

YU ISSN 0354-5415
UDK 37.013.83+374

Andragoške studije

Časopis za
proučavanje
obrazovanja
i učenja odraslih

Andragogical Studies

Journal for
the Study of
Adult Education and
Learning

Vol. XIV
Broj 1, april 2007.

Andragoške studije

Vol. XIV, Broj 1, april 2007.

Izdavač:

*Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet
Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, Srbija*

Glavni i odgovorni urednik:

Miomir Despotovi, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Urednik za domaću periodiku:

Aleksandra Pejatović, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Urednik za inostranu periodiku:

Kristinka Ovesni, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

Uredništvo

*Dušan Savićević, Filozofski fakultet, Beograd
Franz Pöggeler, University of Aachen, Germany
Snežana Medić, Filozofski fakultet, Beograd
Peter Jarvis, University of Surrey, UK
Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Beograd
Nada Kačavenda-Radić, Filozofski fakultet, Beograd
Radivoje Kulić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica
Katarina Popović, Filozofski fakultet, Beograd*

Tehnički urednik:

Zoran Imširagić

Lektura i korektura priloga na srpskom

Tatjana Sredojević

Štampa:

Publish, Beograd

SADRŽAJ

Kristinka Ovesni

ANDRAGOŠKO ZNANJE – STOŽER PROFESIONALIZACIJE PODRUČJA OBRAZOVANJA ODRASLIH	5
--	---

Vesna Nikolić, Dragana Sokolović

MENADŽMENT ZNANJEM, EKOLOGIJA ZNANJA I RAZVOJ LJUDSKIH RESURSA U FUNKCIJI ODRŽIVOG RAZVOJA	23
---	----

Nevena Kulić

OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EKONOMSKOG RASTA I RAZVOJA – PRIMER IRSKE	43
--	----

Dokumenti

STRATEGIJU RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SRBIJI	63
---	----

Kristinka Ovesni

Filozofski fakultet, Beograd

ANDRAGOŠKO ZNANJE – STOŽER PROFESIONALIZACIJE PODRUČJA OBRAZOVANJA ODRASLIH¹

U radu se raspravlja o međusobnom odnosu formalnog profesionalnog obrazovanja i procesa profesionalizacije područja obrazovanja odraslih kroz pokušaje davanja odgovora na nekoliko istraživačkih pitanja: šta je profesionalizacija i koji su njeni ključni elementi? Kako se u andragogiji i srodnim naukama tumači sintagma „područje obrazovanja odraslih”? Da li prethodna profesionalna priprema ima uticaja na ispoljavanje pojedinih elemenata profesije? Kakva je priroda tog uticaja? Da li na ispoljavanje elemenata profesije imaju uticaj činioci iz radne, organizacione ili bio-socijalne sfere? Kakva je priroda delovanja tih činilaca?

Ključne reči: profesionalizacija, obrazovanje odraslih, područje obrazovanja odraslih, andragozi, kadrovi, znanje.

Andragoško znanje – stožer profesionalizacije područja obrazovanja odraslih

Šta je profesionalizacija i koji su njeni ključni elementi?

Pojam „profesionalizacija” spada u red termina deriviranih iz pojma „profesija”; pri određivanju ga je neophodno razdvojiti i razjasniti s obzirom na srodne pojmove (profesionalac, profesionalizacija), s obzirom na poznate sinonime (inteligencija, intelektualac, ekspert) i antonime (amaterizam, amater). Kao polazna osnova etimoloških istraživanja tog pojma najčešće se uzima latinski termin „*profiteri*”, kojim je označavano glasno, javno izricanje kakve zakletve, ili latinska reč profesija (lat. *professio*), u smislu prijave o imenu i

¹ Rad predstavlja znatno izmenjenu i dopunjenu verziju ekspozea prezentovanog na usmenoj odbrani doktorske disertacije „Profesionalizacija područja obrazovanja odraslih” 25. juna 2007. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

imanju, koju su podnosili pripadnici *korporacija zanatlija*. Dualizam u etimološkim tumačenjima reflektovao je delineaciju generičkog termina profesija. Jedan pravac u razumevanju pojma profesije ukazuje na njenu ekskluzivnost, visok društveni status osoba koje ih obavljaju i mandatornost dugotrajne formalne profesionalne pripreme na univerzitetu (ili na priznatoj visokoškolskoj instituciji). Drugi pravac može da se označi, u izvesnom smislu, kao pejorativan: termin profesija primenjuje se za označavanje bilo kog zanimanja koje se obavlja u lukrativne svrhe.

Pojedini autori smatraju da je poreklo profesije vezano za pojavu univerziteta, što vodi jednoj od bitnih karakteristika profesije – visokoškolskom obrazovanju kao kriterijumu za prepoznavanje profesionalnog statusa nekog zanimanja, mada „u sociološkim studijama postoji neka vrsta minimalne saglasnosti i oko nekih od sledećih obeležja tzv. idealnih ili razvijenih profesija: sistematski teorijski fond znanja, društvena kontrola i društvene sankcije, monopol na stručnu ekspertizu, profesionalna (sub)kultura i kodeks profesionalne etike” (Bulatović, 1987, str. 42-43), kao i da se ovim karakteristikama često dodaju i trajno bavljenje zanimanjem, autonomija i autoritet, uslužna orijentacija, težnja za savršenstvom i profesionalno udruživanje.

Posmatran kroz andragošku prizmu, fenomen profesionalizacije se najjasnije vidi kao „proces strukturalne promene zanimanja kada ono razvije dosegnutost javne prepoznatljivosti i svog statusa kao profesije” (Jarvis, 2002, p. 148) i dobije snažnu, kontinuiranu „infuziju znanja u profesiju u razvoju radi njenog dinamičkog i odgovornog delovanja” (Savićević, 2006).

Kako se u andragogiji i srodnim naukama tumači sintagma »područje obrazovanja odraslih«?

Korišćenje termina „područje” i „područje obrazovanja (i učenja) odraslih” ima više slojeva značenja. U prvom redu, termin „područje” (gr. σφαῖρα, l. *sphaera*, eng. *field*, fr. *sphère*) odnosi se na višedimenzionalni prostor nastao delovanjem (aktivnošću) mnoštva činilaca. Značenje reči „područje”, iako se često koristi kao sinonim za termin „oblast”, koji označava dvodimenzionalnu, statičnu, jasno omeđenu ravan (gr. ζώνη, eng. *area*, fr. *zone*, *région*), nije mu istovetno. „Područje” ne sadrži u potpunosti ni sva značenja termina „prostor”, jer su granice njegovog delovanja relativno jasno označene.

Posmatran kroz prizmu istraživanja profesionalizacije, termin područje označava svaku delovanjem profesije određenu oblast, prostor ili sferu u kojoj ljudi zadovoljavaju određene potrebe uz pomoć drugih osoba, koje su u tu svrhu posebno profesionalno pripremljene. Zato se područje zajedničkog de-

lovanja shvata kao produkt grupisanja specijalista oko zajedničke misije ili kao evolucija više segmentiranih misija (Bulatović, 1987). U literaturi se područje delovanja profesije, u najopštijem smislu, vidi i kao refleksija rada zajednice praktičara i njihovog profesionalnog znanja, pa zbog toga i praktično andragoško profesionalno delovanje u najširem smislu može da se shvati kao refleksija naučnog (teorijskog i empirijskog) znanja praktičara koji profesionalno deluju na području obrazovanja odraslih.

Da li prethodna profesionalna priprema i/ili činioци iz radne, organizacione ili bio-socijalne sfere imaju uticaja na ispoljavanje pojedinih elemenata profesije i kakva je njegova priroda?

Osnovna pretpostavka od koje smo pošli u istraživanju – da adekvatno profesionalno pripremanje pripadnika profesije predstavlja ključni preduslov za prerastanje zanimanja u profesiju, odnosno, da prethodna profesionalna priprema predstavlja ključni činilac u procesu profesionalizacije koji utiče na ispoljenost elemenata profesije, na koji, kroz složene funkcije, uticaj vrše i različiti bio-socijalni, radni i organizacijski činioци – u potpunosti je potvrđena.

Interesantni nalazi dobijeni su kompleksnom statističkom obradom podataka prikupljenih baterijom instrumenata na uzorku od 670 subjekata² s obzirom na sve izdvojene elemente profesionalizovanosti.

Profesionalne asocijacije

Profesionalne asocijacije u literaturi se određuju kao osnovno svojstvo profesije, različito od udruživanja u sindikalne, nevladine i vladine neprofitne organizacije. Ponekad se profesionalne asocijacije određuju kao jedan od dva ekstrema dinamičnog kontinuuma profesionalizacije, kao sredstvo za kontrolu stepena i obima moći ili sredstvo za kontrolu profesije, kao refleksija delovanja posebnih (specifičnih) interesnih grupa, stepena demokratičnosti društvenog sistema. Sa druge strane, one su posebna formalno organizovana društvena grupa, jedna od osnovnih afilijativnih zajednica sa kojima pojedinac može da se identifikuje. Profesionalne asocijacije ispoljavaju višestruke uloge u procesu profesionalizacije: zaštitno-regulatornu, promotivnu, upravljačku, integrativnu i dizajnersku.

² Plasirani i prikupljeni instrumenti

	distribuirano	popunjeno i vraćeno	%
pripadnici razvijenih profesija	150	142	94,7%
studenti andragogije	91	91	100,0%
andragoški kadrovi	489	437	89,4%
UKUPNO	730	670	91,78%

Istorijski posmatrano, na potrebu udruživanja kadrova koji se bave obrazovanjem odraslih ukazivali su mnogi srpski socijaldemokrati, a još jasnije je ovu ideju artikulisao Vićentije Rakić. Međutim, tek u drugoj polovini dvadesetog veka formiraju se Savezi radničkih i narodnih sveučilišta (univerziteta), kao asocijacije – preteče andragoških društava. Teorijske temelje osnivanju profesionalne asocijacije na području obrazovanja odraslih postavio je tek 1961. godine Savićević, ukazujući na značaj selekcije andragoških kadrova i njihovu homogenizaciju s obzirom na relevantno andragoško znanje. Andragoško društvo Jugoslavije formalno je registrovano 1965. godine, dok su u narednih nekoliko godina osnovana i andragoška društva na nivou republika i autonomnih pokrajina. Raspad Jugoslavije usporio je delovanje određenih (ranije republičkih i pokrajinskih) ogranaka profesionalne asocijacije (Andragoško društvo Slovenije). Neki od ogranaka uspeali su da samo delimično povrate svoj uticaj i parcijalno revitalizuju delovanje kroz partnerske projekte (Hrvatsko andragoško društvo), dok su pojedini ogranci zamrzli svoje delovanje, ali su ga potpuno efikasno nadomestili delovanjem nevladinih organizacija (u Srbiji: Društvo za obrazovanje odraslih).³

Posmatrano kroz sočiva podataka prikupljenih kompleksnom baterijom instrumenata (Ovesni, 2007), ishodi T-testova za nezavisne uzorke ukazali su da andragoški kadrovi obuhvaćeni istraživanjem (slika 1) na nivou statističke sigurnosti 0,01 opažaju da se profesionalne asocijacije oslanjaju na specijalističko znanje sopstvenih članova, ali i da bi jasnija kontrola „ulaska u profesiju”, uz podizanje barijere za ulazak u profesionalnu asocijaciju samo za adekvatno profesionalno pripremljene kadrove i uz istovremeno podsticanje za uključivanje u profesionalnu asocijaciju, mogla da otvori i produbi potrebu za formalnim sticanjem neophodnih andragoških znanja kod neadekvatno profesionalno pripremljenih pojedinaca (NPP). Adekvatno profesionalno pripremljeni andragozi (APP) u 99 odsto slučajeva opažaju i učestalo održavanje formalnih sastanaka profesionalne asocijacije kao viši stepen organizovanosti profesije, i vezuju ga za mogućnost razvoja sopstvene karijere. NPP na istom nivou statističke sigurnosti kao distinktivnu u odnosu na druge karakteristike vide samo ispoljenu moć profesionalne asocijacije u društvu; percepcija profesionalne asocijacije za njih nema isti značaj kao za adekvatno profesionalno pripremljene andragoge. Uopšteno posmatrano, svi dobijeni nalazi jasno ukazuju da adekvatna prethodna profesionalna priprema oblikuje percepciju specijalističkog znanja kao preduslova za pripadnost profesionalnoj asocijaciji.

³ Interesantno je da je takvo delovanje Društva za obrazovanje odraslih značajno je uticalo i na rezultate dobijene u empirijskom delu istraživanja, jer ova organizacija daje izuzetno snažan doprinos profesionalizaciji područja obrazovanja odraslih i efikasno obavlja uloge andragoške profesionalne asocijacije.

Na ovu percepciju utiču i zvanje i način na koji su pojedinci angažovani, što je potvrda preduslova za pripadnost profesionalnoj asocijaciji.



Slika 1. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju aspekata delovanja profesionalne asocijacije

Zanimljiv nalaz dobijen je i u pogledu procene profesionalne solidarnosti, tj. moći profesionalne asocijacije izražene kroz umreženost članova, procenjivane preko stepena i snage povezanosti članova: moć profesionalne asocijacije opaža se kao viša sa porastom obrazovnog nivoa i mesečnih prihoda na nivou statističke sigurnosti 0,01 kod APP. Sa druge strane, u 99 odsto slučajeva kod NPP moć profesionalne asocijacije opažaju kao višu pripadnici muškog pola, što ukazuje da bi kod žena profesionalno angažovanih na području obrazovanja odraslih, ali ne i adekvatno profesionalno pripremljenih, valjalo probuditi potrebu za intenzivnijim „umrežavanjem” na području profesionalnog delovanja, koje može da se ostvaruje formalno i neformalno.

Andragoška profesija i dalje, kako opažaju zaposleni na području obrazovanja odraslih, uživa status „profesije u nastajanju” jer je jedina, opšte prepoznatljiva, „stvarna” moć koju ona poseduje jedinstvena, ekskluzivna suma znanja i veština. Moć kontrolisanja tržišta ili moć šireg političkog delovanja u ovom trenutku nisu inherentne andragoškoj profesiji. Takav nalaz nije u skladu sa zaključcima nekih istraživanja sprovedenih u drugim, razvijenim sredinama (Ratigan, prema: Goodlad, Soder & Sirotnik, Eds., 1990; Sissel, 2001, u:

Hansman & Sissel, Eds., 2001) u kojima postoji duža i drugačija tradicija profesionalnih asocijacija. Na takav nalaz najverovatnije dodatni uticaj vrše i neki momenti koji nisu eksplicitno uključeni u ovo istraživanje – npr. ekonomsko i političko stanje u zemlji, tradicija, kultura i dr. Moguće je da uzrok tome leži, barem delimično, i u kombinovanoj mogućnosti kontrole članova asocijacije i područja profesionalnog delovanja, što je nalaz i drugih istraživanja (Merriam and Brockett, 1997). Dodatnom proverom, ovo delovanje je potvrđeno kod APP, dok je kod NPP ustanovljeno da statistički značajno u 95 odsto slučajeva opažanje porasta moći sopstvene profesionalne asocijacije u društvu utiče na opažanje.

Profesionalna autonomija

Profesionalna autonomija je sociološko-psihološki konstrukt koji se odnosi na nezavisnost, kritičko mišljenje, stepen kontrole nad kontekstom i metodama profesionalnog delovanja, kao i slobodu i nezavisnost od spoljašnjih, formalnih regulativa i ograničenja na globalnom, eksternom i internom planu. Sloboda, samostalnost, nezavisnost i odgovornost u srži su ovog konstrukta, koji predstavlja jedan od važnijih aspekata profesionalizacije. Profesionalna autonomija reflektuje profesionalnu moć (uticaj) i profesionalno znanje: od profesionalaca se očekuje da na osnovu profesionalnog znanja (nezavisno od klijenta ili drugih socijalnih činilaca) donose odluke o profesionalnim aktivnostima. No, visok stepen moći neke profesije u društvu (*politička, tj. globalna autonomija*) ne implicira obavezno i visok stepen samostalnosti (autonomije) u praktičnom delovanju (*eksterna autonomija, tj. samoregulatornost*). Pored toga, stepen moći koju jedna profesija ima uslovljen je i ukupnim stepenom *interne autonomije* svih njenih pripadnika, koja direktno zavisi od njihovog položaja u organizacijama u kojima obavljaju svoju profesionalnu delatnost.

Dobijeni nalazi na najvišem nivou statističke sigurnosti pokazali su da je postojanje autonomije u sopstvenom profesionalnom delovanju procenjeno kao nezavisno od prethodne profesionalne pripremljenosti: NPP smatraju da im bavljenje profesijom daje osećaj autonomije zato što je njihov posao kompleksan i zahteva davanje prednosti sopstvenom mišljenju. No, stalno preispitivanje i kritičko promišljanje prakse izraženije je kod APP, koji i češće procenjuju kako aktivno učestvuju u donošenju najvažnijih odluka u organizaciji u kojoj su zaposleni (Slika 2). To ukazuje da, s obzirom na kriterijume koje je kao dominantne izneo Šon (Schön, 1983) – profesija andragoga pripada redu razvijenih profesija. Suma narastajućeg profesionalnog znanja kod APP uslo-

žnja i povećava broj mogućih kreativnih rešenja profesionalnih zadataka, ali povećava i nivo samokritičnosti pripadnika profesije.



Slika 2. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju profesionalne autonomije

Shodno tome, ni nalaz o proceni da adekvatno profesionalno pripremljeni andragozi aktivnije participiraju u odlučivanju o ključnim problemima u organizacijama u kojima su zaposleni ne predstavlja veliko iznenađenje, jer ovi kadrovi poseduju znanje za obavljanje raznovrsnih funkcija i uloga prisutnih u sferi menadžmenta obrazovanjem odraslih: planiranja, odlučivanja, organizovanja, koordinacije, kontrole. Primena kanoničke korelacione analize dopustila je donošenje zaključka o uticaju socijalnih karakteristika roditelja na procenu autonomije, koji je posebno izražen kod NPP. Kod APP je ustanovljeno da su naglašeniji „personalni” činioci i oni koji pripadaju radnom i organizacionom kompleksu. Sa andragoškog aspekta, posebno je zanimljiv nalaz o uticaju obrazovnog nivoa na (samo)procenu postojanja autonomije u profesionalnom delovanju: što je obuhvatnija baza posedovanog specijalističkog znanja, to se jasnije kristališe i opaža posedovana profesionalna autonomija, čime su potvrđeni i rezultati drugih istraživanja (detaljnije u: Alibabić, Ovesni, 2006).

Pripadnici profesije koji se osećaju kao kompetentni, iskusni i efikasni obično i ispoljavaju visok stepen autonomije u profesionalnom delovanju, što otvara prostor za diferencijaciju programa za kontinuirano profesionalno obrazovanje i razvoj specifičnih strategija koje bi pogodovale svakoj grupi subjekata posebno.

Socijalna (društvena) kontrola profesije

Najšire posmatrano, socijalna kontrola profesija određuje se kao uticaj društvene grupe na pojedince – pripadnike profesije, koji može da se okarakterise kao pozitivan ili kao negativan proces. Na pripadnike profesije dominantan uticaj ima himerička socijalna kontrola (vrše je kolege, tj. drugi pripadnici profesionalne zajednice, i to samostalno, grupno ili preko asocijacije). U ostvarivanju socijalne kontrole profesije poseban značaj ima i profesionalno (specijalističko) znanje, čiji je osnovni instrument uticaja profesionalna jurisdikcija, koja predstavlja osnovu kontrole podele rada unutar područja delovanja. Ovaj problem pozicionira se i iz ugla tržišta rada, pri čemu se, kroz prizmu profesionalnog znanja, vrši distinkcija na eksternu i na internu, odnosno, na intelektualnu i savetodavnu jurisdikciju, kao bazične forme socijalne kontrole profesije. Posedovanje profesionalne jurisdikcije je varijabilno u odnosu na opredeljenje klijenata, nova profesionalna znanja, različite aktere na području delovanja, kao i postavljanje i promenu standarda u obavljanju profesionalnih aktivnosti, i povezano sa profesionalnom regulativom, sertifikacijom i licenciranjem. Smatra se i da je mera profesionalizovanosti srazmerna stepenu primene formalno stečenog znanja i sposobnosti, kao i stepenu odgovornosti i poštovanja profesionalnih standarda koje su ustanovili sami pripadnici profesije. Pri tome, dimenzije profesionalizovanosti predstavljaju referentni okvir za primenu profesionalne (principi profesionalne etike) i laičke regulative. Ustanovljena je (statistički značajna u 95 odsto slučajeva) i veza između ekspresije profesionalne autonomije i stepena socijalne kontrole andragoške profesije, koja zavisi i od demokratskosti društva u kome se obavlja profesionalna delatnost, ustanovljenih profesionalnih standarda, postojanja i mere primenjenosti kodeksa profesionalne etike, kao i društvenog i ekonomskog statusa pripadnika profesije.

Većina istraživanjem obuhvaćenih APP (Slika 3) opaža socijalnu kontrolu područja delovanja kao nejasnu, ispoljava nesigurnost u autoritet sopstvene profesije i veru u profesionalno znanje i ulogu andragoškog delovanja, što ukazuje na potrebu intenzivnijeg i ekstenzivnijeg marketinškog nastupa, uz istovremeno preduzimanje snažnih aktivnosti podsticanja odgovarajućih socijalnih aktera, u prvom redu za legislativno pripremanje, a nakon toga i za usvajanje neophodnih zakonskih regulativa kojima bi se formalizovala pravila delovanja na području i time dao praktični smisao kontroli ulaska u profesiju andragoga. Sa druge strane, NPP nemaju jasnu percepciju dominantnih nosilaca socijalne kontrole profesionalnog delovanja, što ukazuje na neophod-

nost da se programi za njihovo profesionalno obrazovanje učine mandatornim (obaveznim) i uvede strogo formalizovan sistem licenciranja i standardizacije obavljanja profesionalne delatnosti.

Slika 3. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju socijalne (društvene) kontrole



Društveni status profesije

Pojmovi društvenog statusa i profesije povezani su mnogostrukim, multifunkcionalnim, socijalnim, istorijskim, psihološkim, ekonomskim i andragoškim relacijama. Visok društveni status pripadnika profesija može se smatrati ključnim elementom profesionalizacije na individualnom nivou. Mogućnost sticanja denotativnog profesionalnog znanja predstavlja privilegiju povezanu sa posedovanjem moći i pripadnošću višem društvenom statusu i obrnuto: bavljenje profesionalnom delatnošću, posedovano formalno obrazovanje, prihvaćena pravila ponašanja, moral i običaji profesije kojoj pojedinac pripada, ekonomsko blagostanje pripadnika profesije, značaj koji se nekoj profesiji u određenoj sredini pridaje u značajnoj meri određuju položaj na hijerarhijskoj lestvici društvenih statusa.



