

Radivoje Kulić

Učiteljski fakultet, Leposavić, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica

REFORMA SREDNJEG PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA U USLOVIMA TRANZICIJE

Apstrakt: *U savremenoj pedagoško-andragoškoj literaturi dosta pažnje i prostora posvećeno je reformskim procesima u području profesionalnog obrazovanja. Taj segment obrazovnog sistema oduvek je privlačio pažnju teoretičara obrazovanja i vaspitanja, prevashodno zbog njegove povezanosti sa svetom rada i ekonomskim perspektivama pojedinih regiona i zemalja. U većini zemalja u tranziciji pojačan je interes za reformu srednjeg profesionalnog obrazovanja u okviru sveukupne rekonstrukcije i transformacije sistema obrazovanja, što je bitna pretpostavka unapređivanja tranzicionih ekonomija i društava u celini. Stoga preispitivanje dosadašnjeg koncepta profesionalnog obrazovanja u zemljama u tranziciji predstavlja pokušaj da se razjasne neki procesi i pojmovi i utvrde osnovni pravci promena na putu ka razvijenom društvu, odnosno Evropi znanja.*

Ključne reči: *tranzicija, srednjoškolsko obrazovanje, reforma profesionalnog obrazovanja, ključne kvalifikacije, kompetencije.*

Školske reforme su u središtu interesovanja teoretičara vaspitanja i obrazovanja kod nas i u svetu, koji najčešće raspravljaju o „rekonstrukciji i transformaciji celokupnog sistema obrazovanja”, odnosno o „krizi školskog sistema, rezultatima reformi sistema obrazovanja i njegovim odnosima sa sistemima zapošljavanja ili proizvodnje” (Vasconcellos, 2004; 3). Takvi procesi su još karakterističniji za zemlje u tranziciji, koje su shvatile da promene u svetskoj ekonomiji i na tržištu rada postavljaju kvalitativno drugačije zadatke njihovim sistemima obrazovanja. U takvim okolnostima, u mnogim zemljama u tranziciji započele su i još uvek traju duboke i sveobuhvatne reforme obrazovanja, koje u izvesnom smislu mogu biti uzrok i posledica socijalno-ekonomskih preobražaja. Zajedničko u svim reformskim pristupima obrazovanju u zemljama u tranziciji jeste uviđanje da „.../ ljudski kapital u savremenim uslovima postaje važan strateški resurs” (Nejmatov, 2002; 125), što je neophodno čvršće ugraditi u razvojne strategije tranzicionih društava i ekonomija.

Koncepcija doživotnog obrazovanja, odnosno društva koje uči, baca novu svetlost na organizaciju sistema obrazovanja i pojedinih njegovih segmenata. To se, razumljivo, odnosi i na srednjoškolsko obrazovanje koje je, prema postojećim stopama upisa, „/.../ sektor formalnog obrazovanja koji se najbrže širi” (Delors, 1998; 140). Ali, taj proces ne teče ni tako lako ni bezbolno, utoliko pre što se još uvek vode rasprave o stvarnim ciljevima i funkciji srednjoškolskog obrazovanja. Još tačnije, nisu potpuno iščezle dileme o tome da li je zadatak srednjoškolskog obrazovanja da priprema mlade ljude za studije na visokoškolskim institucijama, ili je njegov osnovni zadatak da osposobi omladinu za radni život. Sva je prilika da afirmacija ranije „/.../ neprestičnog profesionalno-tehničkog obrazovanja u zemljama gde se tradicionalno cenilo akademsko obrazovanje” (Nejmatov, 2002; 128) otvara novo poglavlje o obrazovnim strategijama društava u tranziciji i relativizuje prethodno izraženu nedoumicu.

Koncepcija srednjoškolskog obrazovanja u zemljama u tranziciji u prošlosti

Sistem srednjoškolskog obrazovanja i obrazovna politika u tom segmentu obrazovanja u centralnoj i istočnoj Evropi do 1990. godine često su analizirani u savremenoj evropskoj pedagoškoj periodici (Videti: Roberts et al., 2000; Cerych, 2001, Kotasek, 2001 i dr.). U ovim analizama pominje se da je u zemljama centralne i istočne Evrope u vremenu njihove „komunističke prošlosti” sistem srednjoškolskog obrazovanja podrazumevao: srednje opšteobrazovne škole ili gimnazije, koje su pripremale omladinu za studije na univerzitetu, srednje tehničke škole, na kojima se sticalo profesionalno obrazovanje, ali i omogućavao nastavak školovanja na institucijama višeg i visokog obrazovanja, i profesionalne škole, uključujući i zanatske škole, u trajanju od dve do tri godine. Prve dve škole bile su prestižnije i privlačile su najveći broj učenika, dok su zanatske škole bile mnogo manje privlačne za učenike, između ostalog i zbog toga što nisu omogućavale nastavak školovanja, odnosno sticanje visokoškolskog obrazovanja.

