

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 Bosni i Hercegovini

ZA IZDAVAČA:

Mr. Marijo Pejić

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,
prof. dr. Mirjana Mavrak, Emir Avdagić, M.A., Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

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

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK:

Emir Avdagić, M.A.

LEKTOR:

Srđan 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 Bosni i Hercegovini

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:

ČLANCI

<i>Jovan Miljković, Tanja Dobrić</i> Mentorstvo u organizacijama.....	9
<i>Emir Avdagić</i> Metodološki pristupi u istraživanju menadžmenta obrazovanja odraslih	25
<i>Lejla Turčilo</i> Medijska pismenost kao "alat" za cjeloživotno razvijanje kompetencija za interakciju s medijima.....	47
<i>Bojan Ljujić, Tamara Nikolić-Maksić, Maja Maksimović</i> Epistemološke osnove istraživanja u obrazovanju odraslih.....	61

DOKUMENTI

<i>Službeni list Evropske unije</i> Odluka Vijeća Evrope o obnavljanju evropske agende o obrazovanju odraslih.....	81
--	----

HRONIKE, KRITIKE, POLEMIKE

<i>Joachim Knoll</i> Novo shvatanje obrazovanja	95
--	----

IZ PRAKSE OBRAZOVANJA ODRASLIH

<i>Azra Leho</i> Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja u BiH	107
--	-----

Content:

ARTICLES

- Jovan Miljković, Tanja Dobrić*
Mentorship in organisations.....9
- Emir Avdagić*
Methodological approaches of research on management
in adult education.....25
- Lejla Turčilo*
Media literacy as a "tool" for lifelong development
of competencies for interaction with media.....47
- Bojan Ljujić, Tamara Nikolić-Maksić, Maja Maksimović*
Epistemological basis of research on adult education61

DOCUMENTS

- Official Journal of the EU*
Resolution of the Council
of the European Union on recondition
of the European Agenda on Adult Education81

CHRONICLES, REVIEWS, POLEMICS

- Joachim Knoll*
New understanding of education95

FROM THE PRACTICE OF ADULT EDUCATION

- Azra Leho*
Subsequent acquisition of primary education in BiH107

Inhalt:

ARTIKEL

- Jovan Miljković, Tanja Dobrić*
Mentorschaft in Organisationen.....9
- Emir Avdagić*
Methodologische Ansätze der Forschung
im Bereich des Managements in der Erwachsenenbildung25
- Lejla Turčilo*
„Media literacy“ als Werkzeug zur lebenslangen Entwicklung
von Kompetenzen für die Interaktion mit den Medien47
- Bojan Ljujić, Tamara Nikolić-Maksić, Maja Maksimović*
Epistemologische Grundlagen der Forschung
in der Erwachsenenbildung.....61

DOKUMENTE

- Amtsblatt der EU*
Entschließung des Rates über eine erneuerte
europäische Agenda für die Erwachsenenbildung.....81

CHRONIKEN, KRITIKEN, POLEMIKEN

- Joachim Knoll*
Neues Verständnis von Bildung.....95

AUS DER PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

- Azra Leho*
Nachholende Allgemeinbildung in BiH.....107

ČLANCI

Jovan Miljković¹,
Tanja Dobrić²

MENTORSTVO U ORGANIZACIJAMA³

- Sažetak -

Mentorstvo je vrlo efikasan način prenošenja profesionalne mudrosti koji se nedovoljno koristi u našim organizacijama. Ovim radom smo pokušali da ukažemo na značaj mentorstva u organizacijama, istražimo kakvo je mišljenje zaposlenih o mentorstvu koje se provodi u organizacijama, kao i neke činioce koji utiču na njihovo mišljenje. U radu su analizirani i neki uslovi koje bi trebalo zadovoljiti kako bi se optimalizovao učinak mentorskog odnosa.

Ključne reči: mentor, stažista, organizacioni mentorski programi, mentorski odnos, koordinator obrazovanja – andragog.

Uvod

Mentorstvo predstavlja jedan od najstarijih oblika prenošenja znanja sa starijeg i iskusnijeg na mlađe i manje iskusne, opisan još u Homerovoj „Odiseji“. Vremenom, mentorstvo je doživelo određene modifikacije (kao što je obrnuto mentorstvo ili mentorstvo na daljinu), ali je njegova suština ostala nepromenjena – briga mentora za razvoj i napredovanje njegovog učenika i poverenje koje se nalazi su srži ovoga odnosa. Danas, sve moderne organizacije u razvijenim socio-ekonomskim sredinama koriste mentorstvo kao ključan način učenja i uključivanja zaposlenog u organizacionu kulturu,

¹ Mr. Jovan Miljković, magistar andragogije. Redovan je student doktorskih studija na grupi za andragogiju. Zaposlen je na Filozofskom fakultetu u Beogradu, kao asistent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju.

² M.A. Tanja Dobrić, diplomirani andragog, Filozofski fakultet u Beogradu. Masterirala na multidisciplinarnim master studijama - Menadžment poslovnih performansi, Univerziteta u Beogradu.

³ Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj: 179060 (2010-2014)), koji finansira Ministarstvo obrazovanja i nauke Republike Srbije.

prenošenje profesionalne mudrosti, znanja, veština i stavova koji su osobeni za konkretnu organizaciju i deo su njenog identiteta, ali i njene konkurentne prednosti. Veštine mentorstva spadaju u menadžerske odgovornosti i deo su menadžerskog radnog profila, pa je bavljenje ovom temom podjednako zanimljivo kako za organizacione tako i za nauke o vaspitanju. U ovom radu smo pokušali da na osnovu empirijskog istraživanja dođemo do odgovora kako zaposleni u domaćim organizacijama vide proces mentorstva koji se odvija u organizacijama u kojima su zaposleni, kao i da identifikujemo neke činioce od kojih to viđenje zavisi.

Mentorstvo

Mentorstvo je proces koji je prvo opisan u Homerovoj „Odiseji“, u kojoj Odisej odlazeći u trojanski rat ostavlja svoga sina Telemaha na staranje svom prijatelju Mentoru. Grčka boginja Atina je, uzimajući Mentorov lik, često posećivala Telemaha, podučavajući ga i savetujući. Tako je nastao i opšteprihvaćeni termin „mentor“ koji se vezuje za osobu koja poseduje mudrost i iskustvo, koje u poverljivom i ličnom odnosu deli sa osobom s manje iskustva i kojoj su ovakvi saveti od velikog značaja. Velik uticaj na ustaljivanje ovog termina u međunarodnim razmerama imala je i Fenelonova knjiga „Telemahove pustolovine“, čiji uticaj prevazilazi obrazovne dimenzije.

Iako oko korišćenja termina „mentor“ postoji konzistentnost, oko uloge koju je imao Telemah u ovom odnosu postoji terminološka neusklađenost. Engleski termini „mentee“ ili „protégé“, ili „telemachus“ nemaju jedinstven prevod, o tom ne postoji konsenzus. Ovaj termin se prevodi kao: stažista, mentorisani, kandidat i štićenik. S obzirom na to da ne smatramo ni jedan od ovih termina idealnim, i da nemamo „bolji“ termin koji bismo ponudili, sve pomenute termine ćemo u daljem tekstu koristiti kao sinonime.

Postoje dva osnovna pristupa mentorstvu: sponzorski (zastupljen pretežno u SAD-u, gde je glavna uloga mentora povezivanje štićenika sa uticajnim ljudima i njegova promocija u stručnim/poslovnim krugovima) i razvojni (zastupljen pretežno u Evropi, gde je glavna uloga mentora pružanje podrške mentorisanom za njegov lični i profesionalni rast i razvoj). U ovom radu ćemo razmatrati mentorstvo prevashodno iz ugla razvojnog mentorstva.

U literaturi smo pronašli izuzetno velik broj definicija procesa mentorstva, a za potrebe ovog rada odlučili smo se za definiciju koju je dala Karmin (Karmin, 1988), koja određuje mentorstvo kao kompleksan, interaktivan proces koji se odvija između pojedinaca različitog nivoa iskustva i stručnosti, u kojem stručnjak daje podršku svom kolegi kako bi postao

efikasniji u radu i doprineo ostvarivanju ciljeva ustanove u kojoj radi. Krajnji cilj jeste razvoj i rast stažiste i njegovo napredovanje u karijeri. Ova definicija obuhvata sve značajne elemente mentorstva u organizaciji i određuje se kao značajna kadrovska funkcija (uzor, usredsređenost na rast i razvoj kandidata, poverenje, podrška, socijalizacija, itd.). Karuso (Caruso, 1992) navodi da se mentorstvo u literaturi koja proučava menadžment ljudskih resursa određuje kao:

- *učenje tehničkih znanja i veština*
- *učenje trenutnog posla*
- *učenje organizacione kulture*
- *učenje korporativne politike*
- *učenje kao priprema za budući posao*

