

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

OBRAZOVANJE ODRASLIH
Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

IZDAVAČ:

Bosanski kulturni centar Sarajevo
i
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza
visokih narodnih škola (dvv international)
Ured u Sarajevu

ZA IZDAVAČA:

Abdurahman Čolić, prof.

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,
doc. dr. Mirjana Mavrak, mr. Emir Avdagić, Narcis Hošo, prof.

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd, prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb;
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić

LEKTOR:

Srdan Arkoš, prof.

DTP:

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

ŠTAMPA:

Kemigrafika Trade, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

Bosanski kulturni centar,
71000 Sarajevo, Branilaca Sarajeva 24, BiH
tel/fax: +387 33 205-538
e-mail: bkc@bih.net.ba

dvv international – Ured u Sarajevu

Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo

tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290

e-mail: avdagic@dvv-international.ba; web: www.dvv-soe.org

www.dvv-international.de

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001 godine, časopis «Obrazovanje odraslih» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

Sadržaj:

TEMA BROJA:

OBRAZOVANJE ODRASLIH U ZEMLJAMA IZVAN EVROPSKE UNIJE

Uvod u temu broja	9
Predgovor	11
<i>Uwe Gartenshlaeger, Eeva-Inkeri Sirelius</i> Cjeloživotno učenje za cijelu Evropu – Značaj obrazovanja odraslih u zemljama izvan EU-a	13
<i>Katarina Popović</i> Obrazovanje odraslih u Jugoistočnoj Evropi.....	17
<i>Iskra Devčić Torbica</i> Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj.....	41
<i>Olga Agapova</i> Obrazovanje odraslih u Ruskoj Federaciji.....	69

SAGLEDAVANJA

<i>Dušan M. Savićević</i> Istraživačka teritorija andragogije	87
<i>Šefika Alibabić</i> Obrazovanje i učenje odraslih – Jezgro menadžmenta promene.....	103
<i>Marina Kavaz - Siručić</i> Mediji i obrazovanje.....	119

PRIKAZI / OSVRTI

<i>Amina Isanović</i> Prema kurikulumu po mjeri bolonjskog visokog obrazovanja	129
---	-----

IZ KULTURE

<i>Zarfa Hrnjić</i> Reality televizija: Ogledalo stvarnosti ili iluzija u svijetu spektakla?	137
--	-----

Content:

TOPIC OF THE EDITION

ADULT EDUCATION OUTSIDE THE EU

Introduction in the subject of the present issue 9

Preface 11

Uwe Gartenschlaeger, Eeva-Inkeri Sirelius

Lifelong Learning for the whole of Europe - Why Adult

Education Matters in the EU Neighbourhood 13

Katarina Popović

Adult Education in South-Eastern Europe 17

Iskra Devčić Torbica

Adult education in Croatia 41

Olga Agapova

Adult Education in the Russian Federation 69

OBSERVATIONS

Dušan M. Savičević

Research Territory of Andragogy 87

Šefika Alibabić

Adult Education and Learning – The Core of Change Management 103

Marina Kavaz - Siručić

Media and Education 119

SURVEY/REVIEWS

Amina Isanović

Curriculum according to the Bologna System of Higher Education 129

CULTURE

Zarfa Hrnjić

Reality Television: Reflection of Reality or

Illusion in the World of Spectacle 137

Inhalt:

THEMA DER AUSGABE

ERWACHSENENBILDUNG AUSSERHALB DER EU

Einleitung in das Thema der Ausgabe.....	9
Vorwort	11
<i>Uwe Gartenschlaeger, Eeva-Inkeri Sirelius</i> Lebenslanges Lernen für die Gesamtheit von Europa - Weshalb die Erwachsenenbildung in den EU Nachbarländern von Bedeutung ist	13
<i>Katarina Popović</i> Erwachsenenbildung in Südosteuropa.....	17
<i>Iskra Devčić Torbica</i> Erwachsenenbildung in Kroatien	41
<i>Olga Agapova</i> Erwachsenenbildung in der Russischen Föderation	69

BEOBACHTUNGEN

<i>Dušan M. Savičević</i> Forschungsfelder der Erwachsenenbildung.....	87
<i>Šefika Alibabić</i> Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen - Der verwaltende Kern von Veränderungen	103
<i>Marina Kavaz - Siručić</i> Medien und Bildung.....	119

BERICHTE/RÜCKBLICKE

<i>Amina Isanović</i> Lehrplan gemäß der Bolognaregelungen für Hochschulbildung.....	129
---	-----

KULTUR

<i>Zarfa Hrnjić</i> Reality TV: Reflektion der Wirklichkeit oder Illusion in der Welt des Spektakels?	137
---	-----

TEMA BROJA:
OBRAZOVANJE ODRASLIH U
ZEMLJAMA IZVAN EVROPSKE UNIJE

Cijenjene čitateljke, cijenjeni čitatelji,

pred vama je novi broj časopisa „Obrazovanje odraslih“. Tema ovog broja nosi naziv „Obrazovanje odraslih u zemljama izvan Europske unije“. U tekstovima se daje prikaz stanja obrazovanja odraslih s aspekta politike, zakonodavstva, financiranja i andragoške prakse u europskim zemljama izvan Europske unije. Nadamo se da će sadržaj tekstova koje donosimo u tematskom bloku doprinijeti ne samo potpunijem sagledavanju te problematike nego dati i uvid u stanje obrazovanja odraslih u zemljama izvan Europske unije.

Tekstovi za temu broja su preuzeti iz publikacije „European Adult Education outside the EU“ br. 63/2009. Publikaciju izdaje *dvv international*, Bonn. Glavni urednici su Eeva-Inkeri Sirelius iz Finske, potpredsjednica Europske asocijacije za obrazovanje odraslih (EAEA) i Uwe Gartenschlaeger iz Njemačke, zamjenik direktora Instituta za međunarodnu suradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (*dvv international*). Cilj ovog broja publikacije je bio da se na osnovu analize stanja u oblasti obrazovanja odraslih u zemljama u okruženju Evropske unije, formuliraju preporuke vladama ovih država kako da efikasnije provedu potrebne reforme, kao i da se formuliraju preporuke Europskoj komisiji i vladama zemalja članica EU-a o načinu podrške reformama obrazovanja odraslih u zemljama u okruženju. Publikacija donosi prikaz stanja obrazovanja odraslih u: Hrvatskoj, kao integralni tekst u zemljama regije Jugoistočne Europe (Bosna i Hercegovina, Srbija, Crna Gora, Makedonija, Albanija, Kosovo), Turskoj, Ruskoj Federaciji, Bjelorusiji, Moldaviji, Ukrajini, Armeniji, Azerbajdžanu, Gruziji i Izraelu. Za temu našeg broja časopisa odabrali smo tekstove koji se odnose na našu zemlju, odnosno na zemlje u našem okruženju, jer nam je problematika koja se odnosi na obrazovanje odraslih dosta bliska. Da biste ipak stekli i predstavu s kakvim se problemima na tom polju suočavaju i druge zemlje koje smo pobrojali, odabrali smo tekst koji se odnosi na najveću europsku zemlju – Rusku Federaciju.

Nadam se da će vam i ovaj broj časopisa omogućiti da steknete nova korisna saznanja.

Mr. Emir Avdagić

Predgovor

Slogan Evropske unije posvećen obrazovanju odraslih glasi: „*Nikada nije kasno za učenje.*“ To bi mogao biti i naš moto jer nikada nije kasno da spoznamo raznolikost Evrope i značaj cjeloživotnog učenja za njenu budućnost. Cjeloživotno učenje bi trebalo doprinijeti izgradnji konstruktivnih odnosa između EU-a i susjednih zemalja, koji će se zasnivati na razumijevanju evropskih vrijednosti a ne na nesigurnim sporazumima vlada pojedinih zemalja.

Naš moto sigurno važi i za nosioce vlasti u zemljama u okruženju EU-a, u kojima smo istraživali stanje u obrazovanju odraslih. Malo koja regija je prepoznala potencijal i značaj obrazovanja odraslih. Samo razvijeni sistemi cjeloživotnog učenja osiguravaju prosperitetan ekonomski razvoj i socijalni napredak. Evropska unija je spoznala ove vrijednosti i od usvajanja Lisabonske deklaracije 2000. g. uspješno ih implementira. Suprotno stanje je u susjednim državama, u kojima se obrazovanje odraslih ne smatra nacionalnim prioritetom, u kojima nedostaju pravni okviri i u kojima pitanje finansiranja obrazovanja odraslih nije adekvatno riješeno. Obrazovni rad s odraslima je, uz nekoliko izuzetaka, više nego skroman. Zbog ovih i brojnih drugih razloga donosimo rezultate istraživanja u zemljama u okruženju koje smo namijenili nadležnima u politici, u privredi i društvu generalno. Želimo dati realnu sliku stanja i ukazati na nedostatke, ali i ukazati na mogućnost promjena. S obzirom na marginaliziranost ovog sektora, posebna pažnja je posvećena perspektivi institucija za obrazovanje odraslih.

Osim toga, odgovornim osobama u Evropskoj komisiji, parlamentima i vladama zemalja članica EU-a želimo izložiti način podrške reformama u obrazovanju odraslih. Dali smo i osvrt na ulogu obrazovanja odraslih u povezivanju građana EU-a i onih izvan nje.

Nažalost, autorima je najčešće teško dati realno stanje u njihovim zemljama zbog nedostatka pouzdanih statističkih podataka i ozbiljnih istraživačkih projekata. Zato se želimo zahvaliti autorima na njihovom radu i trudu.

Uwe Gartenschlaeger

CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA CIJELU EVROPU – ZNAČAJ OBRAZOVANJA ODRASLIH U ZEMLJAMA IZVAN EU-a

„Strategija cjeloživotnog učenja u državama članicama mora uključiti efikasan sistem obrazovanja odraslih koji će učesnicima biti od pomoći na tržištu rada, obezbijediti bolju socijalnu integraciju i sigurniju budućnost. Takvi sistemi omogućavaju postavljanje prioriteta i nadgledanje njihove implementacije.“ (Commision of the European Communities: Communication from the Commision – *„Adult learning: It is never too late to learn“*, Brisel 2006.)

Obrazovanje odraslih je u vrhu evropskih prioriteta još od usvajanja Lisabonske strategije, koja je početkom ovog stoljeća istakla obrazovanje kao ključni resurs evropskog razvoja.

„Protekla istraživanja potvrđuju važnost ulaganja u obrazovanje odraslih. Društvena i privatna dobrobit se ogleda u većem stupnju zapošljavanja, povećanoj produktivnosti i spremnosti na aktivno socijalno uključivanje, boljem zdravlju i individualnom prosperitetu. Troškovi naknada za nezaposlene i prijevremene umirovljenike se smanjuju a stopa kriminaliteta opada.“ (Ibid.)

Nakon analize obavljenih istraživanja Evropska komisija je objavila Akcioni plan – *„Uvijek je pravo vrijeme za učenje“*. Učenje i obrazovanje odraslih (ALE-Adult learning and education) kao dio cjeloživotnog učenja (LLL-Lifelong learning) je duboko ukorijenjeno na razini Evropske unije.

Evropsko udruženje za obrazovanje odraslih (EAEA - European Association for the Education of Adults), kao krovna organizacija nevladinih organizacija neformalnog obrazovanja i učenja, prepoznala je napredak postignut u posljednjoj dekadi. Ipak, još uvijek postoje problematični aspekti:

- Razlike među državama članicama EU-a još uvijek su velike. Skandinavija, Irska i Nizozemska imaju razvijen, sofisticiran i izdašno financiran sistem obrazovanja odraslih dok je u drugim državama manjkav ili ne postoji.

- EAEA uočava tendenciju produbljivanja jaza među evropskim društvima koji se ogleda u dobrim uvjetima za cjeloživotno obrazovanje i učenje imućnijeg dijela stanovništva i lošim uvjetima za marginalizirane grupe stanovništva.
- Zabrinjavajuća je činjenica da se evropska politika obrazovanja odraslih još uvijek fokusira isključivo na zapošljavanje a zapostavlja različite potrebe odraslih kao što su lični i socio-politički razvoj. Prioritet politike obrazovanja širom svijeta bi trebao biti socijalna kohezija i aktivno učešće u društvu.

EU je mnogim institucijama (ALE zastupnicima) omogućila sticanje iskustva i razmjenu dobre prakse raznovrsnim programima cjeloživotnog učenja. Razvoj struktura i javna sredstva su u nadležnosti nacionalnih politika pojedinih zemalja. Zbog toga, i pored uspješne razmjene informacija unutar EU-a, postoji opasnost slabe komunikacije sa zemljama izvan Evropske zajednice. EAEA obuhvata 42 države, uključujući, dakle, i one koje nisu članice EU-a. Nakon brojnih diskusija, zaključak je da uspjeh postignut u EU nema većeg utjecaja na zemlje izvan njenih granica (osim neznatnih izuzetka). Ova činjenica je razlog za pokretanje akcije *Obrazovanje odraslih izvan EU-a*. Cilj istraživanja je prikaz situacije u oblasti obrazovanja odraslih u susjednim zemljama i formuliranje preporuka nadležnim političkim strukturama. Većinu istraživanja realizirale su organizacije članice EAEA i nacionalni uredi *divv internationala*, a nekoliko njih su proveli neovisni eksperti. Fokusirali smo se na regije gdje su sistemi obrazovanja odraslih u razvoju, naročito na države u tranziciji koje su obilježile politička previranja 90-ih godina 20-og stoljeća.

Obrazovanje odraslih u Evropi je raznoliko kao i sam kontinent. Različite kulture i tradicije su izazov za donošenje bilo kakvih zajedničkih odluka. Ipak želimo uputiti određene **preporuke vladama država izvan EU-a**:

- Obrazovani građani su ključni aspekt održivog razvoja, prosperitetnog privrednog i demokratskog razvoja društva. Obrazovanje odraslih treba prepoznati kao integralni dio koncepta cjeloživotnog učenja.
- Stvaranje održivog zakonskog okvira uključuje: definiranje uloga odgovornih osoba i nadležnosti, finansijsku regulativu, konkretno definisanje prava građana na obrazovanje, standardizaciju i monitoring.
- Obrazovanje odraslih kao i osnovno, srednje i stručno obrazovanje spada u javna dobra. Iako se količina i vrsta ponude razlikuju od drugih sektora obrazovnog sistema, državne vlasti bi trebale preuzeti odgovornost finansiranja obrazovnih potreba građana.

- Mora biti uspostavljena saradnja između pojedinih ministarstava (obrazovanja, rada, privrede, socijalnih pitanja) kao i veze s institucijama civilnog društva.
- Posebnu pažnju treba posvetiti potrebama marginaliziranih grupa. One uključuju socijalno zapostavljene osobe, etničke manjine, raseljena lica, starije osobe i zatvorenike. Ravnopravan pristup sistemu obrazovanja odraslih treba da omogući opće društveno-ekonomsko blagostanje.
- Obrazovanje odraslih ne smijemo reducirati na zapošljavanje. Svakoj osobi treba biti omogućeno da ostvari svoje ekonomske, socijalne i lične potrebe.
- Rezultate neformalnog učenja treba priznavati kao rezultate postignute kroz formalno obrazovanje.
- Omogućiti edukaciju kadrova za obrazovni rad s odraslima. Obrazovanje odraslih bi trebalo biti profesionalno zanimanje a minimalne naknade podignute na razinu plaća nastavnika u srednjim školama.
- Treba podržati istraživanja i izdavačku djelatnost u oblasti obrazovanja odraslih.
- U mnogim zemljama se još uvijek ne prepoznaju potrebe stanovništva za cjeloživotnim učenjem. Neophodno je provoditi mjere motivisanja građana za uključivanje u obrazovanje i stručno usavršavanje, organizovanjem različitih kampanja naprimjer: sedmice učenja odraslih, festivali učenja i sajmovi obrazovanja.
- Prepreke internacionalnoj suradnji treba ukloniti. Kadrovima za obrazovanje odraslih je potrebna razmjena iskustava u svrhu zajedničkih pristupa i standarda.

Preporuke zemljama članicama Evropske unije:

- Članice EU-a moraju obrazovanje odraslih uključiti u vanjsku politiku i suradnju. Potrebno je više bilateralnih i regionalnih programa koji će povezivati zemlje EU-a sa susjednim regionima.
- Potrebno je uspostaviti zajednički **sistem validacije** učenja sa susjednim državama, pri čemu bi od koristi mogao biti EQF (European Qualifications Framework).

Preporuke Evropskoj komisiji:

- Razmjena iskustava i znanja između eksperata je značajna za razvoj obrazovanja odraslih kako u EU tako i izvan nje. Vrlo uspješan Grun-

dtvig Program bi trebao biti dostupan i susjednim zemljama bez ikakvih barijera.

- Komponente cjeloživotnog učenja trebaju postati dio svih projekata ENP (European neighbourhood policy).
- Za ENP su bitni specifični projekti iz oblasti obrazovanja odraslih u kojima bi učestvovali akteri nevladinog sektora kako iz EU-a tako i iz susjednih regija.
- Projekte cjeloživotnog učenja treba analizirati i preraditi, dugoročni pristup se ne smije zanemariti, kao ni princip međunarodnog partnerstva.
- S obzirom da je cjeloživotno učenje, a posebno obrazovanje odraslih, jedan od osnovnih prioriteta evropske politike, EU bi trebala predvoditi koordinaciju donatorskih aktivnosti kako bi se osiguralo efektivnije korištenje fondova na nacionalnoj i regionalnoj razini.
- Obrazovanje odraslih i neformalno učenje trebaju biti integralni dio svih projekata za razvoj i implementaciju principa National Qualification Frameworka kao i EQF-a.
- Potrebno je kreirati specijalni program partnerstva za cjeloživotno učenje s Ruskom Federacijom. To je odgovarajući način za jačanje evropsko-ruske kooperacije. Partnerski programi se moraju fokusirati na nevladine organizacije, koje su važan faktor civilnog društva.

OBRAZOVANJE ODRASLIH U JUGOISTOČNOJ EVROPI

Imajući na umu regionalne razlike, ovim pregledom nastojimo ukazati i na zajedničke tendencije i dati sliku obrazovanja odraslih u zemljama Jugoistočne Evrope: Albaniji, Bosni i Hercegovini, Kosovu, Makedoniji, Crnoj Gori i Srbiji.

Evropska odnosno internacionalna rasprava o obrazovanju odraslih i cjeloživotnom učenju često zanemaruje države Jugoistočne Evrope. To možemo pripisati postratnoj situaciji, što naročito važi za zemlje Zapadnog Balkana, koje se još uvijek suočavaju s političkim, ekonomskim i socijalnim promjenama. Širi kontekst obrazovanja i učenja odraslih ove regije značajno se razlikuje od onoga u razvijenim industrijskim državama iz više razloga:

- Nedavni politički i civilni konflikti, naročito među državama bivše Jugoslavije
- Poljuljana multietnička i multikulturna društva, slaba infrastruktura i siromaštvo
- Izazov formiranja institucija i uspostavljanje demokratske, transparentne prakse
- Okretanje tržišnoj ekonomiji
- Nedostatni institucionalni i zakonski okviri
- Potreba za jačanjem privatnog sektora, postizanje makroekonomske stabilnosti i održivog razvoja
- Nerazvijeno tržište rada
- Visok stupanj nezaposlenosti/dugoročne nezaposlenosti, nedovoljna edukacija radne snage
- Opadanje radne ponude
- Potreba za uspostavljanjem adekvatnog sistema socijalne i zdravstvene zaštite

¹ Prof. dr. Katarina Popović, Filozofski fakultet, Beograd, *dvv international*, Beograd

Dakle, promicanje učenja i obrazovanja odraslih na političkoj razini i približavanje postignućima Zapadne Evrope zahtijeva ulaganje napora u razvoj specifičnih aspekata, na primjer: obuku obrazovnih kadrova, pomirenje etničkih zajednica, nova područja privrednog razvoja i suradnje. Nekadašnja infrastruktura obrazovanja odraslih je nazadovala, u nekim slučajevima i potpuno kolabirala, a trebala bi biti strateški pokretač ekonomskog i socijalnog napretka. Nova demokratska društva bivših socijalističkih zemalja suočavaju se s teškim zadatkom razvoja modernog sistema obrazovanja odraslih i prevazilaženja jaza između potreba za učenjem i oskudne ponude. Tradicionalni, nefleksibilni i konzervativni školski sistemi se bore s novim problemima i izazovima. Država takođe nije spremna staviti obrazovanje odraslih na listu prioriteta. Zbog toga je potrebno razviti nove mehanizme za usklađivanje oblasti obrazovanja odraslih sa zahtjevima nove političke i ekonomske stvarnosti. Radi boljeg razumijevanja poteškoća s kojima se susreću balkanske zemlje, razmotrit ćemo ih s nekoliko aspekata.

Politika, zakonodavstvo i finansiranje

Politička previranja u Jugoistočnoj Evropi uzrok su promjenama u svim životnim sferama. Proces tranzicije je istovremeno prepreka i pokretačka snaga. Od 2000. godine pokrenuta je diskusija o reformama obrazovnog sistema kroz različite procedure a naročito zakonske okvire koji bi trebali pokrivati cijeli obrazovni sistem ili bar neke njegove dijelove, međutim bez jasne perspektive cjeloživotnog učenja. Proces podržavaju mnogobrojni donatori putem internacionalnih projekata. Ova podrška je potakla vlasti zemalja Jugoistočne Evrope da poduzmu konkretne korake u približavanju standardima EU-a i zemalja OECD-a. Stvoreno je entuzijastično okruženje i pokrenuti mnogi projekti za razmjenu iskustava, ekspertiza i dobre prakse. Pa ipak, rezultati nisu zadovoljavajući. Postoji neka vrsta usporavajućeg procesa, skepticizma i opadanja napora. To je, s jedne strane, prirodna pojava a s druge strane posljedica ozbiljnih problema s kojima se susreću zemlje u tranziciji.

Vlade i ministarstva obrazovanja priznaju važnost učenja i obrazovanja odraslih, ponekad nažalost samo na retoričkoj razini. Većina ih, međutim, raspravlja o usvajanju specifičnih strategija ili su ih već usvojili. Prepreku ovom procesu čini nedostatak odgovarajuće zakonske regulative. U svim zemljama Jugoistočne Evrope ALE (Adult Learning and Education - učenje i obrazovanje odraslih) se fokusira na stručno obrazovanje i obuku a zapostavlja se njihova uloga u društvenoj integraciji, socijalnoj koheziji i promo-

viranju demokratskih vrijednosti (u Albaniji nalazimo ogroman napredak u stručnom obrazovanju i obuci jer su proglašeni najvišim prioritetom). Institucionalni i zakonski okviri za stručno obrazovanje i obuku (VET-Vocational Education and Training) su puno razvijeniji a u većini zemalja su usvojene odgovarajuće strategije dok strategije obrazovanja odraslih ne postoje ili su u procesu razvoja (usvajanje strategije ne predstavlja „čudo“ koje će pokrenuti razvoj obrazovanja odraslih; ponekad sve ostane samo na njima kao u slučaju VET razvojne strategije 2007-2013. u Bosni i Hercegovini).

Usvajanje strategija i zakona u državama Jugoistočne Evrope		
Država	Strategija obrazovanja odraslih	Zakon o obrazovanju odraslih
Albanija	-	-
Bugarska	Srednjoročna strategija cjeloživotnog učenja 2007-2013, usvojena 30. 10. 2008.	-
Bosna i Hercegovina	-	Zakon o obrazovanju odraslih samo u Republici Srpskoj
Hrvatska	Strategija obrazovanja odraslih usvojena 2004; Akcioni plan za implementaciju strategije obrazovanja odraslih (2004.)	Akt obrazovanja odraslih usvojen 2007.
Kosovo	Strategija učenja odraslih za Kosovo 2005-2015.	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2005.
Makedonija	Program obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2008.
Crna Gora	Strategija obrazovanja odraslih 2005-2015. (2006) Plan obrazovanja odraslih 2006-2010. (2006.)	Zakon o obrazovanju odraslih usvojen 2007.
Srbija	Strategija razvoja obrazovanja odraslih Republike Srbije (2006.) Akcioni plan za implementaciju strategije 2007-2009	U pripremi
Rumunija	Nacionalna strategija cjeloživotnog učenja, u pripremi	-

Za države koje su usvojile strateški akt još uvijek postoji problem implementacije, transfer u akcioni plan i praktična primjena. Osnovna poteškoća je u kreiranju takvoga dokumenta. Ako je on rezultat rada stručnjaka, međunarodne podrške ili pojedinačnih nacionalnih tijela, šanse za implementaciju su veoma male. Od ključnog značaja je **dijalog** s političkim, odnosno zakonodavnim strukturama i to u fazi akcionih planova, kako bi se osigurala **politička** i **finansijska podrška** te podijelila odgovornost. Suradnja među ministarstvima, uključivanje poslodavaca i kompanija te brojnih drugih realizatora osigurala bi njihovu konkretnu ulogu u implementaciji, naročito u raspodjeli finansijske odgovornosti. Strateški dokumenti moraju sadržavati i konkretne opise mehanizama kooperacije: područja, zadatke, pravila, način zastupanja i zaštite interesa.

Nadležne institucije

S obzirom na multidimenzionalnost obrazovanja odraslih, teško je odrediti jedno odgovorno tijelo pa je potrebno ulagati više truda u koordinaciju i međusektorsku suradnju. Nadležnost za različite aspekte podijeljena je među ministarstvima. Ministarstva obrazovanja često se smatraju vodećim instancama u obrazovanju odraslih, ali ona nisu strukturirana za djelovanje na tako širokom polju s kompleksnim i zavisno povezanim faktorima. Često te institucije nemaju poseban odjel za obrazovanje odraslih, nego se tim pitanjima bave jedna do dvije osobe, npr. iz odjela za osnovno i srednje obrazovanje. Odgovornost za programe obrazovanja odraslih je, dakle, podijeljena na brojne institucije, među kojima su: ministarstva obrazovanja, rada, socijalnih pitanja, unutarnjih poslova, poljoprivrede, te na razne obrazovne savjete, akreditacijska tijela itd.

Nažalost, u većini zemalja Jugoistočne Evrope **partnerska kultura je još uvijek nedovoljno razvijena**. Iako postoji nekoliko dobrih primjera suradnje u oblasti obrazovanja odraslih, unapređivanje socijalnog partnerstva ostaje jedan od najvažnijih izazova u regionu. Osim toga, legislativni okvir je prvi kritični korak u razvoju obrazovanja odraslih. Akteri vlasti smatraju da su zakonske regulacije najvažniji instrument za razvoj oblasti obrazovanja odraslih. Međutim, kreiranje zakona za ALE nije uvijek praćeno paralelnim razvojem koherentne politike, strategije i aktivnosti koje zahtijevaju razvoj partnerskog pristupa. Čak možemo reći da su neki zakoni doneseni prerano jer bez odgovarajuće strategije i razvijenog sistema obrazovanja odraslih ne mogu biti primijenjeni u praksi. Suprotno tome, u državama EU-a

zakoni se donose u svrhu bolje regulacije i podizanja kvaliteta u već dobro razvijenim sistemima obrazovanja odraslih.

Finansijske poteškoće

U pogledu **javnih ulaganja** možemo reći da se u Jugoistočnoj Evropi iz državnih budžeta za obrazovanje izdvaja prosječno 3,5% sredstava (2006.) dok se u Evropskoj uniji prosječno izdvaja 5,22% (Kosovo je izuzetak – vlada je planirala povećati javna sredstva za obrazovanje do 7,4% za 2009. g. Ali zbog ekonomske krize ova odluka bi mogla biti odgođena).

Samo nekolicina zemalja ovog regiona raspolaže budžetima namijenjenim obrazovanju odraslih u okviru obrazovnog sektora. Ovo se odnosi na **Makedoniju**, gdje su formirana nadležna tijela za razvoj i koordinaciju obrazovanja odraslih koja raspolažu sredstvima za efikasnu implementaciju. Vlada Makedonije je 2008. godine finansirala obrazovanje odraslih osoba bez završene osnovne škole te obrazovanje odraslih zatvorenika. Vlada Crne Gore je takođe predvidjela finansiranje programa obrazovanja odraslih iz budžeta Ministarstva obrazovanja i nauke. Međutim, finansijska podrška je jako skromna i jedva dovoljna za pokrivanje najosnovnijih troškova u ustanovama koje implementiraju odgovarajuće programe. Ministarstvo obrazovanja Srbije je dio budžeta namijenilo programu „Obrazovanje odraslih i drugi oblici obrazovanja“ ali iz popisa beneficiranih organizacija se može zaključiti da se malo koja zaista bavi obrazovanjem odraslih a neke uopće ne pripadaju toj grupi čak i pored širokog značenja pojmova učenja i obrazovanja odraslih.

S druge strane, iz javnih sredstava za obrazovanje odraslih se finansiraju programi drugih ministarstava ili agencija za zapošljavanje koji su direktno ili indirektno vezani za obrazovanje odraslih, na primjer: obuka uposlenika, dodatna izobrazba i prekvalifikacije, profesionalni razvoj, obrazovne i informativne kampanje, obuka nezaposlenih i starijih osoba te učenika koji su prekinuli školovanje.

Ipak, očigledan je trend reduciranja javnih ulaganja. Poslodavci pokazuju malo ili nimalo interesovanja za dodatno obučavanje uposlenika pa su i ulaganja malih i srednjih preduzeća Jugoistočne Evrope u razvoj ljudskih resursa značajno niža od prosjeka u EU. Dakle, obrazovanje i obuka se uglavnom smatraju troškom a ne ulaganjem u budućnost.

Dobra volja nije dovoljna

Iako svijest o značaju sticanja znanja i vještina raste, **nizak životni standard i finansijski problemi** su kamen spoticanja ličnom angažmanu i doprinosu. U svim zemljama regiona postoje **fondovi stranih donatora**, ali oni su uglavnom usmjereni u projekte, kratkoročni su i nesistematični. Njihovi ciljevi se ne zasnivaju na realističnoj procjeni lokalnih potreba a sredstva se ne koriste optimalno. Zajednički problem zemalja regije je nedostatak stabilnog sistema finansiranja. Različite strategije uključuju planove za izdašnije finansiranje iz javnih sredstava, ali postoji nekoliko prepreka ovim ambicioznim namjerama.

- **Spor proces planiranja** vlastodržaca u regiji ne može održati korak s dinamičnim ekonomskim razvojem, tako da povećana ulaganja u obrazovanje odraslih (planirana 2008. a provedena 2009.) nisu polučila očekivani uspjeh.
- **Promjenjivost prioriteta** u vladama vodi i promjenama u raspodjeli javnih sredstava pa se ni planovi za niskobudžetna ulaganja ne mogu realizirati.
- Nedostatak formalnih i neformalnih instrumenata za monitoring i kontroliranje adekvatnog trošenja planiranih sredstava u oblasti obrazovanja odraslih.

Osiguravanje sredstava u Jugoistočnoj Evropi otežava i nedostatak instrumenata EU-a, kao što je Evropski socijalni fond (vrlo značajan za razvoj ljudskih resursa u EU). Ekonomska kriza ima jači utjecaj na fragilnu privredu zemalja nego na druge dijelove Evrope. Vrlo je teško uvećati fondove za obrazovanje odraslih uprkos činjenici da bi to možda ubrzalo proces tranzicije. S obzirom da su uspostavljeni mehanizmi finansiranja nedovoljni i nestabilni, kriza će vjerovatno uzrokovati povlačenje važnih socijalnih partnera, slabljenje uloge države i reduciranje ličnog interesovanja i ulaganja u učenje. To bi moglo dovesti do stagnacije razvoja obrazovanja odraslih i usporiti ekonomske reforme i demokratizaciju političkog života u regiji.

Realizatori obrazovanja odraslih

S obzirom na relativno nejasno stanje oblasti obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi u pitanju uloga, zadataka i odgovornosti, teško je napraviti sistematičan i jasan pregled realizatora, programa, ciljnih grupa i troškova.

Iako je obrazovanje i učenje odraslih po prirodi pluralistično, kompleksno, djelomično nestrukturirano, a neka se područja preklapaju s drugim dijelovima obrazovnog sistema, ipak možemo reći da je obrazovanje odraslih u regionu više socijalni fenomen nego sistem (i bez jasne hijerarhije podsistema). Obrazovanje odraslih je parcijalno regulirano. Ono nije samo dinamično nego i haotično. Otvorena struktura, fleksibilne granice, ekstremna heterogenost i nesigurna održivost – sve to su faktori zbog kojih je jako teško obuhvatiti i prikazati oblast obrazovanja odraslih. Ne možemo čak ni poduzeti pokušaj da ga posmatramo kao lanac ili kontinuum prilika za učenje jer se stupnjevi procesa cjeloživotnog učenja ne mogu povezati – postoje praznine kako u stručnom obrazovanju (naročito između srednje škole i univerzitetske razine) tako i u neformalnom obrazovanju. Zato je prikladnije opisati neke elemente ili dijelove/nivoje sistema nego sistem u cjelini. Trenutni naponi u mnogim dijelovima regije Jugoistočne Evrope ulažu se u strukturiranje ponude, uvođenje regulativnih smjernica u dinamičnu praksu i unapređivanje standarda kvaliteta.

Najveći broj realizatora spada u **javni sektor**: ministarstva, državne agencije, zavodi za zapošljavanje, institucije formalnog obrazovanja, narodni univerziteti, VET - centri, itd. Ove institucije su fokusirane na daljnju izobrazbu i stručnu obuku. Važnu ulogu igraju zavodi za zapošljavanje, čiji kursevi/obuka imaju cilj omogućiti konkurentnost i prilagođavanje nezaposlenih osoba tržištu rada.

Škole ne predstavljaju značajan faktor u obrazovanju i učenju odraslih. Iako imaju uvjete, opremu i nastavnike, rijetko provode obrazovne aktivnosti za odrasle. Osnovni razlog tome je tradicionalno shvatanje škola kao institucija za djecu i mlade, nedovoljna kompetentnost nastavnika kao i nedostatak socijalnog partnerstva na lokalnoj razini a sve to je potrebno školama za preuzimanje nove uloge. Izuzetak su osnovne škole za odrasle, naravno sa skraćenim vremenom obrazovanja, ali ciljne grupe rijetko koriste mogućnosti koje nude ove institucije.

Institucije visokog obrazovanja vrlo sporo prolaze proces promjena od tradicionalnog ka modernom i pristupačnom. Programi nastave su nepovoljni za starije osobe i njihove potrebe. Implementacija Bolonjske deklaracije bi mogla prekinuti ovaj trend. Treba pomenuti da su privatni univerziteti fleksibilniji od javnih, više se fokusiraju na tržište rada i potrebe odraslih.

Drugo područje koje treba istaći je tradicija takozvanih **Otvorenih univerziteta** ili **Radničkih i Narodnih univerziteta** na prostoru većine zemalja bivše Jugoslavije. Premda im značaj i broj u posljednjih 15 godina opada, uvijek su podrška sistemima obrazovanja odraslih u ovim državama.

Treću veliku grupu čine **NVO** (lokalne i internacionalne nevladine organizacije). Tokom protekle dvije dekade NVO su postale okosnicom obrazovnog sistema, naročito obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi. U procesu razvoja demokratskog društva, njihova osnovna uloga je neformalno obrazovanje, koje često nije priznato. Spoljnja podrška (međunarodne NVO, donatori itd.) obrazovanju i učenju odraslih je od vitalnog značaja. Organizacije civilnog društva doprinose razvoju ove oblasti iniciranjem i kreiranjem strategija i politike obrazovanja. NVO pokrivaju skoro sve oblasti obrazovanja ali ipak postoji nekoliko njih kojima bi se trebala posvetiti veća pažnja: civilna, mirovna i interkulturalna edukacija, soft skills i interpersonalni odnosi, programi ličnog rasta i razvoja, opće obrazovanje i kultura, politička pismenost, edukacija manjina, marginaliziranih grupa, žena, izbjeglica, roditeljska i porodična edukacija, medicinska prevencija i mnoge druge.

Nadalje, među važnije realizatore spadaju partneri iz **svijeta ekonomije i poslovanja**, naročito trgovinske komore, zadruge i asocijacije a sve više i profesionalne organizacije iz određenih oblasti. Različite kompanije predstavljaju sve značajnije realizatore obrazovanja u Srbiji, posebno za njihove uposlenike. Preduzeća s velikim brojem uposlenika imaju vlastite odjele za menadžment i razvoj ljudskih resursa i sistematski se bave profesionalnim napretkom uposlenika kroz dodatne obuke.

Sve veći broj **privatnih realizatora** obrazovanja i kompanija pokušava izaći u susret rastućim potrebama za različitim oblicima obrazovanja. Komercijalni realizatori uspješno osiguravaju trening-centre, savjetodavne agencije itd., međutim, bez jasnih kriterija za evaluaciju kvaliteta njihovih usluga.

Fondacije i humanitarne organizacije, čiji broj posljednjih godina opada, također su sudjelovale u obrazovnim aktivnostima.

Muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, kina i umjetničke galerije nisu samo kulturne nego i obrazovne institucije, naročito u pogledu neformalnog obrazovanja. Isto važi i za kulturne centre i domove kulture.

Sportske organizacije, klubovi i rekreacioni centri angažiraju se na promociji i obrazovanju u medicinskoj oblasti, zagovaraju zdrav način života, organiziraju sportske i rekreativne manifestacije za različite ciljne grupe, uključujući odrasle i starije osobe.

Religijske organizacije nude određenu vrstu obrazovnih aktivnosti za odrasle, ali njihova uloga je daleko manje značajna nego u mnogim državama EU-a.

Očigledno je da u regiji Jugoistočne Evrope iščezavaju **tradicionalne institucije obrazovanja odraslih**. Narodni i radnički univerziteti još uvijek

postoje ali su izgubili svoj status i nisu se uspjeli izboriti s višim zahtjevima novih razvojnih procesa.

Pomenuti realizatori koncentriraju se na sljedeće **ključne oblasti**: pismenost i osnovno obrazovanje, različiti oblici stručnog obrazovanja (daljnje obrazovanje, obuka, unapređivanje kvalifikacija), građevinarstvo, interkulturalna edukacija (naročito putem aktivnosti nevladinih organizacija), profesionalni razvoj nastavnika i instruktora, kursevi stranih jezika i informacionih tehnologija (najpopularniji kursevi), *soft skills* (komunikacijske i interpersonalne vještine, timski rad) koje su najpotrebnije kompanijama (kao i razvoj ljudskih resursa, lidarske i menadžerske vještine). Novo, ekspandirajuće područje obuhvata projekt menadžment i osiguravanje novčanih sredstava, održivi razvoj, ekologiju, turizam, poljoprivredu, tradicionalne hobby-aktivnosti, aktivnosti za slobodno vrijeme i umjetnost.

Zbog rastućih potreba privrede, pretežu ponude stručnog obrazovanja, kvalificiranja i obuke (za različite grupe). U pogledu **stručnog obrazovanja razlikujemo dvije velike oblasti aktivnosti**: jedna se odnosi na osiguravanje ponude, pristupačnost i razvoj programa koji će zadovoljiti potrebe kako ciljnih grupa tako i tržišta rada. Druga oblast predstavlja kreiranje mehanizama za sistematizaciju rezultata koji bi trebali postati dio obrazovnog sistema. Održiva aktualizacija postojećih struktura bi omogućila približavanje cijelog regiona evropskim standardima. Primjer je trenutna diskusija o NQF (National Qualification Framework) i nastojanjima da se on uskladi sa EQF (European Qualification Framework).

Raznolikost ciljnih grupa

Ponuda obrazovanja i obuke odraslih usmjerena je ka različitim ciljnim grupama kao što su nepismene osobe i osobe bez osnovnog obrazovanja, osobe bez stručnih kvalifikacija ili s nedovoljnim i neadekvatnim kvalifikacijama (većinom nezaposleni radnici i radni „višak“), vladini administrativni radnici, nastavnici i instruktori, etničke manjine (naročito Romi), žene, osobe s tjelesnim nedostacima i posebnim potrebama, socijalne profesionalne grupe (kao oružane snage, policija, sudski radnici itd.).

Pojam kvaliteta je pitanje kako ponude i ponuđača tako i svih drugih elemenata obrazovanja odraslih, informacija i upravljanja. Potrebna je analiza kao i usklađenost edukativnih sadržaja s aktualnim potrebama i zahtjevima, podrška učenju, pristupačnost, priznavanje, validacija i certificiranje kompetencija. Većina ovih elemenata je u ranoj fazi razvoja a standardizacija kvaliteta se još uvijek samo priželjkuje. Ovo je takođe preduvjet akredita-

cijskog i certifikacijskog procesa, koji je jedan od osnovnih predmeta rasprave u skoro svim zemljama regije. U određenim oblastima uloženi su značajni naponi za uvođenje standarda kvaliteta, kao što su vještine u oblasti stranih jezika i informativnih tehnologija (npr. uspješna implementacija standarda **Xpert computer passport** u Albaniji).

Trenutna nastojanja u pogledu kvaliteta fokusiraju se na kriterije za institucije (i druge realizatore), kriterije za obrazovne programe i kriterije/kompetencije kadrova za obrazovni rad s odraslima (takođe potrebni za njihovo licenciranje).

Potražnja i participacija u oblasti obrazovanja odraslih

Većina zemalja Jugoistočne Evrope ne posjeduje konkretne nacionalne prikaze participacije u učenju odraslih. Postojeći podaci nude informacije o odraslima u sistemu formalnog obrazovanja dok u oblasti neformalnog obrazovanja ne postoje baze podataka niti prateći sistemi, što otežava procjenu participacije korisnika. Neophodno je razviti dosljednu i koherentnu metodologiju prikupljanja podataka o **participaciji i neparticipaciji u obrazovanju odraslih** kao i razlozima neparticipiranja. Te informacije bi omogućile izuzetno značajan uvid u potrebe i interesovanja odraslih za obrazovanjem.