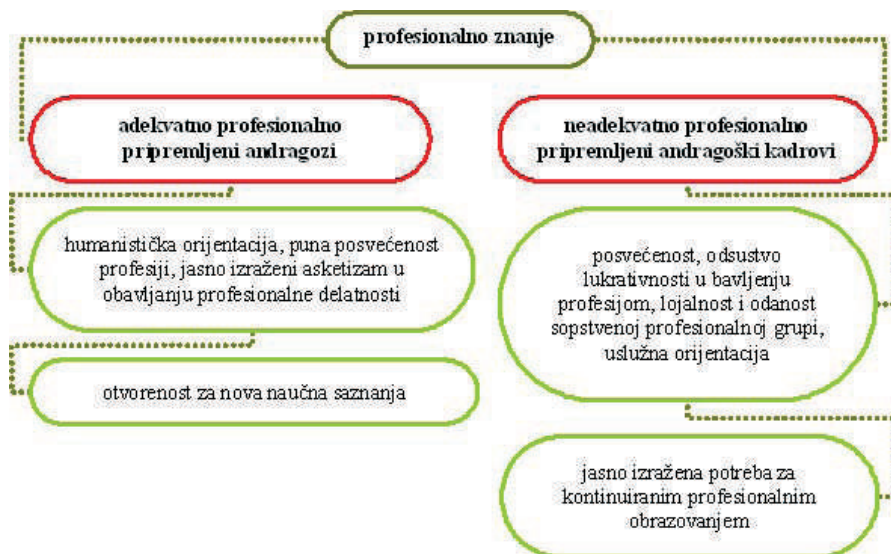
Slika 4. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju sopstvenog socijalnog statusa

Posedovano profesionalno znanje (Slika 4) nije se pokazalo kao statistički značajan činilac delineacije s obzirom na percepciju sopstvene profesije kao važnog činilaca društvene stabilnosti i na percepciju lokusa kontrole i oblikovanja standarda i programa za kontinuirano profesionalno obrazovanje. No, percepcija da se lokus kontrole i oblikovanja nastavnog plana i programa na studijskoj grupi fakulteta na kome su stekli bazičnu profesionalnu pripremu nalazi u grupi pripadnika njihove profesije snažnije je ispoljena kod NPP. Drugačije, neslaganje sa tvrdnjom da je visok status njihove profesije odraz prirodnih karakteristika njenih pripadnika izrazilo je znatno više APP. Znatno više NPP izrazilo je da opaža kako je šira javnost dobro informisana o stručnim uslugama koje može da traži od pripadnika njihove profesije, ali istovremeno nisu bili sigurni u neke distinktivne eksterne oznake andragoške profesije: da pripadnici njihove profesije imaju visok društveni status, da je status njihove profesije društveno prepoznatljiv kroz brojne, specifične titule i da je visok status njihove profesije odraz odnosa javnosti prema ovom području. Većina istraživanjem obuhvaćenih APP statistički značajno u 95 odsto slučajeva opaža da njihova profesija predstavlja jedan od važnih činilaca društvene stabilnosti,

ali da visok status koji ona uživa nije odraz prirodnih karakteristika pripadnika, već njihovog profesionalnog obrazovanja; oni himeričku kontrolu opažaju kao nejasnu, nisu sigurni u autoritet sopstvene profesije i nemaju previše vere u sopstveno profesionalno delovanje, što utiče na zamagljivanje percepcije njihovog visokog socijalnog statusa.

Profesionalni standardi

Profesionalni standardi često se izjednačavaju sa opunomoćavanjem ili standardima za „ulazak u profesiju”, tj. sa „sertifikacijom” ili „licenciranjem”. Termin profesionalni standardi vezuje se i za opunomoćavanje pojedinaca, pripadnika profesije, i za opunomoćavanje institucije koja realizuje profesionalno obrazovanje. Česta je i distinkcija na tehničke i etičke profesionalne standarde. Standardi su unapred propisani formalni metod statutarne kontrole tržišta; dosežu se ekspertnošću u obavljanju profesije ili sticanjem propisanih kvalifikacija. Profesionalni standardi se shvataju i kao precizna, socijalno posredovana deskripcija zahtevanog i poželjnog ponašanja pri obavljanju profesionalne delatnosti (u smislu kompetentnosti i u smislu etičnosti). Standardi za „ulazak” u profesiju su lako merljivi i često ih je moguće kvantitativno izraziti; oni koji se primenjuju za obavljanje profesionalne delatnosti, shodno kompleksnoj prirodi razvijenih profesija, ne mogu se jasno kvantitativno eksplicirati, pa su najčešće izraženi u formi kvalitativnih smernica. Standardi za obavljanje profesije predstavljaju posebno značajan andragoški fenomen, jer predstavljaju osnovu za uvođenje programa kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Njihova priroda je razvojna jer prati dinamiku promena profesionalnog znanja. Budući da služe kao regulativi za delovanje i kao standardi „izvrsnosti”, oni su ishod kritičkog mišljenja. U andragoskoj literaturi se primena profesionalnih standarda opisuje i kao važan kadrovski proces, osnova za razvoj struktura u organizaciji i u profesiji, osnova za vršenje evaluacije i osnova za povezivanje unutar sistema, u čijoj osnovi stoji znanje.



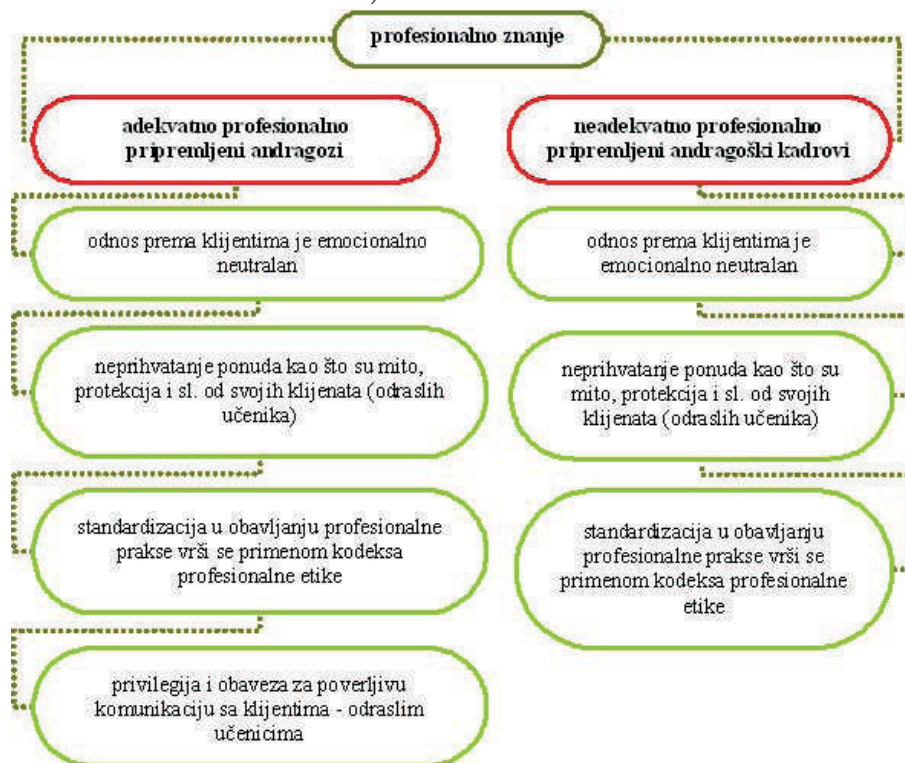
Slika 5. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju profesionalnih standarda

Prema prikupljenim podacima (Slika 5), profesionalne standarde u nekim elementima (posvećenost, odsustvo lukrativnosti u bavljenju profesijom i dr.) NPP percipiraju slično pripadnicima razvijenih profesija. Statistički značajna odstupanja utvrđena su na nivou značajnosti 0,05: samo kod APP druge bazične odlike, kao što su humanistička orijentacija, puna posvećenost profesiji, jasno izraženi asketizam i otvorenost za nova naučna saznanja, dominiraju ili su u značajnoj meri prisutne. To ukazuje da profesionalno obrazovanje ne samo da pomaže u jasnijoj percepciji profesionalnih standarda, već i da predstavlja ključni oslonac u procesu primene profesionalnih standarda – standardizaciji profesije. Nalazi dobijeni u pogledu profesionalnih standarda rasvetlili su potencijalni pravac delovanja: jednostavna aplikacija standarda na pojedinačne aspekte procesa profesionalizacije vodi neujednačenom razvoju profesije, dok njihova partikularna prenaplašenost može da uzrokuje atrofiju osnovnih odlika razvijenih profesija – posvećenost, lojalnost i odanost. Zbog toga je neophodno usvajanje fleksibilnih standarda, a posebno u situaciji kakva je konstatovana u Srbiji: da ne postoje precizni standardi za obavljanje andragoške profesije, da postoji zakonska regulativa o načinu sticanja profesionalnih znanja neophodnih za rad na području obrazovanja odraslih, kada je i dalje široko prisutna praksa zapošljavanja neadekvatno profesionalno pripremljenih andragoških kadrova, kada i pored predloženih mera donosioci zakona ne nalaze prostora za razmatranje i donošenje zakona o obrazovanju odraslih.

Zbog takvih okolnosti, neophodno je da profesionalni standardi budu u punoj meri prilagodljivi promenama u okruženju i zavisni od naučno relevantnog znanja. Pored usvajanja standarda, neophodno je i prilagođavanje teorijskih znanja praktičnim potrebama andragoške prakse, uključivanje adekvatno profesionalno pripremljenih kadrova u raznovrsna akciona istraživanja i podsticanje publikovanja i diseminacije formiranih stručnih znanja.

Profesionalna etika

Posmatrano sa teorijskog aspekta, profesionalna etika se vezuje za set primenljivih pravila (kodeks profesionalne etike) zasnovanih na subjektivnim ocenama, te predstavlja osnovu društvenih dogovora između različitih interesnih grupa koje deluju u istom domenu. No, formalizovanih, pisanih, detaljno preciziranih dogovora ove vrste je malo; znatno su češći neformalni kodeksi profesionalne etike. Oni se primenjuju na dva nivoa: na unutrašnjem, gde se propisuju pravila profesionalnog ponašanja na području delovanja, i na spoljašnjem, gde se propisuju pravila profesionalnog ponašanja sa klijentima, lokalnom i širom društvenom zajednicom.



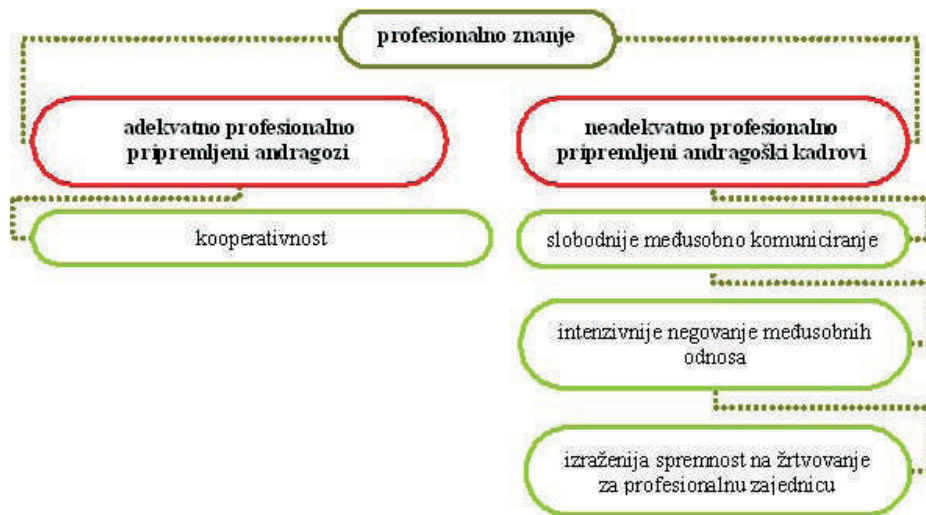
Slika 6. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju elemenata profesionalne etike

Profesionalna etika je višedimenzionalna: njome se izražavaju formalizovanost profesionalnog ponašanja, standardizovanost i raznovrsnost smernica profesionalnog delovanja. Ona se zasniva na poštovanju smernica delovanja i na poštovanju autonomije, slobode i nezavisnosti delovanja pripadnika profesije, pa zato ispoljava više funkcija – kontrolnu, usmeravajuću, zaštitnu, razvojnu, integrativnu i regulativnu. Profesionalna etika deluje na više nivoa: na nivou odnosa između pripadnika profesije, nad odnosima pripadnika profesije prema klijentima, nad profesionalnim znanjem i radnim uslovima.

Ključnu odliku razvijenih profesija, posedovanje privilegije i obaveze za poverljivu komunikaciju sa svojim klijentima – odraslim učenicima, kao inherentnu karakteristiku sopstvenog profesionalnog delovanja, utkanu u standarde za obavljanje profesije – ispoljavaju statistički značajno češće APP (Slika 6). Nalazi su pokazali i da shvatanjem, usvajanjem i praktičnom primenom profesionalnih etičkih normi i pojmova dominira adekvatna profesionalna priprema, u kojoj centralno mesto zauzima kritičko promišljanje budućeg profesionalnog delovanja, a ne samo puko postojanje i nekritička primena normativa (kodeksa), što je osnovna ideja koju su o ovom problemu izneli pojedini autori (Savićević, 1989; Caffarella, u: Merriam & Brockett, 1997; Despotović, 1997; Despotović, u: Kulić i Despotović, 2004. i dr.).

Profesionalna (sub)kultura

Profesionalna (sub)kultura se u dostupnoj konsultovanoj literaturi smatra jednim od osnovnih svojstava na osnovu kojih se može vršiti distinkcija na zanimanja i profesije, pri čemu su izvesni elementi profesionalne supkulture izraženiji što je zanimanje više napredovalo u procesu profesionalizacije. Često je i mišljenje da su osnovni elementi profesionalne kulture vrednosti, norme i simboli koji imaju različit sadržaj, te profesionalni jezik i spoljašnje odlike. Profesionalna supkultura može se odrediti i kao sistem znanja koji oblikuje načine ispoljavanja pripadnosti profesionalnoj grupi, jer profesionalno obrazovanje deluje kao „enkulturacija”, kroz koju se pojedinac adaptira na profesionalnu (sub)kulturu, prihvata simbole profesionalne grupe kojoj pripada i usvaja njene običaje, norme i vrednosti.



Slika 7. Uticaj profesionalnog znanja na percepciju elemenata profesionalne supkulture

Dobijeni nalazi (Slika 7) ukazuju da APP jasnije opažaju međusobnu kooperativnost, ali i da su neodlučniji u pogledu opažanja međusobne razmene iskustava u radu, učestalosti održavanja neformalnih sastanaka na kojima diskutuju o problemima u praksi, uvažavanja autoriteta po iskustvu i međusobnog koordiniranja aktivnosti. Na najvišem nivou statističke sigurnosti zaključeno je da NPP jasnije opažaju da slobodnije međusobno komuniciraju, intenzivnije neguju međusobne odnose i ispoljavaju višu spremnost na žrtvovanje za profesionalnu zajednicu, što ne iznenađuje kada se ima u vidu malobrojnost stalno zaposlenih adekvatno profesionalno pripremljenih andragoga.

* * *

Nalazi istraživanja ukazali su da posebnu pažnju valja posvetiti brižljivom, temeljnom motivisanju NPP sa nižim nivoom obrazovanja, jer oni izražavaju uverenje da kontinuirano profesionalno obrazovanje ne doprinosi kompetentnijem obavljanju profesionalnih aktivnosti. Kod svih NPP, posebno kod onih sa nižim nivoom obrazovanja, neophodno je prilikom oblikovanja programa za kontinuirano profesionalno obrazovanje posebnu pažnju posvetiti bazičnim andragoškim principima, usvajanju znanja o učenju i obrazovanju u odraslom dobu, kao i savladavanju krucijalnih andragoških sposobnosti i veština, čime se dodatno podvlači značaj potrebe da se bez obzira na postojeće razlike prihvati mandatornost profesionalnog kontinuiranog obrazovanja na

području obrazovanja odraslih. Takvi programi moraju da budu visoko diverzifikovani, teorijski temeljno zasnovani, prilagođeni praktičnoj delatnosti, kontekstu i ulogama koje andragozi obavljaju.

Ustanovljeno je da na području obrazovanja odraslih, najčešće simultano, deluju pripadnici profesije (APP) i pripadnici semi-profesija (NPP). Dok se za profesiju andragoga može s punim pravom tvrditi da je profesionalizovana u velikoj meri, dotle je za čitavo područje nemoguće dati istu ocenu. Jedini put za prevazilaženje ovog jaza među kadrovima koji deluju na području obrazovanja odraslih jeste mandatorno (obavezno) kontinuirano profesionalno obrazovanje, kombinovano sa zalaganjem za aktivno delovanje profesionalne asocijacije, sa različitim motivišućim programima.

Uopšteno posmatrano, APP ispoljavaju sve ključne odlike razvijenih profesija: oni jesu profesija. Sa druge strane, NPP su bliži zanimanjima; iako mnogi od njih imaju formalno stečeno visoko obrazovanje, neophodno je njihovo ekstenzivno i intenzivno profesionalno andragoško obrazovanje uvesti u tokove trajnijih obrazovnih formi. Nesumnjivo je da je proces profesionalizacije područja obrazovanja odraslih koji, iako neujednačenog intenziteta, traje gotovo stotinu godina, daleko napredovao. No, kao i svaki proces, on traje. I u tom kontinuitetu, on se široko oslanja na razvoj andragoških znanja. Profesionalna znanja su stožer koji određuje početak, cilj i tok procesa profesionalizacije.

Literatura:

- Alibabić, Š., Ovesni, K. (2006b), Commitment – A Base of Professionalism in Adult Education, at: *International Conference „Education and Values in the Balkan Countries”*, 29 June - 2 July, Bucharest, University of Bucharest
- Bulatović, R. (1987), Teorija profesionalnog obrazovanja odraslih: kako i zašto, u: Savićević, D. (ured.), *Andragoške studije na visokoškolskim institucijama u Jugoslaviji*, zbornik radova, Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Savez andragoških društava Jugoslavije, Beograd
- Despotović, M. (1997), *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
- Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A., Eds. (1990), *The occupation of teaching in schools*, San Francisco, Jossey-Bass

- Hansman, C. A. & Sissel, P. A., Eds. (2001), *The Political Landscape of Adult Education, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 91, Summer, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc
- Jarvis, P. (2002), *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London, Routledge Falmer
- Kulić, R. i Despotović, M. (2004), *Uvod u andragogiju*, prošireno i dopunjeno izdanje, Beograd, Svet knjige
- Merriam, Sh. B. and Brockett, R. G. (1997), *The Profession and Practice of Adult Education, An Introduction*, San Francisco, Jossey-Bass Inc
- Ovesni, K. (2007), *Profesionalizacija obrazovanja odraslih*, odbranjena doktorska disertacija, Beograd, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Savićević, D. (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za pedagoška istraživanja i Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta
- Savićević, D. (2006), *Convergence or Divergence of Ideas on Andragogy in Different Countries*, A paper presented at Keynote session 2, on: *11th Standing Conference on the History of Adult Education (IESVA)*, September 27-30, 2006, Bamberg, Lehrstuhl Andragogik, Bamberg University
- Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books

Kristinka Ovesni
Faculty of Philosophy, Belgrade

ANDRAGOGICAL KNOWLEDGE – A KEY TO PROFESSIONALIZATION OF THE FIELD OF ADULT EDUCATION

The paper discusses interrelationship between the formal professional education and the process of professionalization of the field of adult education. This process was considered as a process of structural change of occupation induced by the continuous development of professional knowledge in the first place, and as a process sustained by some other elements: professional association and autonomy, social control of profession, professional ethics and standards, etc. In the paper we considered influence of professional preparation in the field of adult education and influence of some elements of work, organization and bio-social sphere at some aspects of professionalization of the field of adult education.

Key words: *professionalization, adult education, field of adult education, adult educators, human resources, knowledge*

Vesna Nikolić, Dragana Sokolović
Fakultet zaštite na radu, Niš

MENADŽMENT ZNANJEM, EKOLOGIJA ZNANJA I RAZVOJ LJUDSKIH RESURSA U FUNKCIJI ODRŽIVOG RAZVOJA

U poslovnom svetu, znanje je postalo osnovni strateški resurs razvoja pojedinaca, organizacija i društva u celini. Savremene poslovne organizacije susreću se sa brzim promenama i potrebom prilagođavanja na izmenjene okolnosti. U takvim okolnostima, obraćaju se učenju i znanju kao činiocu koji im može pomoći u rešavanju brojnih problema. S obzirom da savremene okolnosti impliciraju potrebu permanentnog učenja i obrazovanja zaposlenih za zaštitu životne sredine kao ključne dimenzije u strategiji održivog razvoja, evidentna je potreba transformacije klasičnih poslovnih organizacija u organizacije učenja sa sadržajima iz ove oblasti. U kontekstu i uslovima „organizacije koja uči” („organizacije učenja”), predmet istraživačke opservacije autora ovog rada fokusiran je na teorijsko promišljanje uloge i značaja primene koncepta upravljanja znanjem za učenje zaposlenih i delatnost organizacije u skladu sa ciljevima održivog razvoja, utvrđivanje osnovnih organizacionih i programskih elemenata upravljanja znanjem za održivi razvoj, sagledavanje postojećih modela, praksi i iskustava i promišljanje mogućnosti i tendencija u ovoj oblasti.

Ključne reči: *upravljanje znanjem, ljudski resursi, zaštita životne sredine, održivi razvoj.*

Uvod

Na putu ka društvu znanja, sve je više autora koji istražuju različite mogućnosti za optimalno korišćenje znanja, njegovu distribuciju, transfer i primenu u skladu sa zahtevima i uslovima savremenih civilizacijskih tokova, trendova i potreba. S obzirom da su, kako globalni, tako i nacionalni, društveni zahtevi i potrebe usmereni ka ostvarivanju koncepcije i strategije održivog razvoja, suočeni smo sa potrebom pronalaženja najefikasnijih načina i mogućnosti obrazovanja za održivi razvoj. Polazeći od toga, Ujedinjene nacije

su proglasile Deceniju obrazovanja za održivi razvoj 2005-2015, a kao prioritet budućih akcija istakle promovisanje održivog razvoja i implementaciju nacionalnih strategija za obrazovanje za održivi razvoj ili bar akcionih planova koji obezbeđuju strateške smernice u sprovođenju obrazovanja (IUCN, www.cse.mrt.ac.lk). Pored ekonomske i društvene dimenzije razvoja, posebno se insistira na dimenziji zaštite životne sredine kao ključnoj u koncepciji održivog razvoja. Održivost, zapravo, podrazumeva usklađivanje ekonomskog rasta i razvoja sa interesom zaštite životne sredine i društvenim razvojem sa „ljudskim likom”. U tom smislu, ekonomska održivost predstavlja potreban, ali ne i dovoljan uslov ostvarenja postulata održivog razvoja.

Zaštita životne sredine sve više se posmatra, određuje i postavlja kao prioritetan cilj u funkcionisanju poslovnih organizacija koje, zapravo, svoju konkurentnu prednost treba da zasnivaju na znanjima iz ove oblasti. Posmatrano sa aspekta obrazovanja i učenja zaposlenih i razvoja ljudskih resursa, posebno su interesantna i značajna pitanja u vezi sa distribucijom, transferom i primenom znanja za zaštitu životne sredine u savremenim poslovnim organizacijama. S tim u vezi, pojavio se čitav niz ideja, koncepcija i paradigmi kao pokušaj da se nađu odgovori na izazove turbulentnih promena i hiperkonkurencije i na zahteve da se ciljevi organizacija realizuju što efikasnije i efektivnije u skladu sa ciljevima i principima održivog razvoja. U jednoj takvoj, moglo bi se reći „teorijskoj džungli”, koncept upravljanja znanjem (Knowledge Management) zauzima sve značajnije mesto.