Važno je naglasiti da mentorstvo u organizacijama predstavlja partnerski odnos koji podrazumeva razumevanje načina na koji odrasli uče, sa ciljem da mentorisani postane samostalan, efikasan praktičar i da preuzme odgovornost za sopstveni rad, ali i sredstvo kojim se osigurava unapređenje kvaliteta rada zaposlenih i postizanje ciljeva kompanije. Kram i Izabela (prema: Bierema i Hill, 2005), smatraju da mentorstvo ima dve osnovne funkcije. Prva je *instrumentalna*, koja se odnosi na profesionalni razvoj karijere kroz koučing, savetovanje, podučavanje, informisanje, sponzorstvo i davanje informacija. Druga funkcija je *psihološka* i odnosi se na interpersonalni razvoj. Ovakav razvoj omogućava usavršavanje interpersonalnih i radnih veština, smanjivanje stresa i učenje po modelu (mentor je uzor). Već smo rekli da veštine mentorstva spadaju u menadžerske odgovornosti i da su deo menadžerskog radnog profila, pri čemu se mentorstvo često prepliće sa koučingom i savetovanjem. Bez pretenzije da na ovom mestu ulazimo u bliža razgraničenja ovih pojmova čiji se sadržaj donekle preklapa, želimo da naglasimo da se oni mogu razmatrati u odnosu na dve dimenzije: *preuzimanje odgovornosti za upravljanje razvojnim procesom* i druga dimenzija koja se odnosi na *potrebe pojedinaca*. U ovom kontekstu možemo naglasiti da je koučing pretežno direktivno sredstvo, preko savetovanja koje je relativno nedirektivno do mentorisanja kao nedirektivnog sredstva. Slično je i sa identifikovanjem potreba pojedinaca i odgovornošću za njihovo zadovoljavanje. U slučaju mentorstva, kandidat je taj koji ima veći opseg odgovornosti, da kroz artikulaciju problema i slobode za biranje načina njegovog rešavanja postigne sopstveni rast i napredak, a uloga mentora je da mu predstavi različite alternative i da ga podrži (i stručno i emocionalno) u njegovim nastojanjima. Ova uloga je vrlo kompleksna i zahteva sposobnost prepoznavanja

potrebe pojedinca i odgovaranje na tu potrebu kroz određeni stil (koučing, savetovanje, vođstvo, mentorisanje), za šta mentor mora biti prethodno stručno osposobljen, jer godine iskustva i visoko stručno znanje nisu jedini činioci koji određuju dobrog mentora.

Mentorske kompetencije koje menadžer – mentor treba da poseduje mogu se grubo svrstati u dve kategorije: ono što on radi (upravlja odnosom, pomaže i podržava; i upravlja transferom kompetencija) i ono što on „jeste“ (lične karakteristike i veliko iskustvo).

Mentor treba da ima razvijene veštine proaktivnog pristupa, podrške i ohrabrivanja stažiste kako bi razvio samouverenost, samostalnost i autonomiju u njegovom radu, ali u isto vreme postavlja izazove, kritikuje i konfrontira, kako bi kod kandidata razvio kritičko mišljenje. Stoga mora da ima znanja vezana za sam proces mentorstva, koje prolazi kroz nekoliko faza. Klaterbak (2009) govori o četiri faze mentorskog odnosa: uvođenje (početak), srednji period, privođenje odnosa kraju i ponovni početak. U *prvoj fazi* mentor i kandidat izgrađuju odnos, upoznaju se i razvijaju međusobno poverenje. Mentor i mentorisani razgovaraju o međusobnim očekivanjima od odnosa, konkretnom načinu rada (frekvenciji i mestu viđanja) i o preferiranim metodama rada. U *srednjem periodu*, nakon učvršćivanja poverenja usmerava stažistu, omogućava mu da postane svestan svojih mogućnosti i kvaliteta i postavlja mu nove izazove vezane za oblast rasta i razvoja. Primenom različitih tehnika mentor pomaže mentorisanom da napravi pregled mogućih opcija i procenjuje ih na osnovu kandidatovih kriterijuma. Pri kraju ove faze stažista se sve više oslanja na sopstvenu procenu i ređe traži odobrenje mentora. Neophodno je da se *odnos* stručno i obazrivo *privodi kraju*, jer bi se stažista mogao osetiti napuštenim i zapostavljenim, što bi dovelo do smanjivanja samopouzdanja. U ovom periodu je poželjno rezimirati koji su očekivani, a koji neočekivani ishodi odnosa (za obe strane), koji rezultati nisu ostvareni, šta međusobno očekuju jedan od drugoga kada više ne budu u mentorskom odnosu, kako će taj odnos izgledati u budućnosti i koje mentorske potrebe može imati stažista, a da ih drugi ljudi mogu zadovoljiti. Nakon okončanja mentorskog odnosa, mentor i kandidat *započinju novu vrstu odnosa* kada se mogu u potpunosti smatrati jednakim. Odnos bi trebao da preraste u prijateljstvo, a ova faza krije brojne opasnosti - od teškoće stažiste da se odvoji od mentora, jer se može razviti zavisnost, do problema mentora da prihvati stažistu kao sebi ravnog.

Koristi i opasnosti mentorskih programa za organizaciju

Mentorski programi imaju brojne koristi kako za stažiste tako i za mentore, ali ćemo zbog ograničenog prostora izneti samo one koji su vezani za organizaciju.

Organizacija ima evidentne koristi u oblasti *regrutacije i profesionalne orijentacije* zaposlenih, jer programi mentorstva pojednostavljuju komplikovane procese prilagođavanja novih zaposlenih, a mentor pomaže kandidatu da prevaziđe probleme kulturnog šoka u novoj kompaniji, kao i osećanje neizvesnosti. Oni omogućavaju da zaposleni lakše i brže postanu produktivniji.

Programi mentorstva omogućavaju *uspešno planiranje karijere zaposlenih*, kao i planiranje naslednika tj. zaposlenih koji će najadekvatnije naslediti one koji odlaze.

Upravljanje korporativnom kulturom je olakšano programima mentorstva, jer je mentor posrednik između kandidata i organizacije – posredstvom mentorstva kandidat stvara pozitivnu sliku o organizaciji, kao i osećaj posvećenosti i lojalnosti kompaniji, jer omogućava da se kandidat oseti kao aktivan učesnik, čime se stvara osećaj identifikacije sa ciljevima organizacije. Usvajanje kulturnih vrednosti kompanije je olakšano, jer mentor pomaže kandidatu da razjasni koji su aspekti kulture nepromenljivi i ne dovode se u pitanje, a o kojima se može diskutovati. Takođe je omogućeno rešavanje problematičnih pitanja organizacione kulture kroz organizovanje povremenih sastanaka mentora i kandidata gde se razgovara o napretku kandidata, čime se omogućava da se rasprave svi problemi koji muče kandidata, a vezani su za organizacionu kulturu. Ovo se uvodi zato što mnogi talentovani pojedinci napuštaju organizaciju, smatrajući da kultura ne podržava njihove potrebe.

Mentorski programi omogućavaju *poboljšanje komunikacije*, jer mentorstvo unapređuje i podstiče komunikaciju različitih stepena hijerarhije i funkcija – između rukovodećih struktura i nižih nivoa, dok se neformalna komunikacija koju imaju mentor i kandidat može proširiti na sve nivoe organizacije.

Korišćenjem mentorstva *povećava se motivacija i zadržavanje zaposlenih* u organizaciji prevazilaženjem barijera novozaposlenih. Mentor se ozbiljno bavi karijerom kandidata i objašnjava razloge postojanja pojedinih poteškoća prilikom navikavanja na nove radne uslove. Vredi pomenuti i prevazilaženje monotonije iskusnih radnika, jer je mentorski odnos značajno sredstvo za održavanje interesovanja za posao, preispitivanjem sopstvene ideje o kompaniji i ličnih ciljeva, i usavršavanjem veština i sposobnosti.

Mentorstvom se *smanjuju troškovi obuke* u organizaciji, jer je mentorstvo relativno jeftina metoda u sticanju kompetencija i novih uloga. Značaj mentorstva je teško iskazati novčanom vrednošću, ali zadržavanje najtalentovanijih radnika jeste jedan od njegovih zadataka i mogućnosti. Korišćenjem e-mentorstva smanjuju se putni i drugi troškovi u poređenju sa klasičnom obukom, ili sa eksternim seminarima i treninzima.

Mentorstvo na daljinu, odnosno korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija, čini ovaj proces lakšim, efikasnijim i prijemčljivijim za mnoge zaposlene, koji možda u drugim situacijama nikada ne bi bili u mogućnosti da uđu u proces mentorstva.

Mentorstvo *omogućava obrazovanje na radnom mestu*, olakšavajući učenje korišćenjem postojećih resursa u organizaciji, kada iskusniji zaposleni pomažu manje iskusne. Ono podstiče mentore na razmišljanje i intelektualni rad kako bi bolje sagledali lične i profesionalne obaveze i podstiče stvaranje organizacije koja uči kreirajući među zaposlenima atmosferu doživotnog učenja.

Programi mentorstva mogu predstavljati i *potencijalnu pretnju* po organizaciju ukoliko se ne provode dovoljno profesionalno. Jedna od pretnji je *gajenje elitizma*, kada kompanija namenjuje mentorstvo samo „odabranim“ kandidatima i kada nisu jasni uslovi i kriterijumi za konkurisanje u programima mentorstva, bilo za mentora ili kandidata. Takođe je moguće da se u izboru mentora ili stažiste javi *diskriminacija*, na osnovu pripadnosti određenoj kulturi ili/i socijalnoj sredini, religiji, polu, veroispovesti, seksualnoj orijentaciji, itd. Programi mentorstva mogu biti *pretnja za organizacionu kulturu*, jer usporavaju promene u organizacijskoj hijerarhiji, kao i vrednostima i ciljevima organizacije i čine ih rigidnim i nedovoljno fleksibilnim.