Fenomen transfera edukacijskih ponuda i participacije iz formalnog u neformalni sektor može se opisati kao eksplozija neformalnog obrazovanja. Primjeri su edukativne aktivnosti **NVO** i rasprostranjenost obuke unutar velikih kompanija. Broj **privatnih komercijalnih preduzeća** koja nude različite oblike obuke i seminara je takođe u porastu. Širenje neformalnog obrazovanja sa sobom nosi rizik s obzirom na nepostojeće kriterije i standarde kvaliteta i nemogućnost sistematskog monitoringa i prikupljanja podataka. Zbog toga je nemoguće dati procjenu participacije u neformalnom obrazovanju a još teže u slučaju informalnog obrazovanja. Očigledan je rastući trend participacije žena, poljoprivredne populacije, etničkih manjina, starijih osoba, izbjeglica i raseljenih lica u edukativnim aktivnostima – naročito onim koje provode NVO.

Dosta podrške se pruža **obrazovanju odraslih u oblastima ljudskih prava, demokratije, civilnog društva i održivog razvoja**. Drugi sektor s munjevitim porastom participacije fokusiran je na tržište rada – kursevi za uposlenike, naročito na menadžerskoj razini, kursevi za različite stupnjeve kvalifikacija, poduzetništvo, informativne tehnologije, strani jezici itd. Parti-

cipaciju u ovim područjima podržavaju države (posredstvom agencija za zapošljavanje), kompanije, internacionalni projekti, donatori i dr.

Uprkos evidentnim prednostima edukacije i obuke socijalno isključenih grupa i pojedinaca, uočavamo da je u Jugoistočnoj Evropi, ali i šire, participacija marginaliziranih grupa u svim oblicima obrazovanja odraslih još uvijek puno niža nego što je slučaj s drugim grupama. Nedostatak relevantnih vještina i kompetencija povećava rizik isključenja **marginaliziranih grupa** iz društva s obzirom na rastuće zahtjeve tržišta rada za znanjem, sposobnostima i vještinama. Začarani krug bi se mogao probiti rušenjem barijera učenju i ohrabrivanjem participacije općenito a posebno u slučaju neintegriranih i nezastupljenih grupa. U suprotnom, prijeto opasnost povećavanja postojećih socijalnih razlika.

Iako nacionalne studije i statistike nisu usporedive, u brojnim istraživanjima opažamo zajednički **obrazac participacije**. Dakle, države se razlikuju po stupnju participacije, ali su strukture obrazaca slične.

- Participacija opada s godinama – naročito na polju stručne i profesionalne edukacije. Starije osobe smatramo socijalno marginaliziranom grupom; obrazovna ponuda za njih je vrlo mala a nedostaju i odgovarajući mehanizmi koji bi zadovoljili specifične potrebe, što opet negativno utiče na motivaciju za učenje.
- Participacija raste s porastom stupnja obrazovanja polaznika.
- Što je socijalna situacija lošija, osobe su manje sklone korištenju ponude obrazovanja odraslih.
- U ruralnim predjelima participacija je niža nego u urbanoj sredini.
- Etničke manjine značajno rjeđe participiraju nego domaće stanovništvo. To se može pripisati slabijem socio-ekonomskom statusu, jezičkoj barijeri, stigmatizaciji i uvriježenim predrasudama (posebno u slučaju romske populacije).
- Participacija odraslih u neformalnom i informalnom obrazovanju je mnogo viša nego u formalnom a uzrok je opadanje formalnog obrazovanja 90-ih godina te porast organizacija neformalnog obrazovanja koje su odgovorile na veće obrazovne potrebe u različitim sektorima.

Nedostatak statističkih podataka

Samo nekoliko zemalja prema nacionalnim istraživanjima koristi metodologiju EUROSTAT (Bugarska, Rumunija) a rezultati pokazuju veoma nizak stupanj participacije – 1,5%-3,5%. Možemo pretpostaviti da su rezultati u drugim zemljama Jugoistočne Evrope slični. S druge strane, nedavne stu-

dije (Bugarska) ukazuju na to da ta metodologija možda i nije najprikladnija za ovu regiju te da drugi postupci pokazuju bolje rezultate.

Razlozi za nizak stupanj participacije u obrazovanju odraslih u regiji su različiti a vezani su kako za potražnju tako i za ponudu. Prvi se odnose na životnu situaciju odraslih i njihov stav prema učenju. Drugi su političke prirode, vezani za protok informacija i realizatore. Spomenimo one najvažnije.

- Obrazovanje i učenje su u postsocijalističkim državama izgubili na **vrijednosti** i sve više tendiraju formalizaciji, pri čemu se pod kvalitetnim obrazovanjem podrazumijeva samo formalno školovanje s odgovarajućom svjedodžbom, odnosno stupnjem kvalificiranosti.
- **Tranizijska ekonomija** još uvijek ne zahtijeva visok stupanj znanja i kompetentnosti i ne zasniva se na principima kontinuiranog obrazovanja i cjeloživotnog učenja.
- **Poslodavci nisu uvijek spremni** podržati učenje i obrazovanje svojih uposlenika. U tom kontekstu je neophodno osloboditi se okvira formalnih institucija te razmotriti ulogu neformalnog i informalnog učenja u zajednici, na radnom mjestu i kod kuće.
- **Životni kvalitet i egzistencijalni problemi** su generalno važniji od ulaganja u obrazovanje i učenje. Finansijske poteškoće zahtijevaju dodatne radne napore, što ostavlja malo vremena za edukativne aktivnosti.
- **Formalni sistem obrazovanja** ne pruža drugu šansu odnosno realne mogućnosti za odrasle jer organizacija i nastavni sadržaji nisu prilagođeni odraslima, što uzrokuje opadanje motivacije odraslih osoba za dodatnu edukaciju.
- **Tradicionalni oblici finansijske podrške** države vanškolskim edukativnim inicijativama pojedinaca iščezavaju.
- U dosta zemalja Jugoistočne Evrope **infrastrukturna organizacija** za obrazovanje odraslih je neadekvatna i često se smatra ključnim razlogom izostanka participacije. Promjenjivost profila realizatora otežava polaznicima pronalaženje adekvatne obuke.
- Obrazovne institucije nisu pripremljene za **rad s odraslima** – nastavnici ne raspolažu adekvatnim vještinama, nedostaju moderna sredstva podučavanja i oprema, organizacija i aktivnosti nisu u skladu s potrebama i mogućnostima odraslih.
- **Nedostatak sistema i prakse** u profesionalnom savjetovanju – ne postoje pristupačni i objektivni centri koji bi bili svima dostupni, koji bi ospkrbili korisnike informacijama i tako im pomogli pri donošenju realističnih odluka o obrazovanju i obuci.

Od svih socijalnih grupa, najniži stupanj participacije primjećujemo u romskoj populaciji. Mada je **Romskom dekadom** inicirano mnoštvo aktivnosti s ciljem većeg socijalnog učešća i integracije Roma u društvo, istraživanja pokazuju da postoji cijeli niz prepreka motivaciji romskog stanovništva da participira u obrazovnim procesima. Navest ćemo neke od njih:

- vrlo niska obrazovna struktura
- ekstremno siromaštvo
- jezičke barijere
- stigmatizacija i predrasude vezane za ovu grupu igraju negativnu ulogu pri traženju posla i očekivanja u pogledu obrazovnih postignuća romske populacije.

Pismenost

U zemljama Jugoistočne Evrope pismenost se shvata u kontekstu osnovnog obrazovanja, tj. za nepismene osobe se pretpostavlja da nisu prošle osnovno obrazovanje. Statistički, nepismena osoba je ona koja priznaje da ne zna čitati i pisati. Rezultat ovog pristupa je da evidentirani broj nepismenih osoba nije u skladu sa stvarnošću, što samo povećava problem te ostaje nejasno na kojem stupnju pismenosti su osobe bez osnovnog obrazovanja. Dakle, raspoloživi statistički podaci o broju nepismenih osoba se kreću između 3-4%. Međutim, u većini zemalja se nisu koristili standardizirani instrumenti i metodologije evropskih ili internacionalnih organizacija tako da je nacionalni prikaz, iako nepouzdan, jedini statistički indikator. S druge strane, praktični primjeri, iz skoro svih zemalja, pokazuju da je ideja funkcionalne pismenosti prihvaćena – mnoge dodatne životne i poslovne vještine i ključne kompetencije su uključene u programe opismenjavanja (na primjer: projekt za nepismene žene/majke iz ruralnih predjela **Makedonije**; funkcionalno obrazovanje za odrasle Rome, projekt u **Srbiji**). U svim zemljama regiona postoje slični problemi u pogledu poduzimanja konkretnih koraka u svrhu reduciranja broja nepismenih i promoviranja funkcionalne pismenosti. Uočene su sljedeće prepreke i problemi:

- **nedostatak indikatora i mjerila**, pouzdanih istraživačkih instrumenata i metodologije za mjerenje stupnja funkcionalne pismenosti;
- **nedostatak smjernica i organizacija** za implementaciju programa funkcionalnog opismenjavanja i funkcionalnog obrazovanja odraslih (npr. 13 škola za osnovno obrazovanje odraslih u Srbiji, 13 u Makedoniji, 3 u Crnoj Gori);

- u postojećem obrazovnom sistemu **nedostaju programi** za funkcionalno opismenjavanje – postojeći programi su neznatno prilagođeni programi za djecu ili su zastarjeli, neprilagođeni stvarnim potrebama odraslih ciljnih grupa;
- uposlenici postojećih obrazovnih institucija **ne raspolažu relevantnim vještinama** i nisu prošli adekvatnu obuku za razvoj funkcionalne pismenosti u radu s odraslima;
- prevladavajući pristup u nastavnim programima zasniva se na znanju i **nije u skladu sa stvarnom prirodom funkcionalne pismenosti** koja se više fokusira na rezultat;
- **aktivnosti opismenjavanja su nesistematične i nekoordinirane**, rijetko se finansiraju iz javnih sredstava a ne postoje ni strategije za obuhvatanje rezultata.

Pored općih problema svih zemalja Jugoistočne Evrope koji se tiču priznavanja i implementacije funkcionalne pismenosti, te poteškoća u pronalženju učinkovitih rješenja za problem nepismenosti, zajednički su i sljedeći faktori:

- velik broj osoba koje rano prekidaju školovanje te čine potencijalnu novu grupu nepismenih,
- visoka diskrepancija među stupnjevima pismenosti stanovništva urbanih, suburbanih i ruralnih područja (npr. BiH, Srbija, Makedonija),
- značajno veći broj nepismenih žena i djevojaka (npr. BiH, Makedonija, Kosovo),
- etničke manjine imaju manji stupanj obrazovanja i veću kvotu nepismenosti nego što je slučaj u većinskim grupama (posebno izraženo unutar romske populacije),
- jedan od glavnih implementatora programa opismenjavanja su NVO-i ali njihovi programi su pilotskog karaktera i nisu dugoročno održivi; rezultati, iako često dobri, nisu dokumentirani i mjereni na pravi način i ostaju nezapaženi.

Jedan od prvih koraka ka uspješnom opismenjavanju i porastu funkcionalne pismenosti je suočavanje sa stvarnim razmjerama problema. To ćemo postići boljom metodologijom i sistematskim prikupljanjem podataka, uključujući i više podataka i indikatora u postojeće nacionalne strukture, ali i razvijajući druge mjere, instrumente i istraživačke projekte. Zemlje Jugoistočne Evrope već sudjeluju u internacionalnim istraživanjima kao što su IALS (International Adult Literacy Survey) i LAMP.

Kadrovi za obrazovanje odraslih

Ne iznenađuje činjenica da u mnogim zemljama regije nema usaglašenosti o potrebnim kvalifikacijama kadrova za obrazovni rad s odraslima. Kvalifikacije nastavnika u sistemu obrazovanja odraslih se ne bi trebale razlikovati od svih drugih nastavnika – potrebno je akademsko obrazovanje. Na nekim fakultetima se mogu steći osnovna pedagoška, didaktička i metodološka znanja i vještine (uglavnom na pedagoškim fakultetima), ali u drugim profesijama (npr. tehničkim) fokus leži samo na njihovom specifičnom području, a ne na aktivnostima vještinama podučavanja. Iako neki predmeti obuhvataju i didaktiku i pedagoški pristup, ipak ne uključuju kompetencije potrebne za obrazovni rad s odraslima. Univerziteti su još uvijek vrlo tradicionalni i usmjereni k staromodnim vještinama podučavanja, koje nisu prilagođene odraslima.

Uprkos spoznaji da profesionaliziranje ove oblasti pridonosi njenom priznavanju i razvoju, postignuti uspjeh u Jugoistočnoj Evropi je vrlo mali. U većini zemalja je još uvijek nejasno pitanje profesionalnog statusa edukatora za odrasle. Ovi kadrovi nisu na listi službeno priznatih profesija, osim u Srbiji gdje se obrazovanje odraslih smatra specifičnom profesijom. Univerzitet u Beogradu ističe se dugom historijom obuke nastavnika za učenje i obrazovanje odraslih na Odsjeku za andragogiju sa četvorogodišnjim diplomskim studijem andragogije te magisterijskim i doktoratskim programom. U skoro svim drugim zemljama regiona postoje inicijative i ulažu se naporu u uspostavljanje neke vrste dodiplomskog ili postdiplomskog studija za kadrove u obrazovanju odraslih.

Vrlo često državna tijela i NVO-i organizuju *train-the-trainer* (ToT) kurseve i slične oblike obuke, gdje obrazovni kadrovi mogu steći izvjesna znanja i vještine za obrazovni rad s odraslima, ali se te mjere ne provode sistematično. Postoje i ToT programi u okviru domaćih i internacionalnih projekata a brojni donatori podržavaju ovu vrstu aktivnosti.

Istraživanja na polju obrazovanja odraslih

Sve države Jugoistočne Evrope su svjesne značaja istraživanja za unapređivanje oblasti obrazovanja odraslih. Međutim, još uvijek ne postoje sistematski i sektorski pristupi istraživanjima. Obim i broj istraživanja su ograničeni što se dijelom može pripisati nedostatku nadležnih institucija i nedovo-

ljnom finansiranju. Ipak, u cijelom regionu se provode neke direktne i indirektno studije, fokusirane na određene aspekte obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja. Uprkos svim problemima, istraživački rad u regionu je aktivan i raznolik. Neka istraživanja se neposredno bave obrazovanjem odraslih dok je većina indirektno vezana za ovu oblast – ali čak i njihovi rezultati su na izvjestan način relevantni.

Očigledno je da većina istraživačkih organizacija ne pripada grupi tradicionalnih ustanova (univerziteta, instituta), ali potiču iz različitih sektora i oblasti.

- **Organizacije finansirane iz javnih sredstava:** ministarstva, zavodi, VET-centri – provode istraživanja različitih aspekata obrazovanja, uglavnom vezanih za politiku, strategije i reforme na različitim poljima obrazovanja.
- **Javne i privatne kompanije** – uglavnom provode istraživanja za vlastite potrebe, za razvoj strategija i projekata, često u svrhe daljnje izobrazbe svojih uposlenika ili s ciljem razvoja radne snage u cjelini.
- **Agencije i centri za ispitivanje javnog mnijenja** – prikupljaju podatke i provode istraživanja ne samo javnog mnijenja nego i raznih drugih aspekata svakodnevnog i profesionalnog života stanovništva.
- **Internacionalne organizacije** – programi i projekti (World Bank, UNDP, FAO, *dvv international*, GTZ, OSCE i mnoge druge) su među najvećim podržavateljima istraživanja u oblasti odrazovanja odraslih a veliki broj njih je proveden u suradnji s prethodno pomenutim organizacijama kao i s nekim institucijama koje finansira država. Ove studije su obično dio određenih projekata, odnosno jedna od mjera ili koraka u procesu razvoja projekata.
- **Univerziteti i instituti** provode znanstvena i cijeli niz individualnih istraživanja, koja se najčešće prezentiraju tokom nacionalnih i internacionalnih konferencija, kongresa i seminara.
- **NVO-i i civilno društvo** predstavljaju važan okvir za brojne i raznovrsne istraživačke projekte i usko surađuju s drugim partnerima i podržavateljima.

S obzirom da u istraživanjima obrazovanja i učenja odraslih nema sistematskog pristupa, teško je identificirati prioritete i ključne studije, pogotovo zato što se situacije u državama jako razlikuju. Moguća je gruba podjela prema ciljevima i svrsi.

- Studije i istraživanja s ciljem **razvoja strateških dokumenata**, akcionih planova, reformi, utemeljenja institucija i unapređenja obrazovne prakse.
- **Unapređivanje obrazovne prakse** u oblasti stručnog obrazovanja.
- Studije koje provode pojedinačne institucije i organizacije u svrhu **obrazovanja vlastitog kadra** – ministarstva, javna administracija, obrazovne institucije, preduzeća.
- Studije usmjerene na procjenu situacije, uvjeta, potreba i drugih aspekata u pojedinačnim oblastima ALE s ciljem definiranja koraka i mjera za konkretne projekte.
- Istraživanja fokusirana na **javno mnijenje** ili neke karakteristike populacije pomoću uzoraka.
- Fundamentalne i primijenjene studije istraživačkih institucija u znanstvene svrhe.

Oblici studija i prioriteti se mijenjaju s vremenom. U kontekstu tranzicije, istraživanja igraju važnu ulogu, često kao neka vrsta pratećeg fenomena ili mjera koje zavise od promjena stvarnosti, reformi itd.

Internacionalna suradnja

S obzirom da države Jugoistočne Evrope nisu pogodne za „klasične“ programe EU-a (kao npr. Grundtvig), obim internacionalne suradnje je ograničen, ali ipak dragocjen. Internacionalna suradnja uključuje investitore iz EU-a – IPA-e ili ENP - strukture (European Neighbourhood Policy), CARDS-a a od nedavno i programa TEMPUS, aktivnosti evropskih agencija kao ETF, Cedefop, Evropska agencija za rekonstrukciju, internacionalne NVO kao *dvv international*, Švicarska agencija za razvoj i suradnju, Kultur Kontakt, Austrija, GTZ, British Council itd., zatim World Bank (Svjetska banka) i European Investment Bank (Evropska investicijska banka). Internacionalni projekti obično daju vrlo korisne i vrijedne rezultate. Problem je u manjku koordinacije, nema sistematičnog monitoringa progresa nakon okončanja projekta a rezultati se ne koriste na dosljedan i održiv način. U tom kontekstu treba istaći značaj nekih velikih internacionalnih organizacija za razvoj obrazovanja i učenja odraslih u Jugoistočnoj Evropi.

- **European Training Foundation** (ETF) je agencija Evropske unije koja podržava obrazovanje i obuku u državama izvan EU-a, pomaže zemlje u razvoju u ispravnom korištenju ljudskih potencijala putem

reformi obrazovanja, obuke i tržišta rada u kontekstu vanjske politike EU-a.

- **OECD** (Organisation for Economic Co-operation and Development) i njegov **Direktorat za edukaciju** podržavaju razvoj obrazovne politike i strateških dokumenata, prikupljanje statističkih podataka i indikatora, reforme vezane za pitanje potreba tržišta rada ali i one vezane za demokratizaciju i tehnološki razvoj; utvrđuju multilateralne programe u regionu.
- **dvv international** – Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola putem čvrste mreže vlastitih predstavništava i partnerskih organizacija pomaže u modernizaciji lokalnih struktura stručnog obrazovanja i obuke i doprinosi promoviranju politike EU-a cjeloživotnom učenju. Dvv *international* podržava projekte obrazovanja odraslih u svrhu osiguravanja konkurentnosti polaznika na tržištu rada, promovira toleranciju i socijalnu integraciju te na taj način doprinosi prilagođavanju standardima EU-a i potpomaže proces pripreme zemalja regiona za integraciju u EU.
- **GTZ** (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) – podrška privrednim reformama, razvoju kompetitivne tržišne ekonomije i održivom razvoju. Čini osnovni fokus tehničke suradnje SR Njemačke s Jugoistočnom Evropom. Mnogi projekti promoviraju ujedinjen regionalni fokus i uzajmno se podupiru i podržavaju standardima
- **Council of Europe** (CoE) – podržava aktivnosti za unapređivanje ljudskih prava, demokratije i vladavine prava kao i aktivnosti za razmjenu informacija, obuke i dobre prakse; jača mrežu među odlučujućim instancama na nacionalnoj i internacionalnoj razini.

U posljednjih nekoliko godina Jugoistočna Evropa je, zahvaljujući inicijativi donatora, doživjela pomak u oblasti mogućnosti obuke za odrasle; na primjer: razvoj aktivnih mjera tržišta rada, reforma nastavnih programa, programi prekvalificiranja, specifični programi obuke za marginalizirane grupe itd. Učenje odraslih je kroz internacionalne projekte popularizirano, rasprostranjeno i puno bolje prihvaćeno nego tradicionalni oblici obrazovanja odraslih. Koriste se novi pristupi i metode, stvorene su nove perspektive a oblast obrazovanja je raznolika i dinamična. Međutim, inicijative za učenje odraslih, koje su podržavali strani donatori, provedene su po ad hoc principu i ostale su vezane za donatore i njihove vlastite projekte, što ih, finansijski i institucionalno, čini neodrživima.

Sažetak – budući izazovi

Dok je za zemlje sa statusom kandidata proces evropskih integracija osnovni motiv, ipak je u svakoj od njih utjecaj tranzicije pokretačka snaga razvoja obrazovanja i učenja odraslih. Evidentna je potreba za konkurentnošću na tržištu rada, kako za zaposlene tako i za nezaposlene osobe.

Premda je u oblasti obrazovanja odraslih u Jugoistočnoj Evropi puno toga učinjeno a mnogi razvojni procesi su i dalje u toku, još uvijek postoje neka žarišta i slabosti koje treba pomenuti.

Prvo, **u svim državama regiona obrazovanje i obuka odraslih se ne smatraju prioritetom** iako su u toku reforme. Politički nosioci odluka i poslodavci još uvijek nisu jasno spoznali da je razvoj ljudskih resursa od ključnog značaja za budućnost. Javna i privatna ulaganja u obrazovanje su niska. Ne razmatraju se mogućnosti i efikasni načini raspodjele finansijskih sredstava, što se negativno odražava na korisnike, naročito na rizične grupe kao što su etničke manjine, učenici s prekinutim školovanjem, imigranti, raseljena lica, osobe s tjelesnim nedostacima i posebnim potrebama, itd.

Neprikladne i zastarjele upravne sheme su sljedeća prepreka razvoju obrazovanja i učenja odraslih. Radi se o koordinaciji ministarstava, koordinaciji i suradnji među zastupnicima interesa u svrhu osiguranja fleksibilnih veza sistema obuke te veza između obrazovnih komponenti i zapošljavanja. Radi se o decentralizaciji i partnerstvu na svim razinama, posebno u odnosu na socijalna partnerstva. Ministarstva obrazovanja igraju dominantnu ulogu u tekućim reformama, često u izolaciji, ne uzimajući u obzir druge partnere. Konačno, radi se o internom funkcioniranju administracije, nekvalificiranim kadrovima, „destruktivnosti“ na svim hijerarhijskim razinama u pogledu bilo kakve političke promjene u vladi, istrajnosti u birokratskom pristupu, nedostatku sistema informiranja i netransparentnim procedurama. Opisana situacija uzrokuje arbitrarne odluke i neučinkovitost; izvršna sposobnost vladajućih instanci je nepouzdana i nepodložna kontroli. Sve ovo ima širi utjecaj – funkcionalan sistem, kvalificirani kadrovi, transparentne procedure i pravična regulativa su dio Kriterija iz Kopenhagena (vladavina prava i prilagođavanje tržištu) za uspješnu integraciju u EU.

Drugi aspekt koji treba istaći su **problemi održivosti** u kontekstu fragmentirane donatorske podrške. Kao što smo već pomenuli, sve planirane i tekuće reforme imaju podršku programa EU i drugih bilateralnih i multilateralnih donatora. U poređenju s donatorskim aktivnostima obrazovanju odraslih u Centralnoj Evropi (nekadašnje zemlje kandidati), čini se da je sada uključen značajno veći broj donatora, ali oni surađuju sa slabijim i manjim administracijama. Pored pitanja kapaciteta zemalja za implementaciju ovih programa, pos-

tavlja se i pitanje održivosti reformi nakon donatorskih intervencija. Problem je u osiguravanju sredstava za aktivnosti koje su razvijene kroz pilot - projekte a koje treba primijeniti u cijeloj zemlji. Dalje su važni prikladni sadržaji kako bi se izbjegla isprazna retorika; značajna je i motivacija sudionika reformi koje bi mogle biti suprotstavljene lokalnim interesima. Osim toga, u pitanju su i kontinuiranost, dosljednost i kapitalizacija. Pri razvoju profesionalnih mreža, partnerstva i odgovarajućih institucija (VET-zastupništva, obrazovna savjetovništva i centri) treba uzeti u obzir održivost i zalagati se za stvaranje kapaciteta. Prepreka je djelomično neprihvatanje projekata i rezultata od strane lokalnih partnera/vlada. S obzirom da se smatraju „uvezenim stranim“, ne ulaže se dovoljno napora u konsolidaciju i njihovo uključivanje u nacionalni sistem.

Osim toga, **suradnja i razmjena među zemljama Jugoistočne Evrope je slaba**, iako postoje neke dobre prakse. Ovo je izuzetno važno s obzirom da relativno rijetko nalazimo adekvatne ljudske resurse u javnim administracijama ali i privatnim organizacijama ove regije. Postoji i rizik da bi izolirani pristupi mogli stvoriti barijeru među državama jer razvoj privrede i tržišta rada zahtijeva geografski mobilnu radnu snagu, kako u regionu tako i širom kontinenta.

Konačno, vrlo važan faktor razvoja ALE-a je spoznaja vrijednosti učenja i stvaranje kulture učenja. U Jugoistočnoj Evropi još uvijek nedostaje princip *učenja za sve* iako bi bio koristan za motivaciju (potencijalnih) polaznika i višu participaciju te popularizaciju učenja u smislu aktivnog građanstva, lične ostvarenosti i/ili zapošljavanja.

Šta učiniti?

Predložit ćemo nekoliko koraka. Kao prvo, važno je **stvoriti okruženje za učenje odraslih** a to podrazumijeva sljedeće korake:

- **Jedinstven i koherentan pristup državnih vlasti** koji će uključivati sva relevantna ministarstva i nadležna tijela u razvoj integrirajuće politike, jasne strategije i akcije u obrazovanju odraslih, upravne promjene koje će omogućiti partnersku suradnju vlasti sa zastupnicima interesa, kreiranje instrumenata i mehanizama za monitoring navedenih aspekata. Konkretni koraci u ovom pravcu bi mogli biti: sporazum s vladom o raspodjeli resursa za obrazovanje i učenje, specificiranje sredstava za obrazovanje odraslih, definiranje kriterija za finansiranje obrazovanja odraslih.

- **Veća uloga socijalnih partnera u procesu razvoja ljudskih resursa**, naročito u pogledu finansiranja učenja uposlenika, usvajanje kulture kontinuiranog *on-the-job treninga* radne snage, povećavanje stupnja participacije i nagrađivanje učenja, razvoja infrastrukture (sektorne vještine, NQF, standardizacija) kontinuiranog osiguravanja mogućnosti obuke.
- **Partnerstvo i umrežavanje** na svim razinama vlasti, zapošljavanja i civilnog društva u svrhu promoviranja kulture učenja, spoznaje vrijednosti učenja, veće participacije u učenju svih segmenata stanovništva, razvoja oblasti obuke i infrastrukture cjeloživotnog učenja. Partnerstva su potrebna i u pogledu raspodjele sredstava, pripreme finansijskih izvještaja nevladinih organizacija u oblasti obrazovanja odraslih i za identifikaciju specifičnih potreba te razvijanje prikladnih programa.
- **Maksimiranje javnih sredstava i sufinansiranje učenja odraslih**, uspostavljanje čvrstih finansijskih osnova, stimulirajuće finansiranje, optimiranje javnog finansiranja, usmjeravanje sredstava ka pojedincima/preduzećima, motivacija i nagrađivanje.
- **Omogućavanje detaljne analize**: prikupljanje podataka, provođenje sistematskih istraživanja (metodologije učenja, uvjeti, motivacija, rad s „nedobrovoljnim“ učenicima, uklanjanje barijera) radi identifikacije i analize tržišnih/sektorskih trendova te prilagođavanja potrebama budućih ljudskih resursa.
- **Stvaranje kapaciteta** za ministarstva, socijalne i druge partnere radi kontinuirane i dosljedne primjene ekspertiza stečenih kroz donatorske projekte; stvaranje kapaciteta je potrebno i kadrovima u oblasti obrazovanja odraslih, u agencijama za savjetovanje i upravljanje itd.
- **Promoviranje učenja** općenito, ali i u specifičnim zajednicama, uz istovremeni razvoj ponude obuke i unapređivanje kvaliteta.

U pitanju reformi s obzirom na oskudnost resursa u oblasti obrazovanja i obuke u Jugoistočnoj Evropi, prioriteti su sljedeća područja:

- **Modernizacija stručnih nastavnih programa** u skladu s tržišnim trendovima: udruživanje profesionalnih ključnih kompetencija i osnovnih vještina, napredna stručna obuka, metode identifikacije i validiranja predznanja i iskustava;
- **Standardizacija i NQF**: standardi za kreiranje i provođenje nastavnih planova, nacionalni kvalifikacijski okviri, certificiranje koje provode nezavisna kvalifikacijska tijela.

- **Osiguranje kvaliteta** u svim segmentima (input, proces, output) – licenciranje, akreditiranje institucija i ponuda, monitoring procesa učenja i rezultata.
- **Sistematski monitoring i evaluacija** strategija, akcionih planova, programa; evidentiranje progressa, implementacije i kontrola troškova kroz provjeru efikasnosti.
- Inicijalni i kontinuirani **razvoj kadrova za obrazovni rad s odraslima**, menadžera, istraživačkih radnika i profesionalnih savjetnika. Prema Maastricht Communiqué, prioritet imaju istraživanje specifičnih potreba i mijenjanje uloge nastavnika i instruktora u oblasti obrazovanja odraslih. Njihova profesija mora postati atraktivnija a to uključuje kontinuirano unapređivanje njihovih profesionalnih vještina. Prema tome, više pažnje treba posvetiti promoviranju inovativnih pedagoških metoda; nastavnici i sami trebaju više učiti i smjestiti svoje odrasle „učenike“ u fokus. Također je značajno identificirati sve oblasti u kojima su ovi kadrovi traženi i definirati profesionalne standarde za obrazovanje odraslih.
- **Odgovoriti na potrebe preduzeća i pojedinaca** da razvijaju i usvajaju nove vještine: ekspanzija učenja u kompanijama, radionice praktičnog učenja, analiza potreba za obukom, metodologije fokusirane na polaznike, kratki kursevi, savjetovanje i usmjeravanje.
- **Razvoj kompleksnih programa i servisa podrške za socijalno isključene grupe.** Na primjer: u slučaju obuke za nezaposlene osobe treba razmotriti kako pomoći što većem broju nezaposlenih osoba da profitiraju obuke i vrte se na posao. To znači, obezbijediti dovoljno sredstava agencijama za zapošljavanje za razvoj aktivnih mjera i usluga. Osim toga, uposlenici zavoda za zapošljavanje moraju biti u stanju ispravno procijeniti potrebe nezaposlenih osoba i pružiti adekvatno savjetovanje.

Potreba za podrškom evropskih partnera

Zaključno navodimo najpovoljnija područja za buduća ulaganja i najprikladnije načine za pružanje podrške.

- Još uvijek postoji velika potreba za lobiranjem i zagovaranjem EU kod nacionalnih vlada – kako za podizanje svijesti tako i za implementaciju donesenih regulacija i mjera; nacionalne strukture su i dalje preslabe da to izvedu bez ujedinjenih (regionalnih i evropskih) napora.

- Za **reforme** u oblasti obrazovanja odraslih nisu potrebna samo finansijska sredstva nego i ciljana ekspertiza, specifični *know-how* i odgovarajuće mjere i aktivnosti.
- Pozitivne **tradicije** zemalja Jugoistočne Evrope treba poštivati a iskustva u obrazovanju odraslih smatrati zajedničkim bogatstvom.
- Uspješni **programi EU-a** (npr. Grundtvig) trebaju se otvoriti za partnere izvan EU, što bi intenziviralo suradnju, razmjenu i mobilnost na području cijele Evrope.
- Intenzivno **umrežavanje, suradnja, razmjena strategija i iskustava**, dobre prakse i saznanja su važni – kako s EU-partnerima tako i među zemljama regiona.
- Vrlo korisno bi bilo da EU-strategije, dokumenti, akcioni planovi i druge aktivnosti uzimaju u obzir cijelu Evropu – pri analizi, otkrivanju problema, kreiranju mjera, postavljanju ciljeva, definiranju prioriteta itd.
- Partneri, predstavnici i eksperti iz Jugoistočne Evrope bi trebali biti više uključeni u razvoj evropske politike obrazovanja i učenja odraslih kao i u pripremu implementacije.

OBRAZOVANJE ODRASLIH U HRVATSKOJ

Političko okruženje

Dokumenti politike obrazovanja, usvojeni u Hrvatskoj u proteklom periodu, mogu se podijeliti na dokumente općeg obrazovnog sistema s posebnim osvrtom na obrazovanje odraslih, te na one koji se posebno fokusiraju na obrazovanje odraslih. Među dokumentima koji pokrivaju obrazovanje općenito, kao ključni politički dokumenti mogu se smatrati sljedeći:

- **2001.** Hrvatska u XXI stoljeću – Bijeli papir Hrvatskog obrazovanja, Vlada Republike Hrvatske, Nacionalno vijeće za konkurentnost;
- **2002.** Deklaracija znanja 2004. Hrvatska na principima znanja i primjene iskustava, Akademija znanosti i umjetnosti Hrvatske;
- **2004.** 55 preporuka za podizanje razine hrvatske konkurentnosti, Nacionalno vijeće za konkurentnost; Hrvatski nacionalni obrazovni standard;
- **2005.** Razvojni plan obrazovnog sistema za period 2005–2010, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta;
- **2006.** Nacrt strateškog razvoja za period 2006–2013, Središnji državni ured za strategiju razvoja i koordinaciju fondova EU; .
- **2007.** Nacionalni program mjera za uvod u obavezno srednje obrazovanje, Parlament Republike Hrvatske;
- **2007.** Strategija za razvoj nacionalnog kurikuluma, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Nacionalno vijeće za kurikulum;
- **2008.** Razvojna strategija VET sistema u Republici Hrvatskoj za period 2008–2013.

Glavni ciljevi navedeni u strategiji jesu razvoj mjera za implementaciju cjeloživotnog učenja kao prava i obaveze za sve građane, razvoj sistema obrazovanja odraslih koji će ponuditi jednake mogućnosti učenja, kreirati zakonite i profesionalne preduvjete za uspostavljanje obrazovanja odraslih kao integralnog dijela obrazovnog sistema i zadovoljiti individualne obrazovne potrebe kao i potrebe tržišta rada te cjelokupnog društva.

Zakonodavni okvir

Kada se zasebno govori o obrazovanju odraslih, glavni politički dokument jeste iz **2004. Strategija za obrazovanje odraslih**.

Prije usvajanja Dokumenta o obrazovanju odraslih u 2007., različite odredbe koje reguliraju kompleksan reljef obrazovanja odraslih bile su razbacane u aktima i drugim zakonima koji se odnose na osnovno i srednje obrazovanje. Ideja Dokumenta o obrazovanju odraslih i komplementarnih zakona jeste da razvije zaseban zakonodavni okvir za obrazovanje odraslih koji će objediniti glavno tijelo odredbi koje se odnose na obrazovanje odraslih. Pored reguliranja aktivnosti i ciljeva Vijeća za obrazovanje odraslih i Agencije za obrazovanje odraslih, Dokument o obrazovanju odraslih izražava formu obrazovanja odraslih te definiše ko i pod kojim uvjetima se može baviti obrazovanjem odraslih.

Dokument o obrazovanju odraslih (donesen 2007.) je usaglašen na osnovu sljedeća četiri srodna zakona:

- *Zakon o standardima i specifikacijama u ustanovama za obrazovanje odraslih* (objavljen 2008.). Ovaj zakon određuje standarde i norme te metode i procedure za identifikaciju uslova koje trebaju ispunjavati ustanove kako bi mogle implementirati program obrazovanja odraslih.
- *Zakon o sadržajima, formama i metodama čuvanja andragoške dokumentacije* (objavljen 2008.). Ovaj zakon uređuje sadržaje i forme vezane za andragošku dokumentaciju koju vode institucije akreditirane za provođenje programa obrazovanja odraslih, kao i metode rukovanja njome i njenog arhiviranja.
- *Zakon o evidenciji u institucijama za obrazovanje odraslih* (objavljen 2008.). Ovaj zakon uređuje sadržaje i metode vođenja evidencije koju vode institucije akreditirane za provođenje programa obrazovanja odraslih; o programima, polaznicima i zaposlenicima, kao i evidencijama drugih informacija relevantnih za nadzor i razvoj aktivnosti obrazovanja odraslih.
- *Zakon o javnoj certifikaciji u obrazovanju odraslih* (objavljen 2008.). Ovaj zakon određuje imena, sadržaj i formu javne certifikacije za odrasle vezano za kvalifikacije srednjeg obrazovanja i VET kvalifikacije; prekvalifikacija, viša usmjerena obuka; niže VET kvalifikacije; obuka i osnovno obrazovanje.

Zakon o državnom subvencioniranju obrazovanja i obučavanja

(donesen 2007.).

Zakon o državnom subvencioniranju obrazovanja i obučavanja, koji je na snazi od novembra 2007., modificira Dokument o porezu na dobit, naročito poglavlje koje se odnosi na smanjenje i izuzeće takse na obrazovne prihode za nekoliko ciljnih skupina.

Zakon o zapošljavanju i osiguranju za nezaposlene (donesen 2008.).

Zakon o posredovanju pri zapošljavanju i osiguranje za nezaposlene na snazi od januara 2009. regulira medijaciju za zapošljavanje, obučavanje i strukovna uputstva za zapošljavanje, kao i profesionalnu rehabilitaciju za nezaposlene hendikepirane osobe.

Zakon o penzijskom osiguranju (donesen 2008., zadnji amandman usvojen 2008.).

Korespondirajuće odredbe Zakona o penzijskom osiguranju odnose se na Zakon o posredovanju pri zapošljavanju i osiguranju za nezaposlene i navode one osobe koje su povrijeđene na radu, a čija profesionalna rehabilitacija može imati učinak u vidu obuke za stalno zaposlenje na drugom radnom mjestu. Također određuje ko ima pravo na profesionalnu rehabilitaciju i pod kojim uvjetima; ko implementira i finansira profesionalnu rehabilitaciju, šta će biti cilj, kao i prava i obaveze osoba povrijeđenih na radu tokom profesionalne rehabilitacije.

Zakon o radu (donesen 1995., zadnji amandman usvojen 2005.).

Zakon o radu općenito određuje pitanja edukacije i obučavanja za rad, posebice za rad stažista, također prava i obaveze poslodavaca i zaposlenika u pitanju edukacije, obučavanja i naprednog praktičnog usavršavanja. Postoje specijalne obaveze poslodavca vezane za dodjelu prioriteta radnicima povrijeđenim na radu ili onima koji su izloženi profesionalnim oboljenjima. Pitanje edukacije i obučavanja uposlenika je vezano za otpuštanje iz službe.

Zakon o obrtništvu (donesen 2003., zadnji amandman usvojen 2007.).

Zakon o obrtništvu regulira edukaciju i obuku za obrtnike.

Zakon o institucijama i Zakon o univerzitetima (donešen 1997–1999.).

Zakon o institucijama i Zakon o univerzitetima reguliraju organizacijske aspekte institucija za obrazovanje odraslih, naročito pitanja poslovanja, upravljanja i rukovođenja, i slično.

Organizacija obrazovanja odraslih u okviru vlade

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta je ključno tijelo koje regulira sve segmente obrazovanja uključujući i formalno obrazovanje odraslih. Akreditovane obrazovne institucije sprovode obrazovne programe za odrasle na osnovu uputstava dostavljenih od Ministarstva.

Vijeće za obrazovanje odraslih je savjetodavno tijelo Vlade koje se sastoji od predstavnika ključnih sudionika u obrazovanju odraslih. Vijeće vrši nadzor stanja u sistemu obrazovanja odraslih i predlaže mjere za njegov razvoj, te daje mišljenje o zakonodavstvu i implementaciji uredbi i predlaže finansijske mehanizme za programe obrazovanja odraslih.

