

ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

BROJ 1, JUL 2012.

AS

Andragoške studije

Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for the Study of Adult Education and Learning

Sadržaj

ČLANCI

VIOLETA ORLOVIĆ-LOVREN		
Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih		9
GEORGE KOULAOUZIDES		
Understanding the Frame of Reference Through Educational Biography		23
MAJA MAKSIMOVIĆ		
Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih		37
ÉVA FARKAS		
Roles, Competences and Training System of Adult Educators in Hungary		63
MIA MARIĆ		
Permanentno obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje		81
ELENA V. KONDRATENKO, MARINA N. KURDYUMOVA		
Methods of Faculty Training in the System of Extended Education		99
PETER HAWORTH, LIDIJA VASILJEVIĆ		
Psychodrama and Action Methods in Education		113
HAJDANA GLOMAZIĆ		
Liderstvo i obrazovanje		129

DRAGANA PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, ŽIVKA KRNJAJA	
Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja	145
VESNA NIKOLIĆ, MIRJANA GALJAK	
Obrazovanje za zaštitu životne sredine u kriznim uslovima	163
<hr/> DOKUMENTI <hr/>	
Odluka Saveta o obnovljenoj Evropskoj agendi za obrazovanje odraslih	187
<hr/> HRONIKA, KRITIKA I POLEMIKA <hr/>	
<i>Prikaz knjige:</i> Milica Mitrović: Pismenost i obrazovanje – Perspektiva Novih studija pismenosti	201
<i>Trening EAEA:</i> Younger Staff in Adult Education	209
<hr/> KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE <hr/>	
Odabrane andragoške konferencije za 2012. godinu	215
Pregled andragoških časopisa	217

Contents

ARTICLES

VIOLETA ORLOVIĆ-LOVREN

- Sustainable Development and Lifelong Learning Conceptions –
Two Frames for One View on Adult Education** 9

GEORGE KOULAOUZIDES

- Understanding the Frame of Reference Through
Educational Biography** 23

MAJA MAKSIMOVIĆ

- Learning Theories and Power Relations in Adult Education** 37

ÉVA FARKAS

- Roles, Competences and Training System of
Adult Educators in Hungary** 63

MIA MARIĆ

- Continuous Education, Life Satisfaction and
Psychological Well-Being** 81

ELENA V. KONDRATENKO, MARINA N. KURDYUMOVA

- Methods of Faculty Training in
the System of Extended Education** 99

PETER HAWORTH, LIDIJA VASILJEVIĆ

- Psychodrama and Action Methods in Education** 113

HAJDANA GLOMAZIĆ

- Leadership and Education** 129

DRAGANA PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, ŽIVKA KRNJAJA	
Pre-School Teacher Perspective on Professional Development from the Viewpoint of Systemic Professional Development Concept	145
VESNA NIKOLIĆ, MIRJANA GALJAK	
Education for Environmental Protection in Critical Conditions	163
<hr/> DOCUMENTS <hr/>	
Council Resolution on a Renewed European Agenda for Adult Learning	187
<hr/> CHRONICLE, REVIEWS, POLEMICS <hr/>	
<i>Book review:</i>	
Milica Mitrović: Literacy and Education – Perspectives of the New Literacy Studies	201
<i>Trening of EAEA:</i>	
Younger Staff in Adult Education	209
<hr/> CONFERENCES AND PUBLICATIONS <hr/>	
Selected Conferences on Adult Education	215
Review of Adult Education Journals	217

ČLANCI

ARTICLES

Violeta Orlović-Lovren¹
Beograd, Srbija

Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih²

Apstrakt: U radu se razmatraju zajedničke i međuprožimajuće dimenzije dva globalno prihvaćena koncepta – doživotnog učenja i održivog razvoja – i njihove uzajamne relacije sa obrazovanjem odraslih. Elaborira se pristup obrazovanju odraslih koje je mnogo više od mehanizma „promocije” ova dva koncepta; ono je njihov važan sastavni deo. Navode se principi koji bi, u tom kontekstu, trebalo da usmeravaju razvoj obrazovanja odraslih među kojima su: celovitost, jedinstvo prirodnih i društvenih sistema, integralnost, otvorenost i fleksibilnost, participativnost i inovativnost. U radu se posebno naglašava uzajamna dobit od prožetosti obrazovanja odraslih ovim principima i dimenzijama oba koncepta, kao i mogući doprinos ekoloških, pored socijalnih i ekonomskih aspekata njegovom kvalitetu u različitim domenima, uključujući i pripremu andragoškog kadra.

Cljučne reči: obrazovanje odraslih, održivi razvoj, doživotno učenje, održivost.

Uvod

Koncepti održivog razvoja i doživotnog učenja predstavljaju danas globalni, opšteprihvaćen okvir raznovrsnih teorijskih pristupa i istraživačkih poduhvata. Oni su takođe ugrađeni u politike zemalja, čineći osnovu deklaracija i dogovora na nivou međunarodne zajednice. Kroz ove okvire, holistički pogled na svet doživljava još jednom svoju renesansu vraćajući teoretičare, donosiocce odluka i praktičare na iskonsku postavku o nerazdvoјivosti čoveka od socijalnog i prirodnog okruženja i na neophodno sagledavanje celovitosti ovih međudnosa za razumevanje sveta i suočavanje sa budućnošću.

¹ Dr Violeta Orlović-Lovren je samostalni konsultant iz Beograda na projektima u oblasti andragogije, životne sredine i održivog razvoja, lokalnog razvoja i institucionalnog jačanja.

² Rad je deo neobjavljene doktorske teze Violete Orlović-Lovren, *Obrazovanje odraslih i razvoj kapaciteta za održivo upravljanje zaštićenim područjima*, Filozofski fakultet, Beograd, odbranjene 22.12.2011.

Ono u čemu se svi slažu jeste: biti obrazovan čovek danas ni izdaleka nije isto kao pre deset ili više godina. Bitna je suština, doživljaj, razumevanje i posvećenost a ne veći broj informacija. Bitno je iskustvo, ono koje se toliko pominje u modernom konceptu učenja odraslih, ali ne bilo kakvo – već iskustvo značajno za pojedinca, upečatljivo i preneseno na način da dotakne, zaintrigira, pouči, pokrene. Iskustvo dubokog poštovanja za svet oko sebe i poznavanja sebe da bi se odatle krenulo u novo učenje.

Učenje je permanentan proces, jer su promene i potrebe konstantne. Ono je multidimenzionalan proces, jer su sistemi i njihovi odnosi kompleksni i takođe sastavljeni od mnogo delikatnih niti. Davna mudrost o neophodnosti da čovek uči tokom čitavog života i u svim njegovim domenima, ponovo dobija na snazi, kroz oživljavanje i konceptualizovanje ideje doživotnog učenja.

Koliko tehnologija menja mogućnosti saznavanja, toliko se ideja doživotnog učenja pod okriljem održivosti od poznatog „od kolevke pa do groba“ transformiše u proces „od kolevke do kolevke“ (Mc Donough i Braungart, 2002), naglašavajući međugeneracijsko prenošenje ali i učenje od prirode, odnosno njene sposobnosti da obnavlja resurse za dobro daljeg razvoja života, umesto da ih koristi iz vizure kratkoročnog opstanka sopstvene generacije. To, međutim, podrazumeva inovativan pristup obrazovanju i razvoj kompetencija za kritičko učenje. Na praktičnom nivou, to zahteva jasnu i kontinuiranu podršku društva razvoju obrazovanja u svim aspektima i, rečnikom Ora, „ne bilo kakvo obrazovanje“ (2004: 5).

Poruke stručnjaka i autora u različitim oblastima, kreću se od dramatičnih upozorenja da je „civilizacija pred kolapsom“ do gledanja na ovaj razvojni moment kao na šansu da revitalizujemo životnu sredinu i stvorimo svet kakav želimo. Između katastrofičnih i idealističkih scenarija postoji najmanje jedna zajednička tačka – opšte slaganje da je vreme za buđenje i drugačije delovanje.

Ono što je takođe istorijski novo i civilizacijski nezabeleženo, jeste visoka ljudska moć (potpomognuta tehnološkom) da deluje na prirodne sisteme i dobra, time i njihove „sisteme za podršku životu“ („Lyfe support systems“). Za značajan zaokret u ponašanju potrebno je, naravno, dostići nivo razumevanja same održivosti i podrške liderstvu u svim domenima – od političkog do onog u oblasti zaštite i upravljanja životnom sredinom. Brzina i ozbiljnost promena, koje su postale sastavni deo savremenog života, to istovremeno zahtevaju i usložnjavaju. Kako navode autori, mi danas „...menjamo Planetu brže nego što to shvatamo“ (Vitousek, prema Adams, 2006: 7).

Taj proces je dakle nov za čoveka – glavnog aktera promena. Smatra se da on prevazilazi sva dosadašnja istorijska iskustva, prethodno naučene adaptivne odgovore i tokove evolutivne adaptacije (Ibid.). Suočavanje sa novim i nepoznatim jedna je od glavnih karakteristika modernog sveta, odnosno proces za koji

je neophodno ojačati svakog pojedinca. Kako se često navodi, danas uglavnom znamo šta je neodrživo, ali je veliko pitanje da li zaista znamo šta je održivo. Održivost je postala jedna od onih reči koje se toliko ponavljaju a zapravo ne razumeju. U istoriji čovečanstva nema recepta za rešavanje savremenih problema. Oni su jedinstveni i zahtevaju fleksibilnost, inovativnost, otvorenost za prihvatanje grešaka i učenje iz njih. Učenje i razmena znanja dobijaju u tom procesu važno mesto, a ovladavanje obrascima održivog ponašanja čini se jednim od najvažnijih domena u kojima bi trebalo razvijati i unapređivati kompetencije odraslih danas.

Takav pristup promovišu i naporu Ujedinjenih nacija da putem kampanja ojačaju šanse za bolji status obrazovanja i osvešćenje javnosti. „Obrazovanje za sve“, Dekada pismenosti (2002–2012), Milenijumski ciljevi – svi promovišu obrazovanje, ponajviše, međutim, na nivou opismenjavanja i dostizanja rodne ravnopravnosti, dok tek Dekada obrazovanja za održivi razvoj (2005-2014) jasno prepoznaje važnu ulogu obrazovanja odraslih (UNESCO, 2009).

Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja čine dakle idealnu podlogu za razvoj obrazovanja koje obuhvata život u svim segmentima i generacijama. U praksi to, međutim, u većini zemalja, još uvek nije slučaj.

Karakter i dimenzije dva koncepta

Kraj XX i početak XXI veka obeleženi su porastom interesovanja za pitanje održivosti i mogućnost razvoja savremenog društva po meri ovog ideala. Tome su nesumnjivo doprineli konkretni i vidljivi efekti viševekovnog „neodrživog“ ponašanja, te sazrevanje potrebe za radikalnom promenom prakse u svim domenima, pre svega u oblasti ekonomije, ali i delovanju, svuda sporih, mehanizama političkog odlučivanja i vlasti.

Nakon dve revolucije sa kojima je naša civilizacija bila suočena – poljoprivrednom i industrijskom – sada smo, smatraju autori poznate knjige „Granice rasta“, pred trećom – revolucijom održivosti. Prethodne dve su donele neslućene promene – od novog koncepta vlasništva zemlje, statusa i imovine – do ranije nezamislivog razvoja mašina i tehnologije. Obe, međutim, nisu donele samo dobro čovečanstvu – te se to ne može očekivati ni od budućeg. Pred nama nema priručnika za revoluciju održivosti. Zato valja pokušavati, učiti, učiniti informaciju kvalitetnom i dostupnom i razvijati inovativnost (Meadows, Randers i Meadows, 2004).

Slajući se sa autorima koji vide učenje kao preduslov uspešnosti ovog procesa i njegov nerazdvojjivi sastavni deo, ostaje pitanje da li su promene zaista moguće u okruženju čiji je poredak zasnovan na istim ekonomskim principima i daljem produkovanju socijalne nejednakosti u svetu. „Novi pristup“, „novi je-

zik”, „nova filozofija” i slične sintagme putem kojih autori pozivaju na promene, nemogući su bez „nove ekonomije” koja će znatno odrediti i „novu jednakost”.

Razmatrajući pitanja doživotnog učenja i održivog razvoja, autori takođe govore o srodnosti ovih koncepata u globalnopolitičkom smislu, prepoznajući sledeće zajedničke dimenzije:

1. Oba koncepta danas su ugrađena u ciljeve globalne politike, u eri u kojoj čovečanstvo ima tehnološku moć i predstavlja potencijalnu opasnost za prirodno okruženje, istovremeno suočeno sa rizikom i neizvesnošću budućih odgovora prirode na delovanje ljudi.
2. Oba koncepta se predstavljaju i kao instrumenti politike, usmerene ka poboljšanju ekonomske konkurentnosti na nacionalnom i korporativnom nivou.
3. Oba koncepta su prerasla u slogane čija se suština ne razume ili neadekvatno objašnjava, odnosno, koji nisu dobra osnova za promenu pristupa i adekvatnu primenu.
4. Oba koncepta se opažaju kao previše opšti, koji se teško mogu operacionalizovati samo kroz akcije vlada (Scott i Gough, 2003: 3).

Intenzivno bavljenje stručne i naučne javnosti pitanjem ideje i koncepta održivosti rezultira obiljem definicija, koje i dalje šire umesto da sužavaju značenje ovog pojma ka njegovoj operacionalizaciji, kako u globalnoj politici tako i u svakodnevnoj praksi zemalja. Ovakvo stanje ima direktne i višestruke implikacije na pristup i programe obrazovanja za održivost.

Nakon upotrebe ovog termina u prvim poznatim međunarodnim dokumentima, kakvi su Svetska strategija zaštite i „Naša zajednička budućnost” – Izveštaj Bruntlandove komisije, raste broj tumačenja i određenja, a sa tim i teškoće u razumevanju koncepta održivog razvoja. Prva, danas najpoznatija definicija, objavljena u pominjanom „Brundtland izveštaju”, 1987. godine, određuje održivi razvoj kao proces zadovoljavanja potreba sadašnjih generacija ne dovodeći u pitanje mogućnost budućih generacija da takođe zadovolje svoje potrebe. Uprkos kritikama koje se danas upućuju ovom određenju, ono se smatra istorijski veoma vrednim iz aspekta skretanja pažnje na vezu između ekonomskog rasta i ugrožavanja životne sredine, s jedne – i neophodnosti ekonomskog razvoja za prevazilaženje problema siromaštva – s druge strane (Adams, 2006).

Brojne kritike ukazuju na kontradiktornost utoliko što je razvoj po sebi dinamička kategorija, podrazumevajući stalnu promenu, dok se „održivo, održavati” često shvata kao očuvanje postojećeg statusa, što bi, posebno ako je on nezadovoljavajući, moglo da znači i održavanje stagnacije (prema: Keiner, 2004). Kritikama ovog shvatanja održivosti, pored ukazivanja na širinu i neodređenost,

autorima se zamera i gledanje na stvari sa isključivo humanog aspekta – ne uvažavajući potrebe ostalih žitelja Planete i neophodnost integralnog posmatranja čoveka i njegovog ukupnog okruženja. Takođe, nejasno je i na koje se potrebe ljudi ovde zaista misli, smatraju drugi. Kritike upotrebe ovog termina zapravo zadiru u postavke samog koncepta: korišćenje imenice razvoj, koja se može razumeti i kao „rast”, dakle i ekonomski rast, u sintagmi „održivi razvoj”, može, smatra se, navesti na zaključak da je svaki razvoj, pa i ekonomski rast modernog društva, posebno dominantni zapadni model, dobar i poželjan.

U nastojanju da pronađu adekvatniji termin, ako ne i bolja konceptualna rešenja – autori se odlučuju za termine kakvi su „održivost” („Sustainability”), „održivo društvo” („Sustainable society”), „održivi svet” („Sustainable World”) i sl. Takođe, aludirajući na ugao posmatranja problema, neki se odlučuju za termine ekološka, odnosno ekonomska ili socijalna održivost. Slično, termin ekološka održivost koristi se da se naglasi ključni značaj prirodnih resursa i ekoloških sistema čije očuvanje je prioritetno za održavanje života. U šumi različitih terminoloških rešenja, od koristi je vratiti se na stratešku ravan i, kako autori Skot i Goh (2003) s pravom predlažu, posmatrati *održivost kao cilj* ka kome se teži, a *održivi razvoj kao proces* koji bi trebalo da vodi njegovom ostvarenju.

Analitičari se danas uglavnom slažu da su ideja i koncept održivosti tako široko prihvaćeni upravo zato što dozvoljavaju širinu u definisanju i raznovrsne pristupe unutar nje. Tako rastegljiv koncept, međutim, obuhvata veoma različite, često suprotstavljene, ideje i otežava praktičnu primenu. „Ideja održivog razvoja“, upozoravaju autori, „...može povezati ljude, ali im ne mora pomoći da se slože oko zajedničkih ciljeva. Podrazumevajući svašta, održivi razvoj često na kraju može značiti ništa“ (Adams, 2006: 3).

Polazeći od shvatanja održivosti kao širokog ali još uvek najprihvatljivijeg cilja modernog društva, smatramo da je njegova operacionalizacija moguća pre svega uz poštovanje sledećih postavki: čovek i priroda su deo jedinstvenog sistema i samo u međusobnom odnosu se mogu razumeti; isključivo ekološki ili ekonomski, odnosno bilo kakav monodisciplinarni pristup može znatno otežati ovo razumevanje; svi domeni života su međusobno isprepleteni i neophodno ih je posmatrati u integrisanom sistemu; primena jednog recepta razvoja za međusobno veoma različite sredine dalje produkuje nejednakost; sistemski pristup sa svojim dinamičnim i nejednolinijskim modelima predstavlja najprimereniji okvir za razumevanje složenog sveta i korišćenje potencijala koje učenje u tom procesu može da ima. Ozbiljno restrukturiranje sistema zahteva potencijal za razumevanje informacija i procesa, koji se razvija učenjem paralelno sa strukturnim promenama i adekvatnom podrškom svih segmenata društva.

Harmonizovanje stručnih i društvenih napora na ovom, kao i bilo kom drugom planu, nezamislivo je bez pažljivog razumevanja koncepata, uviđanja zajedničkih tačaka i potencijala čijim se „stavljanjem u pogon” mogu dobiti znatno bolji rezultati i proces koraćanja ka održivosti putem učenja učiniti znatno efikasnijim.

Tabela 1: Dimenzije koncepta doživotnog učenja i održivog razvoja – uporedni pregled

Dimenzija	Doživotno učenje	Održivi razvoj
Jednakost	Pravo svih na dostupnost obrazovanju i razvoj kapaciteta	Ostvarenje ljudskih prava i šansi za ravnomeran razvoj
Kontinuitet	Učenje kao konstanta i orijentacija ka budućnosti uz uvažavanje prošlosti, kontinuitet u smislu stabilnosti stečenih kapaciteta i diskontinuitet u smislu prihvatanja promena	Prošlost je tačka na kontinuumu a planiranje razvoja orijentisano ka budućnosti; prošlost, sadašnjost i budućnost su tačke jednog kontinuumu a promene stalne
Promena	Razvoj kapaciteta za suočavanje sa promenama i upravljanje njima jedan je od glavnih zadataka obrazovanja i ciljeva učenja	Moderno društvo je dinamično i jedna od važnih komponenti održivosti je predviđanje i upravljanje promenama; neophodna je promena pristupa u tumačenju i definisanju održivosti
Intergeneracijski pristup	Uvažavanje tradicionalnih znanja i razmena među generacijama u procesu učenja kao aspekt kvaliteta ovog procesa	Sadašnje generacije bi trebalo da usmeravaju razvoj ka korišćenju resursa na način da ne ugroze već poboljšaju mogućnosti zadovoljavanja potreba budućih generacija
Zajednica (globalno i lokalno)	Uvažavanje karakteristika i potreba zajednice u razvoju kurikuluma i definisanju ciljeva i metoda učenja, imajući u vidu svetske trendove i potrebe razvoja	Uvažavanje potreba lokalne zajednice u definisanju ciljeva razvoja i uključenost lokalnih aktera u odlučivanje, u kontekstu nacionalnih i globalnih problema i potreba
Odgovornost	Preuzimanje aktivne uloge i odgovornosti za razvoj sopstvenih kapaciteta, karijere i učešće u društvu	Odgovoran odnos prema okruženju, resursima i budućim generacijama
Interdisciplinarni i intersektorski pristup	Učenje je proces integrisanja i ne bi trebalo da bude striktno podeljeno na predmete i oblasti; saradnja institucija, društvenih sektora i naučnih oblasti je neophodna za kvalitetno obrazovanje	U projektovanju razvoja je neophodno obuhvatiti ekonomske, socijalne i ekološke aspekte; njihovo prožimanje je ključ održivosti a saradnja svih sektora neophodna za uspeh
Diverzitet	Poštovanje kulturne, rodne, generacijske i svake druge različitosti u obezbeđenju dostupnosti i planiranju sadržaja kao i izboru metoda učenja	Poštovanje biološke, kulturne i socio-ekonomske raznovrsnosti kao preuslov očuvanja resursa i uravnoteženog razvoja

U prethodnoj tabeli predstavljene su neke od glavnih dimenzija i njihovo značenje u konceptu doživotnog učenja i održivog razvoja. Očigledna srodnost i kompatibilnost, razume se, nisu slučajne i odražavaju globalne trendove društva – pre svega međunarodnih političkih dogovora, a zatim i stručnih konvencija pretočenih u pominjana dokumenta i preporuke. To takođe govori o nerazdvojivoj povezanosti obrazovanja i učenja sa individualnim, socijalnim i ukupnim razvojem.

Korišćenje iskustava u tumačenju i oživljavanju dimenzija jednog u okviru drugog koncepta, može otvoriti nove šanse i prostor za održivost zasnovanu na kvalitetnom učenju, prirodnim i ljudskim resursima. Tako, na primer, integrisano gledanje na ekonomsku, ekološku i socijalnu stranu života, godinama razvijano ponajviše u ekološkim krugovima, nosi bogat potencijal za pospešivanje tematskog planiranja nastavnih sadržaja na bilo kom nivou obrazovanja. Istovremeno, bolje tematsko planiranje može obezbediti još bolje razumevanje i sprovođenje u praksu principa integrisanog poimanja sveta i upravljanja – od strane različitih generacija i u različitim oblastima.

Ka obrazovanju odraslih za održivo društvo koje uči

Trendovi u razvoju obrazovanja odraslih u poslednjim decenijama XX i prvim XXI veka, reflektuju poimanja konceptata održivog razvoja i doživotnog učenja – kako na teorijskom, tako i na praktičnom planu. Aktuelna promišljanja stvarnosti i uloge pojedinca u rešavanju globalnih i lokalnih problema dovode do novih uvida, šireći opseg interesovanja andragoške javnosti. Preispitivanja i redefinisavanja kako koncepcije doživotnog učenja, tako i koncepta održivog razvoja, bacaju novo svetlo na ulogu obrazovanja odraslih, kome se pridaje značaj ne samo za razvoj – već i opstanak – modernog društva.

Obrazovanje odraslih ima ključnu ulogu u nastanku i razvoju koncepcije doživotnog učenja. Naglašavajući njegov značaj u tom kontekstu, autori smatraju da je za pojavu koncepta možda i isključivo zaslužno obrazovanje odraslih, „...jer školovanju dece i omladine samo po sebi nije potrebno nikakvo produženje” (Jelenc, 2007: 116). Naravno, argumenti u prilog tezi o ovakvoj ulozi obrazovanja odraslih su brojni i sastoje se suštinski u odgovoru na promene i potrebe stalnog otkrivanja, sticanja znanja i veština i kompetentnog suočavanja sa neizvesnom budućnošću. Više nego ikada, ove potrebe su deo života modernog čoveka, a njihovo zadovoljavanje višestruko i uzajamno povezano sa razvijenošću teorije i prakse obrazovanja odraslih.

Uprkos takvoj ulozi, ne može se reći da je obrazovanje odraslih uspelo da zauzme ravnopravan položaj u odnosu na obrazovanje dece i mladih. Jedna od ideja koje definišu ovaj koncept – o integraciji svih nivoa i područja obrazovanja vođenoj principom doživotnog učenja – samim tim biva dovedena u pitanje.

Uticaji produktivizma na obrazovni pristup i politiku, ogledaju se i u zapostavljanju potreba odraslih (kao polaznika) pred interesima ekonomije, što dalje potencira ciljeve poput 'zapošljivosti' na račun neekonomskih, a „... stručnom obrazovanju pridaje suženi značaj obuke za ekonomski rast i razvoj radnih veština, preteći da naruši balans između ovog i obrazovanja za lični i građanski razvoj i održivost” (Fien, Maclean i Park, 2008: 118).

Veza između svih aspekata obrazovanja i života je nesumnjiva i svako njeno previđanje nas udaljava od suštinske postavke koncepcije doživotnog učenja, po kojoj reč nije samo o celoživotnom, već i o sveživotnom sticanju znanja, veština i iskustava. Opšta povezanost svih domena života kao izvora za učenje pa samim tim i neophodna interdisciplinarnost i intersektorski razvoj, takođe su jedna od ključnih postavki koncepta održivosti. Pitanje stalnih promena i potreba za odgovorom na globalne izazove i zalaganje za interdisciplinarni i holistički pristup u integraciji znanja u procesu učenja na svim nivoima – kao ključna u koncepciji održivosti – u direktnoj su sprezi sa celoživotnošću (life long) i sveživotnošću (life wide) kao principima za koje se zalaže koncepcija doživotnog učenja.

Imamo li u vidu takođe zahtev autora – sa kojim se slažemo – da bi obrazovanje odraslih u celini, a posebno u oblasti životne sredine, trebalo da bude ukorenjeno u život – u smislu oslanjanja na realne potrebe, iskustvo i neposredno socijalno i prirodno okruženje – čini se da imamo još jedan jak argument u prilog tome da princip sveživotnosti i celoživotnosti pripadaju koncepciji održivosti koliko i doživotnog učenja. Primenjeno na učenje i obrazovanje usmereno ka očuvanju i zaštiti životne sredine, ove bismo principe zajedno mogli označiti jednom rečju – *životnost* – podrazumevajući i kontinuitet i totalitet (raznovrsnost i sveukupnost) sticanja iskustava, veština i znanja.

Životnost se, po našem mišljenju, odnosi makar na još jedan aspekt, posebno važan u domenu obrazovanja za zaštitu i unapređenje životne sredine. Reč je o korišćenju pozitivnog pristupa, koji slavi mogućnosti, a ne samo propisuje zabrane, odnosno zalaže se za inovativno ulaganje u dugoročni razvoj pojedinaca i društva, a ne samo za redukciju zagađenja uz projekciju mračne budućnosti sa mogućim katastrofalnim ishodima.

Takvo, životno, učenje i obrazovanje odraslih podrazumeva da je pojedinac sastavni deo prirode, a ne izolovani, inferiorni ili nadmoćni činilac razvoja. Takođe, uključuje stav o kolektivitetu – dakle neophodnoj participaciji, zajedništvu i povezivanju pojedinaca međusobno, sa svojim zajednicama i pripadnicima

drugih sredina sa kojima prepoznaju zajedničke interese. Kao što je pojedinac u stalnoj interakciji sa prirodnim i socijalnim okruženjem, tako se participacija posmatra u smislu učešća u procesu učenja u svim oblicima i na svim nivoima, a interakcija očekuje kao deo tog procesa i odnosa na relaciji onaj koji vodi – onaj koji učestvuje u procesu.

Promena paradigme koja se zahteva u oblasti održivog razvoja na putu ka održivosti – neophodna je takođe na planu doživotnog obrazovanja i učenja – ka društvu koje uči. Opšte slaganje o imperativu održivog razvoja postiže se već decenijama među zagovornicima ovog koncepta, ekolozima i aktivistima pre svega – isto kao što se u deklaracijama i naučnim radovima postiže konsenzus o neophodnosti ostvarenja jednakosti, dostupnosti i mogućnosti za doživotno učenje najpre u stručnim krugovima. Time se i dalje „propoveda već preobraćenima”. Razvoj kapaciteta za održivi razvoj i kompetencija za doživotno učenje nisu samo stvar obrazovanja i učenja i institucija koje se bave njima, a posebno ne isključivo stvar volje pojedinca.

Stav da je neophodno modernizovati i reformisati sve segmente obrazovanja i učenja tokom čitavog života, jer ono ima nezamenjivu ulogu u pružanju adekvatnog odgovora svetskim izazovima – otvara znatan prostor za postavljanje obrazovanja odraslih u vrh prioriteta politika svake zemlje, orijentisane ka održivosti.

Takođe, izlazak ekološkog aspekta razvoja iz marginalizovanog položaja i zasnivanje strateških odluka na poznavanju i poštovanju ovih dimenzija, doprinelo bi i boljem statusu obrazovanja odraslih i njegovom širem obuhvatu dimenzija kvaliteta života, kriterijuma srećne i ostvarene budućnosti za sve. Dakle, njegovoj *životnosti i održivosti*.

Razvoj i negovanje pristupa obrazovanju odraslih, koje pretenduje da bude održivo i vodi društvu koje uči, neophodno je, prema tome, zasnovati na sledećim principima: *celovitost* – ne samo u smislu promocije holističkog poimanja sveta, već celovitosti bića svih aktera u procesu i neophodnosti delovanja na „glavu, srce i ruke“ (Timpson et al., 2006); *jedinstvo prirodnih i društvenih sistema*, odnosno ljudi i prirode; *integrisanost* – učenja u sve oblasti života i svih relevantnih iskustava iz života u proces učenja, kao i integracije formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja; *otvorenost i fleksibilnost* – prema promenama, usklađivanju sa potrebama vremena i prostora, primeni metoda i oblika rada; *participativnost* – ne samo u smislu dostupnosti i podsticaja ljudi za participaciju, već za iskazivanje potreba i ravnopravno učešće u dizajniranju programa obrazovanja; *autentičnost* – poštovanje izvornih karakteristika i potreba čoveka, tradicionalnih znanja i metoda, osobenosti naroda, sredina i zajednica, kulturne i prirodne raznovrsnosti;

inovativnost – otvaranje prostora za alternativna rešenja, traganje, unapređenje i korišćenje modernih tehnoloških sredstava u procesu.

Izbor sadržaja – u neposrednoj vezi sa (sve)životnošću obrazovanja odraslih, neophodno je zasnivati na principu interdisciplinarnosti, odnosno horizontalnoj i vertikalnoj prožetosti postavkama sistemskog, dinamičkog pristupa i integralnog tumačenja fenomena, bez obzira na to o kojoj se užoj oblasti radi. Fragmentisanost sadržaja, podela na predmete ili strogo „stručno“ i „opšte“ obrazovanje ne odgovara suštinskim karakteristikama modernog društva. U planiranju, programiranju i realizaciji obrazovanja valjalo bi prevazići granice samo jedne ustanove, odnosno jedne tematske oblasti, što autori podrazumevaju pod konceptom tzv. „ekološkog meta učenja“ (Scott i Gough, 2003: 34).

Usmereno ka delovanju na kritičke sposobnosti i refleksiju ljudi nad pojavama, procesima i rešenjima, učenje kao individualni i kolektivni proces mora obezbediti tome primeren pristup i metode. „Kao održivost, i učenje bi moralo da se zasniva na kritičkoj refleksiji, dijalogu i životnim vrednostima“ (Summer, 2003: 44). Da bi se razvila „sklonost ka učenju“ (learning mindset), odnosno „spremnost da se shvati i preduzme život kao učenje“ (John Foster, prema Ibid.), neophodno je negovanje „predispozicije za mišljenje i kritičku refleksiju nad životnim iskustvima“ (Blewitt, 2006), putem adekvatno postavljenog obrazovanja. Takođe, odraslom je neophodno pomoći da nauči kako da uči i prenosi znanje u druge kontekste, postavljajući se prema njima kritički.

Kvalitetno obrazovanje onih koji podučavaju ili olakšavaju proces učenja i obrazovanja odraslih, uključujući i obuhvat ekoloških i pitanja održivosti programom pripreme i usavršavanja andragošskog kadra, od presudne je važnosti za dalji kvalitet obrazovanja odraslih i preduslov da ono od transmisivnog sve više evoluira ka transformativnom, odnosno od fragmentisanog – ka životnom i održivom.

Zaključak

Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja, imaju, kako smo videli, brojne zajedničke dimenzije. Oni vode jednom opštem cilju – ostvarenju društva održivosti, a ono podrazumeva društvo koje uči. Visok nivo slaganja međunarodne zajednice sa ovim ciljevima i programima zadržava se međutim na generalnom i globalnom nivou. Podaci o ostvarenju milenijumskih ciljeva i nivoa participacije u doživotnom učenju nisu ohrabrujući, a sve su jači glasovi koji se zalažu za promenu paradigme, pristupa i jezika, kako bi se stvorila dobra i podsticajna osnova za reformu obrazovanja i reviziju ciljeva i metoda razvoja društva u svim segmentima.

Dotatne barijere za primenu jedne i druge koncepcije unose i brojni stručnjaci i istraživači koji doživotno učenje kao i održivi razvoj i njihove ciljeve definišu baveći se samo pojedinim dimenzijama. Nedostatak operacionalizacije generalnih koncepata usko je povezan sa ovim neujednačenim pristupima. U međunarodnoj politici i praksi, isti globalni ciljevi postavljaju se za veoma različite sredine a odnosi moći u svetu zadržavaju podele na razvijene i nerazvijene. Siromašni postaju sve siromašniji, a bogati sve bogatiji dok je dostupnost učenju i razvoju na strani ovih drugih.

Proces globalizacije se danas ne zasniva toliko na eksploataciji tuđih resursa i sirovina, koliko na ljudskom kapitalu i znanju. To podrazumeva uvažavanje tradicionalnih koliko i modernih tehnoloških znanja i ulaganje u ljudske kapacitete i odgovornost prema životnoj sredini u kojoj se i sa kojom živi. Društvena korporativna odgovornost, odgovorno građanstvo i „zeleno” ponašanje, samo su neki od koncepata čija zajednička odrednica bi trebalo da bude osvešćena odgovornost, a ne novo sjajno pakovanje za stare obrasce ponašanja.

Obrazovanje za održivost ne podrazumeva samo učenje o ekološkim, ekonomskim i socijalnim problemima, već svako sticanje i unapređenje kompetentnosti koje se zasniva na integrisanim sadržajima i pruža mogućnost za kritičnost i inovaciju kao odgovore na svetske izazove, odnosno, kao mehanizme napretka. Obrazovanje uopšte, a obrazovanje odraslih posebno, ne može zauvek ostati samo instrument „promocije” doživotnog učenja i održivog razvoja. Vreme je za stratešku, sistemsku reformulaciju ciljeva i puteva kojima će obrazovanje odraslih postati jedan od glavnih mehanizama primene ovih koncepata. U tom pravcu, neophodno je da države prihvate da obrazovanje odraslih zavređuje ravnopravan status u odnosu na ostale segmente sistema i uz pomoć stručnjaka krenu u prevazilaženje slabosti u svojoj obrazovnoj politici. Paralelno sa tim, pred stručnjacima na polju andragogije, nalazi se široko polje istraživanja i rada na prožimanju obrazovanja odraslih principima održivog razvoja koliko i doživotnog učenja – u pogledu pristupa, sadržaja, metoda kao i zalaganja za kvalitetnu profesionalnu pripremu i dostojan status pripadnika svoje profesije. To nije samo preduslov za razvoj obrazovanja odraslih – već društva budućnosti, ukoliko zaista teži održivosti i veruje u snagu učenja.

Literatura

- ADAMS, M.W. (2006). *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Gland: IUCN.
- BLEWITT, J. (2006). *The Ecology of Learning: sustainability, lifelong learning and everyday life*. London: Earthscan.

- FIEN, J., MACLEAN, R. & PARK, M.G. (Eds.) (2009). *Work, Learning and Sustainable Development: Opportunities and Challenges, Volume 8*. UNESCO-UNEWOC.
- GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION (GRALE) (2009). Hamburg: Unesco Institute for Lifelong Learning. Preuzeto sa <http://www.unesco.org/en/confintea-vi/grale/>.
- JELENC, Z. (2007). Interferencija obrazovanja odraslih i doživotnog učenja. U: Alibabić, Š. (Ed.) *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- KEINER, M. (2004). Re-emphasizing sustainable development: the concept of evolutionability, *Environment, Development and Sustainability*, 6, 379–392.
- MC DONOUGH, W. & BRAUNGART, M. (2002). *Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things*. New York: North Point Press
- MEADOWS, D., RANDERS, J. & MEADOWS, DE. (2004). *Limits to Growth: The 30-Years Update*. US: Chelsea Green.
- ORR, D. (2004). *Earth in Mind*. Washington/Covelo/London: Island Press.
- SCOTT, W. & GOUGH, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. London and New York: Routledge Falmer
- SUMMER, J. (2003). Environmental Adult Education and Community Sustainability. U Clover, D.E. & Hill, L.H. (Eds.). *Environmental Adult Education: Ecological Learning, Theory, and Practice for Socioenvironmental Change* (pp. 39–47). San Francisco: Jossey Bass.
- TIMPSON, WILLIAM M., DUNBAR, B., KIMMEL, G., BRUYERE, B., NEWMAN, P. & MIZIA, H. (2006). *147 Practical Tips for Teaching Sustainability: Connecting the Environment, the Economy, and Society*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.

Violeta Orlović-Lovren³
Belgrade, Serbia

Sustainable Development and Lifelong Learning Conceptions – Two Frames for One View on Adult Education⁴

Abstract: Common and interrelated dimensions of two globally acknowledged conceptions – of lifelong learning and sustainable development - and their mutual relations with adult education, are discussed in this paper. Adult education is approached as an integral segment of both conceptions – rather than just a mechanism for promoting them. The following principles of further development of adult education are identified and suggested by the author: wholeness, unity of natural and social systems, integration, openness, flexibility, authenticity, participation and innovation. Mutual benefit of incorporating principles of both conceptions into adult education development and practice is emphasized, as well as strong potential of environmental, in addition to social and economic aspects for the improvement of different areas, including the quality of professional preparation of adult education staff.

Key words: adult education, sustainable development, lifelong learning, sustainability.

³ Violeta Orlović-Lovren, PhD is an independent consultant on projects in the field of adult education, environment and sustainable development, local development and institutional strengthening.

⁴ The paper is a part of the unpublished doctoral thesis Violeta Orlović-Lovren, *Adult Education and Capacity Development for Sustainable Management of Protected Areas*, Faculty of Philosophy, Belgrade, submitted on December 22nd, 2011.

George Koulaouzides¹
Hellenic Open University & University of Macedonia, Greece

Understanding the Frame of Reference Through Educational Biography

Abstract: The purpose of this paper is to present findings from a qualitative research, which aimed to explore exclusion themes in the lives of adult learners who are characterized as “school dropouts”. Our intention is to contribute to the discussion about the suitability of research methods and techniques that could be applied in order to develop a better understanding of the reasons that lead young men and women to leave school early in their lives. Our project involved the implementation of a series of biographical interviews with graduates from a School of Second Chance in Larissa, Greece. In this paper, we discuss the themes that emerged in the research material of a male and a female interviewee, which according to their narration and our perception may be considered as biographical barriers that excluded our research participants from formal education. Additionally, based on these themes and the participants’ narration we argue about the reasons that lead them back to education through their participation in the program offered by the School of Second Chance.

Key words: adult learners, transformative learning, educational biography.

Introduction

The concept of meaning perspective is one of the central ideas which may be found in the heart of the theory of transformative learning. According to Mezirow a meaning perspective is “a habitual set of experiences that constitutes an orienting frame of reference that we use in projecting our symbolic models and that serves as a (usually tacit) belief system for interpreting and evaluating the meaning of experience” (1991: 42). The aim of a learning process which is addressed to adult learners is according to Mezirow, the transformation of the frame of reference.

¹ George Koulaouzides, PhD is a Tutor – Counsellor for the Hellenic Open University and an affiliate lecturer at the University of Macedonia, Greece. He is a founding member of the Hellenic Adult Education Association.

Transformative learning is a rational process of revisiting and reassessing the reasons that nurture the existence of problematical meaning perspectives including those referring and signifying cultural features as class, gender, religion, ideology and others (Mezirow, 2009). But how do we identify these problematical meaning perspectives? How can we, as adult educators, understand the frame of reference of our learners?

In this paper, I am going to report results from a research endeavour that we implemented in Greece in order to comprehend the frame of reference of adult learners who participated in one of the most popular adult education institutions in our country - the Second Chance Schools (hereafter SCS). These schools offer to adult learners who have not completed compulsory education the opportunity to be awarded with the equivalent of a junior high school diploma, after the completion of a two-year curriculum. As a rather new institution in Greece, these schools have attracted the interest of researchers in the field of adult education. Researchers have inquired issues like the gap between the number of adults who have not completed compulsory education and those who participate in the SCS (Efstratoglou & Nikolopoulou, 2008), the profile of those who work as educators in these institutions (Vergidis, 2003), the educational strategies of the SCS in Greece and the EU (Anagnou & Vergidis, 2008), the profile and the views of SCS directors regarding the operation of their institutions (Anagnou, 2006; Hatzitheoharous, 2008) and the curriculum standards (Vekris & Hontolidou, 2003). Moreover, there have been studies related to the learners' expectations and their cultural capital (Vergidis, 2004; Landritsi, 2007) and the personal estimations of the students regarding their attitudes and skills towards the learning process (Sipitanou & Platsidou, 2010). However, none of these studies was ever concerned with the key concept of the frame of reference of the learners. I consider this gap in Greek adult education research as an important one, since the non-existence of such research is according to my understanding equivalent to the unawareness of the real and deeper adult learning needs.

Our study, as it was stated before was concentrated in identifying the meaning perspectives and the meaning making process of a group of adult learners. We should note that I understand making meaning as socially constructed (Jarvis, 2009). We make meaning everyday in our life as we try to understand and correspond to our social and physical environment. In this view, meaning is directly related to our conscious experience and thus our memory. And as Jarvis (2009: 75) suggests "...our memories of events are the building blocks of the meanings that we place on our lives". On the other hand, our narratives are the signifiers of our meaning schemes and in the events that we decide to include in a narrative, which relates to our biography we may locate experiences that lead

us to a certain meaning formation. Illeris is describing the above clearly supporting that “the story one has about oneself and which constantly develops and is interpreted a new, is the red thread running through life, self-understanding and learning” (2007: 62).

Methodology

To implement our research goals we developed a purposeful sample of seven adult learners who had graduated from the Second Chance School of Larissa. The members of our research group were selected based on the diversity of their social profile. Our desire was to create a very diverse group of interviewees (i.e. man, women, employed, unemployed, pensioners, housewives, young adults, etc.) in order to elicit a varied range of information. We also considered issues like their willingness and availability to participate in our research. From this group of people we asked them to tell us their life history including their learning and educational experiences (Koulaouzides, 2009). We also asked them to include their experience from their education at the SCS. After each biographical interview we transcribed and reconstructed the narration in a time line and then we returned it to each interviewee in order for them to comment on it and give us the final permission to use it for our research project. For the analysis of the narrations we used the holistic content narrative analysis as it is described by Lieblich, Mashich, & Zilber (1998). This type of analysis takes into consideration the entire narration and focuses on its content. After reading each interview several times, we decided about the special focus of content that evolved in each story from beginning to end. We distinguished the special focus by the space devoted to the theme in the text, its repetitive nature and the number of details, which were provided by the interviewee. The result of this analysis is a narrative synthesis of events, thoughts and feelings in a time line, which tries to reveal the unique development of each person. Based on the literature about the barriers and the conveniences of adult learners we identified relevant biographical themes in every biography and then we tried to create a typology of these themes. We were interested in the general attitude of the interviewees towards the crucial (meaning making) events at the time when those events were experienced but also from their present point of view. We were not looking for theoretical positions or views but for their general understanding for the events in their life (Roberts, 2002; Tsiolis, 2006). In the next section we will present parts from the reconstructed narrations of two cases from our study: Theodora, a 34-year old woman and Sampson a 48-

year old man. However, our discussion and our concluding thoughts are based on all the narrations.

The case of Theodora

Theodora works as a cleaning lady in a private school. She is the first-born child of a rural family. Her parents never finished compulsory education. However her younger sisters managed to enter tertiary education. Her husband is an army officer and they have two children. Her mother in-law is living with them on a permanent basis. She has graduated from the SCS in 2009 and she has as an aim to continue her studies in order to get a better job.

Early school life

Theodora's first experience from school was rather cruel. The first thing she remembers from school is an unexplained violent behaviour coming from her schoolteacher. This inexplicable behaviour created an irrational framework with which she identified schooling:

"I remember it as if it is happening now, when I started school there was this teacher, no he was not a teacher, he was Adolph Hitler...he is dead now... maybe he is alive, God forgive him, Mr. K.... he entered class and I was the only child in the classroom, and the desks were huge...I was a small kid, it took me a while to sit properly. And then he asked me "What is your name?" I replied "Dora" [a short version of Theodora]. "No you are not named Dora", he replied, and "What is your name?" he shouted back... I did not know what to say. Everybody in the village called me Dora. Dora was the name I knew. He was not accepting it. So he grabs me by the ear and he pulls me up so hard...and I was going back and forth and then he stopped when he realised that I was bleeding".

This situation continued. There was a clear lack of communication between our narrator and her teacher. The power and the authority of the teacher were so powerful that diminished every development opportunity of Theodora:

"Anyway I went to school but I hardly said a word ever since that incident. In the village there was no kindergarten and we were not familiar with the alphabet at all. I am not sure whether the teacher knew these facts. Wasn't he able to see that I had no foundations... that I was not able to write? Anyway I hated school...I did not want to see it. And the teacher he was not able to understand...only beating and beating..."

In high school things became more complicated. There is no help from home and even though Theodora tried hard to respond to the demands of the curriculum, this effort was not recognized. Moreover, the environment is now different:

“In high school things did not change much [regarding learning]. In some cases things went worse. Now we had a different teacher for every course and they were indifferent...I failed in four courses. In the summer I had to work in the field. I was working while other kids were studying for the remedial examinations. However, I said to my father that I wish to try again, to go back to school. He agreed. I went again in the same class for one more year. I did much better. But I failed again in two classes. That was it. I was in despair. I did not want to try again.”

In general, school is for our narrator a place related to violence and rejection. Theodora was never able to become a member of the school environment. She was never able to understand school as a place for learning. So she stepped out:

“What was this period [she means schooling]? I hardly remember anything...as if I had no childhood, no school life. But I went through it! I have a vacuum, a huge vacuum. I remember working in the fields but the learning at school is like I never lived it. Never! And I do not understand why?”

Family/social life and the SCS

In her family life Theodora was forced to take over responsibilities of an adult nature very early. This fact is described with a sense of sorrow. A sorrow for the missing childhood:

“From a very young age I had to face a lot of problems and to take over many responsibilities. I was a baby with responsibilities. I was protecting my sisters, I was doing housecleaning I always had some kind of responsibility. I was never completely free. I was helping with the animals and in the fields. So childhood was not at no cost... it was with a lot of responsibilities and a lot of trouble”

Moreover, in her house there is a reproduction of the feeling of rejection that Theodora was receiving at school, especially regarding the issue of learning. She was not encouraged to participate in education. On the contrary she was always considered a bright kid when work was the issue:

“The truth is that I was always called a “dummy” at home. This was almost the motto of our house. I was getting reward for things I was doing, because I was a good girl, because I was helping at home or in the fields. There I was the bright

kid. But when it was about school and learning I was a “dummy”, so I was leaving school behind and I was doing everything else”.

Another issue that facilitated Theodora’s exclusion from education was the ethics of the small community she was living. The small village community had no education plans for the girls. If they were not good in school, a good wedding was the next best thing:

“[After failing school] they kept me one year at home but I was on fire. To sit in the village at home? To do what? My mother’s perspective was to find a husband for me. And thus, the search for a husband started when I was only 13. It was impossible for me to think that I will stay at home waiting for my wedding...at some point I told my parents that I could go back to school, to the evening school...the day schools were not accepting me...but my father rejected the idea. He considered evening schools, institutions for bums. He said that I had lost my chance...now I had to do something else...to start a family. That was right for them”.

Theodora, always felt that her exclusion from the educational system was a social stigma. As an adult it was very hard for her to accept it. And she was trying to hide it from her social milieu. Things start to change when she gets married. Within her marriage she finds the courage to accept her “problem” and makes a first step, she reveals her secret to her husband:

“I met my husband when I was 19; we were together for a long time. I never told him that I was a drop out. And from that point on I completely forgot about it and the idea to go back to school. He was never going to believe it. Anyway, we got engaged, married and we had children. Everything was fine. And one night as we were sitting at the couch I told him “Listen I have to tell you something, I never finished high school...I went by I dropped out”...”

But beyond her expectations she finds in the face of her husband a supporter of her dream:

“My husband was my supporter he said to me “I will take care of the kids, I will take over the house...” And he also found an excuse for his mother, my mother in-law. “We will tell that you are having a second job, an afternoon job!”...That was all my husband’s ideas...it was his support for me...My mother in law never found out that I was going to school in the afternoons. But I also had to lose some of the SCS field trips, in order to keep it a secret”

A short summary for Theodora’s story

In Theodora’s narration we are able to trace many events that we see as biographical themes, which led her to be excluded from education. The authoritative el-

elementary school teacher, the family responsibilities and her rejection as a learner from her family created a vicious cycle that created barriers for her participation in the educational system. On the other hand the community values and the stereotypes related to the position of a woman in society were leading her towards the role of the wife and the mother, two social functions that needed no formal education. Theodora describes with great pain her effort to hide her stigma as a drop out. Moreover, there is a sense of sorrow emerging from her narration regarding the lost childhood. As an adult she continued to face some of the social barriers. It is very interesting that she and her husband conspired against the mother-in-law in order for Theodora to attend the Second Chance School.

The case of Sampson

Sampson is 48 years old and he is single. For many years, he worked as musician in nightclubs and concerts. For the past few years he works part-time as a musician and he is teaching music in conservatoires and a musical school. He is the youngest child of a suburban family of five. His father was a taxi driver and his mother worked as a farmer and a cleaning lady.

Early school life

Sampson describes his early school years as difficult for him, almost hateful. He experienced beating, differentiation in classroom and bullying. Sampson believes that this situation reflected the general political and social conditions of Greece in those years (the years of the military dictatorship). He often indicates the inequality, the oppression from the older and stronger kids, as an impediment for any kind of educational achievement. He conceives learning and knowledge as the tools of imposition by the power and not as tools of personal development:

“Well, at elementary school I had hard years, dictatorship... and in our family, we had persons who were leftists, nationalists, we had them all. Bad experience. There was a lot of harassment. Well, of course, I was wild as a child like all children. I hated school because I could not confront the elder boys or teachers, so I developed repulsion for learning and knowledge. I ignored it completely”.

In high school years the situation was pretty much the same. Although he went to a private school, violence and imposition of authority by the teachers were a generalised behaviour at that time. Moreover, he didn't like the technical education, which was the obvious professional choice for the boys then. Finally he dropped out of school:

“Well anyway, I finished the public elementary school and afterwards they [he means his parents] enrolled me in [he mentions the name of a private technical school for electricians] ...I went there but I didn't like it. I had an unlucky incident with a professor there too...beating again.”

Much later in the narrative, at the point which he says that he was reading literature alone without a teacher's guidance as a young man, he remembered that there were some good teachers in his life, who “gave him courage”. This phrase implies his despair as a child for the cruelty of the school environment. It seems that the presence of a brutal teacher is much powerful than the presence of “good teachers”.

“I turn-back, difficult situations, I worked in Thessaloniki, in Crete... There, in Crete I bought Kazantzakis's books and Cavafi's poems... well, I wrote my thoughts always in a paper... that I had learned at least. Well, I remember, I will make a parenthesis here, a school teacher I had in the elementary school, someone... what was her name, I do not remember now...She was very good and I remember another teacher too, when I changed school, Mr. L., who was very good, she behaved very well and gave me courage. Those are the ones who I remember from my childhood, from the school adventure I had..”

Family/social life and the SCS

The first years of his life were carefree, full of easiness. Very quickly, however, he realizes the financial difficulties of his family. His family believes that music is an occupation only for the rich. Their reality is a continuous struggle for daily life. His father tries to bring him to this reality. His father does not satisfy his desire to learn piano – a higher class musical instrument - but in return he gets him a bouzouki (A Greek stringed instrument having a long fretted neck and usually pear-shaped body), a working-class instrument:

“Well, that was over, I certainly wanted to become a musician since childhood, and I did it. I did it, in this area. When I was younger I wanted piano. But when I told my father that I want to learn piano, he replied: “who do you think you are? Embiricos' son [A well-known Greek family of ship-owners]?” So that was gone. However, they bought me a bouzouki.”

In fact, he describes a very good relationship with their parents, a relationship of mutual love and care, although he mentions not many details. Then he says that many of the crucial decisions he made in his life were taken by giving priority to this relationship:

“But I had my mind here at my parents; I wanted to take care of them, as it was normal. Well, actually when I came back it was very difficult.”

He enrolls in SCS when he realizes that, at that point in his life, his musical talent is no longer sufficient to handle reality. He experiences a biographical disjuncture. He is confronted with the racism of the literate high school graduates over the illiterate elementary graduates. His grammatical shortcoming was becoming an obstacle standing high in his everyday life:

“I needed to do something with some papers at the tax office... my mother had a serious heart problem. I went to the tax officer with a paper, and by then I had not realize the deficiencies in my knowledge of grammar because I never needed them. And some lady there asks me to sign an official document. She said ‘sign here’. Well, I signed. I do not remember what was the case, something with my father, etc. and my mother should have been with me but my mother was sick and I was alone, so just after I signed the lady says to me : “You illiterate, you ignorant, don’t you know that you can’t sign a public document” .. There was a bit of a fuss there and I was very pissed off by this thing. Well, after that I see in the newspaper, I mean, a girl-friend of mine showed me in the newspaper that a Second Chance School, the SCS, was founded in Larissa... And God bless her anyway, this was an opportunity and an impetus for me to sit on the school bench again. After I saw that I said to myself that I should do it! I gathered all the documentation that was needed; I passed the interview and sat down! I managed to behind a desk...”

This sense of cognitive deficiency existed throughout all his life. But he didn’t consider that as his liability or an obstacle in his personal life. He correlates this deficiency with the low educational level of his father and the economic situation of the family. He says that he decided to do something about it when he was forced by the circumstances:

“There were always [moments that he felt ignorant] because my father did not know too. He wasn’t literate. He hadn’t, my father had not even finished primary school. And I also could not even fill an application. Later, when we started to have problems I wanted to make a written formal request and I didn’t know how to fill a simple application form.”

Later on he describes how he realized the knowledge deficit during his SCS studies. One of the things that he seems to comprehend also is the internal vacuum that is created in a person when he or she becomes conscious of what it really means to be illiterate:

“As time passed, the more I discovered the vacuum I had. A very large vacuum indeed.... That is why I was depressed. Certainly, by living in the children’s innocence and naiveté, you can not know and understand that knowledge is power for a man.”

A short summary for Sampson's story

Sampson, during early school years, had an intense experience of social differentiation and imposition of power. This weakness he felt as a child, to handle teacher's authority as well as the classification of the students into categories like poor – rich, bright – dumb, strong – weak, lead him to reject school early. His music talent and his devotion to music helped him to earn his life nevertheless it wasn't enough to balance the cognitive deficiencies he had due to his early decision to drop out. His family, although a loving one, fostered him with the idea that education is a luxury and it is not appropriate for their social class. All of the above made him to feel socially weak and therefore faintly depressed. The SCS was for him some kind of social compensation for the lack of opportunities he had when he was a child.

Findings - discussion

In the presented narrations as well as in the rest of the biographies of the group that we researched there were some parallel biographical trajectories (Roberts, 2002; Koulaouzides, 2009) and some. These were:

None of the families of the narrators had what is known as a “cultural capital” (Bourdieu & Passeron, 1990) especially as far as schooling is concerned. In the best case, their parents had completed primary school while most of them had attended only a couple of years.

The social environments, in which their stories evolve, are rural or semi-urban. In all of these communities we understood the existence of a small closed society which reproduces itself and its values (Petmezidou-Tsoulouvi, 1987).

In most cases, the narrators experienced economic difficulties during their childhood. In the cases where a description of “child life without financial problems” exists, this was the result of the migration of parents to another place, with all the resulted consequences due to this family separation (Lampard, 1995).

In almost all of the narrations apart from one, the participants reported the loss of their childhood as a sore loss. As a result of this loss, in the Second Chance Schools it seems that they sought to regain that lost childhood, up to a certain extent.

In their narratives, the role of school as a space of functional socialization seems more important than as space where knowledge can be provided (Parsons, 1985).

The Second Chance School was reported as a positive learning experience.

From the individual analysis of each biography, the family and social environment seems to reproduce the basic concept that education is “children’s business” while the “adults” should have more important and productive things to do. This meaning-making concept in these specific environments is vital, as it signifies that there is no economic possibility of a prolonged adolescence for minors. In these stories the emancipation of the minors seems to occur almost hastily under this pressure, often without taking into account the emotional or even their physical maturity. We also noticed that those activities that were conceived as acceptable were linked with the social understanding for the role of the gender. The priority for the women seems to be the role of mother and wife while the priority for the men seems to be the acquisition of economic independence.

This fundamental concept that „education is for children”, seems to be the main exclusion meaning making concept in the life of our research group. Moreover, the same concept is working as a participation impediment. Another exclusion theme is situated in the negative early school experiences. The school rejection, the violence as the result of the authority of the teacher and the experience of indifference seem to interact with low self-esteem, at least in cognitive issues, and with abdication.

The experience of the Second Chance School was undoubtedly positive for all the narrators. Their interpretation of this experience appears to be related to the incentives they had in order to attend this school. According to their biographies, a key motivation for them to attend a school such as SCS, was to restore the injustice they suffered in their childhood. The dropout of school seems to be related to the lost-childhood, which follows them as a significant loss even in adulthood. This incentive is often accompanied by a more “adult” incentive (e.g. the acquisition of a high school diploma as a formal qualification for a better career).

However, the later does not seem as a substantial incentive as the return for the “injustice” in childhood. The issue of the return of this injustice through the SCS appears in almost all the biographies. Moreover, narrators sometimes acknowledge SCS as a mean to acquire social recognition, sometimes as a way to reconstruct self-esteem and in some cases as an experience of a more democratic educational structure compared with their earlier school experiences.