U skoro svim analizama srednjoškolskog obrazovanja u zemljama u tranziciji, ukazuje se na to da centralizovani i rigidno kontrolisani sistem nije istinski zadovoljavao obrazovne potrebe dece i omladine. U takvim okolnostima teško je bilo ostvariti „koncept slobode u vaspitanju” (Kotasek, 2001), odnosno omogućiti učenicima da se samostalno opredele za svoj budući poziv. Stoga je jedno od bitnih dostignuća obrazovnih reformi u zemljama centralne i istočne Evrope omogućavanje učenicima da biraju „svoje obrazovne puteve”,

odnosno tipove škola, što je u prošlosti bilo nezamislivo. Jedna od neposrednih posledica takvog stanja je smanjenje broja učenika u profesionalnim školama, posebno u školama zanatskog tipa, iako je očigledan osetan porast populacije dece i omladine koji su uključeni u programe potpunog srednjoškolskog obrazovanja.

U kritičkim preispitivanjima koncepcije srednjoškolskog obrazovanja u zemljama u tranziciji zagovaraju se različite obrazovne strategije. To je u određenoj meri uslovljeno i izvesnim razlikama u dužini trajanja obaveznog školovanja, što se odražava na koncepciju nižeg i višeg srednjoškolskog obrazovanja. Istovremeno, raznovrsnija obrazovna ponuda na području srednjeg obrazovanja, koja se pojavila kao rezultat lokalnih potreba, ali i privatne inicijative, nije razrešila jedan od ključnih problema srednjoškolskog obrazovanja u društvima u tranziciji – krizu u neakademske školama (Roberts et al., 2000). Reč je o tome da se u srednjim profesionalnim školama najviše osetila kriza tranzicionih ekonomija, jer posustala industrija nije za ove škole mogla da obezbedi ni novčana sredstva, niti potrebne materijale, kao ni praktičnu nastavu. Stoga su neke od ovih škola uspostavile veze sa privatnim firmama i biznisom, ili su se, još češće, transformisale u opšteobrazovne srednje škole. Takav razvoj i praksa imaju snažno uporište u porodičnim elitama u velikom broju zemalja u tranziciji, odnosno u Zajednici Nezavisnih Država. No, i pored toga, u Rusiji i Ukrajini je od 1990. do 2000. godine primetna tendencija povećanja broja učenika u srednjim profesionalnim školama (Nejmatov, 2002), dok se intenziviraju proučavanja i produbljene analize koncepcijskih osnova i programskih sadržaja profesionalnog obrazovanja (Videti: Zeer, 2003; Smirnov, 2006, i dr.). Određeni podsticaj takvom razvoju događaja daje nastojanje Rusije da nađe svoje mesto u okvirima budućeg razvoja Evrope, koja se svojom *Belom knjigom* (1993), ali i drugim dokumentima, opredelila za „strategiju rešavanja socijalno-ekonomskih problema pomoću obrazovanja” (Nejmatov, 2002; 137).

Modeli profesionalnog obrazovanja i pripremanja

U okviru reorganizacije tradicionalnih sistema obrazovanja u zemljama centralne i istočne Evrope, posebna pažnja se posvećuje organizaciji, programima i kvalitetu profesionalnog obrazovanja (Videti: Savova, 1996, 2006 i dr.). Postoji opšta saglasnost u tome da prvi korak u svakom tehnološkom razvoju podrazumeva pripremu ljudskih resursa, u čemu veliku ulogu ima i dobro organizovano i osmišljeno profesionalno obrazovanje. U takvom razvo-

ju neophodne su određene promene u tranzicionim sistemima obrazovanja, uključujući i izmene u organizaciji i programima profesionalnog obrazovanja, uz uvažavanje najboljih evropskih iskustava na tom području. Ali, bez obzira na određena zalaganja, naročito unutar EU, da se potpuno usaglasе programi profesionalnog obrazovanja i usavršavanja, izvesne razlike na tom području još uvek postoje. Tako ruski autor A. Hutorskoj (Hutorskoj, 2006) napominje da je u zemljama Evrope prisutno pet „glavnih modela” profesionalnog obrazovanja:

1. Objedinjena opšteobrazovna i profesionalna priprema u okviru srednje škole koja traje od tri do četiri godine – karakteristična je za Švedsku i skandinavske zemlje.
2. Model koncentrisanog profesionalnog obrazovanja u specijalnim profesionalnim školama ili „profesionalnim učilištima”, u kome nalazimo malo opšteobrazovnih predmeta – prisutan je u Rusiji i u većini zemalja ZND.
3. Model poznat pod nazivom „dualni sistem”, karakterističan za Nemačku, ali ima sve više pristalica i u drugim delovima Evrope. Njegova je suština u tome da se škola i fabrika „nadopunjuju” u procesu učenja, odnosno da mlade osobe „/.../ stiču sposobnosti ili veštine potrebne za određeni posao u fabrici, radionici, laboratoriji, uredu ili trgovini, a istovremeno pohađaju stručnu školu jedan ili dva dana u sedmici” (Prema: Delors, 1998, str. 120).
4. Klasično šegrtovanje, „naukovanje”, odnosno ovladavanje „majstorstvom” (neophodnim radnim operacijama i veštinama) na radnom mestu, koje je u finansijskom smislu (za državu) najjeftinije.
5. Kratkotrajna profesionalna priprema posle završene srednje škole, koja se organizuje u preduzećima i firmama, finansira iz državnog budžeta i u funkciji je smanjivanja broja nezaposlenih iz mlađe populacije.

