvaja sledeće konkretne veštine koje se razvijaju kroz kompjutersku igru:

- *Angažovanje u održivom rezonovanju* – odnosi se na učestvovanje u rešavanju problema koje traje nekoliko dana i koje zahteva uključivanje raznovrsnih resursa, a mnoge igre, naročito simulacije, dizajniraju se u ovom stilu;
- *Upravljanje kompleksnošću* – podrazumeva nošenje sa kompleksnim i nepredvidivim sistemima (virtuelne epidemije, ekološka pitanja i sl.);
- *Testiranje rešenja* – zahteva od korisnika ne samo da učestvuju u rešavanju određenog problema, već da pronađu rešenja koja će testirati kako bi odabrali ono koje je najpodesnije;
- *Prevazilaženje problema nastalih primenom pogrešnog rešenja* – rešenja do kojih korisnici dolaze nisu uvek ispravna i najbolja;
- *Organizovanje i navigacija informacionih struktura i evaluacija informacija*;
- *Kolaboracija*;
- *Obraćanje drugim korisnicima* - neophodno je radi saopštavanja individualnih rezultata i dolaženja do eventualnog zajedničkog rešenja;
- *Očekivanje neočekivanog* – bitna veština koja se povezuje sa funkcionisanjem u svim kompleksnim sistemima, a koja je često u vezi sa preuzimanjem rizika i „slepim“ planiranjem;

- *Anticipacija menjajućih tehnologija* – iako tehnologije nisu eksplicitno u fokusu kompjuterske igre odraslih, korisnici treba da znaju da upotrebe razne tehnologije, poput razmene poruka, savremenih oblika komunikacije, spacijalne navigacije, prikupljanja, analize i vizuelne prezentacije podataka; i
- *Apstraktno razmišljanje o informacionim tehnologijama* – fokus nije na samim tehnologijama, nego na načinu njihove upotrebe (*Ibid*, 7).

Sve navedene veštine se mogu prepoznati u nekoj od kategorija razvoja o kojima govori Calvo (1997, prema Martinson & Chu, 2009: 481). On ističe da kompjuterske igre mogu da unaprede sledeće:

- *Motorni razvoj* – često podrazumevaju pokret, pa stimulišu preciznost, koordinaciju pokreta i brzinu;
- *Intelektualni razvoj* – zahtevaju razumevanje stvari i načina kako one funkcionišu, rešavanje problema i kreiranje strategija;
- *Afektivi razvoj* – zbog fiktivne prirode igara i podsticaja na igranje uloga; i
- *Socijalni razvoj* – igre predstavljaju vid odnosa sa drugima, a uz njihovu socijalizujuću dimenziju, svojim kapacitetom za simboličko stvaranje uloga, one su izuzetan prenosilac vladajućih društvenih vrednosti i stavova.

Baveći se obrazovnim ishodima, Wouters, Van der Spek i van Oostendorp (2009, 234) ukazuju na nekoliko sfera na koje igranje kompjuterskih igara ima uticaja:

- *Kognitivnu*, koja podrazumeva kognitivna znanja (tekstualna i netekstualna) i veštine (rešavanje problema, donošenje odluka i svest o situaciji);
- *Motornu* (njihovo usvajanje i kasnije uvežbavanje);
- *Afektivnu* (uspostavljanje i menjanje stavova i motivacija); i
- *Komunikacionu* (opštenje, kooperacija i pregovaranje).

Kompjutersku igru karakterišu i različiti **obrazovni sadržaji**. U tom smislu nameću se dva zapažanja. Prvo, kroz kompjutersku igru uči se na koji način se adekvatno participira u ovoj aktivnosti. Prensky (2006, prema Whitton, 2010: 65) ukazuje da postoji više nivoa učenja na osnovu kompjuterskih igara. Na prvom nivou se uči *kako se igra* tj. stupa u interakciju sa sistemom, na drugom nivou se uči *šta* je dozvoljeno činiti – usvajaju se pravila igre. Treći nivo odnosi se na usvajanje *smisla* i *svrhe* igre, tada nastaju strategije koje će dovesti do ostvarenja ciljeva. Na četvrtom nivou se usvajaju *vrednosni sistemi* koji važe unutar igre i stiže

se potpuno razumevanje *konteksta igre*, dok se na petom nivou stiču veštine *samostalnog odlučivanja* u okvirima definisanim usvojenim vrednosnim sistemom.

Drugo, sve kompjuterske igre mogu se razvrstati po žanrovima. Prenskey (2001, prema Qian, 2009: 69) razlikuje osam najopštijih:

- *Akcionne igre*, gde spadaju pucačke igre, trke kola, različite „jurnjave“ i sl. O ovim igrama Whitton (2010, 57) govori kao o *platformama*, koje podrazumevaju kretanje likova u virtuelnim pejzažima, uz nastojanje da se izbegnu ili pobeđe prepreke i neprijatelji, da se pokupe različiti ajtemi i sl. Često se akcionne igre posmatraju kroz više zasebnih žanrova. Tako, Whitton (*Ibid*, 60) *pucačke* igre izdvaja kao posebne, dok Aldrich (2004, 62), pored pucačkih, kao zaseban žanr izdvaja i *igre vožnje* (*Ibid*, 60). Platforme, pucačke igre, borilačke igre i „vožnje“ se u nekim klasifikacijama javljaju kao podžanrovi akcionih igara (Novak & Levy, 2008);
- *Avanturističke igre*, čija je najčešća karakteristika smeštanje likova u nepoznate situacije u kojima se kao cilj nalaže njihovo prevazilaženje;
- *Borilačke igre*, u kojima se likovi bore na različite načine, dok ne ostane jedan pobednik;
- *Igre zagonetki*, u kojima se od igrača očekuje da odgonetne misteriozne zadatke;
- *Igranje uloga* ili *role – playing games* predstavljaju igre u kojima igrači preuzimaju različite uloge, od čega direktno zavisi cilj i ishod.
- *Simulacione igre (simulacije)*, koje se najčešće tiču upravljanja vozilima (kolima, avionom), mašinskim postrojenjima ili kompanijama;
- *Sportske igre*, u kojima igrači učestvuju u različitim sportskim događajima; i
- *Strateške igre*, verovatno najprefinjenije i zahtevnije, jer podrazumevaju strateško planiranje u rukovođenju velikim projektima.

Novak i Levy (2004) proširuju navedenu listu, pa kod njih nalazimo još:

- *Akciono-avanturističke igre*, koje često sadrže elemente ranije pomenuatih žanrova – odgonetanje zagonetki, oružano delovanje, sakupljačku aktivnost i sl. Razlikuju se od avanturističkih po tome što imaju više akcionih elemenata, a od akcionih po tome što imaju dublju priču koja prati tok igre;
- *Kasino igre*, koje predstavljaju elektronske verzije različitih igara na sreću; i
- *Igre opstanka u zastrašujućim uslovima (survival – horror games)*, koje se razlikuju od ranije navedenih strateških i avanturističkih igara po tome

što imaju precizno definisane dramatične elemente (klasične horor elemente poput utvara, monstruma i sl.) i specifičan, veoma konkretan cilj, a to je opstanak tj. preživljavanje.

Pojedini žanrovi (sadržaji) kompjuterskih igara se reflektuju na različite sfere. Rezultate do kojih su došli Oblinger (2006) i Whitton (2010) prikazujemo u tabeli 1.

Tabela 1: Kompjuterske igre različitih žanrova (sadržaja) i dominantne sfere uticaja

Sadržaj (žanr)	Sfera	
	Oblinger (2006)	Whitton (2010)
Igre sa kartama	Pamćenje, usklađivanje koncepata i prepoznavanje šablona	-
Igre opasnosti	Brzina prikupljanja informacija i neophodnih činjenica, oznaka i konkretnih koncepata	-
Arkadne igre/platforme/pucačke igre	Brzina reagovanja, automatizam i vizuelna obrada informacija	Koordinacija pokreta očiju i ruku, sposobnosti planiranja i strategovanja, rešavanja problema i brzog mišljenja veštine planiranja, strateškog upravljanja i rada u timu
Avanturističke igre	Proveravanje hipoteza i unapređenje veštine rešavanja problema	Mentalna agilnost, veštine rešavanja problema i sposobnost lateralnog mišljenja
Igre uloga (Role-play games)	-	Veštine kolaboracije, socijalne interakcije, pregovaranja, upravljanja kompleksnim sistemima, razvoja strategije i radnih scenarija
Sportske igre	-	Veštine taktiziranja, delovanja u okvirima koje definišu određena pravila, sposobnosti brzog mišljenja i donošenja odluka
Igre zagonetki	-	Razvoj logičkog mišljenja, prostorne svesti, verbalnih veština, matematičkih sposobnosti i spelovanja
Strateške igre	-	Veštine planiranja, donošenja odluka, testiranja pretpostavki, strateškog mišljenja, upravljanja, uviđanja posledica preduzetih akcija

Najzad, kompjutersku igru kao dokoličarsku aktivnost karakterišu različiti nivoi **obrazovnog intenziteta**. Radi pojašnjenja, pogodnim se čini primer igre *Age of Empires*. To je igra iz kategorije strategija sa dominantnim istorijskim motivima. U njoj igrač bira jednu od 12 ponuđenih civilizacija, a zadatak je da je provede kroz 4 razvojna istorijska perioda čovečanstva – kameno doba, doba oruđa, bronzano doba i gvozdeno doba. U osnovi napretka je crpljenje resursa i njihovo stavljanje u funkciju razvoja infrastrukture. Sa napretkom, igrač može da raspolaze novim tehnologijama, oružjima i borbenim jedinicama.

Minimalni zahtevi ove igre podrazumevaju da pojedinac ne mora ići dalje od učenja kako se igra (kako se kreću lovci, na koji način se podižu građevine i sl.), razumevanja i usvajanja pravila (koje prostranstvo se može preći u toku jednog dana, koji su preduslovi za nadogradnju zgrada i sl.), kao i uviđanja načina i mehanizama kojima se dolazi do ostvarenja zadataka i ciljeva unutar igre (redosled prikupljanja artefakata, obezbeđivanje resursa radi osnaživanja i dostizanja borbene spremnosti i sl.). Drugim rečima, igrač može usvojiti minimalna znanja i veštine neophodne za uspešno igranje i ostati na tom nivou. Zainteresovan za unapređenje svojih igračkih dostignuća, on može postati član različitih internet foruma i udruženja igrača, te sa njima razmenjivati korisne informacije unapređujući time svoju igračku spremnost. Međutim, kako je *Age of Empires* kompleksna igra sa gotovo neograničenim mogućnostima, igrač može biti motivisan za istraživanje literature koja se bavi različitim istorijskim razdobljima, proučavanje arhitekture u različitim epohama, izučavanje vojne tehnologije i strategija ratovanja u različitim kulturama. Na taj način dolazi do direktne proporcionalnosti između težnje da se postignu što bolji rezultati u igri i inteziviranja motiva za obrazovanjem.

Uputno je pozvati se ponovo i na koncept tzv. *ozbiljnih kompjuterskih igara* (*serious games*), koje se određuju kroz isticanje njihove primarne obrazovne namene, eksplicitne i pažljivo promišljene obrazovne svrhe i funkcije. Većina „ozbiljnih kompjuterskih igara“ su potencijalne aktivnosti slobodnog vremena odraslih. U tom kontekstu mogu se sagledati *vojne, političke, poslovne, zdravstvene, državno-upravljačke* (Michael & Chen, 2006), *socijalne i reklamne* (Brathwaite i Schreiber, 2009) igre. Pored njih, kreiraju se i „čisto“ *obrazovne* (Michael i Chen, 2006) i *trening igre* (Brathwaite i Schreiber, 2009). One se prepoznaju kao igre sa specifičnom namenom i upotrebom u obrazovnom procesu na različitim nivoima obrazovanja. Imaju inkorporirane obrazovne sadržaje iz specifičnih studijskih oblasti i zasnovane su na didaktičko- metodičkim principima koji odgovaraju predmetu podučavanja. Potpuno su prilagođene kao nastavna sredstva, pa je njihova primena smisljena tek u nastavnom procesu.

Ostale dimenzije kompjuterske igre odraslih

Iako su obrazovni elementi (ili mogu biti) protkani kroz sve ostale aspekte kompjuterske igre, posebno pominjemo zdravstvenu, psihološku, socijalnu, ekonomsku i zabavnu funkciju.

Zdravstvena funkcija kompjuterske igre je sve češći predmet naučnih istraživanja. Psihijatri ukazuju na njeno terapijsko dejstvo i povezuju je sa oslobađanjem od psihičke tenzije, kompenzacijom, prevazilaženjem različitih stanja anksioznosti, oslobađanjem napetosti itd. (Sutton-Smith, 2001).

Nezavidna opšta zdravstvena situacija u SAD dovela je stručnjake iz oblasti medicine i psihologije na ideju o zasnivanju naučne oblasti *zdravstvene komunikacije*. Cilj ove oblasti je kreiranje komunikacionih strategija koje će uticati na donošenje individualnih i socijalnih odluka usmerenih na poboljšanje zdravlja. Kako sama komunikacija i pružanje informacija nisu dovoljne da bi se promenile navike i obrasci ponašanja koji negativno utiču na zdravlje, sve je intenzivnija potraga za načinima plasiranja istih, koji će biti efektivniji i rezultirati pozitivnim promenama. Teorijske i empirijske provere uveravaju da su kompjuterske igre izuzetan medij za ovu namenu.

Rezultati istraživanja o kojima govori Edgerton (2009) ukazuju na pogodnost virtuelnog okruženja igre za kreiranje poruka koje će imati snažan uticaj na postojeće stavove kod igrača, na uticaj ovog okruženja na detaljnu obradu relevantnih informacija i učvršćivanje oblika ponašanja koji dovode do napretka u igri. Zanimljivo je da nivo obrade informacije unutar igre zavisi od pripisanog kredibiliteta emitentu koji informaciju šalje. Na osnovu istraživanja u kome je učestvovalo 255 studenata sa jednog američkog koledža, zdravstvena informacija će biti dublje obrađena (što povećava verovatnoću usvajanja adekvatnog zdravstvenog ponašanja), ukoliko je saopštava ljudsko biće, a ne životinja ili predmet, koji nije muškarac (već je žena ili dete) (*Ibid*, 377).

Kompjuterske igre omogućavaju simulaciju raznih oblika zdravog ponašanja, u bezbednom okruženju u kom ne postoji bilo kakva pretnja. One omogućavaju kreiranje poželjnih modela zdravog ponašanja, načina na koje se ono uspostavlja, te njihov transfer u realni život. Edgerton (*Ibid*, 379) kao primer navodi igru *Bronkie the Bronchiasaurus*, u kojoj je cilj da se demonstrira ispravan tretman astme, koji uključuje svakodnevno davanje leka, pravilno korišćenje inhalatora, izbegavanje „okidača“ astmatičnog napada, praćenje trenutnog stanja, korišćenje zdravstvenih kartona i planova za negu. U istraživanju su učestvovala dve grupe ispitanika. Jedna grupa je gledala film o tretmanu astme, a druga učestvovala u pomenutoj igri. Pokazalo se da obe grupe nakon obuke poseduju jednaka znanja i

veštine. Međutim, doživljaj samoefikasnosti kod „igrača“ je u porastu, dok je kod onih koji su gledali film u opadanju.

U svojim empirijskim istraživanjima Peng i Liu (2009) su našli da kompjuterske igre mogu biti od višestruke koristi: u *prevenciji* različitih oboljenja; razvijanju i unapređivanju *samostalnih tretmana* pojedinih stanja i oboljenja; *terapijskim* efektima; podizanju nivoa svesti o važnosti *fitnesa i rekreacije*; *poremećajima pažnje*. Zapažaju da se sve češće upotrebljavaju u okviru *studija medicine*, kao neizostavno nastavno sredstvo koje olakšava podučavanje nizu veština. Michael i Chen (2006, 180) ističu ulogu kompjuterskih igara kao sredstva „*zamajavanja*“ pacijenata za vreme bolnih medicinskih zahvata.

Inicijalna razmatranja *psihološke funkcije* kompjuterskih igara su više ukazivala na negativne posledice, prevashodno na podsticanje negativnih emocija, agresije i nasilnog ponašanja (Buckley & Anderson, 2006; Tang, Hanneghan & El Rhalibi, 2009). Međutim, rezultati kasnijih istraživanja su ukazivali i na njihov psihološki doprinos i beneficije. Igranje kompjuterskih igara može prouzrokovati i pozitivne emocije kao što su empatija (Whitton, 2010: 66), simpatija, zadovoljstvo (Felicia & Pitt, 2009: 139) i sl.

Više istraživanja je potvrdilo *motivaciono* dejstvo kompjuterskih igara, naročito u sferi obrazovanja i učenja odraslih. Whittonova (2009) istraživanja pokazuju da kompjuterske igre nemaju same po sebi motivaciono dejstvo (motivacija nije intrinzička, cilj nije u činu igranja). One omogućuju specifično otelotvorenje adekvatnih obrazovnih principa, te se javljaju kao aktivnost kroz koju polaznici mogu da ostvare postavljene sazajne i obrazovne ciljeve (ciljevi su ekstrinzički, nalaze se izvan same aktivnosti kompjuterske igre).

Prema Buckleyu i Andersonu (2004), kompjuterske igre imaju motivaciono dejstvo, jer korisnici imaju kontrolu nad igrom, mogu da rade u skladu sa sopstvenim sposobnostima, brzinom koja im odgovara, uz ponavljanja prema sopstvenim potrebama. Obezbeđuju momentalnu povratnu informaciju, a često nagrađuju korisnike. Nagrada učvršćuje pozitivne oblike ponašanja, ali i dodatno motiviše da se ostane u igri i dalje razvija pozitivan stav prema sadržaju igre. Iza-zov i ostvarivost ih čini motivišućim.

Slično viđenje ima Clark (2007), prema kome kompjuterske igre imaju veći motivacioni efekat ukoliko više obezbeđuju autonomiju onome ko igra, do-vode do podizanja samopouzdanja, ukoliko su dovoljno izazovne i imaju adekvatno definisane ciljeve, obezbeđuju povratnu informaciju i društveno priznanje. Kompjuterske igre mogu imati i pozitivan uticaj na mentalno zdravlje. Pokazale su se kao uspešne u otklanjanju raznovrsnih strahova i fobija, jer omogućavaju

suočavanje sa zastrašujućim situacijama i objektima, bez opasnosti od fizičke povrede (Wouters, Van der Spek, Van Oostendorp, 2009: 240).

Razvoj tehnologija kompjuterskog umrežavanja uticao je na *socijalnu dimenziju* upotrebe kompjuterskih igara. Pored igara u kojima učestvuje isključivo jedan igrač (*single player games*), danas su aktuelne i one koje podržavaju istovremeno uključivanje neograničenog broja igrača (*multiplayer games*). Ove igre okupljaju ljude iz celog sveta, motivišući ih na druženje i interakciju (Beedle & Wright, 2007: 165).

Socijalna interakcija često je primarni razlog učestvovanja u kompjuterskoj igri (Boyle & Connolly, 2010: 293). Neka istraživanja potvrđuju da među igračima većinu čine oni koji pre igraju sa drugima nego sami, i to na jedan od tri načina: povezivanjem multiplih kontrolera u igračku platformu, kreiranjem lokalnih kompjuterskih mreža ili na globalnoj kompjuterskoj mreži – Internetu (Gee, 2003: 169).

Socijalne odnose među učesnicima neke igre podstiču više, a neke manje. Igre u kojima je na prvom mestu planiranje i strateška aktivnost, kao i igre u kojima dominira „igranje uloga“ (*role-playing games*), mogu se označiti kao izrazito socijalizujuće. U okviru njih igrači su usmereni na komunikaciju, međusobnu razmenu, udruživanje, kreiranje grupa i alijansi, usmereni su na saradnju ili takmičenje. Komunikacija se odvija različitim kanalima, a neretko se seli i u realni svet i tiče se tema koje nisu u vezi sa igrom (O'Brien, 2010: 7; Gee, 2003: 175; Chaka, 2010).

Socijalni transfer ima i obrnuti smer. U kompleksnim igračkim situacijama koje zahtevaju složena i promišljena reaganja, igrači uvode oblike ponašanja koje koriste u realnom svetu. Igra tako postaje imitacija ili replika realnog sveta (O'Brien, 2010: 8). Dakle, kompjuterske igre nemaju uticaja isključivo na međuljudske odnose unutar igre, već nose šire socijalne karakteristike i društvenost igrača uopšte.

Socijalna dimenzija pojedinih kompjuterskih igara (na primer *Second Life*) je toliko dominantna, da se one zapravo i ne smatraju igrama, već se o njima govori kao o *socijalnim virtuelnim svetovima* (Bell, Smith-Robbins & Withnail, 2010: 181). Iako aktivnosti unutar ovakvih svetova poseduju većinu opštih karakteristika igre, ima opravdanja posmatrati ih kao zasebne fenomene zbog drugih odlika (ne postojanje pravila igre, konkretnih ciljeva, niti definisanih ishoda i nagrada). Neograničene mogućnosti kreiranja objekata i manipulisanja sadržajima unutar ovih svetova, u krajnjoj instanci, dovodi do nastanka sasvim novih kultura. Dalje, postoje neograničene mogućnosti udruživanja ljudi oko različitih tema, problema, ciljeva, što povećava broj i unapređuje kompleksnost interakcija (*Ibid.*, 181).