Concluding remarks

This study presented evidence that the school dropouts of our group seem to perceive education as an engagement that goes with either childhood or with a

higher social class. They also understand participation in education as a matter of personal responsibility, as an individual decision. This leads them to experience the social phenomenon of dropout from school as a personal disability. Both sexes have similar constraints for learning. However, these constraints are related to the role of gender, which is imposed by the social environment. The main motivation for participating in programs such as SCS, for our research group, is to balance the social injustice that they suffered in their early childhood. The external incentives (high school diploma, accreditation, etc) do not seem to be very significant for them. The experience of the SCS was considered positive and constructive by all narrators mainly because it responded to their expectations for social justice despite the fact that they also obtained some formal qualifications.

References

- ANAGNOU, E. (2006). *Second Chance Schools: an empirical research based on principals' aspects*. [In Greek]. Unpublished Master Thesis. Department of Education, University of Patras.
- ANAGNOU, E. & VERGIDIS, D. (2008). The strategies of action for the SCS [In Greek]. *Ekpaidefsi Enilikon*, 13, 11 - 20.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- EFSTRATOGLOU, A. & NIKOLOPOULOU, B. (2008). Supply and Demand in Second Chance Schools. [In Greek]. *Ekpaidefsi Enilikon*, 13, 3-10.
- FOGDE, M. (2008). Self-governance in the job search: Regulative guidelines in job seeking. In Fejes, A. & Nicoll, K. (Eds.). *Foucault and lifelong learning: governing the subject* (pp. 103-113). London: Routledge.
- HATZITHEOCHAROUS, P. (2008). The profile and the role of the directors of Second Chance Schools [In Greek]. *Ekpaidefsi Enilikon*, 13, 24-31.
- JARVIS, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. London & New York: Routledge.
- ILLERIS, K. (2007). *How We Learn*. London: Routledge.
- KOULAOUZIDES, G. (2009). The educational biography as a research document in the field of adult education. In Vergidis, D. & Kokkos, A. (Eds). *Adult Education: International Approaches and Greek Paths* (pp. 192-212). [In Greek]. Athens: Metaixmio.
- KOULAOUZIDES, G. & KOUTROUKIS, T. (2011). The unlimited learning of the limited resources: the challenge of lifelong learning in the era of economic crisis. [In Greek]. Paper presented at the *International Conference on Lifelong Learning: Interdisciplinary Approaches*. University of Macedonia, 28-30 January, 2011, Thessaloniki.

- LAMPARD, R. (1995). Parents' Occupations and their Children's Occupational Attainment: A Contribution to the Debate on the Class Assignment of Families, *Sociology*, 29 (4), 715-728.
- LANDRITSI, I. (2007). *Students of Second Chance Schools: Research on the characteristics and their cultural capital on SCS of Patras, Pyrgos and Agrinio*. [In Greek]. Unpublished Master Thesis. Department of Education, University of Patras.
- LIEBLICH, A. MASHIACH - TUVAL, R. & ZILBER, T. (1998). *Narrative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PARSONS, T. (1985). The classroom as a social system: some of its functions in American society. In Frangoudaki, A. (ed.) *Sociology of Education - Theories of social inequality in school* (pp. 249 to 280). [In Greek]. Athens: Papazisis.
- PETMEZIDOU-TSOULOUVI, M. (1987). *Social classes and mechanisms of social reproduction*. [In Greek]. Athens: Exandas.
- ROBERTS, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- SIPITANOU, A. & PLATSIDOU, M. (2010). Personal assessments of learners in second chance schools for their positive attitudes skills and difficulties. [In Greek]. *Ekpaidefsi Enilikon*, 21, 3-11.
- TSIOLIS, G. (2006). *Life histories and biographical narratives. The biographical approach in qualitative social research*. [In Greek]. Athens: Kritiki
- VEKRIS, L. & HONTOLIDOU, E. (Eds.) (2003). *Curriculum Standards for Second Chance Schools [In Greek]*. Athens: Hellenic Ministry of Education.
- VERGIDIS, D. (2003). *Adult Education*. [In Greek]. Athens: Ellinika Grammata.
- VERGIDIS, D. (2004). Second Chance Schools: school trips and expectations of learners. In the *Proceedings of the First Conference of Second Chance Schools* (pp. 381-399). [In Greek]. Panteion University, 28-29 June 2003, Athens: Ministry of Education.

George Koulaouzides²

Helenski otvoreni univerzitet i Makedonski univerzitet, Grčka

Razumevanje referentnog okvira kroz obrazovne biografije

Apstrakt: Svrha ovog rada je prezentovanje nalaza kvalitativnog istraživanja čiji je cilj bio da ispita teme vezane za isključenost odraslih polaznika koji nose etiketu „oni koji su napustili školu“. Naša namera je da doprinesemo diskusiji o odgovarajućim metodama istraživanja, kao i tehnikama koje se mogu primeniti u cilju boljeg razumevanja razloga koji mlade muškarce i žene navode da rano napuštaju školovanje. Naš projekat uključuje sprovođenje niza biografskih intervjua sa diplomcima škole „Druga šansa“ u Larisi u Grčkoj. U ovom radu razmatramo teme koje su proizašle iz istraživačkog materijala – intervjua sa muškarcima i ženama, a tiču se barijera koje su, prema njihovim naracijama i našoj proceni, dovele do napuštanja formalnog obrazovanja. Analizom iskustava učesnika razmatraju se razlozi koji su ih naveli da se vrate u obrazovni sistem i to upravo u program škole „Druga šansa“.

Ključne reči: odrasli polaznici, transformativno učenje, obrazovna biografija.

² Dr George Koulaouzides je tutor – savetnik Helenskog otvorenog univerziteta i predavač na Makedonskom univerzitetu u Grčkoj. On je jedan od osnivača Helenske asocijacije za obrazovanje odraslih.

Maja Maksimović¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih²

Apstrakt: Teorije učenja predstavljaju priznato znanje i time diskurse kroz koje se odnosi moći reprodukuju i održavaju u obrazovnim aktivnostima. One u sebi nose i sadrže odgovore na pitanja „šta je znanje“ i „ko ga poseduje“, kroz koje se konzerviraju autoriteti u obrazovanju i određen je način na koji se učenje i poučavanje odvijaju. Dva navedena pitanja predstavljaju i kriterijume poređenja dve teorije – teorije transformativnog učenja i koncepcije metakognicije i samoregulacije. Dublja analiza istraživačkog pitanja je urađena kroz prikazivanje ideja feminističke epistemologije i Fukoove perspektive odnosa moći. Osnovni cilj ovog rada nije u pružanju nove koncepcije, već ukazivanje na značaj analize i dekonstrukcije „istine“ koja je implicitno sadržana u teorijama učenja. Potencijalni značaj za nastavnike u obrazovanju odraslih je skretanje pažnje na ideologije na kojima su određene teorije zasnovane i uviđanje odnosa moći koje one, često putem jezika, reprodukuju.

Ključne reči: odnosi moći, teorije učenja, epistemološke pretpostavke, obrazovanje odraslih.

Značaj i potreba analize teorija učenja za obrazovanje odraslih

Andragoška praksa je u velikoj meri oblikovana postojećim teorijama učenja koje imaju posredan uticaj na kreiranje institucionalnih okvira, oblika obrazovanja odraslih, kurikuluma, metoda rada, i na rad edukatora³ sa odraslima. Pod „radom

¹ Maja Maksimović, MA je asistent na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, doktorand na Grupi za andragogiju.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

³ Postoje neslaganja u nacionalnim naučnim krugovima u vezi sa upotrebom termina *edukator*. U nedostatku adekvatnijeg, odlučila sam se da koristim pomenuti termin, označavajući njime sve neposredne realizatore obrazovnih aktivnosti: facilitatore, instruktore, moderatore, trenere, nastavnike, savetnike itd.

edukatora“ podrazumevam deo koji se odnosi na pripremu obrazovnog procesa, ali i na sâm rad sa učenicima – uključujući odnos sa njima, koji varira od izuzetno autoritarnog pa do odnosa veće jednakosti, način komunikacije, pristupanje grupnoj dinamici itd. Autori Pešikan i Antić (2009) ukazuju na postojanje nastavničkih implicitnih teorija učenja koje posredno oblikuju obrazovnu praksu i zalažu se za njihovo preispitivanje, ističući da je važno da se odustane od svakodnevnih, nenaučnih pretpostavki koje su pretežno skrojene na osnovu prethodnog iskustva učenja, kao i putem pokušaja i pogrešaka, i potrebu da obrazovne aktivnosti nađu osnovu u naučnim teorijama učenja. Podržavajući značaj refleksije o sopstvenoj praksi, idejama, stavovima, kao i osećanjima, mislim da se ne treba zaustaviti na preispitivanju u kome naučne teorije predstavljaju isključivu referentnu tačku na osnovu koje se donosi odluka o ispravnosti ličnih implicitnih teorija. Neophodno je produbiti analizu postojećih naučnih teorija učenja koje se često posmatraju izolovane, u vakuumu, a ipak predstavljaju istorijski konstrukt i proizvod su konteksta u kome su nastale, diskursa društvenih nauka, epistemoloških pretpostavki i dominantnih odnosa moći.

Kada govorim o analizi postojećih teorija učenja, smatram da ne treba ostati na površini i baviti se isključivo utvrđivanjem ciljeva učenja, razumevanjem procesa, uloge edukatora. Ono što često ostaje skriveno jer je postalo „zdrav razum“, odnosno zauzima autoritativnu poziciju istine i stoga se teško prepoznaje, pretpostavke su koje leže u osnovi koncipiranih teorija, a proistekle su iz zapadno-evropskog diskursa u kome je sadržan odgovor na pitanje: šta je znanje, ko ga poseduje, kako se do njega dolazi? Kako smo i sami uronjeni u pomenuti kontekst, postaje nam teško da razaznamo konstrukcije koje su se nataložile tokom istorije, a koje su proizvod društvenih okolnosti i struktura, kao i misli velikih evropskih autora i filozofa, i da ih posmatramo sa distance i sa neophodnom dozom kritičizma. Odgovori na pomenute dileme rađaju pitanje: gde u obrazovnom procesu leži moć koja je uslovljena diskursom socijalnih nauka iz koga su konkretne teorije učenja ponikle.

Teorije učenja nisu neutralne već inkorporiraju određenu ideologiju i sistem vrednosti koji se najčešće odnosi na poimanje znanja i istine. Ipak, pitanja šta je istina, ko je proizvodi, šta je znanje, ko ga poseduje i kakvi su odnosi moći u obrazovanju, u međunarodnoj andragoškoj literaturi se postavljaju tek od sredine devedesetih, iako ona oblikuju način na koji vidimo svet i učestvujemo u njemu i utiču na naš pogled na učenje i poučavanje (Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986). U nacionalnoj andragoškoj literaturi i praksi pitanja odnosa moći i epistemoloških osnova razumevanja procesa učenja su se retko postavljala. Kako smatra Brookfield (2001), koji svoj rad zasniva na Fukoovom razumevanju moći i znanja, edukatori odraslih su često naivno smatrali svoju praksu prevashodno

kao oslobađajuću, odnosno emancipatorsku. Nedostatak preispitivanja epistemoloških osnova prirode učenja i poučavanja je moguća posledica diskursa socijalnih nauka i postulata na kojima on počiva: objektivnost, mogućnost merenja socijalnih i psiholoških pojava, neophodna neutralnost istraživača i njegova dekontekstualizovanost. Polazeći od već formiranih stanovišta koja podrazumevaju i prisutni dualizam um/telo, racio/emocije, naukama koje se bave obrazovanjem i učenjem je teško da postavljaju pitanja kojima bi opovrgnule sopstvene metode i temelje; skoro je nemoguće sumnjati u postojanje objektivnog saznavanja i značaja logičkog zaključivanja, te određene epistemološke dileme ostaju zanemarene bivajući polazna osnova daljih istraživanja i razmatranja. Retorika nezainteresovane neutralnosti koja je integralni deo hegemonističkih teorija saznavanja, konzistentno je maskirala relacije moći (Code, 2007). Nauka zadržava svoj neprikosnoveni autoritet u procesu saznavanja, otkrivanja sveta i razumevanja sebe, iako „centralno mesto u istraživanju znanja zauzima pitanje ko ima pravo da kaže šta se računa kao znanje“ (Guy, 2004: 142) što predstavlja manifestaciju odnosa moći i dominantnih diskursa koji imaju privilegiju u odnosu na druge forme znanja (Preece, 2011). Radi boljeg razumevanja epistemoloških pitanja i odnosa moći u obrazovanju odraslih biće prikazane ideje koje su proistekle iz feminističke epistemologije, pravac u kome se po prvi put javila ideja da je znanje istorijska konstrukcija koja preslikava dominantne odnose moći. Od značaja za obrazovanje odraslih je i Fukoova filozofija i interpretacija odnosa moći jer on ukazuje na njihovo omni-prisustvo i disperzovanost, te je iz tog razloga adekvatna za andragoško istraživanje koje se bavi eksploracijom uticaja diskursa na mikro odnose u obrazovanju odraslih, pre nego odnosom različitih socijalnih struktura.

Postojanje diskursa ne nosi pozitivnu niti negativnu valencu, niti su odnosi moći u obrazovanju nešto što se u ovom radu vidi kao loše i nepotrebno. Naprotiv, njihovo doživljavanje kao viška u obrazovanju odraslih dovodi do zamagljivanja realnosti i neuviđanja njihovog postojanja. Ono što ovaj rad ima kao svoj prevashodni cilj je da omogućiti čitaocu da se izmesti iz uloge koje zauzima i da se zapita šta je za njega učenje i koje skrivene pretpostavke i odnose moći teorije u sebi nose.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživačka pitanja

Osnovno istraživačko pitanje je koliko određene teorije učenja (teorija transformativnog učenja i koncepcija metakognicije i samoregulacije) potencijalno reprodukuju odnose moći u obrazovanju odraslih samim postojanjem određenih

epistemoloških pretpostavki na kojima su zasnovane. Teorije učenja u sebi nose i sadrže odgovore na pitanja „šta je znanje“ i „ko ga poseduje“, kroz koje se konzerviraju autoriteti u obrazovanju i određen je način na koji se učenje i poučavanje odvijaju. Dva navedena pitanja predstavljaju i kriterijume poređenja dve teorije. Dublja analiza istraživačkog pitanja će biti urađena kroz prikazivanje ideja feminističke epistemologije i Fukoove perspektive odnosa moći.

Metodološki pristup

U ovom radu će biti korišćen komparativni pristup istraživanju sa elementima kritičke analize diskursa izabranih teorija učenja, s tim što će se upoređivati njihova skrivena značenja i pretpostavke koje leže u osnovi eksplorisanih teorija, tj. odnosi moći koji su utkani u koncepcije i koji se otkrivaju u praksi kada se određene ideje primene. Razlika između toga šta je eksplicitno i šta je implicitno u tekstu je od priličnog značaja u socio-kulturnoj analizi, jer istraživanje implicitnog sadržaja obezbeđuje vredne uvide u ono što se posmatra kao datost, odnosno kao zdrav razum (Fairclough, 1989). Uzimajući u obzir istraživačko pitanje kojim se ovo istraživanje bavi, u fokusu komparacije nije isključivo sadržaj samih teorija, već jezik koji one koriste, naslanjajući se na tezu da se određeni diskurs manifestuje kroz jezik koji se upotrebljava. Kroz korišćene termine se manifestuju „pozadinsko znanje“ i „naturalizovane ideologije“ koji se doživljavaju kao neideološka istina (Ibid). Kritička analiza diskursa omogućava da opšteprihvaćena istina o ljudskoj prirodi bude dekonstruisana. Fokusiraću se na termine i terminologiju koja je upotrebljena u tekstovima koji se bave objašnjavanjem pomenutih teorija učenja i pokušati da kroz analizu jezika dokučim koje su to skrivene pretpostavke koje se odnose na pomenuta pitanja – šta je znanje i ko ga poseduje i kontroliše. Neće biti fokusa na gramatiku i način na koji se rečenice konstruišu, već se interpretacija jezika naslanjati na analizu upotrebljenih termina.

Analizirani tekstovi

Tekst je u kritičkoj analizi diskursa prepoznat kao deo društvenog događaja – „jedan od načina na koji ljudi deluju i komuniciraju u toku društvenih zbivanja je da govore ili pišu“ (Fairclough, 2003: 22). Za potrebe ovog rada analiziraće se tekstovi teorija učenja: jedna koja važi za emancipatorsku – teorija transformativnog učenja, i teorija koja je u svojoj osnovi kognitivna i usmerena je na postignuće – koncepcija metakognicije i samoregulacije. Ove dve teorije pružaju osnov za različite pravce kreiranja obrazovne politike, te su, pored svog naučnog uticaja, iz tog razloga vrlo interesantne. Može se reći da je teorija transformativnog učenja

bliska agendi međunarodne organizacije UNESCO koja se zalaže za ostvarivanje ljudskih prava kroz obrazovanje i očuvanje ljudskog dostojanstva, i vidi obrazovanje kao osnovno ljudsko pravo. Konceptija metakognicije i samoregulacije, koja predstavlja odgovor na pitanje kako što efektivnije učiti, usmerena je na postignuće i zapravo sadrži u sebi jaku ekonomsku dimenziju obrazovanja. U njoj se prepoznaje pristup obrazovnim politikama koji podržava i promoviše međunarodna organizacija OECD, a koja obrazovanje vidi kao sredstvo ekonomskog napretka (već razvijenih zemalja). Nadalje, za koncepciju metakognicije i samoregulacije se može reći da su ugrađene u filozofiju moderne, dok teorija transformativnog učenja je iznikla u periodu tranzicije iz moderne u postmodernu; određena polazna stanovišta ove teorije učenja se mogu nazvati modernističkim, a u nekim drugim se nazire početak postmodernog načina poimanja stvarnosti. Još jedan razlog izbora pomenutih teorija nalazi se i u tome što je teorija transformativnog učenja potekla iz prakse obrazovanja odraslih, dok se koncepcija metakognicije i samoregulacije odnosi pretežno na školsko učenje.

Pozicija istraživača u kritičkoj analizi diskursa

Pitanje sa kojim se suočavaju istraživači koji kao metodološki pristup koriste kritičku analizu diskursa je – šta njima daje autoritet da kritikuju i dekonstruišu diskurse (Fairclough, 1989). Oni su i sami njihov deo i pitanje je na koji način uspeavaju da uoče skrivena značenja i daju tumačenja. Da li kreiramo nove diskurse i koliko zauzimamo poziciju moći dajući sebi za pravo da budemo izvan „običnog sveta“? Hammersley (1994) ističe da istraživanje ne treba da bude i nije božiji pogled, već donosi različite priče ispričane iz različitih uglova; istraživač je autoritet koji treba da bude izazvan (prema Đerasimović, 2011). Samo priznavanje subjektivnosti i njena analiza predstavlja nezaobilazan korak ka priznavanju da je na izvestan način, svako znanje pozicionirano (Haraway, 1988). Kritikujući pozitivistički diskurs razvoja društvenih nauka, dozvoljavam sebi da iznesem čitaocu da moje pisanje ne predstavlja istinu, već da ono predstavlja trenutno, pozicionirano znanje sa kojim je moguće povezati se ili ga odbaciti. Bilo bi kontradiktorno da se proces pisanja i sam sadržaj razlikuju u pristupu, odnosno da kroz sadržaj propagiram pozicioniranost nasuprot objektivnosti, a da sâm rad bude napisan u duhu koji neguje postojanje jedne istine. Vraćajući se ponovo na Fukoova razmišljanja, princip mi je bio da ne podržavam odnose moći kroz davanje podrške diskursu iz kog oni proizilaze, već da pokušam da ukažem na ranjivost i nesigurnost samog istraživača u procesu pisanja, jer svako istraživanje predstavlja bolan proces u kome se naše ideje lome, kreiraju, bivaju kritikovane, odbačene ili uveličane, a naš identitet promenjen.

Epistemološke pretpostavke u teorijama učenja – mit o objektivnosti

Objektivnost nije nikada nevina – ona je uvek pozicionirana.

Lorraine Code

Za potrebe ovog rada je bilo potrebno vratiti se filozofskim pitanjima i zaviriti u pisanja i razmišljanja koja su proistekla iz feminističke epistemologije jer se u ovom pristupu razmatra poreklo znanja i istine iz perspektive odnosa moći, i analizira se i preispituje ono što se često naziva „zdravim razumom“ i opšte prihvaćena „istina“ te će iz tog razloga ovaj filozofski pristup biti korišćen kao konceptualni okvir analize teorija učenja.

Feministička epistemologija je stupila na scenu početkom sedamdesetih, sumnjajući u osnove tradicionalne epistemologije koja je dugo vremena ostala sigurna pod okriljem samoproklamovane neutralnosti, i koja je, navodno, uspeła da prevaziđe posebnost i iz tog razloga predstavi stvari onakvima kakve jesu (Code, 2007). Ovaj epistemološki pravac se naslanja i na Fukoovu premisu da su ljudski subjekt, društvene prakse i institucije proizvodi istorijski smeštenog diskursa (Luke, 1996) što je od važnosti za ovaj rad jer implicira slojevitost teorija i njihovu konstruisanost u kontekstu dominantnih socijalnih odnosa. Kako kaže autorka Brickhouse (2001) rad feminističkih epistemološkinja počinje analizom šta je to što se posmatra kao istina i na koji način se ona opravdava. Ideje i kritika ovog pravca su značajni jer postavljaju pitanja koja se tiču pretpostavki koje se nalaze u osnovi teorija učenja, sumnjaju u njihovu istinu i predlažu kontekstualnost umesto objektivnosti. Feministički pristup je zapravo dekonstruisanje načina na koji normativni, a priori definisani principi, promovišu androcentričnost (Code, 2007).

Jedno od pionirskih feminističkih istraživanja koja se bave načinima saznavanja je sprovedeno od strane autorki Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule (1986) koje su ispitivale 135 žena i njihovo iskustvo saznavanja i učenja, kritikujući postojanje objektivnog znanja i dualizma. Pitanja koja su bila u osnovi ovog rada su: Šta je istina? Šta je autoritet? Koga slušam? Šta računam kao dokaz? Kako znam ono što znam? Autorke su pošle od pretpostavke da su „konceptije znanja i istine koje su prihvaćene danas i oblikovane tokom istorije kreirane u kulturi u kojoj dominiraju muškarci“ (Ibid: 5) navodeći kao argument činjenicu da su glavne obrazovne institucije u prošlosti bile osnovane od strane muškaraca za muškarce, da su naučnici bili dominantno muškarci, pa čak i ispitanici u različitim istraživanjima. Posledično, opšteprihvaćeni stereotip o ženskom razmišljanju kao emotivnom, intuitivnom i ličnom doprineo je devalvaciji ženskog uma, naro-

čito u zapadnim, tehnološki orijentisanim kulturama koje vrednuju objektivizam i racionalnost (Sampson, prema Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986). Mentalni procesi koji su uključeni u razmatranje apstraktnog i ne-ličnog su označeni kao *mišljenje* i pripisani su muškarcima, dok se oni koji se vezuju za lično i interpersonalno nazivaju *emocije* i pripadaju ženama. Posledica ove dihotomije je veće vrednovanje racionalnosti i objektivnosti nad emotivnim i intuitivnim, što, kako neke autorke smatraju (Keller, Harding i Hintikka, prema Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986) leži u srcu većine akademskih disciplina, metodologija i teorija. Interesantna za ovaj rad je kategorizacija znanja koja predstavlja rezultat istraživanja *Women's way of knowing*, a koja u sebi inkorporira i nivo autonomije u procesu saznavanja i oslanjanja na spoljašnji autoritet. Na početku kontinuuma se nalazi znanje koje je simbolično nazvano *tišina*: pozicija u kojoj žene doživljavaju sebe bez uma i glasa i subjekte izložene kapricu spoljnog autoriteta; *primljeno znanje*: perspektiva u kojoj žene sebe posmatraju kao sposobne da prime znanje, čak ga i reprodukuju – znanje koje pripada sveznajućem spoljašnjem autoritetu, ali ne i sposobne da kreiraju znanje; *subjektivno znanje*: perspektiva iz koje su istina i znanje zamišljene kao lične, privatne i subjektivno saznate; *proceduralno znanje*: pozicija iz koje žena investira u učenje i primenjuje objektivne procedure za dobijanje i komuniciranje znanja; *konstruisano znanje*: pozicija u kojoj žena vidi svo znanje kao kontekstualno, doživljava sebe kao kreatora znanja i vrednuje kako subjektivne, tako i objektivne strategije saznavanja. Iz navedenog se može uočiti rast autonomije i lične moći: od tišine u kojoj se sva moć nalazi spolja, pa do osećaja da sami kreiramo znanje, koje je po svojoj prirodi kontekstualno (Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule, 1986: 15). Ova kategorizacija će biti korišćena u daljem radu pri analizi teorija učenja kao kriterijum prepoznavanja pretpostavki odnosa moći u obrazovanju: gde boravi znanje i istina, i ko ih kontroliše.

U fokusu navedenog istraživanja je proces *ženskog saznavanja* i njegova diskriminacija u odnosu na „mušku“ objektivnost i racionalnost, te su ispitanici istraživanja bile isključivo žene; nije napravljeno poređenje sa muškim doživljajem znanja i saznavanja. Moguće je da u slučaju da su učesnici intervju bili i muškarci, da ne bismo dobili drugačije rezultate istraživanja i kategorizaciju znanja koja podrazumeva kretanje od dominacije spoljašnjeg autoriteta ka doživljaju lične moći. Perspektiva da je žensko saznavanje kvalitativno drugačije od muškog je naišla na kritiku zbog nedostatka obraćanja pažnje na diskurs koji oblikuje žene i vodi ih da se ponašaju u skladu sa određenim uverenjima i stereotipima (English, 2006). Hayes i Flannery (2000) tvrde da bi trebalo da budemo zabrinuti zbog potencijalnog preteranog uopštavanja o ženskom načinu saznavanja. Tiranija discipline, objektivizacije i eksternalizacije znanja, što kao svoju posledicu ima oduzimanje glasa i lične moći se, po mom mišljenju, sprovodi nad oba pola.

Savremenije feminističke teorije se takođe bave kritikom pozitivističkog pogleda na svet, racionalizma i prisutnog dualizma u procesu saznavanja, ali prevazilaze dihotomiju radikalnog feminizma između muškog i ženskog načina saznavanja. Tradicionalna epistemologija i u novim feminističkim teorijama i dalje biva kritikovana, naročito premise koje su potekle iz prosvetiteljstva i kartezijske filozofije i koje su oblikovale današnje razumevanje procesa saznavanja i učenja, kao što je nezaobilazno „Mislim, dakle postojim“. Fokusrajući se na odnose moći i njihov uticaj na proizvodnju znanja, feministička epistemologija je proširila svoj delokrug izvan pitanja roda, uključujući podelu na rase, klase i seksualnost u svoje analize, nazivajući svoj projekat *oslobađajuća epistemologija* (Grasswick, 2011). Autorka smatra da kada god postoji socijalno raslojavanje, postoje i epistemološki efekti: kako se kognitivni autoritet distribuira, i koje pretpostavke se podrazumevaju kao polazne tačke istraživanja (Ibid). Kako tvrdi Code (2007), od svog zapisanog postanka, bela zapadna filozofija je pozitivno evaluirala hijerarhijsku podelu između racionalnog i iracionalnog, gde samo oni koji pripadaju racionalnom „krugu“ mogu da očekuju uvažavanje i poštovanje. Iz tog razloga su ne samo žene bile isključene zbog navodne racionalne nesposobnosti, nego i drugi *Drugi* koji su bili osuđeni kao neadekvatni za rezonovanje iz kog proističe validno znanje (Ibid.). Iz ovoga proizilazi da je razumevanje učenja kao dominantno kognitivnog procesa i nečega što se može usvojiti spolja izostavljajući emocije bilo istorijski i socijalno konstruisano, uz oslikavanje i preslikavanje dominantnih odnosa moći i kreiranje diskursa u kome se razvija i dešava obrazovni proces. Saznavanje je pod uticajem ideja pozitivizma svedeno na memoriju i razmišljanje, a oni koji saznaju predstavljaju bestelesne umove koji usvajaju znanje van konteksta i sopstvene subjektivnosti, što je imalo ogroman uticaj na koncipiranje teorija učenja i „kliničko odstranjivanje“ emotivnosti i telesnosti iz obrazovanja.

Znanje i odnosi moći u obrazovanju odraslih

– Fukoova perspektiva

Sledeće poglavlje ima za cilj da analizira na koji način teorije učenja predstavljaju diskurs kroz koji se moć reprodukuje u obrazovnom procesu. Fukoov rad na temu moći i znanja pruža još jednu korisnu prizmu i konceptualni okvir kroz koji se mogu „provući“ teorije učenja, naročito zbog toga što on konstatno ističe povezanost između znanja i odnosa moći koje sam dotakla u prethodnom poglavlju koristeći se idejama feminističke epistemologije. U obrazovanju odraslih često se podrazumeva emancipatorska uloga obrazovanja i učenja i ono se posmatra samo po sebi kao oslobađajuće, nasuprot školovanja, te su ove teme bile zanemarivane

i, kako kaže Brookfield (2001), ređanjem stolica u krug koje je karakteristično za aktivnosti u obrazovanju odraslih se podrazumevala i jednakost i raspodeljena moć. Foucault (prema Brookfield, 2001) kritikuje verovanje da društvo u celini i njegove *lokalizovane prakse*, kao što je obrazovanje odraslih, sadrži zone slobode koje su oslobođene prisustva moći. Edukatori koji se ponose svojim participativnim pristupom mogu nehotice da ojačaju diskriminativne prakse koje pokušavaju da ospore (Ibid). Dominantni diskursi upravljaju i u ovoj oblasti i ignorisanje edukatora i izvesna nonšalantnost prema ovoj temi podržavaju prećutne odnose moći i reprodukuju ih. Teorije učenja, kao i iskustvo prethodnog obrazovanja, proizvode taj vladajući diskurs iz kog reaguju kako edukatori, tako i sami učesnici, zauzimajući uloge koje su im unapred propisane i definisane. Uputstvo za upotrebu obrazovnih aktivnosti je delimično sadržano i u skrivenim postulatima postojećih koncepcija koje se trude da pojasne procese učenja i poučavanja, a možda ih više oblikuju i kreiraju nego što ih objašnjavaju. U polazne pretpostavke „šta je znanje“, „ko ga poseduje“ su utkani odnosi moći koji se emituju i demonstriraju u samim aktivnostima. Ono što je društvo prihvatilo kao znanje ili istinu neizostavno se završava ojačavanjem nečijeg autoriteta i ograničavanjem moći drugih (Ibid). Diskursi obuhvataju određeni jezik, poseban pogled na svet u kome se neke stvari smatraju inherentno važnijim ili istinitijim od drugih, skup pojmova koji se zajednički održavaju od strane onih koji učestvuju u diskursu, kao i pravila prosuđivanja šta je dobro i šta je loše, i time se odnosi moći ne mogu održavati bez njihovog postojanja. Diskurs podrazumeva mehanizme putem kojih moć teče, i izražen je između ostalog kroz jezik, stavove i ponašanje (Preece, 2011).

Govoreći o odnosima moći i koristeći taj termin, važno mi je da istaknem šta u ovom radu pod time podrazumevam, ponovo se oslanjajući na Fukoove misli i tumačenja koja pružaju prostor za uvid i dekonstrukciju polaznih uverenja koje sam imala. Naime, razmišljajući o ovoj temi neizbežno je bilo na početku razmatranja napraviti početničku grešku i projektovati moć u dominantnu grupu koja teži da zadrži svoju poziciju i iz tog razloga je represivna prema drugim grupacijama. Posmatrajući je na ovaj način, moć postaje centralizovana i linearna i može se lako pratiti njena putanja – posledica ovakvog razmišljanja je deljenje stvarnosti na dobre i zle, na autoritete i ugnjetavane. Međutim, intimni prostori učenja nisu oslobođeni od odnosa moći, iako su skriveni od očiju takozvanih „bad guys“. Iz kog razloga se onda ne ponašamo slobodno, kako se i očekuje od obrazovanja odraslih, nego se vezujemo za određene uloge i odnosimo se prema ljudima iz pozicije autoriteta, dok učesnici uglavnom očekuju da im edukator da gotovo znanje i ponudi rešenja? Ne zaboravljajući da se učenje odraslih već dešava u definisanom kontekstu koji i sam ima svoje karakteristike i predstavlja

određeni diskurs, čini se da postoji prazan prostor koji može biti ispunjen slobodom, ali najčešće biva ispunjen unapred definisanim ulogama i očekivanjima, što se, kako piše Brookfield (2001) ogleda u načinu na koji se razvija diskusija, metoda koja podrazumeva zajedničku konstrukciju znanja. Postoje norme koje se poštuju, dižemo ruku kada hoćemo da govorimo, trudimo se da budemo pametni, pričamo najčešće o stvarima za koje mislimo da znamo i težimo da budemo u pravu. Foucault ukazuje da je pogrešno misliti da prisustvo moći znači da su ljudi figure u nekoj velikoj igri šaha koja je razvijena od strane vladajuće grupe (Brookfield, 2001). „Moć dopire u najmanje delove pojedinca, dodiruje njihova tela i učitava sebe u njihove akcije i stavove, njihove diskurse, procese učenja i svakodnevni život“ (Foucault, 1980: 39). Ono što Fuko nudi je prepoznavanje suptilnijih formi moći i discipline koje se prepoznaju u praksama za koje se misli da su demokratske i participativne.

Uvod u analizu teorija učenja – prikaz konteksta

Cilj sledećeg poglavlja je analizirati kontekst i identifikovati pretpostavke koje će uticati na dalje tumačenje tekstova, odnosno poglavlja knjiga. Kao način analize konteksta i dubljeg razumevanja stanovišta koncepcija odlučila sam da se osvrnem na sam uvod knjiga koji pojašnjavaju namenu i putem elemenata kritičke analize diskursa omogućavaju uvid u polazne pretpostavke. Koncepcija metakognicije i samoregulacije u učenju je predstavljena u trinaestom poglavlju knjige *Human learning*, odnosno *Ljudskog učenja* i nalazi se u okviru šireg poglavlja sa naslovom *Složeno učenje i kognicija*. Sama knjiga, kako navodi njena autorka Jeanne Ellis Ormrod, napisana je kao udžbenik i namenjena „učenicima koji žele da saznaju više o učenju, ali nemaju psihološku pozadinu“ (str. 3). Interesantno je da su prve dve rečenice u uvodu sledeće: „Ljudsko učenje je fascinantan proces, i *psiholozi* otkrivaju sve više o tome svake godine. Ipak ja sam tužna i frustrirana koliko *ne-psiholozi* znaju malo o tome kako oni sami uče i kako mogu da pomognu u instruktazi“ (str. 3). U samom uvodu se nalazi pretpostavka da su psiholozi *ti* koji poznaju i razumeju proces učenja, a oni koji to nisu – daleko su od te naučne istine koja može da im pomogne u njihovom radu. Ovde se nazire ideja da je nauka ta koja zna i samim tim psiholozi poseduju autoritet kada se radi o procesu saznavanja i učenja, što im daje legitimnu moć i poziciju da kreiraju diskurse.

Prvo poglavlje knjige koje nas uvodi u razumevanje učenja započinje sa davanjem primera iz ličnog života autorke u kome ona navodi iskustva svoje dece i njihovo školovanje. Dakle, autorka vezuje proces učenja za školovanje i izgleda da sugeriše da je ono namenjeno deci. Prateći dalje tekst, nailazi se na poglavlje

koje se naziva *Značaj učenja* i čini mi se da je sledeći sadržaj poglavlja izuzetno zanimljiv i dobro ilustruje pretpostavke o kojima sam diskutovala u prvom delu rada: „To su ljudi, a ne ptice, koji napreduju u ovom svetu. Ljudska bića su naučila kako da prave jače i udobnije kuće za sebe, dok ptice i dalje prave ista klimava gnezda, izložena promaji u kome žive više hiljada godina. Ljudska bića su razvila brza, pouzdana prevozna sredstva za njih i njihovu imovinu, dok ptice još uvek koriste krila. I ljudska bića uče kako da hrane i brinu o sebi i svojim mladuncima, tako da svaka generacija raste viša, jača i zdravija nego prethodna. U međuvremenu, ptice još uvek jedu crve“ (str. 2). Autorka ukazuje na nesavršenost prirode, i postoji čak i izvesna ironija koja ukazuje na takmičarski odnos između čoveka i prirode, između instiktivnog i umnog (iz ugla feminističke epistemologije ovo je dualizam koji oslikava androcentričnost, odnosno veće vrednovanje takozvanih muških karakteristika). Učenje predstavlja proces koji nam omogućava da gospodarimo prirodom, da je kontrolišemo i naš napredak je u tome što živimo udobnije i brže. Tvrdnja da „svaka generacija raste viša i inteligentnija nego prethodna“ sadrži dve pretpostavke: prosvetiteljsku ideju da je društveni razvoj linearan, odnosno da je budućnost uvek svetlija i da donosi progres; druga pretpostavka se „čita“ u reči *inteligentnija*, što ukazuje na to da je inteligencija ta koja omogućava napredak, zanemarujući etiku. Ono što iznenađuje u samom tekstu je autorkina potreba da se poredi sa pticama i ukazuje na prisustvo Bekonovog stanovišta da čoveg treba da gospodari i kontroliše prirodu. Po njemu, zadatak znanja nije samo kontemplacija, već kontrola prirode koja se percipira kao objekat naučnog saznavanja (Lloyd, 1993). „Priroda odaje svoje tajne potpunije kada se u nju udubljuje, nego u umetnosti uživanja njene prirodne slobode“ (Bacon, prema Lloyd, 1993: 12). Ovde nalazimo odsjaje diskursa da um poseduje moć u odnosu na instinkte, prirodu, i samim tim i emocije, i ova skrivena pretpostavka će obojiti razumevanje koncepcija učenja u narednim poglavljima. Koristeći se okvirom feminističke filozofije, ovakav pogled na učenje je deo patrijarhalnog diskursa, odnosno ukazuje da je priroda pasivna i nerazumna (epiteti koji se vezuju za ženski princip) i da njome treba da dominira razum, inteligencija i disciplina (muški princip). Autorka zaključuje pasus sledećom rečenicom: „Budimo iskreni: Mi možemo da stignemo od Njujorka do Majamija za tri sata; koliko dugo je potrebno pticama?“ (Ormrod, 2004: 2).

U sledećem poglavlju sa naslovom *Definisanje učenja* navodi se da je učenje sredstvo kroz koje se stiču ne samo veštine i znanja, nego i vrednosti, stavovi i emocionalne reakcije. Dakle, autorka koristi termin *sticati*, što ukazuje na to da se veštine, vrednosti, emocionalne reakcije nalaze napolju, izvan nas. Izgleda da ona ipak priznaje emocije u učenju, ali samo kao rezultate tog procesa. Definišući učenje, navodi dalje u tekstu da će se knjiga baviti bihejvioralnim i kognitivnim

teorijama učenja, bez jasnog objašnjenja zbog čega su izabrana ova dva pristupa (ljudskom) učenju. Autorka navodi jedino da obe perspektive imaju nešto važno da kažu o procesu učenja i da obezbeđuju korisne sugestije koje pomažu ljudima da uče što efektivnije. Da li sama autorka, koja koristi autoritet pozicije psihologa, koju je na samom početku knjige iznela i ojačala, sugerise da kognitivne i bihevioralne teorije učenja imaju najviše da ponude nastavnicima?

Analizirajući uvod knjige, kao i poglavlje koje se eksplicitno bavi učenjem, dolazim do zaključka da su u rad utkane sledeće pretpostavke, koje su kako posledica, tako i uzrok dominantnog diskursa i implicitno predlažu odnose moći kroz razumevanje znanja i učenja:

- Učenje je fenomen o kome znaju psiholozi, tj. nauka;
- Učenje je dominantno povezano sa školovanjem i namenjeno je deci;
- Učenje i saznavanje omogućavaju kontrolu prirode, a kontrola prirode je jednaka razvoju čoveka. Instinkti i priroda su inferiorniji u odnosu na um i inteligenciju;
- Čovek treba da nauči da uči što efektivnije;
- Znanje se nalazi van čoveka;
- Promena ponašanja (biheviorizam) i misaoni procesi (kognitivizam) su esencijalni za razumevanje učenja.

Teorija transformativnog učenja se razvijala sedamdesetih godina prošlog veka, a koncipirao ju je Mezirow 1975. godine. Kada je koncepcija nastala, Mezirow je definisao učenje kao razvoj revidiranih pretpostavki, premisa, načina interpretiranja iskustva i perspektiva doživljavanja sveta kroz kritičku samorefleksiju. Koncepcija se razvijala ranih sedamdesetih, period koji karakteriše sveopšta kritika školstva i razvoj koncepcija kao što su *Raškolovano društvo* Ivana Ilića 1971. godine u kojoj on kritikuje institucionalizovano obrazovanje i ukazuje na značaj samousmerenog učenja i socijalnih odnosa. Transformativno učenje predstavlja emancipatorsku koncepciju učenja koja ima za cilj oslobađanje individua kroz kritičko mišljenje i stalno preispitivanje postojećih uverenja.

Na početku bavljenja teorijom transformativnog učenja želim da istaknem određene date okolnosti koje otežavaju kritičku analizu diskursa i zamagljuju uočavanje skrivenih pretpostavki i njihovih epistemoloških osnova. Jedan od razloga je taj što je ova koncepcija postala teorijski okvir u istraživanju obrazovanja odraslih i ne postoji jedinstveno razumevanje transformacije. Dok su neki autori usvojili definiciju da je u osnovi učenja odraslih transformacija pogleda na svet kroz samorefleksiju i dalje nastavili da je primenjuju istražujući njene implikacije na same obrazovne aktivnosti, drugi autori su kao teorijski okvir koristili analitičku psihologiju i videli transformaciju kao povezivanje sa nesvesnim kroz simbole,

metafore, slike, uz isticanje uloge emocija (Taylor, 2011). Čini se da transformativno učenje prestaje da bude jedinstvena teorijska koncepcija, već postaje okvir nastajanja brojnih inovativnih ideja i mišljenja. Kao što sam već napomenula, teorija transformativnog učenja je emancipatorska teorija, odnosno ima za cilj oslobađanje individua putem razvoja njihove kritičke refleksije. U skladu sa tim, ova koncepcija uključuje pitanja moći i vrlo je teško „uhvatiti“ diskurs koji ona kreira u samom obrazovnom procesu.

U samom uvodu autorka obrazlaže svrhu knjige i potencijalnu publiku, kao i *background*, koji se odnosi na kratki prikaz obrazovanja odraslih, koji predstavlja okvir u kome se razvila teorija transformativnog učenja. Na samom početku navodi da postoji potreba da se iznesu nove ideje praktičarima i studentima u oblasti obrazovanja odraslih. Zanimljivo je da nasuprot prethodnoj autorki koja proces učenja nekritički i, čini se, pomalo nesvesno, smešta u proces školovanja i namenjuje ga deci, transformativno učenje se odnosi izgleda isključivo na odrasle. Čak je i Mezirow (prema Cranton, 1994) napisao da formativno učenje u detinjstvu postaje transformativno kod odraslih. Moguće da je u ovom rascepu skrivena pretpostavka autoriteta starijih u odnosu na decu, odraslih koji su sposobni za kritičku analizu za razliku od dece koja su *tabula rasa* što se tiče verovanja, vrednosti i stavova. Da li je razdvajanje teorija učenja na one koje su namenjene odraslima i one koje su karakteristične za dečiji razvoj na izvestan način diskriminativno, zbog podrazumevanja da deca nemaju sopstvene ideje i mišljenje, ili pak da odrasli ne treba da se igraju i razvijaju nove uloge, već da su se koliko su mogli razvili i da treba da budu fokusirani na kritičko mišljenje? Šta bi bilo kada bismo dozvolili odraslima da razvijaju i proširuju svoj identitet? Zašto je u teoriji transformativnog učenja akcenat na tome da budemo kritičari, a ne „umetnici i kreatori“? (Maksimović i Nikolić Maksić, 2008).

Zanimljiva pretpostavka koja se prepoznaje u koncepciji transformativnog učenja je da razvoj dolazi kada promenimo nešto što je pogrešno, a što posedujemo, što znači da smo mi ti koji treba da se transformišemo i da se neadekvatnost nalazi u nama samima i našim pogrešnim uverenjima. Pitanje je da li usvajajući ovaj diskurs lociramo uzrok problema u nas same, zaboravljajući okolnosti i svet u kome živimo, i svoju energiju usmeravamo na promenu sopstvenih pogrešnih uverenja očekujući da će se tada i svet promeniti. Koliko je zapravo iluzija da će se, ako promenimo sebe i naš doživljaj sveta, promeniti i sam svet i bićemo manje nesrećni? Interesantno je da je ona mesto susreta obrazovanja i psihoterapije i da danas okvire istraživanja i razvoja koncepcije preuzima iz različitih terapijskih pravaca. Primer za to je viđenje autora Weldon (1999) koji naziva ovu novu eru *terapicizam* i ukazuje da takav diskurs na izvestan način reprodukuje odnose moći kroz vladajuću vrednost karakterističnu za zapadnoevropski diskurs – indi-

vidualizam. Energija misli je usmerena na unutra; previše nâs je obuzeto time da otkrije i prihvati *true self* da bismo imali vremena za donošenje sudova i misli o društvu (Ibid).

Dalje, autorka daje vrlo kratak uvod u obrazovanje odraslih i ističe da se ono vidi kao „politički pokret – pokret prema *slobodi* i *oslobađanju* koje je kako lično, tako i socijalno“ (str. XI). Šta to znači? U određenim istorijskim epohama, kao što je na primer period nastajanja univerzitetske ekstenze i radničkog pokreta, obrazovanje odraslih je viđeno kao sredstvo ostvarivanja političkih sloboda i uspostavljanja jednakosti. Znanje je trebalo da bude dostupno svima, a obrazovanje pristupačno. Pitanje je da li se ideologija obrazovanja odraslih kao dominantno socijalnog pokreta zasniva na Bekonovoj ideji, u ovom slučaju „Znanje je moć“. Interesantno je da se obrazovanje odraslih još uvek doživljava, kao oslobađajuće, pri čemu se ponekad zanemaruje teorija ljudskog kapitala koja je postala osnovna istina kada se definišu obrazovne politike (Bulajić i Maksimović, 2011). Evropske i nacionalne strategije i dokumenta u oblasti obrazovanja odraslih ističu da je ono sredstvo i instrument ekonomskog i društvenog razvoja, uz navođenje značaja veština, kompetencija i obrazovanja koje je orijentisano na ishode. Važno pitanje je ko definiše ishode i sa kojim ciljem. Ukoliko je cilj ekonomski razvoj, da li i dalje možemo tvrditi da je obrazovanje odraslih u svojoj suštini oslobađajuće?

Dakle, moguće je uočiti sledeće pretpostavke u teoriji transformativnog učenja na osnovu uvoda knjige *Razumevanje i promocija transformativnog učenja*:

- Transformativno učenje se dešava isključivo kod odraslih;
- Promena nastaje kada promenimo sopstvena pogrešna uverenja;
- Obrazovanje odraslih je oslobađajuće.

Analiza epistemoloških pretpostavki

– otkrivanje skrivenih značenja

U prethodnom poglavlju su na osnovu analize uvoda knjiga uočena polazna stajništa i opisan kontekst analiziranih poglavlja kroz isticanje ciljnih grupa napisanih tekstova i komuniciranje njihove namene. Dalje u radu će biti istražene epistemološke pretpostavke teorija učenja – koncepcije transformativnog učenja i koncepcije metakognicije i samoregulacije. Putem elemenata kritičke analize diskursa, odnosno fokusiranjem na jezik koji je upotrebljen, pokušaću da pronađem u tekstu pretpostavke koje se odnose na epistemološka pitanja „Šta je znanje?“, „Gde se ono nalazi?“, „Kako se kreira?“ i „Ko ga kontroliše?“. Interpretacija teorija učenja, što se moglo uočiti i u prethodnom poglavlju se odvija na dva nivoa

– analiza sadržaja i metaanaliza, odnosno identifikacija pretpostavki uočenih kroz jezik.

Koncepcija metakognicije i samoregulacije ili buđenje neadekvatnosti

Analizu koncepcije metakognicije ću započeti citirajući autorkin uvod u poglavlju posvećeno kompleksnom učenju i kogniciji: „*Ljudsko znanje o njihovom učenju i kognitivnim procesima*, kao i njihova regulacija tih procesa u cilju poboljšanja učenja i *memorije* je prepoznata kao metakognicija. Što su učenici metakognitivno sofisticiraniji, veće je njihovo *školsko postignuće*. Nažalost, mnogi učenici svih uzrasta (čak i mnogi odrasli) izgleda da znaju malo o efektivnim načinima da uče i *pamte*“ (Ormrod, 2004: 323). Pažljivo čitajući navedeni tekst i analizirajući reči koje su upotrebljene, mogu se odmah na početku identifikovati pretpostavke, od kojih su neke već napomenute tokom analize uvoda knjige *Human learning*, a koje će u daljem radu biti obrađene. Takođe, interesantan je i sam sadržaj, kao i način na koji se autorka obraća osobama koje uče, ističući neznanje običnih ljudi, kako odraslih, tako i učenika (ukazujući time da pod učenicima misli na mlade i decu): „Nažalost, mnogi učenici svih uzrasta (čak i mnogi odrasli) izgleda da znaju malo o efektivnim načinima da uče i *pamte*“ (str. 323). Ova rečenica je relevantna za ovaj rad jer ukazuje na autoritet koji pisac zauzima u odnosu na *objekte* svog istraživanja. Slične rečenice se mogu naći tokom celog poglavlja i navešću ih kako bih detaljnije ilustrovala postojanje pomenutog stanovišta: *Učenici ne koriste uvek efektivne strategije, čak i kada su sposobni to da urade; tipično, učenici usvajaju metakognitivne veštine sporo i jedino posle mnogo izazovnih iskustava učenja, ne bi trebalo da bude iznenađujuće da neki studenti razviju samo nekoliko ili ne razviju uopšte efektivne strategije učenja; loši čitači – oni koji imaju problema da uče i zapamte stvari o kojima čitaju – koriste samo neke od strategija koje sam izlistala; generalno, loši čitači izgleda da imaju malo metakognitivne svesnosti o stvarima koje treba da rade mentalno dok čitaju; nažalost, malo učenika usvoji visok nivo samoregulacije; učenici često ne uspeju da konstruišu odgovarajuće organizacione strukture za informacije koje su prezentovane u lekcijama ili napisanim materijalima; dobri učenici će manje da podlaže stvari koje čitaju od prosečnih*. Kakav nam je utisak o učenicima kada čitamo napisane rečenice? Izgleda da su oni uglavnom nesposobni za učenje, možda lenji, i nezainteresovani, kao i da postoji samo nekolicina dobrih koji su savladali preporučene strategije. Primećujem opasnost koju ovako koncipirane teorije učenja mogu da prouzrokuju jer pružaju i omogućavaju nastavnicima da krive učenike u slučajevima kada poučavanje nije adekvatno i promišljeno.

Evidentno je i izrazito nepoverenje u sam proces učenja: to je nešto što nije jednostavno, što samo mali broj učenika može, čime se podstiče takmičarska

atmosfera u obrazovnom procesu, kao i razvijanje osećanje neadekvatnosti onima koji nisu „dobri čitači“. „Da li je krivica do uma što nije dovoljno plitak, ili je do svetlosti što nema prodorniju moć?“ (Antić, 1985: 23). Zanimljivo je da autorka koristi prevashodno sledeća dva termina kada želi da označi osobu koja uči: *student* (učenik) i *reader* (čitač). Upotreba prvog termina ukazuje na osobu koja je uključena u formalno obrazovanje, čime se potvrđuje pretpostavka koja je već identifikovana, a to je da je učenje vezano prevashodno za školovanje. Drugi termin, *čitači*, još je uputniji i pretpostavlja pozadinsko stanovište da se proces učenja odvija putem čitanja. Ne poričući da je čitanje važan način konstruisanja znanja i učenja, čini mi se da autorka smatra da je ova aktivnost najvažnija za proces saznavanja. Ona potpuno zanemaruje mogućnost saradnje, aktivnosti, razgovora ili bilo koje druge akcije koja bi ukazala na postojanje socijalnih faktora pri učenju, iako u jednom delu čak i citira Vigotskog, koji naglašava značaj socijalnih odnosa za proces učenja. Jedini odnos na koji je usmerena pažnja je između *materijala kursa, udžbenika, knjige, teksta* (termini su preuzeti iz teksta knjige) i učenika, a eventualna konkretna aktivnost pored čitanja je *hvatanje beležaka*, za koju autorka ističe da je od velike važnosti za razvoj samoregulacije u učenju. Ponovo vidimo izrazito individualistički pristup učenju.

Poimanje znanja u koncepciji metakognicije i samoregulacije

Vraćamo se na pitanja šta je znanje, ko ga kontroliše i kako teče proces saznavanja? Izdvojila sam termine koji su upotrebljeni u tekstu kako bi označili ono što se uči ili je rezultat učenja: *informacije, ideje, činjenice, novi materijal*, i termine koji ukazuju na sam proces učenja: *retencija, pamćenje, skladištenje, razjasniti, fokusirati pažnju, povezivati, elaborirati, razumeti, kritički evaluirati, sumirati, interpretacija*. Na osnovu reči koje su upotrebljene kako bi se objasnila koncepcija metakognicije i samoregulacije može se zaključiti da se znanje prevashodno odnosi na informacije i činjenice koje se nalaze spolja (uglavnom u knjigama, udžbenicima, materijalima za učenje), a da je osnovni cilj učenja dugotrajno pamćenje tuđih ideja. Autorka ni jednom ne pominje mogućnost pisanja kao načina konstrukcije novih ideja, niti značaj razvoja kreativnosti. Ona ističe samo važnost *mišljenja o mišljenju* koje će omogućiti bolje postignuće, što predstavlja njenu osnovnu preokupaciju i „naturalizovanu ideologiju“ (Fairclough, 1989). Sama knjiga i poglavlje predstavljaju vrlo moćan generator diskursa jer sadrži u velikoj meri pozitivističke pretpostavke, od kojih je osnovna vera u mogućnost objektivnog saznavanja sveta i postojanje istine. Nasuprot ideji da je znanje pozicionirano i konstruisano, analizom teksta i jezika kojim je on napisan može se jasno uočiti ideja da objektivno znanje postoji van osobe koja uči i da je potrebno samo njegovo *skladištenje* u

dugoročnu memoriju, kako navodi autorka. Pozivajući se na kategorizaciju znanja koje su iznele autorke Belenky, Clinchy, Goldberger i Tarule (1986), može se zaključiti da je znanje o kome priča Ormrod tišina: pozicija u kojoj osobe koje uče⁴ doživljavaju sebe bez uma i glasa i subjekte izložene kapricu spoljnog autoriteta i primljeno znanje: perspektiva u kojoj učenici posmatraju sebe kao sposobne da prime znanje, čak i reprodukuju, znanje koje pripada sveznajućem spoljašnjem autoritetu, ali ne i sposobne da kreiraju. Posmatranje znanja kao objektivnog i neutralnog održava i reprodukuju odnose moći kroz formiranje uloge nastavnika koji definiše i kontroliše ishode i koji je sačuvaio informacije o određenoj oblasti i predstavlja „osobu koja zna“ i samim tim autoritet. Kritikujući ovakvo stanovište ipak želim da istaknem da ne smatram da se znanje ne nalazi spolja, već da je ono konstruisano i pozicionirano⁵.

Učenje i postignuće

U poglavlju koje se bavi metakognicijom i samoregulacijom moguće je uočiti i insistiranje na postignućima i rezultatima i *efektivnom učenju*. Koje je to učenje koje nema efekat i ko procenjuje šta je efektivno, a šta ne? Autorka (Ormrod, 2004) smatra da je nužno *postavljanje ciljeva, procena finalnog rezultata nečijeg truda, postignuće u učionici i efektivne strategije*. Newman i Holzman (1997) kažu da nije uspeh nauke ili dualističke epistemologije taj koji je izazvan, već je to tautološko izjednačavanje znanja i progresa. Foucault (1980) takvo stanovište naziva „velikom biološkom slikom progresivnog sazrevanja“ (str. 112) koje dominira diskursom društvenih nauka. Postignuće koje je izjednačeno sa skladištenjem informacija, činjenica⁶ neminovno dovodi do napretka i razvoja – to je pretpostavka koja je utkana u analiziranu teoriju učenja i izgleda predstavlja implicitnu ideju vodilju pisca analiziranog teksta. Kako možemo povezati stanovište da je cilj učenja postignuće sa odnosima moći u obrazovanju? Odgovaranjem na pitanja ko ga definiše, procenjuje i ko poseduje validne informacije. Oslanjajući se na Fukoovo stanovište o relacijama moći, ova pretpostavka je deo diskursa i predstavlja kontekst razvoja uloga autoriteta i uloga onih koji ga nemaju. Mislim

⁴ U originalu kategorizacije je upotrebljen pojam žene. S obzirom na to da želim da ukažem da savremene feminističke teorije prevazilaze probleme roda i pola, već akcentuju difuziju moću uopšte, upotrebila sam termin *osoba koja uči*.

⁵ Ideja o objektivnosti znanja se može istorijski dekonstruisati što prevazilazi okvire ovog rada. To su zapravo važna filozofska pitanja: da li je sve oko nas moguće spoznati umom i da li postoji univerzalna istina?

⁶ Reč činjenica na engleskom *fact*, potiče od latinske reči *Factum*, bila je prvobitno korišćena u skladu sa svojim izvornim značenjem – *a thing done or performed*, odnosno nešto što je učinjeno, na srpskom je koren reči činiti; vremenom činjenica, fact u naučnim krugovima dobija novo značenje – nešto što je eksperimentalno provereno, odnosno nešto do čega se došlo naučnim metodom.

da je u svojoj suštini opasna jer ograničiva napredak, predstavljajući učenje kao isključivo instrumentalnu aktivnost, a ne i razvojnu, fokusirajući se na rezultate koji su prethodno određeni, a ne na proces. Institucije koje poseduju društveno prihvaćeni autoritet u saznavanju, naslanjajući se na ideju da znanje dovodi do napretka održavaju svoju moć putem kontrole postignuća, jer kao što je već napomenuto, samo oni koji mogu da potvrde mesto u racionalnom diskursu, mogu da očekuju uvažavanje i poštovanje, i pravo na pripadanje socijalno – političko – epistemološkom krugu (Code, 2011). Teorija metakognicije i samo-reagulacije, kao i njoj slične, očigledno pružaju naučnu i time opravdanu osnovu održavanja pozitivističkog diskursa i time obezbeđuju edukatorima legitiman autoritet jer oni omogućavaju napredak društva čuvajući znanje i predajući ga drugima.