U jednom drugom razmatranju ove problematike (Green, 1999), posebna pažnja poklanja se modelima profesionalne pripreme u Nemačkoj, Francuskoj, Švedskoj, Engleskoj i Velsu, kao i u Japanu. Najviše prostora u ovoj analizi posvećeno je nemačkoj koncepciji profesionalnog obrazovanja, koja je uz određene modifikacije primenjena i u Austriji, Belgiji, Luksemburgu, Holandiji i delovima Švajcarske u kojima se govori nemački. Grinova je osnovna ocena da je nemački dualni sistem „radno zasnovan” i da je u toj zemlji dao dosta dobre rezultate. Takvo mišljenje dele i drugi autori (Toropov, 2003), koji u dobro osmišljenom i organizovanom sistemu profesionalnog obrazovanja u

Nemačkoj nalaze bitan faktor njenog ekonomskog razvitka. Drugi autori su, međutim, u dilemi u kojoj meri se dvojni sistem može preneti u druge zemlje, gde postoje bitne razlike u statusu između manuelnih i intelektualnih saznanja. Reč je o tome da nemački model profesionalnog pripremanja „/.../ traži da društvo visoko vrednuje manuelni rad. On takođe traži veoma ekstenzivnu koordinaciju među državnom (javnom) administracijom, poslodavcima i sindikatima” (De Muoro Castro, 1995; 63).

Grin ocenjuje da je francuski model profesionalne pripreme takođe prisutan u Evropi, naročito u zemljama francuskog govornog područja i „latinske tradicije”. On dodaje da francuski sistem obrazovanja promoviše značaj „enciklopedijskih znanja” i nacionalne kulturne tradicije i zaključuje da je taj model „predominantno školski zasnovan”, sa izuzetkom „zanatskog sistema” profesionalne pripreme. Iako ovaj oblik profesionalne pripreme ima dugu tradiciju – prisutan je još od 1791. godine – to ne menja bitno prethodno iznetu ocenu. Tako i francuski autori ističu da je sistem obrazovanja u Francuskoj „intelektualistički i elitistički”, odnosno da ga odlikuje izvestan „prezir u gledanju na tehničke aktivnosti” (Vasconcellos, 2004; 57). S obzirom na to, lako je razumeti što u Francuskoj, kao i u Japanu, opšte obrazovanje predstavlja bitan sastavni deo „profesionalnih” kurseva.

Ne bi valjalo zanemariti ni mišljenje da uspeh francuskog modela profesionalne pripreme u novoindustrijskim zemljama Azije i delu istočne Evrope „zavisí od ravnoteže između praktičnog pripremanja i opšteg obrazovanja. Izaзов je da se spreči previše naglašavanja praktičnog pripremanja na račun rigoroznog akademskog proučavanja ili kruti program izolovan od tržišta rada” (De Mouro Castro, 1995; 61).

Za razliku od predominantno akademski zasnovanog francuskog sistema profesionalnog obrazovanja, engleski sistem profesionalne pripreme predstavlja izvestan kompromis „školski zasnovanih” i „radno zasnovanih” elemenata, kao što su pokazale ranije analize OECD-a (1985). Ali, bez obzira na takve tvrdnje, ima mišljenja (Green, 1999) da u novije vreme engleski sistem profesionalnog obrazovanja poprima odlike „školski zasnovanog”, uz neke specifičnosti u odnosu na francuski sistem profesionalne pripreme. Radi se o tome da je engleski koncept profesionalnog obrazovanja „zasnovan na kompetencijama”, uz potrebu sticanja „sume veština” kao kompetencije za „opšte obrazovanje”. Sasvim je izvesno da uvođenje specijalizovanih škola u engleski sistem obrazovanja (1994) iz deset različitih oblasti – umetnosti, biznisa, finansija, prirodnih nauka, tehničkih nauka, sporta i dr. (prema: Kurdjumova, 2006) otvara novu stranicu u koncepciji profesionalne pripreme specijalista.