Ipak, mentorstvo predstavlja veoma moćno sredstvo u razvoju ljudskih potencijala, ali ukoliko se ne provodi na pravi način može biti uzrok mnogih problema koje je moguće prevazići otvorenom komunikacijom svih strana uključenih u mentorski proces.

Programi mentorstva u organizacijama

Mentorski programi zahtevaju interakciju između: kandidata, mentora i koordinatora programa (menadžera ljudskih resursa, menadžera za trening i razvoj, andragoga - menadžera za obrazovanje), naravno, uz podršku višeg menadžmenta i u skladu sa strategijom organizacije. Mentorstvo se može i spontano javiti u organizacijama, ali samo planirano, formalno mentorstvo

obezbeđuje ispunjenje ciljeva organizacije, a pažljivo planiranje programa i obuka svih učesnika u tom procesu garantuje njegov uspeh. Da bi program mentorstva u organizaciji bio kreiran i proveden na optimalan način, ciljevi programa moraju biti jasno postavljeni, a sam program mora odgovarati potrebama i specifičnostima organizacione kulture. Top menadžment mora biti aktivno uključen u celokupan proces mentorstva i podržavati ga i sopstvenim primerom. Programi mentorstva moraju biti prilagođeni razvojnim potrebama organizacije, kandidatima i mentorima. U skladu sa rečenim, potrebno je izvršiti pravilnu selekciju pri izboru mentora, kandidata i pravljenju mentorskih parova. Obavezno je obezbediti sistem podrške, poverljivosti i demistifikacije mentorskih programa, kao i redovnu evaluaciju mentorskih programa, kroz praćenje rezultata svih uključenih strana – kandidata, mentora, menadžmenta i organizacije.

Najvažniji učesnici u mentorskim programima su *kandidat i mentor*, i za njih je potrebno organizovati obuku kako bi razumeli svrhu i cilj programa (za svakog posebno, kao i za organizaciju), odnosno koje su prednosti za kandidata, koje za mentora, a koje za organizaciju, kao i pojedinačne odgovornosti kako bi program na kraju imao pozitivan rezultat.

Elementi uvodne obuke za stažiste su organizaciona očekivanja od programa, zatim, šta kandidat realno može očekivati od mentora i šta će mentor očekivati od kandidata, kao i šta oboje treba da urade da bi odnos bio pozitivan za obe strane.

Uvodna obuka za mentore treba da ima elemente vezane za motivaciju mentorovog rada sa kandidatom, kao i pružanje pomoći razumevanju na koje načine on može da doprinese profesionalnom i ličnom razvoju kandidata, ali i razvoju sopstvene karijere. Potrebno je osposobiti mentora za korišćenje različitih tehnika rada sa stažistom, ali i stvoriti međusobna komplementarna očekivanja i uloge između mentora i mentorisanog.

Neuspeh mentorskih programa se dešava uglavnom kada niko iz kadrovske odeljenja nema dovoljno vremena da se bavi ovim aktivnostima. Osnovni zadaci koordinatora u mentorstvu su povezivanje svih strana uključenih u proces mentorstva (kandidata, mentora i upravljačkog kadra), kao i pružanje pomoći prilikom rešavanja problema u mentorskim odnosima. Koordinator je osoba koja je odgovorna za podržavanje celokupnog ciklusa mentorstva, u okviru čega se bavi: regrutovanjem mentora i stažiste, kao i njihovim promovisanjem; organizovanjem obuka i treninga; određivanjem parova – parove određuje na osnovu iskustva i karakteristika mentora i kandidata; evaluiranjem mentorskog procesa; upravljanjem budžetom i procesom kontrole kvaliteta; prezentacijom i promovisanjem programa mentor-

stva unutar i van organizacije; i održavanjem internetske stranice i upravljanjem multimedijalnim obrazovnim sadržajima.

Opis istraživanja

Cilj našeg istraživanja je utvrđivanje mišljenja zaposlenih o mentorstvu kao posebnom vaspitno-obrazovnom procesu koji se odvija u radnom okruženju, kao i utvrđivanje eventualne veze između mišljenja zaposlenih i nekih njihovih radnih karakteristika (radne pozicije, godina radnog iskustva, pozicije mentor i/ili kandidat) i vlasničke strukture organizacije u kojoj su ispitanici zaposleni. Kako bismo realizovali postavljeni cilj, u okviru ovog empirijskog istraživanja koristili smo deskriptivnu metodu, a što se tiče tehnika opredelili smo se za tehnike skaliranja i anketiranja. Shodno odabranim istraživačkim tehnikama, u istraživanju smo koristili bateriju instrumenata sačinjenu od upitnika i petostepene skale Likertovog tipa, a podaci su prikupljeni tokom aprila 2011. godine *on-line* putem, uz pomoć programa „Makesurvey“. Populaciju sačinjavaju zaposlene osobe sa teritorije Beograda, a uzorak je slučajna, stratifikovana po osnovu vlasničke strukture organizacije u kojoj su ispitanici zaposleni i broji ukupno 86 ispitanika (43 ispitanika iz organizacije u društvenom vlasništvu i 43 ispitanika iz privatnih kompanija). Prilikom odabira ispitanika vodili smo računa da uzimamo ispitanike samo iz organizacija u kojima se provodi mentorstvo.

U našem istraživanju smo imali dve nezavisne varijable. Prvu nezavisnu varijablu predstavljaju radne karakteristike ispitanika. Ovu kompleksnu varijablu smo operacionalizovali preko tri indikatora: radna pozicija ispitanika (pripravnik, izvršilac, menadžer prve linije, menadžer srednje linije, top menadžer), godine radnog iskustva (staža) i uloge koju ima u organizaciji, u kontekstu našeg istraživanja (kandidat, mentor i kandidat istovremeno). Drugu nezavisnu varijablu predstavlja svojinski status organizacije u kojoj su ispitanici zaposleni. Prema ovoj varijabli razlikujemo privatne i državne organizacije.

Zavisnu varijablu u našem istraživanju predstavlja mišljenje ispitanika o mentorstvu koje se provodi u organizaciji u kojoj su zaposleni. Ovu kompleksnu varijablu smo operacionalizovali preko mišljenja ispitanika o različitim aspektima mentorstva koje se odvija u njihovim organizacijama, i to mišljenja o: podršci koju top-menadžment pruža mentorskim programima, načinu odabira mentora i kandidata, stvaranju i jačanju kulture u organizaciji koja podstiče mentorstvo, načinu pripreme zaposlenih za uloge mentora i kandidata, odnosima između mentora i kandidata, ulozi menadžera ljudskih

resursa u programima realizacije mentorstva, i na kraju, mišljenju o mentorstvu na daljinu.

Pretpostavili smo da svojinski status organizacije u kojoj su ispitanici zaposleni utiče na njihovo mišljenje o mentorstvu koje se provodi u njihovim organizacijama, i to da ispitanici iz privatnih kompanija imaju pozitivnije mišljenje o mentorstvu i da ga više vrednuju od ispitanika koji rade u društvenim organizacijama.

Kako bismo postigli cilj istraživanja i proverili hipotezu, u obradi dobijenih podataka koristili smo program za statističku obradu podataka SPSS, a u okviru njega statističke postupke koji obuhvataju izračunavanje frekvencija, koeficijenta kontingencije i hi-kvadrata.

Analiza i interpretacija dobijenih rezultata

Već smo napomenuli da nam je uzorak stratifikovan po pitanju vlasničke strukture organizacija iz kojih dolaze naši ispitanici (procentualno po 50% njih dolazi iz društvenih i privatnih organizacija). Što se tiče drugih istraživanih karakteristika ispitanika možemo reći da najveći broj njih (trećina) radi na poziciji izvršioca, a nešto manji broj (23,3%) su pripravnici i menadžeri prve linije (20,9%). Među ispitanicima, što se tiče radnog staža, prednjače oni sa do 5 godina iskustva (45,3%), za njima slede oni sa iskustvom između 5 i 10 godina (31,4%), zatim ispitanici između 10 i 20 godina (15,1%), dok je najmanje bilo onih sa stažom preko 20 godina (8,1%). Iskustvo naših ispitanika u mentorskom procesu je relativno ujednačeno: 52,3% ispitanika ima samo kandidatsko iskustvo dok ostali ispitanici imaju iskustvo i kao mentori i kao kandidati.

Vrlo je zanimljivo da **najveći procenat ispitanika (41,9%) ima ambivalentno mišljenje o podršci koju viši menadžment pruža programima mentorstva** u njihovim organizacijama, dok nešto manji procenat (40,7%) ima pozitivno mišljenje i smatra da je top-menadžment uvideo prednosti obrazovanja zaposlenih i da ima pozitivan odnos prema obrazovanju u kompaniji. Ovo ukazuje da rukovodeći kadar još uvek nije do kraja svestan značaja obrazovanja kadrova, ili jednostavno smatra da zaposleni o tome sami moraju da brinu ili da neko na nižim pozicijama treba da vodi računa o mentorskim programima zaposlenih. Sa aspekta organizacione kulture ovo nisu ohrabrujući rezultati, jer se zaposleni identifikuju sa liderima u organizaciji i promišljaju i procenjuju šta je ono što lideri čine, a ne šta verbalno podržavaju. Najbolje bi bilo da top-menadžeri i sami uđu u mentorske programe, ali i da svojim odlukama kreiraju takav sistem koji će i mentorima i stažistima omogućiti ve-

će beneficije i mogućnosti napredovanja. Statistička obrada podataka je pokazala da vlasnička struktura organizacije nije uticala na mišljenje ispitanika, dok je između mišljenja i pozicije mentor/kandidat utvrđena niska povezanost na nivou statističke značajnosti 0,05, i povezanost srednjeg intenziteta na nivou statističke značajnosti 0,01 između radne pozicije ispitanika, godina radnog iskustva i mišljenja o podršci top-menadžmenta mentorskim programima. Najveći procenat ispitanika (46,7%) koji imaju samo iskustvo štićenika ima pozitivno mišljenje o podršci koju top-menadžment pruža programima mentorstva, što objašnjavamo korišću koju oni imaju u ovom procesu, odnosno prilikom da od stručnjaka u direktnom i neposrednom kontaktu nauče kako se obavlja posao i šta treba činiti u organizaciji kako bi se napredovalo. Najveći procenat ispitanika (56,1%) koji su imali priliku da budu i u poziciji kandidata i u poziciji mentora ima ambivalentno mišljenje prema podršci koju top-menadžment daje programima mentorstva, što može imati više uzroka. Neki od mogućih razloga su neadekvatno nagrađivanje mentora ili možda prisuda sa kojom ulaze u proces. Što se tiče pozicije na kojoj ispitanici rade, svi osim neposrednih izvršilaca imaju pozitivno mišljenje o podršci rukovodećeg kadra programima mentorstva.