Izvesno je da kompjuterske igre predstavljaju pogodnu platformu za promovisanje društveno prihvatljivih oblika ponašanja, društvene tolerancije i umanjene socijalnih različitosti. Međutim, moramo ukazati i na negativne posledice. Neke od njih podstiču obilje društveno neprihvatljivih ponašanja poput agresije, nasilja, rasizma, predrasuda, nacionalizma, seksualne netrpeljivosti i sl. Upravo ovi elementi uzrokuju česte zamerke kritičara koji kompjuterske igre vide kao opasnost po savremena društva (Leonard, 2009: 939). Međutim, drugi autori vide upravo ove igre kao pogodno sredstvo u borbi protiv pomenutih društvenih problema (Saridaki, Gouscos & Meimaris, 2009: 308; Feldmesser, 2009: 445). Kakve će biti društvene posledice upotrebe kompjuterskih igara zavisi u najvećoj meri od namere entiteta koji posredstvom njih želi da plasira poruku.

Ekonomska funkcija kompjuterskih igara se najčešće povezuje sa podizanjem produktivnosti u savremenim uslovima rada. Studija, realizovana u Holandiji 2003. godine, pokazuje da pored produktivnosti, igranje na pauzi u toku radnog vremena podiže i zadovoljstvo poslom koji se obavlja (Carlisle, 2009: 390).

Proizvođač kompjuterskih igara, kompanija *Worldwinner*, dolazi u svom istraživanju do podataka da 34% od 500 ispitanika igra video igre u radno vreme. Od tih ispitanika 76% misli da to poboljšava njihovu produktivnost, 72% da oslobađa od stresa izazvanog poslom, a čak 80% navodi da igre podstiču bolju koncentraciju (Clark, 2007: 7).

Pokušavajući da ukaže na neopravdanu diskvalifikaciju i neosnovano insistiranje na negativnim aspektima kompjuterskih igara, Tapscott (2009, 92) se pita u čemu je razlika između pijenja kafe, pušenja cigarete ili neobaveznog razgovora sa saradnicima u vreme pauze na poslu i igranja *online*? Ističe da napuštanje posla na nekoliko minuta, koliko je potrebno za igru, može da generiše nove načine rešavanja poslovnih problema. Pri tom, radnik se ne udaljava mnogo od svog radnog mesta.

Ekonomska funkcija kompjuterske igre se ogleda i u nastanku potpuno novog *tržišta* tj. nove *industrije*, koja danas ima globalne razmere. (Clark, 2007: 9). Nastaju i sasvim nove profesije u oblasti *dizajna kompjuterskih igara*.

Najzad, neizostavne komponente kompjuterskih igara su *zabava, zadovoljstvo i razonoda*. Prema mnogima, upravo njihovu zabavnu funkciju treba istaći na prvo mesto (Kirriemuir i McFarlane, 2006; Michael i Chen, 2006; Tang, Hanneghan i El Rhalibi, 2009). Ta dimenzija se naročito odnosi na tzv. *neobavezujuće (casual)* igre (Michael i Chen, 2006; Brathwaite i Schreiber, 2009; Carlisle, 2009; i dr.).

U savremenom ubrzanom, promenljivom i turbulentnom životu kompjuterske igre se pojavljuju kao jedna od opcija uz koju bi čovek trebalo da se relaksira, osveži i „napuni baterije“. Kompleksnost modernih kompjuterskih igara

omogućuje da nijedna sfera ljudske egzistencije ne bude zapostavljena. Svojim različitim karakteristikama, prvenstveno dizajnerskim rešenjima i opijajućim scenarijima, kompjuterska igra obezbeđuju pravo uživanje igraču, a zadovoljstvo generisano kroz participaciju u ovoj aktivnosti je transferabilno i u druge sfere života. Kako su to iskazali Tang, Hanneghan i El Rhalibi (2009), kompjuterska igra je aktivnost koja donosi rasonodu ili rekreaciju, kroz zanimljiva scenarija i ne toliko kompleksne interakcije. Svojim pravilima aktivnost igranja čini udobnom i komfornom, a umetničkim dojmom dovodi do vrhunskih estetskih doživljaja.

Zaključak

Naše istraživanje je pokazalo da nema opravdanja *apriori* ignorisati obrazovnu dimenziju kompjuterskih igara ni u situaciji slobodnog vremena odraslih. One su neosporan fenomen današnjice i jedno od najbrže rastućih područja digitalnog dizajna. Stoga, ma koliko isticali njihove humanističko-negativne efekte, zaslužuju pažnju andragoških stručnjaka, a naučno pozicioniranje nalazimo u izuzetno aktuelnom pokretu tzv. *edutainment*-a. Kada smo skeptični, treba da imamo na umu da je teško razumeti neki fenomen ukoliko se nema iskustva sa njim, bilo naučnog ili praktičnog. Neki nalazi potvrđuju da većina edukatora nisu niti programeri i dizajneri, niti igrači kompjuterskih igara (Oblinger, 2006).

Pokazalo se, dakle, da u preseku igre i slobodnog vremena odraslih kompjuterske igre nose sve njihove opšte karakteristike, ali imaju i svoje specifičnosti. U odnosu na igru, osobenosti su u formi igranja, a u odnosu na druge dokoličarske aktivnosti *specificum* se iskazao u *sferi* obrazovnog delovanja, obrazovnom *sadržaju* i obrazovnom *intenzitetu*.

Potvrdilo se, dakle, da, prema mnogim karakteristikama koje poseduje, kompjuterska igra ne samo da može da ima motivaciono obrazovno dejstvo, nego, između ostalog, može da predstavlja pravo obrazovno okruženje za odraslog čoveka.

Reference

- AKILLI, G. K. (2007). Games and Simulations: A New Approach in Education? U Gibson, D., Aldrich, C. & Prensky, M. (Eds.). *Games and Simulations in Online Learning – Research and Development Frameworks*. London: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group, Inc.).

- ALDRICH, C. (2004). *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to e-Learning*. San Francisco: Pfeiffer - John Wiley & Sons, Inc.
- BEEDLE, J. B. & WRIGHT, V.H. (2007). Perspectives from Multiplayer Video Gamers. U Gibson, D., Aldrich, C., Prensky, M. (Eds.). *Games and Simulations in Online Learning: Research and Development Framework* (str. 150–174). Hershey: Information Science Publishing.
- BELL, M. W., SMITH-ROBBINS, S. & WITHNAIL, G. (2010). This is not a Game – Social Virtual Worlds, Fun and Learning. U Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D. & Smith-Robbins, S. (Eds.). *Researching Learning in Virtual Worlds* (str. 177–191). London: Springer.
- BERNE, E. (1964). *Games People Play – The Basic Hand Book of Transactional Analysis*. New York: Ballantine Books.
- BOTTURI, L. & LOH, C. S. (2008). Once Upon a Game – Rediscovering the Roots of Games in Education. U Miller, C. (Ed.). *Games: Purpose and Potential in Education*. London: Springer
- BOYLE, E. A. & CONNOLLY, T. (2010). Games for Learning: Does Gender Make a Difference? U Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.). *Games – Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices* (str. 288–303). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- BRAHWAITHE, B. & SCHREIBER, I. (2009). *Challenges for Game Designers*, Course Technology – Cengage Learning.
- BUCKLEY, K. E. & ANDERSON, C. A. (2006). A Theoretical Model of the Effects and Consequences of Playing Video Games. U Vorderer, P. & Bryant, J. (Eds.). *Playing Video Games – Motives, Responses and Consequences*. Mahwah (NJ): LEA .
- CARLISLE, R. (2009). *Encyclopedia of Play in Today's Society*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications Ltd.
- CHAKA, C. (2010). Virtual Gaming: A platform for Multi – Skills and Multi – Literacies for Gamers. U Baek, Y. (Ed.). *Gaming for Classroom – Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (str. 252–269). Hershey: Information Science Global (an imprint of IGI Global).
- CLARK, D. (2007). *Games, motivation & learning*. Sunderland (UK): Caspian Learning.
- DEMIRBILEK, M. (2010): Digital Games for Online Adult Education: Trends and Issues. U Kidd, T. (Ed.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- EDGERTON, E. (2009). Changing Health Behavior Through Games. U Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 370–387). Hershey: Information Science Reference.
- FELDMESSER, K. (2009). A Video Game, a Chinese Otaku and Her Deep Learning of a Language. U: Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic*

- Gaming in Education* (str. 422–450). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- FELICIA, P. & PITT, I. (2009). Profiling Users In Educational Games. U: Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.). *Games – Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices* (str. 131–156). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- GEE, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- HUIZINGA, J. (1970). *Homo Ludens – O podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Matica hrvatska.
- KAČAVENDA-RADIĆ, N. (1989). *Igra u životu odraslih. Pedagoška enciklopedija*. Beograd: ZUNS
- KAČAVENDA-RADIĆ, N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: ZUNS i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- KAČAVENDA-RADIĆ, N. (1992). *Refleksije o/i slobodnog vremena*. Beograd: IPA.
- KAČAVENDA-RADIĆ, N. (2006). *Leisure as an Opportunity for Lifelong Learning*, U Terzis, N.P. (Ed.). *Lifelong Learning in the Balkans*. BASOPED
- KAČAVENDA-RADIĆ, N. (2010). *Adult Learning, Leisure and Travel – A New Science?*, *LLine*, 3, 133–143.
- KAJOA, R. (1965). *Igre i ljudi – Maska i zanos*. Beograd: Nolit.
- KELLY, J.R. & FREYSINGER, V.J. (2000). *21st Century Leisure: Current Issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- KIRRIEMUIR, J. & MCFARLANE, A. (2006). *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: Futurelab.
- KLOPFER, E. (2008). *Augmented Learning – Research and Design of Mobile Educational Games*. Massachusetts Institute of Technology (MIT Press).
- LEONARD, D.J. (2009). Can the Subaltern Play and Speak or Just be Played With? U Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 938–955). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- MARTINSON, B. & CHU, S. (2009). Game – Based Learning in Design History. U Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 478–488). Hershey: Information Science Reference.
- MICHAEL, D. & CHEN, S. (2006). *Serious Games – Games That Educate, Train and Inform*. Boston: Thomson Course Technology PTR.
- NOVAK, J. & LEVY, L. (2008). *Play the Game: The Parent's Guide to Video Games*. Boston: Thomson Course Technology (a division of Thomson Learning Inc.).
- O'BRIEN, D. (2010). A Taxonomy of Educational Games. U Baek, Y. (Ed.). *Gaming for Classroom – Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study* (str. 1–23). Hershey: Information Science Global (an imprint of IGI Global).
- OBLINGER, D. (2006). *Simulations, games and learning*. EDUCAUSE.
- SUTTON - SMITH, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

- PARKER, S. (1975). The Sociology of Leisure: Progress and Problems. *The British Journal of Sociology*, 26 (1), 91–101.
- PENG, W. & LIU, M. (2009). An Overview of Using Electronic Games for Health Purposes. U: Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 388–401). Hershey: Information Science Reference.
- PIEPER, J. (1952). *Leisure: The Basis of Culture*. New York: Pantheon Books.
- QIAN, Y. (2009). An Investigation of Current Online Educational Games. U Ferdig, R. E. (Ed.): *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 67–82). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- SARIDAKI, M., GOUSCOS, D. & MEIMARIS, M.G. (2009). Digital Games – Based Learning for Students with Intellectual Disability. U Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.). *Games – Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices* (str. 304–325). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- STEBBINS, R. A. (2006). *Serious Leisure: A perspective of Our Time*. New Brunswick (NJ): Transaction Publishers.
- TANG, S., HANNEGHAN, M. & EL RHALIBI, A. (2009). Introduction to Games – Based Learning. U: Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.). *Games – Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- TAPSCOTT, D. (2009). *Grown Up Digital: How The Net Generation Is Changing Your World*. New York: McGrawHill.
- WHITTON, N. (2009). Learning and Teaching with Computer Games in Higher Education. U Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.): *Games –Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices* (str. 18–33). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- WHITTON, N. (2010). *Learning With Digital Games – A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Taylor and Francis.
- WOUTERS, P., VAN DER SPEK, E.D. & VAN OOSTENDORP, H. (2009). Current Practices in Serious Game Research: A review from Learning Outcomes Perspective. U: Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (Eds.). *Games – Based Learning Advancements for Multi – Sensory Human Computer Interfaces – Techniques and Effective Practices* (str. 232–250). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).

Nada Kačavenda-Radić⁵, Tamara Nikolić-Maksić⁶, Bojan Ljujić⁷
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Adult Play: Does a Computer Game Educate During Leisure?⁸

Let my play be my learning and let my learning be my play.

Johan Huizinga

Abstract: Since its appearance at the middle of the last century, computer games are characterised by constant growth, both in quantity and in quality. Today, we talk about a separate industry with large economic consequences above all. The primary goal of this article is to shed a light on educational dimension of computer games as part of the activities during leisure time for the adults. What are its educational possibilities and specificities as part of leisure? The answer to this question imposed the need to connect educational dimension of these games with contemporary theories of adult leisure. What is the wider significance of computer games in the life of adults? Our findings are derived from the perspective of a computer game as one of the special activities in adult leisure, but also as a specific kind of a game. The result show that based on many characteristics it has, a computer game can also be motivational, and among other things can represent the real educational environment for an adult person. Therefore, as part of the modern culture, it deserves attention of andragogists, while scientific position is found in exceptionally attractive movement of the so called *edutainment*.

Key words: adult play, computer games, adult education, leisure, *edutainment*.

⁵ Nada Kačavenda-Radić, PhD is a professor is a professor at the Department for pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ Tamara Nikolić-Maksić, MA is a teaching assistant at the Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy, PhD student in Andragogy.

⁷ Bojan Ljujić is a reserach assistant at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade and PhD student in Andragogy.

⁸ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of education and sicience RS.

DOKUMENTI

DOCUMENTS



EVROPSKA KOMISIJA

Obaveštenje Komisije Evropskom parlamentu, Savetu, Evropskom ekonomskom i socijalnom komitetu i Komitetu regiona

Agenda za nove veštine i nova radna mesta: Evropski doprinos punoj zaposlenosti

Strazbur, 23.11.2010. godine
COM(2010) 682 final

Uvod

Evropska unija je utvrdila ciljanu stopu zaposlenosti od 75% za žene i muškarce do 2020. godine, za starosnu grupu od 20 do 64 godine: u pitanju je ambiciozna posvećenost održivosti evropskog socijalnog modela, sistema socijalne zaštite, privrednog rasta i javnih finansija.

Dostizanje postavljenog cilja neće biti lak zadatak. Kriza je dovela do pada stope zaposlenosti na 69% i rasta stope nezaposlenosti na 10%; ukoliko se tržište rada stabilizuje u periodu 2010–2011. godine, za dostizanje stope zaposlenosti od 75% do 2020. godine biće potreban prosečan godišnji rast zaposlenosti od nešto preko 1%. Sa opadajućim stopama fertiliteta, radno sposobno stanovništvo EU (15–64) će početi da se smanjuje već od 2012. godine, čak i uz nastavak priliva imigranata. Obučena radna snaga je ključan faktor izgradnje konkurentne, održive i inovativne privrede u skladu sa ciljevima strategije Evropa 2020. U vremenu budžetskih ograničenja i nezabeleženih pritisaka konkurencije na globalnom nivou, mora se dati prioritet politikama zapošljavanja i obučavanja EU usmerene na prelazak ka zelenoj, pametnoj i inovativnoj privredi.

Evropska unija se može izboriti sa svim ovim izazovima i značajno podići stopu zaposlenosti, posebno žena i mladih i starih radnika, ali samo odlučnom akcijom usmerenom na četiri ključna prioriteta:

- **Prvo, bolje funkcionisanje tržišta rada.** Strukturne, hronično visoke stope nezaposlenosti predstavljaju neprihvatljiv gubitak ljudskog kapitala: one obeshrabruju radnike i vode ka preranom napuštanju tržišta rada i socijalnoj isključenosti. Politike fleksigurnosti su najbolji instrument za modernizaciju tržišta rada: one moraju biti uzete u obzir i prilagođene postkriznom kontekstu kako bi ubrzale tok reformi, umanjile segmentaciju tržišta rada, podržale rodnu ravnopravnost i omogućile isplativost promene radnog mesta i drugih prelazaka na tržište rada.
- **Drugo, bolje obučena radna snaga,** sposobna da doprinese i prilagodi se tehnološkim promenama, novim oblicima organizacije rada. Ovo je značajan izazov, imajući u vidu potrebne veštine koje se ubrzano menjaju, kao i stalnu neusklađenost veština na tržištu rada EU. Ulaganje u sisteme obrazovanja i obuke, projekcije potreba za veštinama i usluge posredovanja i vođenja ključan su faktor za povećanje produktivnosti, konkurentnosti, privrednog rasta i, konačno, stope zaposlenosti. Evropska unija je posvećena unapređenju nivoa obrazovanosti smanjenjem stope ranog napuštanja školovanja na manje od 10%, kao i povećanjem stope završetka visokog ili obrazovanja koje odgovara visokom najmanje na 40% do 2020. godine. Mogućnosti mobilnosti unutar EU

- i priliva imigranata iz trećih zemalja nisu dovoljno iskorišćene i nedovoljno su targetirane za pokrivanje potreba tržišta rada, uprkos značajnom doprinosu migranata zaposlenosti i rastu.
- **Treće, veći kvalitet radnih mesta i uslovi rada.** Kvalitet i kvantitet radnih mesta ne isključuju jedan drugog: visoki nivoi kvaliteta radnih mesta u EU prate jednako visoka radna produktivnost i stepen aktivnosti. Uslovi rada i fizičko i mentalno zdravlje radnika moraju biti uzeti u obzir kako bi se ispunili zahtevi današnjih profesionalnih karijera, koje odlikuje povećana fluktuacija radnika na intenzivnijim i zahtevnijim radnim mestima i novi oblici organizacije rada.
 - **Četvrto, snažnije politike za podsticanje stvaranja novih radnih mesta i tražnje za radnom snagom.** Nije dovoljno obezbediti da ljudi ostanu aktivni i steknu prave veštine da bi našli posao: oporavak mora biti zasnovan na rastu kojim se stvaraju nova radna mesta. Moraju biti stvoreni odgovarajući uslovi za stvaranje novih radnih mesta, uključujući i ona u kompanijama koje koriste poslovne modele zasnovane na visokokvalifikovanoj radnoj snazi i značajnom ulaganju u istraživanje i razvoj. Selektivna smanjenja troškova rada van zarade ili dobro targetirane subvencije za zapošljavanje mogu biti podsticaj poslodavcima da zaposle dugoročno nezaposlene i ostale radnike isključene sa tržišta rada. Za povećanje stopa zaposlenosti od suštinskog značaja su i politike za korišćenje ključnih resursa za stvaranje novih radnih mesta i promovisanje preduzetništva i samozapošljavanja.

Glavna odgovornost i instrumenti za postizanje ovih ciljeva leže na državama članicama, u skladu sa Ugovorom i principom subsidijarnosti. Ipak, ciljana stopa zaposlenosti u EU od 75% za žene i muškarce će biti dostignuta samo udruženjem napora i instrumenata. Ova ključna inicijativa „Agenda za nove veštine i nova radna mesta” sadrži, kroz 13 ključnih aktivnosti i prateće i pripreme, mogući doprinos ovim zajedničkim naporima u okviru Strategije Evropa 2020. Komisija će takođe raditi na tome da ciljevi ove agende budu uzeti u obzir u relevantnim zemljama, u okviru procesa proširenja EU i Evropske susedske politike.

Prioriteti Agende

1. U susret novom podstreku fleksigurnosti: smanjivanje segmentacije i olakšavanje promene radnog mesta i drugih prelazaka na tržištu rada

Naučene lekcije: politike fleksigurnosti su pomogle da se prebrodi kriza, ali osetljive grupe su najteže pogođene.

U decembru 2007. godine Savet je usvojio Zajedničke principe fleksigurnosti EU, koji uključuju njene četiri komponente, kao sredstvo modernizacije tržišta rada i promovisanja rada pomoću novih oblika fleksibilnosti i sigurnosti¹. U cilju povećanja prilagodljivosti, zaposlenosti i socijalne kohezije, države članice su pozvane da, u saradnji sa socijalnim partnerima, izrade sopstvene nacionalne modele fleksigurnosti i pripreme strategije za reformu svojih tržišta rada. Nakon toga, kriza je stavila na ispit nacionalne strategije reforme i fleksigurnost; lekcije naučene u poslednje dve godine su istovremeno i ohrabrujuće i predstavljaju izazov².

S jedne strane, dokazano je da su politike fleksigurnosti pomogle da se prebrodi kriza. Mnoge države članice su privremeno uvele nove kratkoročne javne radove, ili podigle njihov stepen, pokrivenost i trajanje i poboljšale upravljanje njihovom svrhom. Zahvaljujući povećanju unutrašnje fleksibilnosti, države članice su prebrodile opadanje stope zaposlenosti u periodu 2008–2009. godine, zabeleživši u proseku 0,7 procentnih poena godišnje. One su pomogle kompanijama da izbegnu gubitak ključnih zaposlenih i troškove ponovnog zapošljavanja i doprinele su smanjenju teškoća sa kojima su se radnici suočili.

Slično tome, nekoliko država članica unapredilo je sisteme osiguranja za slučaj nezaposlenosti (tj. nivo naknada, njihovo trajanje, kao i pokrivenost novih grupa). Povećan je broj aktivnih mera zapošljavanja, uključujući i podsticaje za započinjanje biznisa i programe za obuku i sticanje radnog iskustva. Javne službe za zapošljavanje pružile su bolje targetiranu podršku u pronalaženju zaposlenja za pojedine grupe kao što su mladi, imigranti, zaposleni na određeno vreme, radnici koji su proglašeni tehnološkim viškom i lica koja ne primaju naknade. U nekim zemljama službe za zapošljavanje su povećale broj svojih zaposlenih za 10% i više kako bi mogle da se nose sa porastom broja lica koja traže zaposlenje.