Savremeni pristupi strategiji razvoja srednjeg profesionalnog obrazovanja i pripremanja u nekim zemljama u tranziciji

Više autora (Despotović, 2002; Nejmatov, 2002 i dr.) naglašava da je dokument *Bela knjiga o obrazovanju* (1993. godine) označio kamen temeljac promenama u oblasti profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja u Evropi. Njegova pojava nije slučajna, jer je analiza ekonomske situacije u Evropi pokazala da ovaj kontinent počinje da zaostaje u odnosu na druge, što je u najvećoj meri posledica nedostatka kvalifikovane radne snage, odnosno nesaglasnosti između obrazovne ponude i stvarnih tržišnih potreba njenih ekonomija. Stoga *Bela knjiga* ukazuje na značaj „adaptacije sistema obrazovanja i profesionalne pripreme”, uz napomenu da je ta neophodnost povezana i sa izazovima informacionog društva u koje je Evropa snažno zakoračila.

Prema ruskom autoru Nejmatovu (Nejmatov, 2002), diskusije o razvoju profesionalne pripreme u savremenoj Evropi kreću se u okviru tri kruga pitanja: profesionalne pripreme u toku celog života (uz saglasnost individualnih potreba i potreba tržišta rada), kvaliteta profesionalne pripreme (optimalno korišćenje državnih i privatnih finansijskih resursa, briga o ocenjivanju rezultata i sl.) i razvoja univerzalnih sposobnosti (samostalnosti, sposobnosti za apstrakciju i sintezu, komunikativnosti i dr.). Ove diskusije naročito su podstaknute *Memorandumom o doživotnom obrazovanju*, koji je Evropska komisija pripremila krajem 2000. godine, i u kome je doživotno obrazovanje definisano kao promišljena aktivnost učenja koja „ima za cilj poboljšanje znanja, veština i kompetencija” (Despotović i sar., 2002; 253). Termin kompetencija se od tada, po našem mišljenju, nešto češće koristi i operacionalizuje u savremenoj pedagoškoj literaturi (videti: Zeer, 2003; Hutorskoj, 2006; Smirnov, 2006, i dr.). Tako ruski autor Bajdenko (Prema: Hutorskoj, 2006) „kompetentnost” objašnjava kroz nekoliko elemenata:

1. prevazići u profesionalnom obrazovanju „obnavljanje znanja”, odnosno afirmisati njegovu organizaciju i primenu,
2. ukinuti „diktat objekta rada”, ali ga ne ignorisati,
3. afirmisati „strategiju povišenja gipkosti”, kao mogućnost za povećanje zaposlenosti i ispunjavanje potrebnih radnih zadataka,
4. postaviti na centralno mesto međudisciplinarno integrisane zahteve, kao rezultat obrazovnog procesa,
5. čvršće povezati nastavne ciljeve sa situacijama u svetu rada i
6. orijentisati delatnost učenika u obrazovno-nastavnom procesu u okviru profesionalnih i životnih situacija.

U raspravama o suštini i smislu kompetentnosti neizbežne su refleksije na novi položaj čoveka u procesu proizvodnje. Nije reč samo o tome da je u uslovima informatičkog društva svaki čovek značajan resurs, već i da je element socijalne organizacije, njena osnovna vrednost i bitan faktor preimućstva na tržištu rada. Iz takvog razumevanja problema proizilazi da se „/.../ na osnovi potencijala i sposobnosti čoveka izgrađuje strategija i struktura proizvodne organizacije” (Hutorskoj, 2006; 87), a u dobroj meri i obrazovnih institucija, u kojima će učenici sticati određena znanja, ali i biti orijentisani „na život i delatnost u savremenom društvu”. Stoga savremeni teoretičari obrazovanja i vaspitanja zagovaraju razuman odnos znanja i kompetentnosti u nastavnom procesu, što je neophodno ugraditi u svaku strategiju razvoja profesionalnog obrazovanja.

I drugi ruski autori u svojim analizama problematike profesionalnog obrazovanja znatnu pažnju pridaju „ključnim kompetencijama”, koje imaju „ekstrafunkcionalni karakter”, odnosno podrazumevaju „/.../ međukulturna i međudisciplinarna znanja, umenja i sposobnosti neophodne radi adaptacije i produktivne delatnosti u različitim profesionalnim zajednicama” (Zeer, 2003; 267). Zeer navodi pet ključnih kompetencija kojima se, po njegovom mišljenju, pridaje naročit značaj u profesionalnom obrazovanju zemalja Evropske Unije:

1. socijalna kompetencija, odnosno sposobnost da se preuzme odgovornost, zajednički iznađe rešenje i učestvuje u njenoj uspešnoj realizaciji; tolerancija prema različitim etnokulturama i religioznim uverenjima i spremnost da se usaglasе lični interesi sa potrebama užih i širih socijalnih grupa i zajednica;
2. komunikativna kompetencija, koja se iskazuje kroz ovladavanje tehnologijom usmenog i pismenog opštenja na različitim jezicima, odnosno kroz kompjutersku i internetsku pismenost;
3. socijalno-informaciona kompetencija, koju odlikuje ovladavanje informacionim tehnologijama i kritički odnos prema socijalnim informacijama;
4. kognitivna kompetencija, koja obuhvata spremnost „ka postojanom povišenju obrazovnog nivoa”, odnosno potrebu za „aktualizacijom i realizacijom ličnog potencijala”, kao i sposobnost za samostalnu primenu novih znanja i umenja, i
5. specijalna kompetencija, koja se izražava kroz pripremljenost za samostalno ispunjavanje profesionalnih aktivnosti i zadataka i oспособljenost za ocenu rezultata svoga rada.