Poimanje znanja u teoriji transformativnog učenja

Prilikom objašnjavanja transformacije, Cranton (1994) je koristila sledeće reči da bi objasnila šta u procesu učenja biva promenjeno ili šta je rezultat te promene: *veštine, znanja, viđenje sveta, iskustvo, način interpretacije iskustva, viđenja, značenja, perspektive, pretpostavke, novi način delovanja, pravila, očekivanja, perspektive značenja (meaning perspectives), referentni okvir, predrasude, stereotipi i socijalne norme*. Najveću pažnju u poglavlju autorka posvećuje perspektivama značenja koje je definisao Mezirow (prema Cranton, 1994) raspoređujući ih u tri kategorije: *epistemološke, sociolingvističke i psihološke*. *Epistemološke* perspektive značenja se odnose na znanje i načine na koje znanje koristimo. *Sociolingvističke* su zasnovane na socijalnim normama, kulturnim očekivanjima, socijalizaciji i jezičkim kodovima, to jest, kulturnom *bekgraundu*, jeziku koji se govori, religioznim uverenjima, porodici i vaspitanju i interakciji sa drugima. *Psihološke* perspektive značenja podrazumevaju način na koji ljudi vide sebe – njihove self-koncepte, potrebe, inhibicije, anksioznosti, i lične preferencije. Nadalje, Cranton ukazuje da je svaka perspektiva značenja kreirana od *specifičnog znanja, uverenja, vrednosti, osećanja i pretpostavki*. One su proizvod onoga što smo naučili, kako i gde smo odrasli i kako vidimo sebe. Posledično tome, one mogu biti *izobličene* (distorted). Naročito inspirativan deo za ovaj rad je opis nastajanja *iskrivljenih perspektiva* i viđenje odnosa moći u teoriji transformativnog učenja. Za sada ću se osvrnuti prvo na izlistane reči i pokušati da odgonetnem stanovišta koje se nalaze u njihovoj osnovi. Kao što sam već naznačila, važan pojam u procesu učenja kod Mezirova predstavljaju perspektive značenja. Sam autor ih je okarakterisao kao setove znanja, uverenja, vrednosti, osećanja i pretpostavki. Reč *znanje* paralelno koristi sa rečima *uverenja* i *pretpostavke*. Takođe, u navođenju reči koje se odnose na rezultat učenja ili ono šta se menja tokom tog procesa, autorka Cranton se ko-

risti širokim spektrom termina od kojih su samo neki *referentni okvir, predrasude, znanja i veštine*. Iako se u tekstu pominju epistemološke perspektive značenja i ukazuje na različito tumačenje znanja, ostaje nejasno viđenje autorke. Kao da postoji izvesna kontradiktornost između samog sadržaja teksta i načina na koji je on napisan. Ukoliko su perspektive značenja kreirane i od znanja i od pretpostavki, šta bi u tom slučaju označavao jedan, a šta drugi termin? Ukoliko uzmemo kao polazno stanovište ideju koja se nalazi u samom radu da je znanje konstruisano, šta onda autorka podrazumeva terminom specifično znanje i zašto ga izdvaja od pretpostavki? Poredeći je sa koncepcijom metakognicije, u kojoj se znanje najčešće odnosi na *informacije, razumevanje znanja u teoriji transformativnog učenja* uključuje *značenja, uverenja, vrednosti* itd. što implicitno ukazuje da je znanje konstruisano putem različitih odnosa jedinke i društva i da nije isključivo usvojeno od strane spoljnog autoriteta. Međutim, koristeći elemente kritičke analize uviđam da se na izvestan način neki delovi sadržaja i stanovišta koje se nalaze u njegovoj osnovi nalaze u rascepu što otežava samo istraživanje.

Paradoksalnost teorije transformativnog učenja

Dalje, dolazim do najinteresantnijeg termina za ovaj rad, a to je reč *izobličen*, odnosno *iskrivljen* (u originalu *distorted*) koja se odnosi na perspektive značenja. Dakle, autorka (Cranton, 1994) smatra da su naše perspektive značenja izobličene i iskrivljene. Ne sumnjam da one često to i jesu, i podržavajući značaj koncepcije transformativnog učenja za razvoj obrazovanja odraslih, moram da postavim pitanje: ko procenjuje ispravnost perspektiva značenja? Pitanje nas dovodi do ključnog apsurdna i paradoksa koji teorija transformativnog učenja nosi u sebi. Naime, poznato je da transformativno učenje pretenduje da bude emancipatorско i oslobađajuće i da ima za cilj da putem kritičke refleksije osvetli *iskrivljene* perspektive značenja i ukaže na njihovu konstruisanost koja se odigrala tokom prošlosti individue (naročito u detinjstvu) jer je emancipacija ometena epistemološkim, sociolingvističkim i psihološkim načinima na koje ljudi misle (Baptiste, 2000). Namesto neadekvatnih viđenja i šema značenja, osveščivanjem i kritičkim mišljenjem dolazi se do stvaranja novih i konstruktivnih referentnih okvira. U tom procesu učenja, kako je navedeno u knjizi koju izučavam, edukator postaje „jednak učesnik u procesu učenja“ (str. 135). On ima za cilj *osnaživanje* učenika i od „figure autoriteta, on postaje vodič i učesnik u učenju“ (Mezirow, prema Cranton, 1994: 137). Edukator i učenik imaju zajedničku moć da donose odluke i odlučuju o pravcu učenja, a sve u cilju učeničkog osnaživanja, razvoja njihove svesnosti i kritičkog mišljenja, koje je, kako kaže Cranton, sam cilj transformativnog učenja. Baptiste (2000) smatra da edukatori u obrazovanju odraslih ne mogu

da izbegnu da nametnu svoje preferencije i planove u obrazovnim aktivnostima i u određenim situacijama, za proces učenja, to je važno i uraditi. Ponovo se može uočiti paradoksalnost teorije transformativnog učenja u kojoj je krucijalno uspostaviti jednak odnos sa učesnicima obrazovnog procesa, a u isto vreme se ističe i da su njihove prethodne ideje i perspektive značenja *iskrivljene*. Možemo sumnjati da je *edukator* taj koji *zna* koje su pretpostavke *izobličene*, a koje ispravne i da „gura“ učenike u određenom pravcu za koji on misli da je pravi. Iako se ističe da su edukator i učesnici jednaki u samom procesu učenja koje vodi ka oslobođenju, čini se ipak da postoji skrivena agenda.

Vraćam se na početak rada, Brookfielda i Fukoa, koji tvrde da ne postoje jezgra koja su oslobođena odnosa moći i da obrazovanje odraslih koje za sebe tvrdi da je oslobađajuće, ipak nosi u sebi mikroodnose moći. Postojanje moći u obrazovnom procesu nije negativno, već je jedini problem njihovo neuvažavanje. Baptiste (2001) čak tvrdi da je izvestan nivo prinude i potreban kako bi uopšte došlo do procesa učenja. Brookfield (2006) navodi primer da se često dešava da učesnici izbegavaju teme koje su im neprijatne, a koje zapravo, vode promeni i transformaciji. Svakako da postoji različit nivo moći koji se poseduje i demonstrira, ali nemoguće je da ona nije uopšte prisutna. „Može li moć biti poklonjena, ili može biti samo potvrđena“ (Brookfield, 2006: 11). Izvor pomenute kontradiktornosti u postojanju moći u transformativnom obrazovanju odraslih se može naći u kritičkoj teoriji, kao i psihodinamskoj teoriji ličnosti koje su služile kao inspiracija koncipiranja teorije. Poznato je, a to ističe i Cranton (1994) da je autor koji je inspirisao Mezirova – Habermas. Ne upuštajući se u tumačenje Habermasa, niti se oslanjajući na njegovo pisanje, želim da istaknem samo shvatanja koja su pomenuta u analiziranoj knjizi. Cranton (1994) napominje termin koji uvodi Habermas – sistemski svet i navodi njegovo razumevanje dva sistema, pravnog i monetarnog. Ovi sistemi su uklonjeni iz polja individualne kontrole i više se ne preispituju ili se uopšte vide kao osporljivi. Na taj način, iskrivljene sociolingvističke pretpostavke postaju ugrađene u naše društvo i virtualno su nedostupne većini članova društva. Na osnovu ovih rečenica, uočavam dualističko stanovište – postoje oni koji moć demonstriraju i oni nad kojima se moć izvršava; postoje oni koji poseduju moć i koji izgleda svesno, kreiraju pretpostavke, i oni kojima su one nedostupne. Kritičkim mišljenjem, koje se dešava u procesu transformativnog učenja, moguće je dosegnuti i opovrgnuti stanovišta koja su utisnuta u naš um i time se osloboditi. Mislim da ovakva crno-bela podela otežava uviđanje odnosa moći, koji su omni-prisutni u svim situacijama i, zapravo, ih podržava. Kada otklonimo nečije perspektive značenja koja su nastala pod uticajem vladajućih slojeva, čija uverenja utiskujemo?

Čija je transformacija potrebna – kritika neoliberalne emancipacije

Zanimljivo je i viđenje Baptiste (2000) koji ukazuje na individualistički pristup transformativnog učenja i smatra da je ono deo neoliberalnog pogleda na svet. Naime, u ovoj teoriji učenja dolazi do viktimizacije karakteristične za kapitalističko društvo – problem je lokalizovan na pojedinca i potrebna je njegova promena kako bi se sistem promenio, iako iskustvo pokazuje da se to retko dešava. On kritikuje fraze kao što su *očisti prvo svoje dvorište* i *promena počinje kada promeni-mo sebe* ukazujući na postojanje realnih problema koji nisu pojedinačni. Ovakav, individualistički pristup problemu može se naći i u drugim „inspiracijama“ teorije transformativnog učenja. Objašnjavajući poreklo iskrivljenih psiholoških perspektiva značenja (Cranton, 1994), Mezirow citira psihijatra Gould koji opisuje psihološke blokove koji su zasnovani na skrivenim zabranama iz detinjstva i daje primer da neko ko je u nemogućnosti da se konfrontira ljudima, u detinjstvu preživeo traumu u konfrontiranju ocu koji je bio zlostavljač. Zanimljivo je da uzroke sociolingvističkih perspektiva Mezirow smešta u društvo koje je opresivno, a uzroke psiholoških nalazi u ličnoj istoriji gde vidimo postulate psihoanalitičke psihologije i psihijatrije. Ukoliko smatramo da je problem ukorenjen u ljudskoj porodičnoj prošlosti, u situaciji kada zaista postoji opresija od strane bilo kog člana društva ili institucije, ukazaćemo na to da taj pojedinac ima problem koji je nastao u porodičnim odnosima i poslati ga da „radi na sebi“ negirajući trenutnu situaciju u kojoj se on nalazi i oslobađajući se odgovornosti.

Dozvoljavam sebi da zaključim da iako u svojoj osnovi teži da bude oslobađajuće i emancipatorsko, obrazovanje odraslih koje se bazira na teoriji transformativnog učenja, nije egalitarno, odnosno postoje odnosi moći i postoje ispravne pretpostavke koje želimo da naši učesnici ponesu. Ne smatram da je usmeravanje učesnika a priori loše, ali ukazujem na postojanje pretpostavke da su određena uverenja ipak ispravnija od drugih. Još jedna kritika na koju je naišlo transformativno učenje je da se ono odvija u okviru racionalističkog diskursa. Navešću termine koji se upotrebljavaju kako bi opisali proces učenja: *usvojiti, preraditi, validirati, iskusiti, samoprocena, kritička procena, istraživanje, planiranje, refleksija, oceniti, kontekstualizovati, asimilovati, ispitati, preispitati, diskusija, procena argumenata i ponovna procena*. Kada ih pogledamo na okupu, može se zaključiti da većina termina, osim glagola *iskusiti*, predstavlja kognitivne procese i ukazuje na to da se transformacija dešava, kako su i sami autori istakli kritičkim mišljenjem. Um je i u ovom slučaju taj koji uči i koristeći konceptualni okvir feminističke epistemologije, vidimo da je prisutna vladavina razuma. Ipak, želim da naglasim da postoje i druge koncepcije transformativnog učenja koje uvažavaju emocije, metafore, telo i simbole u procesu učenja i transformacije (videti npr. Dirx, 2001; Formenti, 2011; Humpich, 2011).

Posmatrajući teoriju transformativnog učenja kroz prizmu pretpostavki i stanovišta koje su integrisane u koncepciji metakognicije i samoregulacije, postaje jasnije zbog čega Mezirow i negovi slično-mišljenici insistiraju na jednakosti u procesu učenja i obraćaju se formalnom školovanju kao instituciji koja je kreirala pogrešna i izobličena uverenja. Čini se da koncepcija transformativnog učenja najviše komunicira kao odgovor i reakcija na učenje koje je proklamovano u teorijama učenja koje se brinu isključivo za njegov efekat, a ne i proces.

Zaključak

Istražujući skrivene pretpostavke i naturalizovane ideologije sadržane u navedenim teorijama učenja može se zaključiti da one leže na dva kraja istog kontinuuma, odnosno oba pravca pripadaju moderni, s tim što se može uočiti da se teorija transformativnog učenja nalazi na ulazu u postmodernu eru. Bilo je potrebno osnaživanje i negiranje pozicija moći, kako bi se ona ponovo uvažila i dekonstruisala. Mogu se uočiti izvesne sličnosti i razlike stanovišta istraživanih teorija učenja kao i odnosa moći koje one potencijalno nose. Teoretičari transformativnog učenja insistiraju na jednakosti, ali ostajući u racionalističkom diskursu podržavajući ideju da kritičko *mišljenje* dovodi do emancipacije, oni preslikavaju istorijski konstruisane relacije moći. Naslanjajući se na psihijatrijske i psihoanalitičke ideje, Mezirow je preslikao i uloge koje su tim idejama definisane. Iako se ističe konstruisanost znanja i nepostojanje jedne istine, uvodeći pojam iskrivljene perspektive značenja ostaje pitanje ko procenjuje šta je ispravno. Pietrykowski (1996) piše da edukatori u obrazovanju odraslih, koji su često zaneseni emancipatorskim idejama, moraju da budu svesni diskursa u kome se nalaze i odnosa moći koje reprodukuju. Uzimajući u obzir obrazovnu politiku, može se primetiti da usled aktuelne krize, obrazovanje odraslih se vidi kao instrument ekonomskog razvoja i teorija ljudskog kapitala predstavlja osnovnu ideologiju. Ekonomski pristup učenju insistira na obrazovanju koje je usmereno na ishode i veliko je pitanje koliko ono može da bude oslobađajuće? Za razliku od transformativnog učenja, koncepcija metakognicije i samoregulacije ne raspravlja o problemima uloge edukatora u obrazovanju već implicitno podrazumeva učenje kao proces koji dovodi do određenih rezultata i postignuća. Znanje se vrlo jasno i nedvosmisleno odnosi na informacije koje se nalaze van učenika i ukazuje na modernističko verovanje u postojanje objektivne istine, što podržava spoljašnje autoritete koji određeno znanje poseduju. Teorija metakognicije i samoregulacije je naučno prihvaćeno znanje koje kreira obrazovni diskurs u kome učenici zauzimaju definisane uloge onih koji „imaju neadekvatne strategije učenja“, a nastavnici su ti koji definišu

referentne tačke postignuća i ispitujući koliko je određeno znanje usvojeno demonstriraju disciplinsku moć. Ono što bi bilo zanimljivo dalje istraživati je kako su teorije koje su razvijene u racionalističkom diskursu uticale na razumevanje učenja kao kognitivnog procesa i time uticale na negiranje tela i emocija u obrazovnim aktivnostima.

Želim da naglasim da odnose moći ne posmatram kao a priori negativne u obrazovnom procesu, već sam samo imala nameru da ukažem na njihovo prisustvo, čak i u obrazovanju koje je pretenduje da bude emancipatorsko i oslobodeno realcija moći. Na osnovu kritičke analize diskursa sam potvrdila pretpostavku da teorije učenja koje se od strane praktičara obrazovanja odraslih često doživljavaju kao istina i ideja vodilja sadrže u sebi epistemološka stanovišta koja posredno kreiraju i relacije moći u obrazovnim aktivnostima. Ovaj rad ne nudi savete, niti ideje o tome kako obrazovni proces treba organizovati i realizovati već osvetljava određena pitanja koja neretko budu preskočena. Dekonstrukcija nudi mogućnost slobode: ne moramo da se ponašamo kroz unapred definisane uloge i možemo da nađemo sopstvenu ili zajedničku istinu. Opasnost ovakvog pristupa učenju, što je i kritika upućena postmodernoj misli, je da ako se postojeća znanja i istine usitne i dekonstruišu, ostaje nam praznina koja dezorijentiše i zbunjuje jer sam pravac prestaje da postoji. Možda je praznina zapravo mogućnost da stvaramo i kreiramo sopstvene ili zajedničke istine. Nakon dekonstrukcije može da nastane konstrukcija. „Sloboda nije izbor između ponuđenih opcija, sloboda znači nemati zadate opcije“ (Newman, 1994).

Literatura

- ANTIĆ, M. (1985). *Tako zamišljam nebo*. Novi Sad: Dnevnik.
- BELENKY, M. F., CLINCHY, B., GOLDBERGER, N., & TARULE, J. (1986). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- BAPTISTE, I. (2000). Beyond Reason and Personal Integrity: Toward a Pedagogy of Coercive Restraint. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(1), 27–50.
- BRICKHOUSE, N.W. (2001). Embodying Science: A Feminist Perspective on Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282–295.
- BULAJIĆ, A. I MAKSIMOVIĆ, M. (2011). Kvalitet i participacija u obrazovanju: aktivno učenje kao dugoročna mera. U Kačavenda Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Eds.). *Kvalitet u obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- BROOKFIELD, S. (2001). Unmasking power: Foucault and adult learning. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 15, 1-23.

- BROOKFIELD, S. (2006). Authenticity and Power. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 111, 5-16.
- CODE, L. (2011). 'They Treated Him Well': Fact, Fiction, and the Politics of Knowledge. U Grasswick, H. E. (Ed.) *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge* (str. 205 – 223). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- CRANTON, P. (1998). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. San Francisco: Jossey Bass.
- DIRX, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- DJERASIMOVIĆ, S. (2011). *The development of the policy for civic education in the wake of Serbian 'democratic revolution': setting the course for 'education for democracy'*. (Neobjavljeni rad). Oxford Univerzitet, Oxford.
- ENGLISH, L. (2006). A Foucauldian reading of learning in feminist, non-profit organizations. *Adult Education Quarterly*, 56(2), 85-101.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London i New York: Longman.
- FORMENTI, L. (2011). Metaphors, Stories and the Making of a Satisfying Theory: Transformational Learning for Professionals in Education. U Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315 – 321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- GOOGLE BOOKS, PRISTUPLJENO (2012) na: http://books.google.rs/books/about/Human_learning.html?id=3XsrAQAAAMAAJ&redir_esc=y [24.02.2012]
- GUY, T.C. (2004). Guess Who's Coming to Dinner: A Discourses on Knowledge, Power, and Presence in "A Symposium". *Adult Education Quarterly*, 54, 140 – 154.
- GRASSWICK, H. E. (2011). Introduction: Feminist Epistemology and Philosophy of Science in the Twenty-First Century. U Grasswick, H. E. (Ed.) *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge* (XIII – XXX). Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- HARAWAY, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspectives. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- HAYES, E. & FLANNERY, D.D. (2000). *Women as Learner; The Significance of Gender in Adult Learning*. California: San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- HUMPICH, J. (2011). The Sensible Body: Towards Renewed Affect in Times of Crisis. U Alhadeff-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). *Transformative Learning in Time of*

- Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315 – 321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- LLOYD, G. (1993). *The Man of Reason: 'Male' and 'Female' in Western Philosophy*. London: Routledge.
- LUKE, A. (1996) Text and discourse in education: An introduction to critical discourse ANALYSIS. U APPLE, M.W. (Ed.) *Review of Research in Education* (str. 3-48). Washington, DC: American Educational Research Association.
- ORMROD, J.E. (2004). *Human Learning* (4th ed). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- NEWMAN, F. AND HOLZMAN, L. (1997). *The end of knowing: A new developmental way of learning*. London: Routledge.
- NEWMAN, F. (1994). *Let's develop! A guide to continuous personal growth*. New York: Castillo International.
- MAKSIMOVIĆ, M. I NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. (2008). Iskustveno učenje i obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 2, 265-273.
- PREECE, J. (2011). Gender and Learning – Feminist Perspectives. U Jarvis, P. i Watts, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Learning* (str. 66 – 74). London: Routledge.
- PEŠIKAN, A. & S. ANTIĆ (2009). Implicit theories of academics on the nature of teaching/ learning process; in 3rd TEPE Conference. Umea, Sweden.
- PIETRYKOWSKI, B. (1996). Knowledge and power in adult education: Beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly*, 46(2), 82-97.
- POPOVIĆ, K. (2007). Martin Buber – Andragoško nasleđe za izazove novog vremena. U Alibabić, Š., Pejatović, A. (Eds.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- TAYLOR, E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. U Alhadeff-Jones, M. & Kokkos, A. (Eds.). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (str. 315 – 321). Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference. New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
- WELDON, F. (1999). Mind at the end of its tether. U Feltham, C. (Ed.) *Controversies in Psychotherapy and Counselling* (str. 287 – 293). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Maja Maksimović⁷
Faculty of Philosophy, University of Belgrade⁸

Learning Theories and Power Relations in Adult Education

Abstract: Learning theories create discourses through which power relations might be reproduced and maintained in educational activities. Including answers to the questions “what is knowledge” and “who owns it”, they can preserve authoritarianism in education and determine an approach to teaching and learning. The previous two questions are the criteria for the comparison of the two widely accepted learning theories, transformative learning theory and conception of metacognition and self-regulation. A deeper analysis of the research question has been done by exploring the ideas of feminist epistemology and Foucault’s perspective of power relations. The main objective of this paper is not to provide a new conception, but to illustrate the importance of analysis and deconstruction of “truth” that is implicit in the explored theories. The possible contribution of this work is to draw attention to the ideologies that these theories are based on and to understand power relations and the ways they have being reproduced through language.

Key words: power relations, learning theories, epistemological assumptions, adult education.

⁷ Maja Maksimović, MA is a teaching assistant at the Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy and Andragogy, and a 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 science RS.

Éva Farkas¹
University of Szeged, Hungary

Roles, Competences and Training System of Adult Educators in Hungary

Abstract: The renewal of the training and development of teachers, furthermore the total re-understanding and making the teaching profession more attractive play a key role in the whole spectrum of education and training, especially of adult education and training. The appearance of new teaching and learning methodologies, the changes in the traditional roles of educators and the development of informatics pose great challenges for educators. Extensive and intensive development for adult educators is needed in order that they can adapt rapidly to new requirements, and so that the quality of education may be raised, and also that a wide range of educational services may be introduced in this area. The quality of an educator's work has a vital role in the learning effectiveness of participants of training courses therefore the development of the education and training of adult educators is a stressed priority in the educational policy of the European Union. Contrary to the European trend, in Hungary not enough attention has been paid to the training of adult educators up to this date. With the introduction of the university-level andragogy bachelor's and master's programme, it seems that enough specialists are trained for the professional area of adult education and training however the issue of training adult educators has not been clarified yet. The Hungarian practice of adult education tends to create adult educators not through training, but through spontaneous selection. The paper focuses on roles and competences of adult educators and introduces trends in training adult educators in Hungary.

Keywords: competences, adult educator, job analysis, training system.

Introduction

Today there is no need to argue in favour of the necessity and significance of training adults. A significant period of learning takes place in adulthood, on the

¹ Éva Farkas, PhD is an associate professor at the Faculty of Education and Teacher Training, University of Szeged, Hungary.

one hand because it is obvious that new generations cannot be taught everything they will need throughout their lives and, on the other hand, because knowledge becomes obsolete, so it is necessary to continuously renew and develop individual competences for personal well-being and socio-economic development. All over Europe more and more individuals participate in adult training programmes, which are integral parts of policies for economic development, and the group of adult educators is permanently growing.

Employment situation of adult educators

Various conditions must be satisfied in order to make adult training efficient. In order to achieve adequate goals, it is fundamentally important to carefully plan the curricula and to elaborate training materials in appropriate quality, while the methodological principles of adult training is also taken into account. Essentially important success factors are professional organisation and administration as well as appropriate learning environment. The professional work of educators however is much more significant than all the other aspects mentioned above. The quality of educator activities plays an essential role in the learning efficiency of training participants therefore the most important measure during the course of training processes are the professional, methodological, human skills and aptitude of adult educators.

Adult educators are part of the key actors in adult training processes however it is not easy to provide a definition for the concept of an adult educator. No such definitions are provided in professional documents, and it is difficult to describe whom we may regard as adult educators. In Hungary, we are at the beginning of the development of a profession, which, for the time being has not gained independence either in a professional or in a legal sense. Based on experience, we can distinguish two major groups of adult educators: one of these is teachers, who participate in various forms of adult training as trainers in their free time. The other group is comprised of recognised professionals in their own fields (lawyers, economists, cosmeticians, professionals in the tourist industry, shop managers, etc.), who participate in adult training processes by way of their professional experience and practice. The employment status of adult educators also needs clarification. Adult educators participate in adult training courses while they pursue their main professional activities, so there are hardly any full-time adult educators. Adult educators are mostly employed on the basis of contracts of agency, or more often temporary contract for work. These contracts are usually concluded for a training course, a training module, or for part of a curriculum.

Full-time employment in this field cannot be applied really since the greatest advantages of adult training compared to regular school training are flexibility and quick reaction to individual, corporate and labour market needs. The questions to what extent these ever-changing needs may be monitored and satisfied. Due to the “issues” mentioned above, we cannot really provide an exact number of adult educators, who actively participate in the training and development of adults, who join several hundreds of thousands of formal and informal training courses in Hungary today.

The quality requirements of adult training have become stricter since 2001, when the act on adult education and training was adopted. At the same time however there are no legal regulations on the educational and professional qualifications of educators participating in adult training, on the professional experience of persons as trainers/adult educators. The act on adult education and training does not stipulate mandatory andragogical or adult educator qualifications, adequate methodological skills or adult training experience.

Roles and competences of adult educators

Due to the effects of social, economic and technological changes, and EU declarations on common educational policy, changes in product structure and related changes in profession structure, there have been significant changes in the function, content, forms, venues, instruments and methods of adult education and training during the past few decades. Stress has been shifted from education to learning, and the learning adult is now in the focal point of adult education and training. This has caused fundamental changes also in the role of adult educators.

Adult educators need particular skills that are difference to those working in a regular school-system education or with young people on vocational training. Groups of adult learners are not homogenous because, learners have very varied professional and/or qualification backgrounds and life experiences. Adult educators have become much more of facilitators in the learning process, and much less of individual intermediaries and transferring media of knowledge. Instead of acting as an individual communicator of knowledge, adult educators now have the task of coaching trainees in the course of independent knowledge acquisition and in overcoming obstacles in the learning process, which may be due to family-related, cultural, organisational, technological problems, or problems related to adaptation to the learning environment. Adult educators must be capable of providing assistance also in these areas. Providing motivation, social care, psycho-social support and the development of learning skills are becoming

more and more important. This short list also indicates the complex nature of the profession of adult educators however also the fact that this profession cannot really be defined. Adult educators must perform several roles especially during training courses organised for the complex development of adults in disadvantaged situations.

Another issue is what to teach as adult educators in a changed training structure. Should we teach the trainees what they really need for their well-being in society and in the labour market, or should we teach them what we, educators think the trainees need, or perhaps we teach them the knowledge we possess? Not only what we teach is important, but also how we teach it. This means that the knowledge adult educators possess must be distinguished from their capability of transferring this knowledge. In order for the efforts exerted by adult educators to be credible, in order for their actions to be accepted and adopted by the adult trainees and their environment, it is not enough for the educators to acquire professional principles and to follow these principles as an obligation; it is much rather necessary for these educators to integrate all these in their personalities. Personal and professional roles cannot be separated; this especially applies to educators, who wish to exert lasting influence on people.

According to roles described above, adult educators must possess a set of complex competences, which enables them to perform the tasks also described above. Among all the professional competences the most important components for educators are deep and updated knowledge and the ability to transfer professional culture and ethics. Among andragogical competences an indispensable asset for the educators is the understanding and knowledge of the techniques for the development of learning capabilities and competences as well as knowledge about the features of learning in adulthood. The educators must also know and be capable of using the methodologies that are effective in adult training, and they must survey the knowledge of the training participants prior to the training courses. They are also required to foster and enhance the self-assessment and self-confidence of the training participants. The fact that the accreditation requirements of adult training institutions are becoming more stringent, the changes in the expectations of the training market and the growing client requirements make it an ever so essential expectation for the educators that they – besides professional knowledge – must also possess solid methodological skills and capabilities in adult training, which is of utmost importance for them to convey the training material with the most suitable and efficient methodology adapted for the composition of the adult trainees. Appropriate application of methodologies and procedures suitable for adult training fundamentally influences the success of training adults to learn.

Apart from professional skills and andragogical competences, which are fundamental conditions for training adults, the most important social competences of adult educators are communication skills. It is not the effort to strive for perfection and to develop more and more skills in the process of the training interaction with their trainees that makes the work of adult educators efficient, but rather their professionalism based on communication and interactive competences (Sz. Molnár, 2009: 113). Among personal competences flexibility and adaptation capabilities must be highlighted, which help the adult educators to change their roles flexibly and rapidly to follow the changes in the requirements of their stakeholders and to act in compliance with the challenges posed on them by the rapidly changing environment.

Since a set of roles that changes on a daily basis is a dominant feature of the role of adult educators, it is an impossible undertaking to provide a general definition for the competences of adult educators; the different roles of adult educators together with the related tasks and the competences necessary for these tasks are in permanent change.

There is no sharp borderline that separates the competences necessary for the performance of the work of adult educators and ordinary teachers. Both professions require professional knowledge in order for these professionals to initiate, manage, regulate and foster the activities of students regarding thinking and acting. Adult educators work in the context of human relationships, convey knowledge in during the course of training, develop competences, set examples, inspire thinking, make the trainees act, etc. They can achieve their goals through verbal, non-verbal and meta-communication activities (Csoma, 2003). The differences between the competences of adult educators and ordinary teachers are mainly in the quality of competences, first of all in how these educators solve conflicts, how they communicate with their students, and how they relate to their clients. In the context of adult training the relationship of superiority and subordination, which is common in the context of ordinary education, is, in ideal cases, replaced by partnership, where the educators work together with adult trainees, whom they regard as equals in different situations: they recognise and incorporate in the training process the previous experience of the trainees. There is two-way communication and exchange of experience between the educators and the trainees.

We compared the different interpretations of competences expressed by authors quoted above, and compiled the job analysis of professional adult educators with the DACUM (Developing A Curriculum) method. In Hungary, the DACUM method, which is based on group work, is a relatively new and innovative approach to analysing a job or specialty area. The DACUM is a cost-effective and relatively quick job analysis process that determines what are the duties,

tasks, knowledge, skills and competences typically required to perform a specific job. The members of the expert group are recognised authorities in their field, have extensive experience and are able to work well in a team. The experts need no prior preparation as their professional prestige and work experience guarantee the achievement of high-quality results with help from qualified and experienced DACUM facilitators. It is a proven, inexpensive and effective technique to explore competencies that persons employed in a particular job or occupational field must possess in order to perform their tasks effectively (Sum, 2001). The DACUM method is comprised of three logical components – the expert employees can describe their own work better than anybody else. An effective way to describe job tasks to be performed and the job to be filled is by determining the general knowledge, skills and employee behaviours that are indispensable for one's effectively performing one's work (Sum, 2001).

We engaged 12 job experts (adult educators) in the process of identifying the competences of adult educators, who had worked as professional adult trainers and educators for several years. We had the job analysis performed by an additional 20 practicing adult educators. Actual development work, – the working out of the competence profile of the adult education profession –, began following validation, which in turn led back to training and planning the training modules. The competence profile of a profession is a structured aggregate of the tasks and products of occupational activities and the desired qualities – the knowledge, skills and abilities applied by, and the behavioural traits – of the person performing those tasks.

Based on the result of this analysis, we elaborated a possible inventory of adult educator competences. We divided the competences according to the system of competences generally accepted in Europe, which is a system of competences comprised of features such as professional, methodological (thinking, problem-solving and working method), social (cooperative, communication and conflict resolution skills) and personal competences (talents and personality traits), supplemented by andragogical competences. Our purpose was to identify those competences that were particularly important for carrying out the tasks of the adult education profession. Our assumption was that those getting to the point of training would by then have an “average” level of competences which – regardless of their professional background – every person needed if they were to succeed in the world of work. Therefore, the sole goal of the development work was to select competences specific to the profession. A competence can be regarded as profession-specific if it is indispensable for performing a key task related to a training session with adults; the level of its development greatly influences the performance and effectiveness of the adult educator. We only included in the

list those competences which were – in our view – of critical importance for the fulfilment of tasks related to the job of adult educators, which were necessary for effective work to a higher-than-average degree.

As competence is assembled into an aggregate of knowledge, proficiencies, skills, abilities and personal traits, the individual will, as a result, be able to perform a job or community task effectively and lead a consistent and constructive lifestyle. It should be noted that – as opposed to a concept of competence widely held in specialised literature – competence is not limited to applying knowledge but it also encompasses the use of personality traits while acting.

Table 1: An inventory of adult educator competences

Professional	Andragogical	Social	Methodological	Personal
Competences				
Professionalism (deep, updated knowledge in professional areas)	General andragogical knowledge	Capabilities for establishing and maintaining relations	Capabilities for fostering performance assessment and trainee self assessment	Dedication, commitment
Delivering presentations, conducting practical and training courses	Exploring and analysing trainee needs	Capabilities for convincing trainees	Creativity, abundance of ideas	Cultured appearance and behaviour
Ensuring appropriate ratio of theory and practice	Awareness of features of learning in adulthood, understanding the psychology of adults	Capabilities for empathy	Self-reflection and critical thinking	Responsibility
Conveying professional culture and ethics	Knowledge of competences, knowledge and application of techniques for competence development, knowledge of features of competence-based training	Readiness to provide assistance	Capabilities for gathering and processing information	Adaptation capabilities
Strengthening professional dedication	Knowledge about curriculum planning	Motivation skills	Capabilities for development, self-development, self-training, striving for professionalism	Enthusiasm

Fostering professional self-development	Techniques for the development of learning capabilities	Effective communication skills	Planning	Reliability
Knowledge of methodologies concerning adult training and learning in adulthood	Knowledge and application of atypical forms of learning	Skills for conflict management	Organisation	Independence
Knowledge of information techniques (IKT) and their application for the efficiency of the learning-training process	Surveying and taking into consideration the knowledge of training participants prior to training courses	Skills for co-operation	Creating learning environment adapted to trainee needs	Flexibility
Skilful use of technical instruments in the training process	Creating partnership with training participants		Capabilities for self-assessment of the efficiency of the training process	Openness
Knowledge and effective application of methodologies for trainee performance assessment	Setting clear and realistic goals			Sense of humour
	Fostering self-knowledge and enhancing self-confidence of training participants			
	Theoretical and practical knowledge of measuring the level of knowledge and competences			
	Techniques for providing adult training services			

After taking a look at the list of competences in Table 1 it is easy to understand that we are committed to providing regular advanced professional training courses for adult educators, and that the components for the content of the regime of training/advanced training courses for adult educators may be outlined.

The competences listed above are not static; it is not satisfactory for adult educators to acquire the latest professional, methodological, communication and information technology knowledge during one set of training courses. It is necessary to permanently develop the knowledge acquired during training courses and to integrate it in the daily work of adult educators.

Training adult educators in Hungary

In accordance with the Bologna Declaration on the European space for higher education designed for the convergence of higher education policies, as of 2006 Hungary introduced a three-stage training system including as the first step a 3-year bachelor's degree programme followed by 2 years of master's studies and 3 years of PhD studies. Changes in the higher education system also affected teacher training. The first stage in teacher training is a 3-year major programme followed by 2 and half years of master's studies. Only master's degree holders can be teachers in Hungary today. One of the greatest achievements of transforming teacher training has been the development of a Teacher of Andragogy course, in addition to training elementary and secondary school teachers, which prepares would-be teachers for how to use professionally and effectively learning and teaching strategies and techniques in dealing with adults engaging in training and education. This has been a significant step forward in terms of raising the profile of the field of adult education and training as previously it was not possible to obtain a university degree as adult educator. The fact that the conditions of training teachers of andragogy are now laid down in legislation strengthens the position that the organisation and implementation of adult education can be considered to be a profession and that dealing with adult learners does require expertise and professional qualification. This process of professionalisation is critically important as there are about 700,000 adults, or 10% of the active-age population, engaging in some form of general, foreign language or vocational studies every year. There are currently 9,000 adult education institutes in Hungary. That said, adult education remains overlooked and unduly underrated on the part of policy makers.

The new university master course to provide qualifications and a degree in Teacher of Andragogy was introduced in 2009 with the aim to provide theoretical and practical training for students to enable them to acquire the theory and practice of adult training, to make them receptive of innovation as teachers, who then – via self development as part of their training and by providing assistance in the area of life-long learning – can actively participate in any area of public education, vocational training and adult education and training.

Due to fundamental differences in educating and training children and adults, the development of adults requires quite different knowledge and competences from teachers than does education in the traditional sense; therefore, adult educators must acquire a new teaching culture and methodology, for which they need training and professional upgrading. Research has revealed that today adult education is practiced by teachers primarily with teaching experience but without a degree in andragogy and appropriate methodological knowledge. Therefore, it is particularly fortunate that the adult education profession has been codified.

The academic and output requirements of teacher training courses are laid down in a decree issued by the ministry responsible for higher education, which is currently the Ministry for National Resources. The regulation determines the goals and structure of training; the number of credits that can be obtained; the areas of knowledge of relevance for a master's degree and qualification in teaching; the forms of practice teaching and the requirements of concluding the training course (thesis and portfolio requirements). Based on the requirements specified in the decree issued by the competent ministry, higher education institutions work out their own training programmes, which are then approved by the Hungarian Accreditation Committee of Higher Education verifying compliance with contents requirements and the existence of professional staff and material conditions.

In assembling the professional contents of the training programme we sought not only to determine a set of special knowledge and skills but also thought it indispensable to specify those competences which help teachers of andragogy fulfil their ever-changing role in a knowledge-based society. Competences were identified with the use of the job analysis method described above. The contents of different competences were defined in the teacher of andragogy master's training programme. An important result of the development work has been the definition of profession-specific competencies as well as the compilation of a competence glossary providing a standard frame of reference in respect of competences. A competence can be regarded as profession-specific if it is indispensable for performing a key task related to a training session with adults and the level of its development greatly influences the performance and effectiveness of the adult educator. Thus, among the training requirements of the teacher of andragogy master's training programme we did not only identify tasks which would-be teachers should be trained to perform but also the competences that need to be developed during the training course for those tasks to be performed effectively.

It is not sufficient to identify competences alone, though. What also must be determined is the extent to which a particular competence is required for performing a particular task or job. The activities that a would-be teacher has to

carry out under the supervision or instructions of others must also be defined. A higher-level of competence is manifested in activities which the individual is able to perform autonomously under the usual working conditions. A genuine competence level is reached when a professional is also able to use the acquired knowledge at a high standard, autonomously, speedily, faultlessly and professionally, as well as autonomously verifying, and presenting and explaining to others, the outcome of the work.

Accordingly, the weight and minimum level of competences must also be defined. The weight of competences depends on the extent to which the competences required in a particular job affect the effective performance of work and also on the frequency of their use by the individuals in carrying out their work. The minimum level of competences contains the levels of competences required for minimum work efficiency. Therefore, would-be teachers must be trained in the reproductive, creative or autonomous use of professional knowledge and competences (depending on their nature and role fulfilled in the work process).

This means no small task for us, teachers participating in teacher training, as the enforcement of profession-specific competences requires our own professional and methodological proficiency, while we also have to face the fact that their evaluation may prove difficult in certain areas. Our methodological work is conditional upon continued development, personalised training and the individual mentoring of would-be teachers. This latter is crucially important especially during the period of the final six-month practice teaching period.

If teacher of andragogy training focuses on developing professional, methodological and social competences required for successfully performing work activities, which is of course not at the expense of professional, andragogical and methodological knowledge, then the evaluation and examination system should also not serve to assess what has been learnt but to gain a picture of the would-be teacher's suitability for his/her future work. That means that there is a need for a new approach to the examination methodology as well. In examinations, what must primarily be assessed is suitability for work, while academic performance should be evaluated subsequently as a secondary criterion. Accordingly, examination activities should be identical with work activities up to a certain limit and should model or simulate them. When entering work, the would-be teacher will have to perform actual work activities and tasks rather than proving his/her academic proficiency. Therefore an output-driven and output-measuring assessment system, which is capable of capturing procedural knowledge and not only declarative knowledge, must be worked out. That means that in the final teaching examination competences must also be measured, which is critical in today's

world since in the case of the adult educator social and personal competencies – besides professional competencies – are of increased importance.

Apart from examining teachers' competences, more and more research and studies are focussed on the central role that professionals play in the area of adult training since the professional development of adult learning professionals working in the area of adult training plays an essential role in the quality of the learning process in adulthood.

In Hungary there seems to be an adequate supply of professionals for the area of adult training as an independent, special discipline in the wake of the introduction of university bachelor and master courses in andragogy. During andragogy bachelor courses not adult educators but professionals working in adult training are trained. As a result of the launch of basic courses in andragogical studies, during which – depending on professional orientation – basically professionals to manage and operate adult training processes and institutions are trained thus providing adequate supplies of such professionals for the diverse set of institutions in the field of adult education. Other sources for the establishment of a basic group of professionals are the andragogy master courses. In the possession of their qualifications these newly trained professionals will be able to develop the conditions for adult education and training in a diverse manner. They will also be capable of performing educational, training and institutional as well as instrument and methodology development, furthermore they will be able to support physical and virtual access to learning opportunities.

The exact number of adult educators involved in training and advanced training programmes is not known. The total number of teachers, instructors and various other professionals such as tutors, mentors, trainer teachers, professional consultants for labour-related affairs and career orientation, etc. is not known since most educational institutes operate as educational and training course organisers, and provide professionals for concrete programmes in progress. Regarding the fact that full-time teachers and other professionals work in the state-owned regional training centres, in the largest adult educational institutions, at schools also engaged in adult education, in higher education in general and in labour organisations, a total of approximately 15,000 people are regularly employed in the area of adult education in two forms of employment. This number is about ten percent of the total number of teachers in this country (The Development and State of the Art of Adult Learning and Education, 2008).

European practice

The central role of adult learning professionals working in the field of adult education is also strengthened by EU documents. The European Commission, in its communication “EUROPE 2020 – A strategy for smart, sustainable and inclusive growth” (European Commission, 2010) points at the increase in the proportion of participation in education and the improvement of the quality of education as key fields in increasing a knowledge and innovation based economy and strengthening social and regional cohesion.

The strategic objectives of work programme “The concrete future objectives of education systems in Europe 2010” feature the increase of the quality and efficiency of education and training systems within the European Union where one of the most important criteria is the development of the education and training of adult educators.

In October 2006, the communication of the Commission of the European Community titled *Adult learning: It is never too late to learn* was published. Also as a Commission communication, in September 2007, the related action programme *Action Plan on Adult Learning* was made available. These documents perceive the guarantee of the quality of adult learning in skilled and practised adult training experts. In order to ensure that, besides developing teaching methods and curricula, member states must invest in and take measures concerning the extension of the basic training and professional further training of adult education experts.

European priorities also appear in the Hungarian government’s strategy on lifelong learning. According to the document “The continuous development of experts dealing with adult education and those performing ad-hoc-type training is essential. Today, adult education has become an extraordinarily differentiated and developed professional field of the global education industry (e-learning, disadvantaged persons, alternative learning techniques, etc.) where Hungary – despite significant domestic efforts – has a serious backlog to catch up with” (*Strategy on Lifelong Learning*, 2005:52).

The adult training systems in the Member States of the European Union followed differing courses of development during their history. As a result, there are significant differences in the qualifications and competences acquired during adult education courses in these countries. In spite of these differences the problems Hungary is challenged by from time to time are not unique to this country. Similar problems also emerge in various other EU countries, so it is not just accidental that significant educational reforms have been implemented in almost every EU Member State during the past few years. The problem regarding

training adult educators is not a problem in Hungary only. Countries that participated in the 6th World Conference on Adult Education organised by UNESCO in the city of Belem, Brazil in December 2009 elaborated their national reports on the development and status of adult education and learning in which they summarised the results they achieved in these areas during the 12 years after the previous world conference held in Hamburg. In these reports the status of and training adult educators are also covered. If we analyse the reports filed by certain European countries, we come to the conclusion that there is no standard way of training adult educators in these countries. Similarly to the report submitted by Hungary, which highlights the establishment and launch of university bachelor andragogy courses in the area of training adult educators, one can find less relevant information on this topic in the reports submitted by other European countries also. Several countries present special features of training teachers, and in their reports the problem of adult educators is briefly mentioned however in a number of reports this problem is not mentioned at all. When reviewing various national educational and training systems, one must always take into account the fact that the training system country in many cases differs from that in another country similarly to the interpretation of certain concepts. Thus it is difficult to perform substantial comparison and to analyse general tendencies. There is a certain degree of assimilation at European level, an example for which is the Bologna process, and certain measurement processes also indicate an effort to achieve standardisation such as the PISA and PIAACE system, the standard qualification framework system, the EUROPASS for fostering mobility as well as the international statistical systems, the ISCED, etc.

Summary

The social and economic significance of adult education is extraordinary, the work of teachers, tutors, facilitators, counsellors, course and training organisers receives a key role in the efficient operation of the system, thus it is very important what competence kit the workers of the profession have. Educational and training development of adults is a profession operating and developing amidst a continuously changing economic-social-political environment of large significance. And if it is a profession, an adequate expertise is required for the proficient and efficient performance of tasks. From the aspect of professionalization, it is extremely important that those working in the field of adult education receive professional training. This can be skills acquired through self-education, but a knowledge of the theoretical and methodological basics of the field are essential.

Practical experience is important, but is not enough on its own for the development of an adequate quality and developability of practice.

The quality requirements of adult education have become more stringent since 2001. However, today still no legal regulation defines the expected minimum concerning the academic and professional qualifications or the teaching/adult educator experience of organisers and educators participating in adult training. At present it depends only on the individual ambitions and moral standing of educators to what extent they undertake responsibility for communicating renewed knowledge to their trainees, and to what extent they are capable of identifying themselves with the renewed educator roles. It would be necessary to gradually incorporate the requirement of holding a degree in andragogy and adult training in the job requirements of adult educators.

Besides university training, an institutional training form must be provided for the organisers of adult training programmes and the non-professional adult educators for the sake of developing their andragogic approach and improving their methodological culture, so that they are capable of motivating and involving the non-learning masses and to steer and support the self-steering, self-organising learning of adult students involved in learning.

I have defined as an essential factor the launch of teacher of andragogy master's training in the course of the professionalisation of adult education; however, the process still awaits completion. Regulations governing adult learning activities remain incoherent. The currently effective Adult Education Act does not prescribe a compulsory adult educator's degree for those engaging in educating and training adults. Our joy will therefore be complete if the employment of persons in adult education and training is finally linked to a mandatory degree in andragogy and adult education.

According to Hungarian government plans, the development of the new adult training strategy and the amendment of legal regulations that define the operation of the adult training system will take place in spring 2012. We hope that the new legal regulation shall define the qualification requirement system of adult training professionals.

References

- CSOMA, G. (2003). *Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és andragógusok munkájában (Profession and role. Education and teaching role in the work of andragogists)*. Pécs: PTE FEEFI.

- EUROPEAN COMMISSION (2010). *EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Retrieved from: http://eunec.vlor.be/detail_bestanden/doc014%20Europe%202020.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Communication from the Commission. Adult learning: It is never too late to learn*. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2001). *Report from the Commission. The concrete future objectives of education systems*. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>
- KRAICINÉ, SZOKOLY, M. (2006). *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón (Teacher-andragogist roles and competences at the turn of the millennium)*. Budapest: ELTE Eötvös.
- SUM, I. (Ed.) (2001). *Dacum kézikönyv. (Dacum handbook)*. Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet.
- THE GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF HUNGARY (2005). *Strategy for Lifelong Learning*. Budapest.
- SZ. MOLNÁR, A. (2009). A felnőttoktatók kommunikatív kompetenciái. (Communicative competences of adult educators). In Henczi, L. (Ed.), *Felnőttoktató. (Adult educator) A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. (Theory and practice of teaching adults and adult learning)*(pp. 111-120). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, (National Textbook Publisher).
- (2008) *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education. National Report of Hungary*. Budapest.

Éva Farkas²

Univerzitet u Segedinu, Mađarska

Uloge, kompetencije i sistem obuke nastavnika za obrazovanje odraslih u Mađarskoj

Apstrakt: Ponovna afirmacija obuka i profesionalnog razvoja nastavnika, potpuna promena viđenja i atraktivnija uloga nastavničke profesije igraju ključnu ulogu u širokom spektru obrazovanja i obuka, posebno u oblasti obrazovanja odraslih i obukama. Pojava novih metoda podučavanja i učenja, izazovi vezani za tradicionalne uloge nastavnika i razvoj informatike predstavljaju veliki izazov za edukatore. Neophodan je ekstenzivni i intenzivni profesionalni razvoj nastavnika u obrazovanju odraslih kako bi mogli da se brzo adaptiraju na nove zahteve, kako bi unapredili kvalitet obrazovanja i uveli širok spektar obrazovnih usluga u ovoj oblasti. Kvalitet rada edukatora ima ključnu ulogu u efikasnosti učenja polaznika obuka, pa je stoga razvoj obrazovanja i obuka za nastavnike u obrazovanju odraslih prioritet u obrazovnoj politici Evropske unije. Suprotno od evropskog trenda, u Mađarskoj se do sada nije poklanjalo dovoljno pažnje obukama nastavnika u obrazovanju odraslih. Uvođenje programa bečelor i master studija andragogije na nivou univerziteta, stvorilo je utisak da je dovoljno specijalista obučeno za profesije u oblasti obrazovanja odraslih. Međutim, problem obuke nastavnika u obrazovanju odraslih još nije rešen. Praksa u obrazovanju odraslih u Mađarskoj ima tendenciju da obrazuje nastavnike u obrazovanju odraslih ne kroz obuke, već kroz spontanu selekciju. Ovaj članak fokusira se na uloge i kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih i predstavlja nove trendove njihovog obrazovanja u Mađarskoj.

Ključne reči: kompetencije, nastavnik u obrazovanju odraslih, analiza posla, sistem usavršavanja.

² Dr Éva Farkas je docent na Fakultetu obrazovanja i usavršavanja nastavnika Univerziteta u Segedinu, Mađarska.

Mia Marić¹

Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu

Permanentno obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje

Apstrakt: Cilj ovog rada jeste predstavljanje značaja permanentnog obrazovanja odraslih u kontekstu delovanja na kvalitet života, opšte zadovoljstvo životom i subjektivni doživljaj psihičkog blagostanja. U radu su prikazane teorijske koncepcije koje se bave problematikom obrazovanja odraslih, kvalitetom života i opštim životnim zadovoljstvom, kao i savremeni koncept psihičkog blagostanja (well-being), koje se smatra veoma značajnim za opšte psihofizičko zdravlje osobe. Takođe, prikazani su i najznačajniji nalazi istraživanja koja su se bavila vezom permanentnog obrazovanja odraslih, kvaliteta i zadovoljstva životom i psihičkog blagostanja. Rezultati dosadašnjih studija dosledno upućuju na postojanje pozitivne relacije između stalnog usavršavanja i sticanja novih znanja u odraslom životnom dobu, kvaliteta života i opšteg životnog zadovoljstva, kao i subjektivnog doživljaja psihičkog blagostanja, koje je jedan od osnovnih preduslova mentalnog, i opšteg zdravlja osobe. Prema tome, može se zaključiti kako je sistem permanentnog obrazovanja i usavršavanja jedan od najznačajnijih činilaca kvaliteta života i psihičkog blagostanja, a time i mentalnog i telesnog zdravlja savremenog čoveka.

Ključne reči: permanentno obrazovanje, kvalitet života, opšte zadovoljstvo životom, psihičko blagostanje.

Uvod

Savremene teorijske koncepcije i težnje u praksi obrazovanja odraslih kreću se sve više u pravcu isticanja potrebe i neophodnosti za permanentnim obrazovanjem i trajnim usavršavanjem i obogaćivanjem znanja i veština odraslih osoba. I dok se na svetskom nivou otišlo prilično daleko u ovom domenu, u našoj sredini još uvek vladaju podeljena mišljenja, pri čemu su naročito u pojedinim sredinama i oblastima, prisutna zastarela shvatanja, prema kojima svet obrazovanja pripada isključivo mladima, dok stariji završavaju svoje obrazovanje sa prestankom formal-

¹ Dr Mia Marić je docent na Pedagoškom fakultetu u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu.

nog školovanja. Ovo su svakako, pogrešna uverenja, koja u velikoj meri ometaju napredovanje odraslih na ovom polju, a samim tim onemogućavaju realizaciju svih onih prednosti i dobiti koje obrazovanje odraslih nosi sa sobom.

Osim značajnih prednosti koje obrazovanje odraslih ima u socijalnom kontekstu, poput stalnog usavršavanja i formiranja stručnih kadrova potrebnih društvu, koji dalje doprinose napretku celokupnog društvenog sistema, permanentno obrazovanje odraslih, ima i neprocenljiv značaj za samu individuu, s obzirom na to da u velikoj meri doprinosi opštem zadovoljstvu životom i psihičkom blagostanju osobe, koje je značajan činilac kako psihičkog, tako i telesnog zdravlja ljudi.

Cilj ovog rada jeste upravo prikazivanje najznačajnijih teorijskih koncepcija i rezultata različitih istraživanja koja su se bavila doprinosom permanentnog obrazovanja odraslih životnom kvalitetu, opštem zadovoljstvu životom i subjektivnom osećaju psihičkog blagostanja.

Savremeni koncept permanentnog obrazovanja odraslih

Permanentno obrazovanje predstavlja savremeni koncept, prema kome se obrazovanje ne završava sa završetkom formalnog obrazovanja i sticanjem diplome odgovarajuće škole ili fakulteta, nego se u prvi plan ističe važnost i značaj permanentnog osavremenjavanja teorijskih znanja i praktičnih veština odraslih osoba. Kako se menjaju odlike i potrebe savremenog društva, pre svega uvođenjem novih tehnologija i načina rada, tako se javljaju i potrebe za novim naučnim i stručnim kadrovima, koji moraju na odgovarajući način da se prilagode zahtevima ovih promena (Kulić i Despotović, 2005; Selby Smith et al., 2002).

U praksi, permanentno obrazovanje odraslih realizuje se putem različitih dopunskih programa za ljude koji se bave određenom profesijom, kao i osobe koje nisu do kraja i u potpunosti kompletirale formalne nivoe obrazovanja (COM, 2006; Savićević, 2009). Većina savremenih profesija i profesionalnih udruženja zahteva od svojih članova da konstantno prolaze kroz određene programe obuke i treninge veština, kako bi zadržali licencu za rad i obezbedili sebi priliku za rad u novim domenima i oblastima profesije (Petković i Ilić-Milovac, 2010; Schuller i Watson, 2009; Selby Smith et al., 2002; Vidanović, 2006).

Kada je reč o odnosu pojmova „permanentno obrazovanje“, „celoživotno učenje“ i „obrazovanje odraslih“, oni imaju mnogo dodirnih tačaka, te se u literaturi obično zajedno pojavljuju, a neretko čak tretiraju i kao sinonimi (Filipović, 2004). Međutim, stručnjaci iz oblasti andragogije ukazuju da je njihov odnos kompleksan i da je neophodno praviti razliku među značenjima ovih termina.

Termin „permanentno obrazovanje“ prvi put se pojavljuje u vreme Francuske revolucije (1791 – 1795), u funkciji isticanja razlike između celoživotnog učenja i učenja u okviru školskog sistema. Naime, permanentno obrazovanje označava proces koji kontinuirano traje i nakon formalnog školovanja, tokom čitavog aktivnog života pojedinaca, te u tom smislu predstavlja najširu koncepciju obrazovanja, kako dece i mladih, tako i radne i starije populacije. Na Trećoj svetskoj konferenciji obrazovanja odraslih, 1972. godine u Japanu, permanentno obrazovanje dobija status koncepcije u okviru koje jedno od centralnih mesta zauzima obrazovanje odraslih, dok se u stavovima Četvrte svetske konferencije obrazovanja odraslih navodi da je razvoj sistema obrazovanja odraslih jedan od osnovnih preduslova permanentnog obrazovanja, koje je glavni uslov društveno-ekonomskog i naučno-tehnološkog razvoja (Filipović, 2004). Dakle, ova dva pojma su praktično neodvojiva i usko povezana, pri čemu se permanentno obrazovanje u širem smislu odnosi na sveobuhvatnu teorijsku koncepciju, dok obrazovanje odraslih predstavlja užu pojam, koji se tiče operacionalizacije i realizacije ove koncepcije u praksi. Sa druge strane, uočava se neophodnost prihvatanja i integrisanja koncepcije permanentnog obrazovanja u savremeni obrazovni sistem, jer bez nje nema ni društvenog napretka, niti razvoja pojedinca (Filipović, 2002, 2004; Kulić, 2003; Kulić i Despotović, 2005; Savićević, 2007, 2009; Stojilović, 2007).

Filipović navodi da definisano u najužem, oparacionalnom smislu, kao obrazovanje odraslih, permanentno obrazovanje predstavlja organizovanu aktivnost edukativnog karaktera, kojom se stiču nova znanja nakon obrazovanja za prvo zanimanje (dokvalifikacija, prekvalifikacija i tome sl.) (Filipović, 2002).