1. Polazne osnove

Kao i svi novi i složeni koncepti, upravljanje znanjem nema jedinstvenu definiciju i strategiju primene. I pored činjenice da za intelektualnim korenima upravljanja znanjem možemo tragati i nalaziti ih u dalekoj prošlosti,¹ u savremenim uslovima, kako pokazuje analiza teorijskih i empirijskih izvora, prisutna je neusaglašenost autora u pogledu definisanja i određenja ovog pojma i strategije i modela primene koncepta upravljanja znanjem. Veći broj autora se opredeljuje za definiciju koja upravljanje znanjem određuje kao identifikaciju, optimizaciju i aktivno upravljanje intelektualnim sposobnostima, bilo u obliku

¹ Korene naučnog razmatranja znanja i upravljanja znanjem (koje tada nije bilo poznato pod ovim ili bilo kojim drugim pojmom niti je postojala jasna predstava o tome) treba tražiti još u staroj Grčkoj i proučavanjima epistemologije; poznata su epistemološka razmatranja grčkih filozofa Sokrata, Platona i Aristotela, učenja kineskih mislilaca Lao Cea i Konfučija, kasnije shvatanja francuskih prosvetitelja, predstavnika nemačke klasične filozofije, engleskih empirista itd.

eksplicitnog² znanja sadržanog u veštačkim izvorima, bilo u obliku implicitnog³ znanja sadržanog u samim pojedincima ili zajednicama (K. Badamshina, G. Baker, 2002). Ova definicija, zapravo, podrazumeva potrebu da upravljanje znanjem obuhvati i eksplicitno i implicitno znanje, interakciju među njima, kreiranje novog znanja, kao i mehanizme upravljanja. Ona ipak ne sadrži sve aspekte upravljanja znanjem niti upućuje na to kako znanje treba koristiti ili kako treba da izgleda ili funkcioniše institucija zasnovana na znanju. Problem sa određenjem upravljanja znanjem može biti prevaziđen ako se upravljanje znanjem posmatra kao formiranje i unapređivanje sistema znanja i inkorporacija sistema rada u okvire sistema znanja. Sistemi rada zavise od delatnosti organizacija na koje se upravljanje znanjem odnosi. Kako i sistemi rada mogu da se smatraju sistemima znanja, može se zaključiti da se upravljanje znanjem odnosi na razvoj i upravljanje integrisanim, dobro strukturiranim sistemima znanja prilagođenim potrebama organizacije na koju se odnose.

2. Osnovni organizacioni elementi

Utvrđivanje sistema znanja za održivi razvoj kao sistema koji je u neposrednoj vezi sa sadržajima sistema rada i delatnosti određene organizacije podrazumeva analizu i utvrđivanje čitavog spektra dinamičkih, međusobno povezanih sadržaja i aktivnosti koji čine sastavni deo upravljanja znanjem i mogućnosti da se na ovaj način postignu što bolji rezultati u okviru organizacije, a koji su, istovremeno, u funkciji ostvarivanja održivog razvoja. Kao strategija, upravljanje znanjem organizaciji pruža mogućnost identifikacije kritičnih domena znanja, utvrđivanje trenutnih i budućih prioriteta, ciljeva i zadataka, kao i utvrđivanje sopstvenih sistema znanja uz uključivanje odgovarajućih sistema rada. Konačno, neophodan uslov za organizaciju jeste i oblikovanje prakse upravljanja znanjem, kao i određivanje načina na koji će informacione tehnologije i veštačka inteligencija omogućiti postojanje i transfer sistema znanja u ovoj oblasti.

Pojedini autori razlikuju, u zavisnosti od tipa znanja (eksplicitno, implicitno), kodifikaciju i personalizaciju kao strategije upravljanja znanjem⁴ (vide-

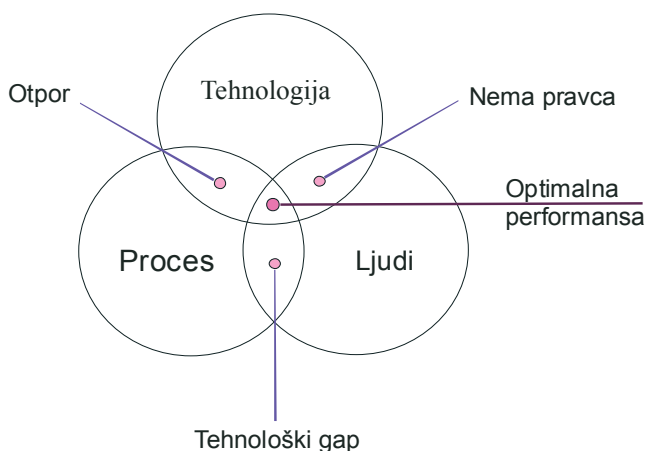
² Nastaje iz različitih izvora, lako se može kodifikovati u dokumente, procese i praksu (knjige, priručnici, teorije, modeli, simulacije, matematički izrazi, tabele, grafikoni, baze podataka itd.); uključuje sve nivoe spoznaje koji se mogu pretvoriti u vizuelnu prezentaciju, reči ili brojeve.

³ Ugrađeno je u ljudsko iskustvo i rad, teško se može registrovati i dokumentovati; odnosi se na spoznaju koja postoji u ljudskim glavama kao što su mudrost, razumevanje, osnovne orijentacije; takođe se odnosi na lično znanje ugrađeno u iskustvo u obliku pravila, vrednosti, intuicije itd.

⁴ Pristup kodifikacije koncentriše se na načine za kodifikovanje, klasifikovanje i čuvanje eksplicitnog znanja u skladištima znanja kojima mogu da pristupe i da ih koriste svi zaposleni u određenoj orga-

ti: L. Bagnoud, 2002); drugi smatraju da upravljanje znanjem treba posmatrati iz perspektive dokumenata (dokumenti kao kodifikovano znanje; vezuju ljude za dokumente), tehnološke perspektive (ističu tehnologiju i vezanost ljudi za tehnološke sisteme), socio-organizacione perspektive (ističu interakciju i povezanost među ljudima) i perspektive organizacije znanja (ističu znanje kao osnovni izvor konkurentne prednosti, a upravljanje znanjem kao element koji utiče na sve sfere organizacije; videti: C. Wick, 1999), mada, posmatrano sa organizacionog aspekta, upravljanje znanjem, zapravo, podrazumeva povezanost i uslovljenost navedenih strategija i perspektiva.

Suštinski posmatrano, upravljanje znanjem mora da obuhvati tri dimenzije: ljude, procese i tehnologiju (Slika 1). Koncentracija na procese i tehnologiju dovodi do otpora kod ljudi i isključivanja nosilaca upravljanja znanjem. Zanemarivanje procesa rezultovalo bi nedostatkom odgovarajućeg smera upravljanja, dok bi nedostatak tehnologije onemogućio efikasno upravljanje procesima.



Slika 1. Dimenzije upravljanja znanjem (prema: EIRMA Report, 1999)

U tom kontekstu, upravljanje znanjem kreira odgovarajuće uslove (dinamičnu organizaciju jednostavne, pouzdane infrastrukture), sredstva („arhitekturu”, alate i procese za upravljanje znanjem) i akcije (u kojima ljudi istražuju, razmenjuju i primenjuju znanje).

nizaciji. Pristup personalizacije ističe razmenu implicitnog znanja u organizovanim međuljudskim interakcijama. U ovom slučaju, znanje je blisko povezano sa osobom koja ga razvija i prenosi; moglo bi se reći da poprima njegove lične karakteristike koje su rezultat iskustava, uverenja, stavova itd. (Ibid.)

Opšta praksa upravljanja znanjem uključuje:

- kreiranje i unapređenje eksplicitnog znanja (razvoj baza podataka, prezentacija i vizuelizacija; pospešivanje pristupa podacima i informacijama; pružanje potrebnog znanja „pravoj osobi u pravo vreme”);
- sticanje i struktuiranje implicitnog znanja kao eksplicitnog (formiranje zajednica znanja i mreža znanja; podsticanje saradnje s ciljem razmene implicitnog znanja; podrška organizacijama i mrežama znanja elektronskim sredstvima s ciljem sticanja znanja i konverzije implicitnog u eksplicitno znanje);
- unapređenje kreiranja znanja i protoka znanja (razvoj i poboljšanje mehanizama organizacionog učenja; uvođenje inovativnih strategija i procesa; podsticanje konverzacije u cilju kreiranja znanja);
- unapređenje kulture i infrastrukture upravljanja znanjem (podsticanje motivacije i participacije; uvođenje priznanja i nagrada u cilju pospešivanja razmene znanja i nastajanja ideja; razvoj sredstava i tehnologija za upravljanje znanjem);
- shvatanje upravljanja znanjem kao upravljanja mogućnostima i sposobnostima (identifikovanje, mapiranje, analiza i procena relevantnog okruženja znanja; identifikovanje, dokumentovanje, merenje i procena intelektualnih sposobnosti; identifikovanje i ocena napora za razvoj znanja i upravljanja znanjem; dokumentovanje i efikasnije rangiranje intelektualne svojine);
- unapređenje konkurentne inteligencije i strategija i tehnologija za sakupljanje podataka.

U organizacionom i praktičnom pogledu, poseban značaj ima formiranje zajednica prakse, zajednica znanja i diskursa znanja, mreža znanja i mapa znanja za zaštitu životne sredine i održivi razvoj. Zajednica prakse i zajednica znanja podrazumevaju neformalne grupe dobrovoljno okupljenih pojedinaca (u okviru organizacije) sa zajedničkim interesom i ciljem da razmenjuju znanja koja se odnose na zaštitu životne sredine i održivi razvoj. Dok su zajednice prakse uglavnom orijentisane ka eksplicitnom znanju, odnose se na određeni skup praktičnih aktivnosti i usmerene su ka fokusnom znanju, cilj zajednica znanja je unapređenje opšteg implicitnog znanja. U okviru zajednica, ljudi se koncentrišu na svakodnevna pitanja, a ne na formalne procedure. Na taj način, ostvaruje se dinamičan proces u kome pojedinci uče da rade kroz interakciju sa drugima. Ovakve zajednice često prevazilaze granice jedne organizacije i uključuju i ljude van nje. Imaju posebnu vrednost i značaj jer privlače i kul-

tivišu ljudsku pažnju, koja je po mnogima najdeficitarniji resurs poslovnog sveta. Funkcionisanje ovih zajednica zasniva se na komunikaciji. U skladu sa tim, može se reći da je usmeravanje i upravljanje komunikacijom, odnosno diskursom znanja za održivi razvoj, vrlo bitan zadatak organizacije. Takođe, od posebnog je značaja formiranje mape znanja, odnosno aktivne, vizuelne predstave organizacije, poslovanja ili bilo kog drugog sadržaja. Mapa znanja za održivi razvoj podrazumeva vizuelnu predstavu informativnih sistema znanja u ovoj oblasti prilagođenu potrebama i radnom sistemu organizacije. Mape znanja prikazuju relevantne oblasti znanja, odnos između različitih nivoa i tipova znanja, trenutno i željeno stanje svih oblasti znanja i njihovu međusobnu povezanost. Konstruisanje mapa znanja, uz detaljno određivanje i dokumentovanje sadržaja, olakšava navigaciju kroz čitav sistem znanja i identifikaciju mogućih veza, potreba, nedostataka itd. Mapiranje organizacionog znanja je ključno u obezbeđivanju pristupa znanju. Mape znanja mogu da pomognu u utvrđivanju tipova zajednica ili mreža znanja koje će proizvesti najbolje rezultate. Pored eksplicitnog, mape znanja mogu da identifikuju i implicitno znanje, tako što će omogućiti uvid u podatke o ljudima, njihovoj stručnosti i kompetencijama za različite oblasti. Istovremeno, međusobno povezivanje različitih organizacija, uspostavljanje saradnje i formiranje mreža znanja putem kojih će se znanja za zaštitu životne sredine razmenjivati, dopunjavati i primenjivati ima posebnu ulogu u kompleksnom procesu upravljanja znanjem za održivi razvoj.

U praksi, upravljanje znanjem ima za cilj kako osposobljavanje zaposlenih za efikasno obavljanje radnih zadataka, tako i šire, permanentno obrazovanje zaposlenih (zahvaljujući mogućnosti stalnog pristupa bazama znanja, kao i interakciji sa drugim pojedincima i grupama putem informacionih i komunikacionih tehnologija) za održivi razvoj. Reč je, zapravo, o povećanju količine implicitnog znanja koje pojedinac poseduje i koje može da primeni za rešavanje konkretnog problema, kao i za stvaranje novog znanja. S obzirom na prisustvo i stalno generisanje rizika i opasnosti različite prirode i karaktera u radnoj i životnoj sredini, činjenicu da su zahtevi, propisi i standardi takvi da preduzeća i druge organizacije svoju konkurentnu prednost moraju zasnivati na znanju za zaštitu životne sredine, a da su, istovremeno, konkurencija i brze promene na tržištu postali takvi da je vreme raspoloživo organizacijama za sticanje znanja i iskustava veoma kratko, evidentna je potreba za permanentnim učenjem i dominacijom znanja, odnosno organizacijom i razvojem svih posmatranih elemenata u okviru strategije upravljanja znanjem kao preduslova organizacione efikasnosti, ekološke i radne bezbednosti i razvoja uopšte.

3. Programski elementi upravljanja znanjem za zaštitu životne sredine i održivi razvoj

Sistem znanja predstavlja organizovani i sistematizovani skup organizacionih i individualnih, eksplicitnih i implicitnih znanja usmerenih ka ostvarivanju postavljenih ciljeva. Prema D. Stenmarku, sistemi znanja mogu da budu: informativni (obično predstavljaju skladišta znanja – omogućavaju sticanje novog znanja i bolju pripremu za rad; poboljšavaju sposobnost donošenja odluka);⁵ dinamični (omogućavaju razmenu implicitnog znanja između ljudi – prenošenje postojećeg i kreiranje novog znanja)⁶ i sredstva upravljanja znanjem (cilj im je da olakšaju pristup znanju i informacijama u okviru sistema upravljanja znanjem; D. Stenmark, 2002). Po ovom autoru, karakteristike koje bi svaki sistem znanja trebalo da poseduje su: verodostojnost, istaknutost, legitimnost, komunikativnost i translativnost.⁷

Kada je u pitanju sistem znanja za održivi razvoj, informativni i dinamični sistemi znanja podrazumevaju kako opšta znanja o održivom razvoju, tako i posebna, koja su sa aspekta zaštite životne sredine specifična za delatnost same organizacije (tehnološke, ekonomske, pravne, strukturalne, organizacione i dr. dimenzije; problemi analize, (pr)ocene, predupređivanja, upravljanja rizicima u radnoj i životnoj sredini; mogućnosti i mere zaštite, kontrole i upravljanja kvalitetom radne i životne sredine itd.). Upravljanje ekološkim i drugim rizicima u radnoj i životnoj sredini u skladu sa strategijom održivog razvoja zavisi od profila, strukture i delatnosti same organizacije. Otuda ne možemo govoriti o jedinstvenom sistemu znanja u ovoj oblasti koji bi bio primenljiv u bilo kojoj organizaciji. Međutim, moguće je ukazati na neka osnovna pitanja koja treba da obezbede programski okvir informativnog sistema znanja za održivi razvoj, kao što su:

- koncept održivog razvoja, njegov značaj i kratka istorija, uključujući i pregled osnovnih ekonomskih, ekoloških i socioloških principa koji podrazumevaju održivost;
- način sprovođenja održivog razvoja na međunarodnom, regionalnom, nacionalnom i lokalnom nivou;

⁵ Nedostaci: negativno utiče na kreativnost, inovativnost i produktivno mišljenje usmereno ka rešavanju problema koje prevazilazi okvire uskladištenog znanja; korisnicima ovog sistema je lakše da upotrebe postojeće rešenje nego da razmatraju alternative.

⁶ Npr. obrazovni programi, programi obuke; podstiču inovativnost i kreiranje novog znanja usmerenog ka konkretnom problemu.

⁷ Ibid.

- mogućnosti, izazovi i prepreke i njihov uticaj na implementaciju strategije održivog razvoja kao sastavnog dela poslovne strategije organizacije;
- uloga participativnih i integrisanih pristupa u održivom razvoju;
- način procene uticaja postojeće i predložene poslovne politike organizacije na održivi razvoj;
- mogućnosti razvoja politike i strategije s ciljem implementacije principa održivog razvoja;
- uloga upravljanja znanjem u održivom razvoju;
- vrste partnerstava koje promovišu održivi razvoj i dr.

Rezultati istraživanja pokazuju da ekonomska dimenzija održivog razvoja zauzima značajno mesto u politici različitih poslovnih sistema. To je i razumljivo ako se ima u vidu njen direktan uticaj na efikasnost poslovanja. Istovremeno, dimenzija zaštite životne sredine često se zanemaruje jer ima indirektan uticaj na poslovanje, a posledice zanemarivanja retko su trenutno vidljive. Pošto dimenzija zaštite životne sredine predstavlja *conditio sine qua non* održivog razvoja, u tom slučaju ne možemo govoriti o poslovanju organizacija u skladu sa strategijom i principima održivog razvoja. S tim u vezi, dinamični sistem znanja za zaštitu životne sredine podrazumeva, zapravo, takav programski okvir konkretnih i temeljnih sadržaja koji se, između ostalog, odnose na:

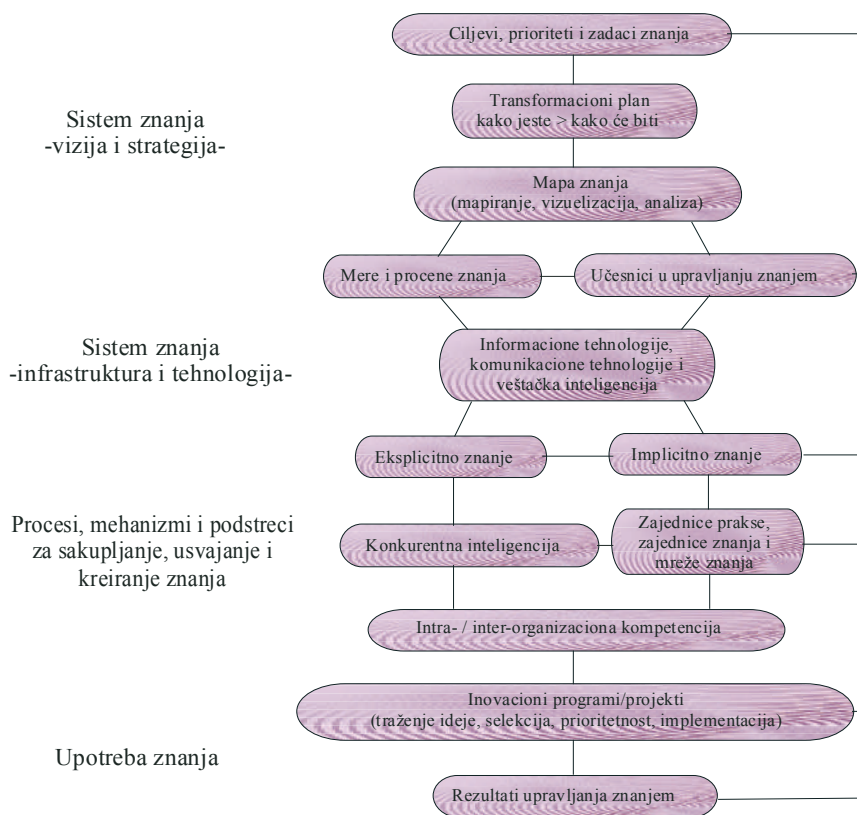
- ekološke i profesionalne rizike u radnoj sredini organizacije;
- metodologiju (pr)ocene rizika; predviđanje, predupređivanje, smanjivanje rizika; preventivne aktivnosti;
- sve procese i proizvode u organizaciji koji na bilo koji način mogu da dovedu do degradacije životne sredine;
- mere sprečavanja degradacije i zaštite životne sredine;
- zakonsku regulativu i propise koji se odnose na bezbednost i zaštitu radne i životne sredine;
- instrumente upravljanja zaštitom životne sredine (politika životne sredine, sistemi upravljanja životnom sredinom, oditing životne sredine, indikatori životne sredine, eko-balans, procena životnog ciklusa, ekološko etiketiranje, izveštavanje o životnoj sredini itd.);
- specifične oblasti koje zavise od delatnosti same organizacije i dr.

Sledeća faza u planiranju i programiranju sadržaja obrazovanja i obuke za zaštitu životne sredine jeste izbor i sastavljanje sadržaja programa prema nivou i funkcijama lica na radu u zavisnosti od specifične oblasti i delatnosti

same organizacije. Očigledno je da su sistemi znanja za zaštitu životne sredine i održivi razvoj veoma kompleksni i zahtevaju formiranje i angažovanje stručnih timova za njihovu izradu. S tim u vezi, prisutni su brojni teorijski i praktični problemi. Najpre, to su metodološki problemi izbora i utvrđivanja obrazovne materije i njihove dalje didaktičko-metodičke integracije i diferencijacije u odgovarajuće programe prema specifičnim zahtevima uslova rada radnika i njihovog životnog okruženja. Poseban problem, takođe, predstavlja diferencijacija ove materije prema nivoima i funkcijama lica na radu, a posebno onih koja su neposredno odgovorna za ostvarivanje bezbednih uslova rada i zdravog životnog okruženja. S obzirom na svojevrsnu disperziju i morfologiju prakse obrazovanja za zaštitu životne sredine, posebnu problematiku čine pojedini organizaciono-tehnički i didaktičko-metodički elementi ovih procesa, zatim kadrovski, materijalni i drugi problemi u vezi sa organizacijom upravljanja znanjem u ovoj oblasti itd.