Zeer napominje da su ključne kvalifikacije važan preduslov razvitka ključnih kompetencija u profesionalnom obrazovanju, dodajući da pod njima podrazumeva opštepofesionalna znanja, umenja i navike, kao i sposobnosti i kvalitete ličnosti neophodne za ispunjavanje radnih zadataka u izabranoj profesiji.

Ključne kvalifikacije postaju još bitnije u uslovima velike mobilnosti radne snage na međunarodnom tržištu rada, na šta se posebno ukazuje u stručnoj literaturi (Abersek, 2004). U takvim okolnostima zaista je neophodno sagledati kakav bi kvalifikacioni nivo trebalo da postigne kontinentalna radna snaga, što generiše nekoliko karakterističnih pristupa fenomenu „ključnih kvalifikacija”. Tako Aberšek ističe da ključne kvalifikacije potrebne svakom pojedincu imaju tri dimenzije:

1. socijalnu dimenziju, koja pretpostavlja komunikacione veštine, uključujući i poznavanje stranih jezika, kooperaciju, kao i razumevanje socijalnih uticaja radne snage i dr.
2. tehnološku dimenziju, koja podrazumeva kognitivnu aktivnost, sposobnost konceptualizacije i razumevanja procesa rada zasićenog znanjem i informacionim tehnologijama i
3. obrazovnu dimenziju, koja se iskazuje kroz sposobnost individue da se uključi u nove obrazovne aktivnosti, odnosno u njenoj osposobljenosti za samoobrazovanje.

Iz navedene analize proizilazi da nijedna reforma obrazovanja, koja je imperativ današnjeg vremena, ne bi smela da zanemari novu realnost, utoliko pre što je sistem profesionalnog pripremanja u uslovima posleindustrijskog društva potrebno prilagoditi novim zahtevima. Još tačnije, obrazovni sistem, odnosno sistem profesionalnog obrazovanja, trebalo bi da bude tako „restruktuiran da zadovolji potrebe društva koje ulazi u XXI vek” (Abersek, 2004; 548), o čemu postoji opšta saglasnost među autorima koji se bave osmišljavanjem novih i delotvornijih obrazovnih strategija (videti: Delors, 1998; Nejmatov, 2002; Toropov, 2003; Zeer, 2003; Vasconcellos, 2004; Dubar, 2004; Smirnov, 2006; Kurdjumova, 2006; Hutorskoj, 2006, i dr.).

Ruski psiholog Zeer (Zeer, 2003) posebno ističe da je termin „ključne kvalifikacije” ponikao u zapadnoj pedagoškoj literaturi i da ima samostalno značenje, odnosno da nije povezan sa „određenom profesijom”. Njegovo je mišljenje da je ruska pedagoška literatura suštinski obogatila tradicionalno poimanje kvalifikacije, jer je u ruskom sistemu profesionalnog obrazovanja naglasak na pripremi specijaliste širokog profila, koji pretpostavlja integraciju

nekoliko profesija. Sa druge strane, za „zapadni model” profesionalne pripreme, naročito nemački, karakteristično je kvalitetno formiranje profesionalnih i specijalnih znanja, umenja i navika koje je u današnje vreme dobilo važan „inovacioni blok” – ključne kvalifikacije. Ključne kvalifikacije imaju širok „radijus dejstva”, jer podrazumevaju profesionalnu i psihološku pripremu specijalista, kao i osvajanje novih specijalnosti i profesija, odnosno spremnost za inovacije i stvaralaštvo u profesionalnoj delatnosti.

Neki autori (Smirnov, 2006) smatraju da se „profesionalno obrazovanje koje razvija ličnost”, kao paradigma XXI veka, ne može suštinski razumeti izvan sklopa pojmova kao što su: „ključne kvalifikacije”, „kompetencija”, „kompetentnost”, „profesionalno važna svojstva” i dr. Smirnov svodi pojam „ključne kvalifikacije”, koji je najšire rasprostranjen u literaturi, na pripremu radnika sposobnog da se adaptira na nove tehnologije, unapredi produktivnost rada i lako prelazi sa jednog vida delatnosti u drugi. Ovaj autor ključne kvalifikacije deli u tri grupe:

- profesionalne, koje se ispoljavaju u okviru jedne profesije i neposredno su povezane u tehnološkim funkcijama, odnosno „operativnom stranom delatnosti”,
- poliprofesionalne, koje su usmerene na grupu srodnih profesija, i
- polifunkcionalne, koje nisu toliko povezane sa tehnologijom konkretnih profesija, koliko sa zahtevima radniku od strane profesionalnih udruženja (kultura rada i „tehnika bezbednosti” i sl.).