¹ Zaključci Saveta „Zajednički principi fleksigurnosti” od 5. i 6. decembra 2007. godine (doc.16201/07).

² Zaključci Saveta „Fleksigurnost u vremenu krize” od 8. jula 2009. godine (doc.10388/09).

S druge strane, kriza je u prvi plan istakla hitnu potrebu da se sprovedu reforme tržišta rada, bez smanjenja prostora za dogovor i poverenje između socijalnih partnera – što predstavlja ključni preduslov za uspešne politike fleksibilnosti. Politike za smanjenje segmentacije pokazale su se nedovoljnim: mladi, osobe angažovane na privremenim i povremenim poslovima i migranti nalaze se među onima koje je recesija najteže pogodila. Stopa nezaposlenosti mladih (do 25 godina) skočila je za 5,8 procentnih poena od marta 2008. godine, na preko 20%, dok je stopa za odrasle (25–64 godine) povećana upola toliko i trenutno iznosi 8,3%. Na vrhuncu recesije, gubitak posla među osobama angažovanim na privremenim i povremenim poslovima bio je gotovo četiri puta veći od onog među zaposlenima. Nezaposlenost je takođe naglo skočila kod migranata.

Kriza je takođe pokazala koliko je teško primeniti istinski integrisane politike. Primera radi, ugovor o radu na određeno vreme nije dovoljno često pratilo organizovanje obuka za radnike. Čak ni u državama članicama u kojima se pružaju dodatni podsticaji za obučavanje nije zabeležen veliki broj potencijalnih korisnika koji su prihvatili da se prekvalifikuju.

Novi podsticaj: jačanje komponenti i primene fleksibilnosti

Zajednički principi za fleksibilnost EU su uravnoteženi i razumljivi; oni i danas ostaju validni. Ipak, četiri komponente fleksibilnosti (fleksibilni i pouzdani ugovorni odnosi, aktivne politike zapošljavanja, celoživotno učenje i moderni sistemi socijalne sigurnosti) moraju biti ojačane kako bi države, u postkriznom kontekstu, bile usredsređene na najekonomičnije reforme, uz istovremeno obezbeđivanje veće fleksibilnosti i sigurnosti.

Nacionalni modeli fleksibilnosti država članica mogu biti ojačani i prilagođeni novom socijalno-ekonomskom kontekstu, novom ravnotežom unutar i između četiri komponente fleksibilnosti i redosleda različitih politika. Institucije tržišta rada takođe treba da budu osnažene kako bi se osiguralo da radnici imaju koristi od promene radnog mesta, zanimanja, sektora ili osnova po kojem su radno angažovani. Učiniti promene isplativim jeste ključno da bi radnici bili sigurni da prihvate i adekvatno se nose sa mobilnošću. Konačno, primena i upravljanje moraju poboljšati koordinaciju politika i uključenost socijalnih partnera i ostalih relevantnih zainteresovanih strana.

1.1. Prioriteti za jačanje četiri komponente fleksibilnosti

Kako bi osnažila reformu i modernizaciju tržišta rada, na osnovu Zajedničkih principa EU, Komisija predlaže sledeće ključne prioritete politika za jačanje č-

tiri komponente fleksigurnosti, u partnerstvu sa državama članicama i socijalnim partnerima:

Fleksibilni i pouzdani ugovorni odnosi:

- *Usredsređivanje na smanjenje segmentacije na tržištu rada.* U zavisnosti od nacionalnog konteksta, različita rešenja, kao što je decentralizacija kolektivnog pregovaranja ili revizija postojećih ugovornih odnosa, mogu biti primenjena. Dok u nekim slučajevima veća raznovrsnost ugovora može biti potrebna zbog teritorijalnih i sektorskih osobenosti, u visokosegmentiranim tržištima rada, jedno moguće rešenje može biti veća zastupljenost ugovora na neodređeno vreme, sa dovoljno dugim periodom probnog rada i postepenim povećanjem zaštite prava i pristupa obukama, celoživotnom učenju i karijernom vođenju za sve zaposlene. Ovo bi imalo za cilj smanjenje postojećih razlika između onih koji su angažovani na privremenim i povremenim poslovima i zaposlenih na neodređeno vreme.
- *Pridavanje većeg značaja internoj fleksibilnosti u vremenu ekonomske krize.* Iako su i interna i eksterna fleksibilnost važne u poslovnom ciklusu, interna fleksibilnost može pomoći poslodavcima da prilagode troškove rada privremenom smanjenju potražnje, uz istovremeno očuvanje radnih mesta koja su dugoročno održiva. Poslodavci tako mogu da očuvaju veštine ključnih zaposlenih koji će biti od suštinskog značaja kad dođe do oporavka. Oblici interne fleksibilnosti uključuju prilagođavanje organizacije rada ili radnog vremena (npr. ugovori na određeno vreme). Fleksibilnost takođe omogućava muškarcima i ženama da kombinuju rad i obaveze nege članova porodice, povećavajući posebno doprinos žena formalnoj ekonomiji i rastu, kroz plaćeni rad van kuće. Ne zanemarujući važnost interne fleksibilnosti, eksterna fleksibilnost ostaje ključna u slučaju neophodnog strukturnog prilagođavanja kako bi se omogućila efikasna realokacija resursa.

Sveobuhvatno celoživotno učenje:

- *Povećanje dostupnosti celoživotnog učenja,* da bi se pomogao prelazak ljudi u sektore sa visokododatom vrednošću i proširenje obuhvata zanimanja poput onih koja proizlaze iz politika „održivog rasta”, politike i zakonodavstva u oblasti jednakih mogućnosti i „belih poslova”³. Fleksibilniji pravci obrazovanja mogu olakšati prelasku između faza rada i učenja, uključujući i modularizaciju obrazovnih programa. Ovi pravci

³ Poslovi u sektoru zdravstvenih i socijalnih usluga. *Prim. prev.*

takođe treba da omoguće i priznavanje neformalnog i informalnog obrazovanja i da budu zasnovani na ishodima učenja, kao i na integraciji sistema obrazovnog i karijernog vođenja.

- *Usvajanje ciljanih pristupa za ugroženije radnike*, posebno za niskokvalifikovane, nezaposlene, mlađe i starije radnike, osobe sa invaliditetom, osobe sa mentalnim poteškoćama ili manjinske grupe poput migranata i Roma – javne službe za zapošljavanje (JSZ) treba da pruže karijerno vođenje i dobro ciljane i prilagođene obuke i programe za sticanje radnog iskustva. Poseban prioritet treba da budu: 1) dokvalifikacija starijih radnika posebno osetljivih na ekonomsko restrukturiranje, 2) prekvalifikacija roditelja koji se vraćaju na posao nakon odsustva zbog brige o članu porodice i 3) prekvalifikacija radnika na fizičkim poslovima u cilju prelaska ka „zelenim” poslovima.
- *Povećanje uključenosti zainteresovanih strana i socijalni dijalog o primeni celoživotnog učenja*. Partnerstva na regionalnom i lokalnom nivou između javnih službi, pružalaca usluga u oblasti obrazovanja i obuke, kao i poslodavaca, mogu uspešno da utvrde potrebe za obukom, povećaju značaj obrazovanja i obuke i olakšaju pojedincima pristup daljem obrazovanju i obuci. Dijalog socijalnih partnera je posebno važan kada je reč o uspešnim dogovorima o podeli troškova, obezbeđivanju obrazovanja na radnom mestu i unapređivanju saradnje između ustanova u javnom sektoru i kompanija.
- *Uvođenje delotvornih podsticaja i dogovora o podeli troškova*, kako bi se povećala javna i privatna ulaganja u kontinuiranu obuku radne snage i učestvovanje radnika u celoživotnom učenju. Ove mere mogu da uključuje: sheme za smanjenje poreza, programe obrazovnih vaučera namenjene posebnim grupama i obrazovne račune ili druge sheme kojima bi radnici mogli da prikupljaju kako vreme tako i sredstva. Dok ove mere moraju da budu u skladu sa pravilima EU o državnoj pomoći, države članice mogu da iskoriste mogućnosti koje pruža Regulativa (EZ) br. 800/2008 o opštim izuzecima po kategorijama.

Aktivne mere zapošljavanja (AMZ)

- *Prilagođavanje kombinacije AMZ i njihovog institucionalnog okvira u cilju smanjenja dugoročne nezaposlenosti*. Države članice su ostvarile značajan napredak u ovoj komponenti fleksigurnosti: jednim delom, zahvaljujući i Evropskoj strategiji zapošljavanja, AMZ su daleko bolje i snažnije nego što su to bile pre desetak godina. Ipak, postoji prostor za poboljšanje po pitanju nekoliko aspekata: individualni planovi

zapošljavanja, pomoć u aktivnom traženju posla, mere za unapređenje veština i zapošljivosti. Isplativost AMZ i uslovljavanje naknada za slučaj nezaposlenosti učestvovanjem u AMZ su dodatne dve oblasti o kojima mora da se povede računa. Ove mere za obezbeđivanje ponude radne snage neće imati pun efekat u slučaju usporenog tempa stvaranja novih radnih mesta – u tom slučaju, one moraju da budu praćene merama usmerenim ka povećanju tražnje za radnom snagom, kao što su isplative targetirane subvencije za zapošljavanje. Kako bi se umanjio teret za javne finansije, ove subvencije treba da budu usmerene na neto stvaranje radnih mesta i teško zapošljive radnike, poput onih sa niskim kvalifikacijama i malo radnog iskustva.

Moderni sistemi socijalne sigurnosti:

- *Reformisati sisteme naknada za slučaj nezaposlenosti kako bi se olakšalo prilagođavanje njihovog nivoa i obuhvata poslovnom ciklusu* (tj. pružiti više sredstava u nepovoljnom, a manje u povoljnom periodu). Ovo bi ojačalo ulogu naknada kao automatskih stabilizatora, davanjem prednosti osiguranju prihoda i potrebi stabilizacije u odnosu na podsticaje za zapošljavanje za vreme recesije, i obrnuto za vreme rasta. Kako se tržišta rada budu oporavljala, države članice treba da razmotre ukidanje privremenog proširenja obuhvata naknada i trajanja osiguranja za slučaj nezaposlenosti uvedenih za vreme recesije da bi izbegle negativne efekte na podsticaje za ponovno zapošljavanje. Procena naknada za nezaposlene i zaposlene u cilju unapređenja finansijskih podsticaja za prihvatanje zaposlenja treba da bude kombinovana sa merama za povećanje stope prihvatanja obuka i ostalih shema aktivacije, uz istovremeno obezbeđivanje da naknade i dalje izdižu iznad linije siromaštva one koji ostaju nezaposleni.
- *Proširiti obuhvat naknada na one koji su u najvećem riziku od nezaposlenosti*, kao što su radnici po ugovoru na određeno vreme, mladi na svom prvom radnom mestu i samozaposleni. Ovo može biti postignuto, u slučaju potrebe, proširenjem obuhvata sistema naknada u slučaju nezaposlenosti i jačanjem ostalih prava iz oblasti socijalne sigurnosti (porodiljsko odsustvo i ostala prava na usklađivanje porodičnih i profesionalnih obaveza, odsustvo sa rada zbog bolesti, naknade u vezi sa invaliditetom, itd.); nivo naknada za slučaj nezaposlenosti treba da bude proporcionalan minulom radu.
- *Revidirati penzijski sistem kako bi se obezbedile adekvatne i održive penzije za one koji nemaju povezan staž*, usled perioda nezaposlenosti, bolesti

ili nege člana porodice, ili rada po ugovoru na određeno vreme. Penzijske reforme treba sprovoditi uporedo sa javnim politikama za podršku prelascima starijih na tržištu rada, posebno iz statusa nezaposlenih u zaposlene.

1.2. Prioriteti za unapređenje primene, nadzora i upravljanja fleksigurnošću

Evropski socijalni partneri su podržali usvajanja Zajedničkih principa fleksigurnosti i naglasili važnost pristupa koji kombinuje internu i eksternu fleksigurnost. Socijalni partneri su u mnogim zemljama bili uključeni u primenu i nadzor nad nacionalnim pristupima fleksigurnosti, ali konsultacije i dijalog moraju biti osnaženi – politike fleksigurnosti mogu uspeti samo ukoliko socijalni partneri potpuno prihvate reforme tržišta rada.

Kao što je najavljeno u „Aktu o jedinstvenom tržištu”⁴ i Ključnoj inicijativi „Industrijske politike za eru globalizacije”⁵, Komisija se ponovo konsultuje sa evropskim socijalnim partnerima u izradi EU okvira za restrukturiranje, sa namerom da podstakne prelazak sa čisto reaktivnih akcija na proaktivne strategije i obezbedi njegovu punu primenu. Proaktivne strategije omogućavaju da se uzmu u obzir potrebe koje nastaju iz prelaska ka ekonomiji malih emisija ugljen-dioksida i sa sektora sa viškom strukturnih kapaciteta. One takođe mogu doprineti da se izbegnu društveni sukobi pomoću dogovornog upravljanja merama restrukturiranja, na primer, razvojem profesionalnih obuka i ekonomskim preuređivanjem.

Jedna od ključnih naučenih lekcija u protekle dve godine jeste važnost institucija tržišta rada. Službe za zapošljavanje, a posebno javne službe za zapošljavanje (JSZ) mogu igrati ulogu agencija za prelasku na tržištu rada jačanjem njihove funkcije pružanja usluga. Dok je trenutno njihova glavna uloga da se brinu o potrebama nezaposlenih, službe za zapošljavanje mogu da igraju sveobuhvatniju ulogu kao pružaoci celoživotnih usluga, pružajući usluge koje se tiču procene veština, profilisanja, obuka, individualnih planova zapošljavanja i savetovanja klijenata (radnika i poslodavaca), pronalaženja odgovarajućih radnih profila i nudeći usluge poslodavcima, kao i da ublažavaju izazove sa kojima se susreću osobe isključene sa tržišta rada. Službe za zapošljavanje takođe treba da promovišu partnerstva između službi (javnih i privatnih, kao i službi za zapošljavanje u trećem sektoru), pružalaca obrazovanja i obuke, nevladinih organizacija i institucija sistema socijalne zaštite.

⁴ COM(2010) 608, 27.10.2010. godine.

⁵ COM(2010) 614, 28.10.2010. godine.

Na kraju, primena pouzdanih politika fleksibilnosti zahteva sistematičan i efikasan nadzor nad napretkom država članica. Od usvajanja Zajedničkih principa, Komitet za zapošljavanje (EMCO) razvio je analitički okvir, uključujući i široki set indikatora. Komisija će nastaviti aktivnosti na temeljima ovog okvira i sprovesti redovan nadzor i procenu politika fleksibilnosti širom EU.

Fleksibilnost – Ključne aktivnosti 1–3:

1. Novi podsticaj fleksibilnosti mora biti rezultat zajedničkog pristupa EU institucija, država članica i socijalnih partnera. Imajući u svojoj osnovi Zajedničke principe fleksibilnosti EU, prioriteti predloženi ovom Ključnom inicijativom postavljaju uslove za vođenje **sveobuhvatne debate o jačanju četiri komponente fleksibilnosti** (npr. o pojedinačnom ugovoru ili reformi sistema naknada). O ovim prioritetima bi moglo biti diskutovano početkom 2011. godine na **Konferenciji zainteresovanih strana o fleksibilnosti**, koju organizuje Komisija zajedno sa državama članicama, Evropskim parlamentom i socijalnim partnerima. Konsenzus o fleksibilnosti, kao ključnom doprinosu ostvarivanju ciljane stope zaposlenosti predviđene strategijom Evropa 2020, treba da bude potvrđen Obaveštenjem o novom podsticaju fleksibilnosti u prvoj polovini 2012. godine.
2. Ključni značaj sticanja veština i kompetencija tokom radnog života zahteva sveobuhvatne strategije za **celoživotno učenje, a posebno nov pristup obrazovanju odraslih, zasnovan na zajedničkim principima**, kao što su podeljena odgovornost i partnerstvo, delotvorni mehanizmi finansiranja, fleksibilna usmerenja i kvalitetno inicijalno obrazovanje i targetirano kontinuirano obučavanje. Na osnovu napretka postignutog u okviru Kopenhagenskog procesa, Komisija će u 2011. godini predstaviti Obaveštenje o **implementaciji strategija celoživotnog učenja i razvoja kompetencija; priručnik o evropskim politikama** koji će postaviti okvir za implementaciju celoživotnog učenja; kao i obnovljeni **akcioni plan za obrazovanje odraslih**.
3. U cilju unapređenja participacije i vlasništva socijalnih partnera u pogledu Agende za nove veštine i nova radna mesta na nivou EU, Komisija predlaže održavanje **Tripartitnog socijalnog foruma** u 2011. godini. Na Forumu bi se diskutovalo o implementaciji Agende, a naročito politika fleksibilnosti, pred Tripartitni socijalni samit

koji prethodi prolećnom zasedanju Saveta u okviru Evropskog semestra.

Prateće i pripremne mere:

Kao dopunu navedenih ključnih aktivnosti, u cilju jačanja mehanizama upravljanja i primene i podrške državama članicama, Komisija će:

- Počev od 2011. godine uvesti **sveobuhvatnu metodologiju za praćenje** napretka država članica u primeni principa fleksibilnosti, zasnovanu na tekućem radu sa Komitetom za zapošljavanje;
- Do kraja 2011. godine uspostaviti **partnerstvo između službi za zapošljavanje** iz javnog, privatnog i trećeg sektora kako bi se ohrabrio strateški dijalog na nivou EU i omogućila isplativost prelazaka na tržištu rada; partnerstvom će takođe biti obezbeđeni mali iznosi za finansiranje projekata koji predstavljaju primere dobre prakse; procenjeni i testirani primeri dobre prakse će biti široko predstavljeni novim veb-alatom;
- u 2011. godini pokrenuti **konsultacije sa evropskim socijalnim partnerima o evropskom okviru za restrukturiranje**.

2. Omogućiti sticanje veština potrebnih za zaposlenje

Usklađivanje ponude veština sa potrebama tržišta rada ostaje izazov

U 2008. godini, Obaveštenje Komisije „Nove veštine za nova radna mesta”, praćeno zaključcima Saveta i Izveštajem nezavisnih eksperata, identifikovalo je projekcije i usklađivanje tržišta rada i potreba za veštinama kao osnovni prioritet EU⁶. U maju 2009. godine, države članice su postigle dogovor o „Strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obučavanju” koji reguliše celoživotno učenje i razvoj veština građana svih uzrasta.

Usled krize, značaj ovog izazova izbio je u prvi plan: ona je ubrzala tempo ekonomskog restrukturiranja, gurajući u nezaposlenost mnoge radnike iz sektora pogođenih krizom zbog nedostatka veština potrebnih u rastućim sektorima. Sada se uporedo sa prvim znacima ekonomskog oporavka javljaju teškoće u pronalaženju visokokvalifikovane radne snage.

⁶ COM(2008) 868, 16.12.2008. godine. Zaključci Saveta od 09.03. 2009. godine i 07.06. 2010. godine „Nove veštine za nova radna mesta: Akcija odmah”, Izveštaj grupe eksperata, februar 2010. godine

Dugoročni izgledi takođe ukazuju na značaj veština. Predviđa se da će se broj radnih mesta za visokokvalifikovanu radnu snagu u EU povećati za šesnaest miliona do 2020. godine, dok će broj onih za niskokvalifikovane radnike opasti za oko dvanaest miliona. Previše ljudi nema kompetencije potrebne za uspeh na tržištu rada; odrasli sa niskim stepenom obrazovanja imaju sedam puta manje prilika da budu uključeni u kontinuirano obrazovanje i obučavanje u odnosu na visokoobrazovane, zbog čega se suočavaju sa sve većim teškoćama u prilagođavanju novim i rastućim potrebama za veštinama.

Ozbiljni deficiti kvalifikovanih radnika, upravljačkih i tehničkih veština, karakterističnih za određene poslove, ugrožavaju ciljeve održivog rasta Evrope. Isto važi i za manjak u oblastima koje su od ključnog značaja za inovacije, a posebno kada je reč o nauci, tehnologiji, inženjerstvu i matematici. Primera radi, u automobilskom sektoru i brodogradnji potražnja za hibridnim vozilima i spoljnim investicijama u održivu energiju već zahteva mnoge nove veštine u odnosu na one koje imaju radnici u tim sektorima. I zaista, potrebna su značajna ulaganja u „zelene” veštine kako bi se ostvarile ambicije Evrope da do 2020. godine ima tri miliona radnika u ekološkim industrijama. Do 2015. godine doći će do nestašice IKT stručnjaka na procenjenom nivou od 384.000 do 700.000 radnih mesta, što će ugroziti sâm sektor, ali i širenje IKT u svim sektorima privrede. Pored toga, više od 30% Evropljana nikada nije ili je retko koristilo internet, što mnogo umanjuje njihove mogućnosti za zaposlenje, pošto najveći broj radnih mesta već zahteva e-veštine⁷. Procenjuje se da će manjak radnika u sektoru zdravstva do 2020. godine iznositi oko jedan milion, a možda i dva miliona, ukoliko se uzmu u obzir i pomoćne profesije, što čini 15% potrebne nege u EU. Dodatnih milion istraživača je potrebno da bismo ostvarili naše planove za uspostavljanje Unije inovacija.