4. Osnovni elementi modela upravljanja znanjem, ekologija znanja i organizacija koja uči

Analiza različitih teorijskih i empirijskih izvora pokazuje da je teško naći integrisan i kompletan model i pristup upravljanju znanjem. Prema Badamshina i Baker (2002), osnovni elementi opšteg modela upravljanja znanjem u okviru organizacije mogu se prikazati na sledeći način:



Slika 2. Integrirani model upravljanja znanjem (prema: K. Badamshina, G. Baker, 2002)

Na taj način, posmatrani i određeni elementi upravljanja znanjem obezbeđuju preduslove za njegovu organizaciju i realizaciju, nasuprot često prisutnim apstraktnim i nejasnim konceptima koje je teško razumeti i primeniti u praksi. Pri tom posmatrani model ne znači utvrđivanje svih elemenata, odnosno organizaciju svih aktivnosti u isto vreme. Integrirani sistem znanja može postepeno da poprima konačan oblik uz odgovarajuće smernice i podršku organizacije. U početnoj fazi, neophodno je stimulisanje zaposlenih na razvoj i učešće u zajednicama znanja. Rukovodeći kadrovi u organizaciji treba da podstaknu i omoguće razvoj zajednica znanja do one tačke na kojoj počinje da se formira mapa znanja, identifikuju nedostaci i utvrđuju prioritete. Istovremeno, aktivne zajednice znanja obezbeđuju ljudsku pažnju i pokretanje aktivnosti na drugim poljima. Takođe, veoma je važno da plan transformacije bude eksplicitan i podržan od strane svih rukovodećih struktura organizacije. Sledeća

faza u implementaciji celovitog sistema upravljanja znanjem jeste motivisanje, vrednovanje i nagrađivanje kreiranja, prenošenja, razmene, primene znanja i ostalih angažovanja. Pri tom su informacione tehnologije, veštačka inteligencija i komunikacione tehnologije od presudnog značaja za obezbeđivanje većine elemenata modela, veza između elemenata i sistema upravljanja znanjem kao celine. Napredne informacione tehnologije i veštačka inteligencija treba, između ostalog, da omogućće:

- artikulaciju i vizuelizaciju mapa znanja;
- meru i procenu stanja, zadataka i ciljeva znanja, kao i sistema znanja u celini;
- karakterizaciju i mapiranje individualnih znanja i sposobnosti;
- karakterizaciju i mapiranje intra i interorganizacionih znanja i sposobnosti;
- dostupnost i primenljivost izvora eksplicitnog znanja;
- efektivne procese i sisteme za upravljanje konkurentnom inteligencijom;
- pravovremeno sakupljanje, organizaciju i upravljanje diskursom znanja;
- razmenu znanja između različitih oblasti znanja na različitim nivoima;
- dizajniranje, mapiranje i održavanje mreža znanja;
- automatizovano i brže istraživanje i razvoj (virtualne simulacije itd.).

Pored opšteg modela, koji predstavlja opšte elemente upravljanja znanjem i njihove odnose, upravljanje znanjem može se predstaviti i modelom koji predstavlja osnovne funkcije upravljanja (opširnije: V. Nikolić, D. Sokolović, 2005). Protok znanja u okviru organizacije počinje od definisanja ciljeva koje treba ostvariti, preko identifikacije relevantnih znanja (spoljašnjih i unutrašnjih), obezbeđivanja znanja, odnosno sakupljanja postojećeg ili kreiranja novog znanja, distribuiranja do prave osobe u pravom trenutku, osiguranja (npr. putem patenata), dokumentovanja i skladištenja, pa do integracije u sistem znanja organizacije. Krug se zatvara upotrebom znanja, procenom njegove korisnosti i povratnom vezom koja će omogućiti bolje definisanje ciljeva i zadataka znanja. U skladu sa tim, može se govoriti o funkcijama upravljanja znanjem, odnosno o modelu upravljanja znanjem posmatranom na osnovu funkcija upravljanja znanjem.

Uloga i značaj identifikacije znanja za održivi razvoj u organizaciji zavise od njenih ciljeva, infrastrukture i kulture. Ako se bezbednost i zaštita zdravlja

u radnoj sredini, zaštita životne sredine i održivi razvoj posmatraju kao jedan od ciljeva organizacije, u tom slučaju ova funkcija ima ulogu da identifikuje profesionalne, ekološke i druge rizike i opasnosti u radnoj i životnoj sredini, da utvrdi radne procese, postupke, proizvode ili usluge organizacije koji mogu dovesti do degradacije životne sredine, mogućnosti za sprečavanje, zaštitu ili, eventualno, saniranje posledica, standarde, propise i zakonsku regulativu u ovoj oblasti, eksplicitne i implicitne izvore relevantnog znanja itd. Funkcija koja se odnosi na sakupljanje znanja za održivi razvoj podrazumeva saradnju organizacije sa drugim organizacijama, istraživačkim centrima, institutima, univerzitetima, nadležnim i kompetentnim organima za zaštitu životne sredine, ekspertima, konsultantima i stručnjacima, s ciljem dobijanja potrebnog znanja iz ove oblasti. Upravljanje znanjem podrazumeva i kreiranje znanja, odnosno generisanje i razvoj novog znanja koje se odnosi na stvaranje novih proizvoda, kreativnih ideja, novih veština i sposobnosti, efikasnijih i bezbednijih radnih procesa, postupaka i dr., u skladu sa zahtevima i standardima zaštite i kvaliteta radne i životne sredine i principima održivog razvoja. Interesovanje za kreiranje znanja i inovacije u stalnom je porastu, što je i razumljivo, s obzirom da imaju direktan uticaj na poslovnu i održivost organizacija.

Međutim, sakupljeno znanje nema vrednost ukoliko nije dostupno zaposlenima. Funkcija distribucije znanja ima za cilj prenošenje znanja, a zavisi od veličine, infrastrukture, ciljeva i kulture organizacije. No, sama prisutnost znanja ne garantuje i njegovu upotrebu. Upotreba znanja ima za cilj korišćenje identifikovanog, dobijenog ili kreiranog i distribuiranog znanja za rešavanje problema. Identifikacija i distribucija znanja su neophodni, ali ne i dovoljni uslovi njegove upotrebe. Upravljanje znanjem može pozitivno da utiče na upotrebu znanja za rešavanje određenih problema. Efikasnost primene znanja u velikoj meri zavisi od kvaliteta sakupljenih informacija i od karakteristika odabranog sredstva ili načina za dobijanje tih informacija. Uloga i značaj upotrebe znanja zavise od kompleksnosti problema, kulture organizacije, pouzdanosti izvora znanja i infrastrukture. Upotreba znanja za održivi razvoj značajna je, kako u obavljanju svakodnevnih radnih zadataka, tako i u primeni složenih modela i teorija, do razvijanja novih relevantnih znanja; odnosno, kako sa aspekta individue, pojedinaca, zaposlenih i organizacije, tako i sa aspekta društva kao celine. Istovremeno, retencija znanja cilj je funkcije čuvanja znanja. Znanje koje može biti od značaja i koristi u budućnosti mora da se selektuje, strukturiše, ažurira, sačuva i učini dostupnim za vreme koje dolazi. Selekcija znanja je važna jer velika količina uskladištenih podataka i informacija može izazvati nepoverenje kod zaposlenih ukoliko u njima ne nalaze ono što im je potrebno.

Najbolji načini za čuvanje znanja su dokumentovanje, minimiziranje gubitaka implicitnog znanja odlaskom zaposlenih i obezbeđivanje primene distribucije znanja (videti: F. Folkens, M. Spiliopoulou, www.omen.cs.uni-magdeburg.de).

Međutim, svi posmatrani elementi modela upravljanja znanjem u neposrednoj su vezi, tačnije zavise od ljudskog faktora kao osnovnog elementa i pretpostavke upravljanja znanjem. Praksa upravljanja znanjem zahteva kreiranje odgovarajućeg okruženja u organizaciji koje treba da podrži aktivnosti upravljanja. S tim u vezi, poslednjih godina se govori o *ekologiji znanja* kao oblasti koja se koncentriše na otkrivanje i uspostavljanje boljih društvenih, organizacionih i tehničkih uslova za kreiranje i upotrebu znanja, u cilju što bolje performanse i aktiviranja ljudskih kapaciteta. Ukoliko se iskoristi analogija sa sistemima znanja, onda se može govoriti o eko-sistemima znanja u kojima informacije, ideje, kreativnost, inspiracija itd. stoje u uzročno-posledičnim vezama, nezavisne od geografskih područja, kakav je slučaj sa prirodnim eko-sistemima. Što je veći broj ljudi koji su sposobni i spremni da razmenjuju svoja znanja i razvijaju nova, to je efektivnost ekosistema znanja u upravljanju znanjem veća. Ekologija znanja se, pre svega, bavi odnosima između ljudi, kao i između ljudskih resursa i njihove fizičke ili virtuelne sredine; podrazumeva kako razmenu znanja, tako i razumevanje načina na koji znanje utiče na akcije; zavisi od raznolikosti znanja; tretira kreiranje znanja kao dinamičan razvojni proces u kome se znanje stvara u različitim kontekstima i trenucima itd. (Por i Molloy, 2000). Ekologija podrazumeva održivost i mogućnost obnavljanja. Stoga, ekologija znanja podrazumeva da je znanje održivo, obnovljivo, može da se prenosi i menja formu. Ekologija znanja se zasniva na principu da mreže ljudi kreiraju mreže znanja, uz podršku tehnoloških mreža.⁸ Prvi korak organizacije u uspostavljanju odgovarajućih uslova ekologije znanja može biti unapređenje sposobnosti organizacione kulture da prepozna sinergiju između ličnog razvoja i zadovoljstva pojedinca i produktivnosti organizacije u skladu sa ciljevima i strategijom održivog razvoja. Rukovodstvo mora da ohrabruje dijalog, istraživanje, učešće, poverenje, saradnju, razmišljanje, prilagođavanje promenama i permanentno učenje svakog zaposlenog u ovoj oblasti.

Uspostavljanje odgovarajućih uslova ekologije znanja kao pretpostavke uspešnog upravljanja znanjem treba posmatrati i sagledavati u okviru funkcije upravljanja ljudskim resursima. Nasuprot tradicionalnom shvatanju, koje podrazumeva poštovanje utvrđenih pravila upravljanja ljudskim resursima, savremeno shvatanje prepoznaje vrednost neformalnog, „slučajnog” učenja na

⁸ Pod mrežom ljudi podrazumevaju se svi članovi organizacije, kako zaposleni u organizaciji, tako i oni van nje, sa kojima ona saraduje.

radnom mestu i usmereno je ka aktiviranju svih aspekata znanja, što i jeste cilj upravljanja znanjem. I upravljanje ljudskim resursima i upravljanje znanjem koncentrišu se na organizovanje i aktiviranje znanja, kao i sprečavanje odliva znanja iz organizacije. Važan zadatak upravljanja znanjem i upravljanja ljudskim resursima jeste da implicitno znanje pojedinca koji napušta organizaciju pretvori u eksplicitno ili ga prenese nekom drugom, kako bi znanje ostalo u organizaciji. Evidentna je, dakle, potreba za integracijom praksi upravljanja znanjem i kadrovske politike u organizaciji. Sem toga, aktivnosti odseka za ljudske resurse treba da budu usmerene ka uspostavljanju odgovarajuće klime i kulture u organizaciji koju karakterišu dobri međuljudski odnosi i motivisanost ljudi za permanentno unapređivanje implicitnog znanja, kao i za razmenu znanja sa ostalima. Odnosi nepoverenja, straha, nezainteresovanosti i neproduktivne konkurentnosti predstavljaju smetnju prenošenju i razmeni znanja. S tim u vezi, od posebnog je značaja odgovornost osoba ili grupe ljudi, i to kako onih koji rukovode odsekom za ljudske resurse, tako i onih koji neposredno rukovode upravljanjem znanjem – da obezbede uslove koji će omogućiti učenje na organizacionom nivou (organizaciono učenje, organizacija koja uči). Održivost razvoja organizacije moguća je samo ako je sposobnost organizacionog učenja veća od brzine promena. Zapravo, organizaciono učenje je centralno u prilagođavanju organizacije promenama i potrebama budućeg (održivog) razvoja. I pored činjenice da se pojam organizaciono učenje koristi već nekoliko decenija, koncept organizacije koja uči dobija na značaju tek devedesetih godina prošlog veka. Reč je o organizaciji u kojoj zaposleni permanentno uče i proširuju svoje sposobnosti, u kojoj se pojavljuju novi modeli razmišljanja, u kojoj se forsira kolektivna aspiracija i u kojoj ljudi uče kako da zajedno uče. Po mišljenju P. Senge, organizacija koja uči počiva na sposobnosti razvijanja pet disciplina u okviru organizacije: sistemsko mišljenje, lično ovladavanje, preispitivanje mentalnih modela, izgradnja zajedničke vizije i timsko učenje (Peter Senge, 2003). Nastala kao rezultat potrebe za stalnim prilagođavanjem promenama, organizacija koja uči ne uči samo mehaničkom adaptacijom na okruženje, već preferira nove i fleksibilne procedure i mehanizme upravljanja (posebno značajne procedure upravljanja znanjem), koji su u stanju da bolje izađu na kraj sa okolinom i ostalim nepredvidljivim faktorima i rizicima na putu ka održivoj budućnosti (videti: D. Savićević, 2005).

Umesto zaključka

Poslednjih godina, veliki broj autora svoju istraživačku pažnju posvećuje proučavanju fenomena upravljanja znanjem. Evropska komisija „Upravljanje znanjem u Evropi” pokrenula je inicijativu za utvrđivanje strategije upravljanja znanjem u Evropi do 2010. (European Commission, 2004). U skladu sa tim, identifikovano je pet mogućih scenarija upravljanja znanjem do 2010. godine: inženjerski pristupi (orijentacija ka utvrđivanju opštih modela bez obzira na kulturološke i društvene razlike); pristupi orijentisani ka ljudima (ističu ljudski faktor kao ključni u upravljanju znanjem u organizacijama); pristupi konsenzusa (omogućavaju različite perspektive i pristupe i izbor najbolje prakse); tematička kompleksnost (dominira uverenje da je ključ uspeha u tehničkom pristupu predviđanju i modeliranju složenih situacija); socijalna kompleksnost (objedinjenost pristupa orijentisanih ka ljudima, tehnici i sredstvima; primenu veštačke inteligencije treba staviti u odgovarajući socijalni kontekst).

Međunarodna iskustva i praksa pokazuju da su znanja za zaštitu životne sredine izuzetno korisna i potrebna za dobro pozicioniranje na tržištu (primeri brojnih japanskih i britanskih organizacija). Postoji saglasnost među autorima⁹ da svaka organizacija mora, između ostalog, da razvija specifična znanja u ovoj oblasti koja će je izdvajati i razlikovati od drugih. Pri tom se posebno insistira na tri aspekta upravljanja u odnosu na performansu zaštite životne sredine: usaglašenost sa regulativom, inovacije i ISO 14001 (Branzei, Jennings, Vertinsky, www.frontiers.sauder.ubc.ca). Na osnovu ova tri aspekta mogu se razlikovati reaktivna i proaktivna performansa. Angažovanje organizacije na polju zaštite životne sredine samo zbog minimalne neophodne usaglašenosti sa regulativom smatra se reaktivnom performansom. Organizacije koje tražaju za inovacijama na tom polju smatraju se organizacijama sa proaktivnom performansom. ISO 14001 je izabran zbog međunarodne priznatosti, a usklađenost odnosa između resursa, znanja i kulture može da zavisi od stepena prihvaćenosti i primenljivosti ovih standarda.

U izveštaju IBM Consulting Group IBM-a iz Kanade predstavljena su iskustva i praksa u primeni koncepta upravljanja znanjem u Agenciji za zaštitu životne sredine (EPA) SAD, EPA Kalifornije, Svetskoj banci, Ministarstvu za životnu sredinu Novog Zelanda, EPA Švedske, Agenciji za državne prihode Vašington, Zdravstvu Kanade i dr. (IBM Canada & www.ene.gov.on.ca). U ovim organizacijama se smatra da sveobuhvatni pristup upravljanju koji ba-

⁹ Posebno među autorima iz Japana, Kine i Kanade koji su ispitivali model upravljanja znanjem u različitim kulturnim kontekstima.

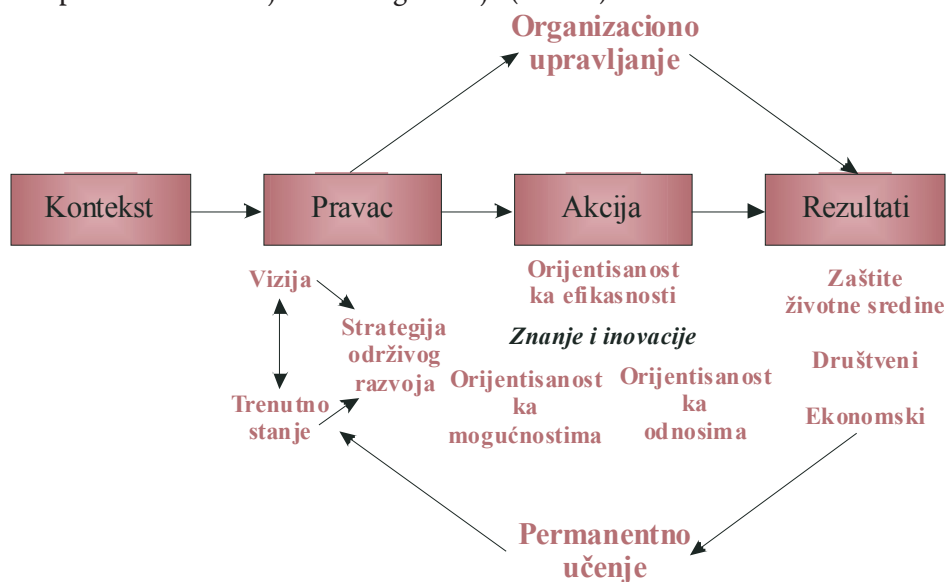
lansira između društva, ekonomije i životne sredine može biti najbolji način za ostvarivanje optimalnih rezultata. Osobnost pristupa ovih organizacija ogleda se u koordinaciji rada i saradnji sa ključnim akterima iz svih sfera društvenog života kako bi se ostvario zajednički cilj, koji obuhvata zdravlje, kvalitet životne sredine i ekonomsku vitalnost, odnosno održivi razvoj.

Svetska banka upravljanje znanjem, takođe, određuje kao poslovnu strategiju organizacija koja može da doprinese sprovođenju održivog razvoja (www.ene.gov.on.ca). Po preporuci Svetske banke, znanje treba brzo da protiče kroz organizaciju i van nje. Njen cilj je da iskustvo i aspekt znanja „znati kako” učini dostupnim svima u organizaciji i svim njenim klijentima, partnerima i kompetentnim ljudima širom sveta. Razvoj sposobnosti za sakupljanje i organizovanje podataka i informacija omogućava organizaciji efikasnije utvrđivanje indikatora na osnovu kojih se mogu utvrditi problemi životne sredine i podaci, informacije i znanja koja su potrebna za rešavanje problema. Prikazom podataka i informacija na kumulativan način, obezbeđuje se osnova za sveobuhvatno upravljanje životnom sredinom i znanjem. Na ovaj način uticaji na životnu sredinu mogu se analizirati na različitim nivoima: lokalnom, regionalnom i državnom, a zatim znanja o njima distribuirati odgovornim licima i grupama. U prošlosti je Svetska banka primenjivala pristup naredbe i kontrole, ali je praksa pokazala da je takav pristup neefikasan u zaštiti životne sredine. Nekoliko pristupa se pokazalo efikasnim u unapređenju zaštite i kvaliteta životne sredine: npr. evidencija zagađenja, performanse zaštite životne sredine, čistija proizvodnja i EMS.¹⁰

Savremeni uslovi poslovanja nameću organizacijama redukovane resurse, redukovana finansijska sredstva i sve veće zahteve u pogledu optimalnog korišćenja znanja, odnosno upravljanja znanjem. Kako iskustva zapadnoevropskih preduzeća pokazuju, optimalno korišćenje znanja je postalo strateški resurs njihove uspešnosti (npr. Siemens AG, Siemens Business Services GmbH&co OHG, Mc Kinsey, Cap Gemini Ernst&Young, Arthur-Andersen i dr.). Loše inicijative i neefikasni procesi često su posledica nesposobnosti korišćenja organizacionih informacija, znanja i stručnosti. S obzirom da je održivi razvoj obeležen dinamičnim, informaciono-intenzivnim okruženjem (proizvodni procesi, inovacije, standardi, upravljanje rizikom, pravna regulativa i drugi propisi i zahtevi na nacionalnom i međunarodnom nivou i dr.), od posebnog je značaja za preduzeća i druge organizacije upravljanje znanjem u ovoj oblasti.

¹⁰ Ibid.

Na kraju, moglo bi se reći da upravljanje znanjem predstavlja značajnu pretpostavku upravljanja ljudskim resursima i njihovog razvoja. Upravljanje znanjem treba da osposobi zaposlene da integrišu različite procese učenja u svoj način rada i da svakodnevno primenjuju rezultate ovih procesa. Prednosti upravljanja znanjem trebalo bi da se reflektuju u razvoju pojedinca i kolektiva, svakako u ključnim indikatorima delatnosti (Key Performance Indicators) organizacije, ali i na nivou društva i njegovog (održivog) razvoja. Zapravo, upravljanje znanjem za zaštitu životne sredine u uslovima i ambijentu organizacije koja uči otvara značajne mogućnosti za harmonizaciju ekonomskih vrednosti sa ekološkim i socijalnim dimenzijama svakog poslovanja i predstavlja pouzdan put ka ostvarivanju održivog razvoja (Slika 3).



Slika 3. Putanja održivog razvoja (opširnije: G. Hedstrom, S. Poltorzycki, P. Storb, 1998)

Savremeni pristup razvoju ljudskih resursa podrazumeva promene u mišljenju i stavovima svih zaposlenih prema problemima zaštite životne sredine i održivog razvoja. Prisustvo i permanentno generisanje rizika u radnoj i životnoj sredini, kompleksnost pitanja i problema koji se odnose na bezbednost radne, zaštitu životne sredine i održivi razvoj podrazumevaju razvoj sistemskog mišljenja, lično ovladavanje (stručnost u obavljanju posla, razmenu znanja), razvoj novih mentalnih modela (prevazilaženje krutih, tradicionalnih stavova u ovim oblastima – prihvatanje promena, novih ideja, inovativnih pristupa), izgradnju zajedničke vizije (u vezi sa budućim ciljevima i zadacima) i timsko učenje (permanentno učenje i razvoj veština i sposobnosti za zaštitu

životne sredine). S tim u vezi, strategija upravljanja znanjem može da obezbedi neophodne preduslove za dugoročno sagledavanje posledica, pronalaženje rešenja za sprečavanje negativnih rezultata i permanentno učenje u ovoj oblasti.

Literatura

- Andevski, M., *Sistemi menadžmenta znanja u praksi*, Zbornik radova: Na putu ka dobru znanja, Fakultet za menadžment, Novi Sad, 2004.
- Bagnoud, L., *Risk, Knowledge and Quality Management for IT Projects*, Sierre, 2002
- Badamshina K., Baker, G., *Chapter 5. Knowledge Management*, 2002 (www.sc.doe.gov)
- Branzei, O., Jennings, P. D., Vertinsky, I., *A Knowledge-based View of Environmental Performance in Different Cultural Contexts: Canada, Japan, Kina* (www.frontiers.sauder.ubc.ca.)
- European Commission, 2004, www.europa.eu.int
- Folkens, F., Spiliopoulou, M., *Towards an Evaluation Framework for Knowledge Management Systems*, Institute of Technical and Business Information Systems, University Magdeburg (www.omen.cs.uni-magdeburg.de)
- Hedstrom, G., Poltorzycki, S., Storb, P., *Sustainable development: The Next Generation of Business Opportunity*, Arthur D. Little Inc, Prism, 1998
- IBM Canada&Executive Resource group, *Knowledge and Information Management practices At Selected Public Organizations*, 2002 (www.ene.gov.on.ca)
- IUCN, www.cse.mrt.ac.lk
- Nikolić, V., *Obrazovanje i zaštita životne sredine*, Zadužbina Andrejević, Beograd, 2003.
- Nikolić, V., Sokolović, D., *Funkcije upravljanja znanjem za zaštitu životne sredine*, Zbornik radova: Zaštita radne i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja, Fakultet zaštite na radu, Niš, 2005.
- Nikolić, V., Stanković, M., Savić, S., Živković, N., *Multimedia platform for emergency management and education for sustainable development*, 2nd European Fair on Education for Sustainable Development, Hamburg, Germany, 2006

- Por, G., Molloy, J., *The Systems Thinker – Nurturing Systemic Wisdom Through Knowledge Ecology*, Pegasus Communications, 2000. www.co-i-l.com
- Savićević, D., *Koncepcija i suština organizacija učenja*, Zbornik radova: Zaštita radne i životne sredine u sistemu nacionalnog i evropskog obrazovanja, Fakultet zaštite na radu, Niš, 2005.
- Senji, P., *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*, Adizes MC, Novi Sad, 2003.
- Stenmark, D., *Information vs. Knowledge: The Role of Intranets in Knowledge Management*, 35th Hawaii International Conference on System Science, 2002 (www.informatik.gu.se)
- *The Management of Corporate Knowledge – Summary of EIRMA Working Group 54 Report*, EIRMA, Paris, 1999

Vesna Nikolić, Dragana Sokolović
Faculty of Occupational Safety, Niš

KNOWLEDGE MANAGEMENT, KNOWLEDGE ECOLOGY AND DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES IN A FUNCTION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

In business world, knowledge became the basic strategic resource of development of an individual, organizations and society in whole. Modern organizations meet quick changes and the need of adjustment to altered circumstances. In such circumstances, they turn to learning and knowledge as a factor which might help them at solving numerous problems.