Agencija za obrazovanje odraslih (formirana u maju 2006.) je javna institucija čiji je cilj obezbijediti institucionalne preduvjete za razvoj sistema obrazovanja odraslih. Aktivnosti agencije podrazumijevaju nadzor, razvoj, evaluaciju i unapređivanje obrazovanja odraslih provođenjem sljedećih zadataka:

- Obavljanje analitičkih razvojnih zadataka iz oblasti obrazovanja odraslih
- Koordinacija prijedloga profesionalnih tijela
- Obezbjeđivanje profesionalnih savjeta i savjetodavnih usluga
- Profesionalna edukacija i obučavanje zaposlenika iz oblasti obrazovanja odraslih
- Inovacija, nadzor i evaluacija implementacije programa obrazovanja odraslih
- Poticanje saradnje i učešća u implementaciji programa i projekata obrazovanja odraslih
- Vođenje baze podataka i obezbjeđivanje informacija tijelima državne administracije i relevantnom ministarstvu o evidenciji i drugim relevantnim podacima vezanim za nadzor stanja u obrazovanju odraslih i njegovom razvoju
- Pripremanje analize procesa upravljanja i rukovođenja u obrazovanju odraslih
- Definiranje kriterija za uspostavljanje, implementaciju i nadzor
- Sistemsko finansiranje programa obrazovanja odraslih, investiranja i materijalnog rukovođenja
- Drugi zadaci određeni dekretom o uspostavljanju Agencije

Aktivnosti Agencije se financiraju iz državnog budžeta kao i iz drugih izvora.

Finansiranje obrazovanja odraslih

Iako je broj programa i projekata za obrazovanje u Hrvatskoj značajno uvećan u proteklih nekoliko godina, još uvijek je nemoguće dobiti stvarni uvid u ukupne troškove za ove svrhe (naročito na nižem nivou vlasti – lokalne i regionalne samoupravne jedinice). Također, resursi za 2007. i 2008. planirani za obrazovanje odraslih nisu u cjelosti podređeni Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta i/ili Agenciji za obrazovanje odraslih, već su bili uključeni u budžete drugih ministarstava i tijela. U tu svrhu potrebno je zasebno pristupiti svakom od tih tijela.

Agencija za obrazovanje odraslih

U 2007. Agencija za obrazovanje odraslih dobila je ukupno 7,55 miliona HRK. Budžet Agencije u 2008. iznosio je 13,5 miliona HRK i 12,3 miliona HRK u 2009.¹

Dok je Agencija za obrazovanje odraslih trenutno fokusirana na razvoj funkcija neophodnih za pružanje podrške sistemu obrazovanja odraslih, određeni broj specijaliziranih agencija godišnje prima sredstva za obrazovanje odraslih iz njihovih ciljnih skupina.

Tu spadaju Agencije za edukaciju i obuku predavača, Agencije za stručno usavršavanje i obučavanje, Centar za obuku u državnoj službi središnjeg državnog ureda za administraciju.

Agencija za obrazovanje odraslih je nova institucija i isuviše je rano za evaluaciju efekata njenog djelovanja. Međutim, istina je da je ona, poput ostalih obrazovnih agencija u zemlji, uglavnom pod pokroviteljstvom Ministarstva obrazovanja i još uvijek nema kompetencije za razvoj vlastitih istraživačkih mogućnosti.

Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti

Zbog velikog broja projekata za obrazovanje odraslih, dodatna sredstva troše se na obrazovanje odraslih koji spadaju u sljedeće ciljne skupine:

- *Ratni veterani*

¹ Svi iznosi prikazani su u hrvatskim kunama (HRK), dokkursna vrijednost za maj 2009. iznosi EUR 1 = HRK 7,42

Državni budžet za 2008. obezbijedio je sredstva u iznosu od 40 miliona HRK.

- *Odrasli s poteškoćama*
Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti je u 2004, 2005, 2006. i 2007. za realizaciju ovih projekata obezbijedilo 20,3 miliona HRK. Formalno obrazovanje odraslih s poteškoćama je također dobilo finansijsku podršku kroz projekte ECDL-a (Evropska licenca za korištenje računara) za slijepu i slabovidnu omladinu i ECDL edukaciju za hendikepirane osobe, što je bilo finansirano s 81,293 HRK.
- *Žrtve nasilja u obitelji*
Sredstva za implementaciju projekta u periodu 2004–2007. u iznosu od 728,690 HRK.
- *Mlađi punoljetnici*
U periodu između 2004. i 2007. ukupno 4,0 miliona HRK dodijeljeno je za 134 projekta za neformalnu i informalnu edukaciju mladih, dok je u istom periodu za 224 projekta sa fokusom na borbu protiv droge i drugih vrsta ovisnosti dodijeljeno 11,5 miliona HRK.
U periodu od 2004 do 2007. Ministarstvo je također putem javnih tendera dodijelilo sredstva u iznosu od 537,986 HRK za dodatnih 14 omladinskih projekata od posebnog značaja.

Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti je također finansiralo jednodnevne i dvodnevne edukacijske programe za lidere omladinskih klubova koje su realizirane u 2004, 2005. i 2006. godini. Teme obrazovnih programa bile su: strateško planiranje, lobiranje i prezentacija projekata, izrada nacrtu projekata i dostavljanje finansijskog plana, prikupljanje sredstava, obrazovanje za demokraciju i ljudska prava, volonteri, mladi u borbi protiv nasilja: uključivanje lokalne zajednice, nenasilno rješavanje konflikata.

Ministarstvo turizma

U periodu 2000–2007. Ministarstvo turizma rasporedilo je dodatna sredstva različitim profesionalnim asocijacijama sa svrhom sufinansiranja određenog broja seminara i kratkih kurseva.

Tabela 1

Sredstva dodijeljena od Ministarstva turizma u periodu između 2000. i 2007.								
God. u kojoj su sredst. dodijeljena	2000.	2001.	2002.	2003.	2004.	2005.	2006.	2007.
Dodijeljena sredstva(HRK)	769,072	763,495	614,269	465,000	1,420,000	2,020,000	2,700,000	2,250,000

Obuka za vrijeme rada i edukacija državnih službenika

Budžet za razvoj i realizaciju obuke za vrijeme rada i obrazovnih programa za državne službenike je po prvi put odobren u 2007. – 2 miliona HRK, za Središnji državni ured za administraciju i 273,000 HRK za troškove rada Centra za obuku državnih službenika. Plaće zaposlenika Centra nisu bile pokrivenne iz ovih sredstava. U 2008. 2,3 miliona HRK je odobreno za specijalnu poziciju Središnjeg državnog ureda za administraciju u okviru državnog budžeta i 280,000 HRK je odobreno za troškove rada Centra za obuku državnih službenika. Dodatno, kako je bio slučaj u 2007. sve državne administrativne institucije imaju vlastiti budžet za edukacijske programe i obuku specijalista.

Decentralizirani budžet (lokalna samouprava)

Hrvatska se sastoji od 21 regionalne samouprave (20 županija i Grad Zagreb, koji ima status grada i županije) i 547 jedinica lokalne samouprave (122 grada i 425 općina). U skladu s procesom decentralizacije, Zakon o lokalnoj samoupravi usmjeren je na obezbjeđivanje lokalnih tijela s povećanim odgovornostima. Ovo se posebno odnosi na pitanja vezana za edukaciju, zdravstvo, urbanističko planiranje, ekonomski razvoj, zaštitu okoline, saobraćajnu infrastrukturu i kulturu.

U Hrvatskoj postoje određene nerazvijene i manje lokalne zajednice gdje je normalno funkcioniranje lokalnih tijela i institucija otežano nedostatkom sredstava. Informacija o sumi sredstava investiranih u obrazovanje odraslih u pojedinim okruzima je teško dostupna.²

U okviru pripremnih aktivnosti za održavanje konferencije CONFINTEA VI na temu „*Nacionalno izvješće o Republici Hrvatskoj: Razvoj i stanje učenja i obrazovanja odraslih*“ (2008.), Agencija za obrazovanje odraslih po-

² Dva primjera predstavljena su u tabeli 2.

zvala je više od 250 institucija i aktera u Hrvatskoj da daju svoj doprinos Izvješću. Samo 80 ovih organizacija dostavilo je relevantne informacije. Međutim, moglo se očekivati da su određena tijela i institucije, posebno na nižem nivou vlasti i lokalne samouprave, utrošili određena sredstva (možda ukupno i značajna) u ovu svrhu ali nisu odgovorili na upitnik Agencije te samim tim nisu uključena u finalno Izvješće (pogledaj Tabelu 2).

Tabela 2

Resursi planirani za cjeloživotno učenje, u HRK			
Ministarstva i tijela	Planirano za 2006.	Planirano za 2007.	Planirano za 2008.
Centralni budžet			
Agencija za obrazovanje odraslih		7,55 miliona	13,5 milijuna
Za pismenu Hrvatsku: Put ka željenoj budućnosti Ministarstvoobitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti			5,9 milijuna
• Veterani rata			40 milijuna
• Odrasli sa poteškoćama	20,3 milijun (za 2004-2007)		
• Žrtve nasilja u obitelji	728,690 (for 2004 -2007.)		
• Mlađi punoljetnici	4 milijuna za edukacijske projekte (za period 2004 2007.) 11,5 milionaza projekte borbe protiv droge i svih vrsta ovisnosti (za period 2004 – 2007.) 573,968 za projekte od posebnog značaja		
Ministarstvo turizma		2,25 milijuna	
Središnjedržavni ured za administraciju		2 milijuna	2,3 milijuna
Centar za obuku javne uprave (operativni troškovi)		273,000	280,000
Hrvatska služba za zapošljavanje (podrška za zapošljavanje i obrazovanje, finansiranje edukacije nezaposlenih osoba, kao i za sufinansiranje zaposlenja u programima javnih radova)		150,3 milijuna	
Decentralizirani/lokalni budžet			
Županija Primorje – Gorski Kotar		870,000	
Županija Osijek - Baranja		498,468	7,826

Zbog razuđenosti sistema obrazovanja odraslih i velikog broja različitih izvora finansiranja, podaci o ukupnom iznosu investiranom u obrazovanje odraslih nisu dostupni. Agencija za obrazovanje odraslih **trenutno razvija bazu podataka** koja će doprinijeti sakupljanju informacija o izvorima finansiranja obrazovanja odraslih u Hrvatskoj.

U skladu s postojećim zakonodavstvom, iz državnog budžeta i budžeta lokalnih i regionalnih samoupravnih jedinica, finansijski poticaji mogu biti dodijeljeni institucijama za obrazovanje odraslih u sljedeće svrhe: nabavka opreme, razvoj i implementacija inovativnih programa.

Dostupni finansijski poticaji obezbjeđuju se na sljedeći način:

- Smanjenje od poreza na prihod kompanijama;
- Sufinansiranje obroka i smještaja za redovne studente u tercijarnom obrazovanju;
- Stipendije Ministarstva obrazovanja, lokalnih uprava i budućih poslodavaca, te besplatan javni prevoz u nekim gradovima.

Izdvajanja od poreza na prihod kompanijama

U skladu sa Zakonom o državnom subvencioniranju obrazovanja i podučavanja do 50 % troškova općeg obrazovanja odraslih može biti pokriveno od poreza velikih kompanija, a 25 % troškova za specifično obrazovanje i obuku njihovih zaposlenika. Do 75 % troškova za obrazovanje odraslih može biti izdvojeno od poreza malih i srednjih preduzeća, a 35 % za troškove specifičnih edukacija i obuka.

Preduzeća koja rade u oblastima s izrazito niskim životnim standardom ili visokom stopom nezaposlenosti, kako je definirano regionalnom mapom državnog subvencioniranja, mogu računati na posebna smanjenja poreza kao i poduzetnik koji investira u obrazovanje i obuku ugroženih zaposlenika. Troškovi općeg obrazovanja i obučavanja koje priznaje Zakon o subvencioniranju obrazovanja i obučavanja su školarine u institucijama osnovnog, srednjeg i višeg obrazovanja i drugim institucijama koje pružaju osnovno, srednje i više obrazovanje (uključujući dodiplomske, diplomске i doktorske radnje). Troškovi za seminare, konferencije, radionice i specijalizacije su također uključeni. Kada se radi o specifičnom obrazovanju, kao zakonski umanjiv trošak podrazumijevaju se sljedeći: troškovi učešća u seminarima, obukama, kongresima, specijalizacijama i usavršavanjima u Hrvatskoj i inostranstvu. Za opću i specifičnu edukaciju priznati su troškovi instruktora i potrošnog materijala.

Negotovinski poticaji podrazumijevaju mogućnost primjene prava na odsustvo zbog usavršavanja.

Drugi izvori finansiranja

Društvene organizacije

U Hrvatskoj postoji **više od 35 000 registriranih nevladinih organizacija**. Određeni broj organizacija realizuje različite programe obrazovanja odraslih, koji obuhvataju aktivnosti od kreativnih radionica do građanskog obrazovanja. Projekti obrazovanja odraslih koje realiziraju nevladine organizacije prvenstveno su finansirani putem međunarodnih donacija, dok su iz državnog budžeta finansirani u visini do 30 % od ukupnih troškova. U svrhu pružanja podrške obrazovnim programima za odrasle u okviru nevladinog sektora, **Nacionalna fondacija za razvoj civilnog društva** je na nacionalnoj razini obezbijedila finansijsku podršku društvenim organizacijama.

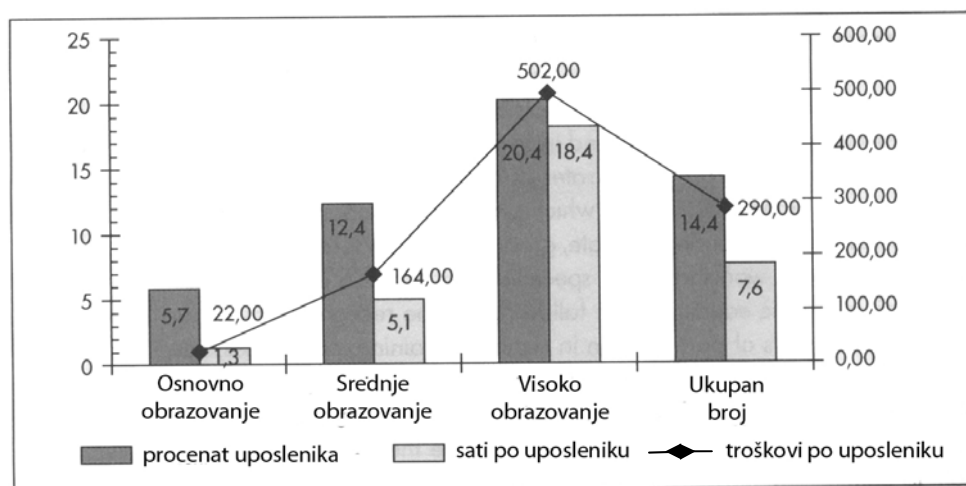
Od 2004. do 2007. godine Nacionalna fondacija je objavila ukupno 20 tendera i 14 poziva dodjeljujući ukupno 878 ponuda finansijske pomoći društvenim organizacijama i investirajući 86,223,475 HRK u civilne inicijative, projekte, programe i institucionalnu podršku organizacijama civilnog društva, programima suradnje i regionalnim programima razvoja i decentralizacije.

Međunarodno finansiranje

Značajan izvor finansiranja predstavljaju **međunarodni projekti**. Taj ćemo aspekt detaljnije elaborirati kasnije.

Privatni sektor

Prema istraživanju konkurentnosti radne snage, hrvatske kompanije investiraju u razvoj konkurentnosti svojih zaposlenika ispod evropskih standarda.



Šema 1: Ukupan procenat uposlenika koji su prošli dodatno obrazovanje, ukupan broj sati dodatnog obrazovanja po uposleniku, ukupni troškovi za dodatno obrazovanje po uposleniku u HRK; prema podacima iz 2002. godine

Međutim, od nedavno donošenog Zakona o državnom subvencioniranju obrazovanja i obučavanja se očekuje pozitivan učinak na povećanje investiranja privatnog sektora u obrazovanje.

Naknade

Od odraslih polaznika se očekuje da daju finansijski doprinos za svoju edukaciju ili da samostalno pokriju ukupni trošak. Određeni broj odraslih polaznika i snosi troškove svoje edukacije. Uglavnom, polaznici finansiraju programe iz oblasti umjetnosti, zdravstva, ekologije i radionice koje se fokusiraju na razvoj individualnih kreativnih sposobnosti. Također, broj besplatnih radionica organiziranih s ciljem konstruktivnog popunjavanja slobodnog vremena, finansiranih od različitih asocijacija, nevladinih organizacija, općina, gradova, kao i jedinica lokalne samouprave, postepeno raste.

Dok znatan broj odraslih polaznika finansira programe prekvalifikacije, nerijetko putem kredita, Ministarstvo za ekonomiju, rad i poduzetništvo refundira 70% troškova sredstava investiranih u prekvalifikaciju za deficitarna zanimanja osobama koje završavaju srednju školu za odnosa zanimanja.

Formalni obrazovni programi se razlikuju po dužini trajanja, nastavnom sadržaju i kompleksnosti zanimanja. To su također elementi koji određuju i cijenu programa. Napredni profesionalni programi obuke su najkraći i tro-

škovi ovih programa se kreću između 1500 HRK i 6000 HRK, dok su troškovi završavanja jedne godine srednje škole od 4000 HRK do 8000 HRK.

Šta nedostaje u politici, zakonodavstvu i finansiranju?

Politika

- Cjeloživotnom učenju u okviru državne politike nije dat dovoljan značaj, niti je obezbijeđena neophodna finansijska podrška kako bi se osigurala konkurentnost ekonomije i radne snage putem povećanja prosječnog stupnja znanja i prilagodljivosti ljudi sposobnih da savladaju promjene.
- Snažnije učešće društvenih partnera i drugih relevantnih aktera u procesu pripreme, prihvatanja i implementacije strategije i programa obrazovanja odraslih definitivno nedostaje u odredbama politike obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. Ovo uključuje i prihvatanje odluka na tripartitnoj osnovi (društveni partneri) i jasnoj podjeli nadležnosti i odgovornosti svakog aktera.
- Također postoji neadekvatna priprema i/ili nedostatna koordinacija između različitih ministarstava i tijela.

Zakonodavstvo

Zakon o obrazovanju odraslih kao sistem koji regulira ovo kompleksno pitanje predstavlja racionalno uspostavljanje temelja za razvoj obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. Međutim, određena pitanja nisu aktom adekvatno elaborirana – polaznici i realizatori obrazovanja odraslih - finansiranje, uloga državnog te lokalnog i regionalnog samoupravnog budžeta, te konačno pitanje razvoja, organizacije i nadziranja obrazovanja odraslih.

Općenito aktom je uglavnom orijentiran ka onima koji obezbjeđuju obrazovanje dok se polaznici gotovo i ne spominju. Nadalje, bez obzira na normativnu orijentaciju onih koji pružaju obrazovne usluge, nisu navedena substancijalna pravila akreditiranja ili certifikacije samih institucija ili posebnih programa. Sistem ne uređuje niti specificira naknade aktera polaznika ili uposlenika.

Zakonske regulative bi trebale opširnije obuhvatiti mjere za primjenu Zakona umjesto pružanja isključivo formalnog sadržaja. Kada je riječ o nadziranju akreditiranja i certificiranja, sistem bi trebao biti usmjeren na osiguranje kvaliteta, npr. nadzor rezultata učenja umjesto samih programa i njihovih elemenata.

Zakon o obrazovanju odraslih djelomično prejudicira određene vrste odnosa s partnerima i između partnera i institucija, što bi trebalo biti određeno dokumentima koji se odnose na stratešku kooperaciju i sl., a ne putem zakona. Istovremeno, sistem nije reguliran na način da pruža podršku odnosima između projekata i programa obrazovanja odraslih s jedne i potreba ekonomije i društva s druge strane. Ne postoji mehanizam koji omogućava analizu proporcionalnosti investiranih sredstava i ostvarenih rezultata, što bi poslužilo kao indikator u smislu planiranja pozicija iz javnih fondova.

Finansiranje

- Ne postoji transparentnost finansiranja. Većina okruga i većih općina u Hrvatskoj sufinansira različite LLL (life long learning) programe i projekte obrazovanja odraslih. Nadalje, neki veći gradovi su također vlasnici i osnivači univerziteta i institucija koje pružaju usluge za učenje i obrazovanje odraslih. Međutim, gotovo je nemoguće steći i približno pouzdan uvid u obim i strukturu takvih troškova.
- Princip cjelokupnog finansiranja je čini se prije **ad hoc nego koherentan**.
- Postoji **više različitih izvora finansiranja** obrazovanja odraslih koji su regulirani Zakonom. Međutim, Zakon ne specificira obavezu svakog pojedinog izvora finansija, što znači da ne određuje procenat izdataka iz centralnog i/ili lokalnih budžeta što bi omogućilo stabilan i dugoročan sistem (s povećanim brojem učesnika).
- Zakon o obrazovanju odraslih bi (prije nego srodni zakoni i drugi akti) trebao regulirati kriterije i minimum standarda obrazovanja odraslih, finansijsko učešće državnih ministarstava, kao i učešće sastavnih jedinica lokalne vlasti i samoupravnih organa.
- Ne postoji analiza troškova institucija ili sektora, a prisutna je potreba za zakonskom obavezom analize troškova rada institucija za budžetske korisnike.
- Pored troškova za objekte i predavače, organizatori edukacijskih programa imaju i **dodatne troškove**. Tu spadaju troškovi razvoja programa s obzirom da programi nisu standardizirani te organizatori također moraju platiti naknadu za verifikaciju programa Ministarstvu obrazovanja. Usljed svega toga, finansiranje obrazovanja odraslih se ne može smatrati koherentnim elementom.
- Najznačajnija preporuka jeste da pored administrativne i ekonomske klasifikacije troškovi također trebaju biti prikazani **funkcionalnom klasifikacijom** jer LLL programi i projekti obrazovanja odraslih ne

postoje samo u okviru Ministarstva obrazovanja nego i u okviru drugih ministarstava i tijela. Činjenica je da jefunkcionalna klasifikacija već započeta ali se proces odvija odveć sporo. Što se tiče samih programa, nužno je razviti **indikatore učinka** koji će pokazati omjer uspjeha u kojem svaki pojedini program ostvaruje zaseban cilj.

- Neophodno je primijeniti **kontrolu, monitoring i procjenu** finansiranja. Nužno je pratiti troškove u odnosu na rezultate, dok bi rezultati neovisne evaluacije trebali biti korišteni za unapređenje procedura implementacije finansiranja.
- Usavršeno rukovođenje finansijama i budžetska disciplina su neizostavni. Zato je nužno da svi korisnici budžetskih sredstava u svrhu edukacije pripreme objedinjeni izvještaj po završetku fiskalne godine.

Važno je da budžetski dokumenti na godišnjem osnovu pažljivo obrazlože kako budžetska i višegodišnja procjena stavki korelira s prošlogodišnjom procjenom. Trenutno, ova informacija umnogome nedostaje Parlamentu i javnoj upravi pri procjeni prijedloga Vladinog budžeta. Svi podaci o taksama i troškovima bi trebali biti prikazani za period od dvije godine (po mogućnosti perioda od tri godine). Nadalje, **klasifikacija i prikaz podataka** bi trebali biti organizirani tako da **omogućavaju komparaciju za duži vremenski period**.

Postoji potreba za **reaktivacijom** (reanimacijom) procesa **decentralizacije** fiskalne politike. Kriterije **distribucije** dostupnih finansijskih resursa bi trebalo godišnje određivati autorizirano tijelo – Vijeće za obrazovanje odraslih.

Realizatori

Vrste realizatora

Pitanje vezano za realizatore obrazovanja odraslih regulirano je Zakonom o obrazovanju odraslih, prema kojem institucije za obrazovanje odraslih mogu uspostaviti:

- Republika Hrvatska
- Strukture lokalne i regionalne vlasti
- Druga zakonska i fizička lica

Institucije za obrazovanje odraslih mogu implementirati programe ukoliko su obrazovanje odraslih registrirale kao svoju aktivnost te ukoliko zado-

voljavaju specijalne, kadrovske i materijalne kriterije predviđene programom i da su u skladu sa standardima i normama realizacije.

Prema podacima Agencije za obrazovanje odraslih, trenutno postoji 450 institucija za obrazovanje odraslih, sa 100 javnih univerziteta, 54 otvorena univerziteta, 48 osnovnih škola, 183 srednje škole, 20 centara i 45 drugih institucija.

Aspekti kvaliteta

Za sada nije puno poduzeto na planu kvaliteta obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. Ne postoji jasan sistem osiguranja kvaliteta usljed čega vjerodostojnost i efikasnost obrazovanja odraslih nije poznata. Nedostatna je evaluacija ponude i rezultata, kao i uvid u beneficije pojedinaca ili ekonomije.

Međutim, prvi koraci vezani za određene aspekte kvaliteta su poduzeti u okviru komponente 4 CARDS-a 2004 obrazovanje odraslih, što može biti sažeto u prikazu sljedećih rezultata:

- Razvijena je metodologija obučavanja za bazična zanimanja;
- Izrađen je nacrt prijedloga za unapređenje procedure verifikacije/akreditiranja;
- Nacrt prijedloga za razvoj sistema ekspertnog nadzora je izrađen i inicijalna obuka nadzornika Agencije za obrazovanje odraslih je obavljena.

Potrebe za obrazovanjem odraslih i participacija

Osnovne potrebe odraslih za obrazovanjem u hrvatskom društvu usmjerene su ka **ključnim kompetencijama** (OECD), naročito vještinama poduzetništva, upravljanja i rukovođenja, poznavanju stranih jezika te pismenosti i računanja (populacije srednjih godina i starih).

Fokusom grupe bi trebalo obuhvatiti one **neaktivne**, s obzirom da su neaktivni najmanje educirani pa čak i gore nego nezaposleni. Postoji opća potreba za radnicima koji su fleksibilni, spremni za učenje, imaju pozitivan stav prema radu i sposobnost prilagođavanja.

Vještine upravljanja i rukovođenja su veoma potrebne naročito onim osobama koje imaju iskustva s internacionalnim strukturama.

Iako neke agencije za zapošljavanje obavljaju istraživanja tržišta rada, uglavnom ne postoji sistemski proces identifikacije deficitarnih vještina ili procjena potrebnih znanja u budućnosti.

U odnosu na sektore javlja se nedostatak kvalitetnog ljudskog potencijala u oblasti **turizma, agrikulture, pa čak i nekih tradicionalnih sektora kao što su: tekstil, koža, brodogradnja, metalurgija, građevinarstvo i sl.**

Novi napredni sektori kao što su IT, finansije, nekretnine i osiguranje **snažno su pogođeni globalnom krizom** ali su prikupili dosta ljudskog potencijala iz drugih sektora te u njima nije uočljiv vidan deficit.

Također je neadekvatan broj uposlenih u **zdravstvenom sektoru**. S druge strane prodaja, koja zapošljava velik broj mladih ljudi sa srednjom stručnom spremom, ali također zadržava i značajan broj žena srednjih godina, ima adekvatan izvor radne snage. Problem se javlja ukoliko **salonska prodaja** postane sastavnim dijelom izvora zabave i popunjavanja slobodnog vremena.

Participacija

Hrvatska trenutno ne provodi sistematsku statističku opservaciju sistema obrazovanja odraslih. Centralni biro za statistiku (CBS) nadgleda formalno osnovno i srednje obrazovanje odraslih kao i rad otvorenih univerziteta svake tri godine u svrhu potreba Ministarstva kulture i drugih korisnika. Statistička opservacija je od ključnog značaja za razvoj sistema obrazovanja odraslih. Međutim, u postojećim okolnostima Biro ističe problem nedostupnosti podataka i definiranja izvještajnih jedinica i osnovnih koncepata.

Zbog navedenog, teško je u potpunosti osloniti se na strukturu i kvalitet polaznika. Važno je istaći da je Agencija za obrazovanje odraslih nedavno uspostavila statističku bazu podataka za obrazovanje odraslih (putem CARDS-a 2004) i probno je koristila u jednom od hrvatskih okruga.

Međutim, **neki od dostupnih statističkih podataka** pokazuju da je procenat odraslih u Hrvatskoj koji sudjeluju u bilo kom obliku obrazovanja odraslih veoma nizak, naročito kada se izvrši poređenje s evropskim prosjekom. Prema Izvještaju o radu za 2005.: „*Progres ka ostvarenju lisabonskih ciljeva u obrazovanju i usavršavanju*“, u 2004. 1,9% odraslih (starosti od 25–64 godine) je učestvovao u nekim formama obrazovanja odraslih, dok je u 2006. procenat bio neznatno veći dostižući nezadovoljavajuću stopu od **2,1 % populacije odraslih**.

Iako statistička baza podataka na nacionalnom nivou još nije potpuno u funkciji, određeni broj institucija vodi detaljnu statistiku o učesnicima programa koje implementira ili realiziraju. Podaci o participaciji mogu poslužiti kao ilustracija prisustva u obrazovnoj oblasti. Razlozi za nesudjelovanje u programima učenja odraslih uključuju nedovoljnu upućenost u ponudu, mogućnosti nisu izravno pristupačne na radnom mjestu ili zajednici, cijene, te jednostavno nedostatak interesa. Postoje naravno i izuzeci. Kada nastupi kri-

za, kao što je zatvaranje fabrika, potražnja za prekvalifikacijom raste, neke jače motivirane osobe aktivno razvijaju svoje kompetencije dok mnogi poslodavci, naročito oni krupni, investiraju u razvoj svojih radnika.

Za povećanje obrazovnog nivoa radne snage, međutim, trenutno nema dovoljno pritiska ni od sindikata koji predstavlja radnu snagu, ni od većine preduzeća.

Uključenost u programe Službe za zapošljavanje Hrvatske

Hrvatska služba za zapošljavanje učestvuje u aktivnostima **obučavanja nezaposlenih** u cilju unapređenja njihovih kompetencija i njihovom prilagođavanju trenutnim potrebama tržišta i prognozi budućih potreba. U prilog provedbe Politike aktivnog zapošljavanja govori podatak da je u 2007. godini obrazovanjem za zapošljavanje obuhvaćeno ukupno 2960 osoba – od kojih su njih 1713 osobe ženskog spola – a u 2008. godini 2361 osoba, od kojih su 1259 osobe ženskog spola, a što je finansirala Služba za zapošljavanje. CES učestvuje u brojnim aktivnostima vezanim za obuku nezaposlenih osoba, realizacijom različitih projekata koje finansira Evropska unija.

Za pismenu Hrvatsku: Put ka željenoj budućnosti

Kao što je ranije navedeno, s obzirom na činjenicu da Hrvatska trenutno ne provodi sistemsku statističku opservaciju cjelokupnog obrazovnog sistema, nemoguće je prikazati pouzdane podatke o participaciji u pojedinačnim programima obrazovanja odraslih. Međutim, kako je program opismenjavanja detaljno revidiran u okviru CARDS 2004 za projekat obrazovanja odraslih (komponenta 5), rezultati će biti prikazani u daljem tekstu.

U periodu od 2003. do 2007. godine, za projekat *Za pismenu Hrvatsku: Put ka željenoj budućnosti* cjelokupno finansiranje, u iznosu od 29 miliona HRK, osigurano je iz državnog budžeta. Radi se o projektu opismenjavanja odraslih čiju ciljnu grupu čine odrasla lica koja nemaju osnovno obrazovanje.

Ukupno 4945 osoba pohađalo je programe opismenjavanja odraslih u periodu od 2003 do aprila 2009. godine.

Određeni broj opetovanih poruka se pojavljuje iz različitih sekcija istraživanja. Pitanja se mogu opširno definirati kao sljedeći naslovi.

Definicija pismenosti

Tradicionalni metod mjerenja pismenosti prema broju godina provedenih u školi više nije adekvatna mjera. Odrasli uče u mnogim situacijama, ne samo putem formalnog obrazovanja. Umjesto toga pažnja treba biti usmjerena na formiranje kriterija funkcionalne pismenosti i mjerenje kompetencija u odnosu na formirane kriterije. Definicija pismenosti u smislu funkcionalne pismenosti će se raširiti u skladu sa zahtjevima za kompleksnim promjenama u društvu i ekonomiji kao i potražnjom za novim vještinama i kompetencijama.

Finansiranje

Niska stopa participacije podrazumijeva neisplativ obim razreda, pa je ponuda takvih programa neprihvatljivo za realizatore. Prisutni su problemi s postojećim sistemom isplaćivanja jer realizatori naknade primaju kasno. Ukoliko polaznici odustanu, institucija ne refundira njihove troškove. Povlačenje sredstava za troškove prevoza polaznika diskriminira osobe nastanjene u perifernim oblastima, čije su potrebe za obrazovanjem čak i veće.

Kurikulum

Postojeći kurikulum nije prilagođen potrebama odraslih i temelji se na tradicionalnim školskim predmetima, pri čemu komponenta usmjerenja nije integrirana. Princip kurikuluma je „jedinствен za sve“, npr., ne postoji mogućnost za individualizaciju kurikuluma u svrhu zadovoljavanja individualnih potreba i interesovanja. Oni uspješniji edukatori vrše sva moguća prilagođavanja u svrhu prevazilaženja ovog problema.

Kvalitet edukatora

Kod edukatora uključenih u program evidentna je značajna prisutnost dobre volje i požrtvovanja. Međutim, većina njih nije prošla specijalnu andragošku obuku i značajan broj očekuje od polaznika da prihvati norme tradicionalne školske discipline, što je za odrasle, koji se u nekim slučajevima i nakon nekoliko godina vraćaju učenju, neprihvatljivo. Iskustvo drugog pokušaja edukacije se mora razlikovati od onog prvog iskustva školovanja koje je rezultiralo prvobitnim prestankom obrazovanja.

Istraživanje i obuka

Istraživanje

Trenutno ne postoji pouzdan indikator broja ili strukture edukatora u obrazovanju odraslih. Imajući u vidu raznolikost edukativnih programa, eksperti iz različitih oblasti drže nastavu za odrasle češće nego edukatori.

Obuka kadrova za obrazovni rad s odraslima

Edukatori uključeni u formalnu edukaciju, koji nisu adekvatno kvalificirani, moraju pohađati dodatnu pedagoško-psihološku edukaciju kako bi mogli raditi kao edukatori. Podzakonski akti koji regulišu kvalifikacije i razvoj edukatora, ne definiraju obrazovanje odraslih kao posebnu profesionalnu oblast.

U svrhu postizanja andragoških kompetencija, edukatori i instruktori imaju mogućnost pohađanja programa verifikovanih od Ministarstva za obrazovanje, što se nudi na dobrovoljnoj i komercijalnoj osnovi. Razvoj programa za stručno usavršavanje edukatora i instruktora u obrazovanju odraslih jeste zadatak Agencije za obrazovanje odraslih.

Podršku profesionalnom razvoju edukatora i instruktora u obrazovanju odraslih svojim radom omogućavaju dvije institucije – Hrvatsko andragoško društvo i Hrvatska asocijacija za obrazovanje odraslih.

Univerziteti i obrazovanje odraslih

Nastavnički fakultet Univerziteta u Zagrebu je jedina ustanova koja se bavi edukacijom edukatora za obrazovanje odraslih. U okviru formalnog obrazovanja, Fakultet je u periodu od 1997. do 2007. realizirao sljedeće programe iz oblasti obrazovanja odraslih:

- Praktično usavršavanje iz predškolskog odgoja (viša školska sprema), obuhvatajući ukupno 1098 studenata.
- Stručno usavršavanje u okviru osmosemestralnih predavanja (dodatno obrazovanje edukatora koji su diplomirali na dvogodišnjim nastavničkim studijima) s ukupno 801 studentom u periodu od 1997. do 2007. godine.

Tokom perioda 1997–2007., iz oblasti neformalnog obrazovanja odraslih realizirani su sljedeći programi:

- Pedagoška i psihološka edukacija stručnjaka koji su diplomirali na ne-nastavničkim fakultetima. U navedenom periodu obuhvaćeno je 2166 kandidata, od kojih je 1445 diplomiralo;

- Četverosemestralni program obuke iz oblasti waldorfske pedagogije obezbjeđuje se od 2003. godine;
- Stručno usavršavanje za edukatore iz predškolskog odgoja za engleski jezik obezbjeđuje se od 2007. godine;
- Stručno usavršavanje iz oblasti Montessori pedagogije u trajanju od 292 nastavna časa odvija se od 2006. godine;
- Stručno usavršavanje iz oblasti odgoja za ekologiju u trajanju od 180 sati i Agazzi metode (292 nastavna časa) odvija se od 2007. godine.

S nedavnim uspostavljanjem Agencije za obrazovanje odraslih također je u funkciji Odjel za istraživanje. Međutim, s konstantno negativnom selekcijom osoblja pri zapošljavanju u specijaliziranim državnim agencijama, uzrokovanom niskim platama, upitno je koliko brzo se mogu očekivati efikasni rezultati.

Međunarodna suradnja

Pakt za stabilnost 2000–2003. je primarno usmjeren na ostvarivanje sljedeća tri projektna cilja:

- *Lobiranje za obrazovanje odraslih*: Kao sastavni dio projekta, u suradnji s Parlamentarnim komitetom za obrazovanje, znanost i kulturu organizirana je Nacionalna debata na temu “Memorandum o cjeloživotnom učenju“. Uvodni seminar o EU i Jugoistočnoj Evropi organizovan je u saradnji s Evropskom asocijacijom za obrazovanje odraslih (EAEA). Rezultati projekta uključivali su značajnu međunarodnu Konferenciju o obrazovanju odraslih, prezentaciju projekta PISA, organizaciju prve Sedmice cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj kao i Hrvatsku andragošku akademiju s temom „Zakonodavstvo u obrazovanju odraslih“.
- *Izgradnja kapaciteta*: Projekat je sadržavao četiri radionice na temu novih metoda obrazovanja odraslih za edukatore, učešća na internacionalnim konferencijama, nabavke računarske opreme za otvorene univerzitete i pružanja podrške uspostavljanju otvorenih univerziteta na otocima centralne Dalmacije.
- *Unapređenje edukativnih programa*: Sastavni dio programskog plana za unapređenje je izlaganje na temu Xpert European Computer Passport.

Specijalizirana biblioteka „Teorija i praksa obrazovanja odraslih“ je objavljena u okviru pet publikacija i žurnala iz oblasti obrazovanja odraslih. Korisnici projekta u Hrvatskoj bili su **Hrvatska asocijacija za obrazovanje odraslih (CAEA)**.

VET projekti reforme sektora

Reforma sektora srednjeg stručnog obrazovanja (VET) i obučavanja je bila jedan od primarnih ciljeva EC CARDS programa. Tačnije, proces modernizacije hrvatskog (VET) sistema dobio je kontinuiranu TA podršku. Iako implementirani CARDS projekti nisu bili primarno fokusirani na obrazovanje odraslih, obrazovanje odraslih bilo je u fokusu nekih od komponenta projekta. Iz tog razloga su sljedeći CARDS projekti relevantni za ovaj izvještaj:

- EC CARDS 2001: Usmjereno obrazovanje i obučavanje (VET)
- (600,000 eura)
- EC CARDS 2002: VET – Modernizacija izgradnje institucija (VET – MIB)
- (1,5 miliona eura)
- EC CARDS 2003: VET centri za kvalitet
- (4,4 miliona eura)

CARDS projekti za tržište rada

Dok su CARDS projekti za tržište rada u Hrvatskoj uglavnom usmjereni ka harmonizaciji potreba hrvatskog tržišta rada sa sistemom usmjerenog obrazovanja, također postoji i usmjerenost na obrazovanje odraslih i profesionalno savjetovanje odraslih polaznika. Iz tog razloga će biti predstavljen sažetak sljedećih projekata:

- EC CARDS 2001: Restrukturiranje tržišta rada (3 miliona eura; 2003-2005.)
- EC CARDS 2002. i 2004.: Projekti lokalnog partnerstva (900,000 i 1,5 miliona eura)
- EC CARDS 2003: Decentralizacija hrvatske službe za zapošljavanje (500,000 eura).

Evropska fondacija za obuku

Evropska fondacija za obuku (ETF), kao Agencija EU-a za pružanje podrške VET reformama i razvoju ljudskih potencijala zemalja u tranziciji, obezbjeđivala je različite vrste pomoći za VET i obrazovanje odraslih u Hrvatskoj počevši od 2000. godine. Međutim, teško je, zvanično, precizno

odrediti količinu sredstava utrošenih na obrazovanje odraslih. Predstavnici iz oblasti obrazovanja odraslih uključeni su u većinu aktivnosti ETF-a, dok je AL projekat izvještavanja s tržišta (2003.) zvanično posvećen izradi AL strategije. Također su u 2007. organizovane tri radionice s ciljem izgradnje kapaciteta novoformirane Agencije za obrazovanje odraslih.

Transevropska shema mobilnosti za univerzitetske studije (Tempus)

Projekat finansiran putem programa Tempus predstavlja značajan instrument za konstantan profesionalan razvoj univerzitetskih nastavnika (profesori, pioniri – istraživači i dr.) i rukovodstva univerziteta.

Projekti vezani za praktično usavršavanje i edukaciju službenika javne uprave

- EC CARDS 2001: Reforma javne uprave (1,5 miliona eura)
- Podrška Reformi javne uprave (50,000 eura obezbijeđenih od UK Foreign and Commonwealth Office)
- Razvojni programi javnog sektora 2005–2007.: (2 miliona eura) i 2008–2010 (2 miliona eura obezbijeđenih od Ministarstva za vanjske poslove Kraljevine Danske)
- EC CARDS 2003.: Podrška implementaciji Reforme javne uprave (1,7 miliona eura)
- EC CARDS 2003.: Jačanje kapaciteta za decentralizaciju administracije (1,5 miliona eura)

Ministarstvo pravde, Pravna akademija – Projekti reforme pravosuđa

U periodu između 2001. i 2008. godine osigurana su, iz međunarodnih izvora, supstancijalna sredstva za pružanje podrške reformi sudstva u Hrvatskoj. Implementirani su sljedeći projekti:

- EC CARDS 2001.: Reforma sudstva – Podrška Hrvatskoj pravosudnoj akademiji,
- EC CARDS 2003.: Edukacija i obuka državnih tužilaca,
- Regionalni projekat CARDS 2003.: Uspostavljanje nezavisnog, pouzdanog i funkcionalnog sudstva i jačanje pravosudne kooperacije na području Zapadnog Balkana,
- TAIEX (Instrument tehničke pomoći i razmjene informacija) – Edukacijski programi za implementaciju poglavlja za ulazak u EU;
- PHARE 2005.: Podrška Hrvatskoj pravosudnoj akademiji – razvoj sistema usavršavanja za buduće sudije i tužioce;

- Projekat TEMPUS: Reforma pravnog obrazovanja Hrvatske (RE-CLE), Strani jezici u oblasti prava.