Prema Kuliću, obrazovanje odraslih u širem smislu, danas je shvaćeno kao „osmišljena aktivnost usmerena na zadovoljavanje različitih obrazovnih potreba“ (Kulić, 2003: 31). Sam sadržaj obrazovanja odraslih menja se i prilagođava savremenim društvenim tokovima i zahtevima novih tehnoloških otkrića.

Ideja o potrebi za celoživotnim učenjem stara je skoro koliko i sama ljudska civilizacija. Naime, u ljudskoj prirodi nalazi se stalna težnja za otkrivanjem i učenjem novih stvari – mi zapravo, svakodnevno učimo najrazličitije stvari, manje ili više svesno. Jedino se formalni koncept celoživotnog učenja vremenom menjao i poprimao nove oblike, dok je njegova sama suština kroz vekove ostajala ista (Savićević, 2009; Stojilović, 2007).

Veći broj autora smatra da delo E. Faurea, „Learning to be“ iz 1972. godine, predstavlja teorijski začetak koncepta celoživotnog učenja. Međutim, Knol u svom radu nastoji da ukaže na neispravnost pretpostavke da je celoživotno učenje pojam izmišljen od strane obrazovnih radnika sedamdesetih godina prošlog veka, vraćajući se delu C.O. Houla iz 1961. godine, „The Inquiring Mind“, u kome

je po prvi put u potpunosti prikazana istorijska pozadina i teorijska osnova celoživotnog učenja u savremenom smislu (Knoll, 2011). Naime, Houl je smatrao da se koreni celoživotnog učenja nalaze još u drevnom judaizmu i tadašnjoj tzv. zajednici koja uči.

Filozofski koreni obrazovanja odraslih leže u humanističkom individualizmu, u kome se ističu značaj odgovornosti individue za sopstveno permanentno obrazovanje i razvoj i vrednost verovanja u samoobrazovanje (Kulich, 2000).

Znameniti češki mislilac, pedagog i andragog, J.A. Komenski (1592 – 1670), ideju permanentnog obrazovanja pozicionira u šire društvene okvire, postavljajući temelje konceptualnom andragoškom pristupu obrazovanju odraslih, koji se najkreće može sažeti u rečenici da je sve ljude neophodno, svim sredstvima, poučavati u svim područjima, što je i teorijski detaljno obrazloženo (Filipović, 2004; Savićević, 2007, 2009).

Celoživotno učenje podrazumeva mogućnost učenja za sve starosne i socijalne kategorije, u različitim kontekstima – u obrazovnim institucijama, na poslu, kod kuće, u okviru neformalnih vidova aktivnosti itd. Ono obuhvata različite domene – od opšteg obrazovanja, preko stručnog usavršavanja do pripreme za svakodnevne životne situacije (Petković i Ilić-Milovac, 2010; Schuller i Watson, 2009; Stojilović, 2007).

Posebno danas, u vreme tranzicije i velikih socio-ekonomskih promena, pri čemu se sve više pretvaramo u tzv. „društvo znanja“, aktuelniji više nego ikad, postaju novi trendovi i izazovi u učenju i obrazovanju (Kulić i Despotović, 2005). Tako sve više možemo čuti apelovanja sa različitih strana, na potrebu doživotnog učenja, sa osnovnim ciljem unapređenja znanja, sposobnosti i veština u okviru lične, poslovne i društvene perspektive (Filipović, 2004; Maravić, 2003; Schuller i Watson, 2009).

Prema tome, permanentno obrazovanje podrazumeva sticanje, usavršavanje i osavremenjavanje svih vrsta znanja, sposobnosti, veština, kvalifikacija i interesovanja, od predškolskog uzrasta do doba nakon penzionisanja, koje će ljudima omogućiti prilagođavanje novim naučnotehnoškim tokovima, i učestvovanje u svim sferama društvenog, ekonomskog i kulturnog života, te tako bitno determinisati njihovu budućnost (Kulić i Despotović, 2005; Savićević, 2000; Schuller i Watson, 2009). Permanentno obrazovanje obuhvata sve vidove učenja, u najširem smislu reči: formalno obrazovanje (npr. kurs u okviru redovnih ili postdiplomskih studija na fakultetu), neformalno obrazovanje (npr. usavršavanje određenih veština za potrebe radnog mesta) i tzv. informalno obrazovanje – međugeneracijsko učenje i transmisiju znanja (razmena znanja u porodici, među kolegama, prijateljima, prenošenje znanja putem društvenih poruka, kulturnih obrazaca i različitih

sredstava masovne komunikacije itd.) (COM, 2006; Maravić, 2003; Michalos, 2007; Stojilović, 2007; Petković i Ilić-Milovac, 2010).

Pregledom andragoške literature, uočavaju se različite klasifikacije sadržaja i funkcija obrazovanja odraslih (Jarvis; Onuškin i Ogarev; Petersen; Vujaklija; prema Kulić, 2003). Međutim, zajedničko svima njima jeste naglašavanje kako individualne, tako i društvene uloge celoživotnog učenja, koje pojedincima i grupama obezbeđuje kvalitetniji život, individualni razvoj i zadovoljenje unutrašnjih potreba, kao i socijalnu razmenu i aktivno učešće u društvenom životu zajednice (Kulić, 2003; Kulić i Despotović, 2005; Schuller i Watson, 2009).

Kvalitet života i opšte zadovoljstvo životom

Kvalitet života se u različitim kontekstima tumači na raznovrsne načine, te se u teorijskim koncepcijama i istraživanjima nailazi na brojne definicije i operacionalizacije ovog pojma.

U andragoškoj literaturi kvalitet života se opisuje kao zbirno stanje dosegnutih položaja na dimenzijama različitih svojstava, u određenoj vremenskoj sekvenci, koje pojedince, grupe i društvo vezuje za predmete, pojave, sebe, okolinu, aktivnosti i uloge, postavljajući ih u različite koordinate i odnose, na temelju vrednosnih standarda i zadovoljavanja različitih potreba (Pejatović, 2004, 2006).

Danas je opšteprihvaćeno stanovište da kvalitet života nastaje kao rezultat individualnih ostvarenja pojedinca u određenim uslovima koji ga okružuju. To je složen koncept, koji obuhvata individualnu i društvenu dimenziju, subjektivna merila, kao i objektivne pokazatelje (Lučev i Tadinac, 2008). Kvalitet života, shvaćen kao nivo ispunjenja izvesnih zahteva i očekivanja, kako od sebe, tako i od okoline (Pejatović, 2006), na individualnom planu je u direktnoj vezi sa zadovoljstvom životom pojedinca, dok su sama očekivanja i zahtevi koje postavljamo, kao i prioriteti njihovog ostvarenja, u velikoj meri određeni vrednosnim sistemom – ličnim i onim koji preovladava u društvenoj sredini (Arsovski, 2007a, 2007b, 2007c; Milivojević i sar., 2007).

Postoje dva različita pristupa konceptualnom određenju kvaliteta života – skandinavski, koji u polazi od objektivnih pokazatelja životnog kvaliteta društvene zajednice, kao što su stopa nezaposlenosti, stepen siromaštva, stopa smrtnosti novorođenih beba, i američki, koji se bazira na subjektivnim indikatorima, koji se odnose na doživljaj individue i njeno sopstveno vrednovanje uslova u kojima živi, pa tako obuhvataju zadovoljstvo životom, radnim mestom, socijalnim relacijama itd. (Noll, prema Lučev i Tadinac, 2008; Milošević, 2009).

Sasvim je očigledno da način života, ostvarenost potencijala kojima individua raspolaže, kao i okolnosti u kojima se živi, bitno utiču na opšte zadovoljstvo osobe životom. Međutim, neophodno je naglasiti da između kvaliteta života i zadovoljstva životom, postoji dvosmerna veza, što govori o tome da, ne samo što doživljaj životnog kvaliteta utiče na javljanje zadovoljstva, već ovaj osećaj ispunjenosti i zadovoljstva bitno usmerava osobu i obogaćuje sam kvalitet života, prvenstveno, na taj način što podstiče individuu ka daljim naporima u ostvarenju budućih ciljeva i realizaciji sopstvenih potencijala. Dakle, priroda odnosa između ova dva konstrukta nije jednoznačna, već je složena, te se opšte zadovoljstvo životom, u zavisnosti od teorijske koncepcije i prirode istraživačkog problema, tretira i kao zaseban konstrukt, ali i kao značajan pokazatelj kvaliteta života (Lučev i Tadinac, 2008; Pejatović, 2004, 2006).

Zadovoljstvo sopstvenim životom javlja se kao rezultat razlike između očekivanja osobe i ispunjenja osnovnih ljudskih potreba. Kvalitet života, a posredno i stepen životnog zadovoljstva, u značajnoj meri su određeni uslovima odrastanja osobe, obrazovanjem, načinima vaspitanja, sistemom vrednosti karakterističnim za zajednicu, tradicijom i kulturnim kontekstom. Kod ispitivanja subjektivnog doživljaja, tj. ličnog zadovoljstva životnim kvalitetom, najčešće se razmatra sledećih 10 parametara: opšte zadovoljstvo kvalitetom života, zadovoljstvo zdravljem i energijom potrebnom za svakodnevni život, zadovoljstvo sobom i odnosima sa drugima, zadovoljstvo postignutim obrazovanjem, materijalnom situacijom, uslovima stanovanja i poslom, kao i slobodnim vremenom (Arsovski, 2007a, 2007b, 2007c; Milivojević i sar., 2007; Milošević, 2009).

Pritisnuti teretom svakodnevice, često zaboravljamo da na kvalitet života i osećaj životnog zadovoljstva možemo lično uticati i da on u najvećoj meri zavisi od nas samih. Evidentno je da su bogatstvo, status i moć u savremenom svetu postali izuzetno snažni simboli zadovoljstva i sreće. Međutim, kvalitet života ne zavisi direktno od onoga što posedujemo ili od toga šta drugi ljudi misle o nama, već, prvenstveno, od toga kako se mi osećamo sa sobom i onim što se oko nas događa. U tom smislu, potrebno je da nastojimo poboljšati kvalitet sopstvenog iskustva.

Relacija permanentnog obrazovanja, kvaliteta života i opšteg životnog zadovoljstva

Kada se govori o vezi obrazovanja, životnog kvaliteta i opšteg zadovoljstva životom, i ovde postoje dvosmerna relacija i kompleksan odnos među konstruktima, a u andragoškoj literaturi se obrazovanje neretko posmatra kao jedan od značaj-

nih aspekata kvaliteta života (Pejatović, 2004, 2006; Sučić, 1990). Kompleksnost međudodna obrazovanja i kvaliteta andragozi prikazuju putem tri modaliteta, pa se tako govori o ulozi obrazovanja u formiranju određene vrste kvaliteta, obrazovanju kao ishodu određenog kvaliteta i kvalitetu u obrazovanju (Pejatović, 1997).

Rezultati studija govore da su kvalitet i nivoi obrazovanja u značajnoj meri povezani sa različitim aspektima kvaliteta života (Pejatović, 2004; Petković i Ilić-Milovac, 2010). U studiji sprovedenoj sa ciljem ispitivanja uloge i delovanja permanentnog obrazovanja odraslih ljudi na objektivne i subjektivne pokazatelje kvaliteta njihovog života, upotrebljeni su objektivni pokazatelji životnog kvaliteta, kao što su kategorija profesionalnog statusa i visina ostvarenog dohotka, kao i subjektivni pokazatelji – opšte zadovoljstvo poslom i opaženo lično blagostanje. Analiza podataka se bazirala na uzorku švedskih ispitanika, i korišćena je LISREL metoda provere modela. Rezultati ove studije su pokazali da permanentno obrazovanje odraslih pozitivno deluje na objektivne pokazatelje kvaliteta života. Takođe, permanentno obrazovanje odraslih pozitivno deluje na stepen percipiranog ličnog blagostanja, mada se ovim istraživanjem hipoteza da deluje i na način na koji ljudi procenjuju njihovu ukupnu životnu situaciju i celokupan subjektivni kvalitet života nije do kraja potvrdila (Tuijnman, 1990). Moguće je da obrazovaniji ljudi ponekad imaju više standarde i očekivanja, te se događa da kod njih izostane subjektivni osećaj zadovoljstva životom, mada u većini studija permanentno obrazovanje značajno doprinosi kako subjektivnim, tako i objektivnim pokazateljima kvaliteta života (Ryff et al., 1999, Wahl et al., prema Lučev i Tadinac, 2008).

Rezultati istraživanja koje su sprovele Tadinac i Lučev na višenacionalnom uzorku od 251 ispitanika (Srbi, Hrvati, Slovenci, Italijani i Česi), uzrasta od 20 do 50 godina, potvrdili su u velikoj meri nalaze drugih studija (Lima i Novo, 2006; Pastuović i sar., prema Lučev i Tadinac, 2008) o pozitivnoj povezanosti obrazovnog nivoa i subjektivnih i objektivnih indikatora kvaliteta života (Lučev i Tadinac, 2008). U ovom istraživanju nivo i trajanje obrazovanja regresionom analizom se izdvojilo kao značajan prediktor ukupno šest varijabli – zadovoljstva prijateljskim odnosima, partnerskom vezom, seksualnim životom, verom, sopstvenim nivoom obrazovanja i očekivanjem da će osoba u budućnosti realizovati neostvarene ciljeve.

Posebno se ističe važnost permanentnog obrazovanja odraslih, koje se proteže sve do starosti, i koje kao takvo pruža kvalitetniji i sadržajniji život starijim osobama (Milošević, 2009). Dodatno obrazovanje doprinosi tzv. aktivnom starenju, koje u značajnoj meri podiže kvalitet života populacije starijih osoba. Naime, dodatnim obrazovanjem podižu se nivo aktivnosti starijih, stepen ostvarenosti potencijala, samopuzdanje, mogućnost planiranja i osmišljavanja svog života u

trećem dobu, unapređuju se socijalni odnosi, podstiče društveno delovanje, kao i mentalno i telesno zdravlje, što je daleko više od pukog preživljavanja i održavanja isključivo fizičke egzistencije. Primer pozitivne prakse u našoj zemlji je Univerzitet za treće doba, osnovan sa ciljem da stariji ljudi na kreativan način osmisle svoje vreme i bave se onim za šta ranije nisu nalazili dovoljno vremena (pisanje, slikanje, učenje stranih jezika, rad na računaru itd.). Iskustva govore da ljudi na taj način lakše prevazilaze krizu odlaska u penziju, nalaze nova interesovanja, sklapaju nova poznanstva, i generalno, obogaćuju život novim sadržajima, što sve dalje doprinosi njihovom opštem zadovoljstvu životom (Milošević, 2009).

Objašnjavajući pozitivnu relaciju između permanentnog obrazovanja odraslih i kvaliteta života u starijem dobu, Gardnerova ističe da celoživotno učenje predstavlja svojevrsnu aktivnost, koja osnažuje kognitivne kapacitete i doprinosi očuvanju mentalnih funkcija starijih osoba, što dalje deluje na opšte zdravlje, celokupan kvalitet njihovog života i zadovoljstvo životom (Gardner, 2010).

Savremeni koncept psihičkog blagostanja

Subjektivno, psihičko blagostanje² predstavlja jedan od najznačajnijih pokazatelja pozitivnog mentalnog zdravlja, te je ovo istovremeno i jedan od najistraživanijih teorijskih konstrukata u okviru pozitivne psihologije. Veliki broj studija pokazuje da ljudi kao glavnu odliku kvalitetnog života i mentalnog zdravlja ne vide neko neutralno stanje i odsustvo negativnih iskustava, već prisustvo pozitivnih emocija i zadovoljstvo različitim domenima života (Jovanović i Novović, 2008). Subjektivno blagostanje nije fenomen značajan isključivo za pojedinca, s obzirom na to da sreća i zadovoljstvo životom predstavljaju, uz ekonomske i socijalne pokazatelje, jedan od najvažnijih indikatora kvaliteta života određenog društva (Diener i Suh, prema Jovanović i Novović, 2008).

Prva empirijska ispitivanja psihičkog blagostanja bile su upravo, sociološke studije iz 50-ih i 60-ih godina prošlog veka, koje su pojam sreće koristile kao subjektivni indikator kvaliteta života i subjektivnu meru funkcionisanja društvenog sistema (Land; Veenhoven, prema Jovanović i Novović, 2008). Jedan od prvih istraživača koji se ovim fenomenom bavio sa psihološkog aspekta, bio je Bredburn (Bradburn, prema Jovanović i Novović, 2008), koji je definisao sreću kao ravnotežu između dve nezavisne dimenzije – pozitivnog i negativnog afekta. Nakon toga su Endrus i Viti (Andrews i Withey, prema Jovanović i Novović, 2008) istakli da blagostanje nije isključivo fenomen emocionalne prirode, već da obuhvata i zaseban faktor zadovoljstva životom.

² Well-being.

Šuler i Votson pregledom literature zaključuju da postoje subjektivna i objektivna merila psihičkog blagostanja (Schuller i Watson, 2009). Objektivna se odnose na procenu zadovoljenja osnovnih ljudskih potreba i prava, kao što su autonomija, samoprihvatanje itd., dok se subjektivna merila tiču unutrašnjih psiholoških doživljaja, kao što su osećaj zadovoljstva i nezadovoljstva, sreća i tuga itd. (Dolan i White, prema Schuller i Watson, 2009).

Diner (prema Jovanović i Novović, 2008) je na temelju nalaza prethodnih istraživanja, definisao subjektivno, psihičko blagostanje kao konstrukt koji čine tri komponente: zadovoljstvo životom, pozitivni afekat i nizak nivo negativnog afekta. Zadovoljstvo životom odnosi se na kognitivni aspekt subjektivnog blagostanja, odnosno na opštu ocenu osobe o tome kakav je njen sopstveni život. Pozitivni afekat podrazumeva često javljanje pozitivnih emocija, dok nizak nivo negativnog afekta reprezentuje retko doživljavanje neprijatnih emocionalnih stanja, kao i relativno odsustvo osećanja anksioznosti i depresivnosti. Niz istraživanja pružio je empirijsku potporu opisanoj tripartitnoj strukturi psihičkog blagostanja (Arthaud-Day i sar., Lucas i sar., prema Jovanović i Novović, 2008). Polazeći od prikazane strukture, subjektivno, psihičko blagostanje se danas obično definiše kao kognitivna i afektivna evaluacija sopstvenog života (Diener, prema Jovanović i Novović, 2008).

Odnos permanentnog obrazovanja, subjektivnog zadovoljstva i psihičkog blagostanja

Nalazi velikog broja studija dosledno upućuju na postojanje čvrste veze pozitivnog smera između permanentnog obrazovanja, subjektivnog zadovoljstva životom i psihičkog blagostanja, pri čemu se naročito zanimljivim čini ispitivanje posrednih mehanizama, koji doprinose postojanju ove čvrste i stabilne relacije (Feinstein et al., 2003; Hatch et al., 2007; Schleiter, 2008; Withnall, prema Field, 2009; Layard, 2005; Maslow, 1954; Michalos, 2007; Ross i Van Willigen, 1997; Dolan et al., 2008, Sabates, Hamond, prema Schuller i Watson, 2009; White, 2002). Ovim studijama je potvrđeno da permanentno obrazovanje odraslih doprinosi unutrašnjem blagostanju, osećaju sreće, životnom zadovoljstvu, samopoštovanju, samoeфикаsnosti, istovremeno smanjujući rizik od javljanja depresivnosti i emocionalnog distresa kod ove populacije.

Pretpostavka je da permanentno obrazovanje doprinosi osećaju subjektivnog zadovoljstva i psihičkog blagostanja putem delovanja na individualne mehanizme – osoba se na taj način stalno menja, usavršava i postaje kompetentnija u oblasti kojom se bavi, a poznato je da su samoaktualizacija i samoostvarenje

sopstvenih potencijala jedan od najviših i najznačajnijih čovekovih motiva, čijem ostvarenju ovakvo obrazovanje veoma doprinosi (Maslow, 1954). Time se istovremeno podiže i samopouzdanje osobe, koje je značajan činilac zadovoljstva sobom i svojim životom, i uopšte, jedan je od glavnih oslonaca na kojima počiva kompletno mentalno zdravlje individue.

Učenje i sticanje novih iskustava neodvojiv je sastavni deo čovekove prirode, posmatrano kroz evolucijsku i kulturološku perspektivu. U samoj prirodi čoveka je da se razvija, usavršava, da stiče nova znanja, iskustva i veštine, te potpuno odsustvo takvih mogućnosti rađa svojevrstan osećaj deprivacije, sputanosti i nezadovoljstva. Akumuliranje znanja, veština, vrednosti i novih obrazaca ponašanja proces je koji traje tokom celog života, a doprinosi izgradnji ličnosti i razvoju njenih potencijala, što su sve preduslovi mentalnog zdravlja i zadovoljstva sobom i svojim okruženjem. Tako da je permanentno obrazovanje u najširem smislu zapravo deo čovekove prirode i kao takvo predstavlja nužan uslov psihičkog razvoja, blagostanja, opšteg zadovoljstva i mentalnog zdravlja (Field, 2009; Maslow, 1954; Michalos, 2007; White, 2002).

Permanentno obrazovanje odraslih doprinosi osećaju psihičkog blagostanja u velikoj meri putem očuvanja i podizanja na viši nivo kognitivnih mogućnosti i kapaciteta individue, što se pokazalo posebno značajnim kod ispitivanja na uzorcima populacije 50-ih godina (Hatch et al., Kirkwood et al., prema Field, 2009).

Takođe, permanentno obrazovanje doprinosi psihičkom blagostanju i opštem zadovoljstvu osobe, posredstvom podizanja mogućnosti nalaženja željenog zaposlenja, napredovanja u karijeri i obezbeđivanja višeg matrijalnog standarda, koji dalje pruža osećaj sigurnosti i kontrole nad različitim životnim okolnostima, kao i posredstvom delovanja na uspostavljanje stabilnih socijalnih odnosa, pre svega, bračnih, koji obezbeđuju odgovarajuću socio-emocionalnu podršku (Barton et al., prema Field, 2009; Layard, 2005; Ross i Van Willigen, 1997; White, 2002).

Osećanju blagostanja i opšteg zadovoljstva značajno doprinose zanimanja i radna mesta u kojima osoba poseduje samostalnost i punu kontrolu nad onim što radi, sa raznolikim sadržajem aktivnosti, bez rutinskih obrazaca, monotonije, u kojima do izražaja dolaze kreativni rad i različite sposobnosti i veštine, i u kojima se na prvom mestu nalazi razvoj individue i njenih potencijala, kroz premanentnu mogućnost učenja novih sadržaja (Field, 2009; Michalos, 2007; Kohn; Marx, prema Ross i Van Willigen, 1997). Neautomatizovani rad sa tendencijom stalnog usavršavanja zaposlenih, pruža ljudima mogućnost da maksimalno iskoriste svoje kapacitete za samostalno prosuđivanje i donošenje odluka, da rade veliki broj različitih aktivnosti na različite načine, što u velikoj meri doprinosi ličnom

razvoju i osećaju unutrašnjeg zadovoljstva i ispunjenosti, za razliku od onih vrsta rada u kojima se godinama obavljaju iste aktivnosti, na isti način, organizovan i kontrolisan od strane drugih.

Kada je reč o socio-emocionalnim odnosima i zdravlju, studije pokazuju da se osobe sa visokim obrazovanjem i produženim usavršavanjem znatno ređe razvode (Glick, prema Ross i Van Willigen, 1997), ređe ostaju udovci (Qian i Preston, prema Ross i Van Willigen, 1997) i žive duže (Rogot i sar., prema Ross i Van Willigen, 1997). To su generalno zdravije i srećnije individue (Waite, prema Ross i Van Willigen, 1997).

Permanentno obrazovanje obezbeđuje različite nivoe socijalne podrške na taj način što osobama pruža mogućnost da se oprobaju u brojnim ulogama povezanim sa raznovrsnim društvenim mrežama i organizacijama, koje su potencijalni izvori podržavajućih socio-emocionalnih odnosa (Walker i sar., prema Ross i Van Willigen, 1997). Nedostatak socijalne podrške, posebno one emocionalnog karaktera, povezan je sa javljanjem psihološkog distresa, anksioznosti, depresivnosti i zdravstvenim problemima (House i sar., prema Ross i Van Willigen, 1997). Socijalna podrška direktno smanjuje emocionalni distres i podiže osećaj psihičkog blagostanja i zadovoljstva, smanjujući negativan uticaj stresnih događaja i situacija (Wheaton, prema Ross i Van Willigen, 1997).

Visoko i permanentno obrazovanje nalazi se u značajnoj pozitivnoj vezi sa doživljajem lične kontrole, koji smanjuje verovatnoću javljanja emocionalnog distresa i depresivnosti, i doprinosi osećaju sigurnosti i zadovoljstva (Field, 2009; Mirowsky i Ross, prema Ross i Van Willigen, 1997). Doživljaj kontrole pomaže izbegavanju problema i stresnih situacija, kao i aktivnom i fleksibilnom suočavanju sa teškoćama različite vrste, u slučajevima kada se one ne mogu izbeći. Nausprot tome, osećaj bespomoćnosti demoralise osobu, sputava aktivno suočavanje sa problemima, čime se dodatno produbljuje unutrašnje nezadovoljstvo.

Istraživanja sprovedena na reprezentativnim nacionalnim uzorcima ispitanika ukazuju na postojanje snažne veze između visokog obrazovanja i stalnog usavršavanja, sa jedne strane, i subjektivnog zadovoljstva i psihičkog blagostanja, sa druge strane. Tako je utvrđeno da obrazovane osobe sa tendencijom ka daljem napredovanju u ovoj oblasti, imaju znatno ređa iskustva emocionalnog distresa (Lennon i Rosenfield; Link et al., prema Ross i Van Willigen, 1997), kod njih se ređe javljaju simptomi anksioznosti, depresivnosti i besa, pad koncentracije i nivoa aktivnosti, kao i fiziološki simptomi emocionalnog distresa – glavobolje, različite telesne smetnje i slabosti organizma, pri čemu je ujedno i značajno izraženiji osećaj subjektivnog zadovoljstva i psihičkog blagostanja kod ovakvih individua. Sa porastom stepena obrazovanja i usavršavanja, rastu i nivoi zadovolj-

stva, uživanja, nade, sreće, pozitivnog raspoloženja i fizičke spremnosti i energije (Feinstein et al., prema Field, 2009; Ross i Van Willigen, 1997).

Kako se pokazalo, delovanje obrazovaja na telesno zdravlje i fizičku spremnost veoma je visoko, pa se sa porastom nivoa obrazovanja smanjuje verovatnoća javljanja fizioloških simptoma i smetnji, manja je mogućnost osećaja iscrpljenosti i umora, pada energije, problema sa apetitom i snom. Više obrazovanje značajno podiže životne mogućnosti i prilike, pružajući sigurniji i komforniji način života. Takođe, utvrđeno je da produženo školovanje i visoko obrazovanje roditelja u značajnoj meri smanjuju mogućnost javljanja nazadovoljstva, fizioloških smetnji, različitih bolesti, emocionalnog distresa, besa, anksioznosti i depresivnosti kod dece. U dugoročnom smislu, utvrđeno je da vremenom verovatnoća javljanja emocionalnog distresa kod nisko obrazovanih osoba značajno raste, dok se kod visoko obrazovanih mogućnost javljanja negativnih afektivnih stanja sve više smanjuje, sa daljim napretkom na polju usavršavanja (Ross i Van Willigen, 1997; Schuller i Watson, 2009).

Cilj studije koju je sprovela Hamondova bio je ispitivanje povezanosti permanentnog obrazovanja, emocionalne otpornosti, psihološkog blagostanja i mentalnog zdravlja (Hammond, 2004). Prikupljanje podataka sprovedeno je putem dubinskih biografskih intervjua o efektima i prednostima učenja tokom celog života, na uzorku od 145 odraslih ispitanika. Takođe, sprovedeno je i 12 grupnih intervjua sa praktičarima o percipiranim efektima učenja kod njihovih studenata. Kako se pokazalo ovim istraživanjem, permanentno obrazovanje pozitivno deluje na niz odgovora povezanih sa zdravljem ispitanika. Ono se nalazi u pozitivnoj relaciji sa psihičkim blagostanjem, otpornošću i bržim oporavkom od teškoća vezanih za mentalno zdravlje, poput depresivnosti, kao i mogućnošću izlaženja na kraj sa potencijalno stresogenim situacijama, poput suočavanja sa hroničnom bolešću, invaliditetom i tome sl. Zaključeno je da su navedeni pozitivni efekti permanentnog obrazovanja nastali posredovanim delovanjem produženog učenja na određene psihosocijalne kvalitete osobe, kao što su samopouzdanje, samoefikasnost, osećaj svrhe i nade, različite veštine, kompetentnost i socijalna integracija.

Opsežna longitudinalna studija realizovana od strane britanskog Nacionalnog instituta za permanentno obrazovanje odraslih (Engleska i Vels) za glavni cilj je imala ispitivanje delovanja permanentnog obrazovanja na različite aspekte psihičkog blagostanja odraslih ljudi (Schuller i Watson, 2009). Istraživanje je sprovedeno na reprezentativnom nacionalnom uzorku od 10.000 odraslih ispitanika, koji su praćeni i testirani od 1991. godine. Kontrolisan je i potencijalni uticaj drugih faktora, kao što su inteligencija, motivacija, socijalno okruženje itd. U obzir je uzeto kako formalno, tako i neformalno obrazovanje. Psihičko blagostanje je operacionalizovano putem stepena životnog zadovoljstva, kao i nivoa distresa

i depresivnosti. Rezultati regresione analize su pokazali da permanentno obrazovanje odraslih pozitivno deluje na nivo psihičkog blagostanja. Sa brojem godina trajanja obrazovanja povećava se i nivo psihičkog blagostanja ljudi. Istraživači su zaključili da permanentno obrazovanje donosi blagostanje ne samo pojedincu, već i celokupnoj društvenoj zajednici, jer je menatalno zdravlje ljudi osnov opstanka porodice i društva u celini (Schuller i Watson, 2009).

Zaključci

Pregledom postojeće literature uočava se da postoje različite teorijske koncepcije i određenja međusobnog odnosa permanentnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, sa jedne strane, kao i kvaliteta života, opšteg zadovoljstva životom i psihičkog blagostanja, sa druge strane. Pored toga, i sama priroda odnosa između permanentnog obrazovanja odraslih i shvatanja životnog kvaliteta, opšteg zadovoljstva životom i psihičkog blagostanja je složena i dvosmerna. No, najprihvatljivijim se čini reći da su zadovoljstvo životom i doživljaj psihičkog blagostanja, subjektivni pokazatelji životnog kvaliteta, koji proizilaze iz njega, ali ga istovremno u značajnoj meri i unapređuju. Permanentno obrazovanje odraslih u odnosu na ove koncepte ima višestruki značaj. Naime, ono neposredno doprinosi objektivnim pokazateljima životnog kvaliteta, kao i subjektivnom osećaju zadovoljstva i blagostanja.

Na osnovu onoga što je do sada rečeno, a pre svega na osnovu prikazanih rezultata prethodnih studija, može se zaključiti da permanentno obrazovanje predstavlja ključnu osnovu individualnih razlika među ljudima u kvalitetu njihovog života, intenzitetu osećaja subjektivnog zadovoljstva i psihičkog blagostanja. Permanentno obrazovanje pozitivno deluje kako na objektivne pokazatelje kvaliteta života – oblikuje mogućnosti ljudi za pronalaženje odgovarajućeg zaposlenja, podiže materijalne mogućnosti, otvara nove i obogaćuje postojeće socio-emocionalne odnose, izvore i prilike za dobijanje socio-emocionalne podrške od strane drugih ljudi, tako i na subjektivni doživljaj unutrašnjeg zadovoljstva i blagostanja – značajno doprinosi verovatnoći javljanja pozitivnih emocija, nade u budućnost i optimizma, osećaju kontrole nad dešavanjima u sopstvenom životu, jačanju mentalnog i telesnog zdravlja, smanjujući istovremeno verovatnoću pojave negativnih afektivnih reakcija – emocionalnog distresa, anksioznosti, depresivnosti, fizioloških smetnji, telesnih tegoba i različitih bolesti. Ono značajno doprinosi razvoju ličnosti, samoaktualizaciji vlastitih potencijala, osećaju sopstvene vrednosti i samopoštovanju osobe.

Analizirajući rezultate studija koje su se bavile relacijom permanentnog obrazovanja i procene kvaliteta života ljudi na osnovu njihovih sopstvenih vrednosti i preferencija, zapaža se da permanentno obrazovanje odraslih u značajnoj meri podiže nivo životnog zadovoljstva i psihičkog blagostanja ljudi, kako pokazuju nalazi najvećeg broja istraživanja. Ovakve relacije se dobijaju na velikim internacionalnim uzorcima odraslih ispitanika, različitih starosnih kategorija, kada se kontroliše delovanje većeg broja socio-demografskih činilaca, koji bi eventualno mogli delovati na kvalitet ovih relacija. U većini studija korišćene su regresione analize za procenu povezanosti među konstruktima. Posebno se izdvajaju pozitivni efekti permanentnog obrazovanja na sadržaj života i mentalno stanje osoba starije populacije. U onim retkim i malobrojnim studijama gde nije u potpunosti potvrđena pozitivna relacija između permanentnog obrazovanja i životnog kvaliteta, zadovoljstva i blagostanja, autori dobijene nalaze objašnjavaju posrednim delovanjem visokih očekivanja, koja u određenim slučajevima karakterišu kategorije obrazovanije populacije.

Analiza budućih trendova u ovom domenu, govori da će kroz dalju vremensku perspektivu, vrednost i značaj permanentnog obrazovanja pokazivati tendenciju sve većeg jačanja, i to sa postepenim prelaskom iz industrijskog u postindustrijsko društvo i sa konstantnim novinama, promenama i otkrićima na polju nauke, tehnologije i opšteg razvoja svetskog poretka. Samim tim, i individualne razlike među ljudima u pogledu životnog kvaliteta, prisustva subjektivnog osećaja zadovoljstva životom, psihičkog blagostanja i mentalnog i opšteg zdravlja, koje se javljaju kao proizvod razlika u nivoima i stepenima edukacije, pratiće trend sve veće izraženosti, kako zbog samih mehanizama koji vode od permanentne edukacije do povećanja životnog kvaliteta, psihičkog blagostanja i zadovoljstva, koji su opisani u ovom radu, tako i zbog sve veće potrebe društva za permanentnom edukacijom u većini zanimanja i profesija.

Prema tome, ma koliki otpor još uvek vladao u pojedinim grupama, usmeren protiv potrebe za stalnim učenjem i usavršavanjem, nema sumnje da u permanentnoj edukaciji leži budućnost kako pojedinca, tako i ljudske civilizacije, te je potrebno uložiti maksimalne napore u skretanje pažnje javnosti i društvenih grupa na značaj ovog savremenog trenda u obrazovanju, odnosno, neophodno je trajno nastojati da permanentno obrazovanje postane opšteprihvaćen koncept u širokim društvenim krugovima i kao takav implementiran u sve segmente društvenog sistema (školovanje, profesija, kultura, vrednosni sistemi itd.).

Literatura

- ARSOVSKI, S. (2007a). *Kvalitet i zadovoljstvo životom*, Festival kvaliteta 2007., 2. Nacionalna konferencija o kvalitetu života, Kragujevac, 8–11. maj 2007, Asocijacija za kvalitet i standardizaciju Srbije.
- ARSOVSKI, S. (2007b). *Merenje, vrednovanje i praćenje kvaliteta života*, Festival kvaliteta 2007, 2. Nacionalna konferencija o kvalitetu života, Kragujevac, 8–11. maj 2007, Asocijacija za kvalitet i standardizaciju Srbije.
- ARSOVSKI, S. (2007c). *Put od kvaliteta do kvaliteta života*, Festival kvaliteta 2007, 2. nacionalna konferencija o kvalitetu života, Kragujevac, 8–11. maj 2007, Asocijacija za kvalitet i standardizaciju Srbije.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES - COM (2006). *Communication from the Commission – Adult learning: it is never too late to learn*, 614 final, 23.10.2006, Brussels.
- FIELD, J. (2009). . Hong Kong: Institute of Education.
- FILIPOVIĆ, D. (2002). Šta ulazi u pojam i širi sadržaj permanentnog obrazovanja. *Pedagogija*, 1–2, 9–17.
- FILIPOVIĆ, D. (2004). Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Pedagogija*, 1, 18–38.
- GARDNER, L. (2010). How lifelong learning can impact quality of life. *Health & Fitness*, preuzeto sa: <http://www.examiner.com/article/how-lifelong-learning-can-impact-quality-of-life>.
- HAMMOND, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551–568.
- JOVANOVIĆ, V. & NOVOVIĆ, Z. (2008). Kratka skala subjektivnog blagostanja – novi instrument za procenu pozitivnog mentalnog zdravlja. *Primenjena psihologija*, 1(1–2), 77–94.
- KNOLL, J.H. (2011). „Celoživotno učenje” - novi termin za staru ideju? - potraga za istorijskim korenima. *Andragoške studije*, 1, 7–20.
- KULICH, J. (2000). Obrazovanje odraslih u Kanadi. *Andragoške studije*, 1–2, 61–78.
- KULIĆ, R. (2003). Obrazovanje odraslih na prelomu vekova. *Pedagogija*, 1, 30–48.
- KULIĆ, R. & DESPOTOVIĆ, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- LAYARD, R. (2005). *Happiness- lessons from a new science*. London: Allen Lane.
- LUČEV, I. & TADINAC, M. (2008). Kvaliteta života u Hrvatskoj – povezanost subjektivnih i objektivnih indikatora te temperamenta i demografskih varijabli s osvrtom na manjinski status. *Migracijske i etničke teme*, 24 (1–2), 67–89.
- MARAVIĆ, J. (2003). Celoživotno učenje. *Edupoint – časopis o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju*, 3, preuzeto sa: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/5>.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers.

- MICHALOS, A. C. (2007). *Education, happiness and wellbeing*, paper written for the International Conference on „Is happiness measurable and what do those measures mean for public policy?“ at Rome, 2–3 April 2007, University of Rome „Tor Vergata“.
- MILOŠEVIĆ, L. (2009). Obrazovanje za treće doba u funkciji očuvanja i unapređenja kvaliteta života u starosti. *Godišnjak za sociologiju*, 5, 207–217.
- MILIVOJEVIĆ, J., KOKIĆ-ARSIĆ, A. & KANJEVAC-MILOVANOVIĆ, K. (2007). *Kvalitet života – put ka ekselelnosti življenja*, Festival kvaliteta 2007, 2. nacionalna konferencija o kvalitetu života, Kragujevac, 8–11. maj 2007, Asocijacija za kvalitet i standardizaciju Srbije.
- PEJATOVIĆ, A. (1997). Obrazovanje i kvalitet – otvaranje jednog vida međuodnosa. *Andragoške studije*, 4(1), 3–3.
- PEJATOVIĆ, A. (2004). Pogled na obrazovanje kroz kvalitet života. *Andragoške studije*, 1–2, 51–63.
- PEJATOVIĆ, A. (2006). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- PETKOVIĆ, V. & ILIĆ-MILOVAC, N. (2010). Ključne kompetencije i učenje u praksi. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 839–856.
- ROSS, C.E. & VAN WILLIGEN, M. (1997). Education and the subjective quality of life. *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 275–297.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2007). *Osobnosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2009). Andragoške potrebe i mogućnosti savremene škole. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 261–273.
- SCHULLER, T. & WATSON, D. (2009). *Learning through life – Inquiry into the future for the lifelong learning*. England and Wales: National Institute of Adult Continuing Education.
- SELBY SMITH, C., FERRIER, F., BURKE, G., SCHOFIELD, K., LONG, M. & SHAH, C. (2002). *Lifelong learning and the world of work: CEET's surveys for the ACCI, ACTU and ANTA*. Melbourne: Monash University-ACER Centre for the Economics of Education and Training.
- STOJLOVIĆ, I. (2007). Lisabonska strategija i celoživotno učenje, *Reč više: Celoživotno učenje i neformalno obrazovanje*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
- SUČIĆ, S. (1990). Značaj obrazovanja u kvaliteti života, *Zbornik radova: „Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu“*, Peti kongres andragoga Jugoslavije, Banja Vrućica, 1990, Andragoški centar, Zagreb, str. 169–175.
- TUIJNMAN, A. (1990). Adult education and the quality of life. *International Review of Education*, 36(3), 283–298.
- VIDANOVIĆ, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Beograd: Tiro-erc.
- WHITE, J. (2002). Education, the market and the nature of personal well-being, *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 442–456.

Mia Marić³

Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad

Continuous Education, Life Satisfaction and Psychological Well-Being

Abstract: The goal of this paper is to show the importance of continuous adult education for the quality of life, life satisfaction and subjective perception of psychological well-being. This article demonstrates theoretical conceptions related to adult education, quality of life and life satisfaction, as well as contemporary conception of psychological well-being, which is considered to be very important for psychological and physical health. Furthermore, it presents the most important findings dealing with the relationship between permanent adult education, life quality and life satisfaction, and psychological well-being. The results of the studies point to correlation between continuous and adult education on one hand, and quality of life, life satisfaction and psychological well-being on the other hand. It can be concluded that the system of continuous education and development is one of the most important factors of quality of life and psychological well-being, and thus mental and physical health of a human being.

Key words: continuous adult education, quality of life, life satisfaction, psychological well-being.

³ Mia Marić, PhD is an assistant professor at the Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad.

Elena V. Kondratenko¹, Marina N. Kurdyumova²
Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

Methods of Faculty Training in the System of Extended Education

Abstract: The system of tertiary education in Russia is going through serious reformation processes which require a new kind of university faculty to be trained. The article refers to the experience of Mari State University of initiating the faculty training program "Teaching in Higher Education" which is aimed at young teachers and those requiring refresher training in terms of teaching in the system of tertiary education. The curricular of the course is constantly revised based on pre- and post-course feedback from the participants. The article focuses upon interactive methods of teacher training among which are case studies, project work, cooperative and collaborative learning, and game activities. It also defines the main challenges the participants face and sets prospects for further improvement.

Key words: faculty training, extended education, higher education, active learning.

Introduction

Quality education in any country of the world is the key factor of successful economy and society development as well as guarantee of improvement in all areas of human activity. Current social and economic situation in Russia, reformation processes affecting all levels of education and especially tertiary education require continuous and refresher training of personnel.

Sometimes refresher training is required in subject area of the discipline taught but more often faculty engaged in Russian tertiary education are lacking educational training because very often the faculty staff have a degree in the subject they teach but not in teaching. Therefore they become subject to pedagogical inertia and practice teaching based on their own learning experience, replicating their own teachers without using any new methods and techniques aimed at op-

¹ Elena V. Kondratenko, PhD is a professor at the Department of Pedagogics, Mari State University, Russia.

² Marina N. Kurdyumova is a postgraduate student at Mari State University.

timizing the process of education and increase students' motivation to learning. This is especially true for higher technical educational institutions since its curricular don't include pedagogical disciplines, and very often graduates of these institutions continue their education as post-graduate students and simultaneously start teaching technical disciplines without any teacher training experience. Thus in Yoshkar-Ola there is a great demand in extended training program "Teaching in Higher Education" which was launched by Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia).

Young professionals' training model

The purpose of this paper is to present the model of young professionals' training to work in the sphere of higher education. The target participants of the program are post-graduate students and young teachers who have degree in technical or natural sciences and plan to continue their work in the system of tertiary education, as well as experienced teachers willing to improve their qualification in the field of pedagogy and psychology of tertiary education. The participants join the program having very diverse entry levels in terms of both their career education and employment teaching and scientific terms. Most of them have little to none teaching experience as faculty staff. Result of research showed that 78.9% have less than 3 years teaching experience.

Thus the program curriculum includes two blocks of disciplines: General Professional and Special disciplines blocks.

The block of General Professional disciplines (Psychology of human; Pedagogics; History, Philosophy and Methodology of Science; IT in Science and Education) is mainly aimed at refresher training while the block of Special disciplines (Theory of Professional Teaching, Technology of Vocationally Oriented Learning, Basics of Higher Education Management, Training of Vocationally Oriented Rhetoric, Discussion and Communication) focuses on psychological and pedagogical disciplines which reveal the specifics of working in a higher education institution. In compliance with the curriculum course participants have to undergo 100 hours of pedagogical training which involves both classes conducted under the guidance of experienced tertiary education teachers and discussion sessions providing analysis of the conducted classes.

Apart from vital for higher education disciplines taught and highly competent specialists involved in the course implementation, the co-financing scheme of the program is also considered an advantage. "Teaching in higher education" is included into post-graduate course training. So half of the training program is

financed by Mari State University (the source of finance is the Ministry of Education in Mari EL), another half is covered by the participant, which makes the course quite affordable and still keeps the participant from dropping out.

All educational and pedagogic support is aimed at defining and satisfying the participant's needs, i.e. exercising his/her right on professional and general life-long development. Before beginning of the course all the potential participants complete a survey aimed at identifying their educational needs. The analysis the most recent survey (October, 2011) allows to conclude that most participants are willing to "improve their professional competence as a higher education teacher" (65.7%), "learn and practice new educational technologies" (60.5%), "learn psychological features of teaching adults" (47.4%), "deepen their knowledge about the management of an educational process in a higher education institution" (39.5%).

It is rather evident that implementation of the educational program "Teaching in higher education" has its own specific character as some of the program participants are teachers who have well defined and conscious educational needs, formed due to their teaching experience and the vision of the "efficient" educational process. The program of faculty training at Mari State University is based on the principle of developing participants' personality and making them feel active learners when actualizing their learning needs which is the driving force of the whole process.

The process of adult teaching has certain challenges, which are characteristic of the adult education in general. For example, Kolesnikova (2003) identified the following difficulties that adults face in the process of education:

- social and psychological (fear of finding themselves in the state of a student, unwillingness to become the object of pedagogical impact);
- psychological and pedagogic (undeveloped mental set for continuing education, lack of information about possible forms of adult education);
- psychophysiological (internal barrier when it comes to personal learning abilities, lack of knowledge about the nature of personal perception and mastering the learning material);
- social (lack of need for further development on behalf of the society).

The participants of the program "Teaching in higher education" have confirmed the presence of all the above mentioned difficulties. Altogether 38 participants of the program took part in research.

They were offered to identify one or more difficulties arising in the process of education. Irrespective of their career employment term most of them (63.2%)

ticked as the main challenge, unwillingness to become an object of pedagogical impact, they experienced fear of finding themselves in a state of a student. The other difficulties proved to be less challenging. For example, internal barrier when it comes to personal learning abilities was ticked as a difficulty by 39.5% of respondents, undeveloped mental set for continuing education – by 31.6% and 26.3% of respondents ticked lack of knowledge about the nature of personal perception and mastering of learning material as a difficulty hindering their education.

To overcome the identified challenges the program developers tried to rely on general principles of andragogical education which form the basis of adult learning theory (Zmееv, 2002) that is:

1. Prioritizing learner independence which is the key element of adult education. Under independent educational activity we imply self-inclusive education when participants take active part in planning the contents and form of material to study. When implementing the program a lot of attention is paid to harmonizing goals and tasks of education with the participants' interests, which allows their interiorization and makes it possible to rely on the principle of independence in education.
2. Principle of using adult person's expertise as a source of education. The value of this principle can't be underestimated in teaching. Relying on this principle when designing the program allows building participants' capacity through job-related experience exchange.
3. Individualization of education. In compliance with this principle every program participant develops his/her own educational program aimed at certain educational needs and goals and taking into account his/her experience, attainment level, psychic and physiological and cognitive features. Individualization principle is achieved due to small group work and individual tailor made tasks which altogether make the process flexible and variable.
4. Consistency of education. This principle stipulates compliance between goals, contents, forms, methods, means of teaching and outcome evaluation of education. The disciplines learnt in the program represent a set of mutually complementary parts of pedagogics and psychology of tertiary education.
5. Context in education (Verbitsky, 2010). In compliance with this principle education on the one hand pursues vocational and personally significant goals and is aimed at participant's fulfilling certain social

roles and pursue personal development, on the other hand is based on participant's professional activity and his/her spatial, time, vocational and everyday factors. Implementing the principle of context is achieved by overlapping theoretical knowledge that participants gain taking part in the program on their professional activity.

6. Principle of learning outcome actualization which implies immediate implementation of the acquired knowledge and skills. The program runs during evening hours which allows to combine learning with participants' professional activity as well as test the theoretical knowledge in a real class setting.
7. Principle of electivity of education which implies giving participants freedom of choice in terms of goals, contents, forms, methods, sources, techniques of learning outcome evaluation, etc. A lot of time is devoted to independent work and research. The program lasts for 2 years. At the end of the first year the participants have to prepare a theoretical paper which is meant to represent the basis for their future qualification work. After completing the second year the participants are to defend graduate qualification work generalizing the results of the research performed.
8. The next principle is educational needs development, which helps to evaluate educational results by proficiency examination program and highlighting those which are a must for achieving the desired goal. Besides the process of education stimulates new educational needs defined after the previously set goals are achieved.
9. Principle of reflectivity which assumes that both teachers and program participants reflect on all parameters of the educational process and are able to reflect on and analyze their activities in terms of process organization during classes and face-to-face interactions.
10. Principle of cooperative learning means that participants work in small groups with the trainer and colleagues on planning, implementation, evaluation and improvement of the process of education.
11. Each of the above mentioned principles is fulfilled in methods and techniques of teaching used in educational program "Teaching in Higher Education", thus some of them allow realizing more than one principle simultaneously. Special attention when implementing this program is paid to such technologies as case-study, project work, methods of cooperative learning and role-playing games.

Training methodology

The main goal of the *case-study* technology within “Teaching in Higher Education” program is development of participants’ communicative skills, stirring up their reflective and analytical activity when searching for the optimal solution to the real-life situation or event which under the conditions of resources shortage can’t have an unambiguous solution.

The case-study technology allows to solve a number of tasks and develop participants’ meta-competencies: master skills and techniques of thorough analysis of professional situations, make decisions immediately (here and now), practice the skill of requesting the additional information necessary for clarifying the background situation, i.e. ask correct questions aimed at development or understanding, visualize specific features of decision making in the situations of uncertainty and propose different approaches to roadmap building aimed at desired outcomes, master verbalization skills, i.e. clear and exact statement of personal opinion in oral and written form, practice presentation skills implying convincing and well grounded delivery of the personal viewpoint, train constructive critical evaluation of the other viewpoints, develop the skills of making independent decisions based on group analysis of the situation, master practical experience and benefit from one’s own and other people’s mistakes via feedback.

The cases realized in the program were developed on the basis of principles ensuring their efficient application. First of all their compliance with the goals of education. Besides their maximum possible approximation to the real professional activity of participants (real or virtual but always with a dilemma). There should be a number of possible solution options. The cases are typically different depending on the level of their generalization, amount of the given information and/or complexity of the problem. The cases are constantly actualized to reflect constantly changing real-life setting.

The participants are offered a specific case (*casus*) for analysis and searching solution, i.e. real-life practical situation containing information on some event (or sequence of events) with some unsolved problems. Most often the cases center round some real people on the moment of important decision making procedure when they are to take certain actions and bear responsibility for the consequences. The cases usually represent a brief description to be read and analyzed. For example, a case may contain a gist of the dilemma or a problem with a sketchy circumstances description (something happened or occurred). The information may be presented in a documentary form (e.g. message) or delivered via verbal or visual means (e.g. video or/and slides). After the situation presentation the group gets some data to be examined and thus the process of their analysis

and further detail elaboration begins. All cases for the program are taken from real life higher education experience.

The key distinction of case-study technology from other intensive technologies of stirring up the learning process is that working with cases and trying to find the most effective solution always requires professional and managerial competency of participants. Most situations require special knowledge (i.e. cases of labour legislation violation require profound knowledge of employment law, cases which deal with analysis of students' low motivation can't be solved without social and psychological competence, etc). Such specific knowledge comes rather with acquiring teaching skill than general life experience.

When analyzing the situation the participants often offer more than one solution and rather often many of these solutions are reasonable since the desired goal can be achieved by a number of ways. Under such circumstances we can talk about the most effective approach of applying this technology which can be used when dealing with any topic and at any stage of the educational process: before, during or after the practical class or lecture. Situations may be offered independently or embedded into the topic of a seminar or practical class. Application of micro-situations akin to "What would you do in this situation?" allows the teacher to add elements of creativity into the educational process and requires new conclusions and generalizations from participants, focuses learners' attention on the material under study.

The advantage of the case-study method provides unique opportunity for the participants who have no or little pedagogic experience to try and challenge complex or emotionally sensitive issues in the safe environment of a classroom together with colleagues without taking risks of real life situations. This method allows participants to learn without being worried of unpleasant consequence that may occur as a result of the incorrect decision. Embedding the case-study method into the curriculum allows complementing many theoretical aspects of the program with practical tasks that the group has to solve. The cases prepared for the program "Teaching in Higher Education" include such as "Factors of students' cognitive activity motivation", "Structure of student portfolio", "I'm a tutor", "Project work and organization of the training course education process", etc.

Besides case-study method described above project work is also widely used in the program which implies setting a socially significant goal and achieve it. In the course of such work learners master the skills of creative professional work through individual contributions and group work. Project work in the educational context means activity, initiated by a problem and including strictly ordered sequence of actions eventuating in certain desired results. Thus the project work is grounded on the idea that educational and cognitive activity of learners

is aimed at some outcome obtained when solving a practically or theoretically important issue. The external result of the project work is some kind of product that can be seen, comprehended, implemented in real-life practical activity. The internal result – experience, becomes an inherent asset of the learner, his/her “possession” representing a merge of knowledge, skills, competencies and values.

Before setting a project task for program participants teachers and trainers of the program test it using the rule of 5Ps introduced by Tarasova (2004) which includes problem, planning, information search (in Russian search also starts with “p”), product and presentation:

1. First comes socially important issue (problem) which can involve research, information or practical activity. Finding a quality problem is one of the most challenging organizational tasks for a teacher because the rest of the project work will be centered round finding a solution to this problem.
2. Implementing any project starts with careful planning of actions aimed at this problem solution. In other words on this stage the type of product and form of its presentation are defined.
3. Every product necessarily requires some research work, i.e. information search that will be processed, comprehended and presented to the members of the project team.
4. Product is the result of the project work. It can be a method developed by the members of the project team meant for problem solution. The product may be represented by a draft, model, multimedia product, recommendations, scenario, video, collection, analysis of survey, article, illustration series, report, etc. The key product requirement is its tangibility: a theoretical problem must be solved as a result of project implementation, a practical issue should result in a concrete outcome.
5. The final stage of the project requires its presentation. It may be a scientific conference, role playing or business game, advertisement, exhibition, press conference, etc.

We will refer to a generalized algorithm of educational project work implemented in “Teaching in Higher education” course.

- 1st stage – problem finding or defining. A specific task of improving the educational process may act as a source of the problem (for example, developing methodological and didactic aid, reference books or text books, guidelines, videos and multimedia presentations on certain issues and topics of the program). Teacher’s primary objective on this stage is to help participants realize the problem and motivate them to

look for a possible solution and come to a certain result – product of educational project work.

- 2nd stage – establishing creative teams to work on the project. On this stage members of the group work in pairs and small groups. The groups are usually heterogeneous.
- 3rd stage – careful planning of the project work. On this stage the possible sources of information are defined, means of collecting and analyzing information are identified, ways of results presentations are agreed upon, criteria for product evaluation are specified and the roles between the members of the creative team are distributed.
- The 4th stage starts with collection and analysis of situation. It is the time when research activity is organized. The key requirement here is using diverse sources of information and various means of this information obtaining (literature review, questionnaires, interviews, surveys, observation, Mass Media analysis, experiment).
- The 5th stage is information analysis. On this stage the base materials are discussed and the projects are developed.
- On the 6th stage the obtained product is presented. The way the results of the product are delivered depends on its type and may vary significantly. A product may also be presented in different forms. For example, it may be a presentation of the project in front of members of administration and teaching staff of a higher education institution.
- On the 7th stage the results of the project are analyzed and assessed. Within the program “Teaching in Higher Education” the participants do the following projects: “Using differential training in second language teaching”, “Developing an e-learning educational resource in IT”, “Using museum pedagogics when training journalists-to-be”, “Students’ subculture”, “Development of students’ creative thinking in the process of physics learning”, “Using Web-Quest technology for students’ independent work”, etc.

Any project activity including the one implemented within the program “Teaching in Higher Education” implies well organized learners’ team work and may be realized using cooperative or collaborative learning techniques which in fact is an umbrella term embracing a range of methods and techniques aimed at gaining synergy from cooperative and collaborative educational activity. Cooperative learning is a type of interaction when all the participants are working towards a common goal, are oriented on mutual help and mutual support and put every effort to build the atmosphere of partnership, amicability, optimism,

trust which results in quality educational results. Using cooperative and collaborative learning techniques in “Teaching in Higher Education” program allows to develop learners’ communicative competency and critical thinking skills, but what is more important, cooperative learning promotes spiritual bond between the participants of the educational process who are linked together by interest in a common cause.

Cooperative learning is based on small group work as the most widely used form of cooperation. The main difference between cooperative work and other forms of group work is that cooperative work is based on certain rules of cooperation which imply:

- positive interdependence between the group members along with each group member’s individual accountability for his/her own success and for the success of other members of his/her group;
- special attention is paid to social aspects of education, to the ways of interpersonal communication between the group members;
- there should be a common evaluation of the group work which includes both evaluation of academic results and efficiency of communication between group members (Barkley, 2005).

Small cooperative groups favor reflection, cognition and self-actualization, represent good environment for observing the activity of other group members and self-study. Interaction between learners and their dealing with learning material is carried out in successive steps when the external actions are actualized and become personally important. According to Slavin and Kuper (1999) cooperative learning “improves academic achievement as well as intergroup relations” and “can foster positive social relationships among students of different racial and ethnic backgrounds.

Cooperative learning is characterized by problem definition of educational context, creativity and social intercourse. In the process of interpersonal communication, expressed assumptions and thoughts sharing the participants of the program gain new knowledge and master their social skills. Cooperative learning develops team spirit which is essential for further pedagogical activity of program participants.