Considering that contemporary circumstances imply the need of permanent learning and education of those employed for sustainable development, the need for transformation classical business organizations into learning organizations is evident. In context and conditions of "the organizations that learns" ("learning organization"), the subject of author's researching observation of this work is focused on theoretical reconsideration of a role and significance of the application concept of knowledge management for learning employees and organization activity according to the aims of sustainable development; determination of basic organizational and programmatic elements of knowledge management for sustainable development, perceiving the existing models, practices and experiences and reconsideration of possibilities and tendencies in this area.

Key words: knowledge management, human resources, environmental protection, sustainable development.

Nevena Kulić
Udruženje za akademsku obuku, Beograd

OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EKONOMSKOG RASTA I RAZVOJA – PRIMER IRSKE¹

U poslednjih trideset godina značajno je povećan nivo obrazovanja, pri čemu se postavlja pitanje koliko je takav obrazovni skok uticao na ekonomski rast. Veliki broj studija je pokušao da objasni efekte školovanja na ekonomiju zemlje. Dok je teorija relativno pozitivna kada je reč o ovom uticaju, empirijsko iskustvo je prilično podeljeno. Ovaj rad predstavlja mali doprinos empirijskom istraživanju jer je uzročno posledična veza između obrazovanja i ekonomskog rasta testirana, uz upotrebu vremenskih serija, na primeru Irske. Rezultat rada je da obrazovanje utiče na ekonomski rast kada se koriste upisne kvote za varijable obrazovanja, ali ne i kada se koristi prosečna dužina školovanja. Objašnjenja su data u kontekstu lokalnih faktora u Irskoj, a konačan zaključak je da za ekonomski rast nije važna samo dužina školovanja (kvantitet), već i faktori koji utiču na primenu znanja. Dat je prostor i propustima u merenju, koji takođe mogu da utiču na pravac i smer dobijenih rezultata.

Cljučne reči: ekonomski razvoj, obrazovanje, ljudski kapital, investiranje u znanje.

Uvod

I teorija i praksa poslednjih godina upućuju nas na zaključak da je obrazovanje (ljudski kapital) važan preduslov ekonomskog rasta i razvoja. Ova komponenta se jednako takmiči sa ostalim faktorima razvoja, kao što su otvorena tržišta, investicije i odgovarajuća državna uprava, sa kojima zajedno utiče na rast. Politika investiranja u obrazovanje postaje primarna u velikom broju zemalja u drugoj polovini dvadesetog veka, ali ne samo iz potrebe da se kreira ekonomski rast ili njemu doprinese, već i zbog toga što je obrazovanje oduvek bilo povezano sa određenim vrednostima u društvu i iniciralo sveukupan

¹ Rad je izvod iz magistarske teze, odbranjene u novembru 2005. godine na Odeljenju za ekonomiju Glazgovskog univerziteta, na temu: "How important is education for growth – Case study Ireland".

društveni razvoj. Upravo kao rezultat kontinuiranog investiranja u znanje, obrazovni nivo je poslednjih decenija u većini zemalja porastao, dok se u razvijenim zemljama otišlo još dalje: umesto ulaganja samo u obavezno osnovno obrazovanje, sredstva se sve više izdvajaju za potrebe visokog obrazovanja, post-studijskog usavršavanja i obrazovanja odraslih, sa ciljem stvaranja okruženja u kome je svako produktivniji, a kao posledica toga – društvo prosperitetnije. Međutim, i pored toga što postoji veliki broj primera o pozitivnoj ulozi obrazovanja u ekonomskom rastu, još uvek nije dovoljno jasno da li znanje i obrazovanje samo podržavaju ekonomski prosperitet ili ga uzrokuju.

Osnovna ideja ovoga rada jeste da utvrdi da li postoji uzročno-posledična veza između obrazovanja i ekonomskog rasta na svim obrazovnim nivoima. Uticaj obrazovanja je testiran na primeru Irske, čiji se ekonomski uspeh smatra izuzetnim ne samo u kontekstu njenog istorijskog razvoja, nego i u međunarodnim poređenjima. Svakako, ovaj rad se ne bavi svim faktorima, ekonomskim i neekonomskim, koji su učestvovali u razvoju Irske, već akcenat stavlja na obrazovanje kao faktor kome nije bila posvećena dovoljna pažnja u dosadašnjim analizama. Irsko stanovništvo je dostiglo relativno visok obrazovni nivo već u prvim godinama sopstvene nezavisnosti, a postoje i izvesni dokazi da je stopa formiranja ljudskog kapitala bila relativno visoka u poređenju sa nivoom njenog društvenog proizvoda (Walsh, 1993). Pored toga, Irska još od ranih osamdesetih pripada zemljama sa najvećim procentom društvenog proizvoda izdvojenog za troškove obrazovanja, pri čemu je u grupi zajedno sa Švedskom i Danskom. Upravo zbog svega ovoga, Irska bi mogla da bude idealna za detaljniju analizu uloge obrazovnih faktora u ekonomskom prosperitetu jedne zemlje.

Rad je podeljen na nekoliko jednakih celina: prvi deo obuhvata polazne osnove rada i definicije, zatim objašnjava pokazatelje koji su izabrani za analizu, zajedno sa prednostima i nedostacima koje nose, da bi na kraju bio kratko izložen koncept analize koji je suština rada. Drugi deo je analiza stanja i dosadašnjih tendencija u odnosu između irskog obrazovanja, faktora koji na njega utiču i ekonomskog rasta, naročito poslednjih nekoliko decenija. Konačno, treći deo rada izlaže rezultate naše kvantitativne analize, uz odgovarajuća objašnjenja.

Definicije, polazni elementi analize, pokazatelji i osnove koncepta

Ljudski kapital versus obrazovanje

U ekonomskoj i obrazovnoj literaturi paralelno se koristi nekoliko definicija ljudskog kapitala. Uopšteno, ljudski kapital po definiciji treba da sadrži znanja i veštine koje ljudi poseduju, a koji su stečeni kroz formalno ili neformalno obrazovanje, u vidu usavršavanja na poslu ili potpuno samostalno. Literatura je bogata različitim pokazateljima ljudskog kapitala zbog toga što su definicije mnogobrojne i dvosmislene, pri čemu je malo pokušaja da se pronađe jedna agregatna mera za investicije u ljudski kapital.² To je istovremeno i razlog zbog koga je uobičajeno da se ljudski kapital poistovećuje sa obrazovanjem. Nehru, Swanson i Dubey (1995) objašnjavaju datu tendenciju stavom da “obrazovanje povećava potencijal ljudi da žive zdravijim životom i da brže uče i razvijaju se na poslu još od prvog trenutka kada se pridruže kontingentu radne snage”. Pored toga, nesumnjivo je lakše obučiti obrazovane nego one koji to nisu ili nemaju dovoljne kvalifikacije. Kao što ukazuju Nelson i Phelps (1966), “obrazovanje produbljuje nečiju šansu da primi, dešifruje i razume informaciju, a samo procesiranje informacije je važno u obavljanju poslova ili procesu učenja o tome kako posao obaviti”. Što su ljudi obrazovaniji, veće su šanse da će biti deo radne snage ili da će u njoj ostati, doprinoseći na taj način razvoju celokupnog društva. Stoga, iako termin “ljudski kapital” može da bude širok, za osnovu ovoga rada su uzeta prethodna objašnjenja, pri čemu je između obrazovanja i ljudskog kapitala stavljen znak jednakosti.

Pokazatelji i elementi analize

Iako ekonomska teorija smatra ljudski kapital važnim za tok ekonomskog rasta, empirijske analize bazirane na ekonometriji prilično su podeljene i često suprotne intuiciji. Moguće objašnjenje je da razlike u rezultatima postoje usled različitosti veličina i oblika uzoraka, razlika u postavci ekonometrijskih modela ili zbog toga što rezultati zavise od izbora mera (pokazatelja) za ljudski kapital (Serrano, 2003). Čak i ako se analiza ograniči samo na obrazovanje, a ne

² Victor Lavy (1991) je predstavio pokazatelj ljudskog kapitala koji se bazira na državnim izdacima za obrazovanje, zdravlje, ishranu i planiranje porodice (Nehru, V., Swanson, E. and Dubey, A., 1995).

na ostale elemente ljudskog kapitala, njegovo merenje nosi sa sobom mnogo teškoća i nedoumica (Mankiw, Romer, Weil, 1993).

U empirijskoj literaturi se mogu naći različite mere ljudskog kapitala. Mogu biti prisutne u formi upisnih stopa (Barro, 1991; Mankiw, Romer i Weil, 1993; Bills i Klenow, 2000; Romer, 1990a; Levine i Renelt, 1992), stope pismenosti odraslih (Romer, 1989), indikatora kvaliteta racija učenik/nastavnik, potrošnje po učeniku, stope napuštanja obrazovnih programa, izdvojenih sredstava za obavezno državno obrazovanje po učeniku ili testova kognitivnih sposobnosti na matematičkim i drugim naučnim takmičenjima (Hanushek i Kimko, 2000), zatim nastavničkih plata i, konačno, prosečnog školovanja, odnosno broja godina školovanja (Barro i Sala-i-Martin, 1995).

Ljudski kapital se različito meri, ali najzastupljenija podela njegovih pokazatelja jeste ona koja uzima u obzir karakter ljudskog kapitala, tj. posmatra ga kao stanje (nivo) ili tok, što postaje izuzetno značajno kod tumačenja rezultata empirijskih istraživanja. Štaviše, razlika između veličina stanja i toka u obrazovanju još je značajnija nego što je to slučaj kod ostalih proizvodnih faktora (Psacharopoulos i Arriagada, 1986). Međutim, i pored toga, izvestan broj autora koristi pokazatelje toka da prikaže nivo ljudskog kapitala, ne praveći ili praveći izuzetno malu razliku. Barro (1991) je jedan od njih jer koristi upisne stope (upisane učenike na različitim nivoima) kako bi prikazao stanje ljudskog kapitala (tj. obrazovanja). Ostali (npr. Walsh, 1993) slede logiku da bi upisna stopa dobro odslikala stanje jedino ukoliko bi bila relativno stabilna u dužem vremenskom periodu. Prisutna su i mišljenja da se ove dve forme prikazivanja ljudskog kapitala nikako ne mogu poistovećivati zbog vremenske neusklađenosti, jer ono što je tok danas (broj upisanih učenika) može izazvati promene u stanju (broj studenata sa izvesnom dužinom školovanja) tek u narednom periodu, tj. nekada u budućnosti. Upravo ova ideja je kasnije prihvaćena u literaturi, pa su upisni raciji tretirani kao tok koji doprinosi postojećem nivou ljudskog kapitala, menjajući ga za naredni period. Barro i Lee (1993), Lau, Jenison i Louat (1991), Kyriacou (1991), Psacharopoulos i Arriagada (1986, 1992) i Lau i Nehru (1995) neki su od zagovornika ovog pristupa, mada se njihovi razlozi i objašnjenja često međusobno razlikuju. Iako je većina novokreiranih pokazatelja stanja danas u primeni u empirijskim radovima, pokazatelji koje su predložili Barro i Lee su u blagoj prednosti u odnosu na ostale, što je i bio razlog da se baš oni primene kao relevantni u ovom radu.

Razlike između pokazatelja i onoga što oni poručuju, kao i mogućnost za pojavu grešaka u uzorcima podataka, upućuju nas na zaključak da je bolje koristiti više alternativnih mera i nivoa podataka. To nam definitivno omogu-

čava analiza na nivou jedne zemlje, jer za razliku od istovremene analize više zemalja, ona postaje dublja i detaljnija, doprinoseći kvalitetu zaključaka. To je i bila polazna ideja ovoga rada, jer on koristi više pokazatelja ljudskog kapitala, koji predstavljaju kako stanje tako i tok, a sa željom da se utvrdi da li, a zatim i koliko, se zaključci razlikuju za date kategorije.

Najčešće korišćena mera toka je upisni racio (Hanushek i Kimko, 2000), zbog toga sto odslikava i meri angažovanost zemlje u promeni nivoa ljudskog kapitala (Psachalopoulos i Arriagada, 1986), i kao takva je i uzeta i za potrebe ovoga istraživanja.

Međutim, kako je već naglašeno, ova mera nije bez nedostataka,³ što je ekonomistima bio razlog da kreiraju set novih, sa fokusom na nivo ljudskog kapitala: prvo pokazatelje prosečnog školovanja, a zatim i pokazatelje kvaliteta obrazovanja. U okviru ove kategorije, prva grupa je vrlo dominantna u empirijskim istraživanjima, jer pokazuje stvarnu ponudu ljudskih resursa raspoloživih za ekonomski rast, obuhvatajući stepen u kome se tok pretvara u nivo ljudskog kapitala (Psachalopoulos i Arriagada, 1986).

Stoga kvantitativni model na kome je ovo istraživanje zasnovano koristi za početnu bazu, pored velikog broja ekonomskih, i sledeće obrazovne varijable: ukupne upisne racije⁴ koji prikazuju tok, a koji su uzeti iz statističkog godišnjaka UNESCO-a, i prosečno školovanje (prosečan broj godina provedenih u formalnom obrazovanju za uzrast preko 15 godina), iz seta podataka Barro-a i Lee-a (2001),⁵ kao meru nivoa ljudskog kapitala. Nijedna od ovih mera ne smatra se idealnom, ali su uzete kao najbolje od onih koje su prisutne u praksi i omogućavaju relativno pouzdane rezultate.

Osnove koncepta

U osnovi rada je ekonometrijski model zasnovan na proceduri za utvrđivanje uzročnosti Granger, koji je preuzet iz Self S. i Grabowski R. (2004) i dalje prilagođen za potrebe ovog istraživanja, sa ciljem da otkrije sliku o postojanju uzročno-posledične veze između obrazovanja i ekonomskog rasta. Specifičnost našeg pristupa leži u tome što se koristi dvanaest različitih grupa poda-

³ Psachalopoulos i Arriagada (1986), na primer, smatraju da upisna statistika može da zavarava i da nije dobra baza za formulisane šire obrazovne politike. Oni smatraju da je prisutan set pitanja bez odgovora, naročito onih koji se odnose na završetak započetog školovanja, stopu napuštanja započetih programa i ponavljanje razreda.

⁴ Upisne kvote na određenom obrazovnom nivou, nevezane za uzrast, predstavljene kao procenat stanovništva koji se nalazi u određenom zvanično utvrđenom školskom uzrastu za dati obrazovni nivo (Zvanična definicija UNESCO-a). Ovako definisani racio može ići preko 100.

⁵ Dužina školovanja, izražena brojem godina, koju je prosečna osoba datog uzrasta ostvarila na svakom od datih obrazovnih nivoa (npr.osnovna škola, srednja škola, fakultet) i ukupno (Barro i Lee, 2001).

taka za varijablu obrazovanje, pri čemu su serije podataka dalje podeljene po polu, nivou obrazovanja i formi (stanje ili tok). Pored obrazovnih komponenti, model uključuje i niz ekonomskih pokazatelja: odnos kapitala i radne snage, kao i društveni proizvod po jedinici kapitala, obe grupe uzete iz baze Svetske banke pod nazivom "Pokazatelji razvoja". Svi podaci osim podataka Barro-Lee dati su za period od 1971-2002. Podaci Barro-Lee se obezbeđuju na svakih pet godina, a godine između su dobijene interpolacijom.

Serije podataka o obrazovanju odnose se na srednje i visoko obrazovanje jer osnovno školovanje više ne predstavlja problem u Irskoj. Period od 1971-2001. izabran je iz dva razloga: prvi je što je u tom periodu uvedeno besplatno srednje obrazovanje, a materijalni resursi izdvojeni za potrebe obrazovnog sektora su značajno povećani, a drugi je raspoloživost i konzistentnost podataka koji su korišćeni za analizu. Shodno tome, cilj rada je da utvrdi efekte novouvedene politike i dodatnog investiranja u obrazovanje na ekonomski razvoj.

Savremene tendencije u obrazovanju u Irskoj – opšta slika

Opšta slika i obrazovni trendovi u Irskoj dobijeni su na bazi grafičke prezentacije obrazovnih varijabli i stopa ekonomskog rasta u određenim godinama.

Takva preliminarne grafička i kvantitativna analiza podataka dala je sledeće zaključke:⁶

Zaključak broj 1:

Bruto upisni racio za srednju školu veoma je visok u Irskoj i prelazi 100 procenata, što pokazuje da Irska ima dovoljno kapaciteta da prihvati sve učenike tog uzrasta, odnosno da je sistem sposoban da zadovolji sve obrazovne potrebe na datom nivou. U jednom trenutku početkom devedesetih, racio je prešao 100 procenata, što znači da je značajan broj učenika bio zvanično stariji ili mlađi od propisanog godišta za srednje obrazovanje. Međutim, u narednim godinama trend je opadajući, pa se može očekivati da će u budućnosti sve više mesta biti raspoloživo za one koje po godištu pripadaju zvanično propisanoj grupi.

⁶ Zaključci se pozivaju na širu grafičku i kvantitativnu analizu, koja je sprovedena u magistarskoj tezi.

Bruto upisni ratio za visoko obrazovanje krenuo je od veoma niskog nivoa u sedamdesetim ali se, od tada do danas, više nego udvostručio. Ipak je cifra još uvek ispod evropskog proseka,⁷ a to je signal da je neophodna nova politika kako bi se upis dalje povećavao. Isto tako postoji jasna potreba za otvaranjem novih mesta koja bi zadovoljila očekivanu buduću tražnju.

Zaključak broj 2:

Sve vreme postoji izvesna razlika između upisnih racija (srednje obrazovanje) za žene i muškarce, koja se prvi put pojavljuje 1974. i prisutna je kontinuirano narednih decenija. Besplatno srednje obrazovanje⁸ je više uticalo na žensko obrazovanje nego na muško jer su žene do tada bile manje školovane, što se može pripisati društvenim i kulturnim normama (npr. religija), kao i siromaštvu. To objašnjava veći pozitivan rast upisnog racija za žene kako bi se prevazišla početna razlika. Iz istog razloga, upisni ratio za žene je prelazio maksimalnih 100 procenata na višem nivou od svog ekvivalenta za mušku populaciju.

Zaključak broj 3:

Kako za žene tako i za muškarce, upisni ratio za visoko obrazovanje beleži još veći skok nego isti za srednje obrazovanje. Ženska participacija je šest puta veća nego na početku osamdesetih, a muška više nego četiri puta. Irski primer sledi pozitivan svetski trend u visokom obrazovanju, ali je i donekle specifičan u pogledu ženske participacije. Polazeći od veoma niskog nivoa, ženska participacija ne samo da se povećala, već je značajno i nadmašila mušku. Ključna godina je 1994, posle koje se jasno uočava rastući trend u ženskom obrazovanju. Ova godina je slučajno i početak izuzetno visokih stopa rasta društvenog proizvoda u Irskoj, što je bilo praćeno izraženim aktivnostima u sektoru usluga, gde su žene zastupljenije kao radna snaga, kao i opštim porastom ponude poslova. Ovakvom toku doprinele su i neke druge promene u irskom društvu: uopšteno bolja pozicija žene, lakši pristup tržištu radne snage za žene nakon završenih škola⁹ i slabiji uticaj crkve i religije na mlađu populaciju. Međutim, većina novih upisanih studenata ženskog pola je u oblasti društvenih nauka.

⁷ Npr. u 2002. je evropski prosek za visoko obrazovanje bio 59, a irski 52 (baza podataka UNESCO-a).

⁸ Uvedeno 1967-1968. (Walsh, 1993).

⁹ Samo 8% žena je bilo deo radne snage 1971, u poređenju sa 49% u 2003. (Sweeney, 2004).

Zaključak broj 4:

Potrebno je izvesno vreme da upisni racio kao mera toka postane vidljiv i utiče na nivo ljudskog kapitala pa zato, uprkos rastućem pozitivnom trendu u pokazateljima toka, to nije adekvatno uticalo na prosečnu dužinu školovanja. Ipak, prosečno školovanje je više nego duplirano u odnosu na početak sedamdesetih kada je u pitanju srednje obrazovanje, a takođe je duže kod visokog i višeg obrazovanja. Verovatno jedno od objašnjenja za nejednake razmere rasta kod veličina stanja i toka leži u analizi migracionog pitanja i kvaliteta obrazovnog sistema.

Zaključak broj 5:

Naš set podataka dat po polu upućuje nas na zaključak da je prosečna dužina školovanja tokom godina veća kod žena nego muškaraca. Ovo je potpuno u skladu sa opštom slikom kod upisnog racija, gde je uočena slična tendencija.

Zaključak broj 6:

Podaci za visoko obrazovanje Barro-Lee ne prate na isti način upisne racije – prosečno školovanje je duže za mušku nego žensku populaciju, uprkos sasvim suprotnoj tendenciji kod upisnih racija. Međutim, stopa rasta prosečne dužine školovanja kod žena je nešto jača. Relativno visoka stopa napuštanja školovanja pre završetka njegovog trajanja (koja je u prošlosti bila naročito prisutna kod ženske populacije) daje objašnjenje za deo rezultata, ali se isti argument ne može koristiti za devedesete. Verovatnije je da ono što danas utiče na tu razliku jesu tipovi programa i kurseva koje biraju žene i muškarci (više škole, kraći kursevi).

Zaključak broj 7:

Rezultati pokazuju da Irska nije izuzetak od svetskih trendova u odnosu između stope rađanja i ekonomskog rasta. Kao što Kuznets (1966)¹⁰ i Schultz (1981) primećuju, stopa rađanja ima tendenciju da opada sa brzim ekonomskim rastom. Iako je Irska u prošlosti beležila veoma visoke stope rađanja,¹¹

¹⁰ Prema navodima Schultz-a (2001).