Nesklad između potrebe za veštinama i njihove ponude ima i geografsku komponentu: manjak veština i uska grla u oblastima visokog rasta podudaraju se sa oblastima stalne visoke nezaposlenosti. Ipak, mobilnost u EU i dalje ostaje veoma niska: u 2009. godini samo je 2,4% stanovništva EU živelo u drugoj državi članici. Ekonomske migracije dobijaju na strateškom značaju u suprostavljanju manjku veština. Građani zemalja van EU dostigli su broj od blizu dvadeset miliona, ili 4,0% ukupnog stanovništva u EU-27; bez neto migracija, radno sposobno stanovništvo bi se smanjilo za 12% do 2030. godine i za 33% do 2060. godine, u poređenju sa 2009. godinom. Ipak, visokokvalifikovani radnici-migranti previše često bivaju angažovani na radnim mestima niskog kvaliteta koja ne zahtevaju posebne veštine, što u prvi plan stavlja potrebu za boljim upravljanjem potencijalima i veštinama ovih radnika-migranata.

⁷ Videti definiciju u COM(2007) 496, 7. 9. 2007. godine.

Jačanje kapaciteta Unije za izradu projekcija i usklađivanje potreba tržišta rada sa potrebama za vještinama

Uticaj krize i stalna visoka stopa nezaposlenosti povećali su potrebu za boljim razumevanjem gde će tačno doći do nedostataka vještina u EU. Znanje stečeno od 2008. godine pomoću različitih aktivnosti mora biti obuhvaćeno jednim sistematičnim pregledom potreba za vještinama u EU. Aktivnosti država članica u cilju podizanja nivoa vještina moraju biti praćene aktivnostima na nivou EU, sa snažnim naglaskom na geografskoj mobilnosti kao mehanizmu prilagođavanja za borbu protiv regionalnih „žarišta” nezaposlenosti i usklađivanja sa tržištem rada. Komisija će takođe nastaviti da pruža podršku osnivanju saveta za sektorske vještine na evropskom nivou, ukoliko takva inicijativa potekne od zainteresovanih strana, poput socijalnih partnera ili relevantnih opservatorija. Isto tako, u skladu sa Stokholmskim programom⁸, a naročito sa razvojem propisa EU u oblasti legalnih migracija, Komisija će preduzeti aktivnosti u pravcu boljeg korišćenja potencijala migranata koji se već nalaze u EU. Ključnih pet oblasti za sprovođenje aktivnosti su:

2.1. Prikupljanje podataka o tržištu rada i upravljanje vještinama

Većina država članica prikuplja podatke o tržištu rada na osnovu tekućih i budućih potreba za vještinama, kroz tela kao što su opservatorije koje okupljaju aktere na tržištu rada i pružaoce obrazovnih usluga i obuke. Ove analize pomažu u oblikovanju standarda kvalifikacija i prilagođavanju sistema obuke potrebama tržišta rada.

Ipak, i dalje postoji mnogo prostora za razvoj postojećih instrumenata za projekcije na tržištu rada na nivou država članica, na regionalnom, sektorskom i nivou EU, i za širenje njihovih rezultata u cilju boljeg rešavanja nedostatka vještina. Komisija će podsticati saradnju između tela u zemljama članicama koja se bave upravljanjem vještinama (projekcije potreba za vještinama i brzina reakcije sistema obrazovanja i obuke) kako bi se unapredila razmena informacija i uspješnije korišćenje podataka o tržištu rada za politike zapošljavanja, obrazovanja i obuke.

2.2. Dostizanje prave kombinacije vještina

Nezavisno od uzrasta, pola, socijalno-ekonomskog porekla, etničke pripadnosti ili invalidnosti, svi građani EU treba da imaju mogućnost da steknu i razviju onu

⁸ COM(2010) 171, 20. 4. 2010. godine.

kombinaciju znanja, veština i sposobnosti koja im je potrebna za uspeh na tržištu rada.

U tom cilju, sistemi obrazovanja i obuka moraju da pruže pravu kombinaciju veština, uključujući i digitalne i transverzne ključne kompetencije, medijsku pismenost i poznavanje stranih jezika. Oni takođe moraju da obezbede da mladi koji završe srednje i više obrazovanje poseduju one veštine i kompetencije koje su potrebne za brz i uspešan prelazak u radni odnos. Borba protiv ranog napuštanja školovanja i niskih obrazovnih postignuća u osnovnim kompetencijama, kao što su jezička pismenost, matematička pismenost i nauke, uključujući i među odraslima, jeste ključni element za uključivanje, zapošljavanje i rast. Kontinuirano obučavanje mora dostići cilj da 15% svih odraslih učestvuje u celoživotnom učenju⁹.

Dobar napredak ostvaren je kroz prilagođavanje školskog kurikuluma, sprovođenje reformi u Evropskom okviru ključnih kompetencija za celoživotno učenje i korišćenje Europass-a. Ipak, države članice bi trebalo da ubrzaju tempo reformi i primene nacionalne okvire kvalifikacija zasnovane na ishodima učenja, kao što je naznačeno u Preporuci o evropskom okviru kvalifikacija. Slično tome, Kopenhagenski proces bi trebalo dodatno da doprinese zainteresovanosti za inicijalno stručno obrazovanje i obuku.

Imajući u vidu transverzalnu ulogu digitalnih kompetencija u svim privrednim sektorima, Digitalna agenda za Evropu predstavlja najznačajniji katalizator koji može da doprinese dostizanju pravih digitalnih kompetencija od strane radnika i tražilaca posla, sa ciljanim naporima ka unapređenju osnovne digitalne pismenosti kod onih sa najmanje kompetencija, kao što su stariji, niskoobrazovani ili zaposleni u malim i srednjim preduzećima, ali i ka unapređenju specijalizovanih i naprednih IKT kompetencija kod onih koji se bave specifičnim poslovima, kao što su IKT stručnjaci.

2.3. Usklađivanje veština ljudi i ponude radnih mesta i kapitalizovanje dobiti od potencijalnih novih radnih mesta u Evropi

Dostizanje prave kombinacije veština je veoma značajno, ali je podjednako važno i da se izbegne nedovoljno korišćenje talenata i potencijala ljudi. Ovo zahteva bolju saradnju između svetova rada, obrazovanja i obuke, kao i povećanu transparentnost na tržištu rada, veću od one koju pružaju tradicionalni pristupi koji mere veštine samo pomoću formalnih kvalifikacija.

⁹ Zaključci Saveta o „Strateškom okviru za evropsku saradnju u obrazovanju i obuci ET (2020)” (doc. 9845/09).

Prelazak ka pristupima zasnovanim na kompetencijama i veštinama već dovodi do značajne promene u sistemima obrazovanja i na tržištima rada, kao i do njihove interakcije. Ovo, zauzvrat, ima značajan uticaj na rad službi za zapošljavanje u oblasti procene veština, procesu profilisanja, organizaciji obuka, saradnji sa pružaocima obuka, karijernom vođenju i savetovanju klijenata (uključujući i poslodavce). Saradnja između službi za zapošljavanje i centara za vođenje u oblasti obrazovanja mora biti ojačana, tako da centri mogu da pružaju savete od neposrednog značaja za tržište rada.

Savetovanje, stimulacije i podrška kompanijama, uključujući i mala i srednja preduzeća, takođe su od suštinskog značaja kako bi im se pomoglo da razviju i na najbolji način iskoriste kompetencije na radnom mestu. Poslodavce bi trebalo ohrabriti da zajednički ulažu i učestvuju u aktivnostima institucija u oblasti obrazovanja i obuke, naročito u visokom obrazovanju i stručnom obrazovanju i obuci; ova partnerstva mogu da razviju i unaprede profile veština, multidisciplinarnе kurikulume i kvalifikacije i da olakšaju pružanje obuka na radnom mestu, od stažiranja do doktorata u industriji. Ova strukturisana partnerstva mogla bi da pruže efikasna i sistemska sredstva za razvoj ove interakcije.

Kako bi se premostio jaz u nedostajućim veštinama za buduća radna mesta i obezbedilo da naši obrazovni sistemi postanu brzo reaktivni na buduće potrebe naše privrede (npr. zelene privrede), moraju biti promovisane nove akademske specijalizacije da bi se postigla kritična masa koja će povećati evropsku konkurentnost.

2.4. Unapređenje geografske mobilnosti širom EU

Mnogi faktori van regulatornog okvira utiču na međuregionalnu i transnacionalnu mobilnost: stanovanje, jezik, mogućnosti za zapošljavanje partnera, mehanizmi povratka, istorijske „barijere” i priznavanje iskustva stečenog tokom perioda mobilnosti, naročito u okviru malih i srednjih preduzeća. Skorašnji naponi da se unapredi geografska mobilnost bili su usredsređeni na uklanjanje pravnih i administrativnih prepreka (npr. u oblasti priznavanja kvalifikacija i prenosa dopunskih penzijskih prava). Građani sada moraju biti bolje informisani o ovim promenama kako bi sa poverenjem preduzeli prekogranične poteze vezane za karijeru; takođe mora biti više naglašeno povećavanje transparentnosti slobodnih radnih mesta širom EU. U kontekstu koordinacije sistema socijalne sigurnosti, Komisija će u saradnji sa državama članicama takođe ispitati položaj visokomobilnih profesionalnih kategorija, a naročito istraživača angažovanih u plaćenim istraživačkim aktivnostima kako bi se povećala njihova geografska i međusektorska mobilnost u cilju dostizanja Evropskog istraživačkog prostora do 2014. godine.

Jedan broj zaposlenih i dalje mora da se suoči sa dugačkim i opterećujućim procedurama za priznavanje njihovih kvalifikacija. Komisija trenutno sprovodi evaluaciju Direktive o profesionalnim kvalifikacijama kako bi identifikovala moguća rešenja, kao što je profesionalna karta, i pojednostavila trenutnu situaciju.

2.5. Korišćenje potencijala migracija

Kako bi se najviše iskoristio potencijalni doprinos migracija punoj zaposlenosti, migranti koji već legalno borave u EU treba da budu bolje integrisani, posebno pomoću uklanjanja prepreka za njihovo zapošljavanje, kao što su diskriminacija ili nepriznavanje veština i kvalifikacija, koje migrante stavljaju pod rizik od nezaposlenosti i socijalne isključenosti. Slabiji rezultati u obrazovnim sistemima država članica koje postižu građani trećih zemalja u odnosu na građane EU, takođe moraju biti popravljani.

Bolji nadzor i projekcije potreba za veštinama, kao i unapređenje priznavanja veština i kvalifikacija, uključujući i one ostvarene van EU, mogu značajno da smanje „bacanje mozgova” visokoobrazovanih migranata koji rade na radnim mestima koja odlikuje nizak nivo potrebnih veština ili nizak kvalitet. Uz poštovanje principa preferencijala Zajednice i prava država članica da odrede nivoe prijema radnika-građana trećih zemalja, mapiranje profila veština građana trećih zemalja koji već žive u EU bilo bi korisno za određivanje načina na koji rastući pravni okvir EU i nacionalne sheme prijema radnika-migranata mogu da pomognu u smanjivanju nestašice veština. Fleksibilna politika prijema, zasnovana na potražnji, može dati značajan doprinos zadovoljavanju budućih potreba za radnom snagom. Usklađivanje veština takođe može biti poboljšano ojačanom saradnjom sa trećim zemljama u oblastima priznavanja veština, razmene informacija o potrebama tržišta rada i rada sa savetodavcima i agencijama za zapošljavanje.

Unapređenje i usklađivanje veština – Ključne aktivnosti 4–8:

Komisija će:

- 4. Do 2012. godine pripremiti **Panoramu veština u EU** kako bi povećala transparentnost za lica koja traže zaposlenje, radnike, kompanije i/ili javne institucije. Panorama će biti dostupna internetom i sadržaće ažurirane projekcije ponude veština i potreba tržišta rada do 2020. godine. Sadržaće: I) najnovije informacije o 25 zanimanja u EU za kojima je najveća potražnja i o pet „najtraženijih” zanimanja u svakoj državi članici; II) analizu potreba za veštinama zasnovanu na

Evropskom pregledu slobodnih radnih mesta; III) analizu neusklađenih veština i korišćenja veština na radnom mestu, anketiranjem poslodavaca, studenata i diplomiranih studenata; IV) projekcionu studiju na sektorskom nivou, zasnovanu na radu Evropskih sektorskih saveta za veštine i zapošljavanje; i V) projekcije CEDEFOP-a¹⁰ i država članica. U slučaju potrebe, Panorama će izveštavati o potrebama za veštinama u oblastima od naročitog značaja, kao što su nauka, tehnologija, inženjerstvo i matematika.

- 5. Do 2012. godine pripremiti **Evropsku klasifikaciju veština, kompetencija i zanimanja (ESCO)** na svim evropskim jezicima, kao zajedničku platformu između svetova zapošljavanja, obrazovanja i obuke.
- 6. U 2012. godini razmotriti mogućnost predavljanja predloga za doprinos **reformi sistema priznavanja profesionalnih kvalifikacija**, na osnovu ocenjivanja Direktive o profesionalnim kvalifikacijama.
- 7. U 2011. godini objaviti **Novu agendu za integraciju građana trećih zemalja**, u cilju poboljšanja struktura i instrumenata za bolju razmenu znanja i inkorporisanje prioriteta za integraciju država članica u sve relevantne javne politike.
- 8. U 2012. godini razmotriti mogućnost predavljanja predloga za unapređenje **poštovanja prava radnika-migranata u EU** u pogledu principa slobode kretanja radnika.

Prateće i pripremne mere:

Komisija će, takođe, u saradnji sa državama članicama:

- do 2011. godine predložiti **novi cilj za obrazovanje radi povećanja zapošljivosti** da bi se u centar pažnje stavila priprema mladih za prelazak na tržište rada, predložiti Preporuku Saveta za **smanjenje ranog napuštanja školovanja** i osnovati **Grupu eksperata na visokom nivou za poboljšanje pismenosti mladih i odraslih**;
- do kraja 2010. godine pokrenuti **medijsku kampanju za upoznavanje građana o koristima koje im mogu pružiti pravila EU za koordinaciju u oblasti socijalne sigurnosti za mobilnost unutar Evrope**, bez gubitka njihovih prava;

¹⁰ Evropski centar za razvoj stručne obuke.

- u okviru **Pregleda uspešnosti malih i srednjih preuzeća** proceniti buduće potrebe za veštinama u mikropreduzećima i zanatskim preduzećima na reprezentativnom uzorku država članica EU kako bi bolje inkorporisala potrebe ovih preduzeća u postojeće inicijative u okviru politika EU;
- do 2011. godine podržati kompetencije za održivi razvoj i promovirati razvoj veština u sektorima obuhvaćenim **Mapom puta ka Evropi efikasnog korišćenja resursa i novim Akcionim planom za eko-inovacije**;
- do 2011. godine podržati „**alijanse znanja**”, tj. poduhvate koji okupljaju kompanije i institucije u oblasti obrazovanja i obuke, sa svrhom da se izrade novi kurikulumi koji će imati cilj da smanje jaz u veštinama potrebnim za inovacije i podstaknu usklađivanje sa veštinama na tržištu rada; takođe će biti razvijeni doktorski programi EU u oblasti industrije, u okviru aktivnosti Marija Kiri i stažiranje u kompanijama, u okviru programa Erasmus;
- u 2011. godini predložiti Preporuku Saveta za prepoznavanje, upisivanje i **potvrđivanje kompetencija** ostvarenih van formalnog obrazovanja i obuke, uključujući i **Evropski pasoš veština** u koji građani mogu da upišu i predstave veštine koje su stekli tokom života;
- u 2011. godini predstaviti **analizu doprinosa politika migracije usklađivanju tržišta rada i veština** u skladu sa Stokholmskim programom; biće uspostavljena **mreža eksperata za politike za unapređenje obrazovanja migranata**, sa ciljem da se smanji jaz u obrazovnim postignućima između studenata-migranata i lokalnog stanovništva u školama;
- do 2012. godine **reformisati EURES – Evropske službe za zapošljavanje i njegov pravni osnov** kako bi se razvili njegovi kapaciteti za usklađivanje i zapošljavanje koji služe Evropskoj strategiji zapošljavanja i proširili radi pružanja podrške sistemu Tvoj prvi EURES posao;
- do 2012. godine predložiti pristup za celu EU i instrumente za podršku državama članicama u **integrisanju IKT kompetencija i digitalne pismenosti (e-veštine) u ključne politike celoživotnog učenja**;
- do 2012. godine predstaviti **Obaveštenje o evropskoj politici višejezičnosti**, predlažući prioritete u sistemima obrazovanja i obuke, i

cilj evropskog jezika zasnovan na rezultatima Evropskog istraživanja o jezičkim kompetencijama kako bi se dostigao cilj iz Barselone „maternji jezik + 2”;

- do 2012. godine izraditi, u saradnji sa državama članicama, **akcioni plan za povećanje ponude zdravstvenih radnika**; akcioni plan će biti praćen Zajedničkom aktivnošću u okviru programa Zdravlje za projekcije potreba za radnom snagom u sektoru zdravstva i planiranje radne snage;
- do 2012. godine mapirati i promovisati evropske **centre izuzetnosti u okviru novih akademskih specijalizacija** za buduća radna mesta; Komisija će istražiti najbolji način za pružanje podrške mobilnosti studenata (evropskih i međunarodnih) ka ovim centrima izuzetnosti.

3. Unapređenje kvaliteta rada i uslova rada

Mešoviti rezultati po pitanju kvaliteta radnih mesta u EU tokom poslednje decenije

Uz visok kvalitet rada ide i visok procenat radno aktivnog stanovništva. Razlog za to je što radno okruženje igra ključnu ulogu u unapređenju potencijala radne snage i predstavlja vodeći faktor konkurentnosti. Da bi bile inovativne i brzo i efikasno davale dobre rezultate, kompanije u EU vezuju svoj opstanak i širenje za posvećenu radnu snagu, koja se razvija u radnom okruženju visokog kvaliteta, u bezbednim i zdravim uslovima rada.

Tokom poslednje decenije, bilo je i dobrih i loših vesti o kvalitetu radnih mesta u Evropi. Načelno, zadovoljstvo poslom je poraslo; broj povreda na radu je smanjen, uključujući i one sa fatalnim ishodom, iako je rad postao intenzivniji i stresniji, barem za manji broj ljudi. S druge strane, broj radnika koji sticajem okolnosti rade na određeno vreme ili sa nepunim radnim vremenom povećan je sa 53,7%, odnosno 18% u 2001. godini, na 60,3%, odnosno 25,6% u 2009. godini. Zarade su rasle manje od produktivnosti u većini država članica, a siromaštvo kod zaposlenih je postojano: broj zaposlenih ispod linije siromaštva ostao je na stabilnom nivou od oko 8% od 2005. godine. U mnogim zemljama, rad „na crno“ nastavlja da čini nezaštićenim i ranjivim veći deo radne snage.

Zbog krize, povećan broj radnih mesta bio je izložen pritiscima konkurencije i pogoršanim uslovima rada. U mnogim slučajevima, novi oblici rada i povećan broj promena radnog mesta nisu bili praćeni odgovarajućim uslovima rada, što je dovodilo do psihološkog stresa i psihosocijalnih poremećaja. Ovo je

izazvalo socijalne i ekonomske troškove i može potkopati kapacitete Evrope da se takmiči: opasna, nezdrava radna okruženja dovode do većeg broja zahteva za naknadama za slučaj invaliditeta i ranijeg prestanka aktivnog života.

Obnavljanje zakonodavstva EU i promovisanje „mekih“ instrumenata

Unapređenje kvaliteta radnih mesta zahteva integrisani odgovor politika na nivou EU, kao i delanje država članica. Unija ima obiman zakonodavni „*acquis*” koji dopunjuje aktivnosti država članica u oblasti unapređenja životnih i radnih uslova, obezbeđuje u celoj EU minimalne standarde uslova rada, bezbednosti i zdravlja na radu, informisanja, konsultovanja, prava na radničku participaciju, rodne ravnopravnosti i zabrane diskriminacije, podstiče pravičniju konkurenciju, visoke nivoe produktivnosti i stvaranje kvalitetnih radnih mesta. Ipak, „*acquis*” mora biti prilagođen – da bi se olakšala primena ili tumačenje pravila i da bi ih građani i kompanije lakše razumeli i primenjivali; da bi se odgovorilo na pojavu novih rizika po zdravlje i bezbednost ljudi na radnom mestu; i da bi se smanjila administracija. Uopšteno govoreći, zakonodavni „*acquis*” mora biti usklađen sa novim obrascima i tehnologijama rada kako bi olakšavao, a ne ometao prilagođavanje radnih mesta.

Nije uvek dovoljno samo zakonodavstvo na nivou EU. „Meki“ instrumenti, poput komparativnih analiza, koordinacije politika, razmene primera dobre prakse, postavljanja ciljeva, smernica za primenu, okvira aktivnosti, pravila ponašanja i preporuka, mogu značajno da pomognu u postizanju konsenzusa i stvaranju pravih podsticaja za aktivnosti na nacionalnom nivou ili nivou kompanija. Zbog toga moraju biti pokrenute i druge inicijative kako bi se podržao mudriji pravni okvir, konsolidovao dugoročni strateški pristup radi unapređenja načina na koji nacionalne vlasti i socijalni partneri primenjuju propise na nacionalnom nivou i revidirali koncept i indikatori kvaliteta rada.

3.1. Mudriji pravni okvir EU za zapošljavanje i zdravlje i bezbednost na radu

Komisija će sprovesti obuhvatno, postepeno ocenjivanje postojećeg zakonodavnog „*acquis*”-a. Ovaj posao je već započet ocenjivanjem dva značajna propisa – o radnom vremenu i o upućivanju radnika na rad u drugu državu članicu; on će biti proširen na ostale elemente koji su u vezi sa radom, zdravljem i bezbednošću. Ovo sveobuhvatno ocenjivanje neće ugroziti pripremu novih predloga propisa ukoliko dođe do jasne potrebe za brzom akcijom i ukoliko nove odredbe budu praćene kompletnom procenom njihovog ekonomskog i socijalnog uticaja.