Shvatajući ključne kvalifikacije kao „obrazovni standard”, Smirnov ukazuje i na značaj i vrednost „natprofesionalnih svojstava”, odnosno dopunskih umenja i navika bitnih za profesionalnu mobilnost radne snage, od kojih posebno ističe: poznavanje informacionih tehnologija, naviku traženja zaposlenja, sposobnost za adaptaciju na radnom mestu, sposobnost za preduzetništvo, sposobnost za upravljanje, komunikativne kvalitete, socijalne kvalitete, sposobnost samoorganizacije i stvaralačke kvalitete. Smirnov zaključuje da spoj ključnih kvalifikacija i natprofesionalnih svojstava obrazuje kompetentnost (izvedenu iz pojma kompetencija) radnika, odnosno njegovu sposobnost da realizuje znanja u saglasnosti sa složenošću predviđenih poslova i radnih zadataka.

Doživotno učenje, kao stvarnost koja obeležava informatičko društvo i složenu obrazovnu scenu, otvara prostor za nešto drugačije osmišljavanje i organizovanje srednjoškolskog obrazovanja, odnosno profesionalnog obrazovanja. Na ovu realnost ukazuje sve više autora (Bennell & Segerstrom, 1998;

Delors, 1998; Dubar, 2004, i dr.) koji u svojim analizama ukazuju na različite mogućnosti školovanja, odnosno obrazovanja i usavršavanja mladih i odraslih. U različitim međunarodnim i evropskim dokumentima (*Izveštaj UNESCO-u Međunarodnog povereništva za razvoj obrazovanja u XXI stoleću*, *Bela knjiga o obrazovanju*, *Memorandum o doživotnom obrazovanju* i dr.), ali i u brojnim teorijskim raspravama (opširnije u: Kulić i Despotović, 2005), naglašen je značaj i vrednost formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih aktivnosti odraslih u okviru integralne koncepcije o doživotnom obrazovanju.

Formalno (školsko) učenje i obrazovanje označava delatnost koja se izvodi u institucionalnim oblicima obrazovanja i ima instrumentalno značenje. Ova obrazovna aktivnost organizuje se po ustaljenim principima i obezbeđuje diplomu, stepen i određenu kvalifikaciju u profesiji i struci. Obrazovanje i učenje je u formalnim okolnostima sistematično i u velikoj meri koherentno. Nastavnikovo neposredno rukovođenje učenjem, kao i ispiti i ocenjivanje, bitne su odlike formalnog učenja i obrazovanja.

Neformalno učenje i obrazovanje je realna alternativa i značajna perspektiva u okviru smislenih aktivnosti učenja. Ono ne zahteva strogu didaktičku artikulaciju nastavnog procesa, što osigurava raznolike mogućnosti za njegovo podsticanje i afirmisanje. Neformalno učenje i obrazovanje, kao svesna i organizovana aktivnost, u osnovi je usmereno na sticanje i usvajanje znanja, veština i navika i vrednosti potrebnih odraslima za rad, socijalne aktivnosti i privatni život, što se često ne završava dobijanjem priznatih diploma i kvalifikacija – obrazovanje i učenje organizovano u okviru sindikata i drugih udruženja, političkih partija, pa i preduzeća i sl. U ovom obliku obrazovanja i učenja menjaju se uloge nastavnika i učenika (u odnosu na formalno učenje i obrazovanje), tako da učenici imaju više mogućnosti za samostalni rad i iskazivanje, dok je nastavnik, prevashodno, izvor informacija, konsultant, posrednik između znanja i odraslih učenika.

Informalno učenje i obrazovanje ima dugu tradiciju i starije je od neformalnog i formalnog učenja i obrazovanja. Iako na prvi pogled asocira na nenamerno učenje i obrazovanje, ova aktivnost podrazumeva i namerno i nenamerno učenje i obrazovanje, koje je podstaknuto razvojem tehnike i tehnologije, kompjutera i softvera, Interneta i različitih masovnih medija. Stoga su sve rasprostranjenija mišljenja da informalno učenje i obrazovanje može biti važan izvor informacija i znanja i bitno uticati na stavove, ubeđenja i vrednosne orijentacije pojedinaca i grupa.

Neosporno je, dakle, da integralna koncepcija o doživotnom obrazovanju nudi izvanredne mogućnosti i za profesionalni razvoj ali i samorazvoj,