¹¹ Stopa rađanja u Irskoj je dugo bila viša u odnosu na većinu evropskih zemalja. Godine 1970. iznosila je 3,93 (dece), 1980. 3,23, a 1990. 2,12. Za potrebe poređenja, dati su podaci za Španiju i Veliku Britaniju u istim godinama: Španija: 1970. 2,84, 1980. 2,22 i 1990. 1,33. Velika Britanija: 1970. 2,44, 1980. 1,89 i 1990. 1,83 (Baza Svetske banke – Indikatori razvoja, 2005).

danas to više nije slučaj, pa se dešava upravo ono što teorija i empirijski nalazi pokazuju (npr. Barro, 2001).

Zaključak broj 8:

Više faktora je uticalo na smanjenje stope rađanja u Irskoj,¹² ali je za potrebe ovoga rada izdvojen odnos između date stope i prosečnog obrazovanja (srednjeg i visokog). Oni pokazuju suprotne tendencije, jer smanjenje stope rađanja prati ekonomski rast, što je opet u skladu sa teorijom i stvarnošću.¹³ Date tendencije su obuhvaćene ovim radom zbog njihovog značaja u objašnjavanju uticaja obrazovanja na ekonomski rast Irske.

Odnos između obrazovanja i ekonomskog rasta – testiranje uzročno-posledične veze

Rezultat testa uzročnosti Granger, koji je u osnovi metodologije ovoga rada, upućuje nas na zaključak da nijedna varijabla koja predstavlja prosečno školovanje nije u uzročnom odnosu sa ekonomskim rastom, iako to nije slučaj sa upisnim racijama (za žene, muškarce i zajedno), koji pokazuju uzročnu vezu sa ekonomskim rastom na nivou od 5 %.¹⁴ Stoga, analiza jednim delom ukazuje na to da je obrazovanje važno i da vodi ka ekonomskom rastu, dok drugi deo analize sugerise potpuno suprotnu situaciju. Ova informacija značajno utiče na pouzdanost datog istraživanja jer su nalazi kontradiktorni, što nije u skladu sa polaznim hipotezama da obrazovanje izaziva ili ne izaziva ekonomski rast.

Ne ulazeći u tehničke elemente analize i mogućnost za propuste u merenju i izboru varijabli,¹⁵ objašnjenje postojećih rezultata nalazimo kroz analizu tri osnovna elementa koja su uticala na učinak obrazovnog sistema: kvalitet obrazovanja, emigracija i imigracija, kao i prisutnost žena na tržištu radne snage.

¹² Kontrola rađanja (donošenje zakona o kontracepciji 1980. g.), veća ženska participacija u radnoj snazi i promena tradicionalne uloge žene kao domaćice u prosečnoj irskoj porodici.

¹³ Veća obrazovanost među ženama jedan je od glavnih uzročnika slabijeg nataliteta u razvijenim društvima (Schultz, 1994, Shapiro i Tambashe, 2000, dato prema Schultz-u (2001)).

¹⁴ Regresivne jednačine i rezultat kvantitativne analize obrađeni su u magistarskoj tezi.

¹⁵ Šira analiza predstavljena je u osnovnom magistarskom radu.

Kvalitet obrazovanja

Psacharopoulos i Arriagada (1986) sugerišu da je potrebno izvesno vreme da se investicije u obrazovanje prenesu i da utiču na nivo ljudskog kapitala, pri čemu je moguće da promene u veličinama toka (raciji) nikada ne izazovu bilo kakve promene u kontingentu ljudskog znanja (stanje). To je slučaj kada se diplomirani studenti nedovoljno koriste na tržištu radne snage ili kada kvalitet obrazovnog sistema nije dovoljno dobar.¹⁶ Kvalitet obrazovanja može da bude tako nizak da godine obrazovanja ne doprinose pozitivnim ekonomskim promenama ili ne utiču na ekonomski rast (Pritchett, 2001). Dato objašnjenje je jednim delom primenljivo na slučaj Irske.

Dodatni resursi izdvojeni za bolje obrazovanje ne moraju da donesu rast (Hanushek i Kimko, 2000). Ono što doprinosi rastu jesu kvalitet i organizaciona struktura obrazovnog sistema, kao i veliki broj post-obrazovnih kvalitativnih faktora.¹⁷ Poslednjih decenija, irski obrazovni sistem trpi kritike stručnjaka da je u osnovi isuviše akademski i da studentima ne pruža veštine koje će im biti potrebne kada uđu na tržište radne snage. Irski studenti najčešće nisu osposobljeni da misle kritički, niti da rešavaju praktične probleme sa kojima se mogu suočiti na poslu.¹⁸ U suštini, sistem treba da se prilagodi tako što će se sadržaj obrazovanja promeniti i više fokusirati na unovčive i korisne veštine.

Pored ovoga, statistika govori da je većina novoupisanih studenata u oblasti društvenih nauka, dok su tehnički i prirodni fakulteti zapostavljeni, što se može smatrati još jednim objašnjenjem dobijenih rezultata. Međutim, primećeno je da se kombinacija i izbor predmeta u Irskoj ne razlikuju mnogo od stanja u ostalim zemljama OECD-a, zbog čega mislokacija talenta ne mora da bude adekvatno objašnjenje za slabi uticaj dužeg prosečnog školovanja na ekonomski rast. Najverovatniji razlog za nepostojanje očekivanog uticaja jeste kvalitet veština koje se po pravilima moraju steći u toku školovanja, na svim obrazovnim programima. U isto vreme, Irska mora da radi na većem učešću svršenih studenata na tržištu radne snage, kao i na konstantnom usavršavanju zaposlenog kadra (treninzi na poslu), da bi godine utrošene na školovanje bile adekvatno iskorišćene i da bi se odrazile u stopama rasta (Sweeney, 2004).

¹⁶ Pokazatelji toga su: veliki broj studenata koji napušta obrazovni sistem pre kraja, ponavljanje, kao i priroda obrazovnog sistema.

¹⁷ Stručni (specijalistički) programi, učenje na radu i tehnička pomoć i usavršavanje (Hanushek i Kimko, 2000).

¹⁸ Izvor: *The green paper: Education for a changing world*, 1992 (Walsh, 1993).

Migracija stanovništva

Walsh (1993) predstavlja model koji su razvili Dolado, Goria i Ichino (1993), gde se promene u stanju ljudskog kapitala vezuju za nivo i tip migracije. Jaka emigracija može da bude pozitivna za zemlju ako je populacija koja ostaje u proseku obrazovanija od onih koji su emigrirali ili kada se posmatra suprotan proces, ako su imigranti obrazovaniji od starosedelaca. Međutim, posmatrano kroz više decenija irskog razvoja, efekti migracije u Irskoj su pre negativni nego pozitivni. Irska je na svom primeru osetila posledice velike emigracije pedesetih i šezdesetih godina, pri čemu je najvećim delom odlazila neobrazovana radna snaga. Situacija se značajno promenila osamdesetih, kada je emigriralo 208.000¹⁹ ljudi, sa velikim učešćem visokoobrazovanih i mladih stručnjaka.

Tokovi migracije u Irskoj mogu se uzeti kao adekvatan ili jedan od razloga za rezultate naše kvantitativne analize. Duže prosečno školovanje nasuprot višim upisnim racijama u Irskoj nije uticalo na ekonomski rast, pri čemu je validno objašnjenje migracija stručnjaka, čiji se udeo u ekonomskom razvoju zemlje ne vidi, s obzirom da su je rano napustili. Štaviše, pozitivan uticaj koji sa sobom nose visoko školovani imigranti takođe nije obuhvaćen podacima, jer su pokazatelji Barro-Lee kreirani uz pomoć upisnih racija zemlje domaćina, ne uzimajući u obzir prosečnu dužinu školovanja visoko obrazovanih imigranata.²⁰ Celokupna analiza je pre svega nacionalnog karaktera.

Učešće žena na tržištu radne snage

Za kreatore ekonomske politike u Irskoj, učešće žena na tržištu radne snage već nekoliko decenija predstavlja značajan problem. Kada su sve ostale države zapadne Evrope beležile preko 50% ženske participacije na tržištu radne snage, sedamdesetih i osamdesetih godina, Irska je zaostajala, i to sa svega 30% učešća žena. Ovakvo stanje na tržištu radne snage Irske donekle je bilo razumljivo jer je do tada irsko društvo bilo pod velikim uticajem katoličke crkve, pri čemu je žena smatrana odgovornom samo za stanje u porodici i brigu o deci, dok je uz to stopa rađanja bila jedna od najvećih u Evropi. Otklanjanje barijera na tržištu radne snage, koje je počelo kasnih sedamdesetih, zajedno sa porastom obrazovnog nivoa među ženskom populacijom, uticalo je na veće

¹⁹ Podaci su preuzeti od Sweeney (2004).

²⁰ U poređenju sa domaćom populacijom, irski imigranti su daleko više obrazovani (Barrett, Bergin and Duffy, 2005).

prisustvo žena na tržištu radne snage. Međutim, uprkos značajnim promenama u ženskoj ulozi u radu poslednjih decenija, barijere za potpuni ulazak žena na tržište rada i dalje postoje. Ženama je još uvek teže da svoje sposobnosti iskoriste i da žive od svog obrazovanja. Upravo je ovo argument u prilog slabog uticaja dugogodišnjeg školovanja na ekonomski rast, posebno ako se uzme u obzir visoki procenat žena koje uspešno završavaju visoke škole u Irskoj.

Žene u Irskoj su u proseku slabije plaćene od muškaraca, sklonije su da rade nepuno radno vreme i pod većim su pritiskom ukoliko nema dovoljno institucija za brigu o deci, ili ako država umanjuje poreske ili socijalne olakšice namenjene porodici, što se odražava na njihov radni učinak (O'Connel, 1999). Ovi faktori nisu obrazovni, ali su ključni u razumevanju uticaja na obrazovanje.

Mnogi ekonomisti su sprovedi istraživanje na temu razlika u zaradama, zaključujući da postoji velika nesrazmera u zaradama između muškaraca i žena u Irskoj (Callan i Wren, 1994; Barrett, 2000). Iako skorija istraživanja pokazuju da je nejednakost u zaradama značajno smanjena u devedesetim, ona postoji. Dekompozicija gap-a ukazuje na procenat koji je objašnjen faktorima kao što su obrazovanje i iskustvo, što je nekada predstavljalo 51 procenat (Callan i Wren, 1994), a u novijim istraživanjima 26 procenata (Barrett, 2000). Ovo može poslužiti kao objašnjenje za mali doprinos obrazovanja ekonomskom rastu.

Velika većina radnika koji rade nepuno radno vreme su žene. Uprkos činjenici da one mogu da provedu izuzetno dug period života školujući se, bez punog zaposlenja one ne mogu proporcionalno uticati na ekonomiju zemlje. Nepuno radno vreme je najčešće izbor kada žena želi da se vrati na tržište radne snage nakon dobrovoljnog prekida radnog odnosa i povlačenja sa tržišta radne snage (često zbog materinstva).

Poslednje, ali ne i najmanje važno pitanje jeste nedostatak socijalne pomoći i podrške za zaposlene majke. Porodične karakteristike, kao što su broj i godište dece, strogo su povezane sa doprinosom žena na radu, a posebno u zemlji u kojoj je porodica dominantna institucija. Komitet za eliminaciju diskriminacije žena (1999) sugerisao je da irska Vlada treba da posveti pažnju socijalnoj politici usmerenoj na mere za zaštitu majki i plaćeno odsustvo, kako bi se omogućila veća i efektivnija ženska participacija na tržištu radne snage. Ovo je još jedan značajan faktor u našoj analizi koji može da objasni nedostatak uzročnosti između obrazovanja i ekonomskog rasta.

Ženska perspektiva, koju smo naknadno uključili u ovaj rad, ukazuje na značaj vanobrazovne sfere i drugih sektorskih politika, osim obrazovne, kako bi društvo moglo da iskoristi pomake u svom obrazovnom nivou.

Svi faktori koji su do sada navedeni jesu važni, ali nisu jedini u objašnjenju dobijenih rezultata. Uzročno-posledična veza između obrazovanja i ekonomskog rasta je kompleksna tema i mnogi drugi elementi se mogu naknadno uključiti, iako nisu predstavljeni u radu.

Zaključak

Rad je pokušao da utvrdi prisustvo uzročno-posledične veze između obrazovanja i ekonomskog rasta na primeru Irske. Postoji široka teorijska literatura, kao i veliki broj empirijskih studija, koje se bave ovom temom. Međutim, iako je ekonomska teorija konzistentna u načinu na koji tretira ljudski kapital, to nije slučaj sa empirijskim radovima. Rezultati istraživanja su raznoliki i nema postignutog konsenzusa.

Naša analiza je rađena na primeru Irske i rezultati do kojih se došlo ne moraju obavezno da se odnose na druge zemlje, jer u objašnjenjima dominiraju lokalni faktori i okolnosti. Ipak, neki zaključci koji proizilaze iz analize imaju širu primenu i korisni su za sve.

Uzročna veza između obrazovanja i ekonomskog rasta pronađena je u varijablama toka (upisni raciji), ali isto nije postignuto kada su za varijable korišćene veličine stanja: promena stanja obrazovanja ne uzrokuje ekonomski rast. Naša analiza ukazuje na to da je na ovaj rezultat uticao veći broj faktora, ali je malo njih vezano za kvantitet obrazovanja (godine). Kvalitet obrazovanja, organizaciona struktura obrazovnog sistema, post-obrazovne mere i aktivnosti, nepravilnosti na tržištu radne snage, odlazak mladih stručnjaka na nivou države, kao i ostali faktori koji utiču na primenu znanja, jednako su važni za ekonomski rast.

Sve mere koje imaju za cilj da utiču na date faktore od pomoći su za uspešnu ekonomsku aktivnost zemlje, ali i za obrazovanje, jer ga čine efikasnijim i važnim. Kreatori ekonomske i obrazovne politike ne treba da se fokusiraju samo na upisne kvote ili na broj godina školovanja, već treba akcenat da stave na kreiranje sredine koja otklanja barijere i omogućava studentima da praktično primene ono što su naučili u formalnom obrazovnom procesu.

Bibliografija

- Aghion, P., Howit, P., (1998), "Endogenous growth theory", MIT press, Cambridge, MA
- Bannock, G., Baxter, R. and Davis, E., (1998), "The Penguin dictionary of economics", 6th edition
- Barret, A., Callan, T., Doris, A., O'Neil, D., Russel, H., Sweetman, O. and McBride, J., (2000), "How unequal? Men and women in the Irish labour market", Dublin, Oak tree press
- Barrett, A., Bergin, A. and Duffy, D., (2005), "The labour market characteristics and labour market impacts of immigrants in Ireland", discussion paper series, No. 1553, Institute for the study of labour
- Barro, R., (1991), "Economic growth in a cross section of countries", The quarterly journal of economics, 105, May 1991, p. 407-443
- Barro, Robert, J., (2001), "Human capital and growth", American Economic Review, May, 91(2), 12-17
- Barro, R., (1997), "Determinants of economic growth: A cross country empirical study", Cambridge, Ma
- Barro, R., Becker, G., (1989), "Fertility choice in the model of economic growth", Econometrica, March, vol 57, No. 2, pp. 481-501
- Barro, R. and Lee, J.-W., (1993), "International comparisons of educational attainment", Journal of Monetary Economics, 32(3)
- Barro, Robert J. and Lee, Jong-Wha, (2000), "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications," manuscript, Harvard University, February
- Barro, Robert J. and Lee, Jong-Wha, (1996), "International measures of schooling years and schooling quality", American Economic Review, 86(2), 218-23
- Barro, Robert J. and Lee, Jong-Wha, (2001), "International data on educational attainment: updates and implications", Oxford Economic Papers, July, 53(3), 541-63
- Barro, Robert J. and Lee, Jong-Wha, (1996), "International measures of schooling years and schooling quality", American Economic Review, 86(2), 218-23
- Barro, R. and Sala-I-Martin, X., (1995), "Economic growth", New York, Mc-Graw Hill
- Barro, R., Mankiw, G., Sala-I-Martin, X., (1995), "Capital mobility in neoclassical models of growth", American economic review, 85(1), 103-115

- Barry, F., (1999), "Understanding Ireland's economic growth", Macmillan press LTD, London
- Becker, G, Murphy, K., and Tamura, R., (1990), "Human capital, fertility and economic growth", the Journal of political economy, n. 5, p. 12-37
- Benhabib, J. and Spiegel, M. M., (1994), "The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data", Journal of Monetary Economics, 34, 143-173
- Bils, Mark and Klenow, Peter, J., (2000), "Does schooling cause growth?", American Economic Review, December, 90(5), 1160-1183
- Bloom, D., (2003), "Contraception and the Celtic tiger", The economic and social review, vol. 34, number 3, winter 2003, p. 229-247
- Callan, T, Wren, A., (1994), "Male and female wage differentials: Analysis and policy issues", general research series, Paper, no. 163, Dublin, Economic and social research institute, p. xii, 96
- Cannon, Edmund S., (2000), "Human capital: level versus growth effects", Oxford Economic Papers, October, 52(4)
- Callan, T., Nolan, B., O'Neill, D., Sweetman, O., (1998), "Female labour supply and income inequality in Ireland", web resource
- Caselli, F., Esquivel, G., and Lefort, F., (1996), "Reopening the convergence debate – A new look at cross country Growth empirics", Journal of economic growth, 1-3, p. 363-89
- De la Fuente, Angel and Domenech, Rafael (2001), "Schooling data, technological diffusion and the neoclassical model", American Economic Review, May, 91(2), 323-327
- Doyle, Denis P., (1994), "Developing human capital: The role of the private sector. Theory Into Practice", Autumn 94, Vol. 33, Issue 4, p. 218-227
- Engelbrecht, Hans-Jurgen, (2003), "Human capital and economic growth: cross-section evidence for OECD countries", Economic Record, 79, Special Issue, June, 40-51
- Engelbrecht, Hans-Jurgen, (1997), "International R&D spillovers, human capital and productivity in OECD economies: an empirical investigation", European Economic Review, 41, 1479-1488
- Gemmell, N., (1996), "Evaluating the impacts of human capital stocks and accumulation on economic growth: some new evidence", Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 58(1), 9-28

- Gray, A., (1997), "International perspectives on the Irish economy", Indecon economic consultants, Dublin
- Hanushek, Eric A. and Kimko, Dennis D., (2000), "Schooling, labor-force quality, and the growth of nations", *American Economic Review*, December, 90(5), 1184-1208
- Hamilton, J., (1994), "Time series analysis", Princeton university press, Princeton, New Jersey
- Hendricks, Lutz, (2002), "How important is human capital for development? Evidence from immigrant earnings", *American Economic Review*, March, 92(1), 198-219
- Jones, C., (1998), "Introduction to Economic growth"
- Krueger, Alan B. and Lindahl, Mikael, (2001), "Education for Growth: Why and for Whom?", *Journal of Economic Literature*, December, 39(4), 1101-36
- Kyriacou, G., (1991), "Level and growth effects of human capital", working paper, 91-26, Cv, Starr center
- Lau, J., Jamison, D., Louat, F., (1991), "Education and productivity in developing countries: An aggregate production function approach", World Bank report, n. wps 612, March 1991
- Levine, R. and Renelt, D., (1992), "A sensitivity analysis of cross country gross regressions", *American economic review*, September 1992, 82(4), p. 942-63
- Lucas, R. E., (1988), "On the mechanics of economic development", *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42
- Mankiw, N. G., Romer, D. and Weil, D. N., (1992), "A contribution to the empirics of economic growth", *Quarterly Journal of Economics*, 407-437
- Nelson, R. R. and Phelps, E. S., (1966), "Investment in humans, technological diffusion, and economic growth", *American Economic Review*, Papers and Proceedings, 69-75
- Nehru, V., Swanson, E. and Dubey, A., (1995), "A new database on human capital stocks in developing and industrial countries: sources, methodology and results", *Journal of Development Economics*, 46(2), 379-401
- Nolan, B., Russel, H., (2001), "Pay inequality and economic performance in Ireland: A review of the applied literature", the economic and social research institute, Dublin, weblink

- O'Connel, P., 1999, "Astonishing success: Economic growth and the labour market in Ireland", international labour organization, web link
- OECD publication (2004), "Innovation in the knowledge economy", Implication for education and learning
- Oxaal, Z., (1997), "Education and poverty, a gender analysis", Report number 53, Bridge (development – gender), web link
- Pritchett, Lant (2001), "Where has all the education gone?", World Bank Economic Review, 15(3), 367-91
- Psacharopoulos, George; Arriagada, Ana Maria (1986), "The educational composition of the labour force: An international comparison", International Labour Review, 1986, Vol. 125, Issue 5, p. 561-575
- Rebelo, Sergio, (1991), "Long-run policy analysis and long-run growth", Journal of Political Economy, Jun 91, Vol. 99, Issue 3, p. 500-522
- Romer, P., (1990a), "Endogenous technological change", Journal of political economy, 98:71-102
- Romer, P., (1989), "Human capital and growth", presented at the Carnegie Rochester conference on economic policy, Rochester, NY, weblink
- Romer, P., (1990 b), "Human capital and growth; theory and evidence", Carnegie-Rochester conference series on public policy, spring 1990, 32, p. 251-86
- Rosenzweig, M. R., (1990), "Population growth and human capital investments: theory and evidence", Journal of Political Economy, 98, S38-S69
- Russel, H., O'Connell, P., (2004), "Women returning to employment, education and training in Ireland: An analysis of transition", The economic and social review, vol. 35, No. 1, Spring 2004, p. 1-25
- Sachs, J., Warner, A., (1995), "Economic reform and the process of global integration", Brooking papers on economic activity, 25, 1-95, anniversary issue
- Self, S. and Grabowski, R., (2004), "Does education at all levels cause growth? India, a case study", Economics of education review 23, p. 47-55
- Serrano, Lorenzo, (2003), "Measurement error in schooling data: the OECD case", Applied Economics Letters, February, 10(2), 73-75

Nevena Kulić

Academic training organisation, Beograd

HOW IMPORTANT IS EDUCATION FOR GROWTH? CASE STUDY IRELAND

Schooling has risen dramatically in the last 30 years raising the question of how much such a leap has affected growth. A number of studies have tried to explain the effects of schooling process on economic growth. While theory is fairly positive about its influence, empirical evidence is rather divided. This paper is a small contribution to the empirics since causality between education and economic growth is tested using a time series technique on the case of Ireland. We find that education causes growth when enrolment ratios are taken as education variables, but not when education stock variables are used. We explain this in the context of local factors in Ireland and conclude that not only does quantity of education matter but also factors influencing its application. We allow for measurement errors to account for the direction of our results.

DOKUMENTI

Vlada donosi

STRATEGIJU RAZVOJA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SRBIJI

I. UVOD

Strategija obrazovanja odraslih je poziv na stvaranje kulture učenja, društvene organizacije i ekonomije zasnovane na znanju i unapređenju sposobnosti i postignuća odraslih ljudi.