Neposredni izvršioци (njih 41,38%) imaju negativno mišljenje o podršci top-menadžmenta programima mentorstva. Jedno od mogućih tumačenja ove pojave je verovatno njihova obaveza da budu u isto vreme i mentori pripravnicima i da budu stažisti, što im možda predstavlja dodatni angažman koji nije dovoljno cenjen u organizaciji. Što se tiče godina radnog staža, one su, prema našem mišljenju, povezane na sličan način i sa sličnim tumačenjem kao i pozicija na kojoj rade ispitanici. Naime, najviše ispitanika sa do 5 godina radnog staža ima pozitivno mišljenje, dok oni sa stažom od 5 do 10 godina imaju pretežno ambivalentno mišljenje.

Što se tiče **mišljenja ispitanika prema načinu izbora mentora i kandidata, ono je u najvećem procentu (48,8%) ambivalentno**, a za njima slede ispitanici sa pozitivnim mišljenjem (31,4%). Ovo nam ukazuje na propuste koje menadžment organizacije ima u izboru adekvatnih mentora, koji moraju posedovati različite kvalitete kako bi mogli obavljati ovo ulogu, zatim u izboru kandidata koji će se naći u poziciji mentorisanog, ali i načinu uparivanja mentora i kandidata, jer svakom kandidatu ne odgovara svaki potencijalni mentor, bez obzira na brojne vrline koje on poseduje. Od svih nezavisnih varijabli (indikatora) jedino su godine radnog iskustva bile statistički povezane srednjim intenzitetom sa pomenutim mišljenjem, na nivou statističke značajnosti 0,01. Ambivalentno mišljenje najviše su iskazali ispitanici koji imaju preko 20 godina radnog staža (71,4%), zatim oni koji imaju do 5 godina radnog iskustva (56,4%) i ispitanici koji rade od 5 do 10 godina

(55,6%). Najizraženije negativno mišljenje imaju ispitanici sa radnim stažom između 10 i 20 godina (53,8%). Ovakvi rezultati govore da ne postoji razvijena svest, a ni praksa selekcije i odabira pravih kandidata za mentore i kandidate. Stoga bi naša preporuka organizacijama bila da je neophodno provesti obrazovne aktivnosti o značaju ove metode učenja i rada sa zaposlenima kako bi adekvatno mogle da odgovore potrebama zaposlenih, kao i brzim promenama koje proizlaze iz okoline.

Analizirajući **mišljenje ispitanika o stvaranju i jačanju kulture koja pogoduje mentorstvu u organizacijama, možemo konstatovati da je ono u najvećoj meri negativno** (43%), za njima slede oni koji imaju ambivalentno mišljenje (31,4%), a najmanje je onih koji imaju pozitivno mišljenje o ovom pitanju (25,6%). Jedino se svojinski status organizacije pokazao značajno povezanim sa mišljenjem koje zaposleni imaju prema stvaranju kulture mentorstva, dok se radna pozicija, godine radnog iskustva i pozicija mentor-kandidat nisu pokazali kao statistički značajno povezani. Najveći procenat ispitanika koji dolaze iz državnih organizacija (60,5%) smatra da organizacija u kojoj su zaposleni ne stvara i ne podržava kulturu u kojoj se mentorstvo ceni i pospešuje, za razliku od zaposlenih u privatnim kompanijama, koji izražavaju u podjednako meri pozitivno i ambivalentno mišljenje (37,2%) o sopstvenim organizacionim kulturama i njihovoj podršci mentorstvu u organizacijama. Iz ovoga možemo zaključiti da privatne kompanije posvećuju veću pažnju stvaranju kulture mentorstva, od državnih kompanija. One prepoznaju i nagrađuju menadžere koji prenose i šire znanja svojim kolegama i više vrednuju uspešne programe obrazovanja, jer im to omogućava zadržavanje najboljih i najtalentovanijih kadrova.

Polovina ispitanika ima pozitivno mišljenje prema pripremi i obuci mentora i kandidata za proces mentorstva, a malo manje od trećine (32,6%) ima ambivalentno mišljenje. Ovakvi rezultati ne čude, s obzirom da smo istraživačkim instrumentom prikupljali podatke o tome kako ispitanici ocenjuju neophodnost sprovođenja obuke svih strana uključenih u proces mentorstva. Iskazivanje ovakvih obrazovnih potreba se u potpunosti uklapa u teorijska razmatranja, prema kojima se obukom i mentora i stažiste (uz odgovarajuću podršku menadžmenta), nivo uspeha njihovog odnosa „povećava čak na 90 procenata“ (Klaterbak, 2009, str.101). Istraživanjem smo došli do rezultata prema kojima su sa ovim mišljenjem statistički povezane godine radnog iskustva (povezanost srednjeg intenziteta, nivo 0,01) i vlasnička struktura organizacije u kojoj su zaposleni (niska povezanost, nivo značajnosti 0,05). Bez obzira na broj godina radnog staža, sve grupe ispitanika su imale pretežno pozitivno mišljenje o pripremi i obuci mentora i mentorisanih koje se sprovode u organizacijama, s tim što su ispitanici sa najmanje

staža imali najpozitivnije mišljenje (njih 64,1%), što tumačimo njihovom povećanom potrebom da u novom okruženju dobiju jasno strukturirano iskustvo, koje će im pomoći u njihovom daljem napretku. Zaposleni u privatnim kompanijama imaju pozitivno mišljenje prema pripremi i obuci za proces mentorstva, koji se odvija u njihovim organizacijama (čak 60,5% njih ima pozitivno mišljenje, ambivalentno 32,6%, a negativno samo 7,0%), za razliku od ispitanika iz državnih organizacija gde je pozitivno mišljenje u manjem procentu izraženo. Pretpostavljamo da se mentorstvo sprovodi stihijski u državnim organizacijama, bez dovoljno razvijene svesti o značaju obrazovanja za dalje napredovanje kompanije, a posebno mentorstva kao specifičnog oblika učenja u radnom okruženju. Stoga imamo raspodelu gde 39,5% zaposlenih ispitanika ima pozitivno mišljenje, ambivalentno je 32,6%, a 27,9% ima negativno.

Što se tiče **mišljenja ispitanika o odnosu između mentora i mentorisanog, najveći procenat (48,8) ima pozitivno mišljenje**, 26,7% ambivalentno, a 24,4% ispitanika ima negativno mišljenje. Ambivalentno i negativno mišljenje tumačimo lošim iskustvom ispitanika sa mentorima, ali i mentora sa kandidatima. Ovo ukazuje na potrebu za profesionalnijom selekcijom mentora i kandidata, ali i kvalitetnijom obukom koja bi trebala da ih pripremi za nove uloge. Ipak, ohrabruje podatak da gotovo polovina ispitanika ima pozitivno mišljenje o odnosima u mentorskom procesu, koji bi trebalo da krasi uzajamna briga i poštovanje. Jedina varijabla koja se pokazala statistički značajnom (na nivou značajnosti od 0,01) za ovakvo mišljenje su godine staža ispitanika. Zanimljivo je da ispitanici sa najmanje radnog iskustva (66,7%) najpozitivnije ocenjuju odnose, za razliku od onih koji imaju 5 do 10 godina iskustva, među kojima dominira negativno mišljenje (37%), dok su ostale kategorije uglavnom ambivalentne. Ovo tumačimo time što najmlađi članovi organizacije najviše dobijaju iz mentorskog odnosa, pa možda i najviše investiraju u taj odnos. S druge strane, već smo izrazili određene rezerve prema stimulativnosti organizacione kulture za razvoj mentorstva, pa shodno tome tumačimo i podatke dobijene za nezadovoljnu kategoriju ispitanika, koji su verovatno u poziciji i da budu mentori i da imaju mentore, te ih ta uloga, možda, previše iscrpljuje a njihov napor organizacija nedovoljno nagrađuje.