Povrh toga, postoji potreba za temeljnom procenom određenog broja pravnih odredbi koje se mogu činiti kao nedelotvorne ili teške za primenu, kao što su pravila za zaštitu korisnika dopunskih strukovnih penzija u slučaju insolventnosti poslodavca. Komisija će predložiti, nakon odgovarajuće procene, uključivanje pomoraca i ribolovaca u obuhvat zakonodavstva EU u oblasti rada. U oblasti zdravlja i bezbednosti na radu, prioriteta će uključiti reviziju direktiva o zaštiti radnika izloženih elektromagnetnom zračenju, karcinogenima i mutagenima i prevenciji mišićno-skeletnih poremećaja. Posebna pažnja će biti posvećena rizicima zbog izloženosti duvanskom dimu u okruženju. Pored toga, biće ispitani rizici koji se dovode u vezu sa nanomaterijalima i uzroci sve većeg broja mentalnih oboljenja na radnom mestu.

3.2. Strateški pristup zasnovan na „mekim“ instrumentima

Komisija može igrati ulogu u udruživanju resursa država članica, socijalnih partnera i agencija EU. Evropskim socijalnim dijalogom, međuindustrijski i sektorski socijalni partneri takođe su razvili značajan skup „mekih“ instrumenata, uključujući i autonomne ugovore; oni mogu doprineti poboljšanju standarda rada i imati direktan, konkretan uticaj na uslove rada miliona radnika u EU. Uz poštovanje autonomije socijalnih partnera, Komisija će nastaviti da podržava ovu aktivnost i, kad to bude opravdano, ocenjuje uticaj ovih ugovora.

Naučene lekcije na osnovu EU Strategije zdravlja i bezbednosti na radu 2007–2012. godine treba da posluže za pokretanje debate o obnavljanju ove strategije, kao i o njenom mogućem proširenju na druge oblasti javnih politika.

Rad „na crno“, uključujući i lažno prijavljivanje poslodavaca i radnika kao samostalnih preduzetnika, nastavlja da se širi i sve više dobija prekograničnu dimenziju: potreban je nastavak napora za jačanje saradnje na nivou EU između inspektorata za rad i ostalih tela nadležnih za nadzor nad primenom propisa u oblasti rada.

Potrebni su i naponi za reviziju EU definicije i zajedničkih indikatora kvaliteta rada kako bi se oni učinili operativnijim za ocenjivanje i postavljanje ciljeva politika država članica u ovoj oblasti. Naročito treba da bude ponovo ispitan pristup kvalitetu rada u svetlu skorašnjeg razvoja politika, kao što su fleksibilnost i „isplativost prelazaka na tržištu rada“, i razvoj novih obrazaca rada.

Kvalitet rada i uslova rada – Ključne aktivnosti 9–12:

Komisija će:

- 9. U 2011. godini revidirati **Direktivu o radnom vremenu** i podneti predlog propisa sa ciljem da poboljša primenu **direktive o upućivanju radnika na rad u drugu državu članicu**; gde god to bude neophodno, Komisija će pokrenuti aktivnosti radi **izmene, razjašnjenja ili pojednostavljenja postojećih propisa u oblasti zapošljavanja**, ukoliko je to zasnovano na proceni uticaja, i to nakon konsultacija sa socijalnim partnerima EU.
- 10. U 2011. godini izvršiti **konačno ocenjivanje EU Strategije 2007–2012. godine za zdravlje i bezbednost na radu**, i na osnovu nje predložiti u 2012. godini **novu strategiju za period 2013–2020. godine**.
- 11. U 2012. godini **proceniti delotvornost propisa EU u oblasti informisanja i konsultovanja radnika**, kao i **direktive EU o ugovoru o radu sa nepunim radnim vremenom i ugovoru o radu na određeno vreme i njihov uticaj na participaciju žena u broju zaposlenih i jednakim zaradama za isti rad**; u saradnji sa socijalnim partnerima, poštujući autonomiju socijalnog dijaloga.
- 12. Do 2014. godine izvršiti **sveobuhvatan pregled propisa u oblasti zdravlja i bezbednosti**, u saradnji sa državama članicama i evropskim socijalnim partnerima, u okviru Savetodavnog komiteta za bezbednost i zdravlje na radu.

Prateće i pripreme mere:

Komisija će, u saradnji sa državama članicama i socijalnim partnerima:

- u 2011. godini ispitati **izvodljivost inicijative za jačanje saradnje između inspektorata za rad i ostalih tela nadležnih za nadzor nad primenom propisa**, sa ciljem sprečavanja rada „na crno”;
- u 2011. godini **revidirati i unaprediti koncept kvaliteta rada u okviru javnih politika**, u saradnji sa državama članicama i socijalnim partnerima;

- U 2012. godini ispitati uticaj antidiskriminatorskih direktiva od značaja za oblast zapošljavanja, tj. 2000/78/EZ¹¹ i 2000/43/EZ¹².

4. Podrška stvaranju novih radnih mesta

Ekonomska kriza je imala dramatičan uticaj na stvaranje novih radnih mesta, ali su neke prepreke tražnji za radnom snagom strukturne prirode.

Nije dovoljno da ljudi ostanu aktivni i steknu prave veštine da bi našli posao – oporavak mora biti zasnovan na stvaranju novih radnih mesta, koje zavisi prvenstveno od ekonomskog rasta. I zaista, od 2008. godine ekonomska kriza imala je ogroman uticaj na stvaranje novih radnih mesta: ona je izbrisala veliki deo stabilnog rasta zaposlenosti u EU i smanjenje nezaposlenosti do kojih je došlo u prethodnoj deceniji. Ekonomski rast u EU ponovo je zabeležen u drugoj polovini 2009. godine, nakon pet kvartala uzastopnih smanjenja privrede; tržišta rada u EU su počela da pokazuju određene znake stabilizacije, a broj slobodnih radnih mesta nešto je povećan u prethodnim kvartalima.

I dok ovaj pozitivan razvoj situacije treba da bude pozdravljen, nisu sve promene viđene tokom poslednje dve godine bile rezultat ekonomskog okruženja: stvaranje novih radnih mesta zavisi i od politika tržišta rada koje se primenjuju na nivou EU i na nacionalnom nivou. Stimulisanje rasta ne mora nužno biti dovoljno za stvaranje novih i kvalitetnijih radnih mesta – poslovno okruženje mora da bude povoljno za stvaranje novih radnih mesta.

Politike kreirane za podsticanje stvaranja novih radnih mesta moraju da uzmu u obzir važan doprinos malih i srednjih preduzeća (MSP) velikom delu ekonomske i profesionalne aktivnosti u Evropi. Preko 99% kompanija u EU su MSP, i one obuhvataju dve trećine svih radnih mesta u privatnom sektoru, što ukazuje na značaj posvećivanja dužne pažnje potrebama MSP u pripremi propisa u oblasti zapošljavanja. Ipak, premali broj naših inovativnih MSP preraste u veće kompanije koje zapošljavaju veći broj ljudi; pored toga, u EU ima manje mladih, inovativnih firmi okrenutih istraživanju i razvoju nego u SAD. Značajan manjak u inovacijama i e-veštinama sprečava MSP da usvoje inovativne i pametne modele biznisa i nove tehnologije. Samozaposleni čine 15% radne snage u EU, i njihov broj nije značajno rastao čak ni u periodima ekonomskog prosperiteta:

¹¹ Direktiva Saveta 2000/78/EZ od 27. novembra 2000. godine o uspostavljanju opšteg okvira za ravnopravnost prilikom zapošljavanja i rada.

¹² Direktiva Saveta 2000/43/EZ od 29. juna 2000. godine o primeni načela ravnopravnosti bez obzira na rasno ili etničko poreklo.

udeo samozaposlenih u ukupnoj radnoj snazi EU opao je za 1 procentni poen između 2000. i 2008. godine.

Obnavljanje stvaranja novih radnih mesta da bi svi koji žele da rade mogli da imaju posao

Ekonomski rast ostaje glavna poluga za stvaranje novih radnih mesta. Ključne inicijative Strategije Evropa 2020 „Unija inovacija”¹³ i „Industrijska politika za eru globalizacije”¹⁴ sadrže značajan skup aktivnosti za novi strateški pristup inovacijama i konkurentnoj industrijskoj osnovi; one treba da doprinesu pokretanju privrednog rasta, zasnivajući ga na znanju i aktivnostima visoke dodate vrednosti i pomognu prepoznavanje prilika za ulaganje i stvaranje novih radnih mesta. „Akt o jedinstvenom tržištu”¹⁵ takođe sadrži niz predloga za korišćenje punog potencijala jedinstvenog tržišta i povećanje rasta i zaposlenosti. Slično tome, ključna inicijativa „Mladi u pokretu”¹⁶ već je odredila poseban okvir za zapošljavanje mladih.

Pored ovih inicijativa, potrebno je i da postoje odgovarajući uslovi za stvaranje novih radnih mesta, posebno na krajevima spektra veština. Priznajući da EU još uvek ima mnogo toga da uradi kako bi unapredila način na koji uvodi inovacije u proizvodne sisteme, Komisija će predložiti načine za podsticanje stvaranja novih radnih mesta u kompanijama sa visokokvalifikovanom radnom snagom i modelima biznisa koji imaju čvrsto uporište u istraživanju i razvoju. Takođe, razmotriće podsticaje poslodavcima za zapošljavanje dugoročno nezaposlenih i ostalih radnika isključenih sa tržišta rada. U skladu sa naporima država članica, Komisija će takođe posvetiti posebnu pažnju preduzetništvu i samozapošljavanju, kao instrumentima od suštinskog značaja za povećanje stope zaposlenosti. Sve inicijative će poštovati princip „prvo razmišljati o malima”, kako bi se uzele u obzir posebne karakteristike MSP.

4.1. Stvaranje opštih uslova za stvaranje novih radnih mesta

Prema procenama Komisije, smanjenje administrativnih prepreka za 25% bi dugoročno moglo da dovede do rasta bruto domaćeg proizvoda (BDP) od 1,4%. Da bi se kombinovao privredni rast sa stvaranjem novih radnih mesta, treba da budu uklonjene administrativne prepreke za pokretanje sopstvenog biznisa i zapošlja-

¹³ COM(2010) 546, 6.10.2010. godine.

¹⁴ COM(2010) 614, 28.10.2010. godine.

¹⁵ COM(2010) 608, 27.10.2010. godine.

¹⁶ COM(2010) 477, 15.9.2010. godine.

vanje. Ovo je naročito važno u kompanijama koje posluju u sektorima sa brzim rastom i modelima sa čvrstim uporištem u istraživanju i razvoju, u kojima može biti značajna potražnja za visokokvalifikovanom radnom snagom. Zaista, dostizanje cilja da 3% BDP-a EU bude utrošeno na istraživanje i razvoj do 2020. godine dovelo bi do stvaranja tri miliona i sedamsto hiljada novih radnih mesta do 2020. godine¹⁷. Da bi se ovo postiglo, potrebna su veća ulaganja radi povećanja broja diplomiranih studenata u nauci, tehnologiji, inženjerstvu i matematici (STEM) da bi se stvorili odgovarajući uslovi za razvoj ključnih novih tehnologija, koje su od suštinskog značaja u istraživačkim, razvojnim i inovacionim strategijama u industriji i uslugama.

Podsticanje zapošljavanja smanjenjem troškova rada van zarade (npr. prelaskom sa poreza na zarade na potrošnju energije ili zagađenje) od ključne je važnosti u vremenu visoke nezaposlenosti, s obzirom na to da će troškovi održavanja sistema osiguranja za slučaj nezaposlenosti najverovatnije nadmašiti smanjenje prihoda za sistem socijalne sigurnosti. Ovo je naročito važno za one koji se susreću sa posebnim teškoćama da pronađu novi posao nakon recesije, kao što su niskokvalifikovani ili dugoročno nezaposleni. Od suštinskog značaja su i podsticaji za prebacivanje poslova iz sive u regularnu ekonomiju; pravo mesto za to je razvoj regularne ekonomije u domaćinstvima, socijalnoj zaštiti i ostalim aktivnostima sa neprofitnim ciljem, čime bi se pružila značajna mogućnost za ulazak na tržište rada onima koji su iz njega isključeni.

4.2. Promovisanje preduzetništva, samozapošljavanja i inovacija

Socijalna preduzeća, kooperative, ortačka i komanditna društva kao i mikropreduzeća, uključujući i samozaposlene, mogu biti izvor inovativnih rešenja za zadovoljavanje socijalnih potreba na participativan način, pružajući posebne mogućnosti za zapošljavanje isključenima sa tržišta rada. Obaveštenje Komisije o „Aktu o jedinstvenom tržištu“ već je predvidelo nekoliko inicijativa namenjenih razvoju sektora socijalne ekonomije i socijalnog biznisa, kao što je Inicijativa za socijalni biznis ili javnu raspravu o primeni regulative o Statutu evropske kooperative. Evropski institut za inovacije i tehnologiju (EIT) će podržati pokretanje i razvoj biznisa kroz istraživanje vođeno inovacijama, a posebno kroz snažan naglasak na preduzetništvu.

Preduzetništvo treba da postane rasprostranjenije sredstvo za stvaranje novih radnih mesta, kao i za borbu protiv socijalne isključenosti. Naglasak mora biti na obuci kako bi se osiguralo da sistemi obrazovanja zaista pružaju osnovu

¹⁷ COM(2010) 546, 6.10.2010. godine.

za podsticanje stvaranja novih preduzetnika i da oni koji žele da osnuju i vode MSP raspolažu odgovarajućim veštinama za taj posao. Države članice treba da razviju preduzetništvo u školskim kurikulumima kako bi stvorile kritičnu masu nastavnog kadra za preduzetništvo i promovisale prekograničnu saradnju između univerziteta i istraživačkih centara u oblasti inovacija i preduzetništva.

Podrška stvaranju novih radnih mesta – Ključna aktivnost 13:

13. U 2011. godini Komisija će predložiti **usmeravajuće principe za promovisanje povoljnih uslova za stvaranje novih radnih mesta**. Oni će sadržati načine za I) uklanjanje administrativnih i pravnih prepreka zapošljavanju i otpuštanju, pokretanju novih biznisa i samozapošljavanju; II) smanjenje troškova rada van zarade; III) prelazak iz neformalnog rada ili rada „na crno“ u radni odnos.

Prateće i pripremne mere:

Komisija će, u okviru Akta o malom biznisu:

- do kraja 2010. godine predstaviti predlog za **proširenje i promenu Pripremne aktivnosti Erasmus za mlade preduzetnike (EYE) u stalan program;**
- podržati posebne programe za obuku nastavnog kadra, kao i za razmenu primera dobre prakse u cilju razvoja obuka nastavnog kadra o preduzetništvu i **pripremiti priručnik o politikama za obrazovanje o preduzetništvu** kako bi se unapredio obuhvat, uticaj i kvalitet obrazovanja o preduzetništvu u Evropi.

Finansijski instrumenti EU u službi novih veština i novih radnih mesta

U svetlu aktuelnih fiskalnih ograničenja nacionalnih budžeta, države članice i Komisija moraju se usredsrediti na bolje korišćenje fondova EU. Kohezionu politiku već doprinosi razvoju novih veština i stvaranju novih radnih mesta, uključujući i rastuću oblast zelene ekonomije. Više toga može biti učinjeno u pravcu punog korišćenja potencijala finansijskih instrumenata i propisa EU koji podržavaju re-

forme u oblastima zapošljavanja, obrazovanja i obuke: ovo se odnosi, na prvom mestu, na Evropski socijalni fond (ESF), ali i na Evropski fond za regionalni razvoj (ERDF), Fond za ruralni razvoj (EARDF), Program za celoživotno učenje i Progres.

Konkretno, uticaj instrumenata kohezione politike, uključujući i ESF, treba da bude ojačan usredsređivanjem na četiri prioriteta, u skladu sa predlozima sadržanim u Reviziji budžeta¹⁸ i Petom izveštaju o koheziji¹⁹: 1) koncentracija finansijskih resursa na manji broj prioriteta; 2) jačanje uslovljavanja i podsticaja kako bi se podstakle države članice da sprovedu institucionalne reforme sadržane u Nacionalnim reformskim programima; 3) usredsređivanje na rezultate, kroz skup jasnih i merljivih ciljeva i indikatora utvrđenih od Komisije i država članica; i 4) uspostavljanje razvojnih i partnerskih investicionih ugovora između Komisije i država članica.

I dok će sveobuhvatna revizija finansijskih instrumenata biti sprovedena u okviru debate tokom pripreme sledećeg Višegodišnjeg finansijskog okvira, ova četiri ključna prioriteta treba odmah da posluže kao smernice za jačanje doprinosa fondova i budžeta EU Agendi za nove veštine i nova radna mesta.

Države članice se pozivaju da usmere aktivnosti u okviru ESF i drugih fondova EU na strukturne reforme i podršku strukturnom uslovljavanju i time doprinesu ključnim aktivnostima i merama predloženim ovom Agendom, i svrsi i nacionalnim ciljevima Evrope 2020. Ovo naročito važi za:

1. **Fleksigurnost:** Programi ESF mogu da podrže kreiranje boljih politika, kao što su aktivne mere zapošljavanja i institucije i instrumenti celoživotnog učenja, uključujući i javne službe za zapošljavanje. Kroz partnerstva za reforme u zapošljavanju ESF takođe može podržati **socijalne partnere**. Podrška ESF jačanju administrativnog kapaciteta može podržati integrisane pristupe fleksigurnosti; 7. **okvirni program za istraživanje, tehnološki razvoj i demonstracione aktivnosti** može doprineti donošenju odluka zasnovanim na podacima.
2. **Unapređenje i usklađivanje veština:** ESF može ulagati u projekcije i razvoj kvalifikacija i kompetencija i podržati reformu sistema obrazovanja i obuke u cilju jačanja njihove relevantnosti za tržište rada. Takođe, mogu biti finansirani i razmena iskustava i umrežavanje vi-

¹⁸ COM(2010) 700, 19.10.2010. godine.

¹⁹ COM(2010) 642, 9.11.2010. godine.

sokog obrazovanja i centara istraživanja i biznisa u pogledu zahteva za novim veštinama. Poslovi vezani za ekološke aspekte privrede, kao i za sektor zdravstvenih i socijalnih usluga, takođe mogu imati koristi od snažnije podrške ESF i ostalih fondova EU, a to važi i za IKT kompetencije u svetlu značaja IKT u današnjoj privredi i društvu; ERDF podržava ulaganja u obrazovnu infrastrukturu. Na kraju, ESF i ostali strukturni fondovi mogu da deluju u sinergiji sa ostalim instrumentima, kao što je **Evropski fond za integraciju državljana trećih zemalja**, radi povećanja zaposlenosti migranata i borbe protiv diskriminacije, i **Program za celoživotno učenje**.

3. **Kvalitet rada i uslova rada:** ESF može da sufinansira kreiranje i širenje inovativnih i produktivnijih oblika organizacije rada, uključujući i bolje zdravlje i bezbednost na radu. U cilju uklanjanja rodne neravnopravnosti, ESF može podržati mere za usklađivanje profesionalnog i privatnog života, inkorporisanje rodnog aspekta u javne politike i aktivnosti za uklanjanje segregacije na osnovu pola na tržištu rada.
4. **Stvaranje novih radnih mesta:** ESF i ostali fondovi EU mogu podržati promovisanje preduzetništva, pokretanje biznisa i samozapošljavanje. Finansijski inženjering može predstavljati nedostajuću kariku između finansijskih tržišta i malih preduzetnika. Zajednička aktivnost za podršku mikrofinansijskim institucijama u Evropi (**JASMI-NE**) koju podržava ERDF, ESF, kao i nedavno ustanovljen **Evropski instrument za mikrofinansiranje u okviru programa Progres**, mogu da pomognu pojedincima da se zaposle i socijalno uključe pokretanjem biznisa ili samozapošljavanjem. Ove mere su komplementarne drugim ulaganjima za najosetljivije u okviru ESF.

Konačno, ESF i ostali fondovi EU mogu da pruže i posebnu, **targetiranu podršku posebnim grupama u svim prioritetnim oblastima Agende**; primer za to je podrška koja je pružena **Romima** u nekim državama članicama, u oblastima kao što su savetovanje, obrazovanje, obuke i vođenje za samozaposlene.

Zaključak

Trinaest ključnih aktivnosti i prateće i pripremne mere predložene ovom „Agendom za nove veštine i nova radna mesta“ zahtevaju kombinaciju instrumenata politika EU, uključujući i zakonodavstvo, koordinaciju politika, socijalni dijalog, finansiranje i strateška partnerstva. Ovoj agendi su komplementarne druge inicijative EU koje imaju za cilj rešavanje pitanja određenih grupa, kao što je Ključna inicijativa Evrope 2020 „Mladi u pokretu“²⁰ i „Strategija za ravnopravnost žena i muškaraca 2010–2015. godine“²¹. Još važnije, mnoge oblasti politika ove agende, kao što je stvaranje novih radnih mesta, zavise od – i samo su deo – integrisanog pristupa strategije Evropa 2020.