Polaznu osnovu za ovu strategiju obrazovanja odraslih čine sledeća međunarodna dokumenta:

- Hamburška deklaracija o učenju odraslih, UNESCO (Fifth International Conference on Adult Education /Confintea V/, „Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century”, A UNESCO Conference in Cooperation with International Partner, Hamburg, Germany, 14-18 July 1997 ([url:http://www.education.unesco.org/educprog/uie/](http://www.education.unesco.org/educprog/uie/)));
- Memorandum o doživotnom učenju Evropske komisije (A Memorandum on lifelong learning, Commission of the European Communities, Brussels, 2000 (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>));
- Dakarski okvir delovanja – Obrazovanje za sve, Dakar, 2000, (Dakar Framework for Action, „Education for All: Meeting our Collective Commitments”, Dakar, 2000);
- Evropski prostor doživotnog učenja (Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a Reality, 21.11.2001, EC DG for Education and Culture and DG for Employment and Social Affairs, Comm (2001), 678 Final);

- Kopenhagenska deklaracija (Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training „The Copenhagen Declaration”, 2002);
- Dekada obrazovanja za održivi razvoj Skupštine UN (UN Decade of Education for Sustainable Development, Resolution of the 65th General Meeting of the German Commission for UNESCO (DUK), Bonn, 7th July 2005 (http://www.dekade.org/mgmaterial/Resolution_65HVeng.pdf).

Strategija obrazovanja odraslih je instrument za implementaciju:

- Nacionalne strategije zapošljavanja 2005 – 2010, Vlada, 2005. godine;
- Strategije razvoja malih i srednjih preduzeća i preduzetništva za period 2003-2008, Vlada, 2003. godine;
- Strategije za smanjenje siromaštva, Vlada, 2003. godine;
- Nacionalne strategije Srbije za pristupanje Srbije i Crne Gore Evropskoj Uniji, Vlada, 2005. godine;
- Strategije razvoja socijalne zaštite, Vlada, 2005. godine;
- Nacionalne strategije o starenju 2006-2015, Vlada, 2006. godine.

Značenje pojedinih izraza

Obrazovanje odraslih je društvena delatnost i proces zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih ljudi bez obzira na institucionalnu organizaciju, sadržaj, nivo i korišćene metode. Po sadržajima, načinu organizacije i ciljevima, obrazovanje odraslih je raznovrsno i multifunkcionalno i kao takvo može biti formalno i neformalno, opšte i stručno, inicijalno i kontinuirano, redovno i vanredno.

U operativnom i praktičnom smislu obrazovanje odraslih „podrazumeva sve formalne i neformalne oblike obrazovanja namenjene starijim od 18 godina koji nemaju status učenika, odnosno studenta”¹

Formalno obrazovanje je obrazovanje koje se dešava u školskom sistemu – od osnovnih škola do postdiplomskih studija na univerzitetima, na osnovu odobrenih programa obrazovanja koje vode do diplome (sertifikata), odnosno

¹ Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2002, str. 314.

nacionalnih priznanja o stečenim kvalifikacijama, kompetencijama ili nivoima obrazovanja i koje se finansira iz javnih fondova.

Neformalno obrazovanje se odnosi na sve programe i aktivnosti obrazovanja i učenja izvan školskog sistema. Kao i formalno i ono je organizovano i institucionalno, ali se ne završava sa društvenom verifikacijom stečenih znanja i postignuća u smislu nacionalnih kvalifikacija i nivoa obrazovanja i obično se ne finansira iz javnih fondova.

Inicijalno obrazovanje obuhvata sve programe obrazovanja koji se dešavaju pre ulaska u svet rada, odnosno (prvog) zapošljavanja.

Kontinuirano obrazovanje i obuka se odnose na programe i procese obrazovanja koji se dešavaju posle obaveznog obrazovanja, odnosno za neke kategorije posle-inicijalnog obrazovanja i obuke ili posle ulaska u svet rada u cilju (1) unapređenja znanja, veština i kompetencija, (2) sticanja novih kompetencija (3) daljeg personalnog i profesionalnog razvoja.

II. POLAZNE OSNOVE OBRAZOVANJE ODRASLIH – PODRŠKA SOCIJALNO- EKONOMSKOM RAZVOJU

Od 2000. godine u Republici Srbiji se sprovodi intenzivna socijalno-ekonomska reforma. Posle dugogodišnje krize privreda je ušla u fazu tranzicionog (sporijeg) rasta i blagog oporavka. Vlasnička transformacija je intenzivna i praktično se nalazi u završnoj fazi što ima pozitivne efekte na restrukturiranje privrede, priliv stranog kapitala, intenziviranje produktivnosti i porast broja malih i srednjih preduzeća.

Po svojoj strukturi i kapacitetima srpska privreda je još uvek tehnološki nezahtevna i između Republike Srbije i zemalja Evropske unije postoji evidentan tehnološki jaz. Odlučujući tehnološki razvoj i menjanje srpske privrede u tehnološkom smislu može se jedino očekivati kroz transfer tehnologija. To pretpostavlja stabilizaciju političkih prilika i adekvatnu ekonomsku politiku što bi stranim kompanijama i stranom kapitalu omogućilo bolji pristup srpskoj privredi i tržištu. Drugi uslov je adekvatno obučena i fleksibilna radna snaga, sposobna da se suoči sa tehnološkim novinama, novim načinima proizvodnje, organizacije rada i novim proizvodima. Bez novih tehnologija i radne snage sposobne da ih koristi, Republici Srbiji preči ozbiljna tranziciona recesija.

Stopa prirodnog priraštaja se drastično smanjuje, dok se prosečno trajanje života produžava, što ima za posledicu konstantno uvećanje broja starijih

od 60 godina u ukupnoj populaciji. Prema podacima iz 2002. godine $\frac{1}{4}$ stanovništva u Republici Srbiji je starija od 60 godina.

Bez obzira na značajan broj visokoobrazovanih i kvalifikovanih, obrazovna struktura stanovništva Republike Srbije je nepovoljna. Skoro 50% odraslog stanovništva se nalazi na elementarnom obrazovnom nivou ili ispod njega. To znači da oko 2 miliona ljudi starijih od 15 godina ne poseduje adekvatne radne i životne veštine i kompetencije, a da veliki deo njih ima značajne teškoće da nađe ili zadrži posao.

U poslednjih nekoliko decenija u Republici Srbiji je evidentan pad zaposlenosti. Usled strukturnih promena i vlasničke transformacije dolazi do značajnog gubitka radnih mesta i broj nezaposlenih se dramatično uvećava. U obrazovnoj strukturi zaposlenih postoji značajan broj obrazovanih i stručnih radnika, ali je i učešće nestručnih u ukupnom broju još uvek veoma visoko. U strukturi nezaposlenih dominantno mesto zauzimaju nekvalifikovani i polukvalifikovani radnici, ali se broj obrazovanih visokokvalifikovanih nezaposlenih dramatično uvećava. Nezaposlenost, ali pre svega nefleksibilnost tržišta rada (nedostatak programa koji ispunjavaju zahteve tržišta rada za specifičnim znanjima i veštinama, karijernog savetovanja i vođenja, sistema za priznavanje i prepoznavanje kompetencija i kvalifikacija i aktivne politike zapošljavanja) jedna je od osnovnih prepreka ukupnom održivom socijalno-ekonomskom razvoju. U uslovima savremenog rada i poslovanja pred preduzećima/privrednim društvima, poslodavcima, zaposlenima i onima koji tragaju za poslom stoje zahtevi za visokom kompetentnošću i adaptibilnošću što znači da se obrazovanje odraslih nalazi u srcu socijalno-ekonomske transformacije i tranzicije ka novim tehnologijama i visokoproduktivnoj ekonomiji.

Ključni problemi relevantni za razumevanje i unapređenje obrazovanja odraslih u Republici Srbiji su:

- nizak nivo ekonomskog razvoja;
- velike disproporcije u ekonomskoj, demografskoj i obrazovnoj strukturi;
- usporen populacioni rast i smanjenje broja dece i mladih i uvećanje broja starih u ukupnoj populaciji;
- siromaštvo značajnog dela stanovništva;
- visoko učešće mladih do 30 godina u ukupnoj nezaposlenosti;
- nepovoljna obrazovna i kvalifikaciona struktura ukupnog stanovništva;
- nepovoljna obrazovna struktura zaposlenog stanovništva;

- nepovoljna obrazovna i kvalifikaciona struktura nezaposlenog stanovništva;
- nedostatak sistemskog pristupa u razvoju obrazovanja i učenja odraslih (strategija, legislativa, institucije, kadrovi i finansijska sredstva).

Obrazovanje odraslih je osnovni instrument za socijalno-ekonomsku transformaciju i razvoj. Ono treba da:

- odgovori na potrebe tržišta rada i potrebe pojedinaca za znanjima i veštinama;
- poveća vrednost ljudskog kapitala i stvori bazičnu podršku za održivi socijalno-ekonomski razvoj zemlje i njenu integraciju u globalnu, posebno evropsku ekonomiju;
- omogućiti pojedincima punu socijalnu participaciju i mogućnost većeg zapošljavanja i sposobnosti da budu aktivni i konkurentni na tržištu rada;
- uveća profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno aktivnog stanovništva (kretanje kroz svet rada, profesije i kvalifikacije);
- predupredi socijalnu isključenost i marginalizaciju, ojača socijalnu koheziju i osećanje pripadnosti i identiteta;
- podrži individualni razvoj i samoispunjenje.

III. OSNOVNA NAČELA STRATEGIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Strategija obrazovanja polazi od stava da je obrazovanje odraslih:

- manifestacija doživotnog učenja i integralni deo celovitog sistema obrazovanja;
- snažan faktor ekonomskog razvoja, povećanja produktivnosti i konkurentnosti privrede, unapređenja zapošljavanja i mogućnosti za zapošljavanje i smanjenja regionalnih disproporcija u ekonomskom razvoju Republike Srbije;
- korektiv redovnog sistema obrazovanja (pruža drugu šansu za sticanje relevantnih znanja i veština);
- inovativni mehanizam sistema obrazovanja i učenja (područje koje brzo reaguje na potrebe privrede, tržišta rada i tehnološke promene i u koje se uvode i testiraju novi profili, programi, veštine, kompe-

tencije i koje je fleksibilno i otvoreno za nove načine i oblike rada i učenja);

- instrument za očuvanje životne sredine i održivi razvoj društva;
- osnovni način da se podrži lični razvoj i mogućnost pojedinca da:
 - - bude zaposlen,
 - - ostvari veću zaradu,
 - - stekne nezavisnost,
 - - ostane zdrav i aktivan,
 - - obavlja kvalitetnije poslove,
 - - ojača porodicu i ohrabri nezavisnost njenih članova.

IV. SVRHA STRATEGIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Osnovna svrha strategije obrazovanja odraslih je izgradnja društvenog ambijenta i osnovnih mehanizama za obrazovanje i učenje odraslih i kreiranje sistema za obrazovanje i obuku odraslih (uključujući i institucije i mehanizme za podršku i razvoj) čije su osnovne karakteristike: relevantnost, fleksibilnost, efikasnost i efektivnost, dostupnost i održivost.

Relevantnost

Sistem obrazovanja odraslih je relevantan ukoliko obezbeđuje znanja i veštine koji korespondiraju sa potrebama potencijalnih korisnika, odnosno potrebama pojedinaca, tržišta rada, uže i šire zajednice. Relevantnost se postiže kroz obezbeđenje visokog stepena uticaja svih zainteresovanih aktera (socijalnih partnera) na sistem obrazovanja odraslih (politiku, programe, finansiranje, verifikaciju i sl.) i kroz praćenje i istraživanje tržišta rada i institucionalnu artikulaciju njegovih potreba i zahteva.

Fleksibilnost

U osnovi relevantnosti sistema obrazovanja odraslih nalazi se kompleks fleksibilnosti odnosno sposobnost institucija i organizacija za obrazovanje da adekvatno i pravovremeno reaguju na potrebe za znanjima i veštinama. Fleksibilnost se prvenstveno postiže kroz modularizaciju, odnosno razvoj programa zasnovanih na potrebama tržišta rada, zahtevima posla i interesima preduzeća/privrednih društava, specifičnih grupa i pojedinaca. Modularizovani pro-

grami obrazovanja i obuke su najadekvatniji odgovor na promenljivost sveta rada i socijalnog okruženja i neophodnost usklađivanja obrazovanja sa potrebama privrede i javnog sektora.

Efikasnost i efektivnost

Efikasnost i efektivnost se odnose na maksimalnu iskorišćenost kapaciteta i resursa obrazovanja odraslih i upravljanje sistemom obrazovanja odraslih pomoću kategorija kvaliteta. Oni insistiraju na maksimalnoj iskorišćenosti postojećih ustanova za obrazovanje (redovnih škola i institucija za obrazovanje odraslih), zasnovanosti njihovog rada na standardima obrazovanja i integritetnost kapaciteta i napora (materijalnih, finansijskih, ljudskih i institucionalnih) različitih nivoa i kanala upravljanja u realizaciji obrazovanja i obuke odraslih.

Dostupnost

Sistem obrazovanja odraslih je dostupan svim kategorijama odraslih. On je otvoren prema različitim društvenim grupama i kategorijama stanovništva: siromašni, izbeglice, odrasli sa posebnim potrebama, pripadnici manjinskih grupa, dugoročno nezaposleni, odrasli mladi ljudi bez kvalifikacije, žene, stariji radnici koji se suočavaju sa rizikom gubitka posla, visoko obrazovani koji ostaju bez posla, kao i druge kategorije visokoobrazovanih odraslih koji imaju potrebu za stručnim usavršavanjem.

Održivost

Relevantnost, fleksibilnost, efikasnost i efektivnost su putevi do održivosti sistema obrazovanja odraslih. Međutim, sistem je zaista održiv ukoliko obezbeđuje odgovarajuća finansijska sredstva. Održivost sistema obrazovanja odraslih se ne zasniva na klasičnom budžetskom finansiranju institucija obrazovanja i obuke, već na razvoju adekvatnog modela finansijskog upravljanja na nacionalnom i lokalnom nivou (mogućnost institucija za obrazovanje odraslih da funkcionišu na tržištu obrazovanja i reaguju na potrebe preduzeća/privrednih društava, javnih službi i pojedinaca za znanjima i veštinama i na razvoj novih oblika finansijske podrške programima obrazovanja).

V. CILJEVI STRATEGIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Strategija obrazovanja odraslih je jedan od instrumenata za rešavanje ključnih socijalnih i ekonomskih problema Republike Srbije. Zbog toga ova strategija poseban naglasak stavlja na stručno obrazovanje i obuku odraslih. Kroz delatnost obrazovanja odraslih Republika Srbija mora da restrukturira i unapredi svoj ljudski potencijal. To podrazumeva:

- obezbeđenje dostupnosti sistema obrazovanja i obuke svim kategorijama odraslog stanovništva kroz uspostavljanje institucionalnog i programskog pluralizama u sistemu obrazovanja odraslih;
- decentralizaciju i partnerski pristup u upravljanju, organizaciji i realizaciji obrazovanja odraslih;
- obezbeđenje kvaliteta obrazovanja i osposobljavanja odraslih kroz zakonsku regulativu i uspostavljanje standarda obrazovanja.

Imajući u vidu urgentnu potrebu za bržim ekonomskim razvojem poštujući principe održivog razvoja, unapređenjem zapošljavanja, socijalne kohezije i demokratizacije društvenih odnosa, osnovni ciljevi i zadaci strategije obrazovanja odraslih u Republici Srbiji su:

Cilj 1 Uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih par- tnera u obrazo- vanju odraslih	Cilj 2 Distribucija nad- ležnosti i odgo- vornosti za obra- zovanje odraslih među relevantnim ministarstvima	Cilj 3 Razvoj ra- znovrsnih program- skih opcija i unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih	Cilj 4 Unapređenje kapaciteta i kvali- teta obrazovanja i obuke odraslih
Zadaci:	Zadaci:	Zadaci:	Zadaci:
1.1.Zaključivanje sporazuma o socijalnom partnerstvu u stručnom obrazovanju i obuci; 1.2.Osnivanje saveta za stručno obrazovanje i obuku; 1.3.Osnivanje lokalnih saveta za razvoj ljudskih resursa.	2.1.Razvoj kapaciteta za upravljanje i podršku obrazovanju odraslih; 2.2.Utvrđivanje modela i mehanizama finansiranja programa obrazovanja odraslih; 2.3.Utvrđivanje načina kontrole i upravljanja institucijama za obrazovanje odraslih.	3.1.Razvoj programa osnovnog obrazovanja odraslih; 3.2.Razvoj programa stručnog obrazovanja i obuke.	4.1.Donošenje zakona o obrazovanju odraslih i odgovarajućih podzakonskih akata; 4.2. Uspostavljanje sistema finansiranja obrazovanja odraslih; 4.3. Utvrđivanje standarda obrazovanja i obuke; 4.4. Uspostavljanje sistema akreditacije i sertifikacije; 4.5. Uspostavljanje sistema savetovanja i vođenja; 4.6. Uspostavljanje sistema za kontrolu kvaliteta programa obrazovanja i obuke.

1. USPOSTAVLJANJE EFIKASNIH NAČINA PARTICIPACIJE SOCIJALNIH PARTNERA U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Obrazovanje odraslih je partnerska delatnost i zajednička odgovornost različitih aktera: države, poslodavaca i zaposlenih, privrednih i stručnih asocijacija, udruženja, naučno-istraživačkih i obrazovnih institucija i pojedinaca.

Socijalno partnerstvo je zajednički odgovor ključnih partnera na izazove socijalno-ekonomskog razvoja i potrebe pojedinaca i preduzeća/privrednih društava za znanjima i veštinama i osnovni mehanizam planiranja i razvoja stručnog obrazovanja i obuke odraslih. U osnovi planiranja i razvoja ljudskih resursa i obrazovanja i obuke odraslih je tripartitni sporazum - Vlade, poslodavaca i zaposlenih. Partnerstvo se uspostavlja na svim nivoima društvene organizacije (nacionalni i lokalni nivo) i u svim domenima organizacije i realizacije obrazovanja (planiranje, kreiranje programa, finansiranje, akreditacija, sertifikacija i sl.). Očekivani efekat uspostavljanja dijaloga i partnerstva je dinamičan i održiv sistem institucija i programa za obrazovanje i obuku odraslih koji se zasnivaju na potrebama privrede i tržišta rada i realnim mogućnostima društva i pojedinaca.

Zadaci:

Uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u području obrazovanja odraslih pretpostavlja stvaranje elementarnih uslova i okvira za institucionalni dijalog i delovanje. Zbog toga je neophodno:

1.1. Zaključivanje sporazuma o socijalnom partnerstvu u stručnom obrazovanju i obuci

Sporazum reguliše odnose među partnerima, njihove dužnosti i odgovornosti, područja delovanja i način međusobne saradnje.

1.2. Osnivanje saveta za stručno obrazovanje i obuku

Savet za stručno obrazovanje i obuku čine predstavnici Vlade, reprezentativnih sindikata i poslodavaca. Savet za stručno obrazovanje i obuku razmatra i predlaže strategiju za obrazovanje odraslih, nacionalni okvir kvalifikacije, standarde akreditacija institucija i programa, mere za unapređenje stručnog

obrazovanja i obuka i modele finansiranja stručnog obrazovanja i obuka odraslih.

1.3. Osnivanje lokalnih saveta za razvoj ljudskih resursa

Lokalni savet čine predstavnici lokalne vlasti, poslodavaca i reprezentativnih sindikata, strukovnih udruženja, školskih institucija, naučno-istraživačkih organizacija, udruženja. Njegov osnovni zadatak je da kroz mere obrazovanja i obuke podrži politiku ekonomskog razvoja i zapošljavanja na lokalnom nivou i utiče na smanjenje nezaposlenosti, razvoj inicijative i preduzimljivosti i restrukturiranje privrede kroz donošenje lokalnih strategija obrazovanja i obuke odraslih i razvoja ljudskih resursa.

Lokalni savet:

- analizira i prati stanje u području razvoja ljudskih resursa, zapošljavanja i obrazovanja i obuke odraslih;
- identifikuje potrebe i prioritete u obrazovanju, obuci i razvoju ljudskih resursa;
- prikuplja i distribuira informacije o programima obrazovanja i obuke i potrebama tržišta rada za kvalifikacijama i kompetencijama;
- preporučuje modele i mere finansiranja i investiranja obrazovanja i obuke odraslih.

Strateški koraci

- 11.1.1. Posredstvom Socijalno-ekonomskog saveta Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i sporta, Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike, reprezentativna udruženja poslodavaca osnovanih za teritoriju Republike Srbije i reprezentativni sindikati zaključuju sporazum o uspostavljanju socijalnog partnerstva u području stručnog obrazovanja i obuke;
- 11.1.2. Na osnovu sporazuma o socijalnom partnerstvu socijalni partneri donose odluku o osnivanju saveta za stručno obrazovanje i obuku.

2. DISTRIBUCIJA NADLEŽNOSTI I ODGOVORNOSTI ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH MEĐU RELEVANTNIM MINISTARSTVIMA

Obrazovanje odraslih je jedan od osnovnih instrumenata za implementaciju Vladinih programa socijalno-ekonomskih reformi u području:

- unapređenja produktivnosti i konkurentnosti privrede;
- povećanja zaposlenosti i mobilnosti radne snage;
- unapređenja socijalne kohezija;
- predupređenja siromaštva i socijalne marginalizacije;
- zaštite životne sredine i postizanja održivog razvoja.

S obzirom na to, neophodno je obezbediti javno učešće u određenim područjima i oblicima obrazovanja odraslih. To podrazumeva raspodelu odgovornosti i nadležnosti u pogledu regulacije, upravljanja, finansiranja i ko-finansiranja troškova pojedinih oblika ili programa obrazovanja i obuke odraslih. Kako je strategija integralni deo ekonomske i socijalne politike i strategije zapošljavanja i razvoja radne snage, obrazovanje odraslih je i međusektorska i međuresorska delatnost. Na operativno strategijskom nivou to znači da su obrazovanje i obuka odraslih nadležnost i odgovornost:

- Ministarstva prosvete i sporta;
- Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike;
- Ministarstva finansija.

ZADACI:

Uspostavljanje javnog interesa i efikasna distribucija nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih se ostvaruju kroz:

11.1.3. Razvoj kapaciteta za upravljanje i podršku obrazovanju odraslih

U Ministarstvu prosvete i sporta i Ministarstvu rada, zapošljavanja i socijalne politike neophodno je uspostaviti funkcije finansiranja, razvoja, kontrole i upravljanja institucijama i programima obrazovanja odraslih.

2.2. Utvrđivanje modela i mehanizama finansiranja programa obrazovanja odraslih

Ministarstvo finansija, Ministarstvo prosvete i sporta i Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike identifikuju Vladine izvore finansiranja obrazovanja i obuke odraslih, načine i kriterijume raspodele sredstava.

2.3. Utvrđivanje načina kontrole i upravljanja institucijama za obrazovanje odraslih

Uspostavljanjem kooperacije i koordinacije među relevantnim ministarstvima u pogledu razvoja obrazovanja odraslih Ministarstvo prosvete i sporta, Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike i Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine utvrđuju načine i procedure upravljanja sistemom za obrazovanje i obuku odraslih.

Strateški koraci

- 2.1.1. Formiranje jedinice (sektor/odsek) za obrazovanje odraslih u Ministarstvu prosvete i sporta i Ministarstvu rada, zapošljavanja i socijalne politike;
- 2.2.1. Formiranje međuministarskog tima za izradu modela i strategije finansijskog upravljanja različitim programima obrazovanja odraslih;
- 2.3.1 Formiranje međuministarskog tela za stratešku koordinaciju, monitoring i evaluaciju efekata resornih strategija i strategija u pogledu obrazovanja odraslih;
- 2.3.2. Formiranje međuministarskog informacionog centra o programima obrazovanja i obuke i potrebama tržišta rada za radnom snagom, odnosno potrebnim znanjima i veštinama.