Mišljenje ispitanika o menadžeru ljudskih resursa zaduženom za koordinisanje i evaluaciju mentorskog odnosa se nije pokazalo kao najbolje. Naime, 38,4% ispitanika ima pozitivno mišljenje o aktivnostima pomenutog menadžera, ali zato 36% ispitanika nema pozitivno mišljenje. Kako se radi o malom uzorku, smatramo da ovu razliku možemo zanemariti. Ono što zabrinjava je činjenica da se radi o vrlo važnoj osobi za uspeh mentorskog procesa, jer od samog početka procesa mentorstva pa do kraja menadžer

ljudskih resursa (ili koordinator za obrazovanje) treba da bude prisutan i na raspolaganju kandidatu, mentoru i menadžmentu, kako bi se uspešno odgovorilo na sva pitanja i probleme koji se mogu javiti. Ovo donekle objašnjava dosadašnje rezultate vezane za mišljenje ispitanika o organizacionoj kulturi, načinu izbora mentora i stažista i podršci koju menadžment pruža programima mentorstva. Nismo pronašli statistički značajnu vezu između nezavisnih varijabli i ovog indikatora zavisne varijable.

Poslednji indikator zavisne varijable je mišljenje ispitanika o e-mentorstvu ili mentorstvu na daljinu. **Polovina naših ispitanika ima negativno mišljenje prema mogućnostima da se mentorski proces obavlja putem savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija**, a samo 15,1% njih ima pozitivno mišljenje. Ovakav podatak nas ne iznenađuje mnogo, a razloga za to je nekoliko. Mentorstvo podrazumeva zbližavanje ljudi, što se tradicionalno vezuje za direktnu komunikaciju (licem u lice). S druge strane, ovakav vid mentorstva podrazumeva znanja vezana za *on-line* tehnologiju, ali nismo sigurni da ih naši ispitanici poseduju na potrebnom nivou. I na kraju, ovo bi omogućavalo da se formalne obaveze (što mentorstvo jeste) realizuju i van radnog vremena, što verovatno ne izaziva oduševljenje učesnika ovog procesa. Statističkom obradom dobijenih podataka, dobili smo povezanost pozicije na kojoj rade ispitanici i uloge u kojoj su (kandidat ili mentor/kandidat) i mišljenja o mogućnosti realizacije mentorskog procesa *on-line* putem. Obe povezanosti su srednjeg intenziteta, na nivou statističke značajnosti od 0,05. Najviše pripravnika (45%) ima ambivalentno mišljenje o mogućnostima sprovođenja mentorstva *on-line* putem, dok ostale kategorije imaju uglavnom negativno mišljenje. Što se tiče uloge koju imaju u mentorskom procesu, oni koji su bili samo kandidati imaju tek malo pozitivnije mišljenje o korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija u mentorskom procesu od onih koji su imali priliku da budu u obe uloge. To tumačimo većim mogućnostima koje ove tehnologije nude za komunikaciju sa mentorima (u bilo koje vreme, sa bilo koje udaljenosti), a da se isti razlog javlja kao uzročnik veće odbojnosti koje mentori imaju prema ovom obliku mentorstva. Ovo ne znači da isključujemo potencijalno veću osposobljenost mentorisanih za korišćenje *on-line* tehnologija od njihovih mentora, ili njihovu veću otvorenost za nova iskustva.

Zaključna razmatranja

Mentorstvo je kao oblik učenja i obrazovanja u kompanijama važan vid usavršavanja kadrova i dovodi do povećanja radnih sposobnosti zaposlenih,

koji na taj način doprinose razvoju kompanije i bržem adaptiranju potrebama nametnutim okolinom. Ono može, a ne mora, biti vezano sa sadašnjim obavljanjem posla, jer omogućava zaposlenom da ostvari lični razvoj i razvoj karijere, kao i ostvarivanje poslovnih ciljeva kompanije.

Čini nam se da se na našim prostorima mentorstvo kao oblik učenja i razvoja zaposlenih ne primenjuje onoliko koliko je potrebno i očekivano, s obzirom na to da smo još uvek u tranziciji, u kojoj nam predstoji još mnogo izazova u dostizanju modernog i tehnološki naprednog poslovanja. Istraživanje daje prikaz trenutnog stanja mentorstva u našim kompanijama, odnosno kako zaposleni u privatnim i državnim organizacijama subjektivno procenjuju značaj mentorstva za razvoj kompanije i njenih zaposlenih.

Možemo zaključiti da su ispitanici vrlo svesni značaja obrazovanja putem mentorstva, ali i da procenjuju da se top-menadžment mora aktivnije angažovati u planiranju, realizovanju i promovisanju obrazovanja i učenja uopšte a time i mentorstva kao posebnog oblika učenja na radnom mestu. Način izbora mentora nije zasnovan na utvrđenim kriterijumima pa otuda i podaci da većina ispitanika ima ambivalentno mišljenje o ovom pitanju. Mentorstvo u našim organizacijama u najvećem procentu pozitivno ocenjuju ispitanici koji su starosno i radno najmlađi, čime se formira slika da je mentorstvo sredstvo za manje radno iskusne zaposlene. Međutim, ne treba ispuštiti iz vida činjenicu da ono predstavlja i dugogodišnji angažman namenjen radnicima koji se spremaju za više i odgovornije menadžerske funkcije. Uključivanjem kadrovske stručnjake (menadžera za obrazovanje – andragoga) u proces mentorstva, koji na osnovu kompetencija mentora i razvojnih potreba kandidata vrši pravilnu selekciju parova, obezbeđuje se pozitivan ishod procesa. Na osnovu dobijenih rezultata možemo reći da privatne organizacije pozitivnije vrednuju programe obrazovanja i mentorstva, jer im omogućavaju zadržavanje najboljih radnika, ali i da prepoznaju i nagrađuju menadžere koji prenose i šire korporacijska znanja svojim kolegama, čime se razvijaju mreže znanja u organizaciji. Ohrabruje dobijeni podatak da je odnos mentora i kandidata u mentorskom radu većina ispitanika ocenila pozitivno, ali moramo priznati da smo očekivali u većem procentu izraženo pozitivno mišljenje prema ulozi i aktivnostima koje obavlja menadžer za trening i razvoj u realizovanju obrazovanja i učenja putem mentorstva. Ovo ukazuje da u pitanju mentorstva postoji još dosta prostora za napredak. Ispitanici su loše procenili mentorstvo na daljinu, što može da bude indikator nezamenljivosti komunikacije licem u lice, ali i nedovoljne razvijenosti računarskih kompetencija.

U svakom slučaju, mentorstvo je milenijumima bilo prisutno u obrazovanju, i sama činjenica da je do danas opstalo govori o njegovoj nezamenljivi-

vosti. Ono što je novo, to je pokušaj da se naučnim metodama maksimalno poboljša mentorski proces, a istraživanja i organizaciona praksa pokazuju da obuka svih zainteresovanih strana u velikoj meri pospešuje proces. Takođe, podrška koju organizacija pruža mentorskim programima i postojanje andragoški osposobljene osobe koja bi obezbeđivala optimalne uslove paru u mentorskom odnosu je nešto što se javlja kao uslov od esencijalnog značaja za ostvarivanje cilja ovog partnerstva, a to je rast i napredak i mentora i mentorisanog, ali i organizacije u kojoj se odnos realizuje.

MENTORING IN ORGANIZATIONS⁴

- Abstract -

Mentoring is a very effective way of transmitting professional wisdom that is under-utilized in our organizations. With this work we tried to point out the importance of mentoring in organizations, research opinion of the employee about mentoring programmes that is implemented in organizations, as well as some factors that influence on their opinion. This paper analyzes some conditions that should be met in order to optimize the effect of mentoring relationships.

Keywords: **mentor, mentee, organizational mentoring programs, mentoring relationship, educational coordinator – andragogue.**

⁴ This paper is a result of the project "Models of evaluation and strategies for improvement of education quality in Serbia", No 179060 (2010-2014), financially supported by the Ministry of Education and Science, Republic of Serbia.

Literatura:

- Alibabić, Š. (2002) Teorija organizacije obrazovanja odraslih, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Bierema, L., Hill, J. (2005), Virtual Mentoring and HRD, *Advances in Developing Human Resources*, November 2005; Sage, vol. 7, 4.
- Bogičević Milkić, B. (2006), Menadžment ljudskih resursa, Beograd, Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta, Beograd.
- Brockbank, A., McGill, I. (2006), *Facilitating Reflective Learning Through Mentoring and Coaching*, Kogan Page Ltd, London GBR.
- Carmin, C. (1988), Issues in Research on Mentoring: Definitional and Methodological. *International Journal of Mentoring* 2.2.: 9-13.
- Clutterbuck, D., Gill L. (2004), *Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities in Mentoring*, Ashagete Publishing Group, England.
- Čizmić, S., Bojanović R., Štajnberger I., Petrović J. (1995) Psihologija i menadžment, Filozofski fakultet, Institut za psihologiju, Beograd.
- Desler, G. (2007), *Osnovi menadžmenta ljudskih resursa*, Data Status, Beograd.
- Despotović, M. (2000), *Igra potrebe – Andragoške varijacije*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
- Jarvis, P. (2003), *Poučavanje – teorija i praksa*, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta, Andragoški centar, Zagreb.
- Klaterbak, D. (2009), *Svakome je potreban mentor*, Miloš Kramaršić - izdavač, Beograd.
- Megginson D. (2006), *Mentoring in Action: A Practical Guide for Managers*, Kogan Page, Limited, London.
- Mihailović D., Ristić S. (2009), *Organizaciono ponašanje*, Fakultet organizacionih nauka, Prvo izdanje, Beograd.
- Milosavljević G. (2008), *Trening i razvoj*, Beograd, Fakultet organizacionih nauka
- Robbins S., Coulter S. (2005), *Menadžment*, Osmo izdanje, Data Status, Beograd.
- Stone F. M. (2007), *Coaching, Counseling and Mentoring: How to Choose and Use the Right Technique to Boost Employee Performance*, 2nd Edition, Saranc Lake, New York, USA.
- Torrington D., Hall L., Taylor S. (2004), *Menadžment ljudskih resursa*, Beograd, Data Status.