Razvojni projekti SME sektora

Sa SME i Centrom za politiku poduzetništva (CEPOR), bilo kao sa partnerom projekta ili kao voditeljem, implementiran je određeni broj projekata s ciljem razvoja SME sektora. Svi projekti sadrže dimenziju obuke, koja ih čini relevantnim za kontekst ovog izvještaja. Neki od ovih projekata su:

- EC CARDS 2002.: Lokalni razvoj i malo poduzetništvo: Razvoj privrede (25,000 eura);
- PHARE 2005.: Hrvatska mala privreda i izazovi EU-a: Opasnost ili nada(50,000 eura);
- PHARE 2005.: Promocija vještina poduzetništva u VET školama (200,000 eura);
- PHARE 2005.: Od socijalnog staranja do samozapošljavanja (80,000 eura).

Instrument za predrazvojnu pomoć (IPA)

S novim programom predrazvojne pomoći planirana su dva projekta:

- *Realno jačanje kapaciteta Agencije za obrazovanje odraslih* (prvenstveno namijenjeno institucionalnom razvoju); određeni datum početka implementacije projekta je maj 2010.
- *Regionalna mreža lokalnih obrazovnih institucija* - projekat doprinosi izgradnji regionalne mreže putem uspostavljanja i/ili održavanja suradnje između institucija obrazovanja odraslih u svrhu razmjene programa kroz saradnju s lokalnim partnerima, nevladinim organizacijama i drugim relevantnim partnerima u svrhu zadovoljavanja potreba odraslih polaznika. Određeni datum početka implementacije projekta je maj 2010.

Projekat također pruža pomoć korisnicima subvencija u implementaciji i rukovodstvu projekata u dodjeli subvencija.

CARDS 2004.

Implementacija ovog projekta predrazvojne pomoći (finansiran s 1,5 miliona eura) započeta je 3. septembra 2007. i završena 2. maja 2009. godine. Implementacija je sadržavala sljedeće:

- Uspostavljanje baze podataka;
- Izrada prijedloga za unapređenje politike, zakonodavstva i finansiranja obrazovanja odraslih;

- Osiguravanje kvaliteta obuke za jednostavna zanimanja;
- Nadzor projekta „Za pismenu Hrvatsku: Put ka željenoj budućnosti“;
- Započinjanje obrazovne kampanje;
- Izrada obrazovnih portala i tačaka informiranja.

Međunarodni konzorcij koji je predvodio Aarhus Technical College iz Danske, vodio je dvadesetomjesečnu implementaciju projekta. Korisnici su bili Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta te Agencija za obrazovanje odraslih – koja je kasnije bila glavni partner projekta.

Jugoistočni evropski centar za poduzetništvo (SEECEL)

Inicijativa za SEECEL uspostavljena je u okviru nacrtu Evropske povelje za malo poduzetništvo slijedeći opsežne konsultacije, dijaloge i uključivanje relevantnih zemalja iz Jugoistočne Evrope tokom 2007 i 2008. godine. U podudarnosti sa specifičnim elementima Povelje i relevantnim potrebama regiona, aktivnosti SEECEL-a temelje se na sljedećim osloncima:

- Razvoj ključnih kompetencija poduzetništva (ISCED 2 level);
- Promocija poduzetništva na trećem nivou obrazovanja (ISCED 5/6 level) u okviru neprivrednih disciplina;
- Analiza potreba za usmjerenom obukom iz oblasti poduzetništva.

SEECEL je jedinstven u ovoj oblasti i demonstrira način na koji se sedam zemalja (Albanija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska, Kosovo, Makedonija, Crna Gora, Srbija) uključenih u evropski proces povezivanja u svrhu udruženog razvoja poduzetničkog obrazovanja.

SEECEL je u januaru 2009. zvanično započeo sa svojim aktivnostima kao organizacijska jedinica Hrvatske privredne komore. Od jula 2009. funkcioniše kao nezavisna organizacija registrirana u domaćem zakonu (Zakon o javnim ustanovama Republike Hrvatske).

Pored finansija dodijeljenih nacionalnim budžetom Republike Hrvatske, najveći dio sredstava za SEECEL osiguravat će se nacrtom Multikorisničkog paketa IPA programa Evropske komisije.

Teme preporučene za buduću međunarodnu saradnju

- Prognoza budućih potreba za vrstama znanja;
- Izvori finansiranja za obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje;
- Mehanizmi praćenja promjena znanja;
- Mjere svrsishodnih mogućnosti obrazovanja za edukatore odraslih;
- Integracija privrednog sektora u istraživanje i edukaciju;

Glavni izazovi budućnosti

Pitanja s kojima se treba susresti:

- Unapređenje znanja edukatora, čineći ga manje teorijskim, a više praktičnim i relevantnijim za tržište rada;
- Standardizacija obrazovnih ishoda formalnog/neformalnog/informalnog učenja;
- Izrada adekvatnih vrsta programa potrebnih specifičnim korisnicima;
- Ubrzavanje (institucionalnog) zadovoljavanja novih potreba;
- Ostvarivanje standarda kvaliteta obrazovanja odraslih;
- Razvoj deduktivnog pristupa u sferi planiranja i donošenja odluka;
- Prevladavanje neuspjeha razvojnih projekata finansiranih od EU u namjeri da dosegnu do edukatora odraslih i odraslih polaznika programa;

Naredni koraci za nacionalnu politiku

- Započeti ozbiljnu kooperaciju između Ministarstva obrazovanja i Ministarstva privrede, kao i s društvenim partnerima u svrhu ostvarivanja relevantnog znanja;
- Uspostaviti vijeća za znanje;
- Iznaći rješenja za način zapošljavanja objektivno kompetentnih rukovodilaca relevantnih agencija, onih koji razumiju obrazovanje odraslih i imaju jasnu viziju razvoja sistema obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja;
- Ubrizgati znatno više novca u privatni sektor koji pruža obrazovne usluge ali koji strogo određuje i kontroliše mehanizme koji se odnose na standard kvaliteta i obrazovne ishode.

Naredni koraci za EU

- Obezbijediti podršku za uspostavljanje sistema edukacije edukatora, kao i sistema praktičnog usavršavanja edukatora;
- Obezbijediti podršku za uspostavljanje standarda kvaliteta;
- Obezbijediti podršku izgradnji kapaciteta za analitički potencijal u okviru relevantnih institucija;
- Obezbijediti podršku za uspostavljanje sistema priznavanja neformalnog i informalnog učenja;
- Obezbijediti podršku za osiguranje održive tehničke infrastrukture za kontinuirano objavljivanje andragoškog štiva (što bi razvilo potencijal za prerastanje u regionalnu publikaciju).

Budući koraci za evropske partnere

Stajalište autora ovog izvještaja jeste da evropski partneri već čine sve što je u njihovoj moći putem projekata koje finansira EU. Međutim, određena poboljšanja bi mogla imati pozitivan učinak na buduće ishode projekata.

- Svi projekti vezani za obrazovanje su se odnosili na izgradnju institucija dok razvoj ljudskih potencijala nije percipiran kao ništa više nego marginalna aktivnost. Istina je da je za većinu projekata planirano vrijeme trajanja od 2 godine, što je zapravo prekratko da bi se radilo s ljudskim kapitalom. Zato bi bilo dobro da su neki od budućih projekata dizajnirani da znatno više uključuju realizatore obrazovanja odraslih. Ovo će osigurati da krajnji korisnici imaju više izravne koristi od pojedinih projekata. Pozitivne efekte izgradnje kapaciteta institucionalne infrastrukture moraju osjetiti realizatori i krajnji korisnici.
- Iako su projekti finansirani od strane EU-a bazirani na partnerskom principu između konsultanata EU-a i korisnika projekta, implementacija projekta nerijetko se vrši tako kao da je bazirana na principu paternalizma. Premda hrvatski korisnici nerijetko doživljavaju ove projekte kao zadatak EU-a prije nego kao partnersku suradnju.
- Također, naslućuje se da bi ukoliko je u okviru nekog budućeg projekta najmanje jedna ekspertna pozicija planirana za nezavisnog hrvatskog stručnjaka - razvoj veoma potrebnih nezavisnih lokalnih stručnjaka bi dobio potreban implus, što bi povratno rezultiralo postupnim razvojem istraživačkih kapaciteta u zemlji.

Izvori

Agency for Adult Education (2008). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education : National Report of the Republic of Croatia*, Zagreb.

Office for Official Publications of the European Communities (2007)

ETF Yearbook 2007,

Quality in Vocational Education and Training: Modern Vocational Training Policies and Learning Processes, Luxembourg.

Skraćenice

AAE: Agency for Adult Education

AC: Andragogy Centre

AE:Adult Education
AVET: Agency for Vocational Education and Training
CAEA: Croatian Association for the Education of Adults
CARDS: Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilization
CAS:Croatian Andragogy Society
CBS:Central Bureau of Statistics
CCE:Croatian Chamber of Economy
CCTC: Croatian Chamber of Trades and Crafts
CEA:Croatian Employers' Association
CEPOR: SMEs and Entrepreneurship Policy Center
CES: Croatian Employment Service
CROQF: Croatian Qualifications Framework
E4E: Education for Entrepreneurship
EC: European Commission
ECDL:European Computer Driving Licence
EQF: European Qualifications Framework
ETF: European Training Foundation
ETTA:Education and Teacher Training Agency
EU: European Union
HRDOP: Human Resources Development Operational Programme
HRK:Croatian Kuna
IPA:Instrument for Pre-Accession Assistance
MAFRD: Ministry of Agriculture, Fisheries and Rural Development
MoELE: Ministry of the Economy, Labour and Entrepreneurship
MFAEI: Ministry of Foreign Affairs and European Integration
MFVAIS: Ministry of the Family, Veterans' Affairs and Intergenerational Solidarity
MoSES: Ministry of Science, Education and Sports
NCEEE: National Centre for the External Evaluation of Education
NFCSD: National Foundation for Civil Society Development
NGO: Non-governmental Organisation
OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
SME: Small and Medium Enterprise
VET: Vocational Education and Training

OBRAZOVANJE ODRASLIH U RUSKOJ FEDERACIJI

Politika, zakonodavstvo, finansiranje

Obrazovanje u Rusiji je izvor ponosa i neprikosnovena, trajna vrijednost. Mada niko ne sumnja u nužnost školskog obrazovanja djece, u društvu je ipak pokrenuta diskusija o trajanju školovanja, nastavnim sadržajima a odnedavno i o oblicima kontrole stupnja znanja¹. U tom kontekstu, **obrazovanje odraslih** (AE Adult Education) je jedan od osnovnih predmeta rasprave; konkretnije: uspostavljanje zakonodavnog okvira je preduvjet razvoja AE u zemlji. Rusko zakonodavstvo je usvojilo pojam „daljnje stručno obrazovanje“. Naravno, on ne odražava cjelokupnu postojeću obrazovnu ponudu i usluge.

Zakon o „**Daljnem obrazovanju u Ruskoj Federaciji**“, predložen od državne Dume 2002. godine, **nikada nije stupio na snagu**. Nacrt zakona je pred državni aparat i administrativne organe postavio zadatak stvaranja okruženja za neformalno obrazovanje različitih segmenata stanovništva (uključujući ne samo osobe u aktivnoj radnoj dobi nego i penzionere, hendikepirane osobe i socijalno zapostavljene grupe), ali oni nisu pokazali spremnost za preuzimanje ove obaveze. Štaviše, stručnjaci smatraju da dio funkcija neformalnog obrazovanja nije u nadležnosti državnih službi (npr. razvoj ljudskih resursa, individualne sposobnosti i samoaktualizacija, formiranje i razvoj civilnog društva, podrška demokratskim institucijama).

Neke ruske regije su pokušale reformisati zakonski okvir koji uključuje obrazovanje odraslih (nacrt zakona u Krasnojarsku, nacrt zakona u St. Petersburgu). Neki od njih su razmatrani i po nekoliko puta. Nažalost, lokalne vlasti nijedan nacrt nisu odobrile niti podržale i oni nikada nisu stupili na snagu. Navedeni razlozi su različiti.

Trenutno, osnovni službeni dokument u kojem je zastupljen koncept „Obrazovanje odraslih“ je Federalni program razvoja obrazovanja za period 2006-2010. Kontinuirano obrazovanje se ovdje smatra „*rastom obrazovnih*

¹ Jednoobrazni državni ispiti imaju brojne protivnike među nastavnicima, ali i među učenicima i njihovim roditeljima

kapaciteta pojedinca (općih i stručnih)“. Čini se da je cjelokupna ponuda obrazovanja odraslih izvan zakona. Istovremeno su neki indikatori 2005. godine prikazani u nacionalnom statističkom izvještaju, što možemo smatrati korakom u pravcu zakonskog određenja neformalnog obrazovanja.

Proteklih godina se razvio društveni pokret za podršku neformalnom obrazovanju koji proizlazi iz potrebe za formiranjem zakonskog okvira za ovu oblast. Zahvaljujući pokretu, utemeljene su sljedeće organizacije:

Asocijacija obrazovnih nevladinih organizacija (NVO) čiji je osnovni cilj „*hitna korekcija zakonskog okvira neformalnog obrazovanja na regionalnom i federalnom nivou*“. Smatraju da su reforme potrebne za sve oblike obrazovanja uključujući osnovno, srednje i visoko obrazovanje.

All-Russia pokret „Obrazovanja za sve“, bori se za ravnopravnost i zastupanje ljudskih prava u najširem smislu. Ulažu napore za utemeljenje (i rekonstrukciju) javnog i besplatnog predškolskog sistema obrazovanja, obaveznog i besplatnog sistema srednjeg obrazovanja te žele omogućiti sticanje osnovnog i srednjeg stručnog obrazovanja u svakoj starosnoj dobi. Pokret traži razvoj i odobrenje vlasti za specijalni program „*Cjeloživotnog obrazovanja*“ i nastoji potaći uspostavljanje sistema dodatne socijalne zaštite u toku obuke grupa s niskim prihodima, siročadi, hendikepiranih osoba i ruralne populacije.

Ove institucije su mišljenja da društvo postepeno sazrijeva; ipak, nada da će u skorije vrijeme uspjeti ostvariti svoje ciljeve je još uvijek mala.

Realizatori obrazovanja odraslih

Skoro svugdje važi da se obrazovanje odraslih teško može nazvati sistemom: organizacije i institucije koje igraju ulogu u obrazovanju odraslih su često fragmentirane i nisu spremne na suradnju i interakciju, smatrajući se više konkurentima nego partnerima. Unatoč tome, moguće je identificirati nekoliko komponenti obrazovanja odraslih.

Daljnje stručno obrazovanje (VFE Vocational further education) uključuje: specijalizirane državne **institucije daljnjeg stručnog obrazovanja** (centri za obuku, za promoviranje zapošljavanja, specijalizirane škole za odrasle, kursevi itd.).

Centri za trening unutar sektora i kompanija (sektorski centri, centri za obuku i kurseve, napredni kursevi itd.), koji su podređeni federalnim ministarstvima i agencijama. Najaktivniji akteri su Ministarstvo obrazovanja (preko polovine ukupnog broja polaznika), institucije profesionalnog razvo-

ja i Ministarstva zdravstvene zaštite. Zastupljene su također i institucije za naprednu obuku i prekvalifikacije.

Institucije srednjeg i specijaliziranog srednjeg stručnog obrazovanja (tehničke škole, liceji, koledži, tehničke stručne škole), kao i institucije visokog obrazovanja (instituti, akademije i univerziteti) koji provode obuku i prekvalifikacije menadžera, inženjera i tehničkih kadrova. Prema službenim statističkim podacima, u Rusiji postoji preko 2000 državnih institucija koje provode daljnju stručnu naobrazbu. Ove ustanove godišnje evidentiraju 1,5 milion particijanata.

Treba napomenuti da je konzervativnost tipična za državne institucije stručnog AE. Rijetko se uzimaju u obzir karakteristike odraslih polaznika, njihova životna i profesionalna iskustva. Situacija je, ustvari, identična kao u školskom sistemu i visokom obrazovanju gdje učenici/studenti, mada odrasli, sjede u klupama. Također, zastupljen je i formalni sistem kontrole (testovi, ispiti, seminarski radovi).

Komercijalne institucije stručnog obrazovanja; s obzirom da je profit njihov primarni cilj, oni odgovaraju na potrebe klijenata i pružaju usluge za kojima postoji najveća potražnja. Najpopularniji su kursevi stranih jezika, informativnih tehnologija, programi za knjigovođe i ekonomiste, razni kompenzacijski programi (škole ličnog razvoja, kursevi govora pred publikom i sl.), obuka u primijenjenim zanimanjima i profesijama – frizeri, maseri, administrativni asistenti itd.. Premda nemaju nikakav jasan stručni pravac, ove institucije pomažu u unapređivanju životnog standarda polaznika.; kvaliteta usluga nije uvijek direktno uočljiv; njihove aktivnosti su često izložene kritici (u masovnim medijima, na Internetu ili od strane korisnika obrazovnih usluga).

Neprofitne nevladine organizacije aktivno sudjeluju u razvojnim aktivnostima posljednjih dekada. Izvorno se većina NVO-a bavila socijalnim žarištima i odražavala volju građana za unapređivanje socijalnih standarda – barem u nekoliko oblasti (okoliš, politika, razvoj društvenih institucija, status marginaliziranih grupa itd.). Razumljivo je da su socijalno orijentirane aktivnosti bliske oblasti obrazovanja. NVO su se transformirale u institucije za provođenje socijalno orijentiranih obrazovnih aktivnosti organiziranjem okruglih stolova, pripremom publikacija, provođenjem raznih kampanja, obukom vlastitog kadra i kreiranjem obrazovnih programa za različite ciljne grupe.

Neformalno obrazovanje odraslih se provodi putem kurseva i obuke koji su fokusirani na individualne obrazovne potrebe građana. Spektar obrazovne ponude u neformalnom obrazovanju je širok:

- **univerziteti za starije osobe**, gdje penzioneri imaju mogućnost steći znanje u raznovrsnim oblastima (kursevi zdravstvene njege, ručni radovi, psihološki trening, kreativne radionice)
- **amaterska/kreativna udruženja odraslih** pri kulturnim institucijama (kulturni centri, muzeji, filharmonije)
- **„Znanie“** (znanje), društveni auditorijumi
- **rekreativni centri** za hendikepirane osobe

Sticanje znanja o umjetnosti, mogućnost komunikacije, zajednički interesi i ovladavanje praktičnim vještinama osiguravaju bolji **životni kvalitet**. U tom kontekstu je izuzetno važno uključiti u obrazovne aktivnosti pripadnike marginaliziranih grupa ili odrasle osobe koje se, iz bilo kojih razloga, nalaze u teškoj situaciji. Penzioneri koji su obučavani u „*centrima cjeloživotnog obrazovanja*“ ili u društvu „*Znanie*“, među rezultatima navode: bolje zdravstveno stanje, stabilnije psihičko stanje, pozitivne promjene u odnosima s porodicom, lakše sklapanje prijateljstava. Primijetili su i porast samopouzdanja, socijalne aktivnosti i spremnosti na suradnju i komunikaciju. Opažanja su bila slična bez obzira na oblik edukacije/kursa – rad na računaru, učenje stranog jezika, fizioterapija, „*menadžment ličnih finansija*“, horsko pjevanje ili „*biografska radionica*“. Pored organizacija koje **praktično** provedbe edukativne aktivnosti, aspekti vezani za obrazovanje odraslih tretiraju i socijalni servisi (organizacija rekreativnih aktivnosti i podrška resocijalizaciji), istraživački instituti i centri (razvijanje teoretskih aspekata AE), kulturne institucije (doprinosе zadovoljavanju potreba odraslih za samoaktualizacijom i komunikacijom).

Učenje na daljinu, inicirano u Rusiji kao pilot-projekt, tokom protekle dekade je doživjelo „*procvat*“.² Razvijeni su i primijenjeni novi regulatorni (djelomično zakonski) dokumenti. Pripremljena je „*Metodologija organizacije učenja na daljinu u institucijama visokog stručnog obrazovanja u Ruskoj Federaciji*“ a razvijen je niz specifičnih, industrijskih standarda. Prošle godine parlament je pozitivno istakao trend metoda učenja na daljinu, zasnovanih na informativnim i telekomunikacijskim tehnologijama. Predstavnici nekoliko institucija su nagrađeni za razvoj znanstveno-metodoloških i

² Učenje na daljinu je uvedeno u preko 20 institucija visokog obrazovanja (državne i privatne) uključujući i vodeće: International Management Institute LINK, Moscow State Industrial University, All-Russian Distance Learning Institute of Finance and Economics, Peoples' Friendship University of Russia i drugi. U periodu njihovog djelovanja utemeljili su 588 centara koji zapošljavaju 13000 nastavnika, tutora i tehnologa. Tehnologijom učenja na daljinu je trenirano preko 206 000 polaznika i studenata.

organizacijsko-tehnoloških temeljnih načela federalne univerzitetske mreže učenja na daljinu.

Sistemu učenja na daljinu još uvijek nedostaje čvrst zakonodavni okvir (zakoni i standardi visokog obrazovanja ne mogu se primijeniti na učenje na daljinu), komunikacijski kanali su daleko od savršenog, metodološki i obrazovni obrasci potpore su različitih formata, što otežava upotrebu. Akademska zajednica i dalje je podijeljenog mišljenja o ulozi učenja na daljinu u obrazovanju; dodijeljene certifikate poslodavci često ne priznaju. Većina institucija koje nude usluge učenja na daljinu djeluje autonomno. Još uvijek su neriješena pitanja profesionalnih zahtjeva, opremanja centara za učenje na daljinu i biblioteka.

Oblici učenja na daljinu su u početku implementirani kao podstrukture visokog obrazovanja. Trenutno se na Internetu nude stotine kurseva za odrasle u različitim oblastima (PC programi, menadžment i kvalitet implementacije projekata, vještine razvijanja pamćenja, literatura, pisanje pa čak i muzičko obrazovanje). Treba napomenuti da ovi kursevi nisu dostupni svima. Pored toga što je potrebna napredna kompjuterska oprema, treba reći da neki kursevi koštaju i do 800-1000 eura. U međuvremenu su postavljeni principi razvoja/uvođenja uspješnih kurseva:

- osmišljeni za širok spektar ciljnih grupa
- namijenjeni podučavanju stručnih i praktičnih vještina za koje nije potrebno licenciranje
- **integritet**, „samodovoljnost“ kursa (on ne može biti dio opsežnog obrazovnog programa)
- jasno **određeno vrijeme trajanja** obuke (od nekoliko sedmica do nekoliko mjeseci)

Osvrnemo li se na cjelokupno područje obrazovnih institucija utvrdit ćemo slijedeće:

- Različiti oblici i načini organizacije treninga (od tradicionalnog i konzervativnog do fleksibilnog i mobilnog).
- Različite razine tehničkog i informativnog statusa.
- Brzo reagiranje na promjene potreba, spremnost na izmjenu ponude i prilagođavanje klijentu, spremnost na pregovaranje i jednu vrstu socijalnog partnerstva s poduzetnicima, poslodavcima i predstavnicima vlasti.
- Potreba za osiguravanjem **kvaliteta** usluga, što još nije razjašnjeno na nacionalnoj razini. Svaka organizacija definira (ili ne definira) kriterije kvaliteta te kako se oni odražavaju na proces obuke.

- Kontinuirana i intenzivna potraga za **stručnjacima** andragogije koji su upoznati ne samo sa sadržajima/predmetom obuke nego i s didaktikom te specifičnom interakcijom u radu s odraslima. Potraga je otežana kako zbog nedostatka stručnog kadra tako i zbog nedostatka kriterija selekcije.
- Stručno daljnje obrazovanje se ispostavilo dominantnim. Na tržištu obrazovnih usluga postoji trend širenja ponude poslovne obuke. Prije nekoliko godina poslovne škole su nudile jedino obuku iz efikasne prodaje a danas tamo nalazimo prilično široku ponudu, kao na primjer: brand menadžment, marketing, efikasnost distribucijskih kanala, lična motivacija, nadgledanje proizvodnog procesa, team-building, itd.
- Uprkos nedostatku zakonskih osnova, praksa neformalnog obrazovanja se širi. Posebno treba istaći sve veću obrazovnu ponudu za penzionere u različitim regijama Rusije.

Potražnja i participacija u obrazovanju odraslih

U svrhu identifikacije mogućnosti participacije i stupnja potražnje u oblasti obrazovanja odraslih, treba se osvrnuti na strukturne komponente društva.

Tržište rada

Prema podacima Ministarstva za ekonomski razvoj Ruske Federacije, **stopa nezaposlenosti** (ekonomski aktivna populacija) **iznosi preko 10%**. Razlog porasta stope nezaposlenosti trenutno je otpuštanje kadrova uzrokovano nestabilnom ekonomskom situacijom. Visoka stopa nezaposlenosti (+60% u poređenju s periodom prije krize) odražava slabost stvarne privrede. Suprotan trend nalazimo u takozvanim „monotowns“ (centri sa preduzećima koji čine određenu zajednicu ili „township“) koje podržava vlada „*individualno fokusiranom potporom*“ ili u okviru „*manualnog upravljanja privredom*“. Sudeći prema ovome, izlaz iz teške situacije bi se mogao ostvariti smanjenom ovisnošću o prirodnim sirovinama i razvijanjem drugih sektora privrede. Međutim, analitičari smatraju da se u skorijoj budućnosti ne mogu očekivati nikakvi značajni rezultati.

U svom nedavnom govoru, predsjednik Rusije je naveo da ukupni broj **registriranih nezaposlenih** osoba iznosi preko **2,2 miliona**. Uključimo li i osobe koje su u stalnoj potrazi za poslom ali nisu prijavljene u zavodima za

zapošljavanje, onda se **ukupni** broj procjenjuje na **6 miliona ljudi**. Ne smijemo zaboraviti ni efekte skrivene nezaposlenosti, kada uposlenici nisu otpušteni ali su produktivnost i nadnice značajno smanjene (ili je plaćanje odgođeno). Analitičari bankarskog sektora su utvrdili opadanje primanja ekonomski aktivne populacije, što uglavnom pripisuju slaboj dinamici ličnih dohodaka.

Ekonomski razvoj zahtijeva obuku **kompetentnih kadrova**, „izgubljenih“ u prošle dvije dekade, tokom implementacije, ne uvijek uspješnih, tržišnih reformi. Za današnje, tehnološki napredne proizvodne procese neophodna je vrlo stručna radna snaga. Privreda nameće nove zahtjeve stručnjacima poslovnih i tehničkih oblasti.

Smatramo da će se u skorijoj budućnosti javiti još jedan veliki problem – ogroman i neobuzdan priliv imigranata. Ovo, trenutno, niko ne smatra prioritetom: doseljenici koji stižu u zemlju „na kratko vrijeme“ radi brze zarade, primorani su raditi slabo plaćene poslove za koje nisu potrebne posebno vještine i ograničeni su u svom izboru; poslodavci koriste jeftinu radnu snagu a društvo u cjelini, nije zainteresirano za socijalnu adaptaciju „privremenih“ radnika. Kroz nekoliko socioloških istraživanja je utvrđeno da preko 50% doseljenika nema dovoljno stručno obrazovanje a preko 10% nije prošlo srednje obrazovanje.³

Društveni sektor

Smatramo da sljedeće grupe zaslužuju posebnu pažnju i predstavljaju buduće korisnike obrazovnih usluga.

Starije osobe: u Rusiji ali i mnogim drugim zemljama postoji tendencija starenja društva. Rusija ima oko 38 miliona umirovljenika, što čini skoro 33% ukupne populacije. Njihov status određuju rastući socijalni i ekonomski problemi: starije osobe nisu konkurentne na tržištu rada, odnosno ne postoji potražnja za njihovim životnim i radnim iskustvom. Ako uzmemo u obzir porast psihološkog nezadovoljstva (izolacija, otežana međugeneracijska komunikacija), propadanje zdravlja i slabu finansijsku situaciju, onda je lako razumjeti njihov protest, nostalgiju za prošlošću, a ponekad i neuravno-

³ Identifikacija stupnja potrebe za obukom kod imigranata zahtijeva posebno istraživanje. Istovremeno je očigledno da za razvijanje programa obuke za ovu populaciju treba uzeti u obzir sljedeće faktore: ova ciljna grupa nema dovoljno slobodnog vremena niti jasnu predstavu budućnosti; obuku treba kombinirati sa fizički napornim poslovima koje obavljaju; oskudni životni uvjeti; nepovjerenje prema državnim institucijama; „konzumentski odnos“ poslodavaca prema ovoj populaciji.

teženo ponašanje. Veliki dio ove populacije su **još uvijek aktivne osobe s visokim obrazovanjem**. Sudeći prema sociološkim studijama, polovina umirovljeničke populacije je spremna nastaviti raditi ili obavljati neke druge aktivnosti, a preko 250 000 njih je u aktivnoj potrazi za plaćenim zaposlenjem. Agencije koje bi mogle doprinijeti poboljšanju pozicije starijih osoba u društvu skoro da i ne postoje: državne službe im dodjeljuju ulogu pasivnih korisnika mizernih socijalnih usluga i takozvane „zaštite“.

Ruralna populacija: mnogi tradicionalni oblici privredne organizacije i pripadajućih preduzeća (kolektivne farme, farme krzna, preduzeća obrade drveta) su postali neodrživi. Prema službenim podacima, stopa nezaposlenosti u ruralnim predjelima različitih regija iznosi i do 80%. Najaktivniji dio radno sposobnog stanovništva koristi svaku priliku za preseljenje u urbana područja. Starije osobe, osobe srednjih godina bez obrazovanja i velike porodice ostaju u selima; ovo su grupe bez nade u pozitivne promjene. Nedostatak perspektive rezultira povećanom zloupotrebom alkohola, apatijom, asocijalnim ponašanjem većim jazom između pojedinca i društva. Potrebna je modernizacija organizacije i opreme tradicionalnog agroindustrijskog sektora (stoka, poljoprivreda, mašine...). Javna državna ulaganja nisu dovoljna. Uprkos značajnim doprinosima, tehnička podrška i implementacija sponzorskih programa nisu se pokazali dovoljno efikasnim. Nedostatak ili manjkavost komunikacije negativno utiče na regionalni razvoj. Nedostupnost relevantnih informacija proizvodi konzervativnost i uskogrudost kod većine ruralnog stanovništva kao i osjećaj „zaostalosti“ i kaskanja za vremenom. Promjene ekonomske i socijalne situacije su moguće ako se na svim razinama, počevši od državne, spozna potreba za razvojem i aktualizacijom stavova ruralne populacije. Obuka ove ciljne grupe se svodi na prenošenje znanja i vještina potrebnih za pokretanje vlastitog biznisa, što ne zahtijeva velika ulaganja (sječa i obrada drveta, pekarski zanat, prerada mlijeka, uzgoj pčela, ručni rad); osim toga, provedene su obrazovne aktivnosti u oblasti samoupravljanja (razvoj lokalnih inicijativa, projektni pristupi, samopomoć, „nadgledanje“ ličnih resursa).

Mladi: mlade osobe u dobi od 16 do 28 godina u Rusiji čine 25-28% radno sposobne populacije; oni uglavnom teže životu u gradovima. Problemi mladih su među najosjetljivijima: poteškoće vezane za nezaposlenost ili radno mjesto, neizvjesna budućnost, prepreke u toku obrazovanja, finansijski problemi, nedostatak pozitivnih ideja i ciljeva, poteškoće u razvoju identiteta. Iz grupe socijalnih problema možemo izdvojiti oskudno stipendiranje studenata/učenika i nedostatak državne podrške mladim porodicama. Ispiti-

vanja među mladima pokazuju da oni sami ključnim problemom smatraju pasivnost mladih osoba, a primjećuju i psihološke probleme (izolacija i usamljenost).

Mlade osobe su **skeptične u odnosu prema transformacijskim društvenim procesima**; pasivnost i apatija su prepreke društvenom razvoju i ulozi mladih u tom procesu. Nepovjerenje mladih ljudi u dobrovoljne aktivnosti i društveni život te izostanak participacije u razvoju relevantne politike stvaraju plodno tlo za djelovanje grupa koje destabiliziraju društvo (kriminalne grupacije, nacionalistička udruženja i sl.). Faktor koji doprinosi promoviranju inovativnog okruženja za mlade, razvoju ličnosti i ravnopravnom sudjelovanju u društvenom životu je pristup obrazovanju i dobrovoljne aktivnosti mladih.

Rizične grupe: službeni izvori tvrde: „Većina odraslog stanovništva je pismena tako da nema potrebe za posebnim akcijama niti implementacijom programa eliminacije nepismenosti odraslih.“ Prema podacima Državnog statističkog komiteta Ruske Federacije, stopa pismenosti iznosi 99,8%, što odgovara rezultatu zemalja s visokim primanjima stanovništva. Međutim, veliki broj stručnjaka smatra da zaključak o masovnoj pismenosti ne odražava realnu situaciju današnje Rusije. Uposlenici društvenih obrazovnih organizacija smatraju da je stvarni stupanj pismenosti, bar kada su u pitanju marginalizirane grupe (zatvorenici, beskućnici, ilegalni useljenici), daleko ispod proglašene razine. Stručni kadrovi u kazneno-popravnim ustanovama posljednjih godina primjećuju veliki broj zatvorenika bez osnovnih vještina pismenosti.

Trenutno možemo reći da problem nepismenosti u Rusiji raste proporcionalno s porastom broja izbjeglica, imigranata i djecom beskućnicima. Prema nekim procjenama, u Rusiji je 2001. godine bilo 1,5 milion djece koja žive na ulici i ne pohađaju školu. Možemo pretpostaviti da se i **broj nepismenih odraslih osoba značajno povećao**.

Ruski zakon o obrazovanju, koji garantira da je „obrazovni sistem prilagođen razvojnom i stručnom stupnju i karakteristikama polaznika“, tvrdi da svaka odrasla osoba može unaprijediti svoj obrazovni status počevši od najnižeg stupnja (elementarna pismenost) u okviru državnog sistema večernjih općih škola. Realnost je takva da ova mogućnost postoji samo na papiru. Kao prvo, broj večernjih škola je posljednjih godina, u većini regija, značajno smanjen. Nove večernje škole se otvaraju samo u regijama uzdrmanim konfliktima i neprijateljstvom.

Samo opće škole u kazneno-popravnim ustanovama funkcioniraju stabilno. Pri tome, vjerovatno, osnovne faktore resocijalizacije predstavljaju psi-

hološka i socijalna podrška i usmjeravanje, te stručna obuka koja će omogućiti prilagodbu životu u novim uvjetima.

Možemo izvesti zaključak da većina građana, pripadnika ugroženih i marginaliziranih grupa (nezaposleni, zatvorenici, beskućnici, ilegalni doseljenici) imaju potrebu za obukom. U njihovom slučaju, obuka može biti put do reintegracije u društvo, način savladavanja životnih izazova, pomoć u postavljanju novih ciljeva, sredstvo samoaktualizacije i otkrivanje skrivenih potencijala.

Istraživanja i obuka

Obrazovna zajednica priznaje značaj obuke stručnjaka za aktivnosti obrazovanja odraslih. **Deklaracija All-Russia konferencije „Obrazovanje odraslih za novu Rusiju“** (Moskva, 2004.) navodi da je „*hitno potrebno u svim regijama uspostaviti sisteme obuke kadrova za obrazovanje odraslih na razini visokog obrazovanja, kao i iskoristiti postojeće sisteme kratkoročne napredne obuke i prekvalifikacija*“. Treba istaći da je 1994. godine Državni komitet visokog obrazovanja Ruske Federacije odobrio zanimanje „0314-Andragogija“. Razvijeni su nacionalni obrazovni standardi i definirani kriteriji u pogledu osnovnih sadržaja i stupnja obrazovanja koji se može steći. Šest godina kasnije andragogija je uklonjena s popisa mogućih diplomskih i postdiplomskih studija. Dakle, u Rusiji ne postoji poziv „*Obrazovanje odraslih*“ na razini visokog obrazovanja. Pokušaji nekoliko organizacija (npr. Sibirska asocijacija obrazovanja odraslih) da riješe ovaj problem, barem na lokalnoj razini, do sada su ostali neuspješni.

Istovremeno, **nekoliko visokoškolskih obrazovnih institucija** i javnih obrazovnih ustanova imaju **otvorene odjele andragogije** i laboratorije za sticanje andragoških vještina (Državni pedagoški fakultet Krasnoyarsk nazvan po V. P. Astifiev, Državni pedagoški fakultet Irkutsk, Regionalni institut za razvoj stručnog obrazovanja Kuzbass, Akademija za postdiplomsko obrazovanje – APE St. Petersburg). Međutim, to vjerovatno nije ciljana profesionalna obuka andragoga; njihov cilj je **unapređivanje andragoških kompetencija**, npr. razvoj vještina i sposobnosti stručnjaka u obrazovanju, rehabilitacija, informativni i upravni rad s odraslima. Cilj razvoja kompetencija je praktična primjena stručnih vještina pri obavljanju profesionalnih zadataka. Odsjek za andragogiju na APE je pokušao generalizirati i sumirati iskustva iz andragoške obuke a rezultati su prikazani u publikacijama: „*Andragoški priručnik*“ (2008.), „*Andragogija postdiplomskog pedagoškog obrazovanja*“ (2007.), „*Kontinuirano obrazovanje*“ (2008.).

Kao i u **neformalnom i poslovnom obrazovanju** i ovdje obuku provode stručnjaci (zovemo ih instruktorima) koji su i sami prošli specijalnu obuku. U pravilu se obuka odvija kroz seminare i interaktivne radionice gdje se praktične vještine usvajaju kroz interaktivne vježbe, praktične zadatke, sudjelovanje u igrama itd. U više gradova u Rusiji (Pskov, Novosibirsk, Samara, Novgorod, Petrozavodsk, Moskva, St. Petersburg i dr.) postoje kompanije za obuku stručnjaka. Obuka je fokusirana na praksu, odvija se po gustom rasporedu i učesnici stiču vrijedna iskustva (interakcija, komunikacija, vještine rada u grupi). Međutim, obuka obično ne obuhvata teoretske osnove andragogije. Naprotiv, to su jednokratni događaji a ne planiran, sistematičan i dosljedan dugoročni proces učenja i obuke.

Obuka instruktora se provodi u kombinaciji s obradom određene teme. Na primjer, obuku multiplikatora kroz temu **promoviranja zdravlja među mladim ljudima** prati uvježbavanje interaktivnih tehnika za rad s mladima i upoznavanje s problemima prevencije HIV-a/AIDS-a, ovisnosti o drogama, infektivnih bolesti; obuka se također dotiče i organizaciono-administrativnih aspekata.

Obrazovanje odraslih je vrlo atraktivna oblast za znanstvena istraživanja. Već više od pedeset godina državni „*Institut za obrazovanje odraslih Ruske obrazovne akademije*“ (i njegov Akademski savjet) provodi opsežna interdisciplinarna istraživanja a bavi se i izdavačkom djelatnošću. Nažalost, Institut dijeli sudbinu mnogih ustanova u zemlji i ostaje bez mladih, sposobnih ljudi zbog nedostatka finansijskih sredstava. Posljednjih nekoliko godina Institut aktivno sudjeluje u razvoju znanstveno-metodološkog okvira pod okriljem organizacije Commonwealth of Independent States (CIS), odnosno Base Institution, koja je osnovana prema odluci vlade Ruske Federacije i drugih CIS zemalja 2007. godine.

Druga akademska institucija – *Institut za opsežne društvene studije Ruske akademije znanosti* – ima poseban fokus u oblasti obrazovanja odraslih. Istraživanja uloge kontinuiranog obrazovanja odvijaju se u kontekstu aktualnih društvenih transformacija. Rezultati i prijedlozi objavljeni su u publikacijama kao: „*Kontinuirano obrazovanje u tranziciji*“ (2002.), „*Kontinuirano obrazovanje i potražnja*“ (2005.), „*Kontinuirano obrazovanje u političko-ekonomskom kontekstu*“ (2008.) i sigurno su pouzdani s obzirom da se zasnivaju na rezultatima All-Russian društvenim studijama.

Smatramo da važnu ulogu u obuci stručnjaka za rad s odraslima igraju profesionalna udruženja – „*Interstate Association of Postgraduate Education*“, „*Siberian Adult Education Association*“ i „*Pskov Regional Adult Education Association*“ (PRAEA). Članovi PRAEA su razvili program „*Škola andragogije*“ gdje je, tokom nekoliko godina, moguće uključiti stručnjake

povezanih sektora u oblasti djelovanja (društveni sektor, kultura, srednje i visoko obrazovanje, neprofitne organizacije, mala preduzeća, aktivisti ruralnih naselja, predstavnici regionalnih i lokalnih vlasti, službenici raznih agencija), kako bi stekli vještine rada s odraslima, s jedne strane, i ovladali interaktivnim tehnologijama za socijalnu adaptaciju odrasle populacije s druge strane. Međutim, nedostatak stabilnih izvora finansiranja, uprkos očitom uspjehu stručne obuke, čini ove aktivnosti neodrživima.