Za uspeh Agende ključni su davanje doprinosa i participacija. Socijalni partneri imaju ključnu ulogu u primeni fleksibilnosti i ostalih aspekata ove ključne inicijative. Ove aktivnosti mogle bi biti predmet analize na nivou EU svake godine, na Tripartitnom socijalnom forumu. Saradnja na lokalnom i regionalnom nivou – između socijalnih partnera, javnih službi za zapošljavanje, socijalnih ustanova, institucija obrazovanja i obuke, organizacija civilnog društva – biće značajna za doseganje onih bez čvrstog uporišta na tržištu rada.

Fondovi EU, a naročito Evropski socijalni fond, mogu značajno doprineti Agendi EU i poslužiti kao katalizator i poluga za podršku prioritetima politika Unije.

Komisija će takođe isticati međunarodnu dimenziju ove agende. Kriza je pokrenula postizanje globalnog konsenzusa o suživotu, na ravnopravnoj osnovi, ekonomskih i finansijskih ciljeva sa ciljevima zapošljavanja i socijalnim ciljevima. Sada, kada se nazire početak oporavka, Komisija će podržati međunarodno udruživanje sredstava, unutar multilateralnih okvira (MOR, G20, OECD i UN), u okviru postojećih struktura za bilateralnu saradnju sa strateškim partnerima (naročito sa SAD, Kanadom, Kinom, Indijom, Japanom, Južnom Afrikom, Rusijom i Brazilom) i unutar okvira regionalne politike (ASEM i EU–Latinska Amerika).

Komisija će revidirati prioritete Agende u 2014. godini i prilagoditi ih novom Višegodišnjem finansijskom okviru. Do tada će izveštavati o napretku preko Godišnjeg izveštaja o rastu u okviru strategije Evropa 2020.

Prevela Marijana Todorović

²⁰ COM(2010) 477, 15.9.2010.

²¹ COM(2010) 491, 21.9.2010.

Odgovor EAEA na inicijativu Komisije „Nove veštine i nova radna mesta“¹

Uvod

EAEA je nevladina organizacija sa 128 članica iz 43 zemlje koje na evropskom nivou predstavljaju neformalno obrazovanje i učenje odraslih. EAEA i njene članice nosioci su čitavog spektra aktivnosti u oblasti celoživotnog učenja i obrazovanja odraslih, uključujući formalno, neformalno i informalno učenje, obrazovanje i obuke.

EAEA smatra da je inicijativa Evropske komisije na ovu temu adekvatna, posebno imajući u vidu koliko prostora pruža obrazovanju odraslih i celoživotnom učenju. Ovo su naši stavovi po pitanju sledećih prioriteta:

1. Fleksigurnost i sveobuhvatno celoživotno učenje

1.1 Mi podržavamo fleksibilniji pristup celoživotnom učenju; validaciju neformalnog i informalnog učenja; integraciju učenja i sistema za vođenje karijere. Takođe predlažemo usvajanje ciljanog pristupa kada su upitanju osetljive grupe odraslih koji su isključeni iz društva i nemaju mogućnost da uče putem redovnih programa i škola. Prepoznajemo da je neophodno da se, ukoliko želimo da se dostignu ovi ciljevi, koriste fleksibilni, ciljani pristupi usmereni na polaznike, koji prevazilaze usko usmerene programe stručnog obrazovanja. Da bi se došlo do polaznika, neophodno je veliko angažovanje koje zahteva holistički pristup i mogućnosti za učenje koje poštuju individualnu, socijalnu i ekonomsku situaciju potencijalnih polaznika. Ponovo izrađeni akcioni plan za učenje odraslih ne treba da se ograniči na mere koje odgovaraju na potrebe tržišta rada već treba da prepozna ulogu celoživotnog učenja i njegovog doprinosa individualnom i kolektivnom dobru, aktivnom građanstvu, socijalnoj koheziji i interkulturalnom dijalogu.

¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:EN:PDF>

1.2 Ovaj Odgovor uključuje i poziv na „socijalni dijalog o implementaciji celoživotnog učenja”. Predlažemo da se proširi na „socijalni i građanski dijalog”. Institucije obrazovanja odraslih na nacionalnom, regionalnom i evropskom nivou mogle bi biti inicijatori i moderatori ovog procesa, mogle bi da koriste svoje kompetencije radi omogućavanja diskusije u različitim okvirima kao i svoje ogromno iskustvo i kontinuitet u radu u ovoj oblasti. Snažno zagovaramo učešće organizacija iz civilnog sektora u planiranom Tri-stranačkom socijalnom forumu kako bi se okupili svi akteri u oblasti obrazovanja odraslih.

1.3 Ovaj Odgovor takođe predlaže jaču ulogu javnih službi za zapošljavanje u davanju informacija, saveta i vođenja u razvijanju partnerskih odnosa sa pružaocima usluga kada su u pitanju obrazovanje i obuke, nevladinim organizacijama, itd. Podržavamo ovaj predlog ali predlažemo da, ukoliko želimo da oni preuzmu tu ulogu, osoblje službi za zapošljavanje mora da prođe stručno usavršavanje kako bi razumeli potrebe i barijere sa kojima se sreću oni koji su najviše udaljeni od tržišta rada. Partnerstvo u ključnim akcijama koje su u dokumentu opisane mora imati za cilj da istraži inicijative za stručnim usavršavanjem osoblja iz službe za zapošljavanje u odnosu na celoživotno učenje i razvoj efikasnih lokalnih i regionalnih partnerstava.

2. Sticanje odgovarajućih veština za zapošljavanje

2.1 Ovaj Odgovor je fokusiran i na probleme sa kojima se suočavaju odrasli koji imaju slaba postignuća u obrazovanju, a koji imaju sedam puta više šansi da se uključe u kontinuirano obrazovanje i obuke nego oni sa visokim postignućima. Međutim, predložene su ključne akcije radi rešenja ovog specifičnog problema. Predlažemo da se, kada je u pitanju ovaj, veoma važan problem za budućnost Evrope, uspostavi posebna grupa na visokom nivou koja će uključivati predstavnike civilnog sektora i koja će davati konkretne predloge za određene akcije.

2.2 Omogućavanje sticanja odgovarajućeg seta veština. Ovaj Odgovor pruža okvir za razvijanje niza kompetencija koje su neophodne kako bi se odgovorilo na zahteve poslova koji će se pojaviti u budućnosti. Hteli bismo takođe da predložimo da se u obzir uzmu i takozvane „meke” veštine, uključujući izgradnju tima, participaciju, rešavanje problema i socijalne veštine koje se mogu steći u nizu neformalnih i formalnih sredina za učenje. U ovom slučaju, opšte „liberalno” obrazovanje je jednako važno koliko i stručno obrazovanje. Ove veštine treba uključiti u Panoramu veština Evropske unije.

2.3 Povećanje geografske mobilnosti i korišćenje potencijala imigranata. Smatramo da su četiri mere predložene kroz četiri akcije dobar izbor kako bi se omogućila integracija, unapredila prava radnika imigranata u EU, osmislio Evropski pasoš veština i uspostavila mreža politika kako bi se unapredilo obrazovanje imigranata. U poslednjem slučaju, predlažemo da se akcija proširi kako bi se uključili i odrasli a ne samo đaci u školama. Međutim, mobilnost i imigracija mogu pomoći da se odgovori na potrebe tržišta rada ali mogu i rezultirati uzaludnim korišćenjem „mozgova” i doprineti manjoj socijalnoj koheziji. Stoga je važno da strategije celoživotnog učenja koje budu usvojene odgovaraju na potrebe imigranata u kao i van EU kako bismo imali interkulturalni dijalog sa zajednicama u kojima se ovi imigranti nalaze. Neophodno je istražiti ključne akcije koje će odgovoriti na ova pitanja.

3. Opšti komentari

3.1. EAEA podržava napore Komisije da razvija transparentan sistem validacije ishoda učenja. U ovom kontekstu, Evropski okvir kvalifikacija je model koji obećava i koji ima mogućnost da uključi veštine i znanja do kojih se došlo na različite načine, uključujući neformalno i informalno učenje. Međutim, treba uticati na to da ovaj model uključi sve subjekte učenja, uključujući i one koji nisu prvobitni cilj tržišta rada. Osim toga, shemu koja je orijentisana na ishode Evropskog okvira kvalifikacija donosi odluka ne treba da koriste kako bi smanjili ulaganje u obrazovanje, a posebno u obrazovanje odraslih.

Validacija ne znači da svako neformalno i informalno učenje treba da bude priznato i samim tim formalizovano – slobodno, liberalno obrazovanje bez evaluacije ishoda treba sačuvati i finansirati.

3.2 EAEA pozdravlja poziv Komisije da se koriste Evropski socijalni fond i drugi evropski fondovi za celoživotno učenje i obrazovanje odraslih. Međutim, želimo da posebno naglasimo da je usko shvatanje učenja kao sredstva za snabdevanje tržišta rada suprotno našem shvatanju učenja i nastave kao holističkog, integrisanog napora ljudskog bića, uključujući i njegove ekonomske, socijalne i individualne potrebe i mogućnosti. Mi verujemo da obrazovanje – koje ispunjava i drugu funkciju, van tržišta rada – može doprineti postizanju boljeg, ispunjavajućeg i održivog načina za razliku od uskog shvatanja stručnog obrazovanja kao ekonomske alatke.

3.3 EAEA se unapred raduje odgovoru na implementaciju strategija celoživotnog učenja i razvoja kompetencija, Evropskog priručnika za razvoj politika,

posebno obnovljenom Akcionom planu za obrazovanje odraslih. EAEA je razvila 10 ključnih poruka za ovaj obnovljeni akcioni plan koji možete pronaći na:

http://www.eaea.org/doc/eaea/EAEA_ActionP-lan_followup_2011_summary.pdf

EAEA i njeni članovi podržavaju nameru da ovaj dokument „pruži više resursa u teškim vremenima a manje u dobrim” (str. 6). Po našem mišljenju, obrazovanje se može posmatrati kao investicija a ne kao trošak, a u teško vreme neophodne su pametnije investicije. Želimo da ohrabrimo Komisiju i države članice da koriste potencijale obrazovanja odraslih kako bi promovisale koherentni i integrativni razvoj našeg kontinenta, uključujući i razvoj veština za dobre poslove, neophodne kompetencije kako bi se upravljalo promenama kroz koje prolaze naša društva u smeru održivog razvoja i znanja za održivost evropskog političkog sistema koji se zasniva na demokratiji i aktivnom građanstvu.

U ime Izvršnog odbora EAEA:

Sue Waddington, predsednica

Gina Ebner, generalna sekretarka

Prevela Marijana Todorović

Hronika, Kritika i Polemika

Chronicle, Reviews, Polemics

International conference

Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges¹

What has a Pakistan girl to do with the ambitious US law student or with Mexican peasants? What have a Kazakh business psychologist in common with the US military officers or with drug addicts in Greece? Japanese women doctoral candidate with Muslim victims of ethnic conflict in India? Not too much, except the way their learning process has gone through – transformative learning theory claims, that they all have learned to see and to interpret their life and experiences from the new perspective.

The Theory of Transformative Learning

Transformative Learning is one of the most influential learning theories emerged in XX century in adult education field. It looks at the deep meaning of learning process to the life of individuals and groups and at the significant changes that learning has initiated or supported. The main idea is that learning occurred just if some change in one's meaning perspective happened, some paradigm shift, or if adult person reframed his/her world-view or belief system. Main focus in this kind of learning is on the learner's experiences and the ways he/she copes with it.

Since Jack Mezirow, an American professor and educator, introduced perspective transformation and transformative learning in the mid-seventies, the theory become very popular, for several reasons – it was modern in approach, target-group oriented, flexible in application, diverse in methods proposed for use. Mezirow identified several ways to stimulate transformational learning, such as: journal writing, metaphors, life history exploration, learning contracts, group projects, role play, case studies, and using literature to stimulate critical consciousness. Different learning experiences could thus have been packed under this

¹ Članak je preštampan iz časopisa „Infonett Adult Education” uz dozvolu autora i redakcije.

label and interpreted from the point of view of this theory, such as relevant life-events and crises -divorce, death in the family or friends' circle, unemployment and financial crises, various disasters and accidents, illness... It is important how a person interprets these experiences, what meaning does he or she attribute to it and how it could be changed so that person has a new view on what happened and can learn from it for the sake of future actions.

The Conference on Transformative Learning

The last two decades were marked by a flood of articles, books and events related to transformational learning theory. An example of it is a serial of International Conferences on Transformative Learning – the first one was held in 1998 in USA, Columbia University. The last, 9th one, is the first one held in Europe, in Athens, May 28th – 29th. The theme of this Conference was „Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges” and gathered participants from 27 countries all over the world. Referring to the global crises and its several aspects (political, financial, ecological, social...), this conference offered an interpretation of this phenomenon from the point of view of transformative learning – as a potential opportunity for individual and collective transformation. Two panels were dedicated to: North American perspective, and to European perspectives.

From the abundance of papers presented at the conference, the broad range of the topics and areas covered by transformative learning theory could be observed, as well as diversity of approaches:

- Health crises as the chance for transformative learning were tackled for example by the papers on HIV/AIDS and Breast Cancer;
- Political changes, issue of democratisation and transition in the countries that went through political upheavals, conflicts or wars, were subject of many papers, as well as issues like political violence and terrorism;
- Ecological problems seemed to be part of adult learning area more than ever – many papers dealt with it, for example with Haiti's Earthquake, Ecological Literacy etc;
- Target groups described in the papers demonstrated that there is no single group whose specific experience cannot be viewed from the perspective of transformative learning: future lawyers in USA, female immigrant entrepreneurs in Germany, leaders in business, girls in Pakistan, social workers, business students, Romanian Roma families in Italy, EU agricultural workers, US Military Academy students etc;

- The methods presented at the conference revealed the innovative, creative and vibrant methodical richness of transformative learning: Writing autobiography, fairy tales, educational drama, poems, metaphors, cartoons, satires, paintings, photo essays, narrative interviews, somatic learning, unanticipated diagnosis - some of them were described in the papers and discussed at the conference, the others were presented and demonstrated – participants had to act, perform, sing, paint, dance, mediate, tell stories...

Next conference will be held in San Francisco in autumn 2012. Having in mind the kind of challenges the modern world is facing and is about to face, one can really look forward to hear about the potentials of adult learning in coping with these changes, revealed in the framework of transformative learning theory.

Katarina Popović

Međunarodna konferencija

Evaluacija u obrazovanju u balkanskim zemljama

Institut za pedagogiju i andragogiju, u saradnji sa Odeljenjem za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Ministarstvom prosvete i nauke Republike Srbije, Balkan Society for Pedagogy and Education (Balkanskim društvom za pedagogiju i obrazovanje iz Soluna, BASOPED), Društvom za obrazovanje odraslih, Društvom andragoga Srbije i Klubom studenata andragogije, organizovalo je četrnaestu po redu BASOPED međunarodnu konferenciju pod nazivom „Evaluation in Education in the Balkan Countries“. Konferencija je održana od 16. do 18. juna 2011. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Međunarodne konferencije u organizaciji Balkanske asocijacije, realizuju se svake godine u jednoj od zemalja članica Asocijacije. Srbija je bila domaćin konferencije po drugi put.

Skupu je prisustvovalo oko 200 učesnika iz zemlje i inostranstva. Među učesnicima prvenstveno su bili univerzitetski nastavnici, istraživači, tvorcii obrazovnih politika i studenti iz oblasti nauka o vaspitanju i obrazovanju iz zemalja članica Balkanske asocijacije: Albanije, Bugarske, Makedonije, Slovenije, Rumunije, Turske, Grčke i Srbije. Konferenciju su posetili i učesnici iz Španije i Velike Britanije.

Skup su otvorili dekanica Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, prof. dr Vesna Dimitrijević, kao i predsednik BASOPED-a, prof. dr Özcan Demirel. Nakon zvaničnog otvaranja Konferencije usledio je plenarni rad, tokom kojeg su nacionalni izvestioci iz zemalja učesnica (Albanija, Bugarska, Makedonija, Slovenija, Rumunija, Srbija, Turska, Grčka) predstavili aktuelno stanje obrazovnih sistema u zemljama iz kojih dolaze, a koje se odnosi na evaluaciju. Ostatak prvog dana i čitav drugi dan protekao je u paralelnom radu trideset pet radnih grupa, u okviru kojih su se razmatrali problemi vezani za evaluaciju različitih aspekata obrazovanja kao i evaluaciju različitih elemenata obrazovanja, od predškolskog do obrazovanja odraslih. Tematski, učesnici radnih grupa su svoja izlaganja usmerili ka sledećim problemskim oblastima:

Etički aspekti evaluacije. U okviru ove grupe, a nakon individualnih prezentacija i grupne diskusije, došlo se do zaključka da iako različite zemlje poseduju različite modele evaluacije, u okviru njih je uvek sadržan i etički aspekt.

Psihološki aspekti evaluacije. Učesnici u okviru radnih grupa održanih na ovu temu usaglasili su se oko toga da evaluacija mora da bude objektivna, realna i kompleksna. Posebno su istaknute dalekosežne posledice koje negativna povratna informacija može da ima na ličnost učenika, te da kvalitativni kriterijumi evaluacije treba da budu bolje povezani sa vrednosnim sistemima učenika.

Metode i tehnike evaluacije – različita iskustva. Postoji narastajuća potreba za korišćenjem ček-listi, dnevnika, beležaka, portfolija i savremenih tehnika u procesu evaluacije. Učenici, studenti i polaznici uče i tokom procesa evaluacije njihovih postignuća. Evaluacija i pružanje adekvatne povratne informacije igraju veoma značajnu ulogu u procesu vođenja učenika, studenata i polaznika kroz proces učenja.

Evaluacija u posebnim naučnim i predmetnim oblastima. Prezenteri radnih grupa u okviru kojih se diskutovalo o evaluaciji u posebnim nastavnim predmetima predstavili su istraživanja vezana za metode i tehnike vrednovanja nastave maternjeg jezika, stranih jezika, književnosti, geografije, biologije, matematike, likovnog i muzičkog obrazovanja i vaspitanja. Članovi ove radne grupe usaglasili su se oko toga da nastavnici koriste metode kvantitativnog, a ne i (ili znatno ređe) kvalitativnog vrednovanja. Loše strane ovakvog pristupa najvidljivije su u predmetima kao što su muzičko ili likovno obrazovanje, imajući u vidu da je ovde potrebno proceniti i kreativnost i talenat učenika – što je veoma teško izraziti ocenom na brojčanoj skali.

- *Evaluacija od strane studenata.* Istraživanja na ovom polju pokazala su da studenti veruju u značaj i neophodnost evaluacije nastavnika, ali pokazuju nizak stepen zadovoljstva tehničkim aspektima ove evaluacije (nisu zadovoljni načinom na koji se ona izvodi). Raspravom o ovom aspektu evaluacije u obrazovanju, članovi radne grupe usaglasili su se oko toga da svest nastavnika i studenata o njihovoj obostranoj odgovornosti u tom procesu doprinosi pozitivnim promenama u učenju i procenjivanju.
- *Evaluacija u procesu inicijalnog osposobljavanja i usavršavanja nastavnika.* Članovi radne grupe istakli su nekoliko zaključaka. Zamerka se upućuje preteranoj rigidnosti nastavnika s obzirom na korišćenje tradicionalnih metoda u procesu evaluacije. Nadalje, nalazi pokazuju da nastavnici imaju pozitivan stav prema alternativnim metodama evaluacije, jer se njima razmatraju neki od problema koji ranije nisu uzimani u obzir. Iako alternativne metode evaluacije imaju široku primenu,

veoma su zahtevne i traže ulaganje dodatnog truda prilikom njihove implementacije.

- *Evaluacija postignuća učenika/studenata.* Rezultati međunarodne procene obrazovnih sistema balkanskih zemalja ukazuju na neophodnost permanentnog poboljšanja ne samo sistema vrednovanja, već svih aspekata obrazovnog sistema, kao i osposobljavanja studenata za kontinuirano obrazovanje i učenje. Članovi ove radne grupe složili su se i da je PISA valjani instrument postignuća, ali da svaka zemlja treba da ima razvijen sopstveni sistem evaluacije.
- *Evaluacija obrazovnih institucija.* Obrazovne institucije su veoma kompleksni sistemi, te je neophodna paralelna evaluacija njihovih različitih aspekata i elemenata. Akcenat je na internoj i eksternoj evaluaciji koja vodi ka objektivnijim rezultatima.
- *Evaluacija u predškolskom obrazovanju.* Ključna stvar vezano za poboljšanje kvaliteta evaluacije u predškolskom obrazovanju jeste kontinuirano profesionalno usavršavanje zaposlenih. Veoma je važno da obrazovanje ne postane uniformno, već da zadrži osobenosti određene nacije i kulture. Obrazovanju dece, ali i odraslih, treba pristupiti holistički i u skladu sa tim potrebno je evaluirati učenike uzimajući u obzir njihovu celokupnu ličnost.
- *Evaluacija u visokom obrazovanju.* Kvalitetna evaluacija u visokom obrazovanju zahteva i adekvatno obučene profesore; oni moraju da budu podjednako dobri i u evaluaciji kao i u podučavanju. Neosporno je da studenti treba da budu uključeni u proces evaluacije, ali je efekat još bolji kada se studenti prethodno upoznaju sa kriterijumima ove evaluacije.
- *Evaluacija u obrazovanju odraslih.* Zajedničkom diskusijom i radom na preporukama u okviru radne grupe koja je razmatrala evaluaciju na polju obrazovanja odraslih, učesnici su došli do zaključka o velikom značaju ključnih kompetencija za lični i socijalni razvoj pojedinca. Naglasak je na potrebi za individualnim pristupom polazniku, razvoju socijalnih, intelektualnih i veština emocionalne inteligencije, i partnerskom odnosu između nastavnika i polaznika u procesu učenja. Za proces obrazovanja i evaluacije kao njegovog sastavnog dela, ključna je atmosfera u kojoj se uči.