Such collaborative learning techniques as Buzz Groups, Critical Debate, Jigsaw, Group Investigation (Barkley, 2005) were most effective when covering such topics as “Conceptual Framework of Higher Education Organization”, “Variety of Educational Techniques in a Higher Education Institution”, “Methods of Pedagogical Research in Teaching”, etc.

The forth technology that acquired the reputation of effective is the game activity, defined by Vygotsky (1933) as “sensible, reasonable, appropriate, systematic, socially coordinated the psychological nature of which is identical with a psychology of labour”. Since didactic game reflects subject and social contents of the professional activity, its collective nature, it also encourages conditions for modeling subject, social, and psychological contents of current professional activity, develops professional competence of young teachers and masters the skills of independent activity and adequate decisions in different pedagogical situations.

The principles of organizing and conducting role-playing games imply: emergence of game players into the modeled system or situation, gradual entry into the game situation, equality of game load on every participant, competition of the game playing groups, credibility of the modeled situation.

As a rule the participants of the program “Teaching in Higher Education” find themselves in a situation when they have to act on behalf of different stakeholders. Any real-life process can be played as a role-playing game. For example, before the roles distribution learners are given the task to motivate students to attend classes at the University to reduce dropout rate. This problem situation has a number of stakeholders: university administration, who are interested to have high attendance rates for future enrollment champagne, teachers who are also interested in high attendance rates because otherwise they have to work individually with absentees at the expense of their research work, students who miss classes for some objective reasons (overlapping class hours and part-time jobs, loss of interest to studies, active personal life leaving no time for studies, etc), students’ parents covering their children educational expenses and therefore willing their children to get education they paid for and finally students’ employers who find it beneficial to hire students because they don’t ask for high wages or social security therefore they are ready to do anything to keep students even at the expense of their studies.

Thus role-playing game is a means to widen the participants’ experience by placing them in a professionally oriented situation in which they are asked to take a certain position (play a certain role) and then through communication with other participants reach a decent agreement.

Role-play specialists mention that role-playing game allows every participant to reveal and demonstrate his/her identity, creativity, to develop skills of “trying other person’s shoes”, thus better understand their convictions and feelings and create conditions for a better reflection on norms and rules of behavior and communication. In its turn it favors realizing the importance of social and psychological factors when dealing with other people. Besides game players get

the experience of objective analysis of their own behavior as well as behavior of others, develop metacompetence.

Role playing game allows learners look at him/herself and the role he/she acts from the sideline. This is very important for perceptive education, development skills of adequate partners' perception and achieving mutual understanding when choosing the most efficient behavior scenario. Implementing role-playing game is risky but only in terms of group reaction but not in terms of the impact of the game itself. Role playing game gives the players a chance to master or reinforce different behavioral patterns. Communicative environment of the training is an advantage because again it is free from dangers and risks of real life situations. Players would certainly benefit a lot from skillful organization of a role playing game.

Conclusions

Summarizing the above said we should admit that introducing such methods and techniques of active and interactive education into the program "Teaching in Higher Education" as case-study, project work, collaborative learning and role-playing games proved to increase participants' satisfaction with the program which is evident from feedback research. After introducing these techniques satisfaction rose from 60,5% to 89,5%.

The results of the participants' feedback obtained after completion of the course allow to conclude that 73.7% of respondents were completely satisfied by the course, 15.5% were satisfied in general and 10.5% consider that the course didn't meet their educational needs. While completing the feedback report the participants defined the lack of time required for individual tasks set by the course curriculum as quite often the participants had to combine their job and studies.

Comparing surveys also revealed that introducing interactive methods and techniques (case study, project work, cooperative and collaborative learning, and role playing games) increased participants' satisfaction with the program (from 60.5% when the program started to 89.5% in 2011). Participants were also asked to choose the most effective educational methods and technique from their point of view. Some 36.8% ticked case-study method as their absolute priority, 31.6% gave preference to project activity, 28.9 % found collaborative learning effective and 2.7% marked role-playing game as an effective technique.

Along with this the participants of the program found certain challenges when these techniques were used in the educational process. So, 26,3% of respondents believe that interactive techniques require much more time to be

implemented efficiently and it will inevitably result in the time losses needed for program material coverage, 21.0% found it difficult to manage conflict situations arising due to contrary opinions of the situation, 36.6 found it difficult to play a certain role and defined the role playing situation as ambiguous and too conditional. Some 15.8% of those participants whose employment term was less than 3 years felt discomfort when asked to work independently, taking individual accountability for the result of their learning not regulated by the teacher.

Coming to conclusion it is worth mentioning that continuous feedback helps improve the program "Teaching in Higher Education" and bring it in compliance with the needs of target group: young teachers willing to improve their proficiency level in their educational activity. There are still some improvements to be made in the program: first and foremost is the increase of practical orientation of the disciplines taking into account specific character of teaching at a university and competency based approach. Participants' feedback also revealed some strong and weak points of the curriculum. Among the strong points the participants mentioned high level of professional competency of teachers involved in the curriculum implementation, interactive forms used in class, small groups and individual approach to every group participant, implementing the principles of andragogical education. The participants consider that some changes are to be made in the program, among which they mention the redistribution of classroom hours in favour of professionally oriented disciplines (Rhetoric, Professional Education Technologies, etc), reordering modules taking into account the educational needs of participants and possibility to build individual educational trajectory.

Thus although there are some improvements to be introduced in the course curriculum, generally speaking due to all the efforts made in this respect and the constant feedback obtained the experience of Mari State University is considered positive, well appreciated and highly demanded in the region.

References

- BARKLEY, E.F., CROSS, K.P. & MAJOR, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BORDOVSKAYA, N.V. (2011). *Contemporary educational techniques*. Moscow: KNORUS.
- KOLESNIKOVA, I.A., MARON, A.E., TONKONOGAYA, E.P. ET AL. (2003). *Basics of andragogy*. Moscow: Academia.
- SLAVIN, R.E. & COOPER, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55(4).
- TARASOVA, I.P. (2004). Project method in an educational institution. *Supplement to Vocational education*, 12.

- VERBITSKY, A.A. & KALASHNIKOV, V.G. (2010). *Category of "context" in psychology and teaching*. Moscow: Logos.
- VYGOTSKY, L.S. (1966) Game and its role in psychological development of a child. *Psychological issues*, 6.
- ZMEEV, S.I. (2002). *Technology of adult education*. Moscow: Academia.

Elena V. Kondratenko³, Marina N. Kurdyumova⁴
Mari Stejt univerzitet, Rusija

Metode obuke nastavnog kadra u sistemu visokog obrazovanja

Apstrakt: Sistem tercijalnog obrazovanja u Rusiji prolazi kroz ozbiljne reformske procese koji zahtevaju novu vrstu obuke za univerzitetsko osoblje. Ovaj rad se bavi iskustvom sa Univerziteta Mari Stejt u pokretanju programa obuke za univerzitetsko osoblje „Podučavanje u sistemu visokog obrazovanja“ koji je namenjen mladim nastavnicima, kao i onima koji imaju potrebu za osvežavanjem znanja za rad u nastavi u tercijalnom obrazovanju. Nastavni plan ovog kursa stalno se unapređuje na osnovu informacija koje se dobijaju od polaznika pre i posle kursa. Ovaj članak usmeren je na istraživanje interaktivnih metoda obuka za nastavnike, kao što su studije slučaja, rad na projektima, kooperativno i kolaborativno učenje i igre. Rad takođe definiše glavne izazove sa kojima se učesnici suočavaju i otvara mogućnosti za dalji razvoj.

Ključne reči: univerzitetska nastava, nastavak obrazovanja, visoko obrazovanje, aktivno učenje.

³ Dr Elena V. Kondratenko je profesor na Odeljenju za pedagogiju, Mari Stejt univerzitet, Rusija.

⁴ Marina N. Kurdyumova je student postdiplomske studije na Mari Stejt univerzitet.

Peter Haworth¹
Oxford School of Psychodrama and Integrative Psychotherapy

Lidija Vasiljević²
Regional Association for Psychodrama and Integrative Psychotherapy

Psychodrama and Action Methods in Education

Abstract: This paper gives an indication of the wide range of educational activities that can benefit from the use of a variety of psychodrama and action methods. These can enhance and add both educational and enjoyment value to educational events and lead to a better experience for both the facilitators and the students. Although psychodrama is primarily a method of psychotherapy it has since its origins after the end of the First World War been used extensively in education settings with participants from under 5 to over 70.

Key words: action methods, education, psychodrama, sociodrama, sociometry.

Introduction

Learning is a lifelong process. It starts with informal education in the pre-school setting and (for passionate learners) carries on beyond the period of formal education. Or better still, never finishes. We learn from our own experience, from others, from the group and through action.

Action techniques are the outward and visible expression of a particular theory of development and change, a philosophy that encompasses warm up, spontaneity and creativity as universal potential (White, 2002). J.L Moreno, the father of psychodrama and sociodrama, was also the initiator (or a trigger) for a

¹ Peter Haworth is a Senior Trainer and Consultant Psychotherapist working for the Oxford School of Psychodrama and Integrative Psychotherapy in partnership with the University of Worcester in England and with the Regional Association for Psychodrama and Integrative Psychotherapy based in Serbia.

² Lidija Vasiljević, MA is a Trainer, Psychotherapist and co-founder of Regional Association for Psychodrama and Integrative Psychotherapy (Belgrade). She cooperates with OSPIP (UK), and she is a PhD candidate in Social work and social politics.

great many of the methods and techniques, referred to as action methods. Opposing the Freudian approach to life and therapy, Moreno valued “here and now” and “encounter” as the essence of communication and exchange, and also included body movement and nonverbal aspects in group work. Action is not motivated by force, action and interaction, change and exchange, are spontaneous and innate, while immobility and isolation are the result of inhibition (Carlson-Sabelli, Sabelli and Hale, 1994).

The first references to the use of psychodramatic techniques in an educational setting are written up in Moreno’s classic work on the foundations of action methods “Who Shall Survive” (Moreno, 1934). In this book, he describes his work in a girls reform school, where he used sociometric methods, particularly the sociogram, to firstly explore the relationships between the girls and then to use this information to rearrange the living accommodation (so that the girls were living with other children that they preferred to be with). Both formal and informal sociometry has been used in schools both in Europe and the US, since the 1950’s (Gronlund and Norman, 1959; Evans, 1962). Beacon House also published a collection of papers on Psychodrama and Sociodrama in American Education as early as 1949 (Hass, 1949).

Sociometry and Group Building

It is well established in the field of group psychotherapy particularly in the much quoted work of the existential group psychotherapist, Irvin Yalom in the “Theory and Practice of Group Psychotherapy” (Yalom, 1985), that one of the most important aspects of the development of a group is building group cohesion. What psychodramatists bring to this issue is the use of simple warm-ups and sociometric exercises that are extraordinarily good at rapidly making participants feel safe. Sadly the theories of group development do not always or perhaps rarely translate to the building of educational groups.

It is completely normal and in fact healthy for people to feel anxiety when joining a new group, this is higher when joining a new school or college made up of hundreds or thousands of individuals. For some people these very high levels of anxiety can be overwhelming and result in serious self-destructive behaviour such as a massive over use of alcohol or illegal drugs, particular cannabis. Although for most students these early problems are gradually overcome through normal social interactions and the development of natural sub-groupings etc., the introduction of simple sociometric exercises can speed this process up, help cut down on the

production of isolates and massively improve the effectiveness of the educational group.

One of the major side effects of pathologically high anxiety levels classically referred to as part of the “fight or flight mechanism” results in students’ levels of fear being so high that they cannot think normally or retain any information given to them. For a minority this will eventually result in them falling far behind, believing that they are stupid and eventually abandoning their course of study. Both of us have seen many people in our clinical psychotherapy practice, who have been through this process or indeed we have supported them to remain in it and have challenged their perceptions that they are incapable of learning.

Another example from clinical practice as group psychotherapists is that we have seen a large number of clients, whose experience of being in an educational group, particularly school has been such a traumatic experience that they are terrified of joining another group.

A lot of the negative expression of lack of group cohesion, such as scapegoating and bullying can be enormously helped by the use of sociometry in the student group. Here are some of the structures that can be most helpful:

Name Warm-ups

Action requires a warming up process. The first step in the process of building group cohesion is the introduction process. At the beginning of a group, workshop or any similar event, the level of anxiety is quite high and the level of spontaneity is low.

Warm-ups which are opening the space for creativity and action are an excellent choice in this stage. The link between spontaneity and a warm up process is quite strong, and it is very important to choose the right one for the purpose. There are different warm ups, but the most general types are physical and cognitive. There are also starters that trigger the whole group at the same time, small groups (subgroups) or individuals in the group.

These are exercises that facilitate members to get to know each other’s names, they vary from very simple repetition exercises to more intimacy building processes such as introducing themselves, talking about how they understand the meaning of their name and who gave it to them and why?

They can also invent their new names for the time being, exchange them on the spot and present their names through movement, sculpture, sound or materials (scarves, paper, cloths etc.).

Social atom

Moreno developed sociometry from role theory, postulating that social roles pre-exist the formation of individual identity. The sense of a self develops from the somatic and social roles developed by interaction with others. This is why consistent interaction with others is such an important part of infant development (Moreno, 1946). One of the basic concepts of sociometry, the social atom exercise, explores the network of our relationships with others. Moreno considered the individual as a relational creature, whose internal structure is also connected with their network of relationships.

The social atom changes, and also maps our presence and the level of importance for certain relationships in our lives. This technique could enable individual and group learning, it could be informative, provoking and energising. The closeness, appeal, hate, love, ambivalence can be all represented firstly on paper, and then placed into action in the room. Individuals are first asked to represent themselves in the centre of a piece of paper, usually as a circle for a woman and triangle for a man. They then put other people that they in a relationship with on the paper, showing if they are close or distant from them. Lines are then drawn between self and others that may be in different colours to represent different feelings.

Social atom exploration can be used for different purposes, as an excellent tool for exploration of the individual preferences towards other group members, and also relationships in the team or in groups generally

The action sociogram

Learning about ourselves and others is easier when we understand our position and roles in the group. It is not the easiest of tasks, and Moreno believed that there is much to be learned from what is not being given expression. The action sociogram concretises the presence of the group members and their relationships with each other.

We use action sociograms routinely to help build trust at the beginning of workshops. These are mainly about making connections with other members of the group. Once people feel connections with each other, they feel safer and their anxiety diminishes. The group is divided up by the facilitator or on suggestions from group members using a number of criteria, such as gender, age, where are you from, who has a pet?, what sort of music do you like?, do you love Arsenal FC or Partisan Belgrade?, etc.

The criteria need to be chosen to fit the group and also the group purpose or subject. It may be possible to introduce more challenging subjects such as race and sexual orientation, although this has to be done carefully. *Susan Aaron from Canada has a really excellent way of doing this. She gets everyone into a group called the heterosexual assumption, where you can stay if you wish, or if you feel safe enough you can choose to step out as a gay, lesbian or bisexual person. There can be dangers in this process of course but if the whole atmosphere is one of support and mutual respect then it is much harder for group members to go against this as a prevailing group culture (www.youremotions.com).*

Spectograms

Another simple sociometric structure is the spectrogram. Here we have a continuum line across the room, with a negative to positive scale, everything from *how tall are you, how much experience to you have of this subject?* This can also bring in some playful competitive experience and this can be commented on by the facilitators: where is competition normal and healthy and where does it become problematic and destructive as in scapegoating and bullying. We can use spectrograms to clarify presence of some emotion, or level of presence in the group (level of spontaneity) and also we can “measure” some attitudes toward certain specific subject, that is relevant to our work.

The Use of Psychodrama/sociodrama Techniques in Subject Exploration

Moreno believed that asymmetry in the group is normal and expected. Differences, disputes and arguments provoked by different opinions could also be used as an educative tool. Learning how to explore different issues is very important and it is an open-ended process.

Action methods can easily be used in exploring a number of issues from an educational rather than therapeutic perspective. *An example might be “how a computer works”. Participants take the roles of parts of a computer such as the main processor, hard drive, RAM memory, keyboard, mouse etc. How are they connected and how information flows can be explained.* With younger children role taking has been used to see how developed they are in their role repertoire and how they understand roles. Roles of mother, father, friend, shopkeeper or teacher can be

portrayed fairly easily. More difficult might be exploring complex roles or those unfamiliar to their own experience (lawyer, stockbroker etc).

Sociodrama in Social and Political Education

Sociodrama is a group learning process focussed on providing practice in solving problems of human relations (Sternberg and Garcia, 1989). Sociodrama is predominantly an educational, rather than clinical or therapeutic group method, and it provides the training ground for collective action. It has three aims: improved understanding of social situations, an increase of participant's knowledge about their own point of view and of others related to the situation, and emotional release (Wiener, 1985).

Sociodrama as a method was first developed by Moreno in response to a particular historical event in the development of psychodrama. The protagonist was working on a dispute over the boundary fence between their two properties. It emerged that there was a much bigger issue involved related to the ethnic origins of the protagonist and his neighbour. Attempts to resolve the issue on a personal level were blocked and failed. There was a need to explore the intercultural conflict issues that were behind the boundary dispute. In sociodrama the protagonist is the group, rather than the individual. The issues involved are explored from the point of view of all the participants, rather than just one person. The group members get an opportunity to play a range of roles and the director needs to acknowledge any of their own personal and cultural connections. *A recent example is of a sociodrama that took place at an international conference in Israel that was around some of the participant's experience of passing through the border between Gaza and Israel. They were horrified by what they experienced as humiliating for the Palestinians who were subjected to what seemed appalling to everyone except some of the Israelis present. It was important to also explore their perception of this event that was understandably coloured by their sense of danger and this justified (in their eyes) the way that the Palestinians were being treated. Although most of the participants, including some of the Israelis still thought what was happening was wrong, the Sociodrama had helped greatly in enabling people to see the different points of view involved.*

In politics it is quite common for politicians to deliberately misrepresent the views of the opposition, usually in order to discredit and make them seem superior in some way but often this results in them actually discrediting themselves. Further information about the use of sociodrama can be found in the recently

published book "Sociodrama in a Changing World" (Weiner, Adderley and Kirk, eds, 2011).

Psychodrama and Encounter in exploring group relationships

The psychodramatic encounter is a method for helping to understand and resolve individual conflicts in a group. When two people are angry with each other for some reason, or have some dispute where it appears to others that the feelings being expressed are out of proportion to the issues being represented, the encounter can be explored in action. Each person in turn is asked to say how they feel and also to identify other people (often family members) that they have a similar feeling towards. An empty chair is used to represent these other people and each person is encouraged to express the extra emotional charge to the empty chair, rather than continue with the encounter. This does not deny that there is a real conflict but it both helps people to feel heard and also to remove the extra "transference". The learning processes of individuals are also happening individually but they are enabled by the group setting. The group is the microcosm, and also the place where individual and group energies meet, exchange, clash or unite. Among other curative factors in group therapy, there are several linked closely to the learning processes in the group: altruism, development of socialising techniques and interpersonal learning (Yalom, 1985).

A good example of effective learning in a group is the development of socialising techniques, such as coping with negative feedback, when group members practise with each other and slowly accept a different approach to an old situation. Not only do they accept the differences, but they also get support from the group, as a momentary encouragement and support for their change.

Bibliodrama – group enactment of stories

The term bibliodrama refers to the enactment of stories (Moreno, 1946). Inspired by children's play, where stories they invented were spontaneously enacted, Moreno found that spontaneity and the inventiveness in role taking was a very powerful learning process for children. He observed that they often played out stories that were connected to their own family story. He gave an example of a boy whose father was in prison who used to play with the bars on the school gate with his friends on the other side so that he could not reach them. It was throu-

gh these experiences of watching children, that he decided to incorporate story enactments as one of the basics of his therapy methods.

In educational settings this approach can be used in variety of ways, as in enactment of fairy tales, children stories, legends, book stories, famous movie scenes, etc. Role taking, role playing and communication and exchange from roles, can bring much insight about group dynamics. This method can also be good in the exploration of attitudes towards rules, social demands and expectations, prejudices, and behavioural stereotypes.

Learning new behaviour

One way to learn new behaviour is to modify one's manner in expressing certain emotions, responses or to learn how to stop the expression of it (for example managing anger expression in social situations). Another possibility is to start from scratch, and learn something entirely new. Role play is hugely useful in enabling people to step out of their role-boundness and try something new. This process can be hard and sometimes frightening for people, however, exploration and rehearsal through action is quite efficient in supporting this process. Being in the role of the new behaviour can be supportive, and also support in trying different tactics (acting out the old situation by using the new approach, for example without shouting at others, or by creating a stronger appearance in order to leave a stronger impression).

Rehearsal of a new role through action

Similar to the previous section but much more complex is new role development, through its rehearsal in the group. Moreno thought that expanding of our role repertoire in life, enables us to be more spontaneous, creative and therefore, healthier.

The technique of *role reversal* can be used, for example when the student takes the role of the professor (lecturer) in order to see how it feels, as a part of the preparation for the role of "the presenter" of the group research.

Role play, as one of the most commonly used techniques for the purpose of trying out new roles, or breaking up stage fright and anxiety about new situations (such as an interview for a job, for example) can be very valuable.

The protagonist enacts the situation as it happens now, or watches it being played out by other members of the group. This technique is also useful for team building and other Human Resources areas of education.

The *Future projection* technique enables us to take ourselves ahead, and to try out our future self, our future role. It can be used for the rehearsal of a scene in the future, where that role will be valuable, or through an encounter with our future self in that role, when we will have a chance to ask some questions to our future role, and also get a response by reversing roles with it.

Group warm ups to a specific subject

Action methods are frequently used in workshops or trainings around specific issues, like: gender roles exploration, communication strategies improvement, nonverbal communication, stereotypes in media etc.

After an initial phase of getting to know each other's names, origin, working place, and maybe a bit of personal information (depending on the type and goals of the workshop), the group needs to be warmed up to the specific issue. A very quick and efficient approach is *dividing into small groups* where each group can enact part of the problem (issue) or by using sculptures representing aspects of the theme, or the groups /factors/elements which are building it.

An excellent use of action methods can be in the exploration of intercultural differences in the group. Group members take part in sociometric exercises to explore the differences in the group and then are encouraged to take the role of others who come from a different culture of sub-cultural group, this may be related to religious or country identities and can also be used to explore gender differences although some children (particularly boys) find it difficult to be in the role of a girl, however once they become used to it and everyone is taking part they it can be extremely helpful in developing better understanding of difference.

Communication skills improvement

Advancing social skills is one of the top priorities in organisational work, but also in the pedagogical educational curriculum. Communication skills are an essential part of social skills, so they can be improved through communication and exchange with large number of people in a group.

There are many different approaches to this, and action methods can be used for *practicing communication in pairs* while experiencing different obstacles

to communication (ignoring, contradiction, provocation etc) and also watching others practicing it. Some deeper communication strategy analysis can be done by involving different (hidden) aspects of communication, played by other group (team) members and then watching through role play. Also, action techniques can be used to explore non-verbal communication, also in pairs or in small groups. *The task of the actors can be to describe non verbally through gestures some of their moods, emotions or attitudes. Role play techniques can be used to practice some problematic situations in life, and use various communication strategies to improve it. Sociometry can be used to "measure" some of the phrases, expressions or statements as an adequate one, or an inadequate one.*

Improving Emotional intelligence

Exploring emotions, in addition to its therapeutic component can also be educational. One of the most important factors in the development of mental health problems is people's restricted access to their range of appropriate emotions. Through the use of action methods, emotions can be liberated, more easily recognised, explored in a safe way, exchanged in a symbolic way (when another group member represents some important person in life) or directly through an exchange in action.

One action based approach is an emotional mapping exercise. In the first phase, group members (or a person) draws a map of their emotions, placing them closer or nearer to the symbol which represents themselves, and drawing them in different colours (depending on their strength, visibility, openness in expression etc). In the second phase this map can be moved into action, by using group members to represent different emotions. The protagonist can learn where their emotions are coming from, how they are structured and what are the ways to express them and to understand the difference between emotions and behaviour (such as anger and aggression).

Educational work with children

Action methods are easily accepted and natural when used with children, due to their higher level of spontaneity and greater need for action and their enjoyment of physical movement.

Group cohesion exercises for children can include: balls, ropes, toys and different objects that children find interesting and amusing. For example in getting to know each other, a very good exercise is to throw a ball to a person you

would like to meet (to introduce yourself to) while standing in the circle. Then, the chosen one chooses another, and so on. This warm up game, assures that each group member will be chosen by the end.

Suitable exercises for warming up the group towards more cohesion can be done through small group task performing activities such as: to find the hidden treasure, find some solution to a problem, decorate a box, or prepare a comedy sketch. Another example is to enact a role play based on a written scenario in small groups, with a demand from each subgroup to act it out with a different genre (comedy, melodrama, SciFi , Soap opera etc.).

Socialisation exercises can include exercises asking children to address each other (individually or in small groups) in gibberish language (the language which doesn't exist), and it will enable them to put some of the differences they have (especially in the way they verbally present themselves) in brackets.

Children can also learn how to develop self-reflection, for instance by sing play-back theatre action exercises such as: acting out personal stories, plots or problematic situations by others from the group, and them seeing it from the outside and then making some changes (this is using the psychodrama technique called mirroring).

Fairy tales and other well-known stories provide structure to focus action. Permission to deviate from the story line facilitates the emergence of personal interpretation that has sociometric significance (Carlson-Sabelli, Sabelli and Hale, 1994). Maybe the most efficient exercises which include creativity cooperation and playfulness are co-creation games. They consist in two parts, first part is invented by the facilitator and the second part must come from the group. *For example a big group is divided into small group units. When facilitators say run, everybody runs, and when they say "stop" and "make number 3" every subgroup needs to invent a way of forming the number 3.*

An Integrative approach to the learning process

Different people learn in different ways. They have their own learning styles, capacities, preferences and limitations. Some prefer to start with practical action and then reflect on what does or does not work, others prefer to have the theoretical explanation first. What is important is to learn how to combine positive sides of different personal styles, and different methodological approaches to reach as many people as possible.

Action methods can easily be combined with different approaches and techniques, whilst keeping in mind the complexity of any integration procedure that may unfold.

Integration of action methods and art therapy:

The first step may be to create a group painting, ideally without verbalisation (in silence). The painting can then be put into action, choosing group members to represent different elements, colours or emotions in the scene, and then verbalise them. This type of exercise can enable the process of self-expression in many different ways.

Integration of action methods and movement (dance) therapy:

Using movement or elements of dance to express your: feeling, present mood, goals in your life, opinion about something. These exercises can be used as ice breakers in further training in self-expression, and/or assertiveness training. It can also improve insight into how to be more spontaneous in communication, and how to be more in touch with non-verbal communication (extremely important for supporting professions, councillors, teachers, and managers).

Integration of action methods and Transactional Analysis:

Although mostly used in therapy, the TA concept of the life script for example can be externalised as an enactment. It is also possible to explore ego states (parent, adult and child) represented by empty chairs (or played by different group members) which can also improve the awareness of communication styles and improve the quality of communication. These can also be a good exercise for a life changes warm up and in the advancement of management skills and/or supervising skills.

Integration of action methods and Cognitive Behaviour Therapy

Action methods can be included in learning how to reduce the level of anxiety, practising new roles, and assertiveness training for example.

Systemic family therapy and action methods

Some of the earliest work in systemic family therapy focused on communication, both verbal, non-verbal, followed by action analysis. As communication is the

central focus of cybernetics, psychodramatic action methods are often used with family explorations.

Some of the good examples of integration are: communication models and conflict resolution in relationships, the language of analogue communication exploration and nonverbal communication analysis can be also benefit from the inclusion of actions methods in work within the family.

Supervising through action

Supervision can be a very important part of the continuing learning process, which encourages openness, flexibility and self-awareness. Supervisors tend to integrate the developmental role of the educator with the support provider. Instead of talking about the things which we, as supervisors/tutors, propose as improvements, we can communicate them through action.

Using action in group supervision is practical, because group members can represent (symbolise) the outcomes, including both positive and less positive sides of our learning process. We can also demonstrate progress, inhibitions, etc. To put these factors into life, we can give them movement, words or place them into line based on the priorities of that moment.

Using action methods in closure and evaluation

Wrapping up of the whole training day, several days or even longer events is sometimes hard and tiresome. In order to be efficient and less long and drawn out, we can use some techniques which are instructed to be brief and direct, such as:

Placing empty chairs at the middle of the conference/training space, naming these chairs as: things I have expected, things I got from this event, things I will work on later (or will develop further). Depending on the time limitation, group members can stand beside the chair and share, or sit in each chair and express both verbally and with their body postures.

One efficient technique is to use a variety of symbolic objects (stones, toys, postcards) from which every participant chooses before they leave. They can then state how this represents an issue or feeling that they have about this particular training experience.

Action methods can be well combined and integrated with art and creative activities such as painting and movement, so that closure could involve drawings of the impressions that participant have gained or one group painting. Another

possibility is a group dance in which each member can invent one movement and everybody else can follow and add their own.

Evaluation could be also be facilitated with the use of empty chairs, representing the things we have learned (closure is more for the experience), or placing themselves on a continuum in the room (from 0- 100%) marking some of the important criteria for that training/event.

Caution

Finally, we would like to emphasise that although some of the exercises and examples given in this paper are simple and straight forward to use, some are more sophisticated and need a certain amount of psychodrama or action methods training and experience before they can be used, particularly those which involve emotional exploration.

References

- CARLSON-SABELLI, L., SABELLI, H. & HALE, A. (1994). Sociometry and sociodynamics. In Holmes, P., Karp, M. & Watson, M. (Eds.). *Psychodrama Since Moreno: innovations in theory and practice*. London: Brunner-Routledge.
- EVANS, K.M. (1962). *Sociometry in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- GERSHONI, J. (Ed.) (2003). *Psychodrama in the 21st Century: Clinical and Educational Applications*. New York: Springer Publishing Company.
- GRONLUND, N.E. (1959). *Sociometry in the Classroom*. New York: Harper & Brothers.
- HAAS, R.B. (1949). *Psychodrama and Sociodrama in American Education*. New York: Beacon House.
- MORENO, J.L. (1946). *Psychodrama (first volume)*. Beacon, N.Y.: Beacon House
- MORENO, J.L. (1953). *Who Shall Survive?: Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon, N.Y.: Beacon House.
- STERNBERG, P. & GARCIA, A. (1989). *Sociodrama: Who's in your shoes?* New York: Praeger.
- WHITE, L. (2002). *The Action Manual*. Toronto: www.lizwhiteinaction.com
- WIENER, R. (1995). *Using Sociodrama*. Department of adult education, University of Leeds.
- WEINER, R., ADDERLEY, D. & KIRK, K. (2011). *Sociodrama in a Changing World*. Lulu www.lulu.com
- YALOM, I. (1985). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy: Third Edition*. New York: Basic Books.

Peter Haworth³
Oksfordska škola psihodrame i integrativne psihoterapije

Lidija Vasiljević⁴
Regionalna asocijacija za integrativnu primenu psihoterapije i psihodrame

Psihodrama i akcione metode u obrazovanju

Apstrakt: U radu se prikazuje širok spektar aktivnosti u kojima se mogu koristiti psihodrama i akcione metode. Ovim se povećava mogućnost učenja, ali i obezbeđuje zadovoljstvo u procesu saznavanja, što zajedno vodi do pozitivnih iskustava i učenika i facilitatora. Iako je psihodrama prvenstveno pravac u psihoterapiji, ona se intezivno od svog nastanka nakon završetka Prvog svetskog rata koristi u obrazovnom procesu sa učesnicima od 5 do 70 godina.

Ključne reči: akcione metode, obrazovanje, psihodrama, sociodrama, sociometrija.

³ Peter Haworth je senior trener i konsultant psihoterapeut angažovan u Oksfordskoj školi psihodrame i integrativne psihoterapije, saraduje sa Vorčester univerzitetom u Engleskoj i Regionalnom asocijacijom za integrativnu primenu psihoterapije i psihodrame u Srbiji.

⁴ Lidija Vasiljević, MA je trenerica, psihoterapeutkinja i koosnivačica Regionalne asocijacije za integrativnu primenu psihoterapije i psihodrame u Beogradu. Saraduje sa Oksfordskom školom psihodrame i integrativne psihoterapije (UK), doktorantkinja u oblasti Socijalnog rada i socijane politike.

Hajdana Glomazić¹
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Liderstvo i obrazovanje²

Apstrakt: Istraživanje, čiji su rezultati predstavljeni u ovom radu, imalo je cilj da utvrdi međusobni odnos učenja i obrazovanja odraslih i poslovne uspešnosti. Dobijeni rezultati su pokazali da sva tri vida obrazovanja i učenja (formalno, neformalno i informalno) imaju nesumnjiv značaj za liderstvo, a od njih se kao najznačajnije informalno učenje. Pretpostavljamo da socio-personalne i lične karakteristike takođe imaju određenu ulogu u formiranju lidera, kao i ukupne društvene i političke okolnosti u kojima su poslovali. U ovom trenutku nije moguće precizno izmeriti koliki je doprinos obrazovanja i učenja u odnosu na druge karakteristike, ali se pouzdano može tvrditi da su obrazovanje i učenje značajno povezani sa poslovnom uspešnošću uzorkom obuhvaćenih ispitanika. Lideri su pojedinci koji su skloni učenju i obrazovanju, razumeju njihov značaj i koriste ih kao instrument poslovne uspešnosti i ostvarivanja liderskih ambicija.

Ključne reči: obrazovanje, učenje, poslovna uspešnost, liderstvo.

Uvod

Od postanka društva do danas uspešni ljudi su privlačili pažnju, a sami kriterijumi uspeha u određenim periodima razvoja društva bili su različiti. Tako su se uspešnima nekada smatrali vladari, nekada vojskovođe, a nekada vodeći mislioci. Ipak, zajednička karakteristika je da su svi donosili promene društvu u kome su živeli. Zbog uticaja, autoriteta i moći koju su posedovali, zbog sposobnosti da okupe veliki broj ljudi, takve ličnosti se doživljavaju kao lideri. Neki autori kažu da liderstvo i lideri predstavljaju ključni faktor ne samo uspeha u politici, sportu kao i u velikom broju drugih aktivnosti već i organizacionog uspeha (Grinberg i Baron, 1998). Bez obzira na njihove izvesne zajedničke imenitelje, važno je napomenuti da postoji razlika u pogledu određenja pojma lider koja se odnosi

¹ Mr Hajdana Glomazić je doktorand na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu i asistent na Akademiji za diplomatiju i bezbednost.

² Rad je deo neobjavljene magistarske teze Hajdane Glomazić, *Obrazovanje odraslih i poslovna uspešnost*, Filozofski fakultet, Beograd, odbranjene 29.12. 2009. godine.

na lidere istorijske ili političke ličnosti i poslovne lidere. U ovom radu bili smo usmereni na ispitivanja određenih karakteristika poslovnih lidera pa je, u skladu sa tim, i proces liderstva posmatran u tom kontekstu.

Liderstvo, u menadžment literaturi, najčešće se određuje kao proces uticaja i usmeravanja radnih aktivnosti članova organizacije (Stoner, Friman i Gilbert, 1997); sposobnosti da se utiče na grupu kako bi se ostvarili organizacioni ciljevi (Robbins, 2003) ili kao proces putem koga neki članovi grupe utiču na ostale u pravcu ostvarivanja grupnih ili organizacionih ciljeva (Grinberg i Baron, 1998). Značajna karakteristika liderstva ogleda se u mogućnosti davanja smernica u poslovanju koje mogu pomoći da se ostvare korisne promene putem kreiranja vizije koja je ne samo poželjna nego i izvodljiva (Kotter, 1990). U procesu liderstva najznačajniji je zapravo lider, upravo zato što je bazična pretpostavka lidera da „ima sposobnost da kreira strategijsku viziju koja će da mobilize ljude da slobodnom voljom ulože napor da se ona ostvari“ (Milisavljević, 1999: 431). U literaturi se navodi da su upravo različite kompetencije lidera, među kojima i spremnost za usavršavanje i učenje, veoma značajne za sam proces liderstva (Bennis, 1991) i da kombinacija osobina lidera sa drugim činiocima daje doprinos njegovom uspehu u poslu (Kirkpatrick i Locke, 1991). Dakle, poslovna uspešnost se odnosi i ostvaruje kroz proces liderstva u kojem je lider jedan od njegovih najznačajnijih činilaca.

Poslovne lidere, odnosno pojedince vlasnike poslovnih organizacija i korporacija koji u poslovnom svetu postižu visoke rezultate i, pojedinačno gledano, najviše utiču na performanse svake organizacije prepoznajemo u različitim profesionalnim strukturama: struci, medijima, javnom životu itd. Tako se vrlo često o uspešnom poslovnom čoveku govori kao o lideru u zemlji u oblasti hotelijerstva, lideru u regionu u oblasti telekomunikacija, lideru u svetu u oblasti trgovine itd. Ovo su samo neke od oblasti u kojima kroz liderstvo označavamo uspešnost u poslovanju nekog pojedinca ili kompanije. S obzirom na uzorkom obuhvaćenu kategoriju lidera u našem istraživanju važno je napomenuti da je jedan od veoma značajnih i očiglednih pokazatelja njihove poslovne uspešnosti visoka zarada koju ostvaruju kao i njihov specifičan stil života i društveni uticaj koji imaju. To ih svrstava u društvenoj stratifikaciji u klasu najbogatijih i, ako ne najuticajnijih, onda veoma uticajnih ljudi. Takvih ljudi u svakom društvu nema mnogo i oni, prema nekim izvorima, pripadaju tzv. višoj klasi koju čini jedan posto najbogatijih (Gidens, 2007). Ti ljudi na osnovu postignuća u poslovnom svetu proglašavaju se liderima u oblastima u kojima posluju, a vrlo često se nalaze na listama pojedinih medija kao najmoćniji pojedinci u društvu.

Takođe, potrebno je reći da je danas dominantno uverenje da se liderstvo uči, pa je tako i logičan porast broja specijalizovanih kurseva i škola za proi-

zvodnju lidera. Budući da je ovaj trend novijeg datuma, na ozbiljnije rezultate istraživanja u vezi sa obrazovanjem i učenjem lidera moraćemo da sačekamo još neko vreme.

Metodološki okvir istraživanja

Izražavajući sumnju u stav da se liderstvo može jednostavno naučiti, a podržavajući ideju da veštine koje se uče mogu biti jedan od faktora dobrog liderstva, na primeru već društveno dokazanih lidera, najuspešnijih poslovnih ljudi u Srbiji, ovim istraživanjem smo pokušali da utvrdimo odnos između liderstva i obrazovanja. Značajno je bilo utvrditi da li su i, ako jesu, koji su oblici obrazovanja važni faktori liderstva i, ako lideri uče, kako, zašto i zbog čega uče. I šire – da li učenje i obrazovanje u odrasloj dobi daje pozitivne efekte na ličnom, organizacionom i društvenom planu.

Predmet istraživanja

Istraživanje, čije rezultate imamo nameru da prezentujemo u ovom radu, imalo je za predmet ispitivanje uloge obrazovanja odraslih u ostvarivanju poslovnog uspeha pojedinca. Radi preciznijeg određivanja pojmova, moramo naglasiti da smo poslovno uspešnog pojedinca definisali kao lidera. Da bi dobili celovitiju sliku o ulozi obrazovanja odraslih u postizanju poslovne uspešnosti, bilo je potrebno, prilikom razmatranja ovog odnosa, uzeti u obzir i neke lične karakteristike i svojstva lidera. Sa andragoškog stanovišta bilo je značajno ispitati kako jedna specifična grupa ljudi u ukupnoj populaciji poslovnih ljudi, kao što su pojedinci koji ostvaruju iznadprosečne poslovne rezultate uče, zašto i kada uče i koliki je doprinos obrazovanja u postizanju tako visokih rezultata. U tom kontekstu posmatrano, možemo reći da je predmet našeg istraživanja bio odnos između obrazovanja odraslih i liderstva.

Kako je i sâm pojam liderstvo jedna od varijabli preko koje se određuje poslovna uspešnost, za potrebe ovog rada definisan je pojam uspešnosti u poslu.

Uspešnost u poslu

Uspešnost u poslu definisana je kroz tri kriterijuma koji se smatraju objektivnim pokazateljima uspešnosti. To su: vrednost kompanije, vrednost kapitala i godišnji rast kapitala. U formiranju liste 300 najuspešnijih kompanija u Srbiji u stručnom ekonomskom magazinu „Economist“, između ostalih, i ovi kriterijumi su

uzeti u obzir, pa je na osnovu te liste izvršen izbor ispitanika za naše istraživanje (Economist, Top 300, 2007). Vlasnici kompanija koji zadovoljavaju postavljene kriterijume smatraju se izuzetno uspešnim poslovnim ljudima. Dakle, uspešnost u poslu definišemo kao sposobnost pojedinca, vlasnika kompanije, da obezbedi da vrednost kompanije, vrednost kapitala kao i godišnji rast kapitala budu po ekonomskim kriterijumima toliki da ga mogu svrstati u 300 najuspešnijih u zemlji što ga takođe kandiduje za dobijanje društvenih priznanja i za mogućnost uticanja na određene društvene procese.

S obzirom na to da nam je namera da u daljem tekstu predstavimo rezultate do kojih smo došli u toku istraživanja, kao i potpunije razumevanje odnosa između liderstva i obrazovanja, smatramo potrebnim da na ovom mestu prezentujemo opšti cilj, zadatke i hipotezu istraživanja.

Cilj istraživanja je bilo ispitivanje uloge formalnog i neformalnog obrazovanja i informalnog učenja u postizanju poslovne uspešnosti, odnosno ispitivanje da li su ova tri oblika obrazovanja i učenja faktori liderstva.

Zadaci istraživanja su bili:

- Ispitati odnos između formalnog obrazovanja lidera i njegove uspešnosti u poslu.
- Ispitati odnos između neformalnog obrazovanja lidera i njegove uspešnosti u poslu.
- Ispitati odnos između informalnog učenja lidera i njegove uspešnosti u poslu.

Ovako postavljeni zadaci bolje se mogu razumeti u kontekstu međudejstva sa socio-personalnim karakteristikama i karakternim osobinama lidera³. Međutim, u ovom radu neće biti razmatrana povezanost ovih karakteristika lidera i poslovne uspešnosti, već će biti prezentovani samo rezultati koji se odnose na prethodno prikazane istraživačke zadatke.

Hipoteza istraživanja

U radu se pošlo od pretpostavke da postoji povezanost između obrazovanja lidera i njihove uspešnosti u poslu.

³ Detaljnije videti u magistarskoj tezi H. Glomazić (2007) *Obrazovanje odraslih i poslovna uspešnost*, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju smo koristili deskriptivnu, empirijsku metodu. Radi se o istraživanju tzv. studije višestrukog slučaja. Tehnika koju smo koristiti je intervju. Intervju je bio strukturiran, što je podrazumevalo unapred pripremljen okvir za postavljanje pitanja. Zbog različitosti posla kojim se ispitanici bave, kao i različitog društvenog, političkog i životnog iskustva, sva pitanja nisu bila sasvim ista za svakog ispitanika, odnosno prilagođavana su konkretnoj situaciji. Za potrebe intervjuisanja ispitanika sačinjen je upitnik koji je predstavljao osnovnu strukturu i bazu pitanja na osnovu kojih je razgovor vođen. U zavisnosti od situacije, pitanja su dopunjavana, proširivana, menjana. Upitnik se sastojao iz tri dela i obuhvatao je: personalne podatke i obrazovanje, radnu biografiju ispitanika i procenu karakteristika ličnosti ispitanika. Takođe, posebno za ovu priliku izrađena je tabela na osnovu koje su se mogli pratiti ključni momenti u usponu u karijeri ispitanika. Tabela je izrađena kao pomoćni instrument s ciljem da omogući praćenje podataka o poslovanju ispitanika u kontekstu burnih društvenih i političkih promena i omogući dobijanje dodatnih podataka o njihovom političkom angažmanu.

Kroz vođeni intervju prikupljeni su podaci o obrazovnom i razvojnom putu ispitanika.

Obrazovni background ispitanika odnosio se na ispitivanje učenja i sticanja kvalifikacija i kompetencija za posao kroz tri vida obrazovanja (Kulić i Despotović, 2004):

- Formalno obrazovanje (podrazumeva učenje i obrazovanje u školskim institucijama)
- Neformalno obrazovanje (podrazumeva obrazovanje van školskih institucija)
- Informalno učenje (podrazumeva učenje kroz personalnu interakciju i participaciju)

Poseban akcenat u istraživanju smo stavili na ispitivanje informalnog učenja koje podrazumeva sticanje znanja i veština kroz proces rada, odnosno kroz iskustvo. Tu pre svega mislimo na takozvana uskostručna znanja (npr. pravna, ekonomska, znanja iz knjigovodstva, računovodstva, daktilografska itd.) koja su sticali uzgred obavljajući niz tekućih poslova i zadataka.

Rezultati istraživanja

Formalno obrazovanje lidera i poslovna uspešnost

Prvi zadatak u našem istraživanju odnosio se na ispitivanje veze između formalnog obrazovanja lidera i uspešnosti u poslu. Formalno obrazovanje predstavlja jasno strukturiran sistem koji obuhvata različite nivoe obrazovanja od osnovnoškolskog do univerzitetskog, uključujući i akademsko obrazovanje i dodatne specijalizovane programe, u okviru institucija za redovno obrazovanje (Husen i Postlethwaite, prema: Kulić i Despotović, 2004). Polazeći od pretpostavke da je formalno obrazovanje važan faktor poslovne uspešnosti smatrali smo potrebnim ispitati: koliki je dostignuti stepen obrazovanja lidera u tom sistemu zbog značaja ishoda ovog vida obrazovanja koje se prvenstveno ogleda u mogućnosti sticanja diplome kao kvalifikacije za budući posao; da li postoje specifične stručne oblasti koje lideri najčešće biraju u okviru formalnog obrazovanja i ako ih ima koje su; ispitati u kom periodu života su ispitanici stekli diplome.

Deset izabраниh ispitanika dalo je odgovore o sopstvenom postignuću u sistemu formalnog obrazovanja. Rezultati govore o sledećem:

- Od deset ispitanika, njih devet ima završen fakultet.
- Jedan ispitanik ima završenu srednju školu, upisao je fakultet, ali nije završio.
- Od devet fakultetski obrazovanih ispitanika dva su doktori nauka.
- Stručne oblasti iz kojih je produkovano najviše lidera uglavnom su pravo i ekonomija.
- Više od polovine fakultetski obrazovanih ispitanika čine pravnici, od čega su dva ispitanika doktori nauka. Tri ispitanika su ekonomisti, dok je jedan iz oblasti menadžmenta.

Tabela 1: Formalno obrazovanje lidera i uspešnost u poslu

Ispitanik:	Stepen stručne spreme	Stručna oblast
Ispitanik br.1	Doktor nauka	Prava
Ispitanik br. 2	Doktor nauka	Prava
Ispitanik br. 3	Fakultet	Ekonomija
Ispitanik br. 4	Fakultet	Ekonomija
Ispitanik br. 5	Fakultet	Ekonomija
Ispitanik br. 6	Fakultet	Prava
Ispitanik br. 7	Fakultet	Prava
Ispitanik br. 8	Fakultet	Prava
Ispitanik br. 9	Fakultet	Menadžment
Ispitanik br. 10	Srednja škola	

Od devet ispitanika čak polovina, njih pet, je završilo studije u roku ili nešto pre roka.

Ostali, koji nisu završili u roku, takođe, nemaju visok prosek godina studiranja. U vreme kada su oni završavali fakultet, diploma je bila garancija da se brže dođe do posla. To je po njihovim rečima bio jedan od dominantnih motiva odlaska na studije. Ispitanik koji ima srednju stručnu spremu imao je želju da se dalje usavršava u formalnom obrazovanju, ali za to nije imao finansijskih sredstava. To je glavni razlog napuštanja školovanja.

Dva ispitanika stiču diplome nakon što su se dokazali kao uspešni u poslovnom svetu.

Na osnovu istraživanja videli smo da od ukupnog broja ispitivanih samo jedan ispitanik nema akademsko obrazovanje. To sugerise izvođenje generalnog zaključka da je formalno obrazovanje značajan faktor poslovne uspešnosti. U našem istraživanju, u najvećoj meri, ispitanici su visokoobrazovani pojedinci, te smo najviše podataka dobili o ulozi akademskog obrazovanja u okviru formalnog obrazovanja u formiranju lidera. Verujemo da bi se na osnovu tih podataka moglo reći da su znanja koja se stiču tim putem značajna jer mogu biti osnov za stvaranje šireg okvira za razumevanje poslovanja, razumevanje i postavljanje sistema poslovanja, a manje stvaranja konkretnih veština koje su neophodne za uspešno poslovanje. Takođe, ne može se sa sigurnošću tvrditi, ali se može pretpostaviti, da bi njihov značajan doprinos mogao biti i u pospešivanju razvoja analitičkog mišljenja, formiranju kritičke svesti i rešavanju problema uzimanjem u obzir alternativnih načina razmišljanja.

Ipak, uloga formalnog obrazovanja u postizanju poslovnog uspeha nije bez dilema, tako da neka pitanja ostaju otvorena. Da li je formalno obrazovanje samo ulaznica u svet rada ili je dovoljan uslov za uspeh? Da li ljudi koji nemaju akademsko obrazovanje imaju istu šansu za uspeh ili je njihov put ka uspehu mukotrpniji? Ili možda, da li neki drugi faktori kao što su karakteristike ličnosti, lične aspiracije, ambicioznost, upornost ili doslednost mogu nadomestiti propuštene prilike sticanja znanja u formalnom sistemu obrazovanja. U toku rada, između ostalog, radi uporedbe, proučavali smo biografije lidera kod nas i u svetu i na osnovu tih podataka videli da među njima ima nemali broj onih koji su se zaustavili na srednjem obrazovanju. Kao što je i jedan naš ispitanik rekao, i pored želje za dodatnim obrazovanjem, zbog lošeg materijalnog stanja, nije bio u mogućnosti da nastavi studije. Njega i neke druge to nije obeshrabilo, tako da bez obzira na nedostatak fakultetske diplome u poslu postižu izuzetne rezultate. Mišljenja smo, dakle, da formalno obrazovanje jeste značajan faktor liderstva, akademsko obrazovanje takođe, ali nije neophodno za uspeh. Za neka dublja istraživanja ostaje otvoreno pitanje da li je značaj formalnog obrazovanja za ovu specifičnu grupu

ispitanika u izvesnoj meri u usvajanju onih znanja koja im omogućavaju da brže dođu do planiranih ciljeva, znanja koja mogu uticati na skraćanje puta dolaženja do rešenja i umanjivanja mogućnosti pravljenja „pogrešnih koraka“ ispitujući zakonitosti poslovanja kroz praksu.

Dalje, da li pojedine struke u većoj meri doprinose postizanju vrhunskih rezultata i ako je tako, zašto. Da li činjenicu da većina lidera dolazi iz profesija kao što su prava i ekonomija možemo razumeti kao prednost struke? Mišljenja smo da znanja koja se dobijaju na ovim fakultetima imaju primenu na širok spektar poslova. To je posebno značajno za lidere koji posluju u više različitih specifičnih delatnosti u kojima znanja iz oblasti prava i ekonomije čine okvir za izbor najefikasnije strategije poslovanja. Mnogo manje lidera imamo među inženjerima hortikulture, arheolozima, filolozima, inženjerima mašinstva ili andragozima. To su profesije kroz koje se dobijaju specifična znanja koja su više okrenuta „ka unutra“, ka samoj struci. To ne znači da u tim profesijama nema briljantnih pojedinaca koji mogu ostvariti ovako visoke poslovne rezultate, ali znanja i sposobnosti koje se stižu tim putem više upućuju na bavljene poslovima iz same struke, a manje na biznis.

Još jedno pitanje deluje prilično intrigantno, a to je da li je vrednost diplome stečene posle visoko ostvarenih poslovnih rezultata ista kao i pre toga. Činjenica da neki od ispitanika završavaju fakultete posle postignutog uspeha u poslovnom svetu otvara ovo pitanje. Postoje dve solucije: da već formirani lideri donose odluku o nastavku školovanja zbog toga što smatraju da znanja koja će steći mogu staviti u funkciju povećanja efikasnosti poslovanja, ili da je razlog daljeg školovanja sticanje diplome kao sredstva lične promocije i podizanja ugleda u društvu. Još jedno logičko pitanje se samo nameće s obzirom na odgovore samih ispitanika koji govore o njihovoj prezauzetosti poslovnim obavezama. Kako su ispitanici našli dovoljno vremena da kvalitetno izvršavaju sve obaveze koje pretpostavlja ozbiljno studiranje? Ako je dominantan motiv školovanja znanje, onda to pretpostavlja veliko angažovanje na tom „poslu“. Kako nismo mogli da dobijemo valjan odgovor na ovo pitanje, mišljenja smo da je druga solucija bliža realnosti i da se vrednost i značaj diplome može procenjivati u odnosu na vreme kada je stečena.

Neformalno obrazovanje lidera i poslovna uspešnost

Drugi zadatak u istraživanju odnosi se na ulogu neformalnog obrazovanja u uspešnosti lidera. Rezultati pokazuju:

- Ispitanici su bili uključeni u različite vidove neformalnog obrazovanja.

- Najzastupljenije oblasti iz kojih su znanja sticana neformalnim putem su informatičko obrazovanje i učenje stranih jezika.
- Svi ispitanici sticali su informatička znanja kroz sistem neformalnog obrazovanja, ali nivo tih znanja je različit. Za dva ispitanika ova vrsta znanja je veoma značajna za posao kojim se bave, pa su zahtevi za konstantnim usavršavanjem u ovoj oblasti veći u odnosu na ostale ispitanike. Zbog toga, za njih, ovo nije jedini kanal kojim se te potrebe zadovoljavaju. I za ostale ispitanike, sticanje i poboljšanje informatičkih znanja i veština takođe su u funkciji posla, ali u manjoj meri. Međutim, za sve ispitanike, kako smo na osnovu njihovih odgovora mogli da zaključimo, informatičko obrazovanje se smatra delom opšte pismenosti i njegova druga funkcija, za većinu ispitanika je značajnija i ogleda se u primeni stečenih znanja radi poboljšanja komunikacije.
- Učenje stranog jezika je druga značajna oblast koja se stiče neformalnim putem. Rezultati istraživanja pokazuju da svih deset ispitanika govori jedan strani jezik, engleski. Pored engleskog, tri ispitanika govore još neke jezike (italijanski, francuski, ruski). Znanje engleskog jezika ima najveću vrednost zbog lakše komunikacije na privatnom i na poslovnom planu. Ispitanici, svih desetoro, posluju ili su poslovali sa inostranstvom, borave prilično dugo iz privatnih i poslovnih razloga u inostranstvu, imaju preduzeća u užem i širem okruženju, pa je znanje stranog jezika, naročito engleskog, istovremeno u funkciji poboljšanja komunikacije radi uspešnijeg poslovanja i podizanja kvaliteta opštih životnih aktivnosti van našeg govornog područja. U tom smislu, znanje stranog jezika shvaćeno je kao deo opšte kulture pojedinca.
- Samo jedan ispitanik ima posebna specijalistička znanja stečena neformalnim putem. Ona su bila u funkciji profesionalnog usavršavanja posle sticanja fakultetske diplome. Još jedan ispitanik završio je, nakon fakulteta, i dva zanata, takođe kroz sistem neformalnog obrazovanja, koja su bila uslov za kupovinu preduzeća zbog tadašnjih zakonskih regulativa. Kod njega, novostečena stručna znanja nisu imala nikakvu suštinsku vrednost, predstavljala su formalnost.

Tabela 2: Neformalno obrazovanje lidera i uspešnost u poslu

Ispitanik:	Računari	Strani jezici	Ostala specijalistička znanja
Ispitanik br. 1	*	engleski	Specijalistička znanja kao formalnost da bi se postigao cilj
Ispitanik br. 2	*	engleski	
Ispitanik br. 3	*	engleski	
Ispitanik br. 4	*	engleski, italijanski	
Ispitanik br. 5	*	engleski, francuski, italijanski	Specijalistička znanja u službi posla koji obavlja
Ispitanik br. 6	*	engleski	
Ispitanik br. 7	*	engleski, ruski	
Ispitanik br. 8	*	engleski	
Ispitanik br. 9	*	engleski	
Ispitanik br. 10	*	engleski	

Neformalno obrazovanje nesumnjivo ima značajnu ulogu kao faktor liderstva. Dobijeni rezultati impliciraju zaključak da se uključivanje odraslih u neformalne oblike obrazovanja prvenstveno odnosi na potrebu sticanja ili usavršavanja znanja i veština koje se odnose na konkretne poslove s ciljem da doprinesu boljim poslovnim rezultatima, a istovremeno su u funkciji poboljšanja komunikacije. Strani jezici i informatičko obrazovanje su osnovni kanali kojima se te potrebe zadovoljavaju. Doduše, ne postoji jasna granica koja određuje kada se završava učenje iz ovih oblasti neformalnim putem i počinje njihovo usavršavanje putem informalnog učenja ili samoobrazovanja. Možda bi ispravno bilo tvrditi da je sam početak učenja više fokusiran na neformalni način u smislu sticanja osnova, dok kasnije, drugi putevi učenja preuzimaju primat. Što se tiče drugih specijalističkih znanja koja se stiču neformalnim putem, značajnih za poslovanje, nalazi sugerišu da nemaju poseban značaj.

Upoređujući podatke koje smo dobili, uočili smo da dva ispitanika koji potiču iz visokoobrazovanih porodica osim engleskog jezika govore italijanski ili, italijanski i francuski jezik. Svi ostali ispitanici, poreklom iz radničkih porodica, osim jednog, govore jedan strani jezik i to engleski. Postavlja se pitanje, da li porodice sa dominantno visokoobrazovanim članovima neguju obrazovanje kao vrednost i podstiču svoje članove na razvijanje potrebe za „učenjem radi učenja“, koja ne mora da ima samo praktičnu vrednost, već je značajna za opšte obrazovanje i kulturu. S druge strane, da li porodice čiji su članovi nižeg obrazovanja favorizuju sticanje onih znanja i veština koje se smatraju društveno vrednim i obezbeđuju veću šansu za rad? Da li je biranje sadržaja učenja isključivo odluka pojedinca?