odnosno sticanje novih kvalifikacija i njihovo nadograđivanje i obogaćivanje u skladu sa širokom skalom potreba društva koje uči. U takvim okolnostima se pokreće veliki broj pitanja od značaja za celovitu i dugoročnu strategiju razvoja profesionalnog obrazovanja, što nije ostavilo ravnodušnom ni Svetsku banku (Prema: Bennell and Segerstrom, 1998), kao ni mnoge teoretičare obrazovanja i vaspitanja, odnosno profesionalnog obrazovanja (Videti: Delors, 1998; Dubar, 2004; Smirnov, 2006. i dr.). Tako je Svetska banka u svojim analizama složene problematike profesionalnog obrazovanja (i treninga) naročitu pažnju usmerila na institucionalne osnove ove aktivnosti (Prema: Bennell and Segerstrom, 1998.), odnosno srednje škole, koledže koji pripremaju za zaposlenje i preduzeća. Osnovni zaključak Svetske banke bio je da profesionalno obrazovanje organizovano u školi nije efikasno, pa ga je stoga najbolje „preneti” na radno mesto, ili još tačnije – u preduzeće. Takvo, isključivo stanovište, nema uporište ni u teoriji ni u praksi profesionalnog obrazovanja, bez obzira na izvesnu krizu školskog dela ovog sistema. Doduše, sadašnja preispitivanja strategije razvoja profesionalnog obrazovanja u zemljama u tranziciji pokazuju da srednje stručne škole u prethodnom periodu, pa i stručno obrazovanje u celini, nisu u pravoj meri pripremali decu i omladinu za efikasno obavljanje radnih zadataka (videti: Savova, 1996; Schmidt, 2001; Aberšek, 2004, i dr.). Iz toga se, međutim, ne bi mogao izvući zaključak da bi celokupno profesionalno obrazovanje trebalo „smestiti” u preduzeća, od kojih najveći broj za tako nešto nema ni materijalnih ni kadrovskih pretpostavki.

S druge strane, u pravu su autori koji ističu da se „bazične životne i radne veštine” najbolje mogu steći u školi, što omogućuje učenicima, odnosno budućim radnicima, da lako i „/.../ kontinuirano uče nove veštine kroz čitav svoj radni život” (Bennell and Segerstrom, 1998; 277). To je posebno značajno u uslovima brzih i sveobuhvatnih izmena u prirodi i sadržaju rada (opširnije u: Kulić, 1998), kao i društava koja sve više postaju „zasnovana na znanju”, što aktuelizuje potrebu sticanja i „tehničkih i socijalnih veština”, na šta ukazuju i drugi savremeni autori (Zeer, 2003; Smirnov, 2006, i dr.).

Ovakav pristup složenoj problematici srednjeg profesionalnog obrazovanja ne isključuje značaj i potrebu i drugih „tipova” profesionalne pripreme, kao što su koledži koji prethode zaposlenju, u kojima se stiče set specifičnih, sa radom povezanih veština, u trajanju od 2-3 godine, odnosno preduzeća, koja mogu razviti informalne kao i formalne oblike učenja i obrazovanja u saradnji sa odgovarajućim javnim ili privatnim sektorom.

Pojedini autori (Bennell and Segerstrom, 1998) misle da je preduzeće kao „obrazovna sredina” najpogodnije u funkciji kratkotrajnog profesionalnog

obrazovanja i osposobljavanja polukvalifikovane i kvalifikovane radne snage. Istovremeno, u Francuskoj su, još od 1971. godine, preduzeća preuzela obavezu da finansiraju različite oblike kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, od kojih neki od njih najčešće nisu povezani sa sticanjem diplome (Prema: Dubar, 2004). S druge strane, u Rusiji je, prema nekim procenama (videti: Smirnov, 2006), 1993. godine različitim oblicima profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja bilo obuhvaćeno oko 9 miliona radnika. Taj broj je manji za oko 40% u odnosu na 1989. godinu, što se, po mišljenju Smirnova, negativno odrazilo na tok ekonomskih reformi u Rusiji. Znatno broj zaposlenih i novozaposlenih pohađao je različite oblike profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja u preduzećima (proizvodno-tehnički kursevi, kursevi brigadira i dr.). U ovim oblicima obrazovanja izvodila se, kako praktična obuka, tako i „teorijski kursevi” (u trajanju od tri meseca), da bi zaposleni što brže i lakše „reagovali na izmenjene potrebe proizvodnje” (Smirnov, 2006; 129). U Rusiji, kao i u još jednom broju zemalja u tranziciji, još uvek postoji određeni otpor prema „klasičnom” obrazovanju na radnom mestu (job training), bez obzira na to što se taj model obuke radne snage pokazao veoma efikasnim u SAD i nekim drugim ekonomski razvijenim zemljama.

Zaključak

Neosporno je da se tranzicija, kao proces društveno-ekonomske transformacije, odnosno demokratizacije zemalja istočne Evrope, snažno odrazila i na obrazovnu politiku država. U takvom razvoju, rekonstrukcija i osavremenjivanje centralizovanih i nedovoljno fleksibilnih sistema obrazovanja u državama u tranziciji postali su jedan od prioriteta njihove sveukupne razvojne politike. Stoga se u zemljama u tranziciji, s jedne strane, osmišljavaju i afirmišu obrazovne strategije koje će na najbolji mogući način odgovoriti na novoizrasle potrebe tranzicionih društava i ekonomija. Nije slučajno što se u fokusu pojačanog interesa obrazovne politike, odnosno pedagogije i andragogije, u zemljama istočne Evrope našlo upravo područje srednjeg profesionalnog obrazovanja. Tom segmentu obrazovnog sistema često se pridaje najveći značaj u okviru ukupnih napora da se revitalizuje i modernizuje tradicionalni sistem obrazovanja, koji je u većini država u tranziciji na tom prostoru podsticao i favorizovao srednjoškolsko obrazovanje akademskog karaktera.