Emir Avdagić¹

METODOLOŠKI PRISTUPI U ISTRAŽIVANJU MENADŽMENTA OBRAZOVANJA ODRASLIH

- Sažetak -

Društvene nauke, među kojima je i andragogija, u posljednje se vrijeme okreću kvalitativnim istraživačkim postupcima, jer ih privlače kvalitativni podaci koji su izvor bogat opisima i objašnjenjima procesa i problema u lokalnoj sredini. Uzimajući u obzir ovu tvrdnju, kao i neke druge, da je primjena kvalitativnih metoda najkorisnija i najčešća u ranim fazama razvoja pojedinih naučnih oblasti i tome dodamo činjenicu da je fenomen menadžmenta u obrazovanju odraslih u posljednjih desetak godina u sve većem razvoju i fokusu radoznalosti, u ovom radu nas je zanimalo: koji se metodološki pristup najčešće javlja u istraživanju fenomena menadžmenta u obrazovanju, te da li mu se pristupa na kvalitativan odnosno interpretativan način? Može se očekivati da se i u istraživanju ovog fenomena primjenjuje suvremena metodologija, odnosno da se u okviru metodološkog pristupa koriste iste metode koje se koriste i u drugim istraživanjima, jer se ne može očekivati da je fenomen menadžmenta razvio svoju (sopstvenu) metodologiju istraživanja.

Ključne riječi: menadžment obrazovanja odraslih, metodološki pristup, kvalitativni istraživački pristup, kvalitativne metode, hermeneutika.

Uvod

Pored činjenice da istraživački pristupi i postupci najviše zavise od istraživačke filozofije samog istraživača i od prirode problema koji se istražuje veoma je prisutno mišljenje da su društvene nauke sve privrženije kvalitativnim istraživačkim postupcima. Stoga nam je i bio cilj da ovim radom provjerimo tvrdnju koja kaže da se društvene nauke sve češće okreću kvalitativnim istraživačkim postupcima. Izbor teme ovog rada proistekao je iz bibliografske analize istraživačkih radova iz oblasti menadžmenta u obrazovanju s pose-

¹ Emir Avdagić, M. A., dvv internacional, direktor Ureda za Bosnu i Hercegovinu.

bnim akcentom na menadžment u obrazovanju odraslih u proteklih deset godina u okvirima njemačkog govornog područja. Za analizu metodoloških pristupa u istraživanju menadžmenta u obrazovanju odraslih odabrali smo četiri istraživačke studije iz oblasti menadžmenta u obrazovanju odraslih (zaposlenih) s njemačkog govornog područja. To su sljedeće studije:

- *Kompetencije menadžera u obrazovanju odraslih – doprinos diskusiji o profesionalizaciji u obrazovanju odraslih*²
- *Strateški menadžment u obrazovanju – nastanak obrazovnih strategija u poduzećima*³
- *Stvaranje vrijednosti kroz strateški menadžment u obrazovanju*⁴
- *Savjetovanje u menadžmentu obrazovanja u poduzeću*⁵

Sve četiri studije su nastale u periodu 2006.–2010. godine. Za potrebe analize smo odabrali dvije doktorske disertacije (Švicarska) i dva magistarska rada (Austrija). Razlog što smo se odlučili za ove radove je problematika koja je bila tema istraživanja. Analizom pregleda naučne i stručne literature, utvrdili smo da su pojmovi: kompetencije menadžera, strateški menadžment i savjetovanje veoma često bili zastupljeni u istraživanju fenomena menadžmenta u obrazovanju odraslih, zbog čega ćemo se i u II dijelu ovog rada, *Terminološko-konceptualna razmatranja*, ukratko osvrnuti na ove pojmove, kako bismo izbjegli svako pogrešno tumačenje navedenih pojmova. Korištena relevantna literatura za analizu u ovom radu odabrana je iz pregleda naučnih i stručnih izdanja, u koji su uvrštena sva naučna i stručna izdanja što su se pojavila na tržištu njemačkog govornog područja: SR Njemačke, Austrije i Švicarske, i to u periodu od 2000. do 2011. godine. Namjera nam je bila da sagledamo menadžment u obrazovanju, posebno obrazovanju odraslih, kao istraživački fenomen na njemačkom govornom području, s ciljem da našim istraživačima tog fenomena sugeriramo relevantne naučne i stručne izvore upotrebljive u komparaciji s novim istraživačkim rezultatima, ali i da posluže kao inspiracija za dalja istraživanja na ovom po-

² Ulrike Pigisch, *Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung – ein Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung*, Univerzitet Beč, Austrija, 2010. (magistarski rad).

³ Laetitia Alix Victoria Bünger, *Strategisches Bildungsmanagement – Entstehung von Bildungsstrategien in Unternehmen*, Univerzitet St. Gallen, Švicarska, 2009. (doktorska disertacija).

⁴ Martina Daniela Schnaitl, *Werte schaffen durch strategisches Bildungsmanagement*, Visoka škola Eisenstadt, Austrija, 2006. (magistarski rad).

⁵ Jasmina Hasanbegović, *Beratung im betrieblichen Bildungsmanagement*, Univerzitet St. Gallen, Švicarska, 2008. (doktorska disertacija).

lju. Analizom je ustanovljeno da je vrlo aktualna istraživačka radoznalost za fenomen menadžmenta uopšte, a u posljednje vrijeme posebno istraživačka radoznalost vezana za fenomen menadžmenta u obrazovanju odraslih, iz godine u godinu sve veća i veća. Od 117 publikovanih i putem interneta dostupnih izdanja na temu *Menadžment u obrazovanju*, 98 (ili 83,8 %) je publikovano u poslednjih 5 godina, dok je samo 16,2 % objavljeno u periodu od 2000. do 2005. Godine, na čemu se bazira naša tvrdnja o sve većoj radoznalosti za istraživanje ovog fenomena. Broj izdanja objavljenih u zadnjih pet godina koja isključivo obrađuju tematiku menadžmenta u obrazovanju odraslih iznosi 58 ili procentualno 59,2 % iz čega je vidljivo da je istraživanje menadžmenta u obrazovanju odraslih sve aktuelnije. Ovakav trend, ne samo u ovim zemljama nego i mnogo šire, razumljiv je uzme li se u obzir proces razvoja kao i etabliranje novih struktura i instrumenata upravljanja na polju obrazovanja koji su se enormno promijenili. Sve više je primjetan trend ka ekonomizaciji obrazovnih procesa, posebno u obrazovanju odraslih. Proces učenja i podučavanja odraslih morao bi biti doveden u koherenciju s ekonomijom.

Terminološko-konceptualna razmatranja

1. Metodološki pristupi u istraživanju obrazovanja

Svako naučno istraživanje polazi od općeg naučnog pristupa, u koji je ugrađen određeni filozofski i pojmovni okvir. U ovom poglavlju ćemo se ograničiti na dva istraživačka pristupa koja dominiraju savremenim društvenim istraživanjima, i to na:

- kvantitativni i
- kvalitativni istraživački pristup.

Ova je podjela, može se reći, postala standardna u savremenim metodološkim udžbenicima, a kod ovakve podjele istraživačkih pristupa u pozadini stoji razlika u epistemološkom pogledu od kojeg svaki istraživač polazi. U zavisnosti za koju se istraživačku filozofiju istraživač opredijelio, ona će odrediti sve buduće korake u nacrtu istraživanja. O prevlasti pojedinih filozofija istraživanja vodi se dugogodišnja i neprestana rasprava, a tradicije koje dominiraju savremenim društvenim istraživanjima su: pozitivistička i hermeneutička. Dok pozitivistička tradicija traži uzroke, objašnjenje uzroka i ne ostavlja prostora za ciljeve, druga odnosno hermeneutička tradicija se tu-