Međunarodna suradnja

Koncept „*međunarodne suradnje*“ pojavio se sredinom 1990-ih kada je pažnju međunarodne zajednice privukao proces restrukturiranja i reformi društva i povoljno okruženje za vanjsku suradnju. Međunarodna suradnja u obrazovanju odraslih treba olakšati prevladavanje globalnih problema kao što su nacionalizam, terorizam, velike razlike među državama u ekonomskom razvoju, društvene tenzije, nestabilnost i siromaštvo u svijetu. Nažalost, od 2006. suradnja sa stranim NVO i fondacijama je otežana zbog administrativnih akcija i promjena poreskog zakonodavstva u pogledu stranih organizacija.⁴

U Rusiji najjači utjecaj imaju evropske i američke fondacije⁵ čije su aktivnosti vezane za finansijsku potporu ruskim neprofitnim organizacijama. Prošle godine je Ford Foundation dodijelila više od 2 milijarde dolara ruskim nevladinim organizacijama. Njihovi ciljevi su različiti – pomoć siromašnima, razvoj civilnog društva, zaštita prava, podrška mladim stručnjacima i znanstvenicima, razvoj zdravstvene njege i promocija zdravlja – a na izvjestan način se bave i obrazovanjem odraslih (stručno usavršavanje kadrova, opsežni programi obuke, obuka multiplikatora, indirektna obuka kada znanje prenose i „*multipliraju*“ lokalni obučeni kadrovi, podrška publikacija itd.).

⁴ Prvobitno je 2006. g. donesen zakon koji obavezuje strane organizacije na kompliciranu proceduru re-registracije u posebnoj agenciji „Rosregistration“, a od 2009. g. na listi organizacija čiji su grantovi oslobođeni poreza, je ostalo 12 umjesto 101. Konkretnije, pravo na oslobađanje od poreza imaju: Evropska komisija, Vijeće Baltičkih zemalja, Nordijsko Vijeće ministara, Međunarodna agencija za atomsku energiju, Crnomorska ekonomska suradnja, Evropski fond za potporu koprodukciji i distribuciji stvaralačkih filmskih i audiovizualnih djela,

Objedinjeni instituti za nuklearna istraživanja, kao i niz programa UN-a.

⁵ U 2000. g. u Rusiji je aktivno djelovalo oko 200 fondacija i predstavništava stranih organizacija; do 2009. g. taj je broj prepolovljen.

Jedina strana organizacija koja se direktno fokusira na podršku i razvoj institucija za obrazovanje odraslih u Ruskoj Federaciji je Predstavništvo Instituta za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (*dvv international*).⁶ Da bismo prikazali razmjere njihovih aktivnosti navešćemo nekoliko kvantitativnih indikatora⁷: preko 5000 osoba godišnje sudjeluje u aktivnostima koje podržava *dvv international*; 60% njih pohađaju tečajeve, radionice i obuku za projektne ciljne grupe; 35% čine sudionici All-Russian i regionalnih događaja (participanti, uzvanici i gosti proslava, festivala i konferencija); 5% čine multiplikatori koji su prošli radionice stručne obuke. Tokom godina djelovanja u Rusiji, ostvareno je preko 50 publikacija (priručnici, smjernice, projektni materijali) a neke su prevedene na nekoliko stranih jezika; *dvv international* podržava izdavanje časopisa „*Novie Znaniya*“ (izdaje se kvartalno u tiražu od 1000 primjeraka) – jedinog časopisa koji se bavi pitanjima obrazovanja odraslih. Bitna činjenica je da je uspostavljena mreža neformalnog obrazovanja koja djeluje na području cijele zemlje, omogućava intenzivnu razmjenu i pristup informacijama i osigurava metodološku i organizacionu podršku.

Sudionici obrazovnih aktivnosti smatraju da najdjelotvorniji oblici suradnje uključuju sljedeće: zajednički razvoj i razmjenu materijala, ljetne škole za različite ciljne grupe (mladi, starije osobe), obrazovni turizam, konferencije, radionice, seminare, obuku, izložbe, festivale i dane kulture, ekspertize, razmjenu informacija u različitim oblicima (web-stranice, štampane medije), stažiranje, razmjenu grupa i izdavačku djelatnost. Iskustva pokazuju da se pri implementaciji internacionalnih (i interregionalnih) programa javljaju određeni problemi. Oni se odnose na komunikaciju (konceptualne i jezičke poteškoće), nedostatak informacija (internationalno i unutar zemlje), objektivne okolnosti (zakonodavne razlike, udaljenost i slaba suradnja među ruskim regijama), obostrano nerazumijevanje usljed predrasuda.

Pored problema, participanti su spoznali i vrijednost zajedničkih projekata: razumijevanje među predstavnicima različitih zemalja napreduje, implementacija demokratskih vrijednosti, eliminacija stereotipa, multiplikacijski učinak, ujedinjenje internacionalnih projekata omogućava nove perspektive i viziju vlastitih kapaciteta, raspoloživost novih resursa (informacije, materijali, ljudski i finansijski resursi). Važan faktor je profesionalni razvoj participanata u projektima i kadrova u institucijama obrazovanja odraslih. Sudjelovanje u međunarodnoj suradnji doprinosi prestižu partnerskih orga-

⁶ Predstavništvo IIZ/DVV registrirano je 2006. g.; prvi projekti istraživanja iskustava u obrazovanju odraslih u Evropi pokrenuti su 1993. g.

⁷ Vidi anekse godišnjim izvještajima 2005-2008.

nizacija i profiliranju lokalnih organizacija. Udružene aktivnosti vode prijateljskim odnosima, što je pozitivna „nuspojava“ internacionalne aktivnosti u projektima.

Učinak suradnje u internacionalnim projektima obrazovanja odraslih očituje se u sljedećem:

- Značajan faktor suradnje je i dalje unapređenje kvaliteta života podizanjem **životnog standarda**, širenjem informacijskog prostora i uspostavljanjem zajedničkog obrazovnog prostora.
- U širokom spektru oblika i metoda suradnje, najviše obećavaju oni koji podrazumijevaju dvosmjernu razmjenu a ne puki prijenos iskustava od „razvijenijih“ ka „manje razvijenim“ partnerima. Zajednički projekti se smatraju **izvorom „ukrštanja“ kultura**. Jednako važno za lokalne partnere je uvažavanje kulturnih i duhovnih potencijala i sposobnosti koje mogu biti od koristi u zajedničkom radu. Usvojiti iskustva drugih zemalja ne znači imitirati ili replicirati radne metode. Ovdje se, prije svega, radi o kreativnom promišljanju i prilagođavanju evropskih iskustava lokalnom okruženju i mogućnostima.
- Sudionici međunarodnih projekata su upoznati s **problemima vezanim za međunarodnu suradnju**. Najveće prepreke su: razlike u zakonodavstvu, potreba za kombiniranjem različitih kultura i tradicija u sklopu projekata, karakteristike mišljenja, razlike u ponašanju i nazorima, stereotipi i predrasude. Na učinkovitost projekata utiče i slaba podrška ruskih vlasti, udaljenost ruskih teritorija i oprezan stav Zapada prema Rusiji, često formiran propagandom masovnih medija. Prevazilaženje stereotipa, aktivno sudjelovanje različitih ciljnih grupa u projektima, ravnopravnost lokalnih vlasti, medija i profitnih organizacija u dijalogu, predstavljaju osnov bogate projektne aktivnosti te osiguravaju održivu i sistematičnu suradnju.
- Implementacija demokratskih vrijednosti, bolje razumijevanje, učinak takozvane „narodne demokratije“, jačanje prijateljskih odnosa i prevazilaženje negativnih stereotipa smatraju se dodatnim vrijednostima međunarodne suradnje. Istovremeno, očito je da one proizlaze samo iz perspektive pragmatičnih ciljeva projekta. Od krucijalnog značaja je, međutim, pozitivan učinak zajedničkih aktivnosti sa staništa humanizma i univerzalnih vrijednosti, koje uvijek čine temelj humanitarnih projekata. Dakle, ključne vrijednosti, svojstvene međunarodnoj suradnji u oblasti obrazovanja odraslih su zadovoljstvo i užitak u zajedničkom kreativnom radu, privlačnost i zajednička otkrića.

Budući izazovi

Razvoj tržišnih odnosa, intenzivan razvoj informacijskih tehnologija, spremnost Rusije da se uključi u globalnu ekonomiju, svjesni i smisleni izbori koje svaka odrasla osoba mora napraviti tokom svog života – sve to su elementi naše stvarnosti i **izazovi obrazovnog sistema** današnjice.

Jedan od najvećih izazova u formiranju sistema obrazovanja odraslih je prevazilaženje društvenih stereotipa o neformalnom obrazovanju koje se smatra sekundarnim i beznačajnim. Potcjenjivanje potencijala neformalnog obrazovanja uzrokuje društvene probleme kao što su izolacija i socijalne tenzije s jedne strane a nerazvijenost kulture obrazovanja i društva u cjelini, s druge. Prema tome, prioritet za društvo, društveni sektor i organizacije AE je uvesti mehanizme priznavanja svih oblika obrazovanja odraslih kao samostalne, neovisne, jednako vrijedne i ravnopravne dijelove obrazovnog sistema.

Važan element kontinuiranog obrazovanja je daljnje stručno obrazovanje. Štaviše, sektor neformalnog obrazovanja se aktivno formira; to je aktivnost za slobodno vrijeme. Ovaj obrazac se može razviti pod uvjetom da postoji adekvatan zakonodavni okvir, koji obuhvata sve oblike obrazovanja, podržava i potiče obuku građana – bez obzira na njihovu dob, socijalni status, porijeklo, etničku i religijsku pripadnost, materijalne okolnosti i mjesto prebivališta. **Usvajanje zakona o obrazovanju odraslih** na federalnoj i lokalnoj razini omogućit će rješavanje niza problema koji se odnose na bogatu ponudu usluga za različite segmente populacije.

Unatoč naporima nacionalnih i stranih organizacija, **još uvijek ne postoji stabilan sistem stručne obuke kadrova** u sektoru obrazovanja odraslih, što nedvojbeno narušava učinkovitost procesa obuke i potkopava autoritet obrazovanja odraslih općenito. Istovremeno se u uskom krugu instruktora za odrasle raspravlja o novim zahtjevima profesije u trenutnoj fazi. Kao prvo, andragoški stručnjaci trebaju biti spremni samostalno razvijati kratkoročne programe obuke u skladu sa standardima kvaliteta; neophodno je vladati vještinama rada s naprednim tehnologijama, metodama rada s odraslima i snalaziti se u suvremenom svijetu informiranja.

Osnovni budući zadatak kadrova u sistemu srednjeg i visokog obrazovanja odraslih predstavljaju **razvoj i implementacija programa stručne obuke usmjerene na praksu**, koji se zasniva na humanističkim vrijednostima i uzima u obzir današnja poimanja AE, najnovije rezultate razvoja andragogije, didaktiku i tehnike obrazovanja odraslih.

Posebnu pažnju treba posvetiti obuci i **prekvalifikacijama socijalno osjetljivih grupa**. To su, prije svega, starije osobe i imigranti. U slučaju obrazovanja starijih osoba (geragogija) primjećujemo intenzivan razvoj u različitim regijama Rusije, što je rezultat suradnje s evropskim kolegama, prilagodbe iskustava te odobravanja i - doduše površne - podrške vlasti i državnih socijalnih službi. Obrazovanju drugih kategorija (imigranti) još uvijek se ne pridaje dovoljna važnost kako od države tako i od državnih službi, koje bi mogle pristupiti kompleksnom zadatku uvođenja mehanizama prilagodbe, jednako važnih i well-to-do građanima i onima koji se nadaju boljoj budućnosti u ovoj zemlji. Drugim riječima, težak i važan izazov još uvijek je pitanje prevazilaženja funkcionalne nepismenosti na različitim razinama – od državne do individualne.

Međunarodna suradnja i podrška međunarodnih donatorskih organizacija još uvijek igraju **ključnu ulogu** u rješavanju tog problema. Njihova materijalna, informativna i metodološka podrška omogućila je implementaciju inovativnih obrazovnih projekata s dugoročnim ciljem postizanja socijalne stabilnosti i implementacije demokratskih vrijednosti u društvenom životu.

SAGLEDAVANJA

ISTRAŽIVAČKA TERITORIJA ANDRAGOGIJE

Sažetak

Istraživačka teritorija (područje/oblast) andragogije nije bila predmet produbljenih promišljanja. Dugo vremena nije bilo posebnog interesovanja za istraživački rad u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Vremena su se promenila, pa se promenio odnos (u pozitivnom smislu) prema istraživanju u ovom području. Svaka nauka nastoji da ograniči (omeđi) svoju istraživačku oblast. Nema razloga da se andragogija ponaša na drugi način. Istraživačka oblast andragogije je veoma kompleksna i multidimenzionalna. Kompleksnost proizlazi iz složenosti predmeta istraživanja – obrazovanja i učenja odraslih. Opisan je čitav sistem istraživačkih područja. Taj sistem niti je potpun niti završen. Postoji saglasnost među teoretičarima i istraživačima da ta područja treba da budu proširena. Za te nove izazove andragozi se moraju i teorijski i metodološki pripremati. Obrazovanje i učenje odraslih kreće se ne samo ka većoj profesionalizaciji, već i ka većoj istraživačkoj aktivnosti. Andragogiji nedostaje kritička sinteza i uopštavanje brojnih parcijalnih nalaženja.

Ključne reči: istraživanje, istraživačko područje/teritorija, učenje, potrebe, programi, promocija i regrutovanje, učestvovanje, samousmereno učenje.

Svaka naučna disciplina pokušava da ograniči (omeđi) svoju teritoriju istraživanja. Nema razloga da se i andragogija ponaša na drugi način. Ali to je lakše reći nego ostvariti. Zato postoji više razloga, a posebno značajni su raznovrsnost područja istraživanja i njegova složenost. U dosadašnjem razvoju konstituisan je čitav sistem andragoških disciplina, novih područja istraživanja, što prouzrokuje da je andragogija po svojoj strukturi veoma složena nauka. Ona obuhvata različita područja istraživanja kako teorijske tako i praktične orijentacije. Ne pristajemo uz ona mišljenja autora koji andragogiju označavaju kao praktičnu disciplinu, a takvih mišljenja nije malo, posebno u Velikoj Britaniji i SAD. Složenost područja istraživanja proizlazi

¹ Dr. Dušan M. Savićević, redovni profesor u penziji, Filozofski fakultet, Beograd..

iz samog predmeta istraživanja – obrazovanja i učenja odraslog čoveka. Ako se proučava kontinuitet čovekovog života, lako je primetiti da, u poređenju s mladima, odraslom dobu pripada najveći deo. Zato je predmet proučavanja andragogije znatno obuhvatniji, pa i složeniji, u poređenju s predmetom proučavanja pedagogije. Kod preciziranja područja istraživanja ne misli se na jedan zatvoren sistem, već naprotiv, na otvorenost andragogije prema novim oblastima istraživanja i novim područjima znanja. U budućnosti, javljaće se i ona područja koja sada nismo u stanju da naslutimo.

Poznato je da se u svakoj zemlji andragoško israživanje suočava s nacionalnim osobenostima pa i problemima, da to istraživanje nosi karakteristike (socijalne, ekonomske i političke) svake zemlje. Ipak, mi razmatramo međunarodne dimenzije svake istraživačke teme, naravno, ako želimo da dođemo do validnog naučnog znanja koje ne poznaje granice. U poslednje vreme politika ima sve više uticaja na andragoška istraživanja. U andragoškoj literaturi iskristalisale su se dve škole mišljenja. Prema prvoj, istraživanje u obrazovanju i učenju odraslih je „neutralno“, vrednosno neopterećeno. Prema drugoj školi mišljenja, ne postoji „neutralno“ andragoško istraživanje, već je ono proizvod okolnosti o kojima je bilo reči. Neki autori, kao što je poznati nemački profesor Pegeler (Pöggeler, 1997), ističu da se „andragogija ne može zamisliti kao potpuno nepolitička nauka“ (str. 58). Ovaj autor navodi da nije dovoljno uvažiti socijalne, ekonomske i političke okolnosti u kojima odrasli žive, već se mora imati jasna slika odraslog kao „subjekta“ obrazovanja i učenja. Istraživanja treba usmeriti ka području antropologije odraslih te tako, uvažavanjem interdisciplinarnog pristupa obezbediti relevantnost istraživačkih rezultata.

Novi antropološki pristup obuhvata život odraslog čoveka u totalitetu. U novije vreme naglasak se pomera od prvog dela života odraslog čoveka na drugu polovinu života, što je u antropološkim istraživanjima doskoro bilo nepoznato. Istraživanja su usmerena na problem da se sazna zašto mali procenat odraslih u mnogim zemljama učestvuje u obrazovanju i učenju odraslih, zašto muškarci ređe posećuju oblike obrazovanja odraslih u poređenju sa ženama. Pegeler ističe da je iskustvo, postignuto u obrazovanju odraslih u zemljama u razvoju i pozitivno i negativno. Iskustvo razvijenih ne može se bez modifikacije primeniti u zemljama u razvoju. Zato se Pegeler zalaže za konstituisanje „andragogije razvoja“. Metodološka „moda“ bila je i još je uvek da se „uvoze“ metode istraživanja, ali i ta moda kao i svaka druga prolazi. Istraživačka tema/problem mora se osvetljavati s više strana, a zato je u andragoškim istraživanjima potreban metodološki pluralizam.

Neki poznati andragoški pisci (Lowe, 1966) postavljaju pitanje zašto je istraživanje u obrazovanju i učenju odraslih bilo zapostavljeno u prošlosti i

zašto istraživačku aktivnost u naše vreme moramo shvatiti mnogo ozbiljnije. Razlozi mogu biti različiti. Minimalna sredstva se izdvajaju za obrazovanje i učenje odraslih da bi se moglo preduzeti istraživanje. Ljudi koji rade u ovom području vide sebe kao praktičare, pa se ne usuđuju da se „dosađuju“ istraživanjem. Oni koji se prihvate istraživanja u obrazovanju i učenju odraslih čine to radi lične promocije u disciplini kojoj pripadaju, a ne radi unapređenja obrazovanja odraslih kao područja. Naglasak na potrebi andragoških istraživanja sastoji se u tome što putem istraživanja treba da povećamo obim znanja o obrazovanju i učenju odraslih. Istraživanje u andragogiji treba da obezbedi i teorijske osnove i da bude korisno za andragošku praksu. To je dijalektički proces koji ne treba razdvojiti. Tu se javlja i problem pozajmljivanja znanja iz drugih disciplina. Među autorima ne postoji saglasnost u potrebi takvog pozajmljivanja. U tom domenu potrebna su šira teorijska istraživanja. Razjašnjavanja i teorijske refleksije potrebne su i o tome šta podrazumevamo pod istraživanjem.

Skiciranje istraživačkih područja andragogije

Nije lako odrediti istraživačka područja andragogije, upravo zbog faktora koje smo prethodno naveli. Osim toga, ni među autorima koji se bave istraživanjima u andragogiji ne postoji saglasnost o tome koja su to područja. U tom kontekstu potrebna su dalja i produbljenija teorijska istraživanja. Naš napor usmeren je na označavanje tih područja ostavljajući taj sistem otvorenim za nova kritička propitivanja i moguća dopunjavanja. Andragogiji je potrebno markiranje tih područja. Značajnu pomoć andragogiji mogu pružiti i druge discipline kao što su sociologija i psihologija.

Jedno (prvo) od ključnih područja istraživanja obrazovanja i učenja odraslih o kome se raspravljalo i u ranijoj, a raspravlja se i u savremenoj andragoškoj literaturi, jesu **obrazovne potrebe**. Potrebe su razmatrane i u teorijskoj i u empirijskoj ravni. Ostaje još dosta prostora za dalja istraživačka promišljanja obrazovnih potreba odraslih. Istraživanje obrazovnih potreba povezano je s čvornim elementima toka obrazovnog procesa odraslih i njegovih ishoda. Utvrđivanje potreba povezano je i sa koncepcijom učestvovanja odraslih u obrazovnom procesu i njihovom motivacijom. Utvrđivanje obrazovnih potreba ima i etičke dimenzije. One se tiču istraživača, andragoga praktičara i odraslog kao učesnika obrazovanja i učenja. U istraživačkoj literaturi u andragogiji potrebna su konceptijska i terminološka pročišćavanja. Neki istraživači ne prave razliku između potreba i interesa. U tom kontekstu primećuje se korišćenje različite terminologije - kao potrebe i/ili inte-

resi, izraženi interesi, stvarne potrebe, osujećene potrebe, simptomatske potrebe. Neki autori (Long, 1983) navode nekoliko područja koje treba imati u vidu kod razmatranja potreba. Prvo se odnosi na konceptualne aspekte i aspekte definicija. Drugo uključuje probleme koji pokazuju kako utvrđivanje potreba može biti izvedeno. Treća područje je istraživanje obrazovnih potreba odraslih u posebnim grupama i zajednicama gde se obrazovni proces izvodi (Isto, str. 180).

Andragozi treba da posvete dosta vremena istraživanju ritma mentalnog i fizičkog kao i emocionalnog razvoja svojih učenika/studenata. Dragocenu pomoć andragogiji u ovom području može da pruži psihologija. Razvija se posebna subdisciplina psihologije – psihologija učenja odraslih koja je isto toliko značajna za doživotno obrazovanje odraslih kao što je značajna pedagoška psihologija za obrazovanje dece i adolescenata. Dosadašnja istraživanja u psihologiji i andragogiji pokazuju da su odrasli ne samo kompleksniji od dece već se oni međusobno više razlikuju kako se kreću od mladosti ka starom dobu. „Da koristimo patološki jezik, oni su različitiji i manje zavisni od neposrednih uticaja okoline. U isto vreme ciklus biološkog sazrevanja, ličnih apsiracija i životnih uloga (roditelja, zaposlenog, građanina) je relativno stabilan u razvijenijim industrijskim ekonomijama.“ (Haberman, 1974, str. 2). Bilo je više istraživanja životnih faza čoveka i uticaja tih faza na obrazovanje i učenje. U psihološkoj i andragoškoj literaturi među autorima ne postoji saglasnost o broju tih faza i njihovih karakteristika. Ono što je značajno za andragoge istraživače i praktičare jeste da se upoznaju s tim istraživačkim rezultatima i da ulože nove napore u otkrivanju novih relacija životnog toka i obrazovanja i učenja odraslih. Posebno je značajno prihvatanje koncepcija razvoja u odrasloj dobi. Ulazak u odraslo doba ne predstavlja statičnost i zaustavljanje razvoja, već je to dinamički proces koji se može pratiti u toku celog perioda odraslog doba do starosti, obuhvatajući i starost. U svakom periodu života odraslog čoveka javljaju se barijere koje je potrebno prevladati. To nikako ne znači da ne postoje različite vrste „opadanja u odrasloj dobi, ali se to opadanje može kompenzirati imputom iz okoline. Što se izgubi u rezonovanju, brzini i percepciji, dobija se iskustvom, pri čemu treba da je mentalna stimulacija konstantna. Ovde značajnu ulogu igraju i motivacioni faktori. Odrasli će nastaviti da uče ako su u stanju da usmere svoje učenje na područja iskustva u kojima se nalaze i njihovi lični interesi“ (Isto, str.24).

Suprotno stimulaciji u učenju, istraživanja pokazuju da postoji rizik od mentalne atrofije ako nema zadovoljenja obrazovnih potreba. To je pokazao u svojim istraživanjima ruski istraživač Ananjev sa svojim saradnicima (Ananjev i Stepanova, 1972). Rezultati tih istraživanja pokazali su da je

vežbanje intelektualnih funkcija, koje se podiže obrazovanjem i učenjem, glavni činilac čvrstine i razvoja sposobnosti, a gerontolozi kažu i dugovečnosti čoveka. Umna aktivnost koja se obezbeđuje obrazovanjem i učenjem suprotstavlja se invalutivnim procesima. Učenje odraslih i njihovo obrazovanje postaju vrsta preventivne socijalne medicine. Značajan faktor u istraživanju potreba jeste onaj koji se odnosi na ispunjavanje uloga i odgovornosti odraslog. Odrasli u toku svog života ispunjavaju različite društvene uloge. Da podsetimo koliko u svetu rada odrasli menjaju svoje uloge (kvalifikaciju, prekvalifikaciju, osvežavanje znanja prilikom usvajanja nove tehnologije). Pomenućemo i potrebe obrazovanja odraslih za roditeljske kompetencije, pa obrazovanje za ekonomske i potrošačke kompetencije, pa obrazovne potrebe koje se odnose na uloge građanina u lokalnoj zajednici.

Potrebe su najviše istraživane u području andragogije, i to njihove konceptualne osnove (i psihološka razmatranja), njihove definicije i klasifikacije, teorije potreba, do njihove evaluacije. Mi smo i ranije opširno razmatrali obrazovne potrebe odraslih i nema mogućnosti zbog ograničenosti prostora da te probleme u ovim okvirima šire razmatramo (videti Savićević, 1989). Još treba naglasiti da obrazovne potrebe nisu tehnički koncept, već da je to multidimenzionalni koncept s filozofskim i etičkim okvirima.

Drugo značajno područje (teritorija) istraživanja u andragogiji jeste **učenje odraslih**. Iako su učenje i obrazovanje dijalektički povezani, jer nema obrazovanja bez učenja, u andragoškim istraživanjima (bar u našem kulturnom krugu) učenje nije uzimano kao poseban istraživački entitet jer se smatralo da je to područje za psihološka istraživanja. Na taj način odustajalo se od koncepta na kojima se temelji andragogija kao disciplina. Tako se nije postupalo u mnogim drugim sredinama počev od vremena Torndajka (Thorndike) još od dvadesetih godina XX veka čiji su istraživački napor bili usmereni na dokazivanje mogućnosti učenja odraslih. Andragozi i psiholozi su nastavili istraživanja učenja odraslih u toku čitavog XX veka obuhvatajući druge faktore koji nisu samo usmereni na starost nego na znatno veći broj varijabli. Sposobnost učenja odraslih povezana je sa brojnim varijablama uključujući i teškoće konceptualizacije sposobnosti učenja. Neki autori sposobnost učenja smatraju kao potencijal, kao meru izvršenja zadataka, kao snagu učenja ili kao brzinu učenja. Tome se dodaje i veza između sposobnosti i prethodnog nivoa obrazovanja. Brojni drugi autori svojim istraživanjima dodali su vredne rezultate fenomenu učenja odraslih. U tim istraživanjima provlači se jedna zajednička nit, mišljenje da sposobnosti učenja mogu opadati ako se ne koriste, kako smo ranije naglasili. Odrasli koji skoro nisu učestvovali u obrazovnim aktivnostima mogu biti manje sposobni da koriste veštine učenja, dok oni koji su učili i koristili svoje veštine učenja,

lakše stvaraju širu osnovu znanja koja im omogućavaju da spremnije stiču nova (Long, 1983, str. 42).

Istraživanjima se došlo do problema kognitivnih stilova, čija je suština u tome da se ljudi razlikuju u svom ponašanju u učenju. To znači da se ljudi razlikuju u efikasnosti učenja ne samo u odnosu na sadržaj već i u odnosu prema pristupu zadacima učenja. Kognitivni stil je snažna varijabla u akademskom izboru i stručnim preferencijama pojedinaca. Ono što nedostaje andragozima praktičarima jeste znanje o kognitivnim stilovima, iako o tome na raspolaganju stoje istraživački rezultati. Kognitivni stilovi upućuju prema pravcu nezavisnosti, potencijali dolaze više iznutra nego što dolaze iz spoljne sredine. Zavisnost u učenju u nekim kulturama dolazi spolja, u sredinama gde se naglašava socijalna kontrola. U onim kulturnim sredinama gde se veći naglasak stavlja na samokontrolu, podstiče se proces nezavisnosti u učenju.

Na efikasnost učenja odraslih utiču i fiziološki faktori, zdravlje i fizički uslovi. U dosadašnjim istraživanjima proučavane su veze između zdravlja i kognitivnih promena tokom protoka vremena. Nađeno je kod starijih osoba opadanje brzine psihomotornih aktivnosti. Personalnost je kompleksna tema u kontekstu proučavanja aktivnosti učenja odraslih. Ovo područje istraživanja obuhvata osećanja, stavove i interesovanja. Prema istraživanjima, personalnost pojedinca može uticati na pristupe u izvršavanju zadatka učenja. Otudenost, bespomoćnost, defanzivnost su barijere koje se javljaju kao prepreke da se preuzme rizik u učenju nečeg novog. U istraživanjima obrazovanja odraslih utvrđeno je nekoliko varijabli personalnosti i one su povezane s intelektualnim izvršavanjem (Long, 1983, str. 67.). Nađeno je da su motivacija, shvatanje učenja, životni stil, dogmatizam, faktori ili pojave koje su bitne u situacijama učenja starijih ljudi. Klasna pripadnost je također jedan od značajnih faktora u situacijama učenja odraslih. Socijalna klasa kao faktor obuhvata više varijabli kao što su, na primer, obrazovne prilike, kulturno iskustvo, zaštita zdravlja, kvalitet ishrane. Obrazovanje je jedan od ključnih kriterijuma za socijalno-klasnu diferencijaciju. Ono određuje uslove pod kojima će se prelaziti iz niže u višu klasu. Obrazovanje je povezano s „pasivnim“ i „aktivnim“ životnim stilovima. Pasivni životni stil javlja se kao značajna prepreka u učenju odraslih, a takav stil života uslovljen je okolnostima u kojima se određena grupa odraslih nalazi (siromaštvom, slabom zdravstvenom zaštitom, nivoom pismenosti, visokim natalitetom itd.). Proizlazi da je istraživanje učenja odraslih značajno područje andragogije i da rezultati do kojih se dolazi istraživanjem doprinose utemeljivanju andragogije.

Treće područje (teritorija) istraživanja u andragogiji jeste oblikovanje programa. Programi nastaju na osnovu brižljivo ispitanih obrazovnih potre-

ba. Olikovanje programa je jedna od glavnih aktivnosti u kojoj su andragozi angažovani. U mnogim socijalnim sredinama istraživačka aktivnost u ovom području veoma je opsežna. Oblikovanje programa ima i organizacionu dimenziju koja obuhvata planiranje i sprovođenje obrazovanja i učenja odraslih. Naglašavanje istraživačkog pristupa programima, povezana je sa lokacijom, ciljevima i evaluacijom ishoda obrazovanja. Oblikovanje programa kao istraživačkog pristupa obuhvata široki niz interesa. U oblikovanju programa obrazovanja i učenja odraslih učestvuju različite ustanove i organizacije: univerziteti, dobrovoljne organizacije, privreda i industrija, biblioteke, vladine organizacije, vojska... Jednom rečju, javljaju se različiti „snabdevači“ obrazovnim programima za odrasle. Oblikovanje programa može se javiti na tri nivoa: programiranje na nivou geografski šire zajednice, programiranje na nivou određene ustanove i na nivou specifičnih agencija. Istraživanje koje se odnosi na programe javlja se u dva oblika. Prvi se odnosi na istraživanje ukupnog procesa programiranja, a drugi na jednu komponentu programiranja.

Osobnost programiranja u andragogiji odnosi se na uključivanje učesnika/učenika kako u proces izbora sadržaja, tako i u rukovođenje programom. Ovo uključivanje proizlazi iz filozofskog koncepta o aktivnosti odraslih u procesu učenja i obrazovanja. Rešenja u andragoškoj praksi mogu biti različita. Tako u odboru (komitetu) za programiranje mogu biti predstavnici ili delegati učesnika/učenika (nekoliko njih, a ne svi). Druga vrsta uključivanja odnosi se na učešće samih učenika u oblikovanju programa. Istraživana je andragoška praksa kako da se pridobiju učesnici da učestvuju u oblikovanju programa. Bilo je istraživanja koja su želela da dođu do podataka o sudelovanju učesnika u upravljanju aktivnostima učenja. Istraživani su uslovi u kojima se programi ostvaruju. Takva istraživanja bila su ograničenog dometa, jer mnogi od programa ostvaruju se u uslovima koji ne odgovaraju odraslima. Fizička sredina gde se programi ostvaruju legitimno je područje za istraživanje obrazovanja i učenja odraslih. U andragogiji, šire posmatrano, zanemarljivo je istraživanje fizičke sredine. Nema istraživanja arhitektonskog oblikovanja prostorija za učenje. Zanemarivanje tog istraživačkog problema dovodi do stvaranja lošeg utiska o prostoru za učenje kod odraslih učenika. Neki autori (Long, 1983) kažu da fiksirana sedišta s nastavnikovim stolom izgledaju kao „prazni organizam“ u kome je nastavnik glavni i odlučujući faktor učenja. Moderne učionice su izgrađene na takav način da stimulišu aktivnost učenja. Predlažu se „otvoreni razredi“ koji omogućuju traganje za novim i izazovnim pristupom u učenju. Prema tome, fizičko oblikovanje prostora utiče na način učenja učesnika/studenata (Isto, str. 171). Novoizgrađene savremene prostorije za učenje stvaraju prijatan utisak kod onih koji su

došli da uče. Boja takođe pozitivno utiče na osećanje topline ili hladnoće, različitu vizuelnu opterećenost i koncentraciju. Učenje i obrazovanje odraslih provodi se jednim delom u određenoj socijalnoj sredini (nastavnoj grupi, razredu, predavačkom auditorijumu). Istraživanjem treba utvrditi mogućnost socijalne interakcije u takvoj sredini. Ove interakcije motivišu i pozitivno utiču na ponašanje odraslih. Socijalne interakcije pomažu odraslima da dođu do zajedničkih očekivanja. Istaživanja nekih autora (Fisher, 1980) došla su do sledećih zaključaka:

- Različite fizičke lokacije povezane su s različitim frekvencijama socijalnih interakcija.
- Sredinski elementi kao što su boja, prozori, visina tavanice povezani su sa frekvencijom socijalne interakcije.
- Određeni elementi sredine povezani su s pozitivnim osećanjima.
- Posebno neke fizičke lokacije povezane su s pozitivnim osećanjima.
- Postoji značajna povezanost između pozitivnih osećanja i frekvencija socijalnih interakcija u nekim fizičkim lokacijama.
- Sredinski elementi povezani su s frekvencijom socijalne interakcije, takođe su povezani s pozitivnim osećanjima.
- Sredinski elementi prethodno opisani pružaju veću sigurnost, socijalnost i veću frekvenciju socijalne interakcije.

Na osnovu parcijalnog istraživanja, zaključuje se da prostorije za odrasle treba da odgovaraju odraslim učenicima i da doprinose da se odrasli za vreme procesa učenja osećaju udobno, s većom dozom relaksacije, da imaju mogućnost da promene sredinu, da je aranžiraju na način koji njima odgovara. Istraživanje fizičkih okolnosti javlja se kao novo područje andragoških istraživanja.

Analize pokazuju da se programiranje ne odnosi samo na izbor i utvrđivanje sadržaja, već da je to kompleksan proces koji zavisi od mnogo faktora koji deluju u interakciji. Ovaj kompleksni problem deluje na potraživanje programa u koje oni investiraju ne samo energiju, već vreme i novac. Učenici/studenti su ti koji snose troškove povezane s obrazovnom aktivnošću. Poznato je gotovo u svim socijalnim sredinama da je obrazovanje odraslih (za najveći deo programa) samofinansirano, samopomagano. Istraživanje ovih problema, kako se može videti iz pregleda andragoške literature je ograničeno. Greše oni obezbeđivači koji lansiraju samo one programe koji donose zaradu i na taj način „guraju“ obrazovanje odraslih u zagrljaj tržišta. Time se smanjuju kulturne dimenzije obrazovanja i učenja odraslih. Obrazovanje i učenje odraslih ima multidimenzionalne ciljeve i svaki pragmatizam ometao

bi njihovo ostvarivanje. Programi, pored utilitarnih, imaju i određene socijalne i lične vrednosti. Oni moraju zadovoljiti učenike/studente, a ne samo obezbeđivača programa (ustanovu, agenciju ili organizaciju). Kako su programi, posebno empirijski, najviše istraživani u ovom području (teritoriji), potrebna su dodatna, kako teorijska tako i empirijska istraživanja. Ne treba prevideti da su programi podložni prilikama i čestim inovacijama u skladu sa razvojem nauke i tehnologije i promenama u društvu.

Četvrto područje (teritorija) istraživanja jeste **promocija i regrutovanje polaznika**. Ovaj deo istraživanja tesno je povezan s programiranjem i cilju mu je da stavi do znanja budućim učesnicima (različitim načinima i vidovima oglašavanja) kakav se program (programi) nudi. To je i osnova za buduće regrutovanje. Promocija programa značajna je i za ustanove i organizacije, a i za buduće učesnike. U promovisanje programa ustanove ulažu značajna materijalna sredstva i vrše istraživanja da bi utvrdili koji je oblik promocije najefikasniji. U prošlosti u andragoškoj praksi nije se poklanjala dovoljna pažnja privlačenju i regrutovanju odraslih za pojedine programe. Poslednjih decenija u nekim zemljama istraživanjima se traže najpogodniji mehanizmi, strategije i procedure kako bu buduće programe učinili uspešnim. Terminologija koja se koristi u ovom poduhvatu je različita. Pored promocije i regrutovanja u andragoškoj literaturi sve češće se javlja i termin marketing. Termin je pozajmljen iz ekonomije i asocira na tržište (market). Andragozi praktičari taj termin do skoro nisu koristili. Kako je filozofija tržišta počela da prodire i u oblast obrazovanja i učenja odraslih, počele su i da se javljaju studije s teorijskim pretenzijama o marketingu u obrazovanju. Među andragozima teoretičarima kao i praktičarima javlja se opozicija filozofiji „prodaje“ obrazovanja, koncepcijama o obrazovanju kao „robi“. Kao što se vidi, problem nije samo terminološki već u suštini konceptualni i formiraju ga ekonomisti, pristalice liberalnog kapitalizma. Andragozi teoretičari pa i praktičari verovali su da u obrazovanju odraslih rade za vrednosti koje nemaju novčani ekvivalent. Opozicija konceptu trgovine u obrazovanju odraslih nastala je i iz činjenice što su pojedinci shvatili da obrazovanje odraslih nema samo pragmatične već znatno šire kulturne i humanističke dimenzije. Suprotnosti su postale očigledne i u teorijskim raspravama i u praktičnoj andragoškoj aktivnosti. Širenje filozofije marketinga na ekonomski orijentisanim ustanovama počeo je da deluje i na ustanove i organizacije za obrazovanje i učenje odraslih. Počele su u pojedinim zemljama da se rade doktorske disertacije i vrše druga istraživanja na relaciji obrazovanje odraslih – marketing. Marketinško istraživanje se sprovodi s ciljem da se dobiju informacije, da se utvrdi proizvod, cena, mesto i promocija. Prilično jasno preslikana šema fabričkih procesa proizvodnje. Eho takvih koncepcija zapljusnuo je i na-

šu kulturnu sredinu. Mi smatramo da je marketing suprotan filozofiji humanističkog obazovanja odraslih. Budući istraživači imajuće pred sobom nove izazove da se odupru prilično agresivnoj koncepciji marketinga i na teorijskoj i na terminološkoj ravni.

Regrutovanje učesnika obrazovnog procesa nije nov problem, ni u istraživanjima, a ni u andragoškoj praksi. Bilo je u nekim zemljama više istraživanja s ciljem da se poboljša regrutovanje u obrazovanju odraslih. Istraživačke studije bile su posvećene različitim problemima: opisivanju učesnika u izabranoj vrsti obrazovanja odraslih, studije čiji je cilj bio da opišu učesnike i neučesnike i studije koje su bile usmerene na određene ciljne grupe, kao što su grupe siromašnih ili nepriviligovanih. U razmatranje pripremanja za regrutovanje potrebno je uključiti socijalno-strukturalne faktore i brižljivo analizirati interakciju među njima kako bi se dobila validna interakcija za regrutovanje. Prema nekim autorima, (Rubenson, 1989) regrutovanje se ne može uvek objasniti direktno na osnovu aktuelne situacije bez razmatranja kako se situacija interpretira. Istraživanja u nordijskim zemljama u oblasti regrutovanja u obrazovanju odraslih, pokazuju sveobuhvatni koncept na nekoliko nivoa: nivo učenika, ustanove i širi socijalni nivo. Potencijalna interakcija na svakom nivou smatra se osnovom za razboritiji pristup nego studije i projekti koji se isključivo usmeravaju na personalne varijable, institucionalne varijable ili šire socijalne varijable. Proizlazi da je regrutovanje naučni, a ne samo tehnički problem.

Peto područje istraživanja odnosi se na učestvovanje (participaciju) odraslih u procesu učenja i obrazovanja. Ovaj fenomen interesovao je i psihologe i andragoge. Istraživali su i teorijske i praktične dimenzije učestvovanja. Raspravljalo se u andragoškoj literaturi o velikom broju varijabli učestvovanja. Došlo se do različitih nalaza tako da je potrebna određena sistematizacija. Činjeni su napor da se oblikuju određeni modeli učestvovanja. O modelima učestvovanja odraslih u učenju i obrazovanju pisali smo i ranije u nekim našim studijama (videti Savićević, 1989). Učestvovanje čini veliki segment istraživačkih napora u andragogiji, ali proces istraživanja nije ni iz daleka iscrpljen. Potrebna su dodatna istraživanja, pouzdani i validni podaci i teorijska objašnjenja konceptata koji se tiču učestvovanja. U tom poslu javljaju se različite teškoće, kako one terminološke prirode tako i one koje proizlaze iz pluralističke prirode obrazovanja i učenja odraslih. Obrazovanje odraslih nije ograničeno na jednu ustanovu, agenciju ili organizaciju. Mnoge od njih nisu ni „svesne“ da se bave obrazovanjem odraslih.