Prvi put od kada se organizuju BASOPED konferencije, studenti su imali aktivnu ulogu u učešću u radnim grupama. Naime, paralelno sa radom ostalih grupa, organizovane su i studentske radne grupe. U njima su kako domaći, tako

i studenti iz inostranstva, imali mogućnost da prezentuju svoje radove i istraživanja na temu evaluacije – sa akcentom na njima najzanimljivije aspekte – a to su evaluacija studenata od strane profesora, profesora od strane studenata i samoevaluacija. Diskusijom na ovu temu, došlo se do zaključka o potrebi da evaluacija bude prisutna u svim dimenzijama i fazama obrazovnog procesa (a ne samo na kraju semestra), pa čak i putem osnivanja posebnog nastavnog predmeta u okviru studija. Predlaže se upotreba novijih istraživačkih metoda evaluacije, a za koje je dokazana veća efikasnost u odnosu na tradicionalne metode.

Kada imamo na umu da su mnogi aspekti u obrazovanju, kao i mnoge druge stvari koje stoje u vezi sa obrazovanjem, zasnovane i dalje se razvijaju na osnovu rezultata evaluacije – jasno je zašto je za temu ovogodišnje konferencije, održane u Beogradu, izabrana upravo „Evaluacija u obrazovanju u balkanskim zemljama”. Značaj u razmatranju različitih pitanja, kao i vrednost razmene iskustava na polju evaluacije u obrazovanju, proističe i iz narastajućih nastojanja da se poboljša kvalitet obrazovanja u balkanskim zemljama. Upravo evaluacija predstavlja proces koji je u njegovoj osnovi.

Rezultati različitih tipova evaluacije predstavljaju bazu za sisteme akreditacije institucija i programa, razvoj kadrova u oblasti obrazovanja, razvoj obrazovnih politika i sistema obrazovanja, prohodnost polaznika u formalnom i/ili neformalnom obrazovanju, komparaciju postignuća sa drugim zemljama i regijama, sistem sertifikacija, uspostavljanje standarda u obrazovanju, razmatranje efikasnosti i efektivnosti obrazovanja i mnoštvo drugih pitanja i problema. Opisano stanje je svoj odraz imalo i u broju saopštenja prijavljenih za Konferenciju. I ne samo to – iz mnoštva različitih zaključaka radnih grupa jasno se vidi da je razmatranje evaluativnih procesa otvorilo i niz drugih problema, što nam istovremeno ukazuje na složenost evaluacije.

Iz svega pomenutog, više je nego jasna aktuelnost ovogodišnje teme i ciljeva koje su domaćini i posetioci zajedno uspjeli da ostvare produkujući važne zaključke u vezi sa dosadašnjom praksom, kao i izuzetno značajne preporuke za budućnost.

Sledeća BASOPED konferencija, predviđena za 2012. godinu, biće održana u Rumuniji.

Kristina Pekeč i Bojana Radujko

Prikaz knjige

Gertrud Wolf: Ka konstruisanju odraslosti. Osnove teorije učenja u pedagogiji odraslih¹

U velikom broju knjiga koje se poslednjih godina pretežno bave praktičnim problemima obrazovanja odraslih ili prikazuju rezultate nekog od mnogobrojnih projekata, gotovo su se izgubile teorijske studije i analize bazičnih andragoških kategorija i problema. Jedna od retkih je studija o odraslosti nemačke autorke Gertrud Wolf, dugogodišnje saradnice Nemačkog Instituta za obrazovanje odraslih (DIE) i Komenski Instituta za obrazovanje Evangelističke crkve u Minsteru.

Centralna tema istraživanja je odraslost, tj. odrastao čovek – definisanje, specifičnosti, dimenzije... Iako autorka polazi od pedagogije odraslih kao posebne naučne discipline (što nije retko kod nemačkih autora), zanemarujući konceptijske razlike između pedagogije odraslih i andragogije, ona analizira fenomen odraslosti kao osnov ove naučne discipline – ključnu, a naučno zanemarenu kategoriju.

U pokušaju definisanja odraslosti, autorka postavlja osnovno pitanje: Ko je odrastao čovek, kako je to postao i kakve posledice to ima za njegov razvoj, ili – drugačija formulisano:

- Postoje li suštinske razlike između detinjstva i odraslosti, koje bi zahtevale različite obrazovne pristupe?
- Da li različitost odraslog u odnosu na decu i mlade uslovljava posebne andragoške instrumente analize i načine delovanja?
- Da li specifičnost odraslosti daje osnov za drugačije, posebno razumevanje obrazovanja odraslih kao profesije?

¹ Wolf, Gertrud. (2011). Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenen-pädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden: VS Verlag/Springer.

Odgovori na ova pitanja sadržani su u sledećim poglavljima:

1. Odrastao kao nepoznato biće
2. Konstruisanje odraslog
3. Osnove teorije učenja u pedagogiji odraslih kao osnova za diferenciranje
4. Odrastao sa stanovišta procesa odrastanja
5. Od deteta ka odraslom
6. Seksualnost odraslog
7. Odrastao i njegovo telo
8. Od *biti* ka *nastajati*
9. Obrazovanje odraslih u fokusu diferenciranja

U svojim ranijim radovima autorka se bavila konstruktivizmom, pa taj pristup nalazimo i ovde – detinjstvo, mladost, a naročito odraslost se analiziraju kao društveni konstrukti – istorijski, kulturni, moderni (u njegoj osnovi su atributi zrelosti i odgovornosti), svakodnevni, pri čemu ovom konstruktu daje legitimitet, obrazlažući pre svega stanovište da odraslost nije stanje, već proces. Analizirajući faze ovog procesa i njihove karakteristike, izričito se boreći protiv shvatanja u kome je status odraslog krajnji cilj normalnog razvoja, autorka ističe da je odrastao i onaj koji *jeste*, ali i onaj koji *postaje*. Uzimajući ovu antropološku tezu o razvojnom karakteru odraslosti kao osnov, ona izvlači zaključak da celoživotno učenje nije politička floskula već upravo osnovna antropološka karakteristika.

U nastavku knjige fokus se pomera na samu nauku o obrazovanju, koja se sa svog stanovišta bavi konstruktom odraslosti, eksplicitno ističući da je odrastao *Homo discens* – biće koje uči. Autorka svesno bira konstruktivistički pristup i formuliše teoriju diferencijacije, koja se zasniva na shvatanju o tome da učenje ispunjava funkcije koje se mogu svrstati u dve najopštije kategorije – prilagođavanje i deferencijacija. Do diferenciranja dolazi tek kada individua dostigne stanje u kome sebe doživljava kao pojedinačni self koji se jasno razlikuje od drugih, pri čemu se intenzivira razvoj individualnog subjekta. Interesantno je što se u proces razvoja odraslosti i diferenciranja uvode pitanja identiteta, intimnosti, odnosa odraslih prema sopstvenoj telesnosti i prema seksualnosti. Odrasli se tretira i kao prirodno (biološko) biće, i kao kulturno, socijalno. Iz ove njegove raznolikosti proizilaze tenzije i sukobi, koje on rešava tokom procesa diferencijacije, tražeći najbolji odnos između svoje telesnosti i duhovnosti, između individualnosti i vezivanja, pojedinca i društva. Teorija diferenciranja se oslanja na procesualne forme odraslosti, dok se prilagođavanje odnosi na stanje odraslosti. Pri tome je jasan pokušaj da se ne izgubi kontinuitet sazrevanja i celovitost ličnosti, ali se naglašava da razvoj odraslosti prati povećano osmišljavanje egzistencije, oslobađanje

od spolja nametnutih usmeravanja, a razvojni potencijali dobijaju na neposrednom značaju i motivaciji.

Najvažniji zaključci i posledice teorije diferenciranja odnose se na oblast učenja i obrazovanja. Diferenciranje je naime postignuće koje je svojstveno samo odraslima – deskriptivno tipično i normativno primereno. Tumačeći prilagođavanje i diferenciranje kroz pojmovni aparat energija i tenzija do kojih dolazi u raznim fazama čovekovog života, ove dve kategorije se uzimaju i kao osnova za razlikovanje vaspitanja (koje označava pristupe učenju u kontekstu adaptacije) i obrazovanja (pristup učenju u kontekstu diferencijacije). Školsko učenje se posmatra pre svega kao vaspitanje, jer je orijentisano na prilagođavanje i ima visok stepen obaveznosti. S druge strane, procesu diferenciranja potreban je prostor slobode i mogućnost izbora.

Upravo zbog toga autorka u obrazovanju odraslih vidi mogućnost diferenciranog učenja, ali ako se ono ne shvata samo kao nastavak ili ponovno započinjanje organizovanog učenja posle određenog obrazovnog stepena, već upravo kao kvalitativno drugačiji proces u odnosu na vaspitanje u školi. Pravo obrazovanje odraslih se odigrava upravo kad ono podržava procese diferencijacije kod ljudi i time poprima emancipacijski karakter. Ipak, autorka nije naivni idealista u ovom pogledu – ona potvrđuje da su odrasli sposobni i za prilagođavanje i da im je ono često potrebno, ali se obrazovanje pretežno usmerava ka razvoju i diferenciranju. Ona izvodi tezu da odrasli uče kroz pristup prilagođavanja kada je u pitanju trening, a kroz pristup diferenciranja kada je reč o obrazovanju. U oblasti treninga se proces učenja samo metodički razlikuje od onog kod dece, dok se proces obrazovanja usmeren ka diferenciranju razlikuje strukturno-logički od mladalačkog učenja. U ovom pristupu nalazimo obrazovanje odraslih *par excellence*, smatra autorka. Ona na kraju ipak pledira za interdisciplinarni pristup i naučnu komunikaciju između predškolske i školske pedagogije, preko vanškolskog obrazovanja i obrazovanja odraslih, sve do gerontagogije socijalne pedagogije. Cilj nije intenziviranje diskusije o prelasku između ovih faza ili područja, već jedan novi pristup celovitosti, koji poziva na oslobađanje koncepta celoživotnog učenja od političkih konotacija, već njegovo novo, radikalno promišljanje i postavljanje na drugačije osnove.

Knjiga *Ka konstruisanju odraslosti* dotiče niz teorija i autora iz raznovrsnih oblasti – genetike, neurologije, istraživanja trauma, psihologije (naročito razvojne psihologije i psihoanalize), sociologije (posebno koncept habitusa), antropologije itd. Kompleksnost teme i pokušaj formulisanja novog konceptualnog pristupa ipak su onemogućili iscrpnu analizu svih relevantnih autora, ali knjiga otvara mnoga „vrata“ i pokreće niz diskusija, zahtevajući novu teoriju učenja odraslih kao osnovu celoživotnog učenja, i to teoriju koja polazi od subjekta, njegove au-

tonomije i razvnojnosti. Čitaocu kojem je nemački koncept pedagogije odraslih manje poznat može zasmetati paralelna i nedosledna upotreba termina andragogija, pedagogija, obrazovanje, pedagogija odraslih, obrazovanje odraslih itd. To ipak ni najmanje ne narušava osnovnu ideju i teorijske postavke autorke, a naročito je dragocen svež pristup centralnim temama obrazovanja odraslih, koje su već neko vreme van *mainstream*-a. Ovaj pristup je naročito dragocen za andragogiju, jer joj pruža nove argumente u procesu naučnog utemeljivanja. Zbog nedostatka ovakvih dela u našoj stručnoj literaturi, bilo bi izuzetno značajno dobiti prevod ove knjige na srpski jezik.

Katarina Popović

Polemika

Evelyn Viertel¹: Okvir kvalifikacija: Između suštine i ideologije²

Nacionalni okviri kvalifikacija kao referentni okvir za obrazovne sisteme tema su diskusije u mnogim zemljama. Ovaj članak se bavi pitanjem koji ciljevi mogu biti ostvareni kroz nacionalne okvire kvalifikacija. S jedne strane oni služe kao okvir za uvođenje reda u različite sisteme kvalifikacije, a s druge propagiraju se kao idealna osnova za reformu stručnog obrazovanja i sistema visokoškolskog obrazovanja. Ipak, kvalitet obrazovnih procesa ne bi trebalo da bude redukovana na nacionalne okvire kvalifikacija.

Najpre da se posvetimo nekim definicijama: Kvalifikacija ovde predstavlja završeno obrazovanje sa proverljivim rezultatima, odnosno kompetencijama, na osnovu kojeg se stiču određena prava. Sistem kvalifikacija obuhvata jedan manje ili više strukturiran niz kvalifikacija, koje u jednoj zemlji mogu da postoje prilično nezavisno jedne od drugih, npr. u oblastima stručnog i visokoškolskog obrazovanja, na sektorskom nivou ili u obrazovanju odraslih. Nacionalni okviri kvalifikacija imaju zadatak da omogućе poređenje različitih kvalifikacija i to nezavisno od toga u kojoj oblasti obrazovanja, odnosno sektoru su stečene.

Centralni deo evropskog okvira kvalifikacija čini 8 nivoa kompetencija i njihovi opisi, koji bi trebalo da posluže kao referenca za uređivanje kvalifikacija na nacionalnom nivou. Za svrstavanje kvalifikacija na neki određeni nivo odlučujuće bi trebalo da budu isključivo proverene kompetencije, a ne način na koje su stečene ili dužina trajanja obrazovanja tokom kojeg su stečene. Nivoi kompetencija dopunjuju se tako što se izrađuju osnove i definišu procesi za: garanciju kvaliteta, vrednovanje, savetovanje i ključne kompetencije.

¹ Evelyn Viertel je saradnica Evropske fondacije za obuku (ETF). Evropska fondacija za obuku je agencija Evropske unije čiji je cilj pomoć u procesu reforme stručnog obrazovanja i obuke u zemljama Centralne i Istočne Evrope, Zajednici nezavisnih država (ZND) i Mongoliji, kao i određenim mediteranskim zemljama.

² Članak je preveden i preštampan iz časopisa SVEB-a (Schweizerischer Verband für Weiterbildung SVEB): Education Permanente 2011-1, uz dozvolu autora i redakcije.

Šanse

Toliko o teorijskom pristupu. Stvaranje i uvođenje nacionalnog okvira kvalifikacija otvorilo je brojne šanse, ali su se pojavila i kompleksna pitanja na koja nije jednostavno odgovoriti. Primera radi, nemački stručnjaci upućuju na neke mogućnosti za rešavanja problema kao što su: nedovoljna prohodnost između pojedinačnih sektora obrazovanja, nedovoljno priznavanje neformalno stečenih kompetencija, kao i razvijanje programa usavršavanja koji su aktuelni. Pored toga, postoji mogućnost za podizanje značaja stručnog obrazovanja u zemljama sa dualnim sistemom, u poređenju sa zemljama u kojima je on još uvek veoma oslonjen na škole ili na visokoškolske institucije.

Kompetencije i merljivost

Jedan od važnih preduslova za postizanje transparentnosti i mogućnosti za upoređivanje stečenih diploma su kvalifikacije bazirane na kompetencijama i njihova merljivost, što podrazumeva izuzetno veliki obim posla za njihovu izradu. Svako obrazovanje i stručno usavršavanje mora pri samom formulisanju da bude orijentisano na kompetencije, a stečene kompetencije moraju da budu proverene i dokazane od nezavisnih tela. Iz ovog proizilaze nedoumice i teorijska pitanja orijentisana na merljivost, koji slabe jedan od ključnih stubova kvalifikacija: Da li zaista treba i da li mogu sve bitne kompetencije, kao što su npr. inovativne sposobnosti i kreativnost, multidisciplinarno razmišljanje i delovanje, informacione kompetencije i samostalno učenje, kao i socijalne kompetencije – da budu validno empirijski merene? Da li to znači da u najgorem slučaju duže, sveobuhvatno i na lični razvoj orijentisano obrazovanje ima manju vrednost od kratkog oblika obrazovanja ograničenog na funkcionalne, merljive kompetencije? Da li zaista nastava usmerena na merljive kompetencije treba da ima prednost nad sadržajima i procesima učenja? Ukoliko se pristup problemu svede na kvalifikacije, postoji opasnost da se kompetencije shvate samo kao problem formulisanja odgovarajućih indikatora i skaliranja, a da kvalitativni aspekti sticanja kompetencija budu dobrim delom zanemareni. Pored toga, imajući u vidu uloženi trud, postavlja se pitanje smisla i izvodljivosti obuhvatanja i poređenja svih kvalifikacija iz oblasti stručnog obrazovanja i usavršavanja.

Analiza i svrstavanje

Drugi preduslov je otvorena analiza i svrstavanje kvalifikacija, što znači spremnost za proveru pojedinačnih slučajeva, a ne automatsko izjednačavanje pojedinih

obrazovnih celina sa određenim nivoima kompetencija. Npr. ako jedna agencija u susjednoj zemlji Evropske unije u 2006. godini gotovo celokupne visokoškolske kvalifikacije u okviru samo tri meseca pretvori u bečelor ili master i dodeli ih nivoima kompetencija, ne formulišući pri tom odgovarajuće kompetencije i ne stvarajući preduslove za njihovo stručno proveravanje, može doći do velike sumnje u ozbiljnost ove inicijative. Takođe je moguće da dođe do sumnje u stečene kompetencije i nivoe kompetencija u zemljama u kojima partneri iz prakse nisu uključeni u njihovo formulisanje i merenje, gde teorija nije dovoljno povezana sa učenjem iz praktičnih iskustava i gde se na ispitima proverava prevashodno znanje umesto veština. S druge strane, ovi aspekti su preduslovi za veću transparentnost i međunarodnu uporedivost stečenih kompetencija. Komparativne studije koje određene kvalifikacije u jednoj zemlji direktno porede sa kvalifikacijama u drugoj, pokazuju se kao mnogo validnije.

Problemi

Samo postojanje okvira kvalifikacija neće dovesti do željenih rezultata ukoliko on ne bude ispunjen kvalitetnim i vrednim sadržajima, usmerenim ka sticanju veština kroz procese učenja u stručnim školama i visokoškolskim institucijama, koji treba da budu vođeni od kompetentnih stručnjaka. Nažalost, u diskusiji o okviru kvalifikacija na evropskom nivou ovim aspektima se ne poklanja dovoljno pažnje. Kvalitet u obrazovanju zavisi od kompleksnih faktora kao što su: finansije, oprema, nastavni kadar, didaktički pristupi, praktična nastava itd. Postavlja se dakle pitanje: Da li instrument zvani okvir kvalifikacija ne sugerise rešavanje problema na pogrešnom mestu?

U pojedinim partnerskim zemljama sa kojima ETF saraduje izgradnja nacionalnog okvira kvalifikacija se propagira kao osnova za reformu sistema srednjeg stručnog i visokoškolskog obrazovanja. Sa tim je često povezan pristup po kome prioritet imaju formulisanje i merenje rezultata učenja ili „learning outcomes“, dok se zapostavljaju „learning inputs“ i „learning processes“. U zemljama u kojima se kurikulumi tradicionalno centralizovano kreiraju, nacionalni okvir kvalifikacija ne predstavlja sredstvo dovoljno za stvaranje kvalitetnog stručnog ili visokoškolskog obrazovanja. Prilikom reformi sistema stručnog i visokoškolskog obrazovanja u partnerskim zemljama u prvom planu bi trebalo da budu teme kao što su: prilagođavanje ciljeva obrazovanja i usavršavanja odraslih, kao i kurikuluma, zahtevima tržišta rada, stručno usavršavanje nastavnika, razvoj škola i približavanje procesa učenja privredi. Posebnu pažnju treba posvetiti saradnji sa socijalnim partnerima na svim nivoima i u svim pomenutim oblastima. Rad na

kvalifikacijama i njihovo svrstavanje u nacionalni okvir kvalifikacija, kao i njihovo merenje od strane nezavisnih tela mogu da budu važni, ali ne treba da dovedu do zapostavljanja ostalih važnih elemenata reformi.

Rezime

Da li je nacionalni okvir kvalifikacija stvarno vredan ovolike diskusije? Moglo bi se reći da nacionalne debate za stvaranje nacionalnog okvira kvalifikacija mogu da budu podsticaj za promene kao što su povećanje transparentnosti kvalifikacija, bolja propustljivost obrazovnog sistema, priznavanje neformalno stečenih znanja i veština, kao i podsticaj za stvaranje programa stručnog usvršavanja baziranih na kompetencijama.

Kritiku zaslužuje i jednostrana debata na evropskom nivou. Ona je daleko od toga da zahteve u vezi sa današnjim obrazovanjem razmatra u kontekstu novog usmerenja privrede i društva ka održivosti i da predloži određene sugestije vezane za reformu obrazovnog sistema. Diskusija na tu temu mogla bi da dovede do spoznaje da proces učenja unapred definisan prema merljivim kompetencijama ima samo ograničenu vrednost i da kompetencijama nastavnika, procesima učenja, kao i razvoju škola u lokalnim zajednicama mora da bude dat veći značaj. Čini se dakle da je primereno na evropskom nivou ponovo generalno razmotriti složeni koncept kvaliteta opšteg obrazovanja, a posebno stručnog, i ne redukovati ta pitanja na nacionalne okvire kvalifikacija.