mači kao interpretacija ili razumijevanje (Ibid., str. 174). Za prvu tradiciju se većinom vežu kvantitativna istraživanja i kvantitativne metode, dok za drugu tradiciju najčešće vežemo kvalitativna istraživanja i kvalitativne metode. I jedan i drugi pristup imaju kako svoje prednosti tako i svoje nedostatke, pa nas ne iznenađuje činjenica da je mnogo kritičara ovih pristupa i s jedne i s druge strane. Najčešće kritike pristalica kvantitativnog pristupa upućene pristalicama kvalitativnog istraživačkog pristupa je nedostatak objektivnosti i rigoroznosti, te nedostatak mogućnosti naučne kontrole drugih istraživača koji nisu bili učesnici ostvarivanja plana tog određenog istraživanja. Pristalicama kvalitativnog pristupa se osporava i mogućnost generalizacija te mogućnost da se testiraju validnost i relijabilnost. Prigovara se i da je znanje koje je proizvedeno kvalitativnim pristupom opterećeno vrijednostima i da je subjektivno. S druge strane, pristalice kvalitativnog istraživačkog pristupa smatraju da je neophodno u istraživanjima češće koristiti razumijevanje i objašnjavanje, jer je obrazovanje ljudsko poduzetništvo i ono je u osnovi subjektivno i traži akciju i individualnost ličnosti (Savićević 1996: 60). Dok jedni autori tvrde da se u posljednje vrijeme sve više društvenih nauka okreće kvalitativnim istraživačkim postupcima, među kojima je i andragogija, te da se širenjem ovih istraživanja unapređuje i sama istraživačka metodologija (Savićević 2011: 181-182), neki drugi smatraju da je izbor upravo tih kvalitativnih metoda često negativan izbor, koji je motiviran izbjegavanjem matematike i statistike (Fajgelj 2004: 276). Mišljenja smo da su kvantitativni pristupi bliži prirodnim naukama, dok su kvalitativni pristupi prirodniji za društvene nauke, gdje vanjski utjecaj (okolina) i te kako može mijenjati pravila i zakone. Naše mišljenje je u skladu s opštim mišljenjem - da je primjena kvalitativnih metoda najkorisnija i najčešća u ranim fazama razvoja neke naučne oblasti ili u njenim prelaznim fazama, a to je u skladu s mišljenjem da su društvene nauke još u povoju (Ibid., str. 285). Vremenom su se razvili i alternativni pristupi, zahvaljujući prije svega pristalicama kvalitativnog istraživanja koje su uspjeli da ih oblikuju, i to u shvatanju epistemološkog holizma, tj. u koherentnom pristupu u istraživanju obrazovanja. Takvo shvatanje nastoji da se u istraživanju obrazovanja koristi ono najbolje i najefikasnije za što potpunije saznavanje proučavanog problema, te da se barijere među pojedinačnim istraživačkim tradicijama prevaziđu (Savićević 1996: 62).

1.1. Kvantitativni pristup istraživanju

Priroda kvantitativnog istraživanja je zasnovana na filozofiji logičkog pozitivizma. Takva filozofija zahtijeva deduktivan pristup istraživanju, koji omogućava razvoj teorije i hipoteza, s ciljem njihovog testiranja. Kvantitati-

vni pristup, ili kako se još u literaturi naziva *naučni pristup*, polazi od shvatanja da samo promatranje i mjerenje mogu da daju validne naučne rezultate (Ibid., str. 58-59). Ovaj pristup ima svoje korijene u prirodnim naukama, gdje zakoni predstavljaju osnovu za objašnjenje fenomena, predviđaju njihovu pojavu i tako omogućavaju kontrolu nad njima. „Kvantitativno istraživanje ima za **cilj** da utvrdi *veze* i objasni *uzroke* promena koje se dešavaju u obrazovanju i učenju“ (Savićević 2011: 178). Za ovaj pristup je usko vezan i termin kvantitativna paradigma ili paradigma pojašnjavanja ili, kako se često naziva, paradigma tumačenja, a termin je izveden iz njemačke riječi *Erklären*. Težište kod ove paradigme leži na što je moguće tačnijem ustanovljavanju uzročno-posljedičnih povezanosti, pa se ova paradigma zbog toga često naziva i kauzalna paradigma (Mužić 1999: 17). Kod ovog pristupa teži se ka tome da prikupljeni podaci budu obavezno pouzdani i ponovljivi, pa se zbog toga teži i k maksimalnoj objektivnosti. Postupak je empirijsko-analitički pomoću kojeg se nastoji doći do ustanovljavanja stvarnih činjenica, a pri analizi podataka kod kvantitativnih istraživanja akcent se stavlja na brojčana odnosno numerička obilježja. Svrha ovakvih istraživanja je nomotetička, tj. sama svrha je zakon, pri čemu se naravno radi o naučnom zakonu, tj. da se istraživanjem potvrdi naučna pretpostavka (hipoteza), koja utvrđuje stalne odnose između dviju ili više pojava, dokazanih uopćavanjem pomoću istraživanja na većem broju jedinica naučnog promatranja (Ibid., str.19). „Dobra hipoteza se po pravilu formuliše kao iskazna rečenica koja sadrži: a) tvrdnju o povezanosti dve ili više varijabli i b) jasne implikacije o tome kako se ta povezanost može meriti“ (Fajgelj 2004: 156). Kod kvantitativnih istraživanja nacrt istraživanja je racionalno strukturiran i unaprijed strogo definiran, jer se teži k što je moguće većoj kontroli situacije. Istraživač je u samom procesu subjektivno udaljen od izvora podataka, pri čemu je subjektivnost u ovom vidu istraživanja znatno manja, jer je zadržana distanca istraživača prema ispitanicima. U toku ovakvog istraživanja veći značaj se daje rezultatu, a kod samog pristupanja problemu prednost se daje promatranju pojedinačnih aspekata pojave. Neke od kvantitativnih metoda za prikupljanje podataka su: testiranje, upitnici, razne skale, sociometrija i skala procjene.

1.2. Kvalitativni pristup istraživanju

Kvalitativna istraživanja slijede hermeneutičku tradiciju. Ta tradicija slijedi tradiciju interpretacije odnosno tradiciju razumijevanja. Za ovaj metodološki pristup se vezuje termin kvalitativna paradigma ili paradigma razumijevanja, polazeći od njemačkog termina *Verstehen*. Kod kvalitativnih istraživanja metodološki pristup je induktivan, to jeste polazi se od pojedinačnih podataka ili situacija te ih se induktivnom logikom pretvara u opšte teorije. Proces je

obrnuto u odnosu na kvantitativna istraživanja jer je pravac kretanja u obrnutom smjeru, u smjeru od podataka k teoriji. „... kvalitativno-empirijsko istraživanje se orijentiše ka cilju hvatanja cjelokupnih, sa kontekstom povezanih, osobina pedagoških polja“ (Gojkov 2007: 47). Nakon što se definira cilj istraživanja, sam problem se raščlanjuje kod kvalitativnih istraživanja na istraživačka pitanja, dok se kod kvantitativnih paradigmi pribjegava formuliranju hipoteza. Tako formulirana istraživačka pitanja usmjeravaju istraživače da „... koliko je moguće neposrednim pristupom pedagoškom polju, uzimajući u obzir pogled na svet aktera i polazeći od neposrednog iskustva, opisa, rekonstrukcija, strukturnih generalizacija dođu do odgovora na postavljeno pitanje“ (Ibid., str. 47). Istraživači koji se odluče za ovaj istraživački postupak su uvjerenja odnosno shvatanja „...da se ponašanje najbolje razume onako kako se ono javlja bez spoljnih uticaja. Drugi razlog je situacioni kontekst koji je značajan u razumevanju ponašanja. Smatra se da okolina utiče na ljudsko ponašanje, pa nije moguće da se razume ponašanje bez uzimanja u obzir situacionih karakteristika“ (Savićević 2011: 179). Struktura kod ovih istraživanja je fleksibilnija i ona po potrebi dopušta promjene u istraživanju kako ono odmiče. Kontekst je, kako je upravo citirano, veoma bitan kod ovog pristupa istraživanju, a sam istraživač se shvata kao dio istraživačkog procesa, gdje istraživač provodi znatan dio vremena u prirodnoj okolini koju proučava. Kod ovih istraživanja težište je usmjereno na shvatanje istraživačkih pojava, tj. na aktivnosti čovjeka, njegovo ponašanje, a pri tome se polazi od referencija samog subjekta, iz čega proizlazi težnja ka subjektivnosti (Mužić 1999: 17). U ovom istraživanju, pojedinci obuhvaćeni procesom istraživanja shvataju se kao subjekti – učesnici, a ne kao objekti istraživanja. Istraživači skloniji ovom pristupu istraživanja naglasak stavljaju na kvalitativni aspekt, te je pri analizi podataka akcent stavljen na opisna obilježja istraživanih pojava. Svrha ovakvih istraživanja je idiografska, gdje se pokušava pomoći pojedincu uz primjenu naučnog pristupa (Ibid., str. 18). U toku ovog istraživanja veći značaj se daje samom procesu, a kod pristupanja problemu prednost se daje holičnosti, odnosno pristupa se tako da se pojava promatra u svojoj cjelovitosti. Najpoznatije metode za prikupljanje kvalitativnih podataka su: studija slučaja, promatranje, fokus-grupe, intervju, analiza sadržaja, igranje uloga i dr.

Neki autori smatraju da, posebno u vremenu u kojem živimo, istraživači moraju imati multimetodski pristup, te da se do stvarne istine najbolje dolazi *triangulacijom*, tj. kada kombiniramo nalaze dobijene različitim metodama. Istovremeno se ističe da ovakav istraživački pristup (naziva se i mješoviti ili hibridni istraživački pristup) sam po sebi nije pragmatičan, jer je po pravilu dug i skup, čime se, naravno, ograničava njegova masovnija primjena (Fajgelj 2004: 114).