Istraživači, a i praktičari se interesuju zašto se odrasli angažuju ili ne angažuju u aktivnostima obrazovanja i učenja odraslih. U andragoškoj literaturi neki autori (Long, 1983) dele učestvovanje u dve kategorije. U prvu kate-

goriju ubrajaju samoizveštavano istraživanje. Radi se o nekoj vrsti objašnjavanja veza između učestvovanja i varijabli kao što su: starost, pol, zarada ili prihvatanja ličnih izveštavanja onih koji učestvuju u istraživanju, koji su njihovi razlozi za učestvovanje. Druga kategorija odnosi se na dublju potrebu razumevanja motiva učestvovanja. Dugo je obrazovanje odraslih smatrano kao dobrovoljna aktivnost. Zato se tražilo razumevanje ko učestvuje i zašto učestvuje u obrazovnim aktivnostima. Neki navode čitavu listu pitanja/problema koji se odnose na učestvovanje odraslih u obrazovnim aktivnostima:

- Koliko odraslih godišnje učestvuje u obrazovnim aktivnostima?
- Koje su vrste varijabli povezane s učestvovanjem?
- Da li neki pojedinci učestvuju češće nego drugi? Ako da, zašto?
- Zašto odrasli učestvuju u aktivnostima učenja i obrazovanja?
- Šta motiviše odrasle da učestvuju u aktivnostima učenja?
- Šta ometa učestvovanje?
- Kako se za svakog odraslog mogu obezbediti obrazovne prilike?
- Šta treba uraditi da se podigne (obezbedi) mogućnost učestvovanja?
- Kako andragozi mogu regrutovati one odrasle koje je teško obuhvatiti? (Isto, str. 85)

U istraživanjima neki autori (Aslanian and Brickell, 1980) pokušali su da povuku paralelu između učesnika i neučesnika. Njihovi rezultati govore da su učesnici mlađi nego neučesnici; učesnici imaju viši nivo obrazovanja nego oni koji nisu učesnici; odrasli s višim prihodima češće učestvuju u obrazovnim aktivnostima od onih s nižim prihodima; učenici su više zaposleni nego oni koji ne uče; učenici su više angažovani u profesionalno-tehnološkom radu; samci i razvedeni više učestvuju u učenju nego drugi; majke s decom ispod 18 godina više učestvuju nego žene s decom iznad 18 godina.

Što se tiče starosti, mladi odrasli su dobro zastupljeni u obrazovnim aktivnostima. Ali nivo obrazovanja, kako konstatuju autori (Cross, 1979), bolji je prediktor učestvovanja u sponzorisanu obrazovnu aktivnost nego što su interes i motivacija ili ma koje druge varijable. Ali u odnosu na ovakve zaključke valja biti oprezan, jer deluju brojne druge varijable. Jedna od njih su i individualne razlike.

Dosadašnja istraživanja o učestvovanju otkrivaju da odrasli učestvuju u obrazovnim aktivnostima iz različitih razloga. Istraživači su se interesovali da li se razlozi učestvovanja koji vode do diplome razlikuju od razloga učestvovanja koji ne vode do diplome ili sertifikata. I ponovo se naglašava da obrazovanje odraslih nije monolitan koncept. Nađeno je da ispitanici koji

imaju viši nivo obrazovanja spremnije učestvuju u obrazovnim aktivnostima koje ne vode do diplome.

Kada je reč o učešću odraslih u obrazovnim aktivnostima ne treba zaboraviti da postoje barijere tom učestvovanju. Poznavanje razloga zbog kojih odrasli učestvuju u obrazovnim aktivnostima ne rešava sve probleme koji se javljaju u ovom andragoškom području. Veliki broj odrasle populacije u svim zemljama ne učestvuje u obrazovnim aktivnostima. Javilo se pitanje koje su to glavne prepreke takvom učestvovanju. Da bi se utvrdile barijere, vršena su u andragogiji određena empirijska istraživanja. Nađeno je da se barijere različito opažaju kod muškaraca i kod žena. U istraživanjima, žene su najčešće navodile četiri prepreke: porodične obaveze, koštanje obrazovanja, koštanje obrazovanja dece i uzimanje vremena od drugih aktivnosti. Na drugoj strani, muškarci su naveli sledeće razloge: neuspeh u obrazovanju u prošlosti, nemanje poverenja u sebe, kursevi koji oni žele nisu na raspolaganju. Barijere u učestvovanju su različite kod mlađih i starijih ispitanika. Poznato je da se životni stil menja s dobom i to se odražava na porodicu, na odgovornost na poslu, na lične ciljeve, finansijski status, zdravlje itd. Utvrđeno je da se kod nekih ispitanika javlja strah da su prestari da ponovo počnu učenje (videti Long, 1983, str. 112). U andragoškoj praksi javlja se interakcija ličnih, socijalnih i institucionalnih barijera. Analize pokazuju da i pored napretka u istraživanju učestvovanja u procesu obrazovanja i učenja odraslih, ostaju još brojni problemi i izazovi u ovom području.

Šesto područje istraživanja odnosi se na **samoučenje (samobrazovanje)**. Poslednjih decenija XX veka razvila se u andragogiji koncepcija samousmerenog učenja. U vezi s ovom koncepcijom, u nekim zemljama (posebno u Kanadi) vršena su brojna teorijska i empirijska istraživanja. Utvrđene su velike razlike među ispitanicima koje nisu kognitivne prirode. Te razlike su proizvod socijalnog iskustva koje odrasli stiču tokom životnog toka. To značajno proširuje razlike u razvoju. Istraživanjima je potrebno odgovoriti bar na neka pitanja kao što su: problemi uključivanja učenika u aktivnosti učenja, struktura odraslih učenika, efikasnost izabranih oblika i sredstava. Posebnu istraživačku pažnju treba posvetiti efikasnosti primene tehnologija u samousmeravanom učenju.

U istraživanju obrazovanja i učenja odraslih nužno je istraživati vezu između postdiplomskog istraživanja (magistarskog i doktorskog) i onog istraživanja koje obavljaju profesori i drugi istraživači van ustanova visokog obrazovanja. Od uvođenja postdiplomskih studija u različitim zemljama njihova istraživačka dimenzija se stalno poboljšavala, kako u kvantitetu, tako i u kvalitetu. Primećuje se, na osnovu analize andragoške literature, da se u disertacijama sve veća pažnja posvećuje metodama istraživanja. Povećana je

briga za teorijsko fundiranje istraživanja. Oseća se potreba da se više pažnje posveti filozofskim i istorijskim analizama izabranih istraživačkih tema.

Analize pokazuju da su u prošlosti najviše istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih obavili postdiplomci i profesori i da će se takav trend nastaviti i u bliskoj budućnosti. Šire posmatrano, sužavanje istraživanja na ove dve istraživačke grupe (iako je njihov doprinos značajan) ima niz ograničenja. Područje obrazovanja odraslih veoma je opsežno i diversifikovano, pa i istraživanje treba da odrazi takvu situaciju. Moraju se preduzeti koraci da se ohrabruju i drugi istraživači da se uključe u istraživački proces obrazovanja i učenja odraslih kao što su andragozi praktičari u različitim ustanovama i agencijama, zaposleni u istraživačkim ustanovama, privatni istraživači, istraživači na univerzitetima iz drugih disciplina i sl. Sve nabrojane činjenice potrebno je prigodnim informacijama međusobno povezati. Tako široko zasnovano istraživanje još više će doprineti utemeljivanju andragogije kao naučne discipline i dinamiziranju i poboljšanju andragoške prakse. U budućnosti, istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih ne samo što će se proširivati, već će ona biti i sofisticiranija. Za ove nove izazove andragozi se moraju i teorijski i metodološki osposobljavati.

Zaključak

Navedeno je nekoliko istraživačkih područja andragogije. Njihov broj nikako nije iscrpljen i zaključen. Neka područja namerno nismo obrađivali, kao što su, na primer, područje istorije andragoških ideja, područje komparativnih istraživanja, područje ekoloških istraživanja itd. No i pored toga, analize pokazuju da je područje istraživanja andragogije bilo u prošlosti bitno ograničavano. Za to postoje brojni razlozi, počev od suženog gledanja na koncepciju obrazovanja i učenja odraslih, posmatranja obrazovanja odraslih kao područja prakse, nedostatka konzistentnih planova istraživanja, nedostatka kvalifikovanih i metodološki osposobljenih istraživača, nedostatka finansijskih sredstava itd. Utvrđeno je da je andragogija po svojoj strukturi veoma složena nauka s velikim brojem subdisciplina. Takva složenost proizlazi iz složenosti njenog predmeta istraživanja – obrazovanja i učenja odraslih. Ni među autorima u andragogiji ne postoji saglasnost koja su sve to područja istraživanja, kao i razlike u terminologiji koja se primenjuje u pojedinim istraživačkim područjima. Ali postoji saglasnost da istraživačka područja (istraživačka teritorija) treba da budu proširena. Za te nove izazove andragozi se moraju i teorijski i metodološki pripremati i osposobljavati. Dosadašnjim istraživanjima stvorena je adekvatna suma znanja koja će olakšati

takvo pripremanje. Obrazovanje i učenje odraslih kreće se ne samo ka većoj profesionalizaciji već i ka većoj istraživačkoj aktivnosti. Obe aktivnosti su vrlo značajne, jedna drugu podstiču i potpomažu. Istraživanjem se stvaraju nova znanja, a njihovim rasprostiranjem i primenom andragoška praksa dobija nove kvalitete. Teorija (do koje se dolazi istraživanjem) i andragoška praksa posmatraju se u dijalektičkom jedinstvu. Nove jedinice za istraživanje otvoriće nove prostore za stvaranje novih znanja polazeći od interdisciplinarnosti kao osnove u stvaranju novih znanja u andragogiji. Ono što andragogiji nedostaje na ovom stepenu razvoja - to je stvaranje novih sinteza i uopštavanja iz brojnih parcijalnih istraživanja. Samo naučnim kritičkim sintezama otvaraće se prostor za nova istraživanja i za stvaranje koherentne teorije u andragogiji.

*Dr. Dušan M. Savičević, retired professor
Philosophical Faculty of Belgrade*

RESEARCH TERRITORY OF ANDRAGOGY

- Abstract -

Research territory (field/area) of andragogy was not the issue of extended considerations. For a long period there was no interest for research work in the field of adult education and learning. Times have changed and with this (in a positive way) the attitude towards research. Every science seeks to designate their respective fields. There is no reason for andragogy to act otherwise. The research area of andragogy is very complex and multidimensional. The complexity stems from the complexity of the research subject – adult education and learning. The whole research area system has been described. This system is neither complete nor finished. There is compliance among theorists and researchers that these areas should be expanded. Andragogists have to prepare themselves for these challenges, theoretically and methodologically. Adult education and learning is not only moving toward higher professionalisation but also toward more research activities. Andragogy is missing a critical synthesis and a generalisation of many different partial results.

Keywords: research, research field/area, learning, needs, programmes, promotion and recruiting, participating, self-directed learning

Literatura:

- Pöggeler, F. (1997), *Trends of Andragogical Research in Europe and Germany*, Istraživanja u pedagogiji i andragogiji, IPA, Beograd.
- Low, J. (1966), *The Main Areas of Research*, u: Programmed Learning and Research in Adult Education, University College, Nairobi.
- Long, H. B. (1983), *Adult Learning – Research and Practice*, Cambridge, New York.
- Huberman, A. B. (1974), *Some models of Adult Learning and Adult Change*, Studies on Permanent Education, No. 22, Council of Europe, Strasbourg.
- Ананьев, В. Г., Степанова, Е. И. (1972), *Развитие психо-физиологических функций взрослых людей*, „Педагогика“, Москва.
- Savićević, D. M. (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Zavod za udžbenike, Beograd.
- Fisher, R. A. (1980), *Influence of Selected Enviromental Phenomenal on Social Interaction of Adult Learners*, Doctoral dissertation, University of Georgia.
- Aslanian, C. B. and Brickell, H. M. (1980), *Americans in Transition*, College Entrance Examination Board, New York.

Šefika Alibabić¹

OBRAZOVANJE I UČENJE ODRASLIH – JEZGRO MENADŽMENTA PROMENE²

- Sažetak -

Namera ovog rada je da elaborira i u teorijskoj ravni pokuša dokazati da je obrazovanje i učenje odraslih osnova uspešnog menadžmenta promene. U tom cilju smo izdvojili četiri varijable - strategijske promene, organizacijsku kulturu, koncept organizacije koja uči i kompetencijsku osnovu uspešnog menadžmenta. Analiza navedenih varijabli je omogućila sledeće zaključke: strategijska promena počiva na organizacijskom učenju; jezgro menadžmenta promene u organizaciji čini menadžment obrazovanja i učenja zaposlenih, jer je obrazovanje i učenje najvažnija strategija upravljanja promenama; menadžment promene je institucionaliziran organizacijom koja uči, u čijoj su organizacijskoj kulturi čvrsto pozicionirane vrednosti obrazovanja i učenja; andragoške kompetencije stoje u osnovi uspešnog menadžmenta promene, stoga je menadžment promene područje profesionalnog delovanja andragoga, jer je andragog menadžer promene.

Ključne reči: obrazovanje i učenje odraslih, menadžment promene, organizaciona kultura, organizacija koja uči, kompetencije.

Uvod

Promena je svestremenski, globalni i univerzalni fenomen. Ona je obeležje današnjeg vremena, baš kao što je bila i obeležje prošlog, a biće i budućeg. Njena prisutnost u svim vremenima (juče, danas i sutra) i u našim životima je „konstanta“, dok su njeni kvalitet, kvantitet i akceleracija različiti. Evidentno je da su današnje promene vrlo opsežne, brze, često nepredvidive i

¹ Prof. dr. Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Beograd.

² Rad je nastao u okviru projekta «Obrazovanje i učenje - pretpostavke evropskih integracija» (br. 149015) koji finansijski podržava Ministarstvo za nauku Republike Srbije.

stresne, te gotovo uvek sa kriznim elementima (ako se pod krizom podrazumeva neredovno stanje, poremećaj ili preokret). Promene su razvojna nužnost, odnosno zakonitost svake vrste razvoja. Stoga im i pripisujemo pozitivnu orijentaciju, mada postoje primeri promena koje vode u regresiju, promene s negativnim predznakom, odnosno s negativnom orijentacijom. U literaturi susrećemo brojne podele promena zasnovane na različitim kriterijima, kao npr.: lične i organizacijske, globalne i lokalne, radikalne i postepene, evolutivne i revolucionarne...

Promena je proces, ali i rezultat (nekog) procesa; promena je izvor krize, ali i odgovor na krizu; promena je izazov, ali i odgovor na izazov. Promena je stil života (Burnes and Buchanan, prema Paton, McCalman, 2000). Sve u svemu, promena je zaista fenomen koji treba naučno proučavati i na toj osnovi ga razumeti, kako bismo mogli njome uspešno upravljati, jer u današnjem životnom - društvenom i radnom okruženju, mogu opstajati i uspešno delovati samo oni koji znaju i umeju upravljati promenama.

U literaturi o menadžmentu koja s naučnim pretenzijama proučava upravljanje promenama, ovaj koncept se povezuje s inovativnim organizacijama, s organizacijama (preduzećima/kompanijama) koje se menjaju pod uticajem okoline. Jedan od glavnih izazova 21. veka je preoblikovanje organizacija u usmerivače promena (Drucker, 2001). U takvim organizacijama se od rukovodstva i zaposlenih zahteva neprestana inovativnost, stalno učenje i poučavanje. Vođstvo u ovakvim organizacijama je usmereno na kritičko istraživanje šablona i stereotipa koji štete razvoju, na promociju i realizaciju potrebe za organizacijskim i saradničkim učenjem u kojem ljudi zavise jedni od drugih i odgovorni su za zajedničko učenje. Samo transformacijsko liderstvo može stvarati uslove za uspešnost menadžmenta promene. Inovativne organizacije su u suštini učeće organizacije (Senge, 2003; Yukl, 2006), jer nema inovacije/promene, niti njene implementacije „u život“, bez učenja i znanja.

Upravljanje promenama je složen koncept i zahtevan poduhvat, jer se nosilac promena već u startu suočava s otporom prema promenama. To je multifaktorski koncept koji obuhvata sledeće elemente (koji ustvari predstavljaju tipične menadžmentske funkcije): definisanje pravaca i ciljeva, planiranje puteva i načina za dostizanje ciljeva, organizaciju subjektivnih i objektivnih resursa neophodnih za ostvarenje planiranih ciljeva, kontrolu ostvarivanja postavljenih ciljeva i planova (merenje postignuća), poboljšanje standarda organizacije (Everard, Morris, Wilson, 2004.).

Neki autori su skloni „put“ upravljanja promenama raščlaniti na brojne korake kako bi se taj multifaktorski koncept mogao bolje razumeti. Tako Morrison (2003) upravljanje promenama sagledava kroz brojne faktore ili faze kao što su: identifikovanje pritisaka (internih i eksternih) za promenu;

postavljanje ciljeva i planova; integrisanje novog s postojećim stanjem organizacije; integrisanje nove s postojećom organizacionom kulturom; sposobnost upravljanja mikropolitikom organizacije; omogućavanje usavršavanja u funkciji implementacije promene; omogućavanje saradnje sudionika promene zarad prihvatanja promene; omogućavanje razvijanja motivacije sudionika za promenu; pružanje povratne informacije o procesu menjanja; omogućavanje uspešnog upravljanja stresom; stvaranje mogućnosti da organizacija krene putem koji vodi ka učećoj organizaciji.

Posebno sistematičnošću se odlikuju etapni ili fazni pristupi upravljanju promenama. Ključni elementi tih pristupa su istraživanje okoline (dijagnosticiranje potrebe za promenom), planiranje, sprovođenje planova i vrednovanje (Burnes, 1996) - tipične faze strategijskog menadžmenta. Clarke je predložio jedan složen, dosta sofisticiran model upravljanja promenom koji se sastoji od dvanaest faza koje integrišu ljudsku, procesualnu i organizacijsku dimenziju promene (prema, Morrison, 2003). Može se zapaziti da značajno mesto u okviru ovog modela zauzimaju stvaranje i razvijanje kulture za promene i liderstvo usmereno na promene.

Uvođenje promena u nekoj organizaciji može biti usmereno na menjanje stavova, na menjanje uloga, ili na oboje (Beer, Eisenstat, Spector, prema Yukl, 2006). Pristup usmeren na stavove uključuje menjanje stavova i vrednosti pomoću uveravanja, pomoću obrazovnih aktivnosti i razvijanja veština, pomoću programa za menjanje kulture organizacije. Pristup usmeren na uloge uključuje menjanje radnih uloga reorganizacijom toka rada, redizajniranjem poslova kako bi uključili različite aktivnosti i odgovornosti, sticanjem neophodnih novih veština, menjanjem sistema nagrađivanja i sl. Pretpostavlja se da kada radne uloge zahtevaju od ljudi da deluju na drugačiji način, da će oni tada promeniti stavove kako bi bili u skladu s novim ponašanjem. U bilo kom pravcu da je usmerena promena, *učenje i obrazovanje je njena „pogonska energija“*.

Ovde smo naveli nekoliko (a ima ih mnogo) viđenja promene i elemenata ili faza upravljanja promenom, bez namere da ih upoređujemo i procenjujemo, ali s namerom izvođenja zaključka da *osnovu menadžmenta promene čini strategijski menadžment*, jer je: (1) strategijski menadžment, akciono orijentisan na performanse, odgovarajući na izazove iz vanjskog okruženja strategijskim i organizacijskim promenama koje počivaju na obrazovanju i učenju, pa se stoga strategijski menadžment i poistovećuje s menadžmentom promena; (2) u kulturi organizacije strategijski menadžment nalazi podršku promenama; (3) u organizaciji koja uči nalazi „energiju“ za promene ili sinergiju učenja i promene; (4) ujedinjuje menadžerske, liderske i andragoške kompetencije, jer liderstvo kreira viziju (atraktivnu i ostvarljivu sliku budu-

čnosti) i strategiju (logiku kako da se ostvari vizija), menadžment stvara planove (faze i vreme primene strategije) i akcije (prevođenje plana u aktivnosti), dok andragoška znanja i veštine omogućavaju razumevanje svih aspekata učenja i obrazovanja odraslih i uspešno upravljanje tim procesima; sve je to neophodno ujediniti zarad uspešnosti menadžmenta promene.

Uspešnost upravljnja promenom je determinisana valjanim kompetencijama svih sudionika provođenja promene. U prilog tome, među brojnim preduslovima za upravljanje promenom koje navode Paton i McCalman (2000), prepoznamo one koji se obezbeđuju i razvijaju učenjem i obukom, kao što su: sposobnosti komunikacije, timskog rada i pregovaranja; znanja o promeni, proceduri planiranja i kontrole, o usklađivanju grupnih i pojedinačnih interesa. Postoje različiti pristupi u vođenju promena, ali ono što je bitno pri opredeljivanju za konkretan pristup je razumevanje promene i na toj osnovi stvaranje „osjećaja“ i brige za promenu, za stalno usavršavanje i obogaćivanje (Fullan, 2001). Da su kompetencije izuzetno važna determinanta uspešnosti menadžmenta promene, pokazuje i način funkcionisanja tzv. Demingovog kruga (PDCA), koji može biti od pomoći u okviru menadžmenta promene. On se sastoji od četiri stepena – **Plan, Do, Check, Action**, a uslov za početak njegovog okretanja su *osveščivanje, educiranje i osposobljavanje* (Walter, prema Možina, 1999).

Obrazovanje i učenje - osnova strategijskih promena

Brojni, gotovo svi autori koji se bave fenomenom promene ističu da u promenljivom društvenom i radnom okruženju mogu opstajati i uspešno delovati samo oni koji imaju znanja i umeju upravljati promenama. To važi za svaku profesiju i svako područje delovanja. To posebno važi za andragoge, jer oni deluju na područjima koja permanentno “zapljuskuju” promene, te se od njih očekuju pravovremeni i adekvatni odgovori na izazove promena. Oni upravljaju obrazovanjem i učenjem odraslih – procesom koji omogućava odgovore na izazove promena (i izazove kriza). Od njih se očekuje da doprinesu upravljanju promenama u organizaciji/instituciji u kojoj rade, *jer je obrazovanje i učenje odraslih jedan, možda najvažniji način (ili strategija) upravljanja promenama i komponenta, pa čak i osnova svih modela strategijskih i organizacijskih promena.*

Upravo navedenu tvrdnju ćemo potkrepiti analizom modela strategijskih i organizacijskih promena, naglašavajući tom prilikom značaj obrazovanja i učenja u konkretnim modelima.

Modeli strategijskih i organizacijskih promena predstavljaju nove koncepte ili nove pristupe u *strategijskom menadžmentu kao menadžmentu promena*, nastale u izrazito kompleksnom i dinamičnom okruženju, u uslovima „hiperpromena“ (Mašić, 2001).

U literaturi nailazimo na brojne liste menadžment izazova karakterističnih za kraj XX i početak XXI veka (Mašić, 2001; Drucker, 2001; Yukl, 2006). Među univerzalne menadžment izazove možemo svrstati sledeće: akceleracija promena, globalizacija poslovanja, rast konkurencije, nove tehnologije, nestabilnost tržišta, zahtevnost tržišta, revolucija znanja... Odgovore na ove i brojne druge izazove nalazimo u menadžmentskoj teoriji i praksi u vidu novih modela (ili paradigmi) strategijskih i organizacijskih promena. Ovom prilikom ćemo se zadržati na komparaciji tri modela (prema, Mašić, 2001, str. 302-312), a kao indikator komparacije smo odabrali samo jednu od brojnih njihovih komponenti - *vrstu organizacijskog učenja*.

Model evolutivnih promena je nastao u uslovima relativno stabilne okoline organizacije. On se zasniva na prilagodljivosti/adaptaciji organizacije inkrementalnim (malim, korak po korak) promenama u njenoj sredini. Adaptivnost strategijskim promenama vrši se postepeno, putem parcijalnih promena niskog intenziteta. To su ustvari promene inkrementalnog karaktera postojećeg modela strategije i organizacije. Proces strategijskih promena u evolutivnom modelu je po svom karakteru planski i racionalan. Najpoznatiji program evolutivnih promena je poznat pod nazivom Organizacioni razvoj (Organizational Development – OD). On predstavlja skup metoda i tehnika koje primenjuju interni i eksterni eksperti, poznatiji kao agenti promena, u cilju poboljšanja performansi organizacije i satisfakcije zaposlenih putem malih i postupnih modifikacija strukturalnih i psihosocijalnih komponenti organizacije. U tom kontekstu se može sagledati doprinos andragoga menadžmentu promene, jer je našim ranijim empirijskim istraživanjima potvrđena uloga andragoga kao agenta promene (Alibabić, Ovesni, 2007). Proces evolutivne promene, odnosno svih vrsta promena u organizaciji je prožet organizacijskim učenjem koje se često različito definiše. Argyris i Schone (1978) ga određuju kao proces otkrivanja i ispravljanja grešaka, ukazujući da se greške mogu otkrivati i ispravljati na dva načina, što znači da u okviru organizacijskog učenja postoje dve varijante. Prvi način ili varijanta se odnosi na otkrivanje i ispravljanje grešaka unutar postojećeg sistema normi i pravila (single loop learning) s ciljem da taj sistem i dalje ostane da egzistira. Ovaj način učenja obezbeđuje sticanje znanja da bi se rešio specifičan problem koji proizlazi iz postojećih premisa i tako stvorili uslovi da organizacija nastavi već ustaljenu politiku i kretanje ka definisanim ciljevima. Druga varijanta organizacijskog učenja se odnosi na otkrivanje i ispravljanje grešaka kroz procese preispitivanja samih

normi i pravila (double loop learning) s ciljem modifikacije organizacijskih normi i pravila, modifikacije politike i ciljeva organizacije. Ovaj način (varijanta) učenja omogućava istraživanje i kreiranje novih strategijskih područja za ekspanziju organizacije.

U literaturi susrećemo različito imenovanje navedenih varijanti organizacionog učenja, kao npr. učenje nižeg i višeg reda (Fiola/Lyles, 1985), taktičko i strategijsko učenje (Dixon, 1994), adaptivno i generativno učenje (Senge, 2003). Adaptivno učenje je usmereno na rešavanje trenutnih, uobičajenih problema po poznatim obrascima (ponavljanjem i kopiranjem već poznatih obrazaca) – poenta je u saznanju i razumevanju promene kako bi joj se moglo adaptirati. Generativno učenje podrazumeva kontinuirano eksperimentisanje, istraživanje i kreiranje novih strategijskih područja, Ono zahteva nove načine posmatranja sveta kroz pet disciplina: sistematsko mišljenje, oblikovanje vizije, timsko učenje, mentalne modele i lično usavršavanje (Senge, 2003). Navedene discipline ustvari predstavljaju programe učenja i prakse i predstavljaju suštinu koncepta organizacije koja uči.

Sušтина modela evolutivnih promena ukazuje na zaključak da ovaj model uključuje uglavnom *adaptivno učenje* ili učenje u jednom krugu (single loop learning), učenje koje se zasniva na saznanju i razumevanju promene iz okruženja kako bi joj se moglo adaptirati. Uspešnost primene modela evolutivnih promena zavisi od uspešnosti procesa adaptivnog učenja, što naglašava značaj stručnosti menadžmentskog tima koji je odgovoran za realizaciju učenja i potrebu da u timu bude stručnjak za obrazovanje i učenje odraslih.

Model revolucionarnih promena. Izrazita aceleracija promena dovodi do toga da se organizacija ne može adaptirati zahtevima okruženja malim i postepenim, pa čak ni povremeno radikalnim promenama. Neophodno je da takva organizacija u svoju strukturu ugradi model kontinuirane revolucionarne promene i na taj način ostvari održivu konkurentnu prednost. Promene u ovom modelu su kvantne, kvalitativne, inovativne i kreativne. Kao programi revolucionarnih promena najčešće se u literaturi navode: organizacijska transformacija (Organizational Transformation), reinženjering poslovnih procesa (Business Process Reengineering), upravljanje totalnim kvalitetom (Total Quality Management) i dr. Kreiranje revolucionarne strategije predstavlja novu filozofsku paradigmu menadžmenta. Organizacija može biti bolja od svojih konkurenata samo ako je u stanju da utvrdi svoje distinktivne kompetencije i da ih kontinuirano održava i razvija. Akteri revolucionarnih promena jesu svi zaposleni, ne samo menadžeri, ali treba naglasiti da *kompetentnost organizacije proističe upravo iz njihovih znanja, a tek potom iz tehničkih sistema.*

Model revolucionarnih promena uključuje isključivo *generativno učenje*, ili učenje u duplom krugu (double loop learning), koje predstavlja istraživanje i kreiranje novih strategijskih područja za ekspanziju organizacije. Generativnim učenjem se kreiraju potpuno nove kompetencije i to na bazi preispitivanja postojećih.

S obzirom da kompetentnost organizacije proističe u prvom redu iz znanja svih zaposlenih, jasno je da su učenje i obrazovanje nužne komponente ovog modela.

Model prekinute ravnoteže se zasniva na pretpostavci da su promene u spoljašnjoj sredini takvog intenziteta i kvaliteta da se ne mogu pratiti (adaptirati) reakcijama u vidu malih i postupnih (inkrementalnih) promena. Organizacija se adaptira takvim promenama iz okruženja na taj način što koristi kombinaciju malih i revolucionarnih promena. U periodu evolutivnih promena organizacije ostaju u svojoj ravnoteži, osciluju oko svog ravnotežnog modela, dok u periodu revolucionarnih promena one izlaze iz postojećeg modela ravnoteže. Zato se ovaj model strategijske promene i označava kao model prekinute ravnoteže.

Model prekinute ravnoteže uključuje i *adaptivno i generativno učenje*. U dužim periodima evolutivnih promena primenjuje se adaptivno, a u kratkim periodima revolucije primenjuje se generativno učenje. U procesu promena ključnu ulogu ima lider. Tok procesa promena je opisao Lewin kroz tri faze (a kasnije razradili Edgar i Schein): 1. odmrzavanje (svaki socijalni sistem se mora „odmrznuti“ da bi se pripremio za promenu) koje podrazumeva objavljivanje (i objašnjavanje) promene, motivisanje ljudi da je prihvate, delovanje u pravcu formiranja njihovih stavova, vrednosti i ponašanja za podršku promeni, 2. promena (implementacija promene) podrazumeva uvođenje novih znanja, novih obrazaca ponašanja i vrednosti, 3. zamrzavanje ili stabilizacija promenjenog sistema u skladu s kretanjem organizacije od sadašnjih ka budućim/željenim performansama (prema, Bovee, 1993).

Analizirajući suštinu modela promene u tri faze, možemo zaključiti da je uspešnost modela (svake faze ponaosob) zavisna od učenja, odnosno znanja, ne samo znanja i učenja lidera kao ključnog aktera promene već i svih drugih uključenih u proces promene.

Obrazovanje i učenje – temeljne vrednosti organizacijske kulture koja podržava promene

Koncept organizacijske kulture postaje nezaobilazan u razmatranju menadžmenta promena i uloge učenja i obrazovanja u tom procesu. Organiza-

cijska kultura se ubraja u „meke“, nevidljive faktore organizacijske uspešnosti i kao takva utkana je u sve aktivnosti organizacije. Njome su determinisani praksa i ponašanje organizacije, ali ona nije samo uzrok već je i posledica ponašanja. Organizacijska kultura može „energijom hraniti“ menadžment promene ili mu pak biti barijera. Stoga ćemo se, ovom prilikom, osvrnuti na određenje organizacijske kulture i njenih karakteristika koje mogu biti podrška promenama.

Lista definicija organizacijske kulture mogla bi biti tolika koliko ima autora koji se njome bave. Može se reći da su u mnoštvu različitih određenja i definisanja organizacijske kulture najčešća ona koja je određuju kao niz ključnih vrednosti, normi i uverenja zajedničkih svim članovima neke organizacije, odnosno odgovarajuća sinteza verovanja, stila ponašanja i delovanja; sklad zajedničkog znanja i zajedničkih spoznaja članova organizacije (prema: Sikavica i drugi, 2008). Schein (1992) smatra da je organizacijska kultura *sistem temeljnih pretpostavki (vrednosti i verovanja)* koje je grupa otkrila ili razvila kroz proces učenja, a s ciljem da savlada svoje probleme vanjske adaptacije i integracije. Sistem temeljnih pretpostavki (unutar kojeg mogu biti verovanja i u ravni nesvesnog) prenosi se na nove članove organizacije kao ispravan način percipiranja, mišljenja i osećanja u odnosu na probleme. Neki autori organizacijsku kulturu posmatraju kao *okolinu radnog mesta* koja nastaje iz interakcija na radnom mestu, a određuju je iskustva, snage, slabosti, obrazovanje i vaspitanje... (prema: Yukl, 2006). Organizacijska kultura je kompleksan konstrukt koji objedinjuje „emocije i razum“ organizacije, ili drugim rečima rečeno, objedinjuje emocionalnu osnovu organizacije (organizacijsku klimu) s njenom ideološkom (filozofskom), vrednosnom – svesnom osnovom.

Kulture različitih organizacija se razlikuju na osnovu primarnih karakteristika kulture, njihovog intenziteta i prisutnosti. Karakteristike (u vidu orijentacije na stabilnost, inovacije i rizik, na agresivnost, na ljude, na rezultate i ishode...) su brojne. Ocena njihovog prisustva na skali od niskog do visokog omogućava distinkciju dva osnovna tipa kulture koji čine krajeve kulturnog kontinuuma, na jednom kraju je statična birokratska kultura, a na drugom je dinamična i kreativna kultura promena, što znači da je orijentisana u najvišem stepenu na inovacije, a u najnižem na stabilnost (status quo). Iz brojnih podela, klasifikacija i tipologija izdvajamo Scholzovu tipologiju, čije polazište čine tri dimenzije na kojima je moguće diferencirati različite vrste kulture: prva dimenzija se odnosi na orijentaciju k stabilnosti ili promeni, druga dimenzija se odnosi na unutrašnje stanje organizacije u pitanju odlučivanja i načina rešavanja problema, a treća je vezana za odnose organizacije s okolinom. Na dimenziji *orijentacije k stabilnosti ili promeni*, mogu-

će je diferencirati pet vrsta kulture: *stabilna* (okrenuta prošlosti, orijentisana prema unutra - pokazuje jaku averziju prema promenama), *reaktivna* (bavi se sadašnjošću, orijentisana prema unutra - teško prihvata bilo kakve promene), *anticipirajuća* (okrenuta prema unutra, ali i prema spolja, prihvata postupne promene, moto joj je „planiraj unapred“), *istraživačka* (orijentisana prema okolini, velikim delom prihvata promene, moto joj je „budi tamo gde su akcije“), *kreativna kultura* (izrazito je ekstrovertna, kontinuirano traga za inovacijom i promenom, moto joj je „kreiraj budućnost“) (prema, Sikavica i dr. 2008). Dakle, *istraživačka* a posebno *kreativna kultura* mogu se nazvati *kulturom promena*. Upravo ove dve vrste kulture su u celosti usmerene na promene pod motom „biti tamo gde je akcija“ i „kreirati budućnost“. Biti u akciji znači učiti, na rezultatima učenja, na znanju – kreirati budućnost. To mogu organizacije u čijoj su organizacionoj kulturi čvrsto ugrađene *primarne vrednosti – učenje, obrazovanje, znanje i inovacija*, a takve organizacije se nazivaju *organizacijama koje uče*.

Odnos organizacione kulture i ostalih aspekata organizacije u procesu menadžmenta promene u organizaciji koja uči može se sagledati kroz McKinseyev model **7-S** (Peters, Waterman, 1982). Model predstavlja odnos sedam varijabli: Strategije (plan za postizanje ciljeva organizacije); Strukture (rezultat organizovanja timova, poslova...); Sistema (planiranje, kontrola, nagrađivanje, obuka...); Stila (način ponašanja i rukovođenja); Osoblja (zaposleni u organizaciji i njihove kompetencije – ljudski resursi); Veština (osnova konkurentne prednosti) i Kulture (zajedničke ključne vrednosti, norme i uverenja...) (**Strategy, Structure, Systems, Style, Staff, Skills i Shared Values**), koje su međusobno povezane i koje moraju biti u centru pažnje u procesu upravljanja promenama. Model (ili mreža) ukazuje na međuzavisnost i interakciju sedam varijabli, na potrebu da se pri promeni jedne naprave i odgovarajuće promene u drugim varijablama – sve su istovremeno promenljive varijable. *Kultura, odnosno zajedničke vrednosti zauzimaju središnje mesto u ovom modelu i imaju ulogu vezivnog tkiva u organizaciji, glavnog vodiča individualnog i organizacionog ponašanja. Obrazovanje i učenje su temeljne vrednosti kulture koja podržava i podstiče promene u bilo kojoj od navedenih varijabli i u samoj sebi, a takva kultura je nukleus organizacije koja uči.*

Organizacija koja uči – institucionalizacija menadžmenta promena zasnovanog na obrazovanju i učenju

Organizacija koja uči je „kuća“ u kojoj „rastu i ljudi i organizacija“. Stoga je koncept „organizacije koja uči“ predmet proučavanja brojnih disciplina koje se bave i ljudima i organizacijom, kako andragoških, psiholoških i socioloških tako i menadžment disciplina. Danas, kada su stalne samo promene, tradicionalni „faktori proizvodnje“ (ili prirodni resursi) postaju sekundarni jer se lako mogu pribaviti. Primarni faktori se nalaze u neopipljivoj aktivni organizacije, a među njima posebno mesto pripada iskustvu, znanju i sposobnostima. Suštinu (jezgro) kompetentnosti organizacije čine veštine, tehnologije, učenje i njihova sinergija (Drucker, 2001; Mašić, 2001; Milisavljević, 2005). U turbulentnom i promenljivom okruženju učenje je osnovna pretpostavka razvijanja suštinske kompetentnosti organizacija i njihovog uspeha u odgovorima na nove menadžmentske izazove. Učenje jeste imperativ, ali nije dovoljno samo da se uči, već je neophodno učiti brže od konkurentskih organizacija (Milisavljević, 2005), a stepen i brzina učenja moraju biti veći od stepena i brzine promena u organizaciji i njenom okruženju, te tako učenje nije samo posledica promena već i njihov anticipator (Kulić, Despotović, 2004).

Brojna određenja organizacije koja uči uglavnom polaze od stava da je učenje „utkano“ u život takve organizacije. Senge (2003) navodi da organizacija koja uči podstiče kontinuirano učenje i generisanje znanja na svim nivoima, omogućava protok znanja u organizaciji i njegovo brzo transformisanje u (planiranu) promenu, u njoj se gradi nov i fleksibilan način razmišljanja i kolektivne aspiracije slobodno definišu, u njoj ljudi uče kako da uče zajedno. To je ustvari grupa ljudi koja kontinuirano uvećava svoje sposobnosti da bi stvorila ono što treba da stvori. Senge je predložio pet „učućih disciplina“ (learning disciplines) koje predstavljaju umeće i praksu organizacije koja uči. *Lično usavršavanje* (personal mastery) je disciplina koja polazi od pretpostavke da su svi zaposleni odgovorni za svoje usavršavanje, te da će tako permanentno i kontinuirano sticati znanja, razvijati sposobnosti i veštine neophodne za kreiranje najpoželjnijih rezultata svoje organizacije. *Mentalni modeli* (mental models) su lične paradigme i slike (eksplicitno i implicitno razumevanje) o načinima funkcionisanja sveta i predstavljaju osnovu preduzimanja akcija i donošenja odluka. Organizacija koja uči mora obezbediti prevazilaženje stereotipa, šablona i rutina i omogućiti učenje - kreiranje različitih mentalnih modela u cilju poboljšanja svoje konkurentske pozicije. *Zajednička vizija* (shared vision) predstavlja osnovu za okupljanje zaposlenih i usmeravanje organizacije, obezbeđuje integrisanost zaposlenih,

usmerava ih i organizuje za zajedničko učenje. *Timsko učenje* (team learning) omogućava grupama ljudi da vide više i šire od individualne perspektive. Stoga su timovi bazične jedinice koje uče u organizaciji, a timsko učenje jedna od „učućih disciplina“. Osnovni uslov za timsko učenje je adekvatna organizacijska kultura i klima koja podstiče, ohrabruje i ceni komunikaciju, stvaralaštvo, saradnju u cilju razvoja svakog pojedinca, timova i organizacije u celini. *Sistemska razmišljanje* (systems thinking) je disciplina koja integriše sve navedene discipline u koherentnu celinu teorije i prakse organizacije koja uči, jer je sistemsko razmišljanje potrebno prilikom stvaranja zajedničke vizije, mentalnih modela, timskog učenja i usavršavanja/razvijanja ličnih sposobnosti i veština. Odgovor na pitanje kako promeniti i unaprediti uspešnost organizacije u skladu s brojnim menadžmentskim izazovima (ekonomskim, naučno-tehnološkim, izazovima globalizacije...), daje upravo sistemsko razmišljanje. Stoga je učenje s ciljem razvijanja sistemskog pogleda na svet, odnosno sistemskog mišljenja, u fokusu organizacije koja uči.