Polazeći od novonastalih potreba tržišnih društava (i ekonomija) i novih društveno-ekonomskih perspektiva koje se otvaraju u bliskoj budućnosti, u mnogim zemljama u tranziciji koncipirani su fleksibilniji i otvoreniji sistemi

obrazovanja, u kojima profesionalno obrazovanje (osnovno i srednje) dobija kvalitativno drugačije mesto i ulogu. U takvim okolnostima, razvojne strategije srednjeg profesionalnog obrazovanja u istočnoj Evropi, bez obzira na obrazovni model na koji se oslanjaju, nude nova „obrazovna rešenja”, kojima je zajedničko unapređenje teorije i prakse profesionalne pripreme, koliko zbog potreba „menjajućeg sveta rada”, toliko i zbog široke lepeze ljudskih i obrazovnih potreba. S obzirom na to, osmišljavaju se različiti modeli profesionalne pripreme i preispituju postojeća organizaciona rešenja u kojima, pored škole kao nezaobilazne institucije, svoje mesto nalaze i preduzeća, odnosno složeni privredni sistemi, kako bi se mladima i odraslima osigurale raznovrsne mogućnosti i putevi za profesionalno obrazovanje i usavršavanje.

Reference

- Aberšek, B. (2004), Vocational education system in Slovenia between the past and the future, *International Journal of Educational Development*, Vol. 24
- Bennell, P., Segerstrom, J. (1998), Vocational Education and training in developing countries: has the world bank got it right, *Int. J. Educational Development*, Vol. 18, No. 4
- Vasconcellos, M. (2004), *Le systeme educatif*, Editions La Decouverte, Paris
- Green, A. (1999), Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends, *J. Education Policy*, Vol. 14, No. 1
- Delors, J. (1998), Učenje – blago u nama, Educa, Zagreb
- De Moura Castro, C. (1995), Modeli stručnog obrazovanja i pripremanja, Andragoške studije, Vol. 2, broj 1
- Despotović, M. i saradnici (2002), Okvir za strategiju razvoja stručnog obrazovanja u Srbiji, u *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd
- Dubar, C. (2004), *La formation professionnelle continue*, Éditions La Découverte, Paris
- Zeer, E. F. (2003), *Psihologija profesionaljnog obrazovanja*, Moskovskij psihologo-socijalnij institut, Moskva-Voronjež
- Kotasek, J. (1996), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1

- Kulić, R., Despotović, M. (2005), *Uvod u andragogiju*, Svet knjige, Beograd
- Kulić, R. (1998), *Sadržaj rada i obrazovanje*, ZUNS, Beograd
- Kurdjumova, I. M. (2006): *Modernizacija obščeg obrazovanja za rubežom*, Rossijskaja Akademija obrazovanja, Moskva
- Nejmatov, J. M. (2002), *Obrazovanie v XXI veke: tendencii i prognozi*, Algoritm, Moskva
- Roberts, K. et. al. (2000), Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Savova, J. (1996), The Bulgarian Experience of Reform, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1
- Smirnov, I. P. (2006), *Teorija profesionaljnogo obrazovanja*, Rossijskaja akademija obrazovanja, Moskva
- Schmidt, C. (2001), VET Under Review: a Balkan perspective from Macedonia, *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 1
- Toropov, D. A. (2003), *Profesionaljnogo obrazovanie – faktor ekonomičeskogo razvitija FRG*, USPO RAO, Kazanj
- Hutorskoj, A. V. (2006), *Obrazovateljnoe prostranstvo SNG – problema sravnitel'noj pedagogiki*, Rossijskaja Akademija obrazovanja, Moskva
- Cerich, L. (1997), Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1), *European Journal of Education*, Vol. 32, No. 1

Radivoje Kulic

Teachers' Training College, Leposavic, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION REFORM IN THE CIRCUMSTANCES OF TRANSITION

Abstract: *In contemporary pedagogical-andragogical literature, considerable attention and space has been dedicated to reform processes in the field of vocational education. Due to its connection to the world of labor and economic prospective of certain regions and countries, this segment of the education system has always drawn attention of theoreticians of education and training. In majority of countries in transition there is an enhanced interest for secondary vocational education reform in the framework of the overall reconstruction and transformation of the education system, as an important precondition for improving transitional economies and societies on the whole. The reconsideration of the vocational education concept in the countries in transition therefore represents an attempt to clarify certain processes and concepts and establish basic directions of changes on the road to developed society or to the Europe of knowledge.*

Key words: *transition, secondary education, vocational education reform, key qualifications, competencies.*