2. Menadžment u obrazovanju odraslih

Iako se o ovom pojmu kao društvenoj funkciji najintenzivnije govori i diskutira u novije vrijeme, upravljanje potiče još od starih vremena i to stotinama godina prije industrijske revolucije. Danas je sve prisutniji i široko prihvaćen i sinonim za upravljanje - menadžment (engl. management⁶). Još u vrijeme starih Egipćana pri izgradnji piramida primjenjivani su elementi funkcije upravljanja, i to planiranje, organizacija i kontrola. Filozofi Sokrat i Platon su isticali i zagovarali značaj samog upravljanja pri isticanju potrebe obrazovanja direktora i političara. Usprkos tome, prva literatura o upravljanju se javlja ipak mnogo kasnije, tek u 16. vijeku. Dugi period u srednjem vijeku upravljanje se nalazilo na marginama društva, da bi njegov društveni značaj bio ponovo istaknut krajem 19. odnosno početkom 20. vijeka (Alibabić 2002: 35). Termin *menadžment u obrazovanju* se sastoji od dva centralna termina – termina *obrazovanje*, koji cilja k autonomiji i slobodi uma i termina *menadžment*, koji dolazi iz privrede i koji je sinonim za „vladavinu novca“ (Pigisch 2010: 12). Slično tumačenje definicije je uočljivo i ukoliko se analizira definicija *menadžment u obrazovanju* na obrazovnom serveru *Wikipedia*, koja pod tim pojmom podrazumijeva „sve aktivnosti vezane za upravljanje u obrazovnim institucijama (obdanište, škola, obrazovanje mladih i odraslih) pomoću kojih se iniciraju, planiraju, realiziraju i kontroliraju procesi podučavanja i učenja. Menadžment u obrazovanju je načelno usmjeren na balans između filozofsko-sociološkog koncepta obrazovanja, s jedne strane, i privrednih procesa njegovog planiranja, vođenja i evaluacije, s druge strane.⁷ Pojam *menadžment* ima široko značenje pa stoga ne iznenađuje činjenica da postoje veliki interesi naučnika iz raznih oblasti za pokušaje objašnjenja fenomena samog menadžmenta. Uspjeh u tome je djelomičan jer je ovaj fenomen u stalnom razvoju (Alibabić 2002: 35). Neki od autora su definirali i pojam *menadžment u obrazovanju odraslih*, gdje Richard Merk taj pojam definira kao: „Menadžment u obrazovanju odraslih bi trebao biti definiran kao profesionalno djelovanje za ostvarenje inovativne i eficientne usluge koja služi podučavanju i učenju odraslih osoba. Menadžment u obrazovanju odraslih obuhvata analizu i pripremu, planiranje i organizaciju, odluku i realizaciju kao i kontrolu učinka obrazovnih aktivnosti. O me-

⁶ Riječ je izvedena iz engleske riječi *manage*, koja je izvedena iz talijanske riječi *maneggiare* „rukovati“. Talijanska riječ je izvedena iz latinske riječi *manus* „ruka“. Na englesko značenje riječi utjecaj u 17./18. vijeku je imala je francuska riječ *ménagement*.

⁷ Vidi <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsmanagement>, Stanje 18. 7. 2011.

nadžmentu u obrazovanju odraslih se može tek onda govoriti kada se učenje realizira u formi organiziranog podučavanja i učenja“ (Merk 2006: 26).

2.1. Strateški menadžment

Tržište i potrebe 21. stoljeća su promjenjiviji nego ikada do sada. Ako na tako eksplozivnom tržištu poduzeće ili bilo koja organizacija u širem smislu riječi žele ostati konkurentni, moraju učenju i znanju dati strateški prioritet. Mnoga istraživanja su pokazala da uvrštavanje obrazovnih strategija kao funkcionalnih strategija u okviru razvojnih strategija poduzeća može dati odlučujuće impulse i rezultate na tržištu. Funkcionalne strategije pored obrazovne komponente koja služi razvoju ljudskih potencijala unutar jednog poduzeća podrazumijevaju još i marketing, finansiranje, proizvodnju, istraživanje i razvoj i dr. Da bi se opstalo u ovakvom dinamičnom okruženju u kakvom živimo danas, stratejski način razmišljanja je za kontinuirano obrazovanje unutar jednog poduzeća jedna apsoluta nužnost (Lang, prema Schnaitl 2006: 11). Daum definira pojam *strategija* kao „specifičan način na koji jedno poduzeće ili jedna organizacija želi stvoriti vrijednosti za sve svoje *stakeholdere*“ (Daum, Ibid., str 11). Kod *stakeholdera* jednog poduzeća razlikujemo interne (vlasnici, menadžeri, radnici) i eksterne (dostavljači, društvo, javnost, vlast, kupci) *stakeholdere*⁸. Strateški menadžment se i pojavio kako bi organizacija sagledala i reagirala na interakcije koje postoje između same organizacije i njenog okruženja (Alibabić 2002: 36). U najširem smislu možemo reći da se „strateški menadžment bavi razvojem, planiranjem i implementacijom sadržajnih ciljeva te smjerom djelovanja jedne organizacije“⁹. Centralni cilj kod strateškog menadžmenta bi trebao biti zauzimanje pozicije na atraktivnim tržištima, gdje bi se zahvaljujući jedinstvenoj poziciji i ključnim kompetencijama stvorila održiva konkurentna pozicija na tržištu. Glavni cilj strateškog menadžmenta je uvijek zadovoljenje potreba kupaca. Dinamičnost tržišta i sve jače konkurencije na tom tržištu tjera nas da se na strateško planiranje ne gleda kao na jednom odrađeno planiranje, nego na proces koji zahtijeva permanentno inoviranje i prilagođavanje tržištu. Taj proces uključuje pet glavnih komponenti: strateško planiranje ciljeva, stratešku analizu koja podrazumijeva analizu okruženja i same organizacije, formulaciju strategije, implementaciju strategije te kontrolu provođenja strategije¹⁰. Strateško planiranje treba da da odgovore na slijedeća pitanja: kako se prilagoditi promjenjivim uslovima,

⁸ vidi http://de.wikipedia.org/wiki/Stakeholder#Stakeholder_eines_Unternehmens, Stanje 21. 7. 2011.

⁹ vidi http://de.wikipedia.org/wiki/Strategisches_Management, Stanje 21. 7. 2011.

¹⁰ vidi http://de.wikipedia.org/wiki/Strategisches_Management, Stanje 21. 7. 2011.

kako rasporediti resurse, kako konkurirati na svakom pojedinom području u smislu zadovoljenja potreba kupaca, kako pozicionirati organizaciju/poduzeće i proizvod u odnosu na konkurenciju i izbjeći poteškoće.

2.2. Savjetovanje - instrument menadžmenta obrazovanja odraslih

Menadžment obrazovanja zauzima poseban značaj u procesu osiguranja dugoročnih perspektiva svake kompanije/poduzeća ukoliko se u toku tog procesa realiziraju strateške obrazovne inicijative koje pomažu razvoj poduzeća. Da bi se poboljšala strateška veza između menadžmenta obrazovanja i poduzeća odnosno radnih procesa, menadžeri u obrazovanju su danas konfrontirani s dodatnim spektrom zadataka. Jedan od važnijih zadataka sve više postaje savjetovanje, pomoću kojeg bi trebali biti prebrođeni aktualni strateški deficiti menadžmenta obrazovanja jednog poduzeća. Za razliku od prakse, gdje je ova funkcija menadžmenta sve prisutnija, naučna razmatranja o funkciji savjetovanja u obrazovanju, a posebno u obrazovanju zaposlenih, nisu dovoljno zastupljena. Postoji bezbroj definicija koje definiraju pojam savjetovanje u obrazovanju te uopšteno možemo reći da je savjetovanje „kratka, često samo situativna, dobrovoljna, socijalna interakcija između onoga koji traži savjet i onoga koji daje savjet s ciljem, da se u procesu savjetovanja kroz posredovanje informacija i/ili uvježbavanja vještina iznađe zajedničko odlučujuće rješenje za odgovarajući aktualni problem onoga koji traži savjet.¹¹ O savjetovanju u obrazovanju (zaposlenih) je riječ posebno kada postoji potreba za savjetovanjem kako bi se oblikovao proces učenja a pri tome identificirali, aktivirali i dalje razvili resursi onoga koji traži savjet, pri čemu se uzima u obzir okruženje tj. najznačajniji element sistema (Krause, prema Hasanbegović 2008: 85).

„Za teoriju i praksu u obrazovnom savjetovanju je važno da se ono shvati kao jedno područje interdisciplinarnе teorije i prakse, koje sadrži kako pedagoške tako i psihološke, sociološke i ekonomske komponente, pri čemu se pedagoška komponenta nikada ne smije izgubiti iz vida odnosno imati manji značaj od ostalih komponenti“ (Ibid., str. 85).

¹¹ vidi <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungsberatung>, Stanje 28. 7. 2011.

Prikaz istraživačkih studija iz oblasti menadžmenta u obrazovanju odraslih (zaposlenih) na njemačkom govornom području

1. Kompetencije menadžera u obrazovanju odraslih – doprinos diskusiji o profesionalizaciji u obrazovanju odraslih¹²

Rad broj I, kako ćemo ga u nastavku analize i razmatranja zvati, imao je za cilj da doprinese diskusiji o profesionalizaciji prakse obrazovanja odraslih, o kojoj se do sada vodilo veoma malo računa. Ne samo u obrazovanju odraslih na njemačkom govornom području nego i u europskom obrazovanju odraslih nedostaje jedna opširna debata o profesiji i profesionalizaciji (Nuissl, prema Pigisch 2010: 9). U fokusu ovog istraživačkog rada se nisu nalazili andragozi u užem smislu¹³, jer je diskusija o kompetencijama andragoga mnogo prisutnija, već se našlo novo područje djelovanja u obrazovanju odraslih definirano kao menadžment obrazovanja u kompanijama/poduzećima. Tako odabranom fokusu u prilog idu dva razloga i to, kao prvo - jer se radi o području obrazovanja odraslih u kojem su danas posebno vidljive tendencije za profesionalizacijom, i kao drugo - jer područje funkcioniranja menadžmenta obrazovanja u kompanijama počinje da biva centar pažnje u obrazovanju odraslih radi novih izazova. Obrazovanje odraslih (zaposlenih) je danas konfrontirano