I drugi autori posmatraju organizaciju koja uči kao grupu zaposlenih sposobnih da proizvode nova znanja, proizvode i usluge, istovremeno naglašavajući da je specifičnost takve organizacije *kultura* koja omogućava i pospešuje individualno i grupno učenje. Organizacija koja uči osposobljava svoje zaposlene da kritički misle kako bi razumeli ono što one čine i zašto to čine. Tako zaposleni pomažu organizacijama da uče iz sopstvenih grešaka i uspeha (Marquardt and Reynolds, 1994). Organizacija koja uči je sposobna da stvara i vrši transfer znanja, da modifikuje svoje ponašanje reflektujući nova znanja. Ona je rezultat učenja na celokupnom organizacijskom nivou, što omogućava učenje svih i permanentnu transformaciju organizacije (Pedler i dr. 1997). Organizacija koja poseduje organizacijsku infrastrukturu za unapređenje i razvoj svojih članova, a u funkciji postizanja organizacijskih ciljeva i ciljeva okruženja/zajednice – jeste organizacija koja uči (Kulić, Despotović, 2004).

Polazeći od pet „učućih disciplina“ koje predstavljaju celoživotni program učenja i prakse, te od ključnih pitanja i odgovora bitnih za upravljanje promenama, Thompson je razvio matricu evolucije kreiranja organizacije koja uči – od organizacije zasnovane na zadacima i individualcima s izraženim otporom na promene, preko organizacije fokusirane na priznavanje promena i u tom kontekstu rešavanje problema, do organizacije zasnovane na timskom učenju, koja u svoju strukturu ugrađuje multifunkcionalne timove kako bi brzo reagovala na pritiske promena, a potom do *organizacije koja uči* zasnovane na integraciji zaposlenih u timove, na kulturi koja podstiče osamostaljivanje i razvoj, s karakteristikama inovativnosti i spremnosti

na preduzetničko iniciranje promena i u tom kontekstu na preuzimanje rizika (prema, Mašić, 2001). Zanimljiv put koji vodi do koncepta organizacije koja uči nalazimo u radovima Sengea. Taj put je satkan od problema i njihovih rešenja u vidu učenja – sistematska obuka radnika bila je rešenje problema nedostatka veština; lično usavršavanje, razvoj i akciono učenje u radnom kontekstu rešenje je problema slabog transfera obuke; *organizacija koja uči* nudi rešenje problema neintegrisanog individualnog i organizacionog učenja, jer integriše individualnost i kolektivno učenje, podstiče kontinuirano učenje i generisanje znanja na svim nivoima te tako omogućava redizajniranje i menjanje svih varijabli McKinsey modela „7S“, strategije, strukture, sistema, stila, osoblja, veština i kulture (Isto).

Ovaj odeljak rada smo započeli a želimo ga i završiti našim određenjem/poimanjem organizacije koja uči kao „kuće“ u kojoj „rastu i ljudi i organizacija“. „Kuća“ je asocijacija na prijatnu porodičnu atmosferu, atmosferu zajedničkih vrednosti i timskog rada, podsticajnu i motivišuću (idealna organizacijska kultura). „Rast“ se odnosi na učenje, razvoj i unapređenje kompetencija zaposlenih i na toj osnovi konkurentne kompetentnosti organizacije. Organizacija koja uči – uči da bi postojala, učenjem odgovara na promene i anticipira ih. Stoga se može reći da ona predstavlja „laboratoriju“ za istraživanje promena i za učenje kako upravljati promenama i tako ostvariti svestranu kompetentnost. Ona se, dakle, bavi učenjem odraslih – potrebama, planovima, ciljevima, vrstama, nivoima, sadržajima, oblicima, načinima... učenja i obrazovanja zaposlenih. Obeležja njenog identiteta su učenje, obrazovanje i znanje, odnosno upravljanje obrazovanjem i učenjem. *Ona ugrađuje tipičan andragoški entitet u svoju strukturu (čime institucionalizira učenje i obrazovanje) i zbog toga ostvarenje njene misije počiva i na andragoškim kompetencijama.*

Menadžment promenama zasnovan na kompetencijama

Liderstvo i menadžment su dva posebna, ali dopunjujuća sistema. Svaki ima svoju funkciju i karakteristične aktivnosti. Oba sistema su izuzetno važna za uspeh. U sve složenijoj i promenljivijoj okolini posebno je važna njihova integracija. Dok se menadžment bavi savladavanjem složenosti, vođenje se bavi savladavanjem promena. (Kotter, 1990). Dok liderstvo kreira viziju (atraktivnu i ostvarljivu sliku budućnosti) i strategiju (logiku kako da se ostvari vizija), menadžment stvara planove (faze i vreme primene strategije) i akcije (prevođenje plana u aktivnosti). Baš kao što se liderstvo i menadžment razlikuju po funkcijama i aktivnostima tako se lideri i menadžeri

razlikuju po ulogama i zadacima. Vođe su zadužene za definisanje osnovnih vrednosti organizacije koje menadžeri pretvaraju u poslovne rezultate. Lideri su usredsređeni na budućnost, a menadžeri, ne zanemarujući budućnost, nadziru sadašnjost. U tom kontekstu su istraživane osobine odnosno karakteristike lidera i menadžera. Rezultati ukazuju (pored ostalog) da su menadžeri racionalni, analitični, uporni, promišljeni, autoritativni, deluju stabilizirajuće i imaju položajnu moć, dok su lideri vizionari, kreativni, podsticajni, fleksibilni, inovativni, istraživači, iniciraju promene i imaju osobnu moć (Daft, 2006,). Imajući u vidu suštinu menadžmenta promene, očigledno je da u cilju njegove uspešnosti treba ujediniti sve navedene karakteristike. Za odgovorima na pitanje u čemu je razlika između menadžera i lidera i šta rukovodioca čini uspešnim, tragalo se i traga u okvirima brojnih istraživanja, ali odgovor ne može biti samo jedan, univerzalan i svestremenski. Na rezultatima kako ranih tako i novijih istraživanja nastale su različite teorije liderstva, različiti profili i liste karakteristika, odnosno osobina, sposobnosti i veština (ne)uspešnih rukovodilaca (više u: Boyatzis, 1982; Yukl, 2006; Sikavica i dr. 2008). U literaturi koja s naučnim pretenzijama tretira problem kompetentnosti i kompetencija u oblasti menadžmenta i liderstva nailazimo na pojmovnu neujednačenost i nesaglasnost. Tako se kompetencija izjednačava s veštinom ili sa sposobnošću, ili se pak osobina ličnosti poistovećuje s veštinom, i sl. – nema jasne distinkcije među pojmovima. U promišljanju i sagledavanju kompetencija za menadžment promene mi smo pošli od razumevanja kompetencije kao jednog „*funkcionalnog paketa znanja, veština, stavova, osobina i sposobnosti*“, kao sinergije svega onog što je zajednički određeno učenjem i nasleđem i svega onog što se može samo učenjem i obrazovanjem razvijati, a što je u funkciji uspešnosti nekih radnih aktivnosti. U skladu s prethodnim određenjem, kompetentnost bi bila „*funkcionalni paket kompetencija*“ koji obezbeđuje uspeh na poslu, odnosno efektivne i superiorne performanse na poslu. U literaturi, široko prihvaćen pristup u klasifikovanju sposobnosti rukovodioca (pri čemu se sposobnost ili veština izjednačava s kompetencijom) koristi trofaktorsku taksonomiju koja uključuje tehničke sposobnosti (poznavanje metoda, procesa, postupaka i tehnika za sprovođenje neke specijalizirane aktivnosti, znanja o (konkretnoj) organizaciji te veštine korišćenja relevantnih alata i opreme); interpersonalne sposobnosti (poznavanje ljudskog ponašanja i interpersonalnih procesa, sposobnost razumevanja emocija, stavova i motiva drugih ljudi, sposobnost komuniciranja, sposobnost/veština uspostavljanja saradničkih odnosa); konceptualne sposobnosti (analitičnost, logičko mišljenje, kreativnost, induktivno i deduktivno zaključivanje). Iz navedenog proizlazi (u skladu s našim određenjem pojmova) da kompetentnost rukovodioca podrazumeva tri kom-

petencije, *tehničku* (odnosi se na stvari, a čine je znanja i veštine iz oblasti kojom se bavi konkretna organizacija); *interpersonalnu* (odnosi se na ljude, a čine je znanja o ljudskom ponašanju, osobine ličnosti (empatija, socijalna osetljivost, taktičnost...), veštine komuniciranja, uveravanja, slušanja); *konceptualnu* (odnosi se na ideje i pojmove, a čine je uglavnom sposobnosti mišljenja, rešavanja problema, kreativnosti). Ovom trofaktorskom modelu se poslednjih godina pridružuju i neke dodatne kompetencije, a naročito *socijalna inteligencija, sistemsko mišljenje, meta-kognicija ili sposobnost učenja i emocionalna inteligencija* (više u: Goleman, 1995; Senge, 2003; Yukl, 2006). Sve su to, naravno, sposobnosti koje ulaze u strukturu kompetencija uspešnog menadžera promena.

S obzirom da menadžment promene integriše menadžerske i liderske kompetencije, model kompetentnog menadžera koji predlaže Schroder (1989), čini nam se baš takvim, jer kompetentnost menadžera počiva na četiri (područja) grupe kompetencija: *kognitivne* (sposobnosti analiza informacija i iskustva, na toj osnovi izrada koncepata, a potom izbor i donošenje odluka); *motivacione* (sposobnosti sagledavanja stvari iz tuđe pozicije, kooperativnosti, podsticanja interaktivnosti te stvaranja i održavanja pozitivnog odnosa sa/prema drugima); *liderske* (veštine odlučivanja, prezentacije, komunikacije); *kompetencije postignuća* (orijentacija k postignuću koja se postiže postavljanjem ciljeva, njihovom procenom i težnjom da se ostvare; proaktivna orijentacija koja podrazumeva implementaciju ideja i strategija).

U turbulentnom okruženju u kojem se i organizacije neminovno menjaju, jedna od najvažnijih kompetencija menadžera može se izraziti sintagmom „*znati, umeti i hteti stalno učiti*“, što podrazumeva integraciju osposobljenosti za učenje (posebno učenje iz iskustva) i pozitivnog stava prema učenju i obrazovanju. Ova se kompetencija dovodi u vezu s metakognicijom jer uključuje znanje o načinima učenja, odnosno učenje kako treba učiti, svest o sebi - o svojim jakim i slabim stranama, te sposobnost introspektivne analize sopstvenih kognitivnih procesa i pronalaženje načina da se ti procesi poboljšaju (Yukl, 2006).

Prirodu menadžerskog posla menjaju nove promene koje pred menadžera, posebno menadžera promene, stavljaju nove zahteve u vidu novih znanja, sposobnosti i veština. S obzirom da se sve više povećava brzina globalizacije, naučno-tehnološkog razvoja i društvenih promena, raste značaj i vrednost kompetencija koje se odnose na ideje (kognitivnih, konceptualnih, sposobnost sistemskog mišljenja), posebno onih koje se odnose na ljude, a koje uključuju sposobnosti emocionalne i socijalne inteligencije, znanja o ljudskom ponašanju, veštine motivisanja i interpersonalnih odnosa, sposobnost i veštinu (samo)učenja i podučavanja.

Ovaj, kratak, osvrt na problem kompetentnosti i kompetencija u menadžmentu (mada je literatura o ovom problemu vrlo obimna), imao je cilj da ukaže na značajno mesto andragoških kompetencija u strukturi kompetentnosti menadžera promene. Naime, iniciranje promena, a potom upravljanje njima, temelji se na pozitivnom odnosu prema obrazovanju i učenju, na shvatanju obrazovanja i učenja kao vrednosti, na razumevanju promene kao izazova za novo učenje, na doživljavanju sebe kao doživotnog učenika, na znanju o karakteristikama učenja i ponašanja odraslih (zaposlenih), na veštinama timskog rada, komunikacije, podsticanja, savetovanja, (samo)učenja i podučavanja. *Jezgro menadžmenta promene u organizaciji čini menadžment obrazovanja i učenja odraslih, koji uključuje upravo navedene kompetencije neophodne za uspešnost jedne od uloga andragoga – uloge menadžera obrazovanja i učenja, odnosno, menadžera promene.*

Prof. dr. Šefika Alibabić
Philosophical Faculty of Belgrade

ADULT EDUCATION AND LEARNING – THE CORE OF CHANGE MANAGEMENT

- Abstract -

Intention of this work is to elaborate and to demonstrate on a theoretical level that adult education and learning is the basis of successful change management. For this purpose we have selected four variables – strategic changes, organisational culture, concept of learning organisation and competence basis of successful management. The analysis of these variables enabled the following conclusions: strategic change is based on organisational learning; the core of change management in organisation is the education and learning management of employees, since education and learning is the most important strategy of managing changes; change management is institutionalised by learning organisation in whose organisational culture, educational and learning values are firmly positioned; successful change management is based on andragogic competences, therefore, change management is the area of professional activity of andragogist, because the andragogist is the change manager.

Keywords: **adult education and learning, change management, organisational culture, the learning organisation, competences.**

Literatura:

- Alibabić, Š., Ovesni, K., (2007) Andragozi – menadžeri znanja, Zbornik: „Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja“, Zagreb, Hrvatsko andragoško društvo
- Argyris, C., Schone, D., (1978) Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Massachusetts, Addison – Wesley
- Bovee, C. L., and others, (1993) Management, McGraw – Hill, Inc
- Boyatzis, R., (1982) The Competent Manager; A Model for Effective Performance, New York, A Wiley – Interscience publication
- Burnes, B., (1996) Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics, London, Pitman
- Daft, R. L., (2006) The New Era of Management, International edition, Thomson South – Western
- Dixon, N., (1994) The organizational Learning Cycle, London, McGraw-Hill
- Drucker, F. P., (2001) Managerski izzivi 21. stoletju, Ljubljana, Založba
- Everard, K. B., Morris, G., Wilson, I., (2004) Effective School management, London, Paul Chapman Publishing Ltd
- Fiola, C. M., Lyles, M. A., (1985) Organizational Learning, Academy of Management Review, 10, 4
- Fullan, M., (2001) Leading in a culture of change, San Francisco, Jossey-Bass
- Goleman, D., (1995) Emotional intelligence; Why it can matter more than IQ, New York, Bantam Books
- Kotter, J. P., (1990) What Leaders Really Do? Harvard Business Review, May/June, Vol. 68, No. 2
- Kulić, R., Despotović, M., (2004) Uvod u andragogiju, Beograd, Svet knjige
- Mašić, B., (2001) Strategijski menadžment, Beograd, Univerzitet BK
- Milisavljević, M., (2005) Savremeni strategijski menadžment, Beograd, Megatrend univerzitet
- Morguardt, M., Reynolds, A., (1994) The Global Learning Organization, Illinois, Irwin Burr Ridge
- Morrison, K., (2003) Management theories for educational Change, London Paul Chapman Publishing Ltd
- Možina, S., (1999) Savladavanje sprememb v organizaciji, Neprofitni menadžment 2 (1/2)
 - Paton, R. A., McCalman, J., (2000) Change Management A guide to effective implementation, London Thousand Oaks, New Delhi, Sage Publications Ltd
 - Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T., (1997) The Learning Company, London, McGraw-Hill
 - Peters, T. J., Waterman, R. H., (1984) In Search of Excellence, New York, Harper & Row 10
 - Schein, E. H., (1992) Organizational Culture and Leadership, San Francisco, CA, Jossey-Bass
 - Schroder, H. M., (1989) Managerial Competence and Style, London, Routledge
 - Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F., Pološki-Vokić, N., (2008) Temelji menadžmenta, Zagreb, Školska knjiga
 - Yukl, G., (2006) Rukovođenje u organizacijama, Zagreb, Naklada Slap

MEDIJI I OBRAZOVANJE

- Sažetak -

Ovaj tekst tretira odnos medija i obrazovanja na način da propituje modalitete medijskog uticaja u obrazovnom prostoru, navodeći prednosti i nedostatke u korištenju medija i kao sredstva i kao instituta obrazovanja.

Ekspanzija razvoja medija u samo polustoljetnom periodu, brzo je pokazala opseg medijskog uticaja¹ na sve domene društvenog života, među kojima je obrazovanje, ispostavilo se, jedna od najosjetljivijih. Tekst stoga, na teorijskom nivou, problematizira pozitivne i negativne odraze medija na obrazovanje, podcrtava na koji način mediji mogu pozitivno doprinijeti obrazovnom procesu, te s kojim se temeljnim dilemama današnje globalno društvo susreće u raspravama o simbiotskom dejstvu medija i obrazovanja.

S obzirom da uticaj elektronskih/digitalnih medija (radija, televizije i Interneta) nedvojbeno uživa primat nad ostalim, težište razmatranja u ovom tekstu je postavljeno na televiziju i Internet.

Tekst u najkraćem propituje i uticaj medija na održanje rodnih stereotipa, metodom pseudoobrazovanja. Stavovi i zaključci ovog članka ne pretendiraju da ponude inkluzivna rješenja ili generalne ocjene, već potaknu na razmišljanje o izuzetno širokom polju susretanja medija i obrazovanja i ishodima tih susreta na pojedince i društvo.

Ključne riječi: mediji, (klasično) obrazovanje, uticaj, znanje.

Uvod

Znate li šta je midolina?² Ukoliko je odgovor negativan i pod pretpostavkom informatičke pismenosti, gotovo izvjesno je da ćete značenje navedenog pojma potražiti koristeći neki od internetskih pretraživača. Koliko ste puta upotrebom istog sredstva pokušali saznati sve o dijagnozi koju vam je

¹ Prema izvještaju Svjetske zdravstvene organizacije, dijete rođeno 1998. godine će do 2025. pred televizorom provesti ukupno 12 godina (Gone, 54)

² Vrsta slova, tip. (Vujaklija, Milan. Leksikon stranih reči i izraza.)

ljekar upravo postavio? Zar ćemo zaista lično provjeravati da li žirafa dnevno spava samo dvadeset minuta, ako je tako izrečeno u obrazovnoj emisiji etablirane i renomirane producenstke kuće?³ I zar nam se, na kraju ovog mikroosvrta na svakodnevni princip usvajanja informacija ne čini da znamo sve i da znanje nikada nije bilo dostupnije?

Prihvatajući ideju da je proces učenja zahvaljujući medijima⁴ bitno olakšan i da je, što je za obrazovanje⁵ najbitnije, dostupniji od onog koji nudi klasični način, u školama i prema nastavnim programima, svako razmatranje odnosa medija i obrazovanja moralo bi makar ponuditi odgovore na sljedeća pitanja: Kakvu vrstu obrazovanja mediji pružaju, ili, što je za kritički diskurs još važnije, žele pružiti? Na koji način to kane ostvariti? Kako legitimizirati znanje stečeno posredstvom medija? (Oni još ne izdaju diplome za gledanje TV programa ili čitanje novina.) Da li su medijska trka za profitom i proizvodnja obrazovnog (u principu materijalno neprofitnog) medijskog sadržaja nepopravljivo suprotstavljeni?

Bitno je u promišljanju odnosa medija i obrazovanja spoznati na koji način prednosti sticanja znanja posredstvom medijskih kanala mogu biti maksimalno iskorištene za ono što se nezgrapno zove „opće dobro“, te, analogno tome, od kojih produkata medijske proizvodnje treba napraviti kritički otklon u obrazovnom smislu, odnosno razmotriti pojam medijskog obrazovanja kao „sticanja sposobnosti za kritičko iščitavanje medija“ (Gone, 24).

U nastavku će, bez ulaženja u analizu obima i sadržaja onoga što se naziva obrazovnim programom ili štivom u ponudi medijskog prostora, biti izneseno nekoliko argumenata u prilog i „na štetu“ medijskog uticaja u obrazovnom prostoru.

Pro media

Jedno od najdragocjenijih obilježja medija je, bez sumnje njihova široko-dostupnost. To posebno dolazi do izražaja u državama, nepopularno nazvanim trećim svijetom,⁶ u kojima obrazovanje još nije sistemski uređeno ili gdje čak i temeljno obrazovanje, odn. opismenjavanje zbog geografskih,

³ WildCam Africa – magazin u produkciji National Geographic.

⁴ Najjednostavnija, a najobuhvatnija definicija medija je da su oni sredstva i prostori koji omogućavaju ali i podrazumijevaju komunikaciju.

⁵ Obrazovanje, epistemološki, u najkraćem predstavlja proces usvajanja novih znanja, no suštinski je riječ o „normiranju“ pojedinaca na način da postanu društveno prihvaćeni (vidjeti Gone, Žak: Mediji i obrazovanje, 21str.).

⁶ Termin koji označava najsiromašnije kutke planete, nastao u vrijeme hladnog rata.

materijalnih ili tradicionalnih prilika široj populaciji ostaje van dometa. Drugim riječima, ma koliko i ma iz kojih razloga da je nedostupno klasično obrazovanje, velik dio praznine uzrokovane time mogu popuniti upravo mediji. Informacije kao mikročestice znanja, plasirane posredstvom medija, pogotovo elektronskih i digitalnih, sve su dostupnije i zbog činjenice da putujući eterom dopiru i tamo gdje nema osnovne infrastrukture za prodor medija ili gdje jedan medijski kanal (TV program, isti primjerak novine ili isti računar) konzumira više pojedinaca.

Za razliku od klasičnog institucionalnog obrazovanja, raznovrsnost obrazovnog sadržaja u medijima nema granice. Dok je u okviru jednogodišnjeg obima nastavnih jedinica nekog školskog predmeta ograničen broj tema koje će učenicima biti ponuđene, širina dijapazona medijskog obrazovnog sadržaja zavisi samo od kreativnosti i domišljatosti urednika. Isto tako, autonomija izbora pri konzumiranju medijskog sadržaja neuporediva je s onom u obrazovnim institucijama. Dok je jednostavnim prebacivanjem TV kanala, učitavanjem nove internetske stranice ili listanjem časopisa vrlo jednostavno promijeniti medijski sadržaj, situacija u kojoj učenici predavaču na času saopćavaju da više ne žele slušati o nekoj temi, teško je zamisliva i ostvariva.

Shvativši medije samo kao sredstvo prenosa informacija, nameće se još jedna prednost medija u odnosu na klasično obrazovanje—obrazovanje na daljinu (e-learning).⁷ Zahvaljujući ovom metodu, pohađanje nastave s bilo kojeg mjesta na planeti suštinski postaje samo stvar temeljne organizacije vremena i resursa, a pravo svih na obrazovanje nikad bliže potpunom ostvarenju, barem teoretski. Mediji kao sredstvo također pomažu bržem usvajanju informacija, odn. novog znanja. „Digitalizirane se informacije mogu lakše montirati potpomognute slikom, animacijom i zvukom, istovremeno djeluju na više osjetila dajući potpunu informaciju“ (Nadrljanski 528). Velik broj autora se, poput Gonea slaže s prethodnom konstatacijom, ističući da su „izuzev škole, koja prvenstvo daje štampanoj građi, komunikacioni sistemi uglavnom vizuelnog karaktera“ (Gone 25).

Posljednja, ali ne manje važna karakteristika medija u kontekstu obrazovanja je mogućnost samoučenja. Za usvajanje novih znanja posredstvom medija, ne samo da nije potrebna učionica nego ni učitelj.

⁷ Savladavanje nastavnog gradiva i provjera znanja pomoću modernih sredstava komunikacije, poput videa ili Interneta, bez nužnog boravka u obrazovnim institucijama.

Contra media

Svaki od proargumenata iz prethodnog poglavlja ujedno je i slaba karika medijske intervencije u obrazovnom prostoru. Činjenica da je u medijima moguće plasirati najrazličitiji sadržaj povlači pitanje kontrole njegovog kvaliteta i uticaja. Kontrola medijskog materijala mahom je ograničena na regulaciju neprimjerenih, potencijalno uvredljivih ili otvoreno diskriminatorskih sadržaja. Kvalitet i analitička dubina medijskog sadržaja ostaju neizmjereni, a količina novih saznanja i uticaj koji će apsorbovani sadržaj imati na pojedinca ostaje na nivou njegovog subjektivnog doživljaja. Ovdje se vraćamo na pitanje iz uvoda: Kakvu vrstu obrazovanja mediji pružaju, tačnije žele pružiti? Onu koja će uz otvoreni ili prešutni blagoslov dominantne ideologije učvrstiti postojeće društvene norme, ili onu koja će obradom tema iz različitih uglova stvoriti pretpostavke za razvoj kritičke misli, koja u konačnici može dovesti i do negiranja te norme? Prva u medijskom prostoru gotovo nikada neće ponuditi temu koja u pitanje dovodi, primjerice, važeće standarde u književnom jeziku, dok će druga preuzeti višestruki rizik – da u masovnoj publici bude odbačena kao nepopularna i buntovna, a time finansijski neodrživa. Pojednostavljeno rečeno, da li je opći pad kvaliteta medijske produkcije (recimo televizije) u vidu prekomjernog emitiranja reality showsa ili sapunica⁸ na štetu obrazovnog programa posljedica zahtjeva publike, ili svjesnog ograničavanja razvoja kritičkih sudova? „Kao glavni razlog zbog čega ne prate obrazovne programe/emisije 59.7% učenika ističe njihov termin prikazivanja“ (Mediji i obrazovanje, 16). U konačnici, zapitajmo se jesmo li pojedinačno skloniji stavu da su institucionaliziranje i standardizacija obrazovnog sadržaja u medijima bespogovorno nužni ili bi oni u tom slučaju bili samo preslika nastavnih planova i programa na modernija i brža komunikacijska sredstva? I šta bi u tom slučaju značila formulacija: sloboda medija?

Nadalje, da li je uopće moguće legitimizirati obrazovanje stečeno posredstvom medija? Uspješni takmičari televizijskih kvizova nepobitan su dokaz da se gomila znanja u vidu faktografskih činjenica brže i trajnije stiče provođenjem dovoljne količine vremena pred TV ekranima u kviz-terminima ili pretraživanjem Interneta nego u klasičnim institucijama obrazovanja ili iščitavanjem literature. Isto tako, legitimizacija metode učenja na daljinu nije ni upitna ni neizvodiva, ali osim regulatornog tijela na nacionalnom nivou koje odobrava i kontrolira ovakav način obrazovanja zahtijeva i visoke sigurno-

⁸ Činjenica da se reality shows i sapunice emitiraju u terminima bliskim prime timeu (najgledanijem) terminu svjedoči u korist namjere medija da „normiraju“ široki krug pojedinaca.

sne standarde u informacijskim tehnologijama. Kada je riječ o Internetu kao izvoru informacija i znanja, provjera njegove tačnosti i autentičnosti postaje sve teža što je više mjesta na globalnoj mreži prepuštenih posjetiocima da kreiraju njihov sadržaj (primjer Wikipedije).

Mediji su, također, često korišten instrument manipulacije u smislu trajnog održanja stereotipa, što razmatra naredno poglavlje.

Medijska stereotipizacija roda

U obrazovnim sistemima postoje čitave oblasti ljudskog interesovanja koje nisu obuhvaćene nastavnim gradivom. Kao što neki autori primjećuju, na mjestu takvih praznina mediji se (prvenstveno štampani) pojavljuju kao rijedak i dragocjen izvor informacija. Primjerice, seksualnost je jedna od tema koju rado obrađuju tinejdžerski i ženski časopisi, a o kojoj se izuzetno rijetko i često neadekvatno govori u porodici ili školi⁹. Međutim, upravo na ovom primjeru vrlo je lako uočiti medijsku intenciju ka stvaranju društveno prihvatljivih obrazaca ponašanja. Od članaka ili priloga koji tumače fiziološke promjene uslovljene razvojem seksualnosti kod djece pubertetskog uzrasta do instant-savjet-tema tipa „vratite strast u bračnu postelju u pet koraka“, mediji svojevrsnim monopoliziranjem teme seksualnosti postaju njeni vrhovni tumači. Pri tome su pojave koje prate rečenu sferu vrlo često obrađene na nivou rubrika „vi pitate - mi odgovaramo“, psihotestova ili kratkih uputa ljekara - novinskih saradnika, što marginalizira štetu izazvanu odsustvom teme seksualnosti iz nastavnog gradiva. Upućujući konzumente vlastitog sadržaja da se ponašaju na ovaj ili onaj način, pod geslom „naučite da...“, mediji učvršćuju, umjesto da propituju, utemeljene obrasce ponašanja za koje se u velikom broju radi o stereotipima. Tako je, primjerice, u vezi sa seksualnošću sve izvan matrice heteroseksualnosti nemoralno ili patološki i u najboljem slučaju biva tretirano kao društveni sindrom koji treba pažljivo nadzirati.

Domen mode je, možda, prostor najinvazivnijeg djelovanja medija u održanju stereotipa. Ženama se kroz reklame, članke i savjete od najranije mladosti sugerira da je briga o vlastitoj vanjštini njihova obaveza o čijoj svrsishodnosti je svaka rasprava suvišna (žena koja ne boji sijedu kosu je zapuštena, a muškarac koji dobija šijede je šarmantan). Ni muški dio populacije nije pošteđen „normiranja“. Čitav je niz specijaliziranih časopisa i TV

⁹ Simić, Mima u *Stereotyping: Representation of women in print media in Southeast Europe* (171).

emisija koji propagiraju pravila maskuliniteta i poručuju kakva odijela nosi, gdje se hrani i šta vozi „pravi muškarac“.

Zaključak

Pojednostavljivanje obrazovnog procesa na način da nova saznanja postaju dostupna neograničenom broju ljudi, te prezentiranje informacija tako da njihovo usvajanje i pamćenje bude brže i trajnije, nemjerljiv je doprinos medija u obrazovanju. Visok stepen autonomije u odnosu pojedinca spram medija, u smislu voljnog izbora njihovog konzumiranja, također je jedna od karakteristika kojom se klasični vidovi obrazovanja nikada neće moći pohvaliti. Dostupnost, troškovna efikasnost i ušteda vremena uvijek će svjedočiti u korist medija u odmjeravanju snaga s institucionalnim obrazovanjem. No u širokom dijapazonu pogodnosti koje mediji u procesu učenja pružaju, oprez nije samo preporučljiv nego i nužan. Sloboda da možemo birati hoćemo li „upiti“ medijski sadržaj ili ne, ne umanjuje činjenicu da je prijem sadržaja iz nekog medijskog kanala i dalje na nivou konzumerizma. Dakle, uzimamo koliko i kada želimo, ali na ponuđeno teško ili nikako ne utičemo. Kao sa svakom pojavom koja ima neskrivenu tendenciju brzog širenja i „sjedinjavanja“ sa svakodnevnim životom pojedinca, i u slučaju medija se događa da usljed brzog prihvatanja i navikavanja na njihove pojavne oblike, zaboravljamo pravovremeno iskoristiti oštricu kritike.

Baš kao što je slučaj u klasičnom obrazovanju, medijski prostor je javan i kao takav nosi veliku odgovornost za ono što je u njemu izrečeno. Iako se stiče globalni dojam da zabavljačka uloga medija odnosi prevagu nad informativnom i obrazovnom, cjelokupan medijski sadržaj u prenesenom značenju moguće je smatrati obrazovnim. Bitna dilema s tim u vezi je još u ranim fazama obrazovnog procesa uputiti one koji uče da na kritički način promisle o namjerama „učitelja“ i „gradiva“ obrazovnog medijskog sadržaja.

Marina Kavaz Siručić

MEDIA AND EDUCATION

- Abstract -

This text treats the relation between media and education, questioning the modalities of media impact in educational area, stating the advantages

and disadvantages in using media both as resource and as educational institution.

The expansion of media development in the last five decades shows the extent of media impact in all areas of civic society including education which turns out to be the most sensitive one. Therefore, we are treating on theoretical level positive and negative reflections of media on education, underlining the ways media can positively contribute to education process and the fundamental dilemma which global society meets in discussions on symbiotic effect of media and education.

Regarding the primacy of electronic/digital media (radio, television, Internet) over the other, we focus on television and Internet. Furthermore, our issue is the influence of media on maintaining working stereotypes by pseudo education. Point of view and conclusions of this article do not intend to offer general solutions or assessments but try to encourage the consideration of this extremely wide area and its impact on individuals and society.

Keywords: media, (classical) education, impact, knowledge.

Literatura:

- **Althusser, Louis.** *Ideology and ideological State Apparatuses.* London: New left books, 1977.
- **Bakšić-Muftić, Jasna.** *Ženska prava.* Sarajevo: Prvni fakultet Univerziteta u Sarajevu, 2006.
- **Bilić, Marko, Nadrljanski Mila i Đorđe.** *Digitalni mediji u obrazovanju.* Split: Pomorski fakultet. <<http://infoz.ffzg.hr/INFuture/2007/pdf/708%20Nadrljanski%20&%20Nadrljanski%20&%20Bilic,%20Digitalni%20mediji%20u%20obrazovanju.pdf>> pristupljeno 26.12. 2009.
- **Gone, Žak.** *Obrazovanje i mediji.* Beograd: Clio, 1998.
- *Mediji i obrazovanje.* Podgorica: Istraživački centar Instituta za medije Crne Gore. 2006.
- **Moranjak-Bamburać, Nirman, Adla Isanović, Tarik Jusić** ed. *Stereotyping: Representation of Women in Print Media in South East Europe.* Sarajevo: Mediacentar, 2006.

PRIKAZI / OSVRTI

Amina Isanović¹

PREMA KURIKULUMU PO MJERI BOLONJSKOG VISOKOG OBRAZOVANJA

Prikaz knjige: Vizek Vidović, Vlasta /ur./: *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009., 80 str.

Kao dio našeg pedagoškog, napose didaktičkog stručnog diskursa, već duže vrijeme se javlja termin *kurikulum*. Mnogi ga koriste bez jasne predstave o tome šta sadržaj toga termina jeste. Najčešće se, pod utjecajem anglofonske literature, ta riječ koristi kao istoznačnica našem terminu *nastavni plan i program*. Međutim, ovakvoj transpoziciji termina iz jedne u drugu didaktičku tradiciju ostaju skrivene njihove suštinske odrednice. Kurikulum nije samo nova riječ stranog porijekla koja se ustalila u našem pedagoškom i andragoškom nazivlju; njena upotreba bi trebala značiti svojevrsni **preokret u planiranju intencionalnog odgojno-obrazovnog djelovanja**. Naime, tradicionalni *nastavni plan i program* sazdan je od tema i sadržaja koje nastavnik mora realizirati u zadatom vremenskom okviru. Okosnicu nastavnog plana i programa čini lista informacija ili „znanja“ koje treba predstaviti učeniku ili studentu. U sklopu vrednovanja, koje iz toga proizilazi, od učenika/učenice se traži da ponavlja činjenice koje je upamtio/la. *Kurikulum*, pak, polazi od **cilja učenja**, iz čega proističe usmjerenost nastavnog planiranja ka **ishodi-ma učenja**. U osnovi kurikularnog pristupa nije težnja za obuhvatanjem svog sadržaja jedne teme; njime se želi oblikovati pedagoški kontekst za sticanje općeg razumijevanja, učenja osnovnih činjenica i metodologije pronalaska odgovora i rješavanja problema. Drugim riječima, osnovni cilj kurikularnog pristupa planiranju nastave je poučiti osobu **kako učiti**. Radi se, dakle, o potpuno promijenjenoj orijentaciji u pristupu nastavi. Dosadašnji *sadržaj nastave* kao polazište u planiranju ustupio je mjesto *cilju* nastavnog djelovanja. Ovim nastojanjima želi se nastavno zbivanje učiniti što je moguće uhvatljivijim, mjerljivim, upotrebljivim i transparentnim. Upravo takav

¹ Studentica master studija iz pedagogije i orijentalne filologije na Filozofskom fakultetu u Sarajevu.

naum kongruira s biheviorističko-konstruktivističkom paradigmom Bolonjskog procesa. Premda se radi o dvama isključujućim epistemološkim pravcima, oni u Bolonjskom procesu uspijevaju ozbiljivati susretanja. Šta to nastaje kada se biheviorističko-konstruktivistički kurikulum dizajniran prema pravilima Bolonjskog procesa primijeni u područje obrazovanja učitelja i nastavnika²? – pitanje je na koje priručnik *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* daje odgovor.

Priručnik je nastao iz prepoznatih izazova što su ih sobom donijele aktuelne reformske mijene u visokoškolskom prostoru. Osnovna mu je namjera služiti kao napatuk visokoškolskim nastavnicima i svima uključenim u oblikovanje novih te usklađivanje postojećih studijskih programa u skladu sa zahtjevima Bolonjskog procesa. Od 2003. godine, kada je Bosna i Hercegovina potpisala relevantne dokumente Bolonjskog procesa, javilo se mnoštvo publikacija s ciljem pripremanja javnosti na susret s reformskim zahtjevima. Odlika netom pomenutih publikacija je sagledavanje visokog obrazovanja i njegovog restrukturiranja iz obrazovnopolitičke ili menadžerske vizure. Ono što našoj visokoškolskoj zajednici nedostaje jeste literatura iz oblasti **planiranja konkretnih studijskih programa** koji će upućivati u kreiranje kurikuluma kakve prepoznaje evropski visokoškolski prostor. Tu prazninu je u susjednoj zemlji popunila publikacija *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* urednice Vlaste Vizek Vidović, inače autorice dvaju tekstova u pomenutom zborniku. Zbornik čini osam tekstova profesorica na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu. Ovo je djelo koje priznaje kako breme uspješnosti svake obrazovne reforme nosi učitelj, pri čemu tu riječ zahvatamo u njenom najširem referentnom okviru. Otuđa i proističe potreba za bavljenjem obrazovanjem budućeg nastavnog kadra. Urednica Vizek Vidović tekst zbornika pozicionira u okvir socijalno-konstruktivističkih i kognitivističkih modela učenja iz kojih se u pedagogiji i andragogiji izvodi **pristup poučavanju usmjeren na onoga ko uči**.

Elaboriranje u poglavljima usklađeno je s unutrašnjom logikom fenomena kojima se autorice bave i utemeljeno je na recentnoj stručnoj literaturi, empirijskim istraživanjima te iskustvima u kreiranju studijskih programa u skladu s Bolonjskim procesom. Sadržajno jezgro zbornika čine sljedeći termini: *kompetencije, kompetencijski profil, ishodi učenja, konstruktivno po-*

² Uprkos uputama navedenim u *Preporukama o statusu učitelja* koje je donio UNESCO 1966. god. – gdje se predviđa da terminom učitelj (engl. *teacher*) budu imenovane sve osobe odgovorne za odgoj i obrazovanje od predškolskog perioda do završetka srednjoškolskog – autorice tekstova insistiraju na distinkciji između učitelja i nastavnika, te shodno tome razlikuju i put pripremanja za ta dva poziva (više na str. 9 *Priručnika*).

ravnanje, studentsko opterećenje te sistem osiguravanja kvaliteta na nivou studijskih programa. U formalnom smislu, strukturu zbornika moguće je objasniti upotrebom metafore kruga. Autorice, naime, polaze od širokog konteksta u kojem se nalazi obrazovna politika i ona obujmljuje sva ona, njoj često skrivena, nastojanja učitelja i nastavnika. Fokus interesovanja autoricâ se u nastavku sužava i spušta na nivo razvoja kurikuluma gdje su predstavljeni modeli njegovog planiranja u području obrazovanja budućih učitelja i nastavnika. Završnim razmatranjem konkretnih modela razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije zbornik sužava svoj fokus do najužeg kruga u kojem se pažnja posvećuje problemima same visokoškolske nastavne prakse.

U prvom radu zbornika, **“Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika”**, autorica Vlatka Domović o univerzitetskom obrazovanju govori kroz prizmu njegove seobe od nacionalnog pitanja ka pitanju internacionalne saradnje. Našavši se u novoj ulozi, visoko obrazovanje je postalo političkim prioritetom zemalja Evropske unije i onih koje za njenim članstvom teže. U obrazovnim politikama ta se težnja odrazila u nastojanjima za harmonizacijom i internacionalizacijom pristupa obrazovanju. Otuda parafrazirajući Pavela Zgagu, autorica tvrdi da je Bolonjski proces najprije shvaćen kao “aritmetički problem ili administrativna promjena” (str. 13) pri čemu su suštinski problemi visokog obrazovanja ostali skriveni. Tekst daje odgovor na pitanje: *šta nam je Bologna donijela novoga u području obrazovanja učitelja i nastavnika?* Istovremeno nudi i višestruki odgovor na postavljeno pitanje. Novine se, dakle, mogu sagledati u četirima temeljnim pravcima:

- promjena stručnih studijskih programa u univerzitetske programe (što je u bh. prostoru visokog obrazovanja ostvareno preimenovanjem pedagoških akademija u fakultete i produženje dovođišnjeg studija),
- težnja ka interdisciplinarnom karakteru (pri čemu se misli na uvođenje kombinacije predmeta iz stručne oblasti i pedagogije),
- preispitivanje odnosa između trajanja inicijalnog i trajnog obrazovanja učitelja i nastavnika (tu se javlja ključna dilema u vezi izbora modela – konsektivni ili simultani),
- aktualiziranje pitanja: *Prema kakvoj kvalifikaciji vodi diplomski/master nivo?*

Vlatka Domović je autorica i drugog po redu teksta u zborniku, **“Kurikulum – osnovni pojmovi”**. Iako napisani s istom svrhom, ključni pojmovi Domović i Colina Marsha umnogome se razlikuju. U nezaobilaznoj knjizi

pomenutog autora *Kurikulum – temeljni pojmovi*, upotreba termina *kurikulum* odgovara onome čime se bavi didaktika, što je obilježje anglosaksonske pedagoške misli. Domović, s druge strane, pripada kontinentalnom pravcu u znanosti o odgoju i obrazovanju te ne čudi različitost njenog nazivlja u odnosu na Marshovo. Na početku teksta autorica definira kurikulum u užem i širem smislu, ali u objema definicijama preovladava dimenzija **usmjerenosti na cilj**. Eksplikaciju razvoja kurikuluma temelji na radovima dvoje najistaknutijih teoretičara kurikuluma, Ralpa Tylera i Hilde Taba, inače zagovornika *ciljno usmjerenog kurikuluma*. Značaj puta koji je odabrala Vlatka Domović razaznaje se u konceptualizaciji kurikuluma kakvu nudi ova autorica. Prema V. Domović, u osnovi svakog planiranja, razvoja pa i vrednovanja kurikuluma jeste **pristup**, kao svojevrsno filozofsko ishodište kurikuluma. U tom smislu, autorica govori o dvama dominantnim kurikulumskim pristupima – tehničko-znanstvenom (bihevioralni, menadžerski i sistematski) i netehnicističkom, tj. neznanstvenom pristupu. Svaki od dvaju pristupa ima svoje ishodište u jednoj od znanstvenih paradigmi iz čega proističe i način poimanja odgajanja i obrazovanja. U nastavku teksta, autorica predstavlja put razvoja kurikuluma koji prati cirkularni tok istraživačkog procesa polazeći od definiranja ciljeva i završavajući se na evaluaciji ishoda učenja. Ideja o visokoškolskoj nastavi kao istraživanju i budućem nastavniku i učitelju kao istraživaču je nit koja se provlači kroz tkanje cijeloga teksta zbornika. Posebnu pažnju autorica posvećuje problemu kurikuluma usmjernog na ishode učenja u visokoškolskoj nastavi a u tom razmatranju je ohrabrena pitanjem: **Šta možeš raditi sada kad si stekao/stekla diplomu?**, koje i ishodi iz zahtjeva Bolonjskog procesa.