U vezi sa značajem neformalnog obrazovanja za liderstvo, nameće se još jedno pitanje koje može otvoriti diskusiju na tu temu, a tiče se sadržaja. U okviru nebrojeno mnogo sadržaja koje pokriva neformalno obrazovanje, za liderstvo su se izdvojila kao značajna samo dva. Da li to znači da neformalno obrazovanje ima ograničen značaj kao faktor liderstva? Ili, pak, može li se reći da su ove dve oblasti od posebnog značaja za lidere, a da potrebe za ostalim znanjima, zbog specifičnog načina života i poslovanja lakše zadovoljavaju na drugi način? Skloni smo da podržimo drugi stav jer je reč o specifičnoj grupi ispitanika, specifičnog stila života.

Informalno učenje lidera i poslovna uspešnost

Sam značaj i ulogu informalnog učenja u postizanju poslovne uspešnosti posebno smo ispitivali u trećem zadatku. Na bazi vođenih intervju sa ispitanicima, napravili smo deset priča koje ukazuju na nesumnjiv značaj koje informalno obrazovanje ima za liderstvo. Međutim, odabrali smo da prikazemo četiri karakteristična slučaja koji nedvosmisleno ukazuju na svu složenost informalnog učenja s obzirom na njegove motive, sadržaje, svrhovitost i organizaciju. U daljem tekstu, navešćemo četiri kratke storije naših ispitanika:

Prvi ispitanik⁴ govori o ulozi učenja kroz iskustvo na sledeći način:

„U početku bavljenu biznisom, nisam imao uslove da imam savetnike za sve oblasti za koje su mi bili potrebni. Morao sam da učim kroz posao. Neophodna su mi bila elementarna znanja o pravnim regulativama koja će mi obezbediti da poslujem u skladu sa zakonom. Tako sam kroz zahteve koje mi država i društvo nameću učio savetujući se sa ljudima koji su stručni za to. To je doprinelo da kasnije sam mogu da procenjujem koje poslove mogu da prihvatim da realizujem, a da ostvarujem dobit na zakonit način. To se najpre odnosi na znanja koja se tiču plaćanja poreza, ostvarivanja poreskih olakšica, osnivanja firmi u Srbiji i inostranstvu i slično. Kasnije, kada sam počeo da se bavim poslovima vezanim za poljoprivredu kroz kontakte sa ljudima iz te branše naučio sam mnogo, ali i kroz samu praksu. Za svaki posao koji počinjete da radite, savetujete se sa stručnjacima iz te oblasti i na taj način mnogo naučite. Naravno i da grešite, ali i to iskustvo vam pomaže da izvučete pouke iz njega. Da bi bili u mogućnosti da donesete konačnu odluku, a to je najznačajnije u ovom poslu, morate što više da znate o poslu u koji ulazite čak i kada ste u mogućnosti da angažujete ljude koji su eksperti u tom polju.“

⁴ U istraživanju ispitanik br.1

Drugi ispitanik⁵ kaže:

„Kroz obavljanje različitih poslova u karijeri mnogo sam naučio. Čak i najjednostavniji posao pranja automobila, u inostranstvu, doneo mi je saznanja o tome koji je najbolji način komunikacije sa ljudima da bih dobio što veći bakšiš. Kao perač automobila nisam imao ideju da naučim sve o automobilskoj industriji, jer to ne bi doprinelo mom boljem položaju u tom poslu, ali sam naučio da prijetnost u ophođenju, lični šarm, osmeh ili neka duhovita opaska mogu poslužiti da tog dana zaradim više nego što mi je bilo zagarantovano. Uvek sam imao osećaj za trgovinu, ali tehničkih znanja za posao kojim sam počeo da se bavim nisam imao. Partner sa kojim sam poslovao bio je dovoljno edukovan za taj posao, a ja sam tu video priliku da naučim nešto novo što će doprineti boljem poslovanju. S vremenom, uz pomoć partnera, naučio sam da sâm sklapam komponente (mašina kojima se bavio, prim. aut.), ali sam se dodatno obrazovao čitajući literaturu iz te oblasti. Upornost mi je bila najveći saveznik. I pre nego što sam završio fakultet, da bih se održao u poslu, morao sam da imam određena znanja iz oblasti finansija. Njih sam uglavnom sticao kroz praksu. I tada sam, negde u magli, naslućivao da je dobra organizacija sistema u smislu njegovog logističkog postavljanja osnov uspešnog poslovanja, a to sam na pravi način artikulisao tek po završetku fakulteta. Danas sam u mogućnosti da angažujem vrhunske stručnjake za finansije, pravne poslove ili informatičare, i široka ovlašćenja treba dati ljudima koji vrede, ali ja kroz zajednička iskustva i dalje učim. Jedan od mojih ciljeva jeste da kroz neprestanu edukaciju utičem na javno mnjenje i opismenjavanje ljudi u Srbiji.“

Treći ispitanik⁶:

„Imao sam sreću da od samog početka moje profesionalne karijere radim u velikoj, tada uspešnoj, državnoj firmi. Iako sam završio fakultet kao dobar student, to nije automatski značilo da sam samim tim veliki stručnjak. Mnogo sam učio kroz iskustvo. Firma u kojoj sam radio imala je vrhunske stručnjake od kojih sam jako puno naučio. Trgovina, bankarstvo i finansije su oblasti o kojima nisam mnogo znao, ali sam u tim područjima najviše napredovao. Imao sam pristup najboljima. To mi je omogućilo da brzo napredujem u poslu i stvorilo podlogu da razmišljam o razvijanju sopstvenog biznisa. Kao relativno mlad u firmi dobio sam priliku da radim i usavršavam se u inostranstvu, što mi je dodatno proširilo vidike. Ta vrsta iskustva pomogla mi je da shvatim principe poslovanja koji vladaju u svetskom biznisu, da shvatim značaj korporativne kulture, značaj poslovne etike, načine komunikacije u poslovnom svetu. Takođe sam, kroz razne vrste iskustva u poslovnom svetu, naučio da su kontakti koje ostvarujete sa značajnim ljudima iz sveta biznisa možda najvažniji faktor uspe-

⁵ U istraživanju ispitanik br.2

⁶ U istraživanju ispitanik br. 3

ha u poslu. Ponavljam, iskustvo me je naučilo još jednu zakonitost u poslu kojim se bavim, a to je da su dostupnost informacija i pravovremena informacija presudni za određivanje u kom smeru će se vaše poslovanje kretati. Ja nemam problem sa tim da pitam ono što ne znam, tako da slobodno mogu reći da svakog dana o poslu naučim nešto novo.“

Četvrti ispitanik⁷:

„Nikada nisam bio zaposlen u državnoj firmi. Od samog starta radio sam kao privatnik. Taj posao je uglavnom bio deo porodične tradicije, tako da sam od samog početka počeo da radim sa ocem. U toj firmi, kroz iskustvo i saradnju sa drugima stekao sam dodatna znanja neophodna za neposredno obavljanje posla, ali i veštine koje se tiču uspešne komunikacije. Fakultet koji sam završio mislim da je neophodan da bih se bavio ovim poslom, ali on, ipak, samo daje okvir za poznavanje reda stvari. Osim toga, neophodna su i druga, specijalistička znanja kao na primer ekonomska znanja koja sam stekao pripremajući se da razvijam sopstveni biznis. Da bi postali uspešan preduzetnik morate da učite svakoga dana kroz različite vidove iskustva. Shvatio sam, s obzirom na to da dolazim iz individualne profesije, da kod mene postoji nedostatak korporativne kulture. Međutim, sam život, kontakti koje ostvarujete i radoznalost osposobljavaju vas za učenje i prihvatanje korporativne kulture. Uz to, naravno učite i različite oblike ponašanja u svetu u kome se krećete, shodno ulozi koju imate u društvu. Ja moram da kažem da je moje bavljenje politikom bilo u funkciji biznisa, ali ne u onom primitivnom smislu. Vi, baveći se politikom, proširujete horizonte, naučite na najočigledniji način kako funkcioniše država, mnoga znanja iz makroekonomije dobijate iz tog iskustva. Od vaše sposobnosti i inteligencije zavisi da li će ta znanja koja ste stekli kroz tako specifično iskustvo imati pozitivan transfer i biti primenjiva na poboljšanje sopstvenog biznisa. Iskustvo vas uvek jača i tera da neprestanto učite.“

Kao što vidimo, lideri uče iz različitih situacija u kojima se nalaze. Podaci nam govore da su najviše osnovnih znanja povezanih sa njihovim poslom naučili na samom početku karijere. Ulazeći u privatni biznis, u samom startu, obavljali su poslove za koje nisu bili kvalifikovani, a istovremeno, njihov zadatak je bio i da kontrolišu poslovanje i zaposlene. Ti poslovi su tražili neka specifična znanja koja su oni „uzgred“ dobijali. To „uzgred“ znači učenjem kroz iskustvo, a odnosi se na:

- Učenje od drugih
- Učenje od ključnog informata
- Učenje obavljanjem konkretnog posla
- Učenje ostvarivanjem značajnih kontakata

⁷ U istraživanju ispitanik br. 4

- Učenje kroz radna i životna iskustva u zemlji i inostranstvu

Što se tiče znanja koja se stiču putem informalnog učenja, ona se tiču najrazličitijih, opštih i specifičnih, oblasti njihovog profesionalnog i privatnog života. Odnose na:

- Ekonomska znanja (znanja vezana za upravljanje finansijama, knjigovodstvena, znanja vezana za funkcionisanje bankarskog sektora, znanja vezana za berzansko poslovanje i dr.).
- Znanja iz oblasti prava (znanja vezana za pravne regulative poslovanja u zemlji i inostranstvu, poznavanja regulativa poslovanja preko of-shor kompanija, znanja o funkcionisanju poreskog sistema, znanja o zakonskim pravima i obavezama zaposlenih i sl.)
- Znanja vezana za poslovnu korespondenciju (maniri, načini ponašanja i odevanja koje zahteva određena poslovna situacija, način ophođenja prema zaposlenima i rukovodstvu, i sl.)
- Komunikacione veštine (znanja stranih jezika, internet)
- Ostala specifična znanja (specifična znanja o ponašanju u situacijama povećanog rizika pri donošenju odluka, neka psihološka znanja radi boljeg predviđanja i projekcije budućih postupaka poslovnih partnera, i sl.).

Informalno učenje pokazalo se veoma značajnim faktorom liderstva. Od svih vidova učenja odraslih ono je najznačajniji faktor liderstva. Verujemo da potreba za konstantnim učenjem može biti rezultat velikih zahteva posla koji pred pojedinca postavljaju nove izazove koje treba savladati da bi neko bio konkurentan. Dakle, kao i u prethodna dva slučaja, veoma je uočljivo da je učenje u direktnoj funkciji posla koji lider obavlja i da lideri u tome vide najveću vrednost obrazovanja i učenja. Takođe, ono što smo saznali tokom istraživanja o učenju lidera jeste da on na ovaj način uči jer kod njega postoji duboka svest o nekom njegovom obrazovnom deficitu i jaka želja da se on otkloni.

Zaključak

Ispitivanje odnosa obrazovanja odraslih i poslovne uspešnosti imalo je određene specifičnosti koje su obeležile kako teorijski, tako i empirijski deo rada. Sama ciljna grupa koja čini uzorak je specifična po različitim osnovama. Ono što smo mi hteli da saznamo jeste da li je ova grupa ispitanika koju vidimo kao lidere, posebna i po tome šta uči, kako uči, zašto uči i na osnovu činjenica da odredimo ulogu učenja i obrazovanja u postizanju visokih poslovnih rezultata.

Na osnovu podataka o njihovom obrazovanju možemo da zaključimo da su lideri, u okvirima našeg istraživanja, ekonomisti ili pravnici po struci. Obrazovanje koje su stekli u formalnom sistemu za njih je imalo veliki značaj. Neformalno obrazovanje nešto manje je značajno nego prethodno, a situaciono učenje ili učenje informalnim putem ima najveći značaj u poslovnom usponu.

Osnovni značaj formalnog obrazovanja, u praktičnom smislu, lideri su videli, sa današnje distance, u otvaranju mogućnosti rada na samom početku poslovanja, a njegov najveći doprinos, smatraju, je u razvijanju intelektualnih sposobnosti. Neformalno obrazovanje igralo je ulogu posebno u razvijanju specifičnih znanja i komunikacionih sposobnosti i njegov značaj se prvenstveno odnosi na tu oblast. Gotovo da nema nijedne oblasti iz koje znanja nisu crpljena iz konkretnih situacija. Situaciono učenje se pokazalo najefikasnijim u sticanju kako specifičnih stručnih znanja, tako i veština koje poboljšavaju komunikaciju ili opštih „drugih“ životnih veština. Lideri u učenju koriste sve vidove učenja, ali se situaciono učenje i učenje kroz iskustvo izdvojilo kao najvažnije za brzo napredovanje u karijeri.

Lideri u Srbiji su se razvijali u veoma turbulentnim vremenima i za njih se vežu brojne kontraverze, te se zbog toga u javnosti percipiraju često kao glupi, primitivni, neobrazovani i nemoralni. Prema nalazima našeg istraživanja, koje se prvenstveno bavi obrazovanjem, a ne moralnim karakteristikama, ruši se deo stereotipa koji u javnosti važi za njih. Oni predstavljaju obrazovanu grupu ljudi za koju slobodno možemo reći da su skloni učenju i da razumeju značaj učenja. Oni jesu „učeca bića“ i obrazovanje i učenje koriste kao instrument poslovne uspešnosti i ostvarivanja ličnih ambicija.

Literatura

- BENNIS, W.G. (2003). *On becoming a leader: the leadership classic – updated and expanded*. USA: Perseus Publishing.
- EKONOMIST MAGAZIN (2007). *Top 300 (posebno godišnje izdanje)*, 3. Beograd: Ekonomist media Group.
- GIDDENS, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- GRINBERG, DŽ. & BARON, R.A. (1998). *Ponašanje u organizacijama: Razumevanje i upravljanje ljudskom stranom rada*. Beograd: Želnid.
- KIRKPATRICK, S.A. & LOCKE, E.A. (2001). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5, 48 – 60.
- KOTTER, J.P. (1990). *A power for change*. USA: The Free Press.
- KULIĆ, R. I DESPOTOVIĆ, M. (2004). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- MILISAVLJEVIĆ, M. (1999). *Osnovi strategijskog menadžmenta*. Beograd: Poslovna škola „Megatrend“.

ROBBINS, S. (2003). *Organizational behavior*. Englewood cliffs. NJ: Prentice Hall Inc.
STONER, J., FRIMAN, E. & GILBERT, D. (1999). *Menadžment*. Beograd: Želnid.

Hajdana Glomazić⁸
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Leadership and Education⁹

Abstract: The research, whose results are presented in this paper aimed to determine the relationship between learning and adult education, and business success. This relation has been examined through observations of a specific target group sample that we call leaders. Basic thesis is that education and studying are significant factors of successful leadership. Research has shown that all three forms of education and studying (formal, nonformal and informal) have unquestionable value when it comes to leadership, and that out of the three the most significant is informal form of education. Socio-personal and personal characteristics also have a role in forming of a successful leader, as well as political and social circumstances of the environment. At present, it is impossible to precisely measure importance of education and/or studying, but it can confidently said that education and learning are significantly related to the business success rate of the respondents. Leaders are individuals who keep on studying, understand the importance of education and use it as an instrument of business success and realization of their leadership ambitions.

Key words: education, learning, business success, leadership.

⁸ Hajdana Glomazić, MA is a PhD student at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade and a teaching assistant at the Academy for Diplomacy and Security.

⁹ The paper is a part of unpublished master thesis Hajdana Glomazić, *Adult Education and Business Success*, Faculty of Philosophy, Belgrade, submitted on 29th December 2009.

Dragana Pavlović Breneselović¹, Živka Krnjaja²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja³

Apstrakt: Praksa profesionalnog usavršavanja vaspitača istražena je kroz perspektivu vaspitača. Upitnikom su dobijeni podaci o tome šta vaspitači prepoznaju kao oblike usavršavanja, u koje oblike su uključeni i kako procenjuju doprinos pojedinih oblika promeni i razvoju prakse. Dobijeni podaci ukazuju da se postojeći model profesionalnog usavršavanja svodi na obuke vaspitača kroz stručne seminare i na kontroverze u perspektivi vaspitača: izjednačavanje profesionalnog usavršavanja sa seminarima obuke, pitanje delotvornosti seminara i nepodudarnost između procene važnosti i potrebe kreditiranja pojedinih oblika. Podaci su analizirani iz perspektive sistemske koncepcije profesionalnog razvoja elaborirane kroz metaforu razvoja kojom su definisana polazišta, okvir i oblici profesionalnog usavršavanja. Sistemski definisan okvir osnov je za umrežavanje profesionalnog razvoja kroz interaktivni sistem različitih oblika (grupisanih u individualne oblike, zajedničke oblike u praksi delovanja i oblike organizovane van prakse) i povezivanje različitih učesnika.

Ključne reči: perspektiva vaspitača, oblici profesionalnog usavršavanja, sistemska koncepcija profesionalnog razvoja.

Uvod

Obrazovanje, a obrazovni sistem (budući oblikovan određenom politikom obrazovanja) posebno, odražava dominantne odnose iz sfere ekonomskog delanja

¹ Dr Dragana Pavlović Breneselović je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² Dr Živka Krnjaja je docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

³ Rad je realizovan u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (br.179060) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

određenog društva i istovremeno se tumači i uspostavlja iz perspektive dominantnih sfera ljudske delatnosti, kakva je ekonomska. Ovi uticaji ispoljavaju se na nivou shvatanja prirode i funkcije obrazovanja, organizacije obrazovnih institucija i procesa nastave, pa i u pristupu profesionalnom razvoju nosilaca obrazovne delatnosti. Ne čudi otud što je dominantni model profesionalnog razvoja nastavnika zasnovan na modelima koji su karakteristični, i moguće funkcionalni, za druge sisteme ljudskog delanja. Neki autori ovakav model nazivaju model industrijskog društva (npr. Banathy, 1991; Hargreaves, 2000), neki neoliberalni ili menadžerski model (Doecke, 2005), neki mehanicistički model (Krnjaja, 2010).

Nasuprot njemu, sistemski model profesionalnog razvoja ima svoje polazište u sagledavanju obrazovnih sistema kao otvorenih, kompleksnih, multidimenzionalnih, dinamičkih, procesnih, preispitujućih sistema koji „tragaju za smislom“ (Banathy, 1991), odnosno izgrađuju svoju svrhu i grade smisao kroz proces vlastitog razvoja.

U tabeli je dat prikaz razlika između ova dva modela.

Tabela 1: Industrijski i sistemski model profesionalnog razvoja (na osnovu Doecke, 2005; Pavlović Breneslović, 2008; Krnjaja, 2010)

Industrijski model profesionalnog razvoja	Sistemski model profesionalnog razvoja
Nastavnik je pozicioniran kao individualni profesionalac. Profesionalni razvoj je pitanje individualnog postignuća i odgovornosti da se ispune postavljene zahteve.	Podučavanje i učenje su po svojoj prirodi kolaborativni procesi koji se odvijaju u mreži odnosa. Nastavnik je deo zajednice i njegov profesionalni razvoj je integralni proces razvoja vlastite prakse u neposrednom kontekstu delovanja i unapređivanja prakse vrtića/škole. Škola kao zajednica pruža mogućnosti za razvoj kulture koja promoviše i podstiče kontinuirano učenje kao zajedničko iskustvo kojim se menja i usavršava praksa škole.
Profesionalni razvoj ima funkciju podupirućih (sustaining) promena (Christensen prema Schlechty, 2009) u sistemu obrazovanja koje su usmerene na ekstenziju postojećeg, pojačavanjem efikasnosti i efektivnosti i gde je promena kompatibilna postojećem sistemu (Pavlović Breneslović, 2009).	Profesionalni razvoj ima funkciju sistemskih promena. Sistemske promene su promene drugog reda ili destruktivne promene (Christensen prema Schlechty, 2009) koje su usmerene na promene u vitalnim funkcijama u sistemu – promene u njegovoj strukturi i kulturi. Suština promene nije u izmenama pojedinih segmenata programa ili sistema već u restrukturiranju i rekulturaciji sistema.

<p>Profesionalno učenje se sagledava kao jednokružni proces usmeren na nivo događaja na kome se preduzima akcija, utvrđuju problemi, planira korekcija ili promena i implementira akcija.</p>	<p>Profesionalno učenje se sagledava kao dvokružni proces (double-looped) promena u kome se prvi krug otvara i sa metapozicije se preispituje vlastita praksa – preispituju postojeća svrha i načini funkcionisanja i razvijaju nove strukture, mentalni modeli i vrednosti. Profesionalno učenje odražava stalnu vezu između vizije, svrhe i aktivnosti, razvoj zajedničkih vizija i usklađivanje ciljeva.</p>
<p>Profesionalno učenje je po svojoj prirodi generičko i naučeno se može primeniti u različitim okruženjima bez obzira na njegove specifične karakteristike.</p>	<p>Profesionalno učenje je vezano za specifičan kontekst vlastite profesionalne prakse. Škole/ vrtići se odnose prema profesionalnom učenju na jedinstven način bez univerzalnog recepta za sve. To ne znači ignorisanje rešenja na nivou politike sistema nego kreiranje i projektovanje profesionalnog razvoja na osnovu samostalnog izbora i inicijative koja se pokreće iz prakse i odgovara uslovima konkretne prakse.</p>
<p>Znanje se unosi spolja (u formi naučnih saznanja ili zahteva prosvetne politike) i „isporučuje“ kroz programe obuke. Vremenska orijentacija u učenju okrenuta je ka budućnosti.</p>	<p>Znanje se razvija i dobija smisao kroz stalno preispitivanje vlastite prakse Uvid u problem, pokušaj da se reši problem, prevaziđe teškoća ili poboljša nešto u sopstvenoj praksi predstavlja motivaciju za profesionalno učenje. Vremenska orijentacija u učenju uključuje kontinuitet, prošlost–sadašnjost–budućnost.</p>
<p>Znanja se mogu sistematizovati u vankontekstualni skup znanja ili istina koje se ne problematizuju u odnosu na socio-kulturnu zajednicu prakse i znanja koje je praktičar razvio delujući u toj zajednici. Od praktičara se očekuje da naučeno nekritički prilagode i primene u vlastitoj praksi .</p>	<p>Naučna i stručna znanja su polazište i okvir za preispitivanje vlastite prakse i u tom procesu se i ona sama preispituju sa stanovišta ličnih iskustava i vlastitih znanja i prakse. Praktičari su uključeni u dijalog i preispitivanje i vlastitih polazišta i teorijskih postavki kroz kontinuirano istraživanje prakse i izgrađivanje značenja, svrhe i smisla.</p>
<p>Podaci o znanju praktičara i njihovoj praksi dobijaju se kroz upitnike i testove ili istraživanja kojima se ne obuhvata jedinstvena priroda date školske zajednice.</p>	<p>Podaci o znanju i praksi se dobijaju kroz holistički pristup u akcionim i kvalitativnim istraživanjima čiji je fokus dati kontekst i karakteristike školske zajednice.</p>
<p>Praksa se procenjuje prema unapred postavljenim ishodima kao što je npr. uspeh dece na testovima, bez preispitivanja šta ti testovi mere i da li obuhvataju sve ono što praksa omogućava. Najznačajniji deo učenja je produkt, postignuće. Rad praktičara procenjuju drugi u skladu sa „kulturom učinka“. Odgovornost praktičara se svodi na uski okvir merenja učinka što od njih zahteva postavljanje ciljeva i pokazivanje da su ti ciljevi ostvareni.</p>	<p>Praktičari se oslanjaju na naučna i vlastita praktična istraživanja da bi preispitali svoju praksu kroz posmatranje, slušanje, dijalog, dokumentovanje. Najznačajniji deo učenja je kontinuirani proces promene i unapređivanja. Praktičari zajedno razvijaju „kulturu istraživanja i evaluacije“ u koju su svi uključeni. Njihova odgovornost je deo šire profesionalne saglasnosti o dobrobiti učenika/dece u toj zajednici.</p>

Veliki je broj autora koji se iz socio-kulturne i systemske perspektive bave problematikom profesionalnog razvoja i istraživanjima postojećih sistema profesionalnog usavršavanja, njihovih efekata i mogućih načina promena (Cochran-Smith, 2005; Guskey, 2009; Ellis, 2010; Brownlee, 2008; Farrell, 2003; Hargreaves, Fullan, 2000; Hebib, 2008; Radulović, 2008; Reeves, 2010).

„Ukalupljivanje“ obrazovanja po modelu sistema koji su deterministički ili svrhoviti, protivno suštini procesa obrazovanja, koji je po svojoj prirodi otvoren, multidimenzionalan i multiperspektivan, kompleksan, preispitujući i tragalачki za smislom, suočava nas sa neefikasnošću obrazovnih sistema. Isto tako, model profesionalnog razvoja baziran na preduzetničkom (industrijskom, menadžerskom, mehanicističkom) modelu, pokazuje se neefikasnim u najmanje dva, pri tome ključna pitanja:

1. pitanje (de)motivisanosti nastavnika za učešćem i ulaganjem u profesionalni razvoj,
2. pitanje transfera profesionalnog razvoja na praksu delovanja, odnosno sagledavanja procesa profesionalnog razvoja kao imanentnog procesu usavršavanja prakse.

Istraživanje

Cilj našeg istraživanja bio je da analiziramo perspektivu vaspitača o praksi profesionalnog usavršavanja sa stanovišta systemskog pristupa i razvijemo model transformacije sistema profesionalnog usavršavanja. U ovom okviru postavljeni su sledeći zadaci:

1. Kako vaspitači procenjuju postojeći sistem profesionalnog usavršavanja i koji su argumenti za njihovo zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo?
2. Kroz koje oblike i u kom obimu se realizuje profesionalno usavršavanje vaspitača?
3. Koji su kriterijumi vaspitača za izbor i procenu uspešnosti seminara, kako seminari utiču na praksu vaspitača i koji sistem podrške seminarima vaspitači smatraju značajnim?
4. Da li vaspitači prepoznaju doprinos drugih oblika profesionalnog usavršavanja, koji su to oblici i da li oni treba da budu deo zvaničnog sistema profesionalnog usavršavanja?
5. Koliko je perspektiva vaspitača bliska ili udaljena od systemskog pristupa profesionalnom usavršavanju?

U istraživanju je korišćena tehnika anketiranja primenom upitnika koji sadrži pitanja zatvorenog i otvorenog tipa i skale procene (ukupno 11). Upitnik je popunilo 130 vaspitača iz dečjih vrtića širom Srbije, slučajno izabranih tokom studentske prakse i na stručnom skupu vaspitača.

Podaci dobijeni upitnikom obrađivani su kvantitativno izračunavanjem frekvencije i kvalitativno analizirani tehnikom proširivanja, kroz povezivanje i poređenje.

Perspektiva vaspitača

Kako vaspitači procenju postojeći sistem profesionalnog usavršavanja?

Gotovo jedna trećina vaspitača (29,2%) procenjuje da je postojeći sistem profesionalnog usavršavanja veoma uspešan, dve trećine (66,2%) smatra da je delimično uspešan, a mali broj (3,8%) ga procenjuje neuspešnim.

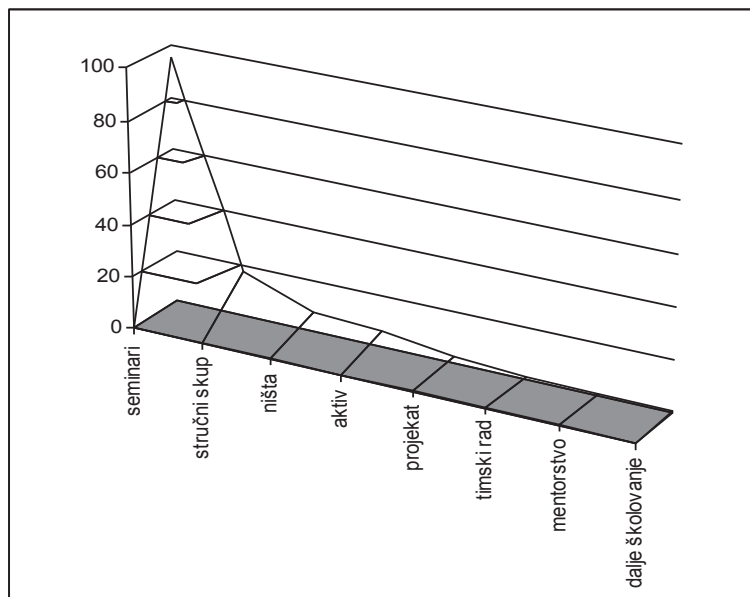
Iz obrazloženja odgovora se vidi da ovu procenu vaspitači svode zapravo na procenu seminara obuke, tj. da profesionalno usavršavanje svode na stručne seminare. Tako se u prilog zadovoljstva sistemom navodi da su: znanja dobijena na seminaru primenjiva u praksi; seminari podsticajni i profesionalni, kao i da upotpunjuju njihova znanja.

Vaspitači koji su delimično zadovoljni, takođe navode najviše primedbi koje se odnose na seminare: nemogućnost izbora (14); neprimenjivost (14); nedostupnost seminara, npr. velike ustanove – ograničen broj učesnika (17); seminari ne odgovaraju potrebama vaspitača (8); komercijalizacija (4); odsustvo praćenja procesa primene i podrška (5); odsustvo podrške – razgovori o preprekama, dilemama i problemima (6); neadekvatno vreme (vikend) 2; ponavljanje problematike (1).

Samo sedam vaspitača od 130 navodi da je postojeći sistem delimično uspešan jer se svodi na seminare obuke i jer vrednovanjem nisu obuhvaćeni drugi oblici stručnog usavršavanja.

Kako se ostvaruje postojeći sistem profesionalnog usavršavanja?

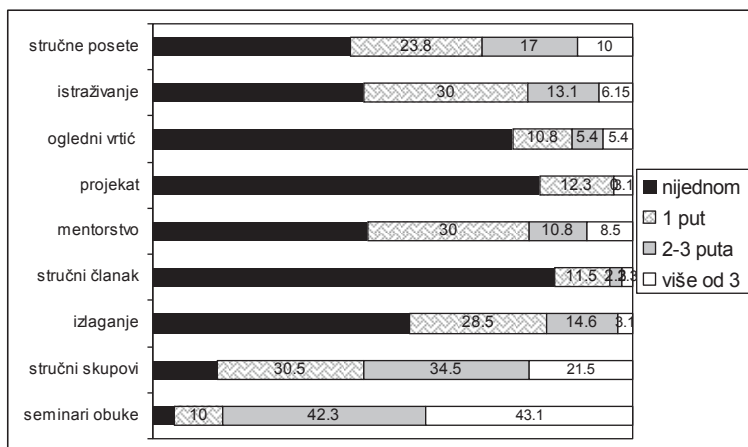
Na otvoreno pitanje o učešću u nekom obliku usavršavanja u poslednje tri godine gotovo svi vaspitači (92,8%) navode seminare obuke. Samo 17,7% navodi i učešće na stručnim skupovima, 6,1% navodi stručne aktivne, 2,2% projekte, a po manje od jedan posto (0,8%) navodi mentorstvo, timski rad i dalje školovanje. (Grafikon 1)



Grafikon 1: Učešće vaspitača u nekom obliku stručnog usavršavanja u poslednje tri godine

Da su seminari dominantni oblik profesionalnog usavršavanja ukazuju i podaci dati na grafikonu 2 koji se odnose na učestalost pojedinih oblika. Samo oko desetine vaspitača učestvovalo je u pisanju stručnog članka, a više od polovine nikada nije učestvovalo u nekom projektu ili u radu oglednog vrtića, niti imalo izlaganje na stručnom skupu. Više od trećine vaspitača nije učestvovalo u mentorstvu, niti realizovalo istraživanje u svojoj praksi i učestvovalo u stručnim posetama, a oko jedna desetina vaspitača nije u poslednjih tri godine učestvovala na stručnim skupovima.

Najveći broj vaspitača je pohađao seminare više od tri puta ili dva do tri puta, ali oko pet posto vaspitača nije bilo ni na seminarima.



Grafikon 2: Učestalost učešća u pojedinim oblicima stručnog usavršavanja

Seminari obuke: zašto vaspitači pohađaju seminare i kako vrše izbor?

Najčešći razlog koji navode vaspitači zašto pohađaju seminare jeste taj što ih smatraju korisnim za svoj rad (51,5%) i lični razvoj (33%). Obavezu prikupljanja bodova navodi 12,5%, a samo 2,4% zahtev koji im postavlja ustanova.

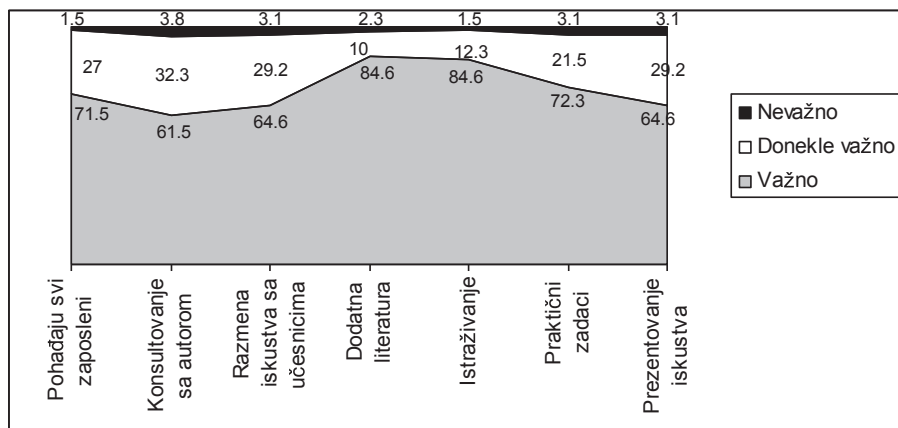
Koji će seminar pohađati najviše zavisi od ustanove (44,2%) i teme seminara (38,6%), a u neznačajnom broju od toga šta je dostupno po ceni, mestu održavanja, broju sati (3,7%) i ko je autor seminara (3,1%), dok samo 2,5% seminar bira na osnovu preporuke kolega.

Za vaspitače, uspešan seminar je pre svega onaj koji im daje gotova rešenja koja mogu primeniti u praksi (33,3%), a potom, koji odgovara potrebama prakse (16,7%), koji doprinosi njihovom ličnom razvoju (14,4%), koji je zanimljiv (13,8%). Samo otprilike jedna desetina smatra da je dobar seminar onaj koji podstiče na preispitivanje prakse (11,5%) i razvija kompetencije vaspitača (9,8%).

Polovina vaspitača (51,5%) navodi da seminari obuke utiču i na druge promene u njihovom radu, 13,9% navodi da ono što su radili na seminarima postaje trajni deo njihove prakse, dok nešto više od jedne trećine (33,1%) navodi da samo povremeno primenjuju to u svom radu, a zanemarljiv procenat (1,5%) da seminari ne menjaju njihov način rada.

Šta je potrebno za podršku seminarima?

Većina vaspitača smatra da je potrebna podrška seminarima da bi došlo do promena u praksi (Grafikon 3).

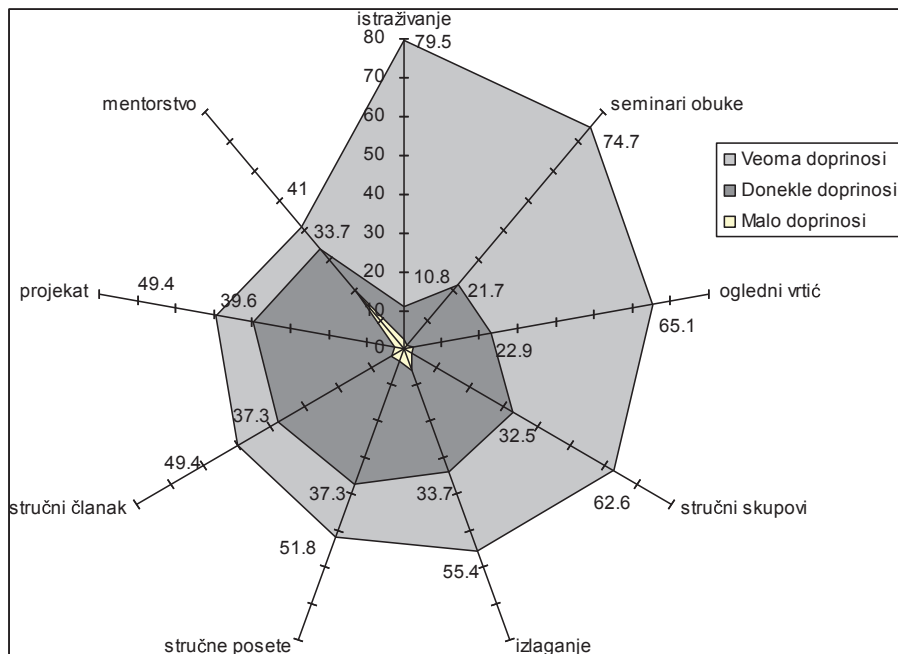


Grafikon 3: Podrška za primenu seminara u praksi

Najveći broj vaspitača (po 84,6%) smatra da su istraživanja praktičara i dodatna literatura najznačajniji za primenu obuke na seminarima u praksi. Tri četvrtine vaspitača smatra da je važno da seminare prate praktični zadaci i da svi zaposleni iz vrtića prođu kroz obuku, a dve trećine da je važna mogućnost razmene iskustava sa kolegama i prezentovanja vlastitih iskustava, kao i dalja razmena sa autorima i realizatorima seminara.

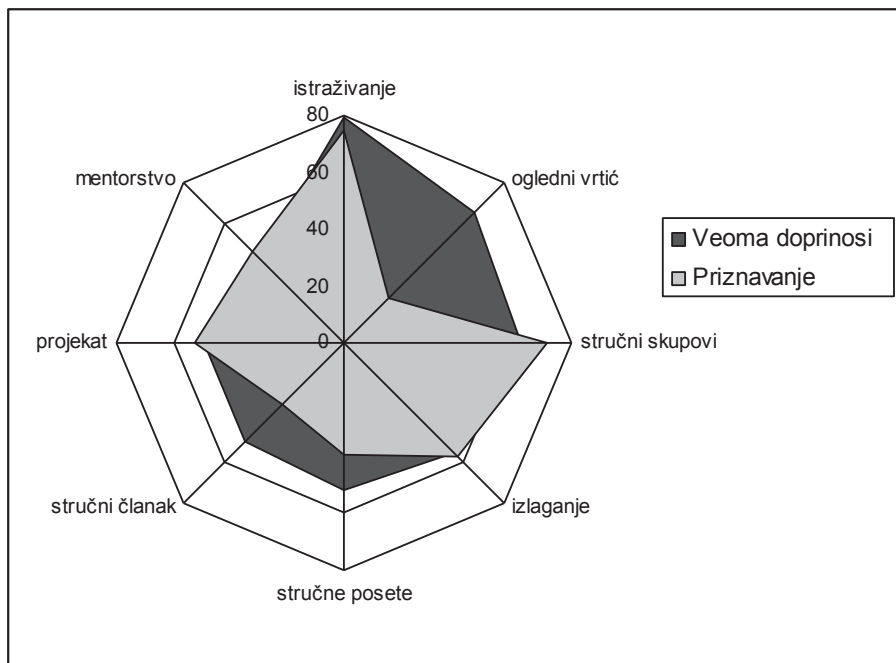
Koliko pojedini oblici doprinose stručnom usavršavanju?

Vaspitači visoko procenju doprinos različitih oblika, pre svega istraživanja praktičara i seminara, profesionalnom usavršavanju, a potom rad u oglednom vrtiću, učešće na stručnim skupovima (Grafikon 4). Kao oblik koji najmanje doprinosi profesionalnom usavršavanju izdvaja se mentorstvo.



Grafikon 4: Procena doprinosa pojedinih oblika stručnog usavršavanja

Odnos procene doprinosa pojedinog oblika i potrebe njegovog uvođenje u sistem bodovanja prikazan je na grafikonu 5. Grafikon pokazuje da vaspitači u većoj meri različite oblike smatraju značajnijim za profesionalno usavršavanje nego što smatraju da je potrebno da uđu u sistem bodovanja. Izuzetak je istraživanje praktičara, gde je ova razlika mala, a istovremeno, za neke oblike (mentorstvo, stručni skupovi, učešće u projektu) veći broj vaspitača smatra da treba da uđu u sistem kreditiranja nego što smatraju da izuzetno doprinose profesionalnom usavršavanju.



Grafikon 5: Odnos između procenjenog visokog doprinosa i zahteva za kreditiranjem oblika u sistemu profesionalnog usavršavanja

Razumevanje kontroverzi kroz sistemski model profesionalnog razvoja

Rezultati istraživanja perspektive vaspitača ukazuju na tri kontroverze:

1. *Izjednačavanje profesionalnog usavršavanja sa seminarima obuke.* Iako postojeći Pravilnik o stručnom usavršavanju i Vodič za stručno usavršavanje (Vodič, 2007) predviđaju i druge oblike profesionalnog usavršavanja, te iako neki od tih oblika bez sumnje postoje u praksi (npr. aktivni), akcenat u postojećem pravilniku i posebno, sistem kreditiranja koji priznaje samo seminare, imaju najmanje dve posledice. Prvo, da vaspitači izjednačavaju sistem profesionalnog usavršavanja sa seminarima (procenjujući ga zapravo kroz procenu uspešnosti seminara) i da većinu drugih oblika ne vezuju za profesionalno usavršavanje.

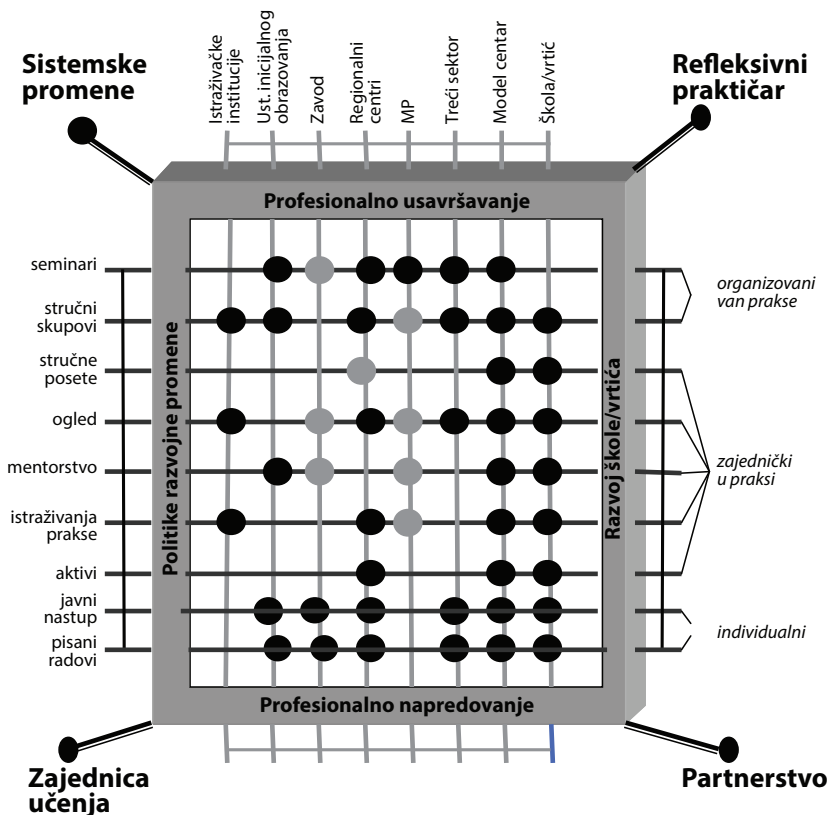
- Drugo, da se profesionalno usavršavanje u najvećoj meri svodi samo na seminare obuke.
2. *Delotvornost seminara po sebi, naspram neophodnosti podrške seminarima.* Dve trećine vaspitača navodi da postojeći seminari obuke postaju trajni deo njihove prakse i utiču na promenu njihove prakse i u drugim dimenzijama. Istovremeno, najveći broj vaspitača navodi da je za primenu seminara u praksi neophodan sistem podrške (grafikon 3) kojeg zapravo nema u postojećem sistemu dominantno jednodnevnih seminara i seminara nevezanih za njihovu praksu. To ukazuje da vaspitači ili daju prepoznatljivo poželjan odgovor na pitanje koliko seminari utiču na njihovu praksu, ili promenu prakse shvataju veoma usko, kao primenu naučenog na seminaru, kao i da, krećući se u postojećem sistemu usavršavanja, ne sagledavaju moguće načine podrške sve dok im se oni ne ponude.
 3. *Visok doprinos, a nepriznavanje.* Dok najveći broj vaspitača procenjuje neke druge oblike, pored seminara, kao veoma značajne za profesionalno usavršavanje (posebno, istraživanje praktičara, rad u oglednom vrtiću, stručne skupove), a polovina vaspitača i druge oblike (stručne posete, izlaganja, stručni članci, projekti), i takođe, navode neke od tih oblika kao neophodni sistem podrške seminarima (istraživanja, rad sa literaturom, razmena sa kolegama, prezentacije vlastitog rada) oni, s druge strane, ne dele takvo mišljenje kada je u pitanju obuhvatanje ovih oblika sistemom kreditiranja. Dobijeni rezultati ukazuju da je kriterijum za kreditiranje mnogo više ono što oni već rade i moraju da rade i što im je poznato (mentorstvo, učešće na stručnim skupovima, izlaganje) nego ono što smatraju značajnim (npr.ogled, stručne posete). Jedini izuzetak je istraživanje praktičara koje se gotovo podjednako smatra važnim za usavršavanje i neophodnim u sistemu kreditiranja. Mogući razlog ovakve kontroverze jeste, da u postojećem sistemu profesionalnog usavršavanja, povećanje broja oblika za kreditiranje vaspitači doživljavaju kao povećanje obaveze da u tome nužno učestvuju.

Postojeći sistem profesionalnog usavršavanja kod nas ima suštinske karakteristike industrijskog modela usavršavanja iznete na početku ovog teksta (realizacija kroz seminare, odvojenost od prakse, ekspertska patronizacija, individualna odgovornost i nepovezanost sa menjanjem i usavršavanjem prakse škole/vrtića). Da bismo razumeli navedene kontroverze u perspektivi vaspitača neophodno je da konkretizujemo sistemski model profesionalnog razvoja. Sistemski model pro-

fesionalnog razvoja, kao interaktivni sistem umrežavanja, prikazan je na šemi 1. kao „razboj” profesionalnog razvoja.

Metafora razboja pomaže nam da:

1. Ekspliciramo paradigmu obrazovanja iz koje polazimo u profesionalnom razvoju. Ova paradigma uspostavlja i povezuje „okvir razboja” profesionalnog razvoja i prikazana je sa četiri „čavla” kojima se učvršćuje okvir. To su: 1. pristup obrazovanju kao procesu permanentnog razvoja, transformacije i unapređivanja; 2. nastavnik kao reflektivni praktičar koji istražuje vlastitu praksu i kroz taj proces se profesionalno razvija i unapređuje praksu; 3. škola kao zajednica učenja; 4. partnerstvo kao odnos svih zainteresovanih aktera profesionalnog razvoja (univerziteta, donosioca politika – ministarstva, zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, obrazovnih institucija...).



Šema 1: „Razboj profesionalnog razvoja“

Koncept profesionalnog razvoja baziran na ideji refleksivne prakse (Radulović, 2011) i škole/vrtića kao zajednice koja uči gradi se na istraživanju i promeni kulture prakse „iznutra“, kao ključnom kontekstu podrške profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača. Istraživanja prakse se realizuju kroz niz oblika i aktivnosti kojima se ostvaruje kritička refleksija. Tu spadaju: akciono istraživanje, fokus grupe (dijaloške grupe), kolaborativna opservacija, evaluacija programa, dokumentovanje (priče, dnevnici, narativni intervju, studije, istraživački projekti), mentorstvo (Reid, 2004; Farell, 2003; Webster-Wright, 2010, Caine, 2010). Partnerstvo se ostvaruje kroz kontinuirani dijalog svih aktera u artikulisanju koncepcije i strategije profesionalnog razvoja i izgradnje zajedničkog smisla i svrhe, radi obezbeđivanja i razmene podataka, redefinisanja uloga, istraživačke podrške, pomoći, zajedničkih akcija, razvijanja poverenja, donošenje odluka i pokretanja inicijativa kao i zajedničkog napredovanja i razvoja.

2. Okvir profesionalnog razvoja („okvir razvoja“) čine četiri uzajamno povezane i uslovljene dimenzije: 1. profesionalno usavršavanje, 2. profesionalni napredak, 3. unapređenje prakse i 4. politike obrazovanja kojima se promoviše kultura promene i razvoja na nivou celokupnog sistema obrazovanja kao politike razvoja obrazovanja kroz permanentni proces promena. Istinski profesionalni razvoj nije pitanje ličnog postignuća – on je neodvojiv od unapređivanja prakse škole/vrtića i moguć samo ukoliko su promena, razvoj i unapređenje okosnice politike obrazovanja u svim segmentima.
3. Profesionalni razvoj je mreža isprepletanih, s jedne strane „niti“ koje predstavljaju različite oblike učenja i razvoja i, s druge, različitih „niti“ kao aktera usavršavanja (npr. univerzitet, nevladin sektor, sama škola...). Oblici mogu spadati u grupu individualnog usavršavanja (npr. čitanje i analiza literature, pisanje stručnih radova, vođenje dnevnika), zajedničkog (formalnog, informalnog i spontanog učenja i razvoja) u kontekstu prakse (npr. dijaloške grupe, mentorstvo, uzajamno posmatranje, akciono istraživanje, aktivni) i organizovanog usavršavanja izvan konteksta prakse (npr. organizovane obuke, stručni skupovi, studijske posete). Metafora niti na razboju sugerije: 1. da su svi ovi oblici podjednako značajni u ukupnoj mreži profesionalnog razvoja; 2. da postoji uzajamna povezanost pojedinih oblika i nadogradnja (npr. efikasne obuke praćene su istraživanjem u praksi; kolaborativne opservacije mogu biti praćene radom u dijaloškim grupama i sl.); 3. da postoje različiti učesnici (akteri ili nosioci) profesionalnog razvoja

koji se iz različitih pozicija i uloga umrežavaju, te da profesionalni razvoj nije pitanje samo individualne odgovornosti nastavnika/vaspi-tača.

4. Umrežavanje oblika profesionalnog razvoja i učesnika profesionalnog razvoja ukazuje da nijedan elemenat mreže (oblik i učesnik/akter) sam po sebi ne obezbeđuje profesionalni razvoj. Smisao umrežavanja od-nosi se na unošenje kohezije u koncept profesionalnog razvoja nasu-prot fragmentarnosti i hijerarhijskoj strukturi. Konfiguracija mreže gradi se na načelima i smernicama koncepta profesionalnog razvoja koji proizilaze iz ovako postavljene paradigme obrazovanja i uklju-ćuju: prihvatanje svih delova mreže kao relevantnih za profesionalno učenje, obezbeđivanje i integraciju resursa, usklađivanje i integraciju planova profesionalnog razvoja svih nosioca (artikulisanje uzajamnih očekivanja, zajedničko istraživanje alternativa, razvijanje svesti o slo-ženosti odnosa promene i profesionalnog učenja), podsticanje uklju-ćenosti onih delova mreže koji odgovaraju konkretnom kontekstu obrazovne prakse, prihvatanje i usklađivanje inicijative svakog nosioca u odnosu na doprinos zajedničkom konceptu.
5. „Čvorići“ su tačke umrežavanja koherentnih ciljeva i vrednosti profe-sionalnog razvoja koje dele svi učesnici, operacionalizovani kroz po-jedine oblike i kroz specifične uloge, aktivnosti i odgovornosti koje imaju pojedini učesnici. Oni su pokazatelji ko i na koji način učestvu-je u realizaciji pojedinih oblika. Celovita slika „razboja“ ukazuje da je najveći broj takvih tačaka vezan za kontekst prakse (školu, model cen-tar) čime se eksplicira podrška profesionalnom razvoju u kontekstu prakse. Politikom obrazovanja definišu se „čvorići“ kao potencijalne tačke umrežavanja – npr. ko može organizovati obuke, i pod kojim uslovima; ko mogu biti partneri u akcionom istraživanju praktičara i sl., čime se uspostavlja podrška profesionalnom razvoju, a na nastav-niku/vaspitaču je da, birajući put svog profesionalnog razvoja, pravi personalnizovanu „šaru“ na razboju.

Model „razboja“ predstavlja dinamički koncept profesionalnog učenja i razvoja, u kojem postoji stalno preispitivanje i traženje strategija kako podržati profesionalni razvoj praktičara, pri čemu se svi nosioci u tom konceptu istovre-meno restrukturiraju i razvijaju u odnosu na svoje pozicije i uloge, kao i odnose koje grade sa drugima. On ukazuje da je unapređenje sistema profesionalnog usavršavanja pitanje sveobuhvatnog definisanja i promena i da uvođenje novog oblika kao pojedinačne „niti“, bez uspostavljanja sve četiri strane „okvira razboja“

dovodi samo do „zamršavanja niti“ ili njenog „lelujanja“, budući da nema oslonac na koji se vezuje. Najbolji primer za to je u našu praksu nedavno uvedena obaveza mentorstva. Dok se mentorstvo u savremenoj literaturi i praksi (Hergreaves, 2000) prepoznaje kao uspešan i potencijalima najefektivniji oblik profesionalnog usavršavanja, način kojim je kod nas uveden (kroz promenu legislative i obukom mentora, bez suštinskog pomeranja u svim dimenzijama) on je, iz perspektive vaspitača (grafikon 4), sagledan kao najmanje koristan za profesionalno usavršavanje. Da bi mentorstvo istinski moglo da doprinosi profesionalnom razvoju i usavršavanju i mentora i početnika, mora se promeniti celokupni okvir kojim se definiše nova paradigma profesionalnog usavršavanja.

Literatura

- BANATHY, B. (1991). *Systems Design of Education – A Journey to Create the Future*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- BROWNLEE, J. (2008). Investigating Epistemological Beliefs in Vocational Education for Child Care Workers: New Ways of Thinking about Learning and Training. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 135-153.
- CAINE, G. & CAINE, R.N. (2010). *Strengthening and Enriching Your Professional Learning Community*. Aleksandria: ASCD.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005) Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. U Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (str. 69 – 111). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- DOECKE, B. & PARR, G. (2005). Writing – a Common Project. U Doecke, B. & Parr, G. (Eds.). *Writing=Learning* (str. 1 –19). Kent Town & Kensington Gardens, SA: AATE & Wakefield Press.
- ELLIS, V., EDWARDS, A. & SMAGORINSKY, P. (Eds.) (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. London: Routledge.
- GUSKEY, T. & YOON, K.S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495 –500.
- FARELL, T. (2003). *Reflective Teaching – The Principles and Practice*. English Teaching Forum.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2000). Mentoring in the New Milenium. *Theory into Practice*, 39 (1), 50 –56.
- HEBIB, E. (2008). Profesionalna autonomija i profesionalni razvoj nastavnika. U: Alibačić, Š. (Ed.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 51 – 65). Beograd: IPA.

- KRNJAJA, Ž. (2010). Profesionalni razvoj iz ekološke paradigme. *Andragoške studije*, 2, 121 –140.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2008). *Razvijanje modela intervencije u uspostavljanju partnerstva porodice i dečjeg vrtića*. Doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, D. (2009). *Izvodljivost ilili kompatibilnost promena u obrazovanju*. Beograd: Pedagogija.
- RADULOVIĆ, L. (2008). Obrazovanje nastavnika: zajednički problemi i naše specifičnosti. U: Alibabić, Š. (Ed.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 233 – 245). Beograd: IPA.
- RADULOVIĆ, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- REID, A. (2004). *Towards a Culture of Inquiry in DECS*. Occasional paper No1, DECS
- REEVES, J. (2010). *Professional Learning as Relational Practice*. London: Springer.
- SCHLECHTY, P. (2009). *Leading for learning: how to transform schools into learning organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- VODIČ KROZ STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA, VASPITAČA I STRUČNIH SARADNIKA (2007). Beograd: ZUOV
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2010). *Authentic Professional Learning – Making a Difference Through Learning at Work*. London: Springer.

Dragana Pavlović Breneselović⁴, Živka Krnjaja⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Pre-School Teacher Perspective on Professional Development from the Viewpoint of Systemic Professional Development Concept⁶

Abstract: The practice of professional development of pre-school teachers is addressed through the perspective of a pre-school teacher. Through questionnaire, the following data were obtained: what do teachers recognize as forms of professional development, which form they attended and how they estimate the contribution of specific forms to change and development of practice. The data show that the existing model of professional research is focused on trainings of teachers through professional seminars and controversies in teachers' perspective: the view of professional development equal to seminars and trainings, the question of seminars' effects, and no correlation between the estimate of importance and the need to accredit certain forms. The data were analyzed from the perspective of systemic professional development concept, elaborated through the metaphor that defines the base, framework and forms of professional development. Systemically defined framework is the base for networking in professional development through interactive system of different forms (grouped in individual forms, common forms in implementation practice and forms organized outside of practice) and connection between various participants.

Key words: forms of professional development, teacher's perspective, systemic professional development concept.

⁴ Dragana Pavlović Breneselović, PhD is an assistant professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁵ Živka Krnjaja, PhD is an assistant professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ This paper is a part of the 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.

Vesna Nikolić¹, Mirjana Galjak²
Fakultet zaštite na radu, Univerzitet u Nišu

Obrazovanje za zaštitu životne sredine u kriznim uslovima³

Apstrakt: U radu su predstavljeni osnovni elementi istraživanja usmerenog ka utvrđivanju obrazovnih potreba stanovništva čiji je održivi razvoj determinisan specifičnim socio-kulturnim kontekstom prostora u kojem žive. Radi se o prostoru koji je, istorijski posmatrano, obeležen oružanim sukobima, međuetničkim konfliktima, političkim neslaganjima vladajućih političkih struktura, socijalnim, ekonomskim i drugim kompleksnim problemima. U okviru deskriptivne istraživačke metode, korišćen je anketni upitnik kao osnovni istraživački instrument za dobijanje podataka. Ispitivanje je izvršeno na uzorku od 600 ispitanika srpske nacionalnosti koje živi na Kosovu. Na temelju dobijenih rezultata, zaključeno je da specifičnost socio-kulturnog prostora determiniše obrazovne potrebe u oblasti zaštite životne sredine. Otuda se u radu promoviše obrazovanje za zaštitu životne sredine koja pojedincima i zajednicama može omogućiti razumevanje veza s prirodnom i socijalnom sredinom, razumevanje sebe i drugih, razvoj saradnje, dijaloga, razumevanja i odgovornosti za zajedničku sudbinu i održivi razvoj u multikulturalno kriznim područjima. Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti kao ulazni podatak prilikom postavljanja novih koncepata razvoja interkulturalne saradnje, razumevanja i dijaloga u multikulturalnom društvu.