Nivo EQF ³	Okvir kvalifikacija za oblast visokog obrazovanja u Evropi	Znanja	Veštine	Kompetencije ⁴
1.		– osnovno opšte znanje	–osnovne veštine potrebne da bi se uradili jednostavni zadaci	– rad ili učenje pod neposrednim nadzorom u strukturnom kontekstu
2.		–osnovno činjenično znanje u oblasti rada ili nauke	– osnovne kognitivne i praktične veštine potrebne za korišćenje relevantnih informacija da bi se uradili zadaci i rešili rutinski problemi, koristeći jednostavna pravila i alate	– rad ili učenje pod nadzorom uz određenu samostalnost
3.		– znanje činjenica, principa, procesa i opštih koncepata u oblasti rada ili nauke	– niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za izvršavanje zadataka i rešavanje problema izborom i primenom osnovnih metoda, alata, materijala i informacija	– preuzimanje odgovornosti za završetak zadatka u radu ili učenju –prilagodavanje sopstvenog ophođenja okolnostima u rešavanju problema
4.		– činjenično i teoretsko znanje u širem kontekstu unutar oblasti rada ili nauke	– niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za dobijanje rešenja specifičnih problema u oblasti rada ili nauke	– samostalno upravljanje u okviru uputstava u kontekstu radnih ili naučnih aktivnosti koji je obično predvidiv, ali se može promeniti –nadgledanje rutinskog rada drugih, preuzimanje nekih odgovornosti za evaluaciju i poboljšanje aktivnosti rada ili nauke
5.	Programi kratkih studija	–sveobuhvatno specijalizovano, činjenično i teoretsko znanje unutar oblasti rada ili nauke i svest o granicama tog znanja	– sveobuhvatni niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za razvijanje kreativnih rešenja apstraktnih problema	– korišćenje upravljačkih sposobnosti i nadgledanje u kontekstu radnih i naučnih aktivnosti kada postoje nepredvidive promene – procena i razvoj sopstvenog učinka i učinka drugih

Nivo EQF ³	Okvir kvalifikacija za oblast visokog obrazovanja u Evropi	Znanja	Veštine	Kompetencije ⁴
6.	prvi ciklus studija (bečelor)	– napredno znanje oblasti rada ili nauke, uključujući kritičko razumevanje teorija i principa	– napredne veštine, uz prikaz vrhunskog poznavanja materije i inovativnosti, potrebnih za rešavanje složenih i nepredvidivih problema u specijalizovanoj oblasti rada ili nauke	– izvođenje složenih tehničkih ili profesionalnih aktivnosti ili projekata, preuzimajući odgovornost za proces odlučivanja u nepredvidivim kontekstima rada ili nauke – preuzimanje odgovornosti za upravljanje profesionalnim razvojem pojedinaca i grupa
7	drugi ciklus studija (master)	– visoko specijalizovano znanje, koje može biti od najvećeg značaja u oblasti rada ili nauke, kao osnova za originalno razmišljanje – kritička svesnost predmeta znanja u odnosnoj oblasti i na granici između različitih oblasti	– specijalizovane veštine rešavanja problema potrebnih u istraživanju i/ili inovativnosti, s ciljem razvoja novog znanja i procedura i integrisanja znanja iz različitih oblasti	– izvođenje i menjanje konteksta rada ili nauke koji su složeni, nepredvidivi i zahtevaju nove strateške pristupe – preuzimanje odgovornosti za doprinos profesionalnom znanju i praksi i/ili za procenu strateškog učinka timova
8.	treći ciklus studija (doktorske studije)	– znanje na najnaprednijoj granici oblasti rada ili nauke i na granici između oblasti	– najnaprednije i najspećijalizovanije veštine i tehnike, uključujući sintezu i evaluaciju, potrebne za rešavanje kritičkih problema u istraživanju i/ili inovativnosti i za proširivanje i redefinisavanje postojećeg znanja ili profesionalne prakse	– prikazivanje suštinskog autoriteta, inovativnosti, samostalnosti, naučnog i profesionalnog integriteta i održive predanosti razvoju novih ideja ili procesa koji su na vrhu konteksta rada ili nauke, uključujući i istraživanje

³ EQF – Evropski okvir kvalifikacija. Prim. prev.

⁴ Prevod znanja, veština i kompetencija preuzet od Centra za obrazovne politike, vidi: <http://www.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/okvir-kvalifikacija>. Prim. prev.

Polemika

Georgios K. Zarifis¹: Rečnik pojmova za obrazovanje odraslih Evropske Komisije² – zašto?³

Ne odnosim se uvek prema inicijativama i studijama Evropske komisije sa skepticizmom, pošto sam i sam učestvovao u velikom broju, ali ću u ovom slučaju napraviti izuzetak (naravno ne iz razloga što nisam učestvovao). Hajde da počnemo sa jednostavnom tezom, da je jezik moćan instrument i onaj ko zna da ga koristi može kontrolisati druge (pojedince, društva, ili, zašto da ne, polja istraživanja ili akademske oblasti). Drugim rečima, u zavisnosti od toga ko kreira kodove komunikacije, može se pokazati da jezik vredi pratiti, nadzirati, posmatrati, držati pod prismotrom, meriti ili testirati, regulisati i kontrolisati.

A ovo je moje pitanje za vas: Ako posmatramo našu oblast, odnosno učenje i obrazovanje odraslih, u kojoj meri smatrate da nam nedostaje koncizan spisak pojmova (na engleskom ili bilo kom drugom jeziku), koji predstavlja širok spektar pitanja kojima se bavimo u okviru politika, istraživanja i u praksi? Siguran sam da većina nas može da navede mnoge naslove (ja lično ovde neću navesti nijedan jer se to može shvatiti kao reklama). Od enciklopedija za obrazovanje odraslih do rečnika, tematskih izdanja, registara, tematskih pregleda i tako dalje. Evropska komisija međutim misli drugačije, i odlučila je da sponzoriše izradu (novog?) rečnika pojmova iz oblasti obrazovanja odraslih.

Ovaj rečnik je realizovan kroz završetak „Studije o evropskoj terminologiji u obrazovanju odraslih” u organizaciji Evropske komisije (EC) u okviru Akcionog plana o učenju odraslih 2007, *Uvek je pravo vreme za učenje*, koji je zahtevao rečnik pojmova i skup ključnih podataka za sprovođenje monitoringa obrazova-

¹ Georgios K. Zarifis, PhD, predaje kontinuirano obrazovanje na Odeljenju za obrazovanje – Filozofski fakultet, Aristotelov univerzitet u Solunu, Grčka.

² Studija se može naći na sledećoj adresi:
http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/adultreport_en.pdf

³ Članak je preveden i preštampan iz *Newsletter 2001-3*, časopisa ESREA (Evropsko društvo za istraživanje u obrazovanju odraslih), uz dozvolu autora i redakcije.

nja odraslih u Evropi. Osnovni argument za izradu ovog rečnika pojmova bio je da je ažuriran(?) zajednički jezik preduslov za prevazilaženje nesporazuma i nedostatka uporedivih podataka koji trenutno predstavljaju prepreku praćenju oblasti učenja odraslih širom Evropske unije. Tako je neko, iz potrebe da se kontrolišu i prevaziđu nesporazumi u oblasti prakse (obrazovne, akademske, političke i istraživačke) morao da uvede red u terminološki i lingvistički haos u obrazovanju i učenju odraslih u Evropi. A Evropska komisija je uradila upravo to sa 67 pojmova: *pristup obrazovanju; akreditacija programa obrazovanja ili obuke; akreditovano učenje; odrasli; obrazovanje odraslih; pružalac obrazovanja odraslih; nastavnik u obrazovanju odraslih; trener u obrazovanju odraslih; stručna praksa; prepreke učenju; osnovne veštine; obrazovanje odraslih u zajednici; kompetencija; kontinuirano stručno obrazovanje; osobe u nepovoljnom položaju; učenje na daljinu; učenici koji rano napuštaju školu; formalno obrazovanje; funkcionalna pismenost; funkcionalna matematička pismenost; finansijer; tok finansiranja; vođeno učenje; teško zapošljiva lica; visoko obrazovanje; veštine u informacionim i komunikacionim tehnologijama; „individual learning account”⁴; individualni plan učenja; neformalno učenje; informacije, savetovanje i vođenje (IAG); početno stručno obrazovanje; ključne kompetencije; teškoćelnedostaci u učenju; liberalno obrazovanje odraslih; celoživotno učenje; učenje u različitim životnim kontekstima; pismenost; nisko kvalifikovan; nizak nivo veštine; mentoring; maternji jezik; nove osnovne veštine; neakreditovano učenje; neformalno učenje; matematička pismenost; obuka van radnog mesta; obuka na radnom mestu; „outreach”; stopa učestvovanja; istrajnost; post-obavezno obrazovanje; prioritete grupe; napredak; progresija; okvir kvalifikacije; zadržavanje; povratak učenju; obrazovanje druge šanse; samoučenje (samostudiranje); socijalni partneri; tercijarni nivo obrazovanja; treći sektor; trening trenera; unapređenje veština; vrednovanje rezultata učenja; stručno obrazovanje i obuka; i obuka na radu. Dodatnih devet pojmova određeni su od strane Komisije kao ključni pojmovi. Radi informacije, ti pojmovi su: *pristup učenju; odrasli učenik; digitalni jaz; učenik koji je napustio školu; individualni put učenja; individualizacija učenja; modul učenja; ponuda učenja; i kvalifikacija.**

Pojmovi koji su odabrani da budu uvršteni u rečnik pojmova iz oblasti obrazovanja odraslih su oni koji se smatraju ključnim za razgovore o praćenju obrazovanja odraslih između predstavnika EU27+, bilo da su to kreatori politika ili stručnjaci iz oblasti obrazovanja odraslih. Pojmovi su takođe razvrstani u 6 dimenzija: *strategija, politika i regulativa u obrazovanju odraslih; veštine i kompetencije odraslih; pristup i učestvovanje u obrazovanju odraslih; investiranje u obrazovanje odraslih; kvalitet obrazovanja odraslih; rezultati i efekti obrazovanja odraslih.*

⁴ Individual learning account – šema koja je uvedena u nekim zemljama radi podrške obrazovanju odraslih kroz sistem poreskih olakšica za poslodavce i novčani iznos za pojedince. *Prim.prev.*

Prilikom pravljenja preporuka za skup ključnih podataka, razmatrane su ne samo prioritetne oblasti za koje se lakše mogu prikupiti brojni podaci, već i različiti nacionalni prioriteti, kako u odnosu na podatke koji se trenutno prikupljaju, tako i u odnosu na ono što je potrebno.

Namera je da preporuke iz ove studije budu instrumenti za sprovođenje Akcionog plana i da studija pomogne u ostvarenju boljeg razumevanja postojećih dobrih praksi, kao i prepreka za praćenje sektora obrazovanja odraslih. Evo gde je moj skepticizam: čak i ako se neću suprotstaviti tome da postoji potreba da se napravi red u evropskom terminološkom haosu u našoj oblasti (kao osoba sa univerziteta konstantno pokušavam da stvari dovedem u red kreiranjem svog sopstvenog haosa svaki put), izuzetno mi je teško da ne budem skeptičan prema nameri koja stoji iza ove studije. Ja čitam izveštaj na sledeći način: „**67+9 (ne mnogo relevantnih) pojmova za kontrolu 6 dimenzija obrazovanja i učenja odraslih u Evropi**”. Pošto mi ponestaje prostora (ne i argumenata), ostalo ću prepuštiti Vama čitaocima. Da pročitate studiju, da razmislite o njoj, da razmišljate i prisetite se šta znate, šta doživljavate i šta definišete kao značajno u evropskim pojmovima iz naše oblasti, sa ovom mišlju u glavi: „Konformizam je najsporiji oblik samoubistva”.

Prevela Marijana Todorović

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Odabrane andragoške konferencije

1. The 2012 conference of the ESREA research network on *Policy studies in adult education*, February 10–12, University of Nottingham, UK.
2. The 2012 conference of the ESREA research network on *Life history and biographical research*, March 1–4, University of Southern Denmark, Odense, Denmark.
3. The 2012 conference of the ESREA research network on *Ethnicity, racism and xenophobia*, April 19–20, Karl-Franzens University Graz, Austria.
4. 43rd EUCEN Conference: “Universities’ Engagement in and with Society. The ULLL contribution”, University of Graz, Austria, 09 - 11 May 2012.
5. International Conference on Validation *To implement a high quality validation process - a challenge!*, March 5–7, 2012 Place: Oslo, Norway.
6. *Professional development of teacher educators: Bringing together policy, practice and research*, ATEE Winter Conference, 2–4 April 2012 – Coimbra, Portugal.
7. Internationale Konferenz zum Europäischen Jahr für *Active Aging & Lifelong Learning*. Europahaus Burgenland and EAEA, 2.-4. Mai 2012, Vienna
8. The 10th Anniversary International Conference on *Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development*, June 1-3, 2012, Saint-Petersburg, Russia.
9. International Conference The Future of Education, International Conference, 7–8 June 2012, Florence, Italy.
10. 13th Intern. Conf. on Human Resource Development Research and Practice Across Europe, 23–25 May, Famalicao (Portugal).
11. Intern. Conf. on Professions and Professional Learning in Troubling Times (ProPEL 2012), 9–11 May, Stirling (Scotland).

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, Aug 2011, Vol. 61 Issue 3

Schecter, Sandra R.; Lynch, Jacqueline: Health Learning and Adult Education: In Search of a Theory of Practice; Jubas, Kaela: Everyday Scholars: Framing Informal Learning in Terms of Academic Disciplines and Skills; Dahlstedt, Magnus; Nordvall, Henrik: Paradoxes of Solidarity: Democracy and Colonial Legacies in Swedish Popular Education; Irving, Catherine J.; English, Leona M.; Kenkmann, Andrea.

Adult Basic Education & Literacy Journal, Summer 2011, Vol. 5 Issue 2

Patterson, Margaret Becker; Higgins, Jennifer; Bozman, Martha; Katz, Michael: Transitioning the GED Mathematics Test to Computer With and Without Accommodations: A Pilot Project; Larrota, Clarena; Yamamura, Erica K.: A Community Cultural Wealth Approach to Latina/Latino Parent Involvement: The Promise of Family Literacy; Zacharakis, Jeff; Steichen, Marie; de Sabates, Gabriela Diaz; Glass, Dianne: Understanding the Experiences of Adult Learners: Content Analysis of Focus Group Data; Gardner, Hillary: Promoting Learner Engagement Using Multiple Intelligences and Choice-Based Instruction. Friesen, Helen Lepp: Spelling Lessons: A Step Toward Recuperation From Educational Distress.

Adult Learning, Spring 2011, Vol. 22 Issue 2

LeNoue, Marvin; Hall, Tom; Eighmy, Myron A: Adult Education and the Social Media Revolution; Scherling, Sarah E.: Designing and Fostering Effective Online Group Projects; Smith, Regina O.: Trust in Online Collaborative Groups: A Constructivist Psychodynamic View; Milheim, Karen L.: The Role of Adult Education Philosophy in Facilitating the Online Classroom; Plageman, Paula: Educator, Planner and Advocate: Higher Education for Adults in the New Millennium; Crumley, Gene; Schutz, Howard: Short-Duration Mindfulness

Training with Adult Learners; Rose, Amy D.: Perspectives on Adult Education: Reflections on the 2010 Handbook of Adult and Continuing Education.

Journal of Adult Development, Sep 2011, Vol. 18 Issue 3

Kirby, Amanda: Developmental Co-ordination Disorder and Emerging Adulthood: Not Just a Motor Disorder; Kirby, A.; Edwards, L.; Sugden, D.: Emerging Adulthood and Developmental Co-ordination Disorder; Barnett, Anna; Henderson, Sheila; Scheib, Beverly; Schulz, Joerg: Handwriting Difficulties and Their Assessment in Young Adults with DCD: Extension of the DASH for 17-to 25-Year-Olds; Kirby, A.; Sugden, D.; Edwards, L.: Driving Behaviour in Young Adults with Developmental Co-ordination Disorder; Hill, Elisabeth; Brown, Duncan; Sophia Sorgardt, K.: A Preliminary Investigation of Quality of Life Satisfaction Reports in Emerging Adults With and Without Developmental Coordination Disorder; Allison Brooks, Carrie; Mullins Nelson, Barbara: Personal and Professional Development for Judges: The Institute for Faculty Excellence; H.; Raboutet, C.; Rodrigues, J.; Langevin, S.; Schelstraete, M.; Feyerisen, P.; Hupet, M.; N'Kaoua, B. : Sauzéon.: Verbal Knowledge as a Compensation Determinant of Adult Age Differences in Verbal Fluency Tasks over Time.

Educational Management Administration & Leadership, Sep 2011, Vol. 39 Issue 5

Bush, Tony: Becoming a School Principal: Exciting Opportunity or Daring Challenge?; Smith, Joan M.: Aspirations to and Perceptions of Secondary Headship: Contrasting Female Teachers' and Headteachers' Perspectives; Pashiardis, Petros; Savvides, Vassos; Lytra, Eleni; Angelidou, Kakia: Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus; Boerema, Albert J.: Challenging and Supporting New Leader Development; Cosner, Shelby: Teacher Learning, Instructional Considerations and Principal Communication: Lessons from a Longitudinal Study of Collaborative Data Use by Teachers; Matthijs Bal, P.; Visser, Michel S.: When Are Teachers Motivated to Work Beyond Retirement Age? The Importance of Support, Change of Work Role and Money; Abbott, Rebecca; Macdonald, Doune; Hay, Peter; McCuaig, Louise: 'Just Add Facilitators and Stir': Stimulating Policy Uptake in Schools; Khasawneh, Samer: Shared Leadership and Organizational Citizenship Behaviour in Jordanian Public Universities: Developing a Global Workforce for the 21st Century.

Educational Policy, Sep 2011, Vol. 25 Issue 5

Landis, Rebecca N.; Reschly, Amy L.: An Examination of Compulsory School Attendance Ages and High School Dropout and Completion; Jacoby, Dan: Teacher Unionization in School Governance; Baird, Katherine: Assessing Why Some Students Learn Math in High School: How Useful Are Student-Level Test Results?; Mitra, Dana L.; Frick, William C.: Civic Capacity in Educational Reform Efforts: Emerging and Established Regimes in Rust Belt Cities; Harris, Donna Marie: Curriculum Differentiation and Comprehensive School Reform: Challenges in Providing Educational Opportunity.

Educational Technology Research & Development, Oct 2011, Vol. 59 Issue 5

Lee, Youngju; Choi, Jaeho: A review of online course dropout research: implications for practice and future research; Sullivan, Florence; Hamilton, Claire; Alessio, Danielle; Boit, Rachel; Deschamps, Alexandra; Sindelar, Tony; Vargas Ramos, German; Randall, Anthony; Wilson, Nicholas; Zhu, Yan: Representational guidance and student engagement: examining designs for collaboration in online synchronous environments; Lundeberg, Mary; Kang, Hosun; Wolter, Bjørn; delMas, Robert; Armstrong, Norris; Borsari, Bruno; Boury, Nancy; Brickman, Peggy; Hannam, Kristi; Heinz, Cheryl; Horvath, Thomas; Knabb, Maureen; Platt, Terry; Rice, Nancy; Rogers, Bill; Sharp, Joan; Ribbens, Eric; Maier, Kimberly; Deschryver, Mike; Hagle, Rodney: Context matters: increasing understanding with interactive Clicker Case studies; Bain, Alan; Swan, Gerry: Technology enhanced feedback tools as a knowledge management mechanism for supporting professional growth and school reform; Hong, Yi-Chun; Choi, Ikseon: Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: a conceptual model; Zhao, Xiaoli; Bishop, M.: Understanding and supporting online communities of practice: lessons learned from Wikipedia.

Higher Education Research & Development, Oct 2011, Vol. 30 Issue 5

Clifford, Valerie A.: Internationalising the home student; Bourn, Douglas: From internationalisation to global perspectives; Haigh, Martin; Clifford, Valerie A.: Integral vision: a multi-perspective approach to the recognition of graduate attributes. Cousin, Glynis: Rethinking the concept of 'western'; Waistell, Jeff: Individualism and collectivism in business school pedagogy: a research agenda for internationalising the home management student; Dunne, Ciarán: Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power; Trahar, Sheila; Hyland,

Fiona: Experiences and perceptions of internationalisation in higher education in the UK. Spiro, Jane: Guided interaction as intercultural learning: designing internationalisation into a mixed delivery teacher education programme. Leask, Betty; Carroll, Jude: Moving beyond 'wishing and hoping': internationalisation and student experiences of inclusion and engagement; Sanderson, Gavin: Internationalisation and teaching in higher education.

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. Za tekstove na srpskom jeziku uredništvo obezbeđuje 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. Poželjno je ograničiti broj radova koji se navode u literaturi na 25. 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 *katgorije*: 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: ipa@f.bg.ac.rs i aes@sbb.rs; telefon: 00381-11-3282-985.

Notes for Contributors

Paper Submission

Editorial Board 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. For papers published in English additional abstract in Serbian will be provided by Editorial Board, 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: ipa@f.bg.ac.rs and aes@sbb.rs; Tel: ++381-11-3282-985.

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 life-wide 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
Maja Maksimović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Editorial Board

Šefika Alibabić, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Arne Carlsen, UNESCO institut for Lifelong Learning, Germany
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
Ekkehard Nuißl von Rein, DIE, Germany
Kristinka Ovesni, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Aleksandra Pejatović, University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Dušan Savićević, University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Typesetting: Zoran Imširagić

Proofreading: Mira Savić

Printed and bound by: Čigoja štampa, Belgrade

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

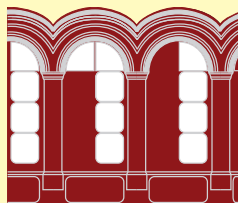
Catalogue: National Library of Serbia.

By the decision of Ministry of Science and Technological Development the journal is categorized as the international journal (M24).

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

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

Information for Subscribers: New order and sample copy requests should be addressed to: Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Faculty of Philosophy, 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.



1838