Posebnu pažnju u ovome radu zavređuje dio o planiranju i izradi kurikuluma u visokom obrazovanju, gdje se autorica osvrće na zapažanje Roberta Zarisa da su mnogi kolegiji u univerzitetskim kurikulumima rezultat trenutne mode u obrazovanju, a ne proizvod pažljivoga promišljanja. Pred kraj teksta, Domović konstatuje kako se u analiziranju kurikulumskih dokumenata određene institucije najprije treba poći od definiranja pristupa koji ti kurikulumu baštine. Potrebno je utvrditi da li je u kurikulumu primijenjen **tradicionalni pristup** znanstvenim područjima, **sistematski pristup** sa naglašenom pragmatičnom orijentacijom, **kognitivni** koji cijeni da je znanje konstrukcija koju svako mora izgraditi za sebe, **iskustveni** koji naglašava važnost uspostave smisla onoga šta se uči, ili se radi o **socijalno osviještenom pristupu**, inače karakterističnom za studijske programe iz humanističkih i društvenih znanosti.

U tekstu „**Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji**“ urednica zbornika Vizek Vidović pažnju posvećuje pro-

mjeni paradigme u studijskim programima. U tu svrhu je 90-ih godina aktualizirana primjena *kurikuluma usmjerenog na kompetencije*. Međutim, ideje o **obrazovanju utemeljenom na kompetencijama** javile su se već 60-ih godina XX stoljeća, iz čega su se u međuvremenu razvili različiti konceptualni okviri: bihevioristički, konstruktivistički i holistički. Zajedničko svim trima okvirima su slijedeće odlike: usredsređenost na ishode učenja, veća relevantnost za svijet rada, ishodi kao vidljive kompetencije, upotreba odgovorajućih metoda za utvrđivanje kompetencija, naglasak na sticanju kognitivnih i praktičnih vještina, jasnija i prepoznatljivija artikulacija ciljeva i upotreba kreditnog sistema. Autorica dalje objašnjava put u planiranju kurikuluma usmjerenog na kompetencije koji polazi od *kvalifikacijskog okvira* preko *profesionalnog* i završava se s *akademske profi*lom. U tom smislu, Vizek Vidović objašnjava definiciju navedenih termina i njihovu upotrebu na konkretnim primjerima. Autorica ne poistovjećuje kompetencije s ishodima, ali zaključuje kako je kompetencije moguće opisati terminima ishoda učenja. Ishodi se dalje povezuju sa studentskim opterećenjem u satima i ECTS bodovima.

U tekstu „**Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje**“ Vesna Vlahović Štetić objašnjava relativno nov i malo poznat termin *konstruktivno poravnanje*. Riječ „poravnanje“ u sintagmi znači da svako planiranje kolegija započinje jasnom slikom o ishodima učenja. To, dalje, zahtijeva potpunu usklađenosti ishoda sa sadržajima i aktivnostima koje se potiču tokom poučavanja. Riječ „konstruktivno“ kazuje da je proces učenja i poučavanja organiziran u skladu s konstruktivizmom, pravcem u poučavanju čije je stajalište da student vlastitom aktivnošću kreira svoje znanje. Svojevrsni credo konstruktivnog poravnanja kazuje da „nastavnik koji održi svoje predavanje, a da pritom nije potaknuo studenta na vlastitu aktivnost, neće proizvesti očekivane ishode“ (str. 45).

Jelena Mihaljević Djigutinović u tekstu „**Studentsko opterećenje (sustav ECTS-a)**“ bavi se relativno poznatom problematikom ECTS-a (Evropskog sistema prijenosa studijskih bodova). Međutim, rad ima štošta novoga ponuditi, naročito u govoru o kriterijima za bodovanje kolegija. Autorica pažnju posvećuje broju potrebnih ECTS bodova da bi se stekle nastavničke kompetencije. U tom smislu, zaključuje da je na evropskim univerzitetima između 15% i 20% studentskog opterećenja tokom petogodišnjeg studija usmjereno ka sticanju nastavničkih kompetencija.

Tri posljednja teksta zbornika govore o praksi razvoja kurikuluma prema načelima Bolonjskog procesa. U radu „**Primjer razvoja kurikuluma prema bolonjskim načelima na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu**“ Vlatka Domović predstavlja tok preobražaja učiteljskih studija od stručnih prema

univerzitetskim. Govori o sastavnicama koje čine reformisane kurikulumne za obrazovanje učitelja: obrazovne znanosti, akademske discipline/predmeti, metodike i praksa u školama. U promjeni stručnih u univerzitetske programe autorica vidi nastojanje za *profesionalizacijom učiteljske struke*, što se ogleda u uvođenju kolegija u kojima studenti, budući učitelji i nastavnici, stiču kompetencije za provođenje istraživanja.

U posljednjem tekstu, „**Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije**“, urednica zbornika predlaže dvanest koraka uz pomoć kojih se može doći do kurikuluma usmjerenog na kompetencije. Navedeni koraci su dio *Tuning projekta*. Autorica o ovom modelu govori slikovito i analitično na način koji omogućuje njegovu potpunu primjenjivost u aktivnostima razvijanja kurikuluma usmjerenog na kompetencije.

Na kraju, valja reći da je zbornik *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije* pisan jednostavnim jezikom nudeći jasno definisane termine koji predstavljaju osnovu za novu, reformiranu visokoškolsku didaktiku. Ovo je djelo koje s krajnjim optimizmom prihvata Bolonjski proces ne smatrajući ga, liessmannovskim jezikom rečeno, depravacijom evropskog visokog obrazovanja.

IZ KULTURE

Zarfa Hrnjić¹

REALITY TELEVIZIJA: OGLEDALO STVARNOSTI ILI ILUZIJA U SVIJETU SPEKTAKLA?

„Život nije dobra televizija. Da biste napravili dobru televiziju neophodno je da izmišljate i manipulišete pokretnim slikama. Jedina opasnost je da vam gledaoci zaista povjeruju. Zašto onda jednostavno ne bismo odustali? Zašto ne odustanemo od zablude o njenoj vrijednosti, neravnopravne borbe da dokažemo da je ovaj medij pouzdan i priznamo da je televizija – sva televizija – zabavna glupost?“

Mathew Parris

- Sažetak -

Razvoj reality programa prvobitno zamišljenog kao zabavno-dokumentarnog u smjeru spektakularizacije banalnosti „nagriza“ njegov edukativno-dokumentarni potencijal transformišući ga u advertainment², a voajeristički naklonjenog gledaoca u pasivnog homo vidensa³. Ipak, kod nekih autora je ovaj hibridni žanr (pre-po)rodio optimistične prognoze o mogućoj realizaciji demokratskog potencijala televizije njenim fokusiranjem na običnog čovjeka.

Ključne riječi: reality show, televizija, stvarnost, spektakl, žanr, akter.

U posljednjih petnaestak godina televizijski žanr nazvan reality show dostigao je planetarnu popularnost postajući globalni fenomen. Narativno strukturisan i produkcijski osmišljen za lako prilagođavanje publici i oglašivačima u različitim socijalno-kulturološkim ambijentima, zauzeo je veliku količinu udarnih termina ranije rezervisanih za političke emisije, igrane formate, domaće humorističke serije i gotovo proganjajući dokumentarac čak i

¹ Mr. Zarfa Hrnjić, Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet.

² Kovanica *advertainment* preuzeta je iz Deery, R. (2004): *Reality TV as Advertainment*, Popular Communication, 2 (1), str. 1-20. Nastala je od eng. riječi advertisement (oglas) i entertainment (zabava).

³ Sartori, G. (1999): *Homovidens*. Roma-Bari: Editori Laterza.

s javnih televizija. Najgledaniji među njima kao što su „*Big Brother*“, „*Survivor*“, „*I've got a talent*“, „*Extreme Makeover*“ i dr. reprodukovani su u originalnoj ili modifikovanoj verziji u desetinama zemlja. Rijetki su primjeri organizovanog otpora javnosti ovom fenomenu.⁴ Na većini kanala na kojima se emituje ova televizijska forma na samom je vrhu po rejtingu.⁵ Transformisanje običnih građana u „zvijezde“ atraktivan je televizijski prikaz situacija i aktera s kojima se mnogi gledaoci mogu identifikovati. Sveprisutno „proždrljivo oko“, kako je televiziju nazvao Milton Shulman (prema Brigs & Berk, 2006: 332), neprekidno prati ultrabrz metamorfozu anonimnih u slavne osobe. Gledaocima su jednako zanimljivi i reality showi u kojima televizijske kamere kontinuirano prate svakodnevicu poznatih transformišući ih u obične osobe.

Kako je u utrci do visokog rejtinga mnogo teže sustići konkurente informativnim emisijama i „ozbiljnim“ sadržajima ni javne televizije nisu ostale imune na ovakvo „predstavljanje stvarnosti“. Nije ni bosanskohercegovački javni servis, odnosno Federalna i Televizija RS-a emitujući „Trijumf“ kompetitivni show pjevača amatera. Komercijalne mreže u BiH snimaju po licenci bar po jedan reality show s domaćim akterima, dok one manje emituju strane. Je li dodjeljivanje medijskog prostora anonimnim osobama i dostizanje statusa medijskih zvijezda indikator iskoraka televizije ka demokratičnijem mediju, otvorenom za obične građane, njihov stil života, probleme i stavove ili samo mit o tome da svaki građanin može postići slavu i bogatstvo ako je dovoljno talentovan? Treba li svu televiziju, pa tako i reality shows posmatrati (ili ignorisati) kao „zabavnu glupost“ ili kao simptom određenih društvenih transformacija koje zaslužuju ozbiljnije „čitanje“ ovog žanra?

Trijumf tržišta

Budući da smjer razvoja televizije nije determinisan samo ekonomskim nego i političkim, ideološkim i kulturološkim putokazima, na putu ka razumijevanju uzroka ekspanzije reality show-a na vidiku se ocrtavaju po prirodi različite, ali isprepletene i međuslovljene pojave. Pritisak privatnog na ja-

⁴ Arapska verzija ovog showa prekinuta je nakon manje od dvije sedmice emitovanja zbog uličnih protesta "[Arab Big Brother show suspended](http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/3522897.stm)". [BBC News](http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/3522897.stm). March 1, 2004. http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/3522897.stm

⁵ Kako u vrijeme pisanja ovog rada (avgust 2009.) televizije u BiH zbog ljetne pauze nisu emitovale reality programe, odnosno emitovale su njihove reprize čekajući početak jeseni za nove cikluse, rejtinzi programa u ovom periodu nisu bili reprezentativni, te ih ovdje ne navodimo.

vni sektor, te naglašena kompetitivnost za oglašivački novac uz istovremenu fragmentaciju već prilično disperzovane publike rezultiraju traganjem za žanrovima kojima će se smanjiti produkcijski troškovi, a povećati prihodi. Akteri reality shows ne zahtijevaju visoke honorare koji se moraju isplaćivati profesionalnim glumcima-akterima igranih formata, a scenografija i ukupni produkcijski troškovi jeftiniji su nego u mnogim dr. žanrovima. Integracija oglašivačkih poruka sponzora u narativnu strukturu reality programa važna je funkcija ovog žanra u potrazi za rješenjem problema „bježanja“ publike od oglašivačkih poruka. Ovo infiltriranje se, prema Sheehan i Guo (2005: 80-82), može odvijati na četiri nivoa. Prvi nivo podrazumijeva propagiranje brenda u show-programu kada se ime proizvoda koristi kao „oslonac“ u programu. Na drugom nivou se jača pozicija proizvoda, odnosno on postaje povezaniji sa samim sadržajem. Na trećem, „integrativnom“, nivou proizvod dobija važno mjesto u samom scenariju showa, dok na četvrtom, „asimilacijskom“, proizvod postaje scenarij, odnosno narativna struktura je prilagođena samom proizvodu. Na ovom nivou proizvod je „zvijezda“ reality programa.

Iza navodnog pridavanja važnosti publici koja u mnogim emisijama ovog žanra odlučuje o pobjedniku glasanjem tekstualnim porukama krije se opet profitni motiv obezbjeđivanjem dodatnog kanala prihoda.

Bratich (2006:66) predviđa da bi ovaj žanr mogao omogućiti demokratičnije reprezentovanje stvarnosti umjesto dosadašnjeg isključivog oslanjanja na interpretacije autoritativnih izvora visokog statusa, te da se razumijevanjem njegovog potencijala u tom smislu mogu postići istorijske promjene. Ipak, nada u demokratske promjene u odnosima društvene moći i statusa stavljanjem običnog čovjeka u fokus reality show-a ugrožena je komercijalnim motivima. U društvu u kome dominiraju mediji i duh konzumerizma (Debord, 1995) reality showi demonstriraju šta su sve ljudi spremni učiniti za novac izlažući se raznim ponižavajućim situacijama i ispitujući granice svoje etičnosti, te (fizičke i psihičke) izdržljivosti. U ovom *trijumfu tržišta* (Deery, 2004:2) gotovo sve dobija komercijalnu vrijednost: tijela, intimni životi, pa i bolest. Eklatantan primjer za to je i emisija iz 2004. kada je kanal Discovery pristao platiti troškove operacije 70 kg teškog tumora jednoj Rumunki za dobijanje autorskih prava na film. Christenson i Ivancin (2006:13) citiraju Mirskyjev ciničan komentar o mogućim konsekvencama takvog postupka: „Neosigurani pacijenti, koji nisu znali da je njihova bolest, ustvari, tržišna roba mogli bi prodavati svoje stanje televizijskim programima, koji bi im onda plaćali liječenje“.

(Hiper)realnost reality televizije

U takvom konzumerističkom ozračju stvarno (a time i vrijedno) postaje samo ono što ima svoj materijalni ekvivalent i što se može kopirati (Bodrijar, 1991). Realnost je distorzirana u zabavne, odnosno komercijalne svrhe i prilagođena za javnu potrošnju. Popularnost televizije Beudriallard vidi i kao rezultat nedostatka istinske socijalne interakcije, odnosno interpersonalne komunikacije. Medijalizovana stvarnost, hiperrealnost, odnosno konstruisana predstava, reprezentacija postaje stvarnija od objektivne stvarnosti. S ekspanzijom reality televizije njegova konstatacija da više ne gledamo televiziju nego televizija sada gleda nas aktuelnija je nego ikad.

Istovremeno s izraženim interesom za banalne događaje svakodnevice ovaploćene u reality showima interes za stvarne društvene događaje opada. Medijskom scenom dominiraju pseudodogađaji i spektakl čija je funkcija, prema Debordu, da pacifikuje, depolitizuje i alijenizuje pojedince, te kreira lažne potrebe i njima upravlja. Taj „neprekidni opijumski rat“ ošamućuje pojedince skrećući im pažnju s najurgentije zadaće stvarnog života – obnavljanja čitavog niza ljudskih kapaciteta putem revolucionarne promjene. (Debord, 1995: 44). Pasivno konzumiranje spektakla znači udaljavanje od aktivnog životnog stava i pretvaranje *homo sapiensa* u *homo vidensa* – koji daje prioritet slikama u odnosu na riječi, te postaje nesposoban za apstraktno mišljenje (Sartori, 1999).

O simuliranju stvarnosti pisao je i Boorstin u svojoj kritički intoniranoj knjizi *The Image: A Guide to Pseudo-Events in America* objavljenoj još 1961. godine. Kao što je javna sfera ispunjena pseudodogađajima koji umjesto autentičnog predstavljaju krivotvoreni odraz stvarnosti tako je identitet medijski eksponiranih, slavnih osoba konstruisan kako bi stvorio iluziju koja često nema veze sa stvarnošću - viđenje je autora koje nakon toliko vremena ne samo da nije uzgubilo nego je dobilo na svojoj aktuelnosti.

Konsekvence eskapističke orijentacije medija su da se „nekritička poistovjećivanja i završavaju neplodnom idolatrijom, koju najčešće prati neslobodno, konfekcijsko „indigo“ ponašanje. U svemu tome, ipak, najgori su apatija i nezainteresovanost. Psihološka tenzija i prividno zadovoljstvo mogu se samo učiniti uspešnim odbrambenim mehanizmom, ali njihov stvarni uticaj i značaj dovedeni su u pitanje jer su daleko od autentičnog doživljaja sveta“.⁶ Iako reality show pomjera granice televizijskog penetriranja u privatnost pojedinca, ali i norme ponašanja na televiziji manifestovanjem emoti-

⁶ Božović, R. u pogovoru knjige Kelner, D. (2004): *Medijska kultura*, Clio, Beograd, str. 584.

vnih ispada aktera, verbalnim i fizičkim obračunima i rječnikom koji se smatra(o) neprihvatljivim na televiziji zbog vulgarnosti, on prije predstavlja amalgam ranije postojećih modifikovanih zabavnih žanrova nego radikalno novu televizijsku formu. Njegove korijene treba tražiti u programima skrivene kamere, sitkoma, kao i dokumentarnim, pogotovo onima koji su prikazivali teme iz porodične i poslovne svakodnevice. Esencijalna razlika između skrivene kamere i reality showa, bez obzira koliko i ovaj drugi žanr prikazivao obične ljude u neobičnim, odnosno komičnim situacijama leži u svjesnosti aktera o prisutnosti kamera. Ljudi se drugačije ponašaju pred televizijskim kamerama zbog čega ni naziv reality show koji ukazuje na realno, objektivno odražavanje stvarnosti nije adekvatan. Dodamo li tome još i činjenicu da akteri znaju da će pobjednik spektakla biti onaj ko je najzanimljiviji i najintrigantniji publici, spontanost i iskrenost aktera u ovakvim „predstavljanjima stvarnosti“ više je nego upitna. Ako se između aktera različitog etničkog, socijalnog, obrazovnog backgrounda ne stvaraju dovoljno jake tenzije, producenti ih konstruišu. I druge situacije se lako mogu inscenirati, a iz mnoštva „sirovog“ materijala intencionalnom selekcijom u konačnu verziju uključiti one koje će podržati željeno značenje.

Na nastajući simbiotički odnos dokumentarnih i zabavnih žanrova Brunson gleda optimistično, obrazlažući da činjenično, odnosno realno više nije sinonim za „ozbiljne“ programe zasnovane na određenoj temi već je to sada centralni dio zabavnog programa. Ovaj trend, smatra on, ne predstavlja degradaciju dokumentarnih programa, nego zahtijeva ponovno razmatranje onoga što podrazumijevamo i pod „zabavnim“ i pod „dokumentarnim“ (prema Taylor & Harris 2008: 11). Christenson i Ivancin pišu o (in)kompatibilnosti slike o zdravstvenim pitanjima u reality programima sa stvarnošću. Iako prije operacije narator (ili sam ljekar) spomenu koliko je ona kompleksna i rizična, rezultat je uvijek odličan: komplikacije se nikad ne dešavaju, pacijenti su uvijek zadovoljni što kod gledalaca/pacijenata pojačava nerealna očekivanja (2006: 8). Ljekari su gotovo uvijek prikazani kao inteligentni, hrabri, odlučni, principijelni, puni razumijevanja za pacijente i uspješni. (2006: 9).

Neki reality programi imaju dokumentarnu i/ili edukativnu dimenziju demonstrirajući važnost zdravog načina života ili rekonstruišući uslove života iz prošlosti ili u drugačijim sredinama⁷. Takve emisije su, kako primjećuje Taylor (2002: 49), prilika za gledaoce da i sami primijene određene strategi-

⁷ Npr., *The biggest loser* u kome pobjeđuje onaj ko uspije izgubiti najviše kilograma promovise zdraviji način života; *The 1900 House* rekonstruiše stil života u prošlosti itd.

je kojima će poboljšati svoj životni stil, te ona optimistično gleda na programe o životnom stilu prepoznajući njihov edukativni potencijal.

Međutim, u većini reality shows edukativna dimenzija u sjeni je komercijalne. Npr., kada se obećava instant uspjeh: brzo mršavljenje, brzo bogaćenje, brza popularnost, odnosno kada se proizvodi sponzora promoviraju kao ultrabrza rješenja za probleme. U dosadašnjim reality shows emitovanim na televizijama u BiH izrazito je dominirao zabavno-komercijalni karakter, dok je pomenuti edukativni potencijal žanra potpuno zanemaren.⁸

„Pogranični stanovnici“

Fasciniranost gledalaca reality programa u kojima su akteri slavne osobe ne iznenađuje. Ljude je oduvijek zanimao život poznatih, moćnih, bogatih. Ali, koji su motivi za gledanje afektivne televizije, kako ovaj žanr nazivaju Bente and Feist, a koja prezentuje „najprivatnije priče najbeznačajnijih ljudi masovnoj publici, prelazeći tradicionalne granice privatnosti i intimnosti“ (2000: 114). Rezultati istraživanja *Why people watch Reality TV* pokazali su snažnu korelaciju između potrebe za postizanjem statusa i gledanja reality show-a. Što su ljudi više statusno orijentisani vjerovatnije je da gledaju reality programe, osjećajući pri tome zadovoljstvo. Ljudi kojima je status jako važan imaju nadprosječno izraženu potrebu za osjećajem samodokazivanjem. Moguće je da reality programi, prema Reissu i Wiltzu (2004: 373) tu potrebu zadovoljavaju tako što kod gledalaca stvaraju osjećaj da su važniji

⁸ Npr., „Veliki brat“, (TV PINK BiH), „Big Mama House“ (OBN) i „Izgubljeni“ (NTV Hayat), zasnivaju se na konceptu zajedničkog življenja ljudi koji se međusobno ne poznaju (ili bar nisu bliski) izolovanih u jednoj kući od ostatka svijeta. Uključenja u program u ustaljenim dnevnim i večernjim/noćnim terminima podrazumijevaju emitovanje, po ocjeni producenata, najzanimljivijih odabranih scena (često verbalnih konflikata ili seksualnih dijaloga) kao i direktna uključenja u trivijalne dijaloge aktera. „Menjam ženu“ (Pink BiH) prati život dvije porodice u kojima su na nedjelju dana zamijenjene supruge. „OBN Stars Model“ (OBN) je inkarnacija „Američkog idola“. Grupa anonimnih djevojaka na ovaj se način nastoji afirmirati u manekenstvu, dok je „Zvijezda možeš biti ti“ (Hayat) reality show pjevača amatera. Ni najavljeni reality shows za novu sezonu ne obećavaju pomake u dokumentarnom i edukativnom smjeru. OBN za jesen najavljuje „Rat bendova“, a PINK BiH početak reality show-a koji je postigao planetarnu popularnost „Ja imam talent“, takmičenje u kome se anonimni pjevači, imitatori, mađioničari, dreseri itd. bore za slavu i novac. U istom rangu su i reality shows koje emituju TV stanice u Hrvatskoj i Srbiji, a koje mnogi gledaoci u BiH takođe mogu gledati putem kablovske televizije, ali i zbog *spillover* efekta.

nego obični ljudi predstavljeni u televizijskom showu. Činjenica da su to „stvarni“ ljudi doprinosi percepciji vlastite superiornosti kod gledalaca. Osim toga, budući da u takvim programima milioni gledaju životna iskustva običnih ljudi implicira da su obični ljudi bitni. Gledanje ljudi sličnih njima kod recipijentata može pobuditi vjerovanje kako i sami mogu postići status poznatih osoba na isti način.

Popularnost žanra koji podrazumijeva javno prezentovanje intimnog života ukazuje na egzibicionizam aktera, na jednoj strani, i voajerizam kod gledalaca, na drugoj. Dovođenje aktera u mnoge neugodne situacije, kao i izlaganje oštrim kritikama žirija, prilika je voajeristički raspoloženom gledaocu za ismijavanje, a posmatranje kako se ljudi (ne)snalaze u takvim situacijama, kao i u programima skrivene kamere, još je jedan od razloga visokog rejtinga. Svoje oštre i zajedljive komentare članovi žirija obrazlažu tvrdnjom da takmičare na taj način pripremaju za stvarni, surovi (poslovni, modni, estradni) svijet.⁹ Iako su i akteri odgovorni za pristajanje na učestvovanje u takvom žanru, istina je da predstava koju dobiju od producenata o onome šta ih očekuje nije uvijek potpuna, ali i da se, kako smo pomenuli ranije, selekcijom kadrova može stvoriti neobjektivna predstava o karakteru i ponašanju učesnika.¹⁰

Ekspanziju reality shows Knežević (2006) vidi kao manifestaciju medijske reideologizacije kapitalizma koji prolazi kroz velike strukturalne promjene. Hiperkonkurentnost na tržištu rada u uslovima globalizacije i pada ekonomskog rasta u razvijenim zemljama stvorili su klimu pogodnu za razvoj reality shows koji vrjednuju preduzimljivosti, prodornosti i snalažljivosti.

Za razliku od baby boom generacije, koja je za trajanja svog radnog vijeka dobrim dijelom izbjegla posljedice globalizacije, i koja je na temelju dugog razdoblja ekonomskog prosperiteta mogla i dugoročno planirati, mlade

⁹ Tako npr. u reality show-u „OBN Stars Model“ nakon negativnih komentara fotografija jedne od takmičarki uz diskusiju o njenim zdravstvenim tegobama tokom fotografisanja kao vjerovatnog razloga za to, članica žirija zaključuje da profesionalna manekenka uvijek mora biti spremna za snimanje, jer na modnom tržištu niko neće mariti za njene zdravstvene ili dr. probleme i da se posao mora obaviti odmah. Ni djeca nisu izuzeta od učestvovanja u reality show-ima, a time ni od javnog kritikovanja. Dječiji reality show na BBC 2 *Who Wants To Be A Superhero* u kome su kritike žirija izazvale plač kod nekoliko učesnika, djece dobi od 9 do 13 godina, rezultirao je osudama psihologa, ali i žalbama gledalaca. Ipak, show nije prekinut zbog toga.

<http://www.dailymail.co.uk/tvshowbiz/article-1158404/The-little-superheroes-reduced-tears-BBC.html>

¹⁰ Jedna od tehnika koje se koriste je i tzv. „Frankensteinov ugriz“, kojom se pojedine riječi određenog učesnika snimljene tokom različitih dana montiraju u jednu izjavu.

generacije imaju mnogo neizvjesniju sliku o budućnosti. Stoga je tim novijim generacijama lako servirati ideološke diskurse koji potenciraju život u sadašnjosti, odnosno potrebu da se slijedi svojevrsna ekonomska *carpe diem* logika.

Zavirimo li u kratku istoriju televizije, uočit ćemo da su takmičarski programi uvijek bili atraktivni za gledaoce. Posmatranje običnih ljudi, njihovih reakcija, snalaženja u izazovnim situacijama doprinosi identifikovanju gledalaca s akterima, ali i snaži vjerovanje da svako može postati slavan.¹¹ Takvu poruku eksplicitno šalje i naziv reality programa „*Zvijezda možeš biti ti*“ TV Hayat.

Prema trendu zadiranja televizije kao medija u sferu privatnog Ball je vrlo kritičan:

Spektakl je neprekidan, potpun i besraman. Televizija prikazuje sve, pa i moje najintimnije ja. Prema psihoanalitičarima, ljudi se pred kamerama pretvaraju u borderliners, to jest u „pogranične stanovnike“. Oni žive na liniji koja razdvaja san od jave, istinito od lažnog, televiziju od realnosti i gledaoce od učesnika, tako da je konfuzija potpuna. Lekari naših duša ne moraju više kao u Frojdovo vreme, da leče probleme nastale usled potiskivanja, već da se bave „psihičkom prazninom“ nalik „rupi“ u našoj duši. (1997: 103)

Kada reality show od talentovanog amatera stvori „zvijezdu“, to možemo interpretirati kao odraz demokratičnosti i realizovanje istinskog talenta koji bi se teško mogao ostvariti na drugi način, ali brojni su primjeri medijskog eksponiranja anonimnih (netalentovanih) osoba koje skandaloznim izjavama i ponašanjima (upješno) nastoje privući pažnju¹², odnosno onih koje je Borstin (1961) nazvao „poznatim po poznatosti“.¹³ Ukazujući na važnost pravljenja distinkcije između obožavanja slavni i obožavanja heroja, obra-

¹¹ Svaki sedmi tinejdžer u Velikoj Britaniji nada se da bi mogao postići slavu pojavljivanjem u reality showu. Prema "Jaded". The Economist. January 27, 2007. str. 57.

¹² Nakon što je u „Red carpetu“, show business magazinu, hrvatska komercijalna televizija Nova emitovala prilog o mladiću-striperu iz Bosne koji se prijavio na audiciju za porno glumca, on je vrlo brzo nakon toga dobio i medijski prostor na PINK-u BiH. Tako je bio jedan od gostiju-sagovornika u emisiji „Zabranjeni forum“ posvećenoj seksualnoj edukaciji, a potom i u „Fokusu“, zabavnom programu emitovanom u subotnjem popodnevnom terminu u kome je djelimično i demonstrirao svoj nastup.

¹³ Budući da u savremenom svijetu, kako je to rekao Endi Vorhol, svako može biti slavan, ali ne duže od jednog sata, medijski interes za „poznate po poznatosti“ brzo blijedi, pa njihova glavna preokupacija (p)ostaje osmišljavanje novih skandala kojima će ga osvježiti.

zložio je da ovi drugi nisu veliki zato što su slavni, nego su slavni zato što su veliki, dok je kod „poznatih po poznatosti“ obratno. Njihova veličina zasniiva se na slavi.

Uključenost gledalaca prisustvovanjem snimanju u ulozi publike, zatim odlučivanje o pobjedniku glasanjem, prijenosi uživo – sve to stvara iluziju autentičnosti u odnosu na druge žanrove snimljene po scenariju i doprinosi atraktivnosti žanra. Otvaranjem tabu tema, liberalnijim pristupom jezičkom izražavanju, te implicitnim seksualnim scenama reality programi su publici već zasićenoj konvencionalnim formatima ponudili žanrovsku inovaciju. Kako se, u pravilu, u narednim sezonama emitovanja ne ponavlja jednak uspjeh kao u prvoj, uslijed nedostatka značenjske supstance kod ove kao i mnogih drugih formi savremene medijske kulture, u reality programe se uvode novine što često podrazumijeva veću toleranciju na izljeve primitivizma i emotivne ispade.

Psihometrijska istraživanja pokazala su da među gledaocima reality televizije ima više osoba s izraženom željom za osvetom nego među onima koji ih ne gledaju, jer je želja za osvetom blisko povezana s uživanjem u takmičenju (prema Reiss i Wiltz 2004: 374). Prema istim autorima, moguće je da ljudi koji izbjegavaju konflikte, ljutnju i takmičenje izbjegavaju i reality programe, jer oni često sadrže takmičarske zadatke i lične konflikte. Ali, njihovo istraživanje je takođe pokazalo da društvenije osobe više gledaju ove programe, koji su zbog svoje visoke gledanosti često teme razgovora u interpersonalnoj komunikaciji.

Zaključak

Zbog izdiferenciranosti u okviru žanra koji obuhvata mozaik programa bilo bi jednostrano i površno sve reality sadržaje vrednovati isto. Neki od njih, prvenstveno oni s edukativnim i dokumentarnim pretenzijama sadrže pozitivne aspekte. Mogu motivisati gledaoce da poboljšaju svoje interpersonalne odnose, da prošire životni horizont, povedu više računa o zdravlju i kvalitetu života. Davanjem televizijskog prostora običnim ljudima predstavljaju potencijal za demokratizaciju ovog medija, ali i jačanje samopoštovanja kod gledalaca, pogotovo onih koji imaju slične probleme kao akteri reality programa. Ali, taj potencijal je slabo iskorišten. U većini slučajeva medijsko posredovanje stvarnosti, kako upozorava Nichols, ukazuje na rušenje nade Walter-a Benjamina da će kamera omogućiti temeljit uvid u socijalne uslove masa. Taj potencijal uzurpirala je kulturna industrija koja podstiče pasivni voajerizam kod gledalaca apsorbovanih televizijskim slikama, su-

protno Benjaminovoj nadi u obratno, odnosno u to da će mase pridobiti televiziju (prema Taylor & Harris 2008: 162).

Ekspanzija reality televizije ne bi bila zabrinjavajuća da ovaj žanr nije još jedna manifestacija dominacije zabavne u odnosu na informativnu i edukativnu funkciju televizije, s tendencijom uzurpiranja njihovog televizijskog prostora i pretvaranja ovog medija u „žvakaću gumu“ za oba oka.¹⁴ Postman smatra da je televizija, po svojoj prirodi, medij zabave, te da njena dominacija nad printanim medijima, neizbježno vodi ka lošije informisanoj i manje aktivnoj javnosti, odnosno rezultira fenomenom poznatim kao „dumbing down“¹⁵ (prema Hargreaves, 2005:60).

Odgovornost za dalji smjer razvoja reality programa nikako nije samo na medijima nego i na recipijentima, jer oni svojim izborom televizijskog programa determinišu tendencije njegovog razvoja. Jagodzinski (2003: 325-326) piše kako, posmatrajući s distance, možemo osuđivati sve one u Zemlji Televizije za nemoralnost, netrpeljivost, netolerantnost i predrasude pri tome se ne identifikujući s njima, ne prepoznajući da su oni odraz nas samih. Odbijajući da se prepoznamo u njima, omogućavamo da se nemoralni krug nasilja nastavi. Zato on zaključuje da reality programi prije maskiraju nego što otkrivaju ovaj fetišistički rascjep u srcu našeg bića. Teza „kolektivne etike javnosti“ koju zastupa Christians podrazumijeva da je „obuhvatna moralna obaveza javnosti da nadgleda socijalne procese kao što je društvena komunikacija“. Ona bi bila ostvariva kada bi npr. publika odustala od konzumacije manje vrijednih medijskih proizvoda (prema Kunczik & Zipfel, 2006: 106).

Odgovornost je takođe i na zakonodavcu, jer, kako je pisao još Polanyi (prema Lipmann 1995: 301), samoregulativno tržište je utopija. Medijski sadržaji su, i kada su primarno zabavni, suviše ozbiljni po svojim društvenim implikacijama i iz njih se nešto uvijek uči (pozitivno ili negativno) da bi bilo opravdano potpuno ih prepustiti *nevidljivoj ruci tržišta*. Jer, bez usmjerenja ta ruka ne vodi interesima korisnika medija, kao ni interesima novinara. Ona vuče u smjeru interesa vlasnika medija, a taj put vodi preko zadovoljavanja zahtjeva oglašivača i sponzora.

¹⁴ Tako je televiziju zvao Frenk Lojd. (Prema Brigs, A. & Berk, P. 2006:332.)

¹⁵ Eng. dumb – neintelligentan; nijem; nečujan; pasivan.

Zarfa Hrnjić

**REALITY TELEVISION: REFLECTION OF
THE REALITY OR ILLUSION
IN THE WORLD OF SPECTACLE?**

- Abstract -

Development of reality programmes was originally conceived as an entertaining and documentary concept although now the spectacularising of banalities „corrodes“ its educational potential, transforming it into an advertainment and the voyeuristic spectator into a passive homo videns. Nevertheless, this hybrid genre revived optimistic prediction about implementing democratic potential of television by focusing on the common man.

Keywords: reality show, television, reality, spectacle, genre, actors

Literatura:

- Bal, F. (1997): *Moć medija*, Clio, Beograd.
- Bente, G., Feist, A. (2000): *Affect-Talk and its kin*. U Zillman, D., Vorderer, P. (eds.), *Media entertainment: The psychology of its appeal*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. str. 113-134.
- Bodrižara, Z. (1991): *Simulakrumi i simulacija*, Svetovi, Novi Sad.
- Boytchev, A. (2005): *The Big Brother of Changes on the Bulgarian TV Market*, dostupno na www.mediaonline.ba
- Brigs, A., Berk, P. (2006): *Društvena istorija medija*, Clio, Beograd.
- Christenson, P., Ivancin, M. (2006): *The „Reality“ of Health: Reality Television and the Public Health* dostupno na www.kff.org/entmedia/upload/7567.pdf
- Chung, C-Y (2007): *Hyperreality, the Question of Agency, and the Phenomenon of Reality Television*, *Nebula* 4 (1), 31-44.
- Curry, K. (2001): *Mediating Cops: An analysis of Viewer Reaction to Reality TV*, *Journal of Criminal Justice and Popular Culture*, 8 (3), 169-185.
- Debord, G. (1995): *The Society of Spectacle*, Zone Books, New York.
- Deery, R. (2004): *Reality TV as Advertainment*, *Popular Communication*, 2 (1), str. 1-20.
- Hargreaves, I. (2005): *Journalism: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York.
- Jagodzinski, J. (2003): *The Perversity of (Real)ity TV: A Symptom of Our Times*, *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 8(2): 320-329.
- Kelner, D. (2004): *Medijska kultura*, Clio, Beograd.
- Knežević, B (2006): *Respektakularizacija natjecateljstva: mjesto reality televizije u*

- američkom televizijskom polju*. Hrvatski filmski ljetopis. 12 (45), 3-15.
- Lippmann, W. (1995): *Javno mnijenje*, Naprijed, Zagreb.
 - Reiss, S., Wiltz, J. (2004): *Why People Watch Reality TV*, Media psychology, 6, 363–378.
 - Sartori, G. (1999): *Homovidens*. Roma-Bari: Editori Laterza.
 - Sheehan, K., Guo, A. (2005): *Leaving on a (Branded) Jet Plane: An Exploration of Audience Attitudes towards Product Assimilation in Television Content*, Journal of Current Issues and Research in Advertising 27 (1): 79-91.
 - Taylor A., P., Harris LI., J. (2008): *Critical Theories of Mass Media: Then and Now*, Open University Press, Berkshire.
 - Taylor, L. (2002) *From ways of life to lifestyle: the 'ordinarization' of British gardening lifestyle television*, European Journal of Communication, 17(4): 479–93.

POZIV NA SARADNJU I SUGESTIJE SARADNICIMA

Časopis "Obrazovanje odraslih" objavljuje originalne stručne i naučne radove, saopćenja, recenzije, vijesti iz andragogije i prosvjetno-kulturnog života u našoj zemlji i izvan nje, kao i informacije iz rada centara za edukaciju odraslih.

Časopis objavljuje samo one radove koji nisu objavljivani. Radovi se dostavljaju na kompjuterskoj disketi formata "3.5" uz jedan otisnut primjerak. Opseg radova može biti najviše do 16 stranica normalnog proreda (30 redova na stranici, sa 60 znakova u redu, oko 4800 riječi), izuzimajući prostor za sažetak i korištenu literaturu. Radovi kao što su prikazi, osvrti, kritičke opservacije, informacije i slično trebaju biti opsega do 5 stranica. Prateći materijal teksta (tablice, sheme, crteži, grafikoni, fotografije i sl.) treba biti jasan i čist kako bi se mogao reproducirati.

Uz tekst je potrebno priložiti sažetak na pola strane papira A₄ (do 150 riječi), kojim se čitatelj obavještava o svrsi rada, najvažnijim rezultatima i zaključku. Iza sažetka potrebno je navesti ključne riječi (do 6 riječi) koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem.

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu date po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor treba navesti u tekstu naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić i Despotović, 2001), a ukoliko ih je više prezime prvog i saradnici (Delors i sar., 1998). Ove slučajeve ne treba navoditi u bilješkama. Bilješke se isključivo koriste za dopunu, pojašnjenje ili komentarisanje nečega što je rečeno u tekstu. Na kraju teksta navode se djela koja su spomenuta u referencama i korištena literatura, abecednim redom prema prezimenima autora (knjige, zbornici, časopisi):

Adizes, Isak (1994), *Upravljanje promjenama*, Beograd, Privredni pregled.

Desforges, Charles (2001.), *Učenje izvan škole*. U: Desforges, Charles (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.

Pastuović, Nikola (1991.), *Teorija kurikuluma u obrazovanju odraslih*, Theleme, 1/1991.: 15-27.

Svi pristigli radovi se anonimno recenziraju od strane dva recenzenta koje imenuje Redakcija..

Rukopisi se ne vraćaju.

**Rukopisi se šalju na adresu: *dvv international* – Ured u Sarajevu,
Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo
tel.: +387 33 552-291; telefax: +387 33552-290
e-mail: avdagic@dvv-international.ba**