Ključne reči: zaštita životne sredine, kriza, obrazovanje, održivi razvoj.

Teorijski pristup problemu istraživanja

Ekološka bezbednost predstavlja jedan od najvažnijih faktora bezbednosti savremenog sveta. Ova sintagma se najčešće posmatra i određuje kao „odsustvo pretnji i nanošenja štete”, zapravo, isključivanje bilo koje delatnosti čoveka koja štetno

¹ Dr Vesna Nikolić je vanredni profesor Fakulteta zaštite na radu, Univerzitet u Nišu.

² Mr Mirjana Galjak je doktorand Fakulteta zaštite na radu, Univerzitet u Nišu.

³ Rad je nastao u okviru projekta Mašinskog fakulteta Univerziteta u Nišu „Istraživanje i razvoj energetski i ekološki visokoeftivnih sistema poligeneracije zasnovanih na obnovljivim izvorima energije“ broj 42006 koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

deluje na prirodu, zdravlje stanovništva i bezbednost životne sredine uopšte. Pro-mišljanje pitanja i problema ekološke bezbednosti ističe njegovu direktnu poveza-nost sa zaštitom životne sredine, kao suštinski nerazdvojivih fenomena. U pitanju je proces zaštite vitalnih interesa pojedinca, društva, prirode i države od realnih i potencijalnih pretnji, izazvanih antropogenim ili prirodnim uticajem na život-nu sredinu (Rahmetova, 2008). Literaturni izvori (АКИМОВ, НОВИКОВ и Радаев, 2001) pokazuju da se kao najčešći rizici u radnoj i životnoj sredini koji mogu da utiču na ekološku bezbednost navode sledeći:

- industrijski procesi visokog rizika i rukovanje toksičnim i radioaktiv-nim materijalima;
- radioaktivna i toksična zagađenja;
- nekontrolisano odlaganje radioaktivnog i vojnog otpada;
- nezadovoljavajuće sakupljanje i odlaganje čvrstog otpada;
- neodgovarajuće upravljanje i zagađenje vodenih resursa,
- neodgovarajuće upravljanje i degradacija zemlje i tla,
- prirodne katastrofe i nesreće (poplave, zemljotresi, suše, požari).

Pored uticaja navedenih antropogenih faktora i prirodnih katastrofa, po-stoji realna potencijalna opasnost od novih bezbednosnih rizika koji mogu da prerastu u krize i pretnje po ekološku bezbednost (razni vojni i nevojni rizici i pretnje kao što su ratovi, terorizam, proliferacija, politički rizici, izbeglištvo i dr.). U akademskom govoru, kriza označava fazu nereda u naizgled normalnom razvoju nekog sistema (Tilly i Stinchcombe, 1997). Ovaj kompleksni fenomen često se koristi kao koncept koji obuhvata sve tipove negativnih događaja a, šire posmatrano, primenjuje se za situacije koje su neželjene, neočekivane, nepredvi-dive i skoro nezamislive, a uzrokuju nevericu i nesigurnost. Negativni događaji remete normalne uslove života, stvaraju pometnju, a kada „nesreća prevaziđe gra-nice podnošljivosti”, ulazi se u svet krize (Boin, 2005). Kriza predstavlja ozbiljnu pretnju osnovnim strukturama i fundamentalnim vrednostima i normama soci-jalnog sistema, koja, u uslovima vremenskog pritiska i veoma nesigurnih okol-nosti, zahteva donošenje kritičnih odluka. Dakle, radi se o nepoželjnoj situaciji koja narušava duboko usađene vrednosti sigurnosti i bezbednosti za pojedinca i dovodi u pitanje održivost društva u celini.

Održivi razvoj kao opšteprihvaćeni model globalnog društvenog razvoja – podrazumeva ekonomski, tehnološki, socijalni i kulturni razvoj usklađen sa potrebama zaštite životne sredine te istovremeno predstavlja fundamentalnu stra-tegiju ka uspostavljanju ekološke bezbednosti (Ellyard, 2001). Održivost životne sredine i pristup resursima su posebno značajni za osetljive socijalno-kulturne kontekste (siromašnu populaciju, socijalno osetljive grupe, krizna područja i dr.)

kao i ostvarivanje osnovnih prava i povećanje ljudskih mogućnosti i kapaciteta. Otuda su razumljiva stanovišta autora koji povezanost ekološke, ekonomske i socijalne održivosti promišljaju u kontekstu socijalne pravde, socio-ekonomske (ne)jednakosti, mira i slobode (Amanor, 2008; Clover, Eriksen, 2009). Održivi razvoj se odnosi na ekološki razuman društveno-ekonomski razvoj, a ostvarivanje ekološke bezbednosti je usredsređeno na prevenciju ekoloških ali i drugih opasnosti i rizika koji mogu ugroziti kako bezbednost životne sredine tako i društva u celini (ljudsku bezbednost). Za zaštitu životne sredine i dostizanje održivog razvoja od ključnog je značaja prisustvo bezbednosti, mira i ljudske slobode. U Izveštaju Bruntland komisije (Our Common Future) čitavo poglavlje posvećeno je vezama između mira, bezbednosti, razvoja i životne sredine. U njemu se zastupa mišljenje da je „stres u životnoj sredini i uzrok i posledica političkih tenzija i vojnog sukoba” (World Commission on Environment and Development, 1987: 290).

Danas ljudi svoje uloge sve češće ostvaruju u društvu i prostorima koje je opterećeno različitim oblicima interkulture, verske, etničke i drugih oblika netrpeljivosti, netolerancije, sukoba i konfliktnih situacija. Takva područja i regije u svetu dodatno su opterećena složenim političkim, ekonomskim, socijalno-kulturnim, ekološkim i drugim problemima koji često prerastaju u krize i dovode u pitanje održivi razvoj stanovništva na tim prostorima (Bernholz, 2004; Clover i Eriksen, 2009). Ljudi moraju biti slobodni, bezbedni i sigurni da bi pravili izbore i učestvovali u donošenju odluka koje se tiču zaštite životne sredine i održivog razvoja. Odgovarajući izbori i participacija u donošenju odluka u tesnoj je vezi sa usvojenim znanjima i informisanjem u ovoj oblasti (zadovoljenim obrazovnim potrebama⁴). Međutim, ekstremno teška situacija u socijalno osetljivim i međuetnički kriznim uslovima jedan je od bitnih razloga za zanemarljivu implementaciju obrazovanja o pitanjima životne sredine. To jednostavno nije primarno na ovim područjima, a kada i postoji, često je to u nekom najosnovnijem obliku (O'Brien, Quinlan i Ziervogel, 2009; Dubois i Trabelasi, 2007; Clover i Eriksen, 2009). Potvrdu ove konstatacije možemo tražiti i nalaziti u kriznim područjima širom sveta (između ostalih i na prostoru Kosova).

Istraživačko zanimanje za probleme obrazovanja za zaštitu životne sredine u kriznim uslovima, uputila je autore ovog rada na područje Kosova. Mnogo-

⁴ Obrazovanje za zaštitu životne sredine može predstavljati značajan parametar, pokazatelj razvijenosti ekološke svesti kao oblika svesti jednog društva jer, zapravo, društvo koje zadovoljava obrazovne potrebe iz ove oblasti pokazuje svoj odnos prema čoveku, ekološkoj bezbednosti i održivom razvoju uopšte. Priroda društvenih odnosa i uslova u znatnoj meri utiče na prirodu i karakter obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine. To znači da se obrazovne potrebe za zaštitu životne sredine moraju određivati i proučavati sa stanovišta datih društvenih okolnosti. Sa naučnog stanovišta obrazovne potrebe za zaštitu životne sredine ne možemo posmatrati kao apstraktni fenomen koji se javlja nezavisno od društva, sveta rada i drugih okolnosti i uslova u kojima čovek ostvaruje svoje uloge.

brojni konflikti nacionalni, verski, čak i ratni sukobi (uključujući i NATO bombardovanje) kao najekstremniji vid interakcijskih postupaka u prošlosti su pratili i determinisali ekološku bezbednost i održivi razvoj stanovništva koje naseljava ovo područje. Danas, srpsko stanovništvo na Kosovu živi na malim, uglavnom ograničenim seoskim prostorima (u centralnom i južnom delu Kosova) okruženim teritorijom na kojoj živi albansko stanovništvo, ali i na severu Kosova koji je u neposrednoj teritorijalnoj vezi sa Republikom Srbijom. Radi se o prostorima na kojima su Srbi uspeali da se okupe u značajnom broju (prema nekim podacima oko 130.000, Đurković, 2007) i organizuju svoj život i društveni razvoj. Područja koja Srbi naseljavaju na Kosovu mogu se geografski posmatrati: kao prostori južno od reke Ibar koji su okruženi teritorijom koju naseljava albansko stanovništvo i prostor severno od reke Ibar koji je dobrim delom u neposrednoj teritorijalnoj vezi sa stanovništvom koje živi na teritoriji centralne Srbije.

Nakon okončanja rata 1999. godine⁵, Srbi su u svojim sredinama organizovali bolnice, kulturne institucije, škole, carinske i poreske organe i drugu infrastrukturu neophodnu za održivo funkcionisanje svakodnevnog života. U mreži školskih institucija, osnovnih škola je 109 sa 12.722 đaka dok je 39 institucija srednjoškolskog obrazovanja (ekonomsko-trgovinske škole, gimnazije, medicinske, specijalna, muzičke, poljoprivredne, tehničke, građevinsko-saobraćajne i dr.) sa 6.585 đaka (Dokumentacija Školske uprave Kosovska Mitrovica, 2011). Veliki broj fakulteta koji su do 1999. godine bili locirani u Prištini, danas, obavljaju svoju nastavnonaučnu delatnost na prostoru severnog Kosova (Ekonomski fakultet, Filozofski fakultet, Medicinski fakultet, Poljoprivredni fakultet, Pravni fakultet, Prirodno-matematički fakultet, Učiteljski fakultet, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje, Fakultet tehničkih nauka i Fakultet umetnosti). Od visokoškolskih institucija strukovnih studija svoju delatnost obavljaju Visoka tehnička škola strukovnih studija i Visoka ekonomska škola strukovnih studija. Svakako, dislociranost brojnih visokoškolskih institucija iz glavnog grada Kosova, uticala je, tokom poslednje decenije, na veću koncentraciju studentske populacije na ovim prostorima.

Specifičnost socio-kulturnih uslova života i rada srpskog stanovništva na ovim područjima ogleda se u: teškoj ekonomskoj situaciji, visokoj stopi siromaštva, nerešenim osnovnim egzistencijalnim potrebama, nedovoljno razvijenim industrijskim sektorom, slabim elektroenergetskim kapacitetima, visokoj stopi nezaposlenosti, zabrinjavajućem socijalnim stanjem, neizvesnosti i nemogućnosti predviđanja toka daljeg razvoja situacije i budućih događaja, izloženosti perma-

⁵ Rat je okončan 1999. g. Kumanovskim sporazumom na osnovu koga su jedinice vojske i policije Savezne Republike Jugoslavije napustile teritoriju Kosmeta, a na njega su ušle jedinice KFOR-a i civilna administracija UNMIK-a. (Đurković, 2007).

nentnim rizicima i opasnostima od sukoba, konfliktnih situacija, psihološkim i stresogenim rizicima i drugim bezbednosnim problemima (npr. ograničenost slobode kretanja zbog mogućih sukoba i dr.). Osnovna privredna delatnost Srba na Kosovu je uglavnom poljoprivredna proizvodnja najčešće za sopstvene namene, uslužna delatnost, trgovina, retko zanatska i rudimentarno industrijska proizvodnja.

Specifični društveni odnosi i krizni uslovi (međuetnički krizno područje), koji su na neki način *differentia specifica* životnih i radnih uslova stanovništva ovog prostora, predstavljali su svojevrsni istraživački izazov da na Kosovu realizujemo istraživanje. Radi se o području koje je na širem društvenom planu prepoznato i kategorisano kao krizno s obzirom na to da se na njemu ispoljavaju sve bitne dimenzije kategorije „kriza”: pretnja, neizvesnost i neodložnost odgovora. Krize nastupaju kada se suštinske vrednosti ili sistemi koji podržavaju život neke zajednice nađu pod pretnjom. Setimo se samo kako su vrednosti kao što su sigurnost i bezbednost, socijalno staranje i zdravlje, integritet i pravičnost postale nesigurne pod delovanjem oružanih sukoba, nasilja, štete ili drugih oblika nesreće na ovom području. Što više život zavisi od ugroženih vrednosti, to je kriza dublja. To objašnjava zašto oružana nasilja i međuetnički sukobi uvek pobuđuju dubok osećaj krize: pretnja smrću, šteta, razaranje prirodnih dobara, gubitak imovine jasno narušavaju duboko usađene vrednosti sigurnosti i bezbednosti za nas i naše najbliže. Pretnja masovnim razaranjem u neposrednoj je vezi sa rasprostranjenim strahom koji praktično može da parališe život na kriznim područjima. U krizi, opažanje pretnje praćeno je visokim stepenom neizvesnosti koja se odnosi na prirodu i na potencijalne posledice pretnje. Sem toga, neizvesnost otežava potragu za rešenjima i nalaženje odgovarajućih odgovora na krizu.

Specifičnost kosovskog socio-kulturnog miljea u kojem živi srpsko stanovništvo a u kojem se, nedvosmisleno, ispoljavaju sve dimenzije krize determinišu i svojevrsne obrazovne potrebe stanovništva koje živi na ovim prostorima. S obzirom na dugogodušnju izloženost rizicima po psihički i fizički integritet ljudi, materijalna dobra i prirodnu sredinu (oružani sukobi, bombardovanje, diverzije i dr.), autori su istraživačku pažnju fokusirali na obrazovne potrebe u oblasti zaštite životne sredine. Polazeći od toga da je zdrava i bezbedna životna sredina univerzalna ljudska vrednost, osnovna ideja autora ovog rada je da je obrazovanje u ovoj oblasti moguće smatrati činiocem koji može pomoći u prevazilaženju postojećih problema, interkulturalnom razumevanju i održivom razvoju u budućnosti.

Metodološki okvir istraživanja

Kada se govori o obrazovanju za zaštitu životne sredine mora se posvetiti pažnja kako ekološkim tako i specifičnim socio-kulturnim problemima. Analiza relevantnih izvora pokazuje da mnoga pitanja koja sa jedne tačke gledišta izgledaju kao socijalna, ekonomska ili, pak, politička, pretvaraju se u pitanja o životnoj sredini kada se pogledaju iz drugog ugla (Clover i Eriksen, 2009). Predmet ovog istraživanja usmerili smo na ispitivanje i utvrđivanje obrazovnih potreba stanovništva čiji je održivi razvoj determinisan specifičnim socio-kulturnim kontekstom prostora u kojem žive. Reč je o prostoru koji je opterećen sukobima, konfliktima, političkim neslaganjima vladajućih srpskih i albanskih političkih struktura, socijalnim, ekonomskim i drugim kompleksnim problemima. Istraživanje je imalo cilj utvrđivanja obrazovnih potreba u oblasti zaštite životne sredine i održivog razvoja te na osnovu utvrđenog stanja projekciju mogućih pravaca prevazilaženja aktuelnih problema i razvoja obrazovne delatnosti na posmatranim prostorima u budućnosti.

Status nezavisne varijable dodelili smo socio-kulturnim uslovima u kojima žive i rade ispitanici u okviru kojih smo posmatrali sledeće aspekte:

1. južni/ruralni i severni/urbani deo Kosova naseljen srpskim stanovništvom
2. procena opasnosti koje ugrožavaju ekološku bezbednost
3. percepciju rizika po održivi razvoj.
4. percepcija neposredne/lične ugroženosti (ekonomska ugroženost, bezbednosna ugroženost)

Obrazovne potrebe ispitanika za zaštitu životne sredine tretirali smo kao zavisnu varijablu. S obzirom na to da one podrazumevaju više vrsta i segmenata različitih potreba i pojava koje dolaze do izražaja u obrazovanju za zaštitu životne sredine, ovu varijablu smo operacionalizovali ispitujući:

1. Stav prema obrazovanju za zaštitu životne sredine
2. Transfer i primenu znanja iz oblasti zaštite životne sredine u svakodnevnom životu i radu
3. Izraženost želje (potrebe) za sticanjem novih ili proširivanjem postojećih znanja
4. Preferenciju sadržajima obrazovanja za zaštitu životne sredine
5. Glavna obrazovna potreba (razlog) bavljenja obrazovanjem za zaštitu životne sredine
6. Način sticanja znanja za zaštitu životne sredine
7. Mesto na kojem bi najpre sticali znanja
8. Trajanje obrazovne aktivnosti za zaštitu životne sredine

9. Procena mogućnosti za sticanje znanja za zaštitu životne sredine
10. Spremnost na dijalog, saradnju i učešće u zajedničkim akcijama za zaštitu životne sredine.
11. Smetnje u sticanju znanja iz oblasti zaštite životne sredine (barijere participacije)

S obzirom na nedostatak teorijskih i empirijskih pokazatelja, teško je bilo pretpostaviti prirodu povezanosti posmatranih varijabli. Očekivali smo da nam rezultati ukažu koje su to dimenzije socio-kulturnih uslova s obzirom na koje variraju obrazovne potrebe za zaštitu životne sredine.

Priroda istraživačkog problema uputila nas je na primenu deskriptivne istraživačke metode. U okviru ove metode koristili smo anketiranje odnosno anketni upitnik kao osnovni istraživački instrument. U procesu prikupljanja istraživačke građe koristili smo niz postupaka kao što su analiza teorijskih i empirijskih izvora koji su bili relevantni za proučavanu problematiku, istorijske i komparativne analize, dok je u procesu obrade prikupljenih podataka primenjivano niz statističkih postupaka kao što su: frekvencija, srednja vrednost, procentni račun, hi-kvadrat test i koeficijent kontigencije.

Ispitivanje je sprovedeno na području Kosovskomitrovačkog okruga u opštinama Kosovska Mitrovica – severni deo, Zvečan, Leposavić, Vučitrn i Zubin Potok; na području Kosovskog okruga u opštinama Štrpce, Obilić, Lipljan, Priština i Kosovo Polje; na području Kosovskopomoravskog okruga u opštinama Gnjilane, Kosovska Vitina i Kosovska Kamenica; na području Prizrenskog okruga u opštini Orahovac; na području Pečkog okruga u opštini Peć.

Ispitivanje je izvršeno na prigodnom uzorku u koji je ušlo 600 ispitanika. Preliminarno istraživanje (koje je imalo za cilj testiranje valjanosti instrumenta) sprovedeno je tokom 2010. godine. Pokazalo se veoma korisnim i opravdanim ukazujući na dvosmislena i nejasno postavljena pitanja što je zahtevalo njihovu izmenu i korekciju u finalnom obliku instrumenta. S obzirom da su ispitanici popunjavali instrument koji je kasnije delimično modifikovan, podatke dobijene preliminarnim istraživanjem nismo uzeli u obzir pri obradi podataka prikupljenih osnovnim istraživanjem.

Rezultati i diskusija

Kada se razmišlja o odnosu obrazovanja i životne sredine, teško je dati uopšteni šematski koncept, jer bi za razne situacije koje se mogu sresti u različitim zemljama bio toliko apstraktan, da uopšte ne bi bio primenljiv i izvodljiv. Smatrali smo da specifičnost socio-kulturnog konteksta naših ispitanika (srpskog stanovništva

na Kosovu) određuje koncept obrazovanja na ovim prostorima. S jedne strane, sam prostor je tokom poslednje dve decenije bio opterećen različitim oblicima ugrožavanja životne sredine (sukobi, rat, bombardovanje, izbeglištvo i dr.). S druge strane, zaštitu životne sredine vidimo kao univerzalnu ljudsku vrednost i temelj na kojem se može i mora zasnivati dijalog, saradnja, razumevanje i odgovornost srpskog i albanskog stanovništva za zajedničku sudbinu i održivi razvoj na ovim prostorima.

Socio-kulturni kontekst i percepcija obrazovanja za zaštitu životne sredine

Prirodu povezanosti socio-kulturnog konteksta i obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine pokušali smo da saznamo preko ispitivanja povezanosti životne sredine ispitanika (urbana-ruralna), procene ugroženosti ekološke bezbednosti, procene rizika po održivi razvoj, procene lične ugroženosti (ekonomska ugroženost, bezbednosna ugroženost) i percepcije obrazovanja za zaštitu životne sredine (stav prema obrazovanju; transfer i primena znanja u svakodnevnim životnim i radnim aktivnostima i izraženosti želje (potrebe) ta sticanjem ili proširivanjem znanja iz ove oblasti). Na osnovu istraživanja identifikovane su sledeće relacije između kompleksa varijabli socijalno-kulturnog konteksta i varijabli koje opisuju percepciju obrazovanja za zaštitu životne sredine.

Tabela 1: Odnos između socio-kulturnog konteksta i percepcije obrazovanja za zaštitu životne sredine

Obrazovne potrebe	Stav prema potrebi sticanja znanja za zaštitu životne sredine	Primena znanja iz oblasti zaštite životne sredine	Izraženost želje za daljim sticanjem znanja iz oblasti zaštite životne sredine
SOCIO-KULTURNI KONTEKST	(tri kategorije)	(tri kategorije)	(tri kategorije)
Kosovo – životna sredina (dve kategorije)	df=2 X ² =29,070** C=0,215	df=2 X ² =13,269** C=0,147	df=2 X ² =10,426** C=0,131
Procena ugroženosti ekološke bezbednosti (tri kategorije)	df=4 X ² =15,246** C=0,157	df=4 X ² =9,617* C=0,126	df=4 X ² =30,260** C=0,219
Percepcija rizika po održivi razvoj (deset kategorija)	df=18 X ² =22,625 C=0,099	df=18 X ² =24,105 C=0,102	df=18 X ² =16,098 C=0,084
Percepcija neposredne ugroženosti (dve kategorije)	df=2 X ² =32,376** C=0,226	df=2 X ² =7,839* C=0,114	df=2 X ² =23,450** C=0,194

*p<0.05; **p<0.01

I pored toga, što je veza između posmatranih varijabli neznatna, smatrali smo da odgovore za prirodu ove povezanosti možemo tražiti i nalaziti upravo u kriznim uslovima života naših ispitanika. Mnoge vrednosti i potrebe postaju nesigurne pa i besmislene u uslovima nailazećeg nasilja, štete i drugih oblika nesreće. Na ovim prostorima pretnja je tu, stalno prisutna, stvarna, zahteva rešavanje za razliku od drugih pitanja (obrazovanja, prim. autora) koja u takvom kontekstu nisu pitanja primarnog karaktera. No, dobijeni rezultati ipak ukazuju (veza je mala, ali postoji) da ispitanici koji žive na prostoru Kosova („Srbi u okruženju”-ruralna sredina u odnosu na ispitanike koji žive na severu Kosova-urbana sredina) imaju pozitivan stav prema obrazovanju za zaštitu životne sredine ($C=0,215$, X^2 značajan na nivou 0,01), i smatraju da bi takva znanja mogli da koriste i primenjuju u svakodnevnom životu (transfer i primena znanja: $C=0,147$, X^2 značajan na nivou 0,01) pa je otuda rezumljivo što pokazuju potrebu i želju za usvajanjem novih znanja iz ove oblasti ($C=0,131$, X^2 značajan na nivou 0,01). Pozitivne stavove prema obrazovanju za zaštitu životne sredine posebno pokazuju ispitanici koji smatraju da postoje velike opasnosti po ekološku bezbednost (ukazuju na pozitivan transfer znanja $C=0,126$, X^2 značajan na nivou 0,05, ali i spremnost na učenje i usvajanje novih znanja $C=0,219$, X^2 značajan na nivou 0,01).

Sa statističkom sigurnošću možemo govoriti da ispitanici koji osećaju neposrednu-ličnu bezbednosnu ugroženost u svojoj životnoj sredini imaju pozitivan stav prema obrazovanju ($C=0,226$, X^2 značajan na nivou 0,01) ukazuju na transfer i primenu ovih znanja u svakodnevnom životu ($C=0,114$, X^2 značajan na nivou 0,05) ali iskazuju i želju za sticanjem novih i proširivanjem postojećih znanja za zaštitu životne sredine ($C=0,194$, X^2 značajan na nivou 0,01).

Imajući u vidu razmatrane rezultate mogli bismo zaključiti da su obrazovne potrebe ispitanika u velikoj meri statistički značajno određene i time da li ispitanici žive u ruralnim područjima ili urbanom području Kosova; procenom opasnosti po ekološku bezbednost, percepcijom rizika po održivi razvoj i percepcijom neposredne ugroženosti (ugroženost ljudske bezbednosti). Na obrazovanje (obrazovne potrebe) za zaštitu životne sredine deluje mnogo činilaca, među kojima izvesni podstiču, a neki, u manjoj ili većoj meri usporavaju njihov razvoj;

- nezadovoljstvo kvalitetom životne sredine (percepcija rizika, percepcija ugroženosti ekološke bezbednosti, posebno neposredna ugroženost u užoj životnoj sredini) podsticajno deluje na interesovanje za problematiku zaštite životne sredine i usvajanje znanja iz ove oblasti;
- usvojena (posedovana) znanja za zaštitu životne sredine podstiču (razvijaju) potrebu za daljim sticanjem znanja iz ove oblasti (jednom zadovoljena potreba teži daljem zadovoljavanju).

Socio-kulturni kontekst i sadržaj obrazovanja za zaštitu životne sredine

Interesovalo nas je da li postoji veza između socio-kulturnog konteksta i preferencije ispitanika određenim sadržajima obrazovanja za zaštitu životne sredine.

Tabela 2: Odnos između socio-kulturnog konteksta i obrazovne potrebe s obzirom na sadržaj obrazovanja za zaštitu životne sredine

Obrazovne potrebe	Sadržaj obrazovanja za zaštitu životne sredine (jedanaest kategorija)
SOCIO-KULTURNI KONTEKST	
Kosovo – životna sredina (dve kategorije)	df=10 X ² =100,589** C=0,217
Ugroženost ekološke bezbednosti (tri kategorije)	df=20 X ² =49,225** C=0,147
Percepcija rizika po održivi razvoj (deset kategorija)	df=90 X ² =270,505 C=0,157
Percepcija neposredne ugroženosti (dve kategorije)	df=10 X ² =82,113** C=0,191

**p<0.01

Istraživački rezultati pokazuju da ispitanici pokazuju visoke preferencije svim navedenim sadržajima obrazovanja za zaštitu životne sredine. Ispitanici koji žive na severu Kosova (urbana sredina) preferiraju sledeće sadržaje: zaštita vode od zagađivanja, uticaj osiromašenog urana na zdravlje ljudi i životnu sredinu, posledice higijenski neispravne vode i hrane na ljudsko zdravlje, dok ispitanici koji žive u ruralnim područjima (jug Kosova) pokazuju interesovanja za sadržaje o uticaju osiromašenog urana na zdravlje ljudi i životnu sredinu, dejstvo pesticida na zdravlje ljudi i životnu sredinu. Dakle, urbanost/ruralnost područja i njima primereni socio-kulturni kontekst determinišu i interesovanje ispitanika prema određenim sadržajima (npr. ruralna područja – dejstvo pesticida na zdravlje i životnu sredinu). Stanovnici ruralnih područja vide poljoprivrednu proizvodnju kao osnovu svoje egzistencijalne bezbednosti i socijalne održivosti, pa je otuda razumljivo njihovo interesovanje za obrazovne sadržaje koji im mogu pomoći u poboljšanju poljoprivredne proizvodnje.

Moguće je zaključiti da su preferencije ispitanika određenim sadržajima obrazovanja verovatno nastale kao posledica događaja i doživljenih iskustava na posmatranom području (ratni sukobi, NATO bombardovanje i dr.). Visoke preferencije naših ispitanika različitim obrazovnim sadržajima, zapravo, potvrđuju

da obrazovni programi treba da budu determinisani socio-kulturnim kontekstom u kojem se realizuju.

Povezanost socio-kulturnog konteksta i glavne obrazovne potrebe (razloga) bavljenja obrazovanjem

Istraživanjem prirode povezanosti između posmatranih dimenzija socio-kulturnog konteksta i glavnih obrazovnih potreba (razloga) uključivanja ispitanika u obrazovne aktivnosti za zaštitu životne sredine utvrđena je statistički značajna povezanost jedino u odnosu na prostor Kosova (sredina urbana/sever i ruralna/južna područja) na kojem žive naši ispitanici.

Tabela 3: Odnos između socio-kulturnog konteksta i glavne obrazovne potrebe

Obrazovne potrebe	Glavna obrazovna potreba bavljenja obrazovanjem za zaštitu životne sredine (šest kategorija)
Socio-kulturni kontekst	
Kosovo (dve kategorije)	df=5 X ² =48,699** C=0,177
Ugroženost ekološke bezbednosti (tri kategorije)	df=10 X ² =11,485 C=0,087
Percepcija rizika po održivi razvoj (deset kategorija)	df=45 X ² =57,706 C=0,091
Percepcija neposredne ugroženosti (dve kategorije)	df=5 X ² =10,372 C=0,083

**p<0.01

Ispitanici koji žive na severu Kosova kao glavnu obrazovnu potrebu najčešće su navodili: obezbeđivanje uslova sebi i svom potomstvu za zdrav i bezbedan život na ovim prostorima i sticanje znanja o tome kako da hrana bude što zdravija a voda i vazduh što čistiji. Ispitanici koji žive u tzv. enklavama kao glavnu obrazovnu potrebu su naveli osposobljavanje za preduzimanje konkretnih samozastitnih mera i aktivnosti u radnoj i životnoj sredini u slučaju vanrednih situacija (oružanih i drugih sukoba). I ovi podaci su, u skladu sa prethodnim, ukazali da specifični uslovi života ispitanika determinišu njihovu pragmatičnu orjentisanost onim sadržajima koji mogu biti u funkciji zaštite njihovog psihičkog i fizičkog integriteta, prirodnih i materijalnih dobara u slučaju kriznih ili vanrednih situacija u njihovoj sredini.

Povezanost socio-kulturnog konteksta i obrazovne potrebe s obzirom na način, mesto i vreme sticanja znanja

Način i mesto sticanja znanja kao i vremensko trajanje određene obrazovne aktivnosti predstavljaju sledeći posmatrani aspekt obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine. Dobijeni nalazi pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između socio-kulturnog konteksta i obrazovnih potreba ispitanika s obzirom na način, mesto i vreme sticanja znanja.

Tabela 4: Odnos između socio-kulturnog konteksta i obrazovnih potreba s obzirom na način, mesto i vreme sticanja znanja

Obrazovne potrebe	Način sticanja znanja za zaštitu životne sredine	Mesto sticanja znanja za zaštitu životne sredine	Vreme sticanja znanja za zaštitu životne sredine
SOCIO-KULTURNI USLOVI	(pet kategorija)	(pet kategorija)	(pet kategorija)
Kosovo (dve kategorije)	df=4 X ² =26,033** C=0,204	df=4 X ² =47,667** C=0,273	df=4 X ² =6,732 C=0,106
Procena opasnosti po ekološku bezbednost (tri kategorije)	df=8 X ² =17,934* C=0,171	df=8 X ² =19,280* C=0,178	df=8 X ² =52,464** C=0,284
Percepcija rizika po održivi razvoj (deset kategorija)	df=36 X ² =43,712 C=0,137	df=36 X ² =69,389** C=0,173	df=36 X ² =67,453** C=0,170
Percepcija neposredne ugroženosti (dve kategorije)	df=4 X ² =18,704** C=0,174	df=4 X ² =9,177 C=0,124	df=4 X ² =2,894 C=0,070

*p<0.05; **p<0.01

Generalno posmatrano, ispitanici najčešće preferiraju sticanju znanja za zaštitu životne sredine u klasičnoj nastavi. Interesantno je da srpsko stanovništvo koje živi u ruralnoj sredini (okruženo albanskim stanovništvom) preferira organizovanim oblicima sticanja znanja kao što su diskusione grupe, u radnim organizacijama ili mesnim zajednicama za razliku od ispitanika koji žive na severu Kosova koji preferiraju sredstvima javnog informisanja, ili, pak, mestima kao što su kulturno-obrazovne ustanove ili kod kuće.

Ispitanici koji smatraju da postoje velike opasnosti koje ugrožavaju ekološku bezbednost izražavaju potrebu za permanentnim usvajanjem znanja iz ove oblasti (C=0,284, X² značajan na nivou 0,01), dok kao mesto za učenje i usvajanje znanja navode radnu organizaciju. Percepcija rizika po održivi razvoj takođe statistički značajno determiniše mesto (C=0,173, X² značajan na nivou 0,01) i

vreme sticanja znanja za zaštitu životne sredine ($C=0,170$, X^2 značajan na nivou $0,01$). U najvećem broju srpsko stanovništvo preferira stalnom usvajanju znanja za zaštitu životne sredine i to u različitim organizovanim oblicima obrazovanja (putem klasične nastave, u radnoj organizaciji ili u obrazovno-kulturnim ustanovama). Ekonomska ugroženost je faktor koji determiniše preferencije ispitanika sticanju znanja putem sredstava javnog informisanja za razliku od ispitanika koji osećaju neposrednu bezbednosnu ugroženost (ugrožena ljudska bezbednost) koji najčešće preferiraju sticanju znanja u klasičnoj nastavi ($C=0,174$, X^2 značajan na nivou $0,01$).

Dakle, može se zaključiti da ispitanici preferiraju organizovane oblike sticanja znanja kao što su diskusione grupe, u radnim organizacijama ili mesnim zajednicama putem klasične nastave, a tek potom sredstvima javnog informisanja. Možda bi se odgovori za takve nalaze mogli nalaziti u želji stanovnika (koji žive na malim prostorima okruženim teritorijom stanovnika drugačije nacionalnosti i kulture i koji, pri tom, smatraju da su neposredno/bezbednosno ugroženi) za slobodnim učešćem u obrazovnom i kulturnom životu ili, pak, češćim druženjem u slobodnom vremenu, zapravo potrebom za inkluzijom u normalne životne tokove.

Povezanost socio-kulturnog konteksta, zadovoljstvo mogućnostima obrazovanja i spremnost na dijalog, saradnju i uključivanje u aktivnosti za zaštitu životne sredine

Pretpostavili smo, takođe, da postoji statistički značajna povezanost između socio-kulturnog konteksta i zadovoljstva mogućnostima za sticanje znanja odnosno spremnosti za dijalog, saradnju i uključivanje u zajedničke aktivnosti za zaštitu životne sredine.

Tabela 5: Odnos između socio-kulturnog konteksta i zadovoljstva mogućnostima za učenje i spremnosti na dijalog, saradnju i učešće u zajedničkim aktivnostima za zaštitu životne sredine

Obrazovne potrebe	Zadovoljstvo mogućnostima (dosadašnjim i postojećim) sticanja znanja za zaštitu životne sredine	Spremnost na dijalog, saradnju i učešće u zajedničkim aktivnostima za zaštitu životne sredine
SOCIO-KULTURNI USLOVI	(tri kategorije)	(tri kategorije)
Kosovo (dve kategorije)	df=2 X ² =2,141 C=0,060	df=2 X ² =5,148 C=0,093
Procena opasnosti po ekološku bezbednost (tri kategorije)	df=4 X ² =26,274** C=0,205	df=4 X ² =26,774** C=0,208
Percepcija rizika po održivi razvoj (deset kategorija)	df=18 X ² =20,900 C=0,096	df=18 X ² =23,403 C=0,102
Percepcija neposredne ugroženosti (dve kategorije)	df=2 X ² =6,135* C=0,101	df=2 X ² =0,121 C=0,014

*p<0.05; **p<0.01

Prema dobijenim rezultatima procena ugroženosti ekološke bezbednosti (C=0,205, X² značajan na nivou 0,01) ali i procena lične ugroženosti (ugrožena ljudska bezbednost) (C=0,101, X² značajan na nivou 0,05) determiniše nezadovoljstvo ispitanika mogućnostima za učenje i obrazovanje u oblasti zaštite životne sredine. No, interesantno je da nezadovoljstvo obrazovnim mogućnostima ne utiče na njihovu spremnost na saradnju i angažovanje u zajedničkim akcijama za zaštitu životne sredine. Zapravo ispitanici koji procenjuju da je ugrožena ekološka bezbednost prostora na kojem žive pokazuju spremnost na dijalog, saradnju sa komšijama (albanskim stanovništvom sa susednih teritorija) i učešće u zajedničkim akcijama za zaštitu životne sredine. (C=0,208, X² značajan na nivou 0,01). Upravo je ovaj podatak potvrdio naše stavove da je ekološka bezbednost i zaštita životne sredine univerzalna ljudska vrednost koja se može posmatrati kao značajan činilac razvoja potreba za saradnjom, dijalogom i interkulturalnim razumevanjem.

Dobijeni rezultati nas mogu uputiti na sledeće zaključke:

- razvoj obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine manje ili više zavisi i od mogućnosti koje sredina pruža za njihovo zadovoljavanje;
- obrazovne potrebe za zaštitu životne sredine će se sporo razvijati (ili se neće uopšte razvijati) ukoliko nema mogućnosti da se one zadovolje;

- ima pokazatelja (nezadovoljstvo ispitanika) koji ukazuju da na prostoru Kosova nisu dovoljno razvijeni uslovi i mogućnosti za učenje i obrazovanje stanovništva,
- zaštita životne sredine kao univerzalna ljudska vrednost podstiče potrebe za saradnjom, dijalogom i aktivnim učešćem različitih naroda (pa i onih čiji je suživot obeležen konfliktima i neslaganjima) u akcijama za zaštitu životne sredine.

Povezanost socio-kulturnog konteksta i prepreka participacije u obrazovnim aktivnostima

Istražujući povezanost socio-kulturnog konteksta i barijera participacije u obrazovnim aktivnostima za zaštitu životne sredine utvrđena je statistički značajna povezanost između svih aspekata posmatranih varijabli.

Tabela 6: Odnos između socio-kulturnog konteksta i barijera participacije u obrazovnim aktivnostima

Obrazovne potrebe	Barijere participacije
Socio-kulturni kontekst	(četiri kategorije)
Kosovo-životna sredina (dve kategorije)	df=3 X ² =102,391** C=0,386
Procena opasnosti štetnosti (tri kategorije)	df=6 X ² =37,942** C=0,247
Percepcija rizika u životnoj sredini (deset kategorija)	df=27 X ² =95,929** C=0,204
Percepcija neposredne ugroženosti (dve kategorije)	df=3 X ² =36,361** C=0,242

**p<0.01

Ispitanici koji žive na severu Kosova glavnu prepreku participacije u obrazovnim aktivnostima navode neblagovremenu informisanost o mogućnostima učenja koje se želi (45,00%), dok je ispitanicima koji žive na jugu Kosova u tzv. „enklavama” glavna barijera participacije (58,00%) odsustvo bezbednosti u sredini u kojoj žive (C=0,386, X² značajan na nivou 0,01). Ispitanici koji smatraju da je ugrožena ekološka bezbednost na prostorima koje naseljavaju takođe kao glavnu barijeru participacije u obrazovnim aktivnostima navode odsustvo bezbednosti u sredini u kojoj žive (C=0,247, X² značajan na nivou 0,01). Na sličan način reaguju i ispitanici koji smatraju da je ugrožen održiv razvoj na tim prostora-

rima ($C=0,204$, X^2 značajan na nivou $0,01$). Potpuno su razumljivi rezultati koji pokazuju da su ispitanici koji se osećaju lično ugroženim (u odnosu na one koji nemaju takvu percepciju svoje ugroženosti) kao barijeru participacije u obrazovnim aktivnostima navodili odsustvo bezbednosti u sredini u kojoj žive ($C=0,242$, X^2 značajan na nivou $0,01$).

Zaključak

U kontekstu modernih izazova, rizika i pretnji bezbednosti na nacionalnom i međunarodnom nivou koji se iskazuju i kroz moderne forme međuetničkih kriza i konflikata, može se reći da problemi ekološke bezbednosti i održivog razvoja dobijaju sve veći značaj. Razvoj svesti o problemima zaštite životne sredine i održivog razvoja, posebno na prostorima gde žive različite etničke skupine ljudi (multikulturalna područja) i dolaze u kontakte koji su pri tom, istorijski posmatrano, obeleženi konfliktima, netrpeljivošću i sukobima (specifičnost prostora koji naseljavaju naši ispitanici), povezano je s problemom vaspitanja i obrazovanja za zaštitu životne sredine i održivi razvoj u pluralističkom i multikulturalnom društvu.

Bitna odrednica obrazovanja za održivi razvoj u Dekadi obrazovanja za održivi razvoj je promocija sledećih vrednosti: poštovanje ljudskih prava i socijalna i ekonomska pravda; poštovanje prava budućih generacija i međuregionalna odgovornost; briga za različitosti uz zaštitu i obnavljanje zemljinog ekosistema; poštovanje kulturalne različitosti i gradnja lokalne i globalne tolerancije, nenasilja i mira. Obrazovanje se smatra integralnim delom održivog razvoja a „ljudski element” ključnom varijablom održivog razvoja. Zagovara se obrazovanje koje pojedincima i zajednicama omogućava razumevanje sebe i drugih, razumevanje veza s prirodnim i socijalnom sredinom. (United Nations, 2005).

Participacija u različitim oblicima i programima obrazovanja zavisi od niza objektivnih i subjektivnih okolnosti. Želje, motivi, interesovanja, potrebe predstavljaju neposredne pokretače obrazovnih aktivnosti. Međutim, ovi faktori su uslovljeni različitim činiocima više objektivne prirode. U ovom istraživanju obrazovanje za zaštitu životne sredine je posmatrano u relaciji sa činiocima specifičnog socio-kulturnog konteksta prostora u kojem žive ispitanici. Otkrivanje i saznavanje ovih činioca predstavlja bitan preduslov na putu što potpunijeg zadovoljavanja obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine kao značajnog činioca razvoja ekološke svesti ali i interkulturalnog razumevanja i saradnje na ovim prostorima. Analiza relevantnih izvora ukazuje na skoro potpunu zapostavljenost problematike obrazovanja u kriznim uslovima, a posebno problematike obrazovanja za zaštitu životne sredine u multikulturalno kriznim područjima.

Dobijeni rezultati su potvrdili našu osnovnu hipotezu o povezanosti socio-kulturnog konteksta u kojem žive ispitanici i obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine. Procena ugroženosti ekološke bezbednosti, percepcija rizika po održivi razvoj i percepcija neposredne (ekonomske i bezbednosne) ugroženosti determinišu pozitivne stavove prema obrazovanju, potrebi za primenljivim znanjima u ovoj oblasti i izraženost želje za daljim sticanjem znanja iz ove oblasti (Tabela 1). Specifičnost socio-kulturnog konteksta determiniše i sadržaje obrazovanja koji se posmatraju u funkciji zaštite životne sredine, održivog razvoja, ali pre svega zaštite života (ljudske bezbednosti), materijalnih i prirodnih dobara u kriznim i vanrednim situacijama (konflikti, sukobi širih razmera i sl.). (Tabela 2). Stanovnici ruralnih područja takođe pokazuju interesovanja za sadržaje koji im mogu pomoći u poboljšanju poljoprivredne proizvodnje. Poljoprivredni razvoj, a posebno komercijalizacija poljoprivredne proizvodnje često se vidi kao preduslov za ekonomski razvoj kroz stvaranje povećane kupovne moći i eventualnog rasta nepoljoprivrednih ekonomskih aktivnosti. Autori u svojim radovima često razmatraju ove odnose i relacije (Jayne et al., 2003; Ellis i Allison, 2004)

U skladu sa ovim rezultatima su i rezultati istraživanja glavne obrazovne potrebe (razloga) za bavljenje obrazovanjem u ovoj oblasti. Ispitanici koji žive u enklavama (na prostoru koje je okruženo teritorijom na kojoj živi stanovništvo drugačije kulture i nacionalnosti) pokazuju pragmatičnu orijentisanost funkcionalnom osposobljavanju za preduzimanje konkretnih samozaštitnih mera i aktivnosti u radnoj i životnoj sredini u slučaju kriznih situacija (Tabela 3). Procena ugroženosti ekološke bezbednosti, percepcija rizika po održivi razvoj i percepcija neposredne ugroženosti determinišu način, mesto i vremenski okvir sticanja znanja iz ove oblasti te ispitanici najvećim delom preferiraju stalnom (permanentnom) obrazovanju, i to na takvim mestima i takvim obrazovnim metodama koje im mogu omogućiti inkluziju u obrazovni i kulturni život sredine u kojoj žive i stvoriti uslove za češća međusobna druženja i bezbedno korišćenje slobodnog vremena (Tabela 4). Socio-kulturna sredina u kojoj žive ispitanici ne pruža zadovoljavajuće mogućnosti obrazovanja i informisanja kada su u pitanju ekološki problemi i zaštita životne sredine (Tabela 5) Međutim, zanimljivo je i ohrabrujuće to što ispitanici pokazuju spremnost na saradnju, dijalog i učešće u zajedničkim akcijama za zaštitu životne sredine (Tabela 5) Kao glavne prepreke uključivanja u obrazovne aktivnosti i proširivanja znanja u ovoj oblasti navode nedovoljnu informisanost, nedostatak mogućnosti ali i osećaj nesigurnosti u aktuelnom životnom prostoru (Tabela 6). Obrazovne potrebe stanovništva koje živi u kriznim uslovima, dakle možemo, da posmatramo i kao zasebnu vrstu potreba jer u zavisnosti od obrazovne populacije i društvenih okolnosti, obrazovne potrebe determinišu i specifične sadržaje, načine, uslove i mogućnosti njihovog zadovoljavanja.

Iako odavno postoji svest o tome kako stvaranje vaspitno-obrazovnih uslova i mogućnosti ima posebno značenje u međuetničkom i interkulturalnom povezivanju, više konkretnih analiza o tome nalazimo tek poslednjih godina. Pojedini autori u svome pristupu multikulturalnim društvenim strukturama ukazuju da se time otvaraju za obrazovanje i socijalizaciju brojna pitanja kao što su pitanja interkulturalnih i etničkih dijaloga, suživota, snošljivosti i međusobnog uvažavanja (Piršl, 2007; Biasutti, 2007). Prema mišljenju Piršl (Piršl, 2007: 287) obrazovanje za interkulturalno razumevanje i osetljivost trebalo bi da se temelji na razvoju globalne svesti, ekološke svesti, svesti o povezanosti prirodnog i ljudskog sveta te na razvoju odgovornosti pojedinca za globalne probleme. Moglo bi se, zapravo, zaključiti da obrazovanje za zaštitu životne sredine može predstavljati značajan podsticaj razvoju kako interkulturalnog razumevanja tako i susedskih odnosa, saradnje i dijaloga. Govoreći o evropskoj integraciji i obrazovanju za demokratsko društvo, autori posmatraju zaštitu životne sredine, mir, bezbednost i druge međusobno povezane i uslovljene vrednosti kao srž evropskog identiteta koje treba ugraditi u obrazovne strategije (Biasutti, 2007: 23; Dubois i Trabelasi, 2007). U svakom slučaju, susret s tim i ostalim radovima ostavio je posledice na razumevanje njihovog značenja po obrazovanje za održivi razvoj multikulturalnih područja što, uopšteno posmatrano, podrazumeva sledeće: (a) identifikaciju dimenzija različitih socio-kulturnih konteksta i njihovog uticaja na obrazovne potrebe za zaštitu životne sredine (b) obrazovanje za zaštitu životne sredine treba posmatrati kao značajan činilac razvoja interkulturalnih kompetencija (c) razvoj interkulturalne saradnje i razumevanja u oblasti zaštite životne sredine može uputiti na povoljniji ishod zajedničkog života u multikulturalnom okruženju. Time je učinjen značajan pomak u još jednom pristupu načelu različitosti, koji se shvata kao novi podsticaj za razvoj obrazovanja za održivi razvoj. Naime, radi se o kompleksu različitih izazova obrazovanju za održivi razvoj s kojima se suočavaju pluralistička i multikulturalna društva.

Iz perspektive ovog istraživanja čini nam se uputnim naglasiti nekoliko tačaka (koje definiše UNESCO svojim dokumentom *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, 2005) a koje se mogu posmatrati i kao perspektive obrazovanja za održivi razvoj stanovništva koje živi u specifičnim socio-kulturnim uslovima multikulturalnih područja:

- sa stanovišta socijalno-kulturnih uslova reč je o: (a) pravima čoveka na informisanost i sticanje znanja o održivom razvoju; (b) potrebama čoveka za mirom i sigurnošću; (c) razumevanju i aktivnom uvažavanju kulturne različitosti; (d) brizi za zadržavanje i kvalitetan život, (e) odgovornosti za strukture vladanja;

- kada je u pitanju ekološka bezbednost reč je o prirodnim resursima (vodi, energiji, vazduhu, sirovinama i sl.), zatim klimatskim i urbanim promenama te preventivnim merama sprečavanja ekoloških rizika i prirodnih katastrofa;
- s obzirom na ekonomsku budućnost apeluje se na kontrolisani razvoj i redukciju prekomernog iskorištavanja životne sredine i potrošački način života, zatim zajedničku odgovornost za „ekonomski napredak” i humanizaciju tržišno-profitne ekonomije.

Sve ove perspektive mogu ostati neostvarene ukoliko se ne osiguraju odgovarajući uslovi i prostori za učenje kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Obrazovanje za zaštitu životne sredine zahteva holistički pristup i integrativno postupanje u svim situacijama kako školskog tako i vanškolskog učenja.

Sve to upućuje na zaključak da bi smišljena obrazovna politika mogla postići znatno veći nivo etničkog dijaloga, razumevanja, društvene kohezije i sigurnosti u multikulturalnim područjima. Zapravo, obrazovnu politiku valja posmatrati kao integralni deo politike zaštite životne sredine, a sistem obrazovanja kao jedan od instrumenata obezbeđenja zaštite i unapređenja životne sredine. Ukratko, rezultati su pokazali da se na temelju pokazatelja procene obrazovnih potreba za zaštitu životne sredine u značajnoj meri mogu predviđati obrazovne aktivnosti stanovništva kriznih područja. To, svakako, može biti važan pokazatelj u planiranju obrazovanja za održivi razvoj multikulturalnih područja. Prema Sterlingu, obrazovanje može biti produktivan doprinos pravednom i održivom svetu ukoliko je i samo „održivo”, utemeljeno na „ekološkom principu” (Sterling, 2005). Tako viđeno, obrazovanje tvrdi Sterling, znaćće korak dalje od „ekološke edukacije”, tj. iskorak sa margina obrazovnih paradigmi (Ibid.). U svakom slučaju, predstavljeni rezultati i zaključci koji iz njih proizilaze predstavljaju svojevrstan izazov za kreiranje buduće obrazovne politike. S tim u vezi, ovo istraživanje može poslužiti kao ulazni podatak prilikom postavljanja novih koncepata razvoja interkulturalne saradnje, razumevanja i dijaloga u multikulturalnom društvu.

Literatura

- AMANOR, K.S. (2008). Introduction: land and sustainable development issues in Africa. U Amanor, K.S. & Moyo, S. (Eds), *Land and Sustainable Development in Africa* (str. 1 – 32). London and New York: Zed Books.
- АКИМОВ, Б.А., НОВИКОВ, В.Д. и РАДЕВ Н.Н. (2001). *Природные и техногенные чрезвычайные ситуации: опасности, угрозы, риски*. Москва: ЗАО ФИД.

- BOIN, R.A. (2005). From crisis to disaster: Toward an integrative perspective. U Quarantelli, E.L. & Perry, R.W. (Eds.), *What is Disaster? New answers to old questions* (str. 153 – 172). Philadelphia: Xlibris Press
- BERNHOLZ, P. (2004). Supreme values as the basis for terror. *European Journal of Political Economy*, 20 (2), 317-333.
- BIASUTTI, M. (2007). *Educating for Sustainable development Curriculum Planning in higher Education*. Sarajevo: UNESCO Regional Bureau for science in Europe.
- CLOVER, J. & ERIKSEN, S. (2009). The effects of land tenure change on sustainability: human security and environmental change in southern African savannas. *Environmental Science & Policy*, 12 (1), 53–70.
- DUBOIS, J.L. & TRABELASI, M. (2007). Education in pre-and post-conflict contexts: relating capability and life-skills approaches. *International Journal of Social Economics*, 34 (1/2), 53 – 65.
- ĐURKOVIĆ, M. (2007). Decentralizacija na Kosmetu. *Sociološki pregled*, 41(1), 97–121.
- ELLIS, F. & ALLISON, E. (2004). *Livelihood diversification and natural resource access, Livelihood Support Programme*, Working Paper 9. Overseas Development Group. Norwich: University of East Anglia
- ELLYARD, P. (2001). *Ideas for a New Millennium*, Melbourne: Melbourne University Press.
- JAYNE, T.S., YAMANO, T., WEBER, M.T., TSCIRLEY, D., BENFICA, R., CHAPOTO, A. i ZULU, B. (2003). Smallholder income and land distribution in Africa: implications for poverty reduction strategies. *Food Policy*, 28 (3), 253 – 275.
- O'BRIEN, K.L., QUINLAN, T., ZIERVOGEL, G. (2009). Vulnerability interventions in the context of multiple stressors: lessons from the Southern Africa Vulnerability Initiative (SAVI). *Environmental Science and Policy*, 12 (1), 23 – 32.
- PIRŠL, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U Previšić, V., Šoljan, N. i Hrvatić, N. (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275 – 291). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- UNITED NATIONS (2005). *UNECE Strategy on Education for Sustainable Development*. New York, NY, CEP/AS. 13/2005/2/Rev.1.
- Рахметова, Г. (2008). *Понятие и правовая сущность экологического риска*. Казахстан: Казахстанский институт юриспруденции и Казахский гуманитарно-юридический университет.
- STERLING, S. (2005). Linking thinking. U Sterling, S. (Ed), *New perspective in thinking and learning for sustainability*. WWF Scotland: Perthshire.
- TILLY, C. & STINCHCOMBE, A.L. (1997). *Roads From Past to Future*. Lanham: Rowman&Littlefield.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Vesna Nikolić⁶, Mirjana Galjak⁷
Faculty of Occupational Safety, University of Niš

Education for Environmental Protection in Critical Conditions⁸

Abstract: The purpose of this paper is to represent basic elements of the research directed to establishment (determination) of educational needs of population whose sustainable development is specified by socio-cultural context of the area where they live. This area was, from the historical point of view, characterized by military conflicts, interethnic conflicts, political disagreements of governing structures, social, economical and other complex problems. Within descriptive researching method, we used a questionnaire as basic research instruments for collecting data. The research has been carried out on a sample of 600 responders of Serbian nationality that live in Kosovo. Based upon given results, it is concluded that specific feature of socio-cultural area determines educational needs in the area of environmental protection. Starting with this, the study itself promotes and encourages environmental protection education which can further provide individuals and communities by possibility to understand connections with natural and social environment, understanding of oneself and others. Therefore, it could decrease interethnic crisis and tension, develop cooperation, dialogue, understanding and responsibility for mutual destiny, environmental protection and sustainable development in multicultural areas of crisis. This research can be used as an entrance data when establishing new concepts of development in the intercultural cooperation, understanding and dialogue in the multicultural society.

Key words: education, environmental protection, crisis, sustainable development.

⁶ Vesna Nikolić, PhD is a professor at the Faculty of Occupational Safety, University of Niš.

⁷ Mirjana Galjak, Mr is a PhD candidate at the Faculty of Occupational Safety, University of Niš.

⁸ The paper is part of the research project undergoing realization at the Faculty of Mechanical Engineering, University of Niš "Research and Development of Energy Efficient and Environment Friendly Polygeneration Systems based on Renewable Energy Sources Utilization" III 42006, supported by the Ministry of Education and Science of the Republic of Serbia.

DOKUMENTI

DOCUMENTS



SAVET EVROPE

Odluka Saveta o obnovljenoj Evropskoj agendi za obrazovanje odraslih¹ (2011/C 372/01)

SAVET EVROPSKE UNIJE,

NAVODI:

Strategija Evropa 2020 za pametan, održiv i inkluzivan razvoj prepoznaje celoživotno učenje i razvoj vještina kao jedan od ključnih odgovora na trenutnu ekonomsku krizu, starenje populacije i ključan element ekonomske i socijalne strategije Evropske unije.

Ova kriza posebno je istakla važnu ulogu koju obrazovanje odraslih² igra u dostizanju ciljeva Evropa 2020, dajući priliku odraslima – posebno starijim radnicima i radnicima sa nedovoljno vještina – da unaprede svoje sposobnosti kako bi se adaptirali na promene na tržištu rada i u samom društvu. Obrazovanje odraslih pruža dosta prilika za unapređenje sopstvenih vještina ili prekvalifikaciju onih radnika koji su nezaposleni, koji su žrtve restrukturiranja firmi ili menjaju svoju karijeru, a takođe doprinosi i socijalnoj inkluziji, aktivnom građanstvu i ličnom razvoju.

¹ European Agenda for Adult Learning.

² U svrhu ovog teksta, termin obrazovanje odraslih obuhvata formalno, neformalno i informalno učenje – u oblasti i opšteg i stručnog obrazovanja – u kojima učestvuju odrasli pošto su napustili inicijalno obrazovanje i obuku.