3. RAZVOJ RAZNOVRSNIH PROGRAMSKIH OPCIIJA I UNAPREĐENJE DOSTUPNOSTI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Obrazovanje i učenje odraslih je polazna tačka za dosezanje socijalnih ciljeva i ambicija koji se odnose na kreiranje društvene organizacije, koja omogućuje punu socijalnu participaciju, ohrabruje i neguje inicijativu, otvorenost, preduzimljivost, sistematski uvećava vrednost ljudskog kapitala i njegovu punu uposlenost, produktivnost i efikasnost, kao i ciljeva zaštite životne sredine i uvođenja održivog razvoja. Zbog toga je neophodno omogućiti institucionalnu i programsku raznovrsnost i rastuću raznolikost u obrazovnim

mogućnostima i putevima sticanja obrazovanja u odraslom dobu (od redovnih škola do učenja na daljinu).

Stvaranje široke mreže institucija i organizacija za obrazovanje odraslih ima za cilj da:

- proširi realne mogućnosti za obrazovanje i učenje odraslih;
- stvori dobro uređeno tržište obrazovnih programa i usluga u kome institucije/organizacije proizvode i nude programe obrazovanja i obuke pod jednakim uslovima i usvojenim standardima;
- zadovolji potrebe tržišta rada i pojedinaca za znanjima i veštinama.

Neophodno je obezbediti da, u skladu sa predviđenim standardima i pod jednakim uslovima, programe obrazovanja i obuke odraslih realizuju:

- škole za osnovno obrazovanje odraslih i redovne osnovne škole koje ispunjavaju uslove za rad sa odraslima;
- srednje stručne škole, odnosno njihovi centri za kontinuirano obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih;
- visokoškolske institucije, odnosno njihove posebne organizacione jedinice (centri za usavršavanje i kontinuirano obrazovanje);
- narodni, radnički i otvoreni univerziteti;
- preduzeća/privredna društva i njihove asocijacije;
- udruženja;
- institucije za kulturu;
- privatne organizacije za obrazovanje i obuku;
- stručna udruženja.

Imajući u vidu postojeću obrazovnu i kvalifikacionu strukturu stanovništva i ogromnu nezaposlenost, neophodno je stvoriti uslove za razvoj programa obrazovanja i obuke koji bi zadovoljavali potrebe za znanjima i veštinama sledećih grupa:

- nepismenih i lica bez potpunog osnovnog obrazovanja;
- lica bez zanimanja i kvalifikacije;
- nezaposlenih lica;
- tehnoloških viškova;
- zaposlenih, posebno kategorija koje su pod rizikom od gubitka posla;
- preduzetnika i lica koja započinju privatni posao;
- lica sa posebnim potrebama;
- etničkih manjinskih grupa, posebno Roma;
- žena;
- seoskog stanovništva.

Za ove ciljne grupe neophodno je omogućiti stvarnu dostupnost obrazovanja i učenja kroz razvoj tri osnovne grupe programa:

- programa osnovnog obrazovanja;
- programa stručnog obrazovanja;
- programa obuke za tržište rada.

ZADACI:

3.1. Razvoj programa osnovnog obrazovanja odraslih

Programi pismenosti i osnovnog obrazovanja su ključni mehanizmi za distribuciju socijalne pravde i socijalnih prava. Pored sticanja bazičnih znanja i vještina ovi programi su osnova za unapređenje kapaciteta za:

- socijalnu integraciju;
- dobijanje i zadržavanje posla;
- razumevanje kulturnih i etničkih raznolikosti i potrebe za tolerancijom;
- unapređenje i zaštitu zdravlja;
- kontinuiran lični razvoj;
- unapređenje i zaštitu životne sredine.

S obzirom na veliki broj odraslih ljudi koji ne poseduju elementarnu pismenost i potpuno osnovno obrazovanje i njihovu socijalnu i starosnu raznolikost, neophodno je razviti različite programe i institucionalne načine sticanja elementarne pismenosti i osnovnog obrazovanja sa osnovnom intencijom povećanja mogućnosti za zaposlenje i brži ulazak u svet rada. Ovi programi su namenjeni zaposlenim i nezaposlenim ljudima, a posebno specifičnim grupama kao što su mladi do 25 godina, žene, izbeglice, osobe sa posebnim potrebama, pripadnici manjina i sl., koji su bez osnovnog obrazovanja i kvalifikacije. U tom cilju razvijaju se dva osnovna načina sticanja osnovnog obrazovanja, odnosno dve vrste programa osnovnog obrazovanja koji će zameniti sadašnji tradicionalni, skup i nefunkcionalan sistem osnovnog obrazovanja odraslih:

3.1.1. Programi pripreme za ispunjenje standarda osnovnog opšteg obrazovanja. To su programi koji se razvijaju na osnovu standarda osnovnog obrazovanja, odnosno koji vode do standardizovanih ishoda osnovnog obrazovanja.

3.1.2. Integrisani (radno orijentisani) programi osnovnog obrazovanja i obuke. To su programi funkcionalnog obrazovanja koji kombinuju elementarno obrazovanje sa obukom za određeni posao, personal-

nim i socijalnim kompetencijama potrebnim za obavljanje posla i veštinama traženja posla. Svrha ovih programa je da budu početna ulaznica za tržište rada i/ili za dalje obrazovanje, odnosno za različite programe stručnog obrazovanja. Istovremeno sticanje osnovnog obrazovanja i elementarne stručne osposobljenosti ima značajnu motivacionu vrednost za odrasle i značajan doprinos rešavanju problema nezaposlenosti. Ove programe zajednički finansiraju Ministarstvo prosvete i sporta, Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike i zainteresovani poslodavci. Integrisani programi se realizuju kroz alternaciju obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi i obuke u preduzeću/privrednom društvu. U tom slučaju preduzeće/privredno društvo je akreditovano za obuku u datom području (raspolaze obučanim i akreditovanim instruktorima i tehničkom opremom za određeno zanimanje, odnosno poslove).

Strateški koraci

- 3.1.1.1. Školske uprave Ministarstva prosvete i sporta razvijaju regionalne planove opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih;
- 3.1.1.2. Ministarstvo prosvete i sporta razvija metodologiju prilagođavanja redovnog osnovnog obrazovanja obrazovanju odraslih;
- 3.1.1.3. Zavod za vrednovanje kvaliteta razvija standarde osnovnog obrazovanja odraslih i testove za proveru njihove ispunjenosti;
- 3.1.1.4. Škole za osnovno obrazovanje odraslih i redovne osnovne škole iz regiona gde ne postoje škole za osnovno obrazovanje odraslih razvijaju programe pripreme odraslih za dosezanje standarda osnovnog obrazovanja odraslih;
- 3.1.2.1. Centar za stručno i umetničko obrazovanje razvija metodologiju za integrisanje programa stručnog obrazovanja u programe osnovnog obrazovanja odraslih;
- 3.1.2.2. Škole za osnovno obrazovanje odraslih i redovne osnovne škole u regionima gde ne postoje osnovne škole (precizirane regionalnim planom opismenjavanja i osnovnog obrazovanja) u saradnji sa radničkim, narodnim i otvorenim univerzitetima i srednjim stručnim školama realizuju integrisane programe osnovnog obrazovanja odraslih.

3.2. Razvoj programa stručnog obrazovanja i obuke

Uspostavljanje fleksibilnog i dinamičnog sistema obrazovanja odraslih, odnosno kontinuiranog obrazovanja i obuke koji će biti u stanju da brzo reaguje na potrebe za znanjima i veštinama i omogući svakoj odrasloj osobi da stekne inicijalno stručno obrazovanje, izvrši prekvalifikaciju, usavršavanje i osvežavanje znanja, veština, radnih i životnih kompetencija je od krucijalne važnosti za ekonomiju i ukupan socijalni razvoj zemlje. U području stručnog obrazovanja i obuke razvijaju se različite grupe programa stručnog obrazovanja i obuke:

3.2.1. Programi inicijalnog stručnog obrazovanja. Reč je o prilagođenim modularnim programima srednjeg stručnog obrazovanja za odrasle koji vode do kvalifikacije, odnosno stepena stručne spreme u određenom zanimanju. Programi se prilagođavaju u odnosu na ishode, sadržaje, vreme trajanja i način organizacije i realizacije nastave i učenja. Ovi programi su prvenstveno namenjeni mladim ljudima od 18 do 30 godina koji su zbog različitih individualnih i socijalnih razloga napustili redovan sistem obrazovanja i koji žele da kompletiraju svoje stručno obrazovanje i steknu kvalifikaciju u određenom zanimanju. Ove programe finansiraju zainteresovani pojedinci, preduzeća/privredna društva i lokalne i regionalne agencije za zapošljavanje.

3.2.2. Programi za tržište rada. To su kratkotrajni modularni programi, odnosno paketi učenja usmereni na formiranje pojedinih radnih kompetencija, koji se organizuju za potrebe tržišta rada, konkretnog poslodavca ili specifične ciljne grupe i pojedince. Kroz ove programe pojedinci se osposobljavaju za posao ili radno mesto što im omogućuje brz i direktan pristup tržištu rada, posebno kada su u pitanju:

- nezaposleni, i to pre svega oni koji su izgubili posao ili kod kojih postoji rizik da će ga izgubiti;
- ljudi koji nemaju stručne kvalifikacije ili kompetencije (posebno žene, mladi ljudi bez kvalifikacije, osobe sa posebnim potrebama).

Osnovna funkcija ovih programa je redukcija kvalitativne i kvantitativne neravnoteže između ponude i tražnje na tržištu rada, odnosno unapređenje pristupa tržištu rada ili pripremi ljudi za povratak u svet rada. Osim toga ovi programi imaju za cilj da redukuju polne i generacijske razlike i pomognu spe-

cifičnim kategorijama stanovništva u praćenju strukturalnih promena (žene, izbeglice, pripadnici vojske, posebne marginalne i etničke grupe i sl). Reč je o akreditovanim/sertifikovanim programima koji se nalaze u nadležnosti Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike, koje ima značajnu ulogu u identifikovanju potreba za znanjima i veštinama, struktuiranju i akreditaciji programa.

Programi za tržište obuhvataju:

- programe za preduzetničke veštine i veštine upravljanja;
- programe za operativne poslove u svim područjima rada;
- programe za obezbeđenje kvaliteta.

Posebno mesto u ovoj grupi programa imaju *programi ključnih kompetencija/personalnih kvalifikacija*. To su kratkotrajni oblici obuke i učenja usmereni ka unapređenju radne efikasnosti, fleksibilnosti, zapošljivosti. Reč je o programima koji omogućuju sticanje različitih veština kao što su:

- *Informaciono-komunikacione veštine* (strani jezici, kompjutersko obrazovanje);
- *Personalne veštine* (kritičko mišljenje i rasuđivanje, rešavanje problema i donošenje odluka);
- *Interpersonalne veštine* (timski rad, empatijske veštine i veštine rešavanja konflikata);
- *Veštine samozapošljavanja* (aktivno traženje posla, planiranje i vođenje sopstvene karijere, otpočinjanje sopstvenog poslovanja).

Ove programe kofinansiraju Ministarstvo prosvete i sporta; Ministarstvo rada, zapošljavanja i socijalne politike; lokalne zajednice, poslodavci i pojedinci.

13.2.3. Programi kontinuiranog obrazovanja. Ovi programi odražavaju potrebe tržišta rada, privrede, javnog sektora i pojedinaca u različitim područjima obrazovanja i učenja. Reč je o programima koji nude širok spektar znanja i veština i koji utiču na profesionalni razvoj zaposlenih. Posebno mesto u ovoj vrsti programa imaju programi koji su od prioritarnog značaja za ekonomski razvoj i koji su namenjeni visokoobrazovanim zaposlenim ljudima. Reč je o programima kao što su preduzetništvo, elektronsko poslovanje, pokretanje vlastitog posla, upravljanje proizvodnjom, finansijski menadžment, osiguranje kvaliteta i sl. Oni se realizuju u obrazovnim

institucijama od srednjih škola do univerziteta, odnosno njihovim centrima za kontinuirano obrazovanje i usavršavanje.

- 3.2.4. *Programi obrazovanja za zaštitu životne sredine i održivi razvoj.* Ovi programi treba da omoguće uvažavanje principa zaštite životne sredine i olakšaju uvođenje koncepta održivog razvoja prilikom sticanja znanja i veština koja utiču na profesionalni razvoj zaposlenih. Uz pomoć ovih programa biće omogućeno sagledavanje uticaja koji svaka delatnost/zanimanje ostvaruju na životnu sredinu, kao i na koji način taj uticaj može da bude sveden na minimum. Takođe, ovi programi će obezbediti razumevanje široko prihvaćenog koncepta održivog razvoja društva.

U konkretnoj realizaciji programi za tržište rada i programi kontinuiranog obrazovanja se mogu kombinovati sa programima ključnih kompetencija i veština traženja posla i ponuditi kao kombinovani i celoviti paketi učenja, prilagođeni potrebama konkretnog poslodavca, tržišta rada i pojedinaca.

Strateški koraci

- 3.2.1.1. Centar za stručno i umetničko obrazovanje Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja razvija metodologiju i proceduru prilagođavanja programa stručnog obrazovanja za odrasle;
- 3.2.1.2. Shodno potrebama tržišta rada Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih realizuju prilagođene programe inicijalnog obrazovanja odraslih;²

Posle uspostavljanja sistema akreditacije i serifikacije ove (prilagođene) programe realizuju i redovne srednje stručne škole, radnički narodni i otvoreni univerziteti i druge institucije/organizacije koje ispunjavaju standarde za rad sa odraslima;

² Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2002, str. 314. Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama su specijalizovane nastavno-organizacione jedinice za stručno obrazovanje, osposobljavanje i obuku odraslih, usmerene na ekonomski rast i razvoj regiona kroz brzo reagovanje na potrebe privrede i tržišta rada za mobilnom i fleksibilnom radnom snagom i kvalitetno zadovoljavanje potreba za znanjima, veštinama i kompetencijama kako zaposlenih, tako i nezaposlenih. Centri raspolazu nastavnicima osposobljenim za istraživanje potreba za znanjima i veštinama, kreiranje programa/modula obrazovanja i obuke, kao i nastavnicima i instruktorima za rad sa odraslima. Njihova delatnost se zasniva na saradnji i partnerstvu sa preduzećima/privrednim društvima i njihovim asocijacijama, a programi i moduli koje produkuju se zasnivaju na realnim potrebama privrede odnosno sredina u kojima deluju (CARDS „Program reforme stručnog obrazovanja“, Jedinica za implementaciju programa - Komponenta Regionalni trening centri, Beograd, 2004.).

- 3.2.2.1. Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih na osnovu informacija o socijalno-ekonomskoj situaciji u regionu, odnosno lokalnoj zajednici, potrebama za obukama, informacijama o nezaposlenima, razvijaju i realizuju programe/module za tržište rada. Posle uspostavljanja sistema akreditacije i serifikacije ove programe razvijaju i redovne srednje stručne škole, radnički, narodni i otvoreni univerziteti i druge institucije koje ispunjavaju standarde za rad sa odraslima.

4. UNAPREĐENJE KAPACITETA I KVALITETA OBRAZOVANJA I OBUKE ODRASLIH

Unapređenje kapaciteta u obrazovanju i obuci odraslih znači stvaranje legislativnih i finansijskih mogućnosti za rad institucija i organizacija za obrazovanje i obuku odraslih. Postizanje kvaliteta u obrazovanju i obuci odraslih podrazumeva:

- zadovoljenje potreba pojedinaca, lokalne zajednice i tržišta rada;
- razvoj standarda obrazovanja i obuke;
- postizanje ciljeva i ishoda obrazovanja i učenja;
- jednakost među različitim institucijama, putevima i načinima sticanja obrazovanja i obuke.

ZADACI

4.1. *Donošenje zakona o obrazovanju odraslih i odgovarajućih podzakonskih akata.* Za razvoj i unapređenje obrazovanja odraslih nužno je stvoriti adekvatan pravni okvir. U tom cilju donosi se poseban zakon kojim se reguliše delatnost institucija i organizacija za obrazovanje i obuku odraslih, institucionalni normativi i standardi, standardi obrazovanja i obuke, pitanja akreditacije i sertifikacije, finansijskog upravljanja, kao i druga pitanja od značaja za funkcionisanje i razvoj delatnosti obrazovanja i obuke odraslih.

4.2. *Uspostavljanje sistema finansiranja obrazovanja odraslih.*

Obrazovanje odraslih finansiraju:

- budžet Republike Srbije;
- budžet jedinice lokalne samouprave;

- preduzeća/privredna društva i privatni poslodavci;
- pojedinci;
- udruženja;
- međunarodne organizacije i programi.

U oblasti finansiranja obrazovanja odraslih neophodno je da se:

- izvrši realokacija budžetskih sredstava i jedan deo usmeri za finansiranje obrazovanja odraslih. Smanjenje školske populacije i broja škola u Republici Srbiji otvara značajnije mogućnosti za finansiranje obrazovanja odraslih;
- izvrši zaokret od pasivne ka aktivnoj politici zapošljavanja, koja između ostalog podrazumeva preusmeravanje dela postojećih sredstava u obuke nezaposlenih i potencijalno nezaposlenih, koje su direktno u funkciji zapošljavanja ili zadržavanja posla;
- vodi stimulativna poreska strategija prema poslodavcima i pojedincima koji ulažu u obrazovanje odraslih i institucijama i organizacijama koje realizuju programe obrazovanja odraslih od značaja za ekonomski razvoj i povećanje zaposlenosti;
- formiraju fondovi za obuku uz uvođenje povoljnih kredita za sticanje inicijalne kvalifikacije ili prekvalifikaciju;
- uspostavi sistem akreditacije institucija i programa i tako stimulišu pojedince i preduzeća/privredna društva da ulažu u obrazovanje i obuku;
- povećaju investicije u obuku nezaposlenih za nacionalno akreditovane programe na nivou lokalne zajednice i preduzeća/privrednog društva.

4.3. *Utvrđivanje standarda obrazovanja i obuke.* Osiguranje kvaliteta u obrazovanju odraslih, efikasno upravljanje institucijama i programima, praćenje i kontrola rada zasnivaju se na sistemu standarda. U području obrazovanja i obuke odraslih uspostavljaju se institucionalno-organizacioni standardi, standardi za programe, standardi za nastavnike, instruktore i organizatore obrazovanja i obuke, standardi nastave i standardi ocenjivanja i evaluacije.

4.4. *Uspostavljanje sistema akreditacije i sertifikacije.* Unapređenje mobilnosti radne snage, osiguranje kvaliteta i prepoznatljivost stečenih kvalifikacija i kompetencija zahteva uspostavljanje sistema akreditacije programa obrazovanja i obuke.

4.5. *Uspostavljanje sistema savetovanja i vođenja.*

4.6. *Uspostavljanje sistema za kontrolu kvaliteta programa obrazovanja i obuke.* U cilju osiguranja i unapređenja kvaliteta u području obrazovanja i obuke odraslih neophodno je ostvariti:

- sistematsko praćenje – prikupljanje informacija o programima, projektima i aktivnostima institucija za obrazovanje odraslih;
- procenu efikasnosti i efektivnosti programa obrazovanja i obuke odraslih;
- evaluaciju, odnosno formalnu procenu realizacije programskih, institucionalnih, socijalnih i individualnih ciljeva i ishoda programa obrazovanja i obuke.

VI. AKCIONI PLAN

Akcioni plan za sprovođenje ove strategije Vlada će utvrditi do 30. aprila 2007. godine.

VII. ZAVRŠNI DEO

Ovu strategiju objaviti u „Službenom glasniku Republike Srbije”.

05 Broj: 61-10591/2006-3

U Vršcu, 28. decembra 2006. godine

VLADA

PREDSEDNIK
Vojislav Koštunica

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Dostavljanje rada

Rad dostaviti redakciji u dva štampana primerka ili u elektronskoj formi na adresu Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet 18-20, 11000 Beograd, sa napomenom „Za časopis“. Pisane verzije se ne vraćaju autoru.

Format rada

Radovi se dostavljaju u Word formatu, font Times New Roman, veličina 12, Serbian latin. Tekst može biti napisan na srpskom ili engleskom jeziku u dvostrukom proredu dužine do 15 strana. Tekst pisati u trećem licu. Stranice osnovnog teksta moraju biti numerisane. Uz tekst rada daje se i posebna, naslovna stranica na kojoj se navode: naslov rada, ime i prezime autora, instituciju u kojoj je autor zaposlen, mesto, privatna ili službena kontakt adresa, broj telefona. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora treba navesti sve prethodne podatke.

Tabele i grafičke prikaze označiti odgovarajućim brojem i naslovom koji ih jasno objašnjava.

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a izbegavati fusnote za navođenje bibliografskih podataka. Fusnote treba koristiti, ako je to nužno, za komentare i dopunski tekst. Imena stranih autora u tekstu se navode u transkripciji prilikom prvog poziva na autora ili izvor sa navođenjem prezimena autora u originalu u zagradi. U sledećim pozivima na istog autora dovoljno je navesti samo transkripciju. U pozivu na literaturu navodi se prezime autora i godina izdanja izvora na koji se pozivamo. Navođenje više autora u zagradi treba uraditi alfabetski, a ne hronološki. Ako su dva autora, u zagradi se navode oba. Ukoliko je više od dva autora u zagradi se navodi prezime prvog autora i skraćena *i sar.*

Uz rad je neophodno priložiti apstrakt dužine do 16 redova. U apstraktu se navodi problem koji se obrađuje, cilj, osnovni rezultati i zaključci. Na kraju apstrakta navode se ključne reči (maksimalno pet). Ukoliko je apstrakt napisan na srpskom jeziku redakcija obezbeđuje njegovo prevođenje na engleski jezik a ukoliko je napisan na engleskom jeziku, prevođenje na srpski.

Na kraju rada navodi se spisak korišćene literature. Maksimalan broj radova koji se navode u literaturi je 20. Radovi se navode abecednim redom na sledeći način:

monografije:

Prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, naziv rada, zarez, naziv izdavača, zarez, mesto izdanja, tačka.

članak u časopisu:

Prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, naziv rada, zarez, naziv časopisa, zarez, broj časopisa, zarez, broj strane na kojoj rad počinje, crtica, broj strane na kojoj se rad završava, tačka.

prilog u zborniku:

Prezime autora, zarez, prvo slovo imena autora, tačka, godina izdanja u zagradi, naziv rada, zarez, naziv zbornika, zarez, izdavača, zarez, mesto izdanja, tačka.

Ako se jedan autor navodi više puta radovi se navode po redosledu publikovanja. Ukoliko se navodi više radova istog autora u jednoj godini treba ih označiti slovima a; b; c: (1997 a, 1997)

Recenzija radova

Rad recenziraju dva recezenta. Recenzije se u propisanom formatu dostavljaju uredniku. Na osnovu pozitivne recenzija urednik donosi odluku o objavljivanju rada i o tome obaveštava autora.