IMAJUĆI U VIDU:

1. Odluku Evropskog parlamenta donesenu 16. januara 2008. godine o obrazovanju odraslih: Nikada nije kasno za učenje koja podstiče države članice da promovišu sticanje znanja i razvijanje kulture celoživotnog učenja a da pri tom vode računa da primenjuju politiku zasnovanu na rodnoj ravnopravnosti, kako bi učenje odraslih učinile privlačnijim, pristupačnijim i efikasnijim.
2. Zaključke Saveta iz maja 2008.³ godine o učenju odraslih, koji po prvi put uspostavljaju niz zajedničkih prioriteta na koje sektor za obrazovanje odraslih treba da odgovori, koji su utabali stazu ka intenzivnijoj evropskoj saradnji između različitih aktera i dali predlog niza specifičnih mera za period 2008–2010. godine (u nastavku teksta „Akci- oni plan” čiji je cilj da poveća učešće u obrazovanju odraslih i njegov kvalitet.
3. Odluku Saveta i predstavnika vlada država članica na sastanku Saveta 21. novembra 2008. godine o boljoj integraciji celoživotnih smernica u strategije celoživotnog učenja. Ova Odluka naglašava značaj vođenja kao kontinuiranog procesa koji građanima svih starosnih doba omogućava da identifikuju svoje kapacitete, kompetencije i interesovanja, da donose odluke vezane za obrazovanje, obuke i zanimanja i da rukovode sopstvenom putanjom učenja, rada i drugim okolnostima.
4. Zaključke Saveta donesene 12. maja 2009⁴., godine koji su uspostavili strateški okvir za evropsku saradnju u oblasti obrazovanja i obuke („ET 2020”) a koji su u potpunosti usaglašeni sa strategijom Evropa 2020 i čija su četiri cilja – koja se odnose na celoživotno učenje i mobilnost, kvalitet i efikasnost, pravednost, socijalnu koheziju i aktivno građanstvo kao i na kreativnost i inovacije – su jednako važna za učenje odraslih.
5. Zajednički izveštaj Saveta i Komisije iz 2010. godine o implementaciji radnog programa „Obrazovanje i obuke 2010⁵”, naglašava da je učenje odraslih jednako važno za obezbeđivanje ovih usluga kako bi se pokrio niz ključnih kompetencija, Ovaj Izveštaj takođe beleži da je veliki izazov omogućiti da svi polaznici imaju korist od inovativnih metodologija, uključujući i učenje odraslih.

³ OJ C 140, 6.6.2008, str. 10.

⁴ OJ C 119, 28.5.2009, str. 2.

⁵ OJ C 117, 6.5.2010, str. 1.

6. Ključne tačke inicijative Evropa 2020:
 - Agenda za nove veštine i poslove, koja države članice poziva da obezbede sticanje veština koje su potrebne za dalje učenje i tržište rada putem opšteg, stručnog i visokog obrazovanja kao i kroz obrazovanje odraslih,
 - Evropska platforma protiv siromaštva, koja predlaže razvoj inovativnog obrazovanja za siromašne zajednice u cilju podrške onima koji su siromašni i socijalno isključeni da žive dostojanstveno i da aktivno učestvuju u društvu,
 - Unija inovacija, koja promoviše izuzetnost u obrazovanju i razvoju veština kako bi osigurali budući razvoj kada su u pitanju proizvodi, usluge ili poslovni modeli u Evropi koja se suočava sa starenjem populacije i pritiskom konkurencije.
7. Odluke Saveta od 11. maja 2010. godine o socijalnoj dimenziji obrazovanja i obuka⁶, u kojima se ističe da sve veći pristup obrazovanju odraslih može otvoriti mogućnosti za aktivno uključivanje i povećanju participacije u društvu.
8. Odluka Saveta od 21. oktobra 2010. godine o smernicama za politiku zapošljavanja u državama članicama⁷, koja podstiče promociju efikasnih podsticajnih mera za celoživotno učenje osoba u i izvan sveta rada, 'kako bi osigurali da svaka odrasla osoba ima šansu da se prekvalifikuje ili razvija svoje veštine'.
9. Zaključke Saveta od 18. i 19. novembra 2010. godine o unapređenju evropske saradnje u oblasti stručnog obrazovanja i obuka (VET)⁸, koja aktivno podstiče veće individualno učešće u kontinuiranom stručnom obrazovanju, povećanje investicija u razvoj ljudskih resursa, obuke i učenje na radnom mestu, bližu saradnju između pružaoca obuka i poslodavaca, posebno kada je u pitanju obuka radnika sa niskim kvalifikacijama.

PODRŽAVA:

Aktivnosti započete u svim prioritarnim oblastima za period 2008 – 2010. godine prema Akcionom planu, a prema različitiom tempu svake pojedinačne države:

⁶ OJ C 135, 26.5.2010, str. 2.

⁷ OJ L 308, 24.11.2010, str. 46.

⁸ OJ C 324, 1.12.2010, str. 5.

- Reforme u sistemu obrazovanja odraslih su sve više utemeljene na opštem razvoju obrazovanja i obuka, posebno u razvoju nacionalnog okvira kvalifikacija i strategije celoživotnog učenja.
- Osiguranje kvaliteta je ozbiljan problem u obrazovanju odraslih. Napravljani su koraci u razvoju profesionalnih profila i obuka profesionalaca u oblasti obrazovanja odraslih, akreditaciji pružaoca usluga u oblasti obrazovanja odraslih i unapređenje usluga ličnog vođenja za odrasle.
- Mere za obuhvat i prilike za učenje se sve više odnose na osobe sa najnižim nivoom kvalifikacija pružajući im na taj način bolje mogućnosti za integraciju u svet rada i društvo.
- Neformalno i informalno učenje koji su jedan veliki deo obrazovanja odraslih, se sve više prepoznaju i validiraju ali je korišćenje ovih prilika za validaciju još uvek slabo.
- Započelo se sa unapređivanjem praćenja sektora za obrazovanje odraslih.

PREPOZNAJE DA:

U cilju suočavanja sa kratkoročnim i dugoročnim posledicama ekonomske krize, postoji potreba da odrasli redovno usavršavaju svoje lične i profesionalne veštine i kompetencije.

Imajući u vidu trenutnu nestabilnost tržišta rada i potrebu da se umanjí rizik od socijalne isključenosti, ovo se posebno odnosi na radnike sa slabim veštinama i niskim kvalifikacijama. Ipak, ovi odrasli, uključujući i one visoko kvalifikovane, mogu imati značajnu dobit od celoživotnog učenja.

Međutim, sve je jači konsenzus da je obrazovanje odraslih trenutno najslabija karika u razvijanju nacionalnih sistema za celoživotno učenje. Participacija u obrazovanju odraslih nastavlja da opada, sa 9,8 % populacije između 25 – 54 godine starosti 2005. godine na samo 9,1% u 2010. godini, što predstavlja još veći izazov za dostizanje cilja „ET2020”, odnosno 15% populacije koja učestvuje u obrazovanju odraslih. Prepreke kao što su slaba motivacija i nedostatak prostora za podršku ženama i muškarcima koji kombinuju porodične i radne obaveze sa učenjem zahtevaju pažnju.

Kao i u drugi sektori, obrazovanje odraslih treba da prihvati promene i okrene se politici koja se zasniva na ishodima učenja sa polaznikom u centru, bez obzira gde se učenje odigrava – na poslu, kod kuće, u lokalnoj zajednici, da li je u pitanju volonterski rad, ili se odigrava u institucijama za obrazovanje i obuku – i da razvija višeslojni model upravljanja koji ovakva politika zahteva.

Da bi sektor obrazovanja odraslih postao sposoban da podrži strategiju Evropa 2020, mnogo toga treba uraditi u vezi sa: efikasnim i efektivnim finansi-

ranjem ovog sektora; sa pružanjem druge šanse i sticanjem bazičnih vještina kao što su pismenost i računanje ali i digitalne vještine; sa ciljanim obrazovanjem imigranata, onih koji su rano napustili školu i mladih ljudi koji nisu obuhvaćeni sistemom obrazovanja, svetom rada ili obukama (NEETs) kao i osobama sa invaliditetom i starijim osobama; sa saradnjom sa poslodavcima, socijalnim partnerima i civilnim društvom.

Implementacija Akcionog plana pokazala je teškoće u adekvatnom praćenju sektora za obrazovanje odraslih zbog nedostatka statističkih podataka i evaluacija sprovođenja politika u praksi. Kreiranje politika zasnovanih na dokazima u oblasti obrazovanja odraslih zahteva sveobuhvatne i uporedive podatke o ključnim aspektima obrazovanja odraslih u cilju efikasnijeg praćenja sistema i saradnje između različitih agencija, kao i za visoko kvalitetna istraživanja.

UZIMA U OBZIR DA:

U isto vreme, značajan doprinos koji obrazovanje odraslih može pružiti ekonomskom razvoju – unapređenjem produktivnosti, konkurencije, kreativnosti, inovativnosti i preduzetništva – treba da bude prepoznat i podržan.

U ovom kontekstu, javlja se i značajna potreba da se pojačaju naponi kako bi se postigao cilj u okviru strategije Evropa 2020 i osiguralo da najmanje 40% mlađih odraslih osoba završi visoko obrazovanje ili ekvivalentni nivo obrazovanja. Dostizanje ovog izazova doprineće razvoju konkurentne ekonomije koja je zasnovana na znanju i inovacijama i koja maksimalno koristi svoje resurse i ljudski kapital.

STOGA POZIVA NA:

Usvajanje obnovljenje Evropske agende za obrazovanje odraslih koja će nastaviti, dopuniti i konsolidovati rad na polju obrazovanja odraslih u okviru četiri strateška cilja koja su postavljena od strane Saveta u okviru strategije Evropa 2020. Iako je prvobitno bila fokusirana na period 2012 – 2014. godine (pogledati aneks u prilogu), ova Agenda treba da bude razmatrana u kontekstu dugoročne vizije za obrazovanje odraslih – koja će, u periodu do 2020. godine nastojati da unapredi profil samog sektora uopšte kao i njegove posebne oblasti:

- (i) unapređivanje mogućnosti odraslih, bez obzira na rod i njihove lične i porodične okolnosti, da pristupe kvalitetnim prilikama za učenje u bilo kom trenutku u njihovom životu, kako bi promovisali lični i profesionalni razvoj, osnaživanje, prilagodljivost, zapošljivost i aktivno učestvovanje u društvu;
- (ii) razvijanje novih pristupa obrazovanju i obuci odraslih koji su usmereni na ishode učenja, odgovornost i autonomiju polaznika;

- (iii) negovanje veće svesti među odraslima da je učenje celoživotni proces koji bi oni trebalo da praktikuju u redovnim intervalima za vreme celog života, a posebno u periodu kada su bez posla ili menjaju karijeru;
- (iv) ohrabrivanje razvoja efektivnog celoživotnog sistema vođenja kao i integrisani sistem za validaciju neformalnog i informalnog učenja;
- (v) osiguranje sveobuhvatne ponude visoko kvalitetnog formalnog i neformalnog obrazovanja i obuka za odrasle čiji je cilj sticanje ključnih kompetencija i sticanje kvalifikacija na svim nivoima Evropskog okvira kvalifikacija (NQF), koje su podržane od strane civilnog društva i socijalnih partnera, kao i lokalnih vlasti;
- (vi) osiguranje fleksibilnih dogovora koji su prilagođeni različitim potrebama za obukama odraslih, uključujući obuke u okviru same kompanije i učenje na radnom mestu;
- (vii) negovanje svesti među poslodavcima o tome na koji način obrazovanje odraslih doprinosi promociji produktivnosti, konkurentnosti, kreativnosti, inovaciji i preduzetništvu i važan je faktor za povećanje zapošljivosti i mobilnosti na tržištu rada;
- (viii) ohrabrivanje institucija visokog obrazovanja da prihvate manje tradicionalne grupe polaznika kao što su odrasli, kao jedan od načina da pokažu društvenu odgovornost i veću otvorenost prema celoj zajednici i da odgovore na demografske izazove i potrebe društva koje stari;
- (ix) promovisanje uloge socijalnih partnera i civilnog društva u pojašnjavanju potreba za obukama i razvoj mogućnosti za učenje odraslih, optimalno uključivanje centralnih, regionalnih i lokalnih vlasti;
- (x) promovisanje izbalansirane preraspodele sredstava za obrazovanje i obuke u toku celog životnog ciklusa na osnovu zajedničkih odgovornosti i jasne posvećenosti javnosti, posebno u odnosu na drugu šansu i razvoj bazičnih veština;
- (xi) uključivanje socijalnih partnera i podizanje njihove svesti o dobitima, kao i o učenju na radnom mestu, uključujući i obuku za sticanje bazičnih veština;
- (xii) podržavanje dobro razvijenih obuka za starije osobe kako bi promovisali aktivno, autonomno i zdravo starenje; korišćenje njihovog znanja, iskustva, njihov socijalni i kulturni kapital za dobrobit društva u celini;
- (xiii) preuzimanje obaveza da uporno promoviše obrazovanje odraslih kao jedan od načina da se neguje solidarnost između različitih starosnih

grupa (npr. putem „međugeneracijskog pakta”) i između različitih kultura i ljudi različitog porekla.

PREMA TOME POZIVA ZEMLJE ČLANICE DA:

1. Usmere svoje napore u periodu 2012 – 2014. godine na prioritetne oblasti koje su navedene u Aneksu i na taj način doprinesu implementaciji 4 prioritetne oblasti strategije „ET 2020” i u skladu sa situacijom u svojoj zemlji i zakonima.
2. Osiguraju efikasno povezivanje relevantnih ministarstava i aktera, socijalnih partnera, kompanija, relevantnih nevladinih organizacija i organizacija civilnog društva imajući u vidu unapređenje koherentnosti između politika o obrazovanju odraslih i širih socio-ekonomskih politika.
3. Aktivno saraduju sa EU kako bi održali podršku uspešnoj implementaciji gorepomenutih prioritetnih oblasti:
 - (i) maksimalno korišćenje celoživotnih alatki koje su odobrene na nivou EU kako bi se promovisalo učešće odraslih u obrazovanju;
 - (ii) korišćenje prilika za Program celoživotnog učenja, posebno za Gruntvig i Leonardo da Vinči i programe koji će ih naslediti 2014. godine, kao i strukturne fondove i ostale instrumente gde je to prihvatljivo, kako bi se sufinansirale inicijative podrške;
 - (iii) korišćenje otvorenog metoda koordinacije uz podršku Komisije i ostalih relevantnih evropskih mreža kako bi se promovisalo međusobno učenje i razmena dobre prakse i iskustava u obrazovanju odraslih;
 - (iv) nominovanje nacionalnog koordinatora čiji zadatak bi bio da omogući saradnju sa drugim državama članicama i Komisijom u implementaciji agende za obrazovanje odraslih.

POZIVA KOMISIJU DA:

Podrži i radi sa državama članicama na razvoju i implementaciji obnove Evropske agende za obrazovanje odraslih koja je navedena u tekstu iznad, a posebno u izvršenju prioriteta za period 2012 – 2014. godine koji je detaljno opisan u Aneksu I, putem:

- (i) osiguranja komplementarnosti i koherentnosti između inicijativa za razvoj politika u skladu sa ovom Odlukom i sa onim odlukama koje su donešene u kontekstu ostalih relevantnih procesa razvoja politika u okviru strategije „ET 2020”, Kopenhaškog procesa, Bolonjskog procesa, Agenda EU za modernizaciju visokog obrazovanja, i ini-

cijativa koje podižu pismenost i smanjuju rano napuštanje sistema obrazovanja, a koje zahtevaju koncentrisan pristup koji uključuje školsko obrazovanje i učenje odraslih i promoviše dimenziju obrazovanja odraslih u okviru svake od ovih;

- (ii) uspostavljanja bliske i trajne veze sa nacionalnim koordinatorima koje su postavile države članice i ostale zemlje učesnice;
- (iii) podržavanjem država članica i organizacija koje organizuju obrazovanje odraslih da dele informacije o svojim politikama i praksama, evaluaciji ove dve stvari kroz organizaciju horizontalnog učenja i ekspertskih analiza, konferencija, radionica i ostalih adekvatnih instrumenata, i, u okviru raspoloživih sredstava, unapređenjem procesa prikupljanja podataka u obrazovanju odraslih kao deo unapređenog koherentnog okvira indikatora i ključnih tačaka za 2013. godinu;
- (iv) osnaživanjem baze znanja u obrazovanju odraslih u Evropi pružanjem podrške studijama i podizanjem kapaciteta postojećih istraživačkih struktura koje su relevantne za analizu pitanja u oblasti obrazovanja odraslih, uključujući i saradnju sa Eurydice i Cedefop i drugih relevantnih institucija, kao i potpuno korišćenje njihovih informacija i istraživačkih kapaciteta;
- (v) podsticanje i intenziviranje saradnje sa relevantnim međunarodnim organizacijama kao što su OECD (posebno kada je u pitanju korišćenje rezultata Programa za međunarodnu procenu kompetencija odraslih — PIAAC), UN (posebno Unesco) i Saveta Evrope, kao i druge relevantne regionalne ili svetske inicijative kao što su Evropsko-azijski celoživotni „centar” (ASEM);
- (vi) korišćenje fondova koji su dostupni na evropskom nivou kako bi podržali implementaciju ove agende za obrazovanje odraslih;
- (vii) izveštavanje o implementaciji agende kao deo zajedničkog izveštaja o „ET2020”.

ANEKS

EVROPSKA AGENDA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH

Prioritetne oblasti za period 2012-2014.

Uzimajući u obzir specifične okolnosti u svakoj od država članica, a u skladu sa nacionalnim prioritetima, pozivaju se države članice da, gde je to moguće,

uz podršku Komisije, usmere svoje napore na dole navedene oblasti koje imaju najviše veze sa njihovim pojedinačnim potrebama.

1. Celoživotno učenje i mobilnost postaju realnost

U cilju povećanja i proširenja participacije odraslih u celoživotnom učenju, kao odgovor na dogovoreni cilj EU od 15% učešća odraslih, kao pomoć povećanju procenta mladih sa trogodišnjom školom ili ekvivalentnim kvalifikacijama na 40%, države članice se pozivaju da usmere svoje aktivnosti na:

- Stimulisanje potražnje i razvoj sveobuhvatnih i lako dostupnih sistema za informisanje i vođenje, koje predstavljaju dopunu efikasim strategijama za obuhvat odraslih, a čiji je cilj podizanje svesti i motivacije potencijalnih polaznika, sa posebnim fokusom na ugrožene grupe, čake koji rano napuštaju školu, mlade koji nisu obuhvaćeni sistemom obrazovanja, zapošljavanja ili obuka (NEETs), niskokvalifikovane odrasle, posebno one koji nisu u potpunosti pismeni, pa onda i za programe „Druga šansa” koji treba da dovedu do priznavanja nivoa evropskog okvira kvalifikacija.
- Promocija uključivanja poslodavaca u učenje na radnom mestu, u cilju sticanja veština koje su specifične za određeni posao i opštih veština, putem kreiranja fleksibilnijeg radnog rasporeda.
- Promocija fleksibilnih načina učenja za odrasle, uključujući širi pristup visokom obrazovanju za one koji nemaju pristup sticanju kvalifikacija u redovnom sistemu obrazovanja i deversifikacija prilika za učenje odraslih koje nude institucije visokog obrazovanja.
- Uspostavljanje funkcionalnog sistema za validaciju neformalnog i informalnog obrazovanja i promocija njihovog korišćenja među odraslima svih godišta i svih nivoa kvalifikacija, kao i kompanija i organizacija.

2. Unapređenje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja i obuka

U cilju izgradnje jakog sektora obrazovanja odraslih, pozivaju se države članice da usmere svoje napore na:

- Razvoj mehanizama za osiguranje kvaliteta za pružaoce obuka u obrazovanju odraslih, npr. putem sistema akreditacije, imajući u vidu postojeće okvire/standarde u drugim sektorima.
- Unapređivanje kvaliteta osoblja zaposlenog u obrazovanju odraslih, npr. definisanje profila kompetencija, uspostavljanje efikasnih sistema inicijalnih obuka i profesionalnog razvoja, omogućavanja mobilnosti nastavnika, trenera i ostalog osoblja u obrazovanju odraslih.

- Osiguranje održivog i transparentnog sistema za finansiranje obrazovanja odraslih, koje se zasniva na zajedničkoj odgovornosti, uključujući visok nivo preuzetih obaveza od strane države i podršku onima koji ne mogu da ga priušte, izbalansirana raspodela sredstava, adekvatna preraspodela finansiranja od strane svih aktera i traženje inovativnih načina za efikasnije i efektivnije finansiranje.
- Razvijanje mehanizama koji bi doprineli da pružene usluge u obrazovanju bolje oslikavaju potrebe na tržištu rada i da omogućavaju sticanje kvalifikacija i razvoj novih veština koje će unaprediti kapacitete ljudi da se adaptiraju na nove zahteve društva koje se stalno menja.
- Intenziviranje saradnje i stvaranje partnerstava između svih aktera i pružaoca usluga u obrazovanju odraslih, socijalnih partnera i organizacija civilnog društva, posebno na regionalnom i lokanom nivou, u kontekstu razvoja „regiona učenja” i lokalnih centara učenja.

3. Promocija jednakosti, socijalne kohezije i aktivnog građanstva putem obrazovanja odraslih

U cilju razvijanja kapaciteta sektora za obrazovanje odraslih da promovira socijalnu koheziju i omogući ljudima kojima je to potrebno putem davanja „druge šanse” za učenje i ostalih životnih prilika, kao i da doprinese smanjenju procenta onih koji rano napuštaju školovanje na ispod 10%, države članice se pozivaju da svoje aktivnosti usmere na:

- Unapređivanje veština pismenosti i računanja, razvoj digitalne pismenosti, prilika za odrasle da razvijaju bazične veštine i pismenost koja je potrebna da bi aktivno učestvovali u modernom društvu (npr. ekonomska i finansijska pismenost, građanska, kulturna i politička svest, učenje o zdravim stilovima života, svest o potrošačkim pravima i medijima)
- Povećanje broja usluga i podsticajnih mera za uključivanje pojedinaca u obrazovanje odraslih kao način unapređivanja socijalne inkluzije i aktivnog učešća u zajednici i društvu, unapređenje pristupa obrazovanju odraslih za imigrante, Rome i druge ranjive grupe, kao i obezbeđivanje mogućnosti za učenje izbeglica i osoba koje traže azil, uključujući i učenje jezika zemlje domaćina, gde je to moguće.
- Povećanje prilika za učenje starijih odraslih u kontekstu aktivnog starenja, uključujući volontarizam i promociju inovativnih načina međugeneracijskog učenja i inicijativa za korišćenje znanja, veština i kompetencija starijih ljudi za dobrobit celog društva.
- Odgovaranje na obrazovne potrebe osoba sa invaliditetom i osoba u specifičnim situacijama u kojima su isključeni iz procesa učenja, kao što

su boravak u bolnici, domovima za negu i zatvorima, i omogućavanje adekvatne podrške.

4. Povećanje kreativnosti i inovacije kod odraslih i unapređivanje njihovih sredina za učenje

U cilju razvoja novih pedagoških metoda i kreativne sredine za učenje u obrazovanju odraslih, promocije obrazovanja odraslih kao sredstva za podsticanje kreativnosti i kapaciteta za inovacije građana, pozivaju se države članice da usmere svoje napore na:

- Promociju sticanja transferzalnih kompetencija kao što su učiti da učimo, osećaj inicijative i preduzetništva, svest o različitim kulturama i izražavanju, a posebno primena Evropskog okvira ključnih kompetencija u okviru sektora za obrazovanje odraslih.
- Povećanje uloge organizacija koje se bave kulturom (kao što su muzeji, biblioteke, itd.), organizacija civilnog društva, sportskih organizacija i ostalih tela koje kreiraju kreativna i inovativna okruženja za neformalno i informalno učenje.
- Bolje korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija u kontekstu obrazovanja odraslih, kao način proširivanja i unapređenja kvaliteta usluga, npr. korišćenje novih mogućnosti za učenje na daljinu i stvaranje alata za e-učenje i platforme kako bi se obuhvatile nove ciljane grupe, posebno one koje imaju posebne potrebe i one koje žive u udaljenim krajevima.

U cilju naglašavanja gorenavedenih prioriternih oblasti koje su u skladu sa strateškim ciljevima „ET2020”, države članice se dalje pozivaju da doprinesu unapređenju prikupljanja, uporedivosti i analizi informacija i podataka o obrazovanju odraslih na evropskom, nacionalnom regionalnom i lokalnom nivou:

5. Unapređenje baze znanja o obrazovanju odraslih i praćenje sektora za obrazovanje odraslih

Države članice pozvane su da svoje aktivnosti usmere na:

- Aktivno učestvovanje i implementaciju glavnih rezultata iz najvažnijih međunarodnih istraživanja i studija kao što su Istraživanje o obrazovanju odraslih (AES), Istraživanje o kontinuiranim stručnim obukama (CVTS) i Program za međunarodnu procenu kompetencija odraslih (PIAAC).
- Pojačavanje napora da se prikupi dovoljno osnovnih podataka o npr. participaciji, pružaocima usluga, finansiranju, ishodima i široj koristi

za učenje odraslih i društva, prikupljajući podatke i o osobama koje imaju više od 64 godine cilju produžavanj radnog veka.

- Pобољшanje procesa praćenja i procena uticaja na razvoj i delovanje sektora za obrazovanje odraslih na evropskom, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou, bolje koristeći postojeće instrumente gde je to moguće.
- Pojačavanje istraživanja i dubinskih analiza problema koji se odnose na obrazovanje odraslih, proširivanje okvira istraživanja kako bi se uključila nova polja i podstaklo na interdisciplinarnе analize.
- Izveštavanje o politikama u oblasti učenja kao deo zajedničkog izveštaja o „ET2020”.

Prevela Marijana Todorović

Hronika, Kritika i Polemika

Chronicle, Reviews, Polemics

Prikaz knjige

Milica Mitrović: Pismenost i obrazovanje – Perspektiva Novih studija pismenosti

(Ne)pismenost je već duži niz godina ponovo u žiži (ne samo) naučne svetske javnosti. Utopijski optimizam koji je zavladao u periodu nakon Drugog svetskog rata, da će se ova pojava masovnim kampanjama opismenjavanja i obaveznim osnovnim obrazovanjem u potpunosti iskoreniti, i da će se u budućnosti nalaziti samo u udžbenicima istorije, nakon dve decenije se istopio. Njega su zamenila brojna kvantitativna istraživanja ove pojave, upiranje prsta u neadekvatne metode i tehnike opismenjavanja, nedovoljno angažovanje društva i pojedinaca, da bismo se nakon decenija intenzivne borbe za pismenost, konačno zapitali: „A šta je to zapravo pismenost?“ Retki su pojedinci na našim prostorima koji su smogli hrabrosti da se uhvate u koštac sa ovim, naizgled naivnim i jednostavnim, a za većinu laika verovatno besmislenim pitanjem. Stoga mi je osobito zadovoljstvo da pažnju čitalaca usmerim na monografiju *Pismenost i obrazovanje – Perspektiva Novih studija pismenosti*, koju je 2010. godine objavio Filozofski fakultet u Beogradu, autorke dr Milice Mitrović, docenta na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju. Monografija je obima 222 strane i čine je 189 strana osnovnog teksta, beleške autorke kojima dodatno pojašnjava ili ilustruje pojedine fenomene, bibliografija (od preko 120 jedinica), rezime na engleskom jeziku, kao i indeks pojmova i indeks autora. Osnovni tekst monografije je strukturiran u četiri zasebne tematske celine, kroz koje nas autorka sistematski vodi i upoznaje sa problemom pismenosti.

U prvoj tematskoj celini, koja je znatno obimnija u odnosu na ostale tri, autorka nas upoznaje sa pristupom i perspektivom iz koje će posmatrati problem. U ovom delu monografije predstavljene su Nove studije pismenosti, njihov nastanak i razvoj, trenutno stanje i aktuelna kretanja, kao i istraživačke orijentacije koje su nastale pretežno primenom konceptata diskursa i društvene prakse u kontekstu. U nastavku ove tematske celine, autorka predstavlja osnovne nalaze o pismenosti kao fenomenu, metafore pismenosti koje su značajne za konceptualizovanje pismenosti u obrazovanju, kao i različita iskustva u proučavanju obrazovne prakse,

s posebnim osvrtom na ona iskustva koja se tiču potencijala pismenosti u razvoju učeničkog subjektiviteta.

Što se tiče Novih studija pismenosti, vredno je istaći da je u okviru njih od pedesetih godina XX veka do danas, identifikovano više linija razvoja. U prvoj liniji, radovi su uglavnom tematski usmereni na istoriju pismenosti u ljudskom društvu, tj. na konceptualizovanje i kontekstualizovanje pismenosti u istoriji, da bi se tokom šezdesetih godina (u drugoj liniji razvoja) akcenat pomerio na osvetljavanje uloge koju je pismenost imala u određenim kulturama, kao i problematizovanje odnosa pisanog i govornog jezika, čime se uvodi i insistira na interdisciplinarnosti u proučavanju ovih fenomena. Indikativno za ovaj period je Deridino pitanje: „Da li je napredak pisma, istovremeno, i napredak uma?“. U trećoj liniji razvoja Novih studija pismenosti autori se intenzivnije bave i proučavanjem usmenosti, koju ne treba potcenjivati, već razumeti, kao i funkcijom pisanja u razvoju društva: od čuvanja sadržaja znanja do kompleksnih oblika organizovanja vlasti. Četvrtu liniju karakteriše etnografski pristup u istraživanju pismenosti i dovođenje u pitanje upotrebe termina pismenost u fiksiranom značenju. Razvijaju se različita značenja pismenosti (npr. Freirovo o pismenosti sa emancipatorskim značenjem), ali se istražuju i različiti faktori koji se javljaju u okviru društva i utiču na uspeh škole u razvoju pismenosti. Iako ga ne navodi kao posebnu liniju razvoja, autorka posebno naglašava značaj radova L. S. Vigotskog za utemeljenje čitavog pravca.

U okviru Novih studija pismenosti artikulišu se dve paradigme pismenosti: evolucionarna (tradicionalna) i kontekstualna. Prva termin pismenost koristi u fiksiranom značenju, kao linearnu progresiju u razvoju kulture, neutralnu i monolitnu (često reprezentovanu čitanjem i pisanjem). Za drugu paradigmu pismenost je rodni pojam za različite vrste pismenosti, uvek posmatrane u kontekstu upotrebe, ideološki zavisne, kao deo ličnog i kolektivnog identiteta, ali i jedan od načina reprodukovanja klasnih, rodničkih i drugih razlika među ljudima.

U metodološkom smislu, istraživanja nastala u okviru Novih studija pismenosti su uglavnom kvalitativne prirode, usmerena na proces (a ne na efekat), radi deskripcije, razumevanja i objašnjavanja pojave koja se posmatra. U duhu postmoderne, istraživanja su uvek u kontekstu upotrebe pismenosti, uzimajući u obzir svu kompleksnost aktuelnih oblika društvene prakse. Ovakva metodološka orijentacija vodi restrukturiranju određenih pozitivističkih saznanja, razotkrivanju načina delovanja kulturnih modela, sa naglašenom ulogom jezika u tom procesu. Zanimljive su tvrdnje da pismenost u obrazovanju uvek dolazi sa (poželjnom) interpretacijom koja je, u načelu, ideološka, kao i konstatacija da je definicija pismenosti kao sposobnosti čitanja i pisanja nedovoljno podsticajna za dalji razvoj prakse. Na jezik se više ne gleda kao na nešto čemu je glavna funkcija

prenošenje informacija, već on prvenstveno služi stvaranju znanja i kao takav, deo je okruženja koje zatičemo rođenjem i koje nas formira, ali koje postepeno i sami stvaramo i kontrolišemo. Jezik je sistem za kreiranje značenja putem društvenih konvencija, bez obzira na oblik u kojem ga zatičemo (govorni, pisani, znakovni). Osnovne kategorije u okviru ove metodologije kojima pokušavamo da analiziramo upotrebu jezika su: registri, žanrovi, diskursi i tekstovi. Razumevanje i korišćenje ovog pojmovnog aparata nam omogućava značajan iskorak u proučavanju pismenosti, jer se realnost u kojoj se pismenost koristi posmatra kao slojevita, različita za svaku individuu – ona je konstrukcija uslovljena spletom različitih varijabli i u tom kontekstu ni pismenost ne može biti pojam „za sebe“. Pismenost je tesno povezana sa društvenom interakcijom, identitetom, formama života i načinom postojanja. Dakle, ono što je neodvojivo od proučavanja pismenosti je razumevanje i uvažavanje diskursa učesnika procesa, kontekstualizacije i konvencionalizacije situacije, ali i tenzija i konflikata koji se javljaju u upotrebi pismenosti, jer ni pismenost u kontekstu nikada nije neutralna. Ovo poslednje se odnosi na tenzije koje nastaju kada se ukrste primarni (porodični) i sekundarni (školski) diskurs. Što su razlike u diskursima veće (što je često slučaj kod osoba nižeg socioekonomskog statusa, manjinskih kultura i sl.), to su i tenzije i problemi veći, a osobe neuspešnije u ovladavanju školskom pismenosti. Ovo ima dalekosežne posledice, pa se u strukturiranju školskog kurikula mora posebno obratiti pažnja da on bude dovoljno „gostoljubiv“ prema svim učenicima, bez obzira na razlike njihovih primarnih diskursa. U ovom kontekstu se razmatra i reprezentativnost školskih aktivnosti pismenosti u odnosu na produktivne prakse pismenosti iz svakodnevnog života date zajednice. Naime, relativizuje se značaj i uloga pismenosti u kontekstu različitih društvenih praksi u kojima individue participiraju, i naglašava da društvene prakse kao takve nikada nisu vrednosno neutralne; svaka od njih je kulturno-istorijska pojava, koja postoji unutar nekog političkog entiteta reflektujući ideološku perspektivu i odnose moći.

Važno je napomenuti da o pismenosti možemo govoriti u množini, odnosno, da postoje različite vrste pismenosti u društvu. One se međusobno razlikuju po poreklu i svrsi, prepoznaju se u različitim životnim domenima, imaju značenje za korisnika i njihov opis zahteva više dimenzija, a pri tome one međusobno ne vode jedna drugoj, niti se mogu identifikovati kao „osnovne“, „jednostavne“ ili „kompleksne“, odnosno, nisu međusobno u hijerarhijskom odnosu.

Govoreći o efektima pismenosti, autorka naglašava da njih proizvode prakse pismenosti kao istorijski i kulturno određene društvene prakse, odnosno, efekte ne proizvodi izolovano praktikovanje čitanja i pisanja (u svrhu vežbanja), već svrsishodna upotreba čitanja i pisanja, na način definisan kontekstom i u sklopu ostalih za kontekst relevantnih aktivnosti, čiji su integralni deo.

Vrlo je zanimljivo kako se u skladu sa kvalitativnom metodološkom orijentacijom, koriste metafore u proučavanju razumevanja i poimanja pismenosti. One odražavaju svakodnevne teorije pismenosti, koje budući da su rasprostranjene (a u mnogim kulturama i iznenađujuće slične) i duboko ukorenjene u kulturi, daju elemente za bolje i dublje razumevanje pismenosti, ali u isto vreme imaju snažan uticaj na društvenu praksu pismenosti. Metafore pismenosti sa kojima se najčešće susrećemo i koje su detaljno opisane u monografiji su: pismenost kao stanje (božanske) milosti, pismenost kao adaptacija, kao moć, kao osnovno ljudsko pravo i pismenost kao vrednost. Naročito su interesantne i inspirativne za dalja promišljanja metafore u nastajanju. Kao najznačajnije metafore u nastajanju Mitrović ističe: pismenost kao način uspostavljanja kontrole, pismenost kao kriza, kao društvena promena i pismenost kao oruđe intelektualnog rada.

U poslednjem poglavlju kojim se predstavljaju Nove studije pismenosti, autorka nam skreće pažnju na potrebu proučavanja obrazovne prakse razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu, odnosno razumevanja činjenice da se institucionalno obrazovanje (školovanje) dešava u nekom širem kontekstu i da se opismenjavanje ne može svesti samo na školsku aktivnost. Dva ozbiljna problema koja se javljaju u ovoj relaciji su pozicija učenika u školi, koja je retko kada pozicija subjekta i znatno odsustvo smisla školskog učenja za učenike. Ovo poslednje se postiže kroz razvijanje pismenosti preko izdvojenih veština, koje se praktikuju van konteksta realne upotrebe, a kultura se vidi kao nešto što je odvojeno od svakodnevnog života i što se može samo školovanjem uneti spolja. Pismenost i opismenjavanje se ne može vezivati isključivo za školsku situaciju, koja je najčešće sadržajem u potpunosti odvojena od učeničkog iskustva, želja, potreba i kulture, već se mora dešavati u različitim segmentima realnosti i različitim društvenim praksama u kojima učenici participiraju.

U drugoj tematskoj celini, koju je autorka realizovala koristeći se literaturom koja ne pripada studijama pismenosti, predstavljeno je shvatanje i razvijanje pismenosti u obrazovanju. Ova celina obuhvata predstavljanje stručne terminologije o pismenosti, osnovnih konceptijskih orijentacija i njihovih konstrukata pismenosti, a sve to u okviru i kontekstu formalnog obrazovanja. Pored sadržaja pojma pismenosti u formalnom obrazovanju, analiziran je i položaj učenika u vaspitno-obrazovnom procesu.

Na početku ove celine autorka čini hvale vredan pokušaj da od „terminološke džungle“ koja već tradicionalno krasi nauke o obrazovanju i koja nije zaobišla ni oblast pismenosti, napravi „terminološku baštu“. Relacije i značenja termina vezanih za oblast pismenosti se kreću u zavisnosti od toga da li su usmereni prevashodno na pismenost kao proces, ostvareni nivo postignuća ili sadržaj koji se pod njim podrazumeva. Nakon razmatranja termina vezanih za pismenost

i njihovog značenja, sledi sistematizacija i elaboriranje konceptijskih orijentacija pismenosti i njihovih konstrukata. Autorka razmatra sledeće konceptijske orijentacije: razvijanje bazičnih veština (kod nas shvaćene kao određeni nivo veština čitanja i pisanja), standardizovanje nivoa pismenosti (akcentat je na određivanju kriterijuma nivoa pismenosti i kreiranju mernih instrumenata kojima bi se nivoi praktično utvrđivali), razvijanje žanrovske pismenosti (specifičnim pismenostima za pojedinačne predmete i oblasti, kao i (multi)kulturne pismenosti) i na posletku, orijentaciju razvijanja kritičke pismenosti (nema jedinstveno značenje, a akcentat je na aktivnosti učenika kao subjekta obrazovnog procesa). Analizirajući međusoban odnos pomenute četiri orijentacije, Mitrović konstatuje da je napredak uočljiv, u smislu kretanja pismenosti od izolovanih, nezavisnih veština čitanja i pisanja do njihovog širenja na druge oblasti i primene u specifičnim kontekstima, ali i uviđa postojanje jednog osnovnog problema vezanog za sve pomenute orijentacije. Taj osnovni problem je nedovoljno akcentovan odnos između pismenosti i drugih srodnih entiteta i procesa. Autorka vidi dva potencijalna uzroka za ovakvo stanje: predugo opstajanje evolucionističkog pristupa pismenosti i uporno istrajavanje u operacionalizovanju pismenosti preko veština, što ima krajnje implikacije na sadržaj školskog opismenjavanja, didaktiku i na kraju i ishode samoga procesa. Prelaz na kvalitativno drugačiji pristup zahteva prevazilaženje bihejviorističkih izolovanih vežbi i prelazak na konstruktivistički pristup u kojem se insistira na aktivnosti učenika, iskustvenom učenju i značenju koji oni pridaju sadržaju.

U okviru treće tematske celine monografije, autorka nakon polemike kojom obuhvata različita shvatanja pojma pismenosti u obrazovanju i van njega, pristupa njihovoj komparaciji i izlaže sopstveno shvatanje pismenosti za obrazovanje. Polazeći od vlastitog shvatanja pismenosti, autorka razmatra menjanje obrazovne prakse razvijanja pismenosti u institucionalizovanom kontekstu. Na samom početku ove celine Mitrović konstatuje (na osnovu argumenata iznetih u prethodnim delovima knjige) da pismenost u obrazovanju i pismenost u društvu predstavljaju različite modele pismenosti. Ona podržava gledišta Novih studija pismenosti, dajući im svoj autentičan pečat. Za nju je pismenost prevashodno odnos prema svetu, koji se od početka strukturira i proizilazi iz aktivnosti individue (kao subjekta koji misli, oseća, veruje, vrednuje i dela) prema društvu. To je proces konstruisanja realnosti putem društvenih praksa uz pomoć pisanog jezika i drugih konvencionalnih, vidljivih znakovnih sistema. Pismenost nije čitanje i pisanje (mada ih obuhvata), ona im je nadređena i koristi ih kao kognitivna sredstva za čitanje i kreiranje sveta.

U kontekstu rečenog, s pravom se otvara pitanje škole i njenog daljeg funkcionisanja. Autorka ne negira budućnost ove institucije, već smatra da u skladu sa novim određenjem pismenosti, mora biti redefinisano i njeno uređenje i način

rada. To se prema njenom mišljenju može ostvariti menjanjem položaja učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, uspostavljanjem jezičkog obrazovanja na drugačijim i širim osnovama, menjanjem ukupnog sadržaja školskog obrazovanja i osmišljenom negovanju dečijih kognitivnih kapaciteta za pismenost.

U poslednjem, četvrtom delu monografije Milica Mitrović sistematizuje veze između pismenosti i obrazovanja, izlažući u potpunosti autentičan, lični pogled na ovo pitanje. Ovaj odnos se može posmatrati kroz tri relacije: kao pismenost obrazovanja, kao obrazovanje za pismenost i kao uzajamna uslovljenost pismenosti i obrazovanja u društvu i kulturi.

U slučaju prvog odnosa, u centru istraživačke pažnje su funkcije pismenosti u obrazovanju, struktura pismenosti u obrazovanju, zatim odnos pismenosti institucionalnog obrazovanja i društveno relevantne prakse pismenosti izvan nje, i na kraju nivo pismenosti učesnika u formalnom obrazovanju.

U slučaju obrazovanja za pismenost, fokus je na samom procesu razvijanja, korišćenja i odnosa prema pismenosti.

Kada govori o uzajamnoj uslovljenosti pismenosti i obrazovanja, autorka naglašava da pismenost ulazi u formalno obrazovanje kao sredstvo, preko individualnog i društvenog plana, a moglo bi da izlazi kao produkt, takođe, na oba plana. S obzirom na to da se broj „novih pismenosti“ svakoga dana uvećava, a školski sistem se već gotovo pola veka nalazi u krizi koja je najizraženija baš u oblasti pismenosti, autorka naglašava da je ovo prioritetan problem u obrazovanju, a pitanja koja se nameću su: kako prevladati sporost formalnog obrazovanja, vratiti njegovu aktuelnost i posredničku ulogu u društveno relevantnim i zanimljivim načinima upotrebe novih pismenosti. Autorka izražava rezerve prema ujednačavanju minimuma standarda postignuća pismenosti na svetskom nivou, plašeći se da će to prerasti u liste kompetencija koje će kroz svoj tehnicistički karakter, ponavljati predrasude iz prošlosti. Na kraju svoje monografije, Milica Mitrović, ostajući verna postmodernističkom rasuđivanju, uprkos tehnicizmu i opsednutosti društva merljivim, standardizovanim ishodima obrazovanja karakterističnim za prvu deceniju XXI veka, izražava veru u dete i detinjstvo, kao glavne partnere nastavnika u procesu saznavanja, i u kulturu, kao izvor sadržaja i funkcije pismenosti.

Ova monografija predstavlja pravo osveženje na domaćoj obrazovnoj sceni. Baveći se oblašću u kojoj svaka osoba sa malom maturom sebe smatra ekspertom, dajući nam drugačiju perspektivu i postavljajući prava pitanja, ona nas dovodi na početak puta za koji smo mislili da smo ga odavno prešli. Analitičnost i sistematičnost autorke u izlaganju, korišćenje kvalitativnog pristupa u oblasti gde mu do sada mesta bilo nije, kao i vladanje skliskim obrazovnim pojmovima, daju nam odličan uvid u probleme pismenosti, prvog, najvećeg i nažalost, izgleda večnog

problema nauka o obrazovanju. Podsećajući čitaoca da problem pismenosti nije prost tehnički problem odsustva veština čitanja i pisanja, već da je to prvenstveno problem položaja i odnosa čoveka u društvu, autorka nas sa metodičkih vraća na osnovna ljudska pitanja, u kojima su njeni odgovori obojeni humanošću i empatijom za osobe u procesu opismenjavanja, a u isto vreme i otrežnjujućim konstatacijama da je i ovo političko pitanje, sa svim zamkama koje nam postavljaju razlike u moći.

Studiju Milice Mitrović možemo smatrati nezaobilaznom za sve one koji se bave učenjem i obrazovanjem, a nakon njenog čitanja i najobrazovanija osoba će verovatno razmišljati o stepenu i domenima vlastite pismenosti.

Jovan Miljković

Younger Staff in Adult Education: Trening Evropske asocijacije za obrazovanje odraslih

U septembru 2011. godine u Briselu Evropska asocijacija za obrazovanje odraslih (EAEA) organizovala je Grundvig trening za mlađe osoblje zaposleno u organizacijama koje se bave obrazovanjem odraslih. Ispostavilo se da je petodnevni trening bio i veoma plodonosan sastanak EAEA eksperata i petnaestoro profesionalaca iz 11 evropskih zemalja iz sledećih organizacija: Visoke narodne škole – Nemačka, *NIACE* – Velika Britanija, *VOX* – Norveška, *SWEB* – Švajcarska, *Danish Adult Education Association*, *Workers' Educational Association* – Švedska, *OK-opintokeskus* – Finska, *dvv international* – Gruzija, *Folkbildning* – Švedska, *Kerigma*, *Innovation and Social Development* i *Escolas de soure* iz Portugalije, nevladina organizacija *Ligue de l'Enseignement des COTES D'ARMOR* iz Francuske, i *Društvo za obrazovanje odraslih* – Srbija. Važan ishod događaja je odluka da se u okviru EAEA oformi i *Younger staff network* – mreža mladih profesionalaca koji mogu da ponude svoju energiju, znanje i entuzijazam u daljem razvoju učenja i obrazovanja odraslih u Evropi.

Cilj treninga je bio upoznavanje učesnika sa radom evropskih institucija, obrazovanjem odraslih u Evropi, kao i razmena iskustava i dobrih praksi u oblasti obrazovanja odraslih na nacionalnom nivou širom Evrope. Poseban fokus treninga je bio na lobiranju i zagovaranju, s obzirom na to da su učesnici mahom bili predstavnici civilnog sektora. Domaćin treninga je bila Gina Ebner, generalna sekretarka EAEA. Učesnici su imali priliku da se upoznaju sa radom EU institucija i njihovih planova za budućnost evropskog obrazovanja odraslih, ali i da se susretnu sa nevladinim sektorom. Predstavnice EUCIS – LLL, Social Platform i European Civil Society Platform su im prezentovale način rada ovih mreža i informisale učesnike o važnoj ulozi civilnog društva u kreiranju politika, pružajući im priliku da uče o načinima lobiranja i zagovaranja na evropskom nivou. Posebno je istaknuto da ovakve platforme predstavljaju mogućnost da se čuje glas nacionalnih organizacija, a najvažnije od svega, glasovi građana koji indirektno, posredstvom evropskih mreža imaju svoju ulogu u koncipiranju evropske budućnosti.

Važan aspekt treninga je bio poseta evropskim institucijama – učesnici su imali prilike da nauče o evropskom trouglu donošenja odluka, kao i da se upoznaju sa radom sve tri institucije i njihovom ulogom u kreiranju obrazovnih politika. Posetili su Evropsku komisiju, Evropski parlament i Savet Evrope. U Evropskoj komisiji su imali prilike da se susretnu sa Alan Smith-om, u to vreme aktuelnim rukovodiocem Generalnog direktorata za obrazovanje i kulture koji je podržao i uvažio mišljenje učesnika o izazovima i perspektivama obrazovanja odraslih u njihovim zemljama. Sastanak u Evropskoj komisiji je izuzetno pozitivno ocenjen, kako od strane učesnika treninga, tako i od strane EU zvaničnika. U Evropskom parlamentu su se susreli sa pomoćnikom Mary Honeyball, George Carr koji je razjasnio ulogu Parlamenta i izneo veoma pozitivan stav o potrebi razvoja obrazovanja odraslih u Evropi. U Savetu Evrope učesnici su prisustvovali izuzetno informativnoj i neuobičajeno zabavnoj prezentaciji koju je održao Anders Kjellgren iz Sekretarijata Saveta EU za Razvoj, trgovinu, proširenje i spoljne poslove, tokom koje je uspešno pojasnio učesnicima način funkcionisanja trougla donošenja odluka, mogućih prepreka i načina njihovog prevazilaženja.

Trening je procenjen kao izuzetno koristan za budući rad učesnika. Mogućnost da se razmeni sa kolegama o obrazovanju odraslih u njihovim zemljama, raznovrsnost i raznolikost iskustava učesnika su bile najveća vrednost treninga. Događaj je i veliki podsticaj za dalju saradnju – postavljene su osnove za buduće inicijative i projekte, naročito kroz formiranje mreže EAEA younger staff network koja bi nastavila da radi na razvoju ideja i aktivnosti. Dogovoreno je da su ciljevi mreže sledeći:

- Razvoj mreže unutar samih zemalja i širom Evrope
- Učenje o razvoju obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja u Evropi
- Razvoj zagovaranja na nivou Evropske unije
- Razmena informacija i znanja o obrazovanju odraslih unutar samih zemalja
- Razmena dobre prakse u oblasti obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja
- Razvoj i implementacija projekata u oblasti obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja finansiranih od strane EU.

Za sada je aplicirano za Grundtvig projekat Active interGEnerational learnING: bridging the gap kreirana internet stranica na kojoj se mogu pronaći dodatne informacije o nastajućoj mreži (<http://www.eaea.org/youngerstaff>). S obzirom na vrlo pozitivne ishode treninga i značaj koji ovakvi događaji mogu da imaju, EAEA će nastaviti da organizuje trening za mlade stručnjake. Naredni će

biti održan u oktobru 2012. godine u Briselu. Očekujemo da se ponovi uspeh prethodnog događaja, ali i da „younger staff network“ dobije podmladak.

Maja Maksimović

KONFERENCIJE I PUBLIKACIJE

CONFERENCES AND PUBLICATIONS

Odabrane andragoške konferencije za 2012. godinu

1. *The Third Conference of the ESREA Network on Education and Learning of Older Adults*, 19th – 21st of September 2012, Ljubljana, Slovenia.
2. *EAEA conference on Older Learners and Intergenerational Solidarity*, 3rd – 4th May 2012, Vienna, Austria.
3. *EAEA General Assembly and Grundtvig Award and Conference*, 3rd – 4th May 2012, Vienna, Austria.
4. *2012 Adult Education Research Conference*, SUNY Empire State College, Saratoga Springs, N.Y., 1st – 3rd June, 2012.
5. *5th Conference of the International Society for Comparative Adult Education*. 3rd – 6th November 2012, Las Vegas, USA.
6. *The 19th International Conference of Adults Learning Mathematics (ALM19)*, 26th – 29th June 2012, Auckland, New Zealand.
7. *Active Ageing and Intergenerational Dialogue – a Challenge for the Danube Countries in a Common Europe New Directions in Seniors' Education*, takes place within the framework of the *8th International Danube Festival in Ulm/Neu-Ulm and the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations*, 8th – 10th July 2012, Ulm University, Germany.
8. *10th International Conference on Transformative Learning: A Future for Earth: Re-Imagining Learning for a Transforming World*, 1st – 4th November 2012, San Francisco, USA.
9. *Performing the world 2012: Can performance save the world?* 4th – 7th October 2012, New York City, USA.

Pregled andragoških časopisa

Adult Education Quarterly, May 2012, Vol. 62 Issue 2

English, Leona M.; Peters, Nancy: *Transformative Learning in Nonprofit Organizations: A Feminist Interpretive Inquiry*. p103-119; Sodhi, Mininder K.; Cohen, Harriet: *The Manifestation and Integration of Embodied Knowing Into Social Work Practice*. p120-137; Rule, Peter; Modipa, Taadi Ruth: "We Must Believe in Ourselves": *Attitudes and Experiences of Adult Learners With Disabilities in KwaZulu-Natal, South Africa*. p138-158; McLean, Scott: *Education for Freedom? "Living Room Learning" and the Liberal Arts of Government*. p159-179; Stevens-Long, Judith; Schapiro, Steven A.; McClintock, Charles: *Passionate Scholars: Transformative Learning in Doctoral Education*. p180-198.

Adult Learning, Fall 2011/Winter 2012, Vol. 22/23 Issue 4/1

Boucouvalas, Marcie: *Our Global Reach: UNESCO and ICAE as Catalysts*. p4-8; Henschke, John A.: *Living and Learning Internationally for a Viable Future: Reflecting on UNESCO CON FINTEA VI*. p9-13; Charters, Alexander N.: *Reflections on Involvement With Six UNESCO International Conferences on Adult Education and Suggestions for the Future*. p14-17. Duke, Chris; Hinzen, Heribert: *Adult Education and Lifelong Learning Within UNESCO: CONFITEA, Education for All, and Beyond*. p18-23; Bélanger, Paul: *From Rhetoric to Action*. p24-28; Alamprese, Judith A.: *Contributions and Follow-Up Activities to CONFITEA VI (USA)*. p29-33; Haddad, Sérgio: *Civil Society Participation at CON FINTEA VI*. p34-39; Tuckett, Alan: *A World Worth Living In: 8th World Assembly of ICAE*. p40-41.

Adult Basic Education & Literacy Journal, Fall 2011, Vol. 5 Issue 3

Jacobson, Erik: *Examining Reading Comprehension in Adult Literacy*. p132-140; Santos, Rose Anna; Alfred, Mary V.: *Adults' Dual Roles as Student and Teacher in the Literacy Development of Their Children*. p141-149; Binder, Katherine S.; Snyder, Melissa A.; Ardoin, Scott P.; Morris, Robin K.: *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills: An Effective Tool to Assess Adult Literacy Students?* p150-

160; Shiffman, Catherine Dunn: *Making It Visible: An Exploration of How Adult Education Participation Informs Parent Involvement in Education for School-Age Children*. p161-170; Jurmo, Paul: *Career Pathways for a Productive and Self-Reliant Workforce: A To-Do List for Adult Educators*. p171-175; Gaer, Susan: *Cell Phones in the Classrooms? Yes!* p176-180; Ruff, Lois A.: *Successful Transitions to Higher Education: A look at Maine's College Transitions Initiative*. p182-185.

Educational Philosophy & Theory, Jul 2012, Vol. 44 Issue 5

Snook, Ivan: *Educational Neuroscience: A plea for radical scepticism*. p445-449; Harris, Kevin: *Not Your Average Red-Headed Irish Catholic: Reflections of and by the person behind the byline*. p450-463; Mulnix, Jennifer Wilson: *Thinking Critically about Critical Thinking*. p464-479; Fraser-Burgess, Sheron: *Group Identity, Deliberative Democracy and Diversity in Education*. p480-499; Magrini, J. M.: *Worlds Apart in the Curriculum: Heidegger, technology, and the poietic attunement of literature*. p500-521; Edwards, Richard: *Theory Matters: Representation and experimentation in education*. p522-534; Kwak, Duck-Joo: *Skepticism and Education: In search of another filial tie of philosophy to education*. p535-545; Millett, Stephan; Tapper, Alan: *Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools*. p546-567.

Educational Media International, Mar 2012, Vol. 49 Issue 1

Callaghan, Noelene; Bower, Matt: *Learning through social networking sites – the critical role of the teacher*. p1-17; Firmin, Michael W.; Firmin, Ruth L.; Orient, Katlyn M.; Edwards, Anna J.; Cunliff, Jennifer M.: *The BlackBerry image: self-identified perceptions and motivations associated with college student BlackBerry use*. p19-32; Shamir, Adina; Baruch, Dorit: *Educational e-books: a support for vocabulary and early math for children at risk for learning disabilities*. p33-47; Shamir, Haya; Johnson, Erin Phinney: *The effectiveness of computer-based EFL instruction among primary school students in Israel*. p49-61; Wang, Chun-Min: *Using Facebook for cross-cultural collaboration: the experience of students from Taiwan*. p63-76; Pombo, Lúcia; Loureiro, Maria José; McIsaac, Marina; Correia de Freitas, João: *ICEM & SIIE 2011 Joint Conference “Old meets new - media in education” – A review*. p77-80.

Higher Education Management & Policy, 2011, Vol. 23 Issue 3

Kenna, Ralph; Berche, Bertrand: *Critical masses for academic research groups and consequences for higher education research policy and management*. p9-29; Schenker-Wicki, Andrea; Inauen, Matthias: *The economics of teaching: what lies be-*

hind student-faculty ratios? p31-50; Coates, Hamish; Richardson, Sarah: *An international assessment of bachelor degree graduates' learning outcomes.* p51-69; Shaw, Marta A.; Chapman, David W.; Rumyantseva, Nataliya L.: *The impact of the Bologna Process on academic staff in Ukraine.* p71-91; Billot, Jennie; Codling, Andrew: *Lost in translation: aligning strategies for research in New Zealand.* p93-113; Kauko, Jaakko; Diogo, Sara: *Comparing higher education reforms in Finland and Portugal: different contexts, same solutions?* p115-133.

Higher Education Research & Development, Jun 2012, Vol. 31 Issue 3

Ashwin, Paul; Case, Jenni: *Questioning theory–method relations in higher education research.* p271-272; Trowler, Paul: *Wicked issues in situating theory in close-up research.* p273-284; Krause, Kerri-Lee: *Addressing the wicked problem of quality in higher education: theoretical approaches and implications.* p285-297; Tummons, Jonathan: *Theoretical trajectories within communities of practice in higher education research.* p299-310; Shay, Suellen: *Educational development as a field: are we there yet?* p311-323; Coleman, Lynn: *Incorporating the notion of recontextualisation in academic literacies research: the case of a South African vocational web design and development course.* p325-338; Luckett, Kathy: *Working with 'necessary contradictions': a social realist meta-analysis of an academic development programme review.* p339-352; Morley, Louise: *Researching absences and silences in higher education: data for democratisation.* p353-368; Smit, Renee: *Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematising deficit thinking.* p369-380; Paxton, Moragh: *Student voice as a methodological issue in academic literacies research.* p381-391; Hammersley, Martyn: *Troubling theory in case study research.* p393-405; Clegg, Sue: *On the problem of theorising: an insider account of research practice.* p407-418; McArthur, Jan: *Virtuous mess and wicked clarity: struggle in higher education research.* p419-430; Rubin, Mark: *Working-class students need more friends at university: a cautionary note for Australia's higher education equity initiative.* p431-433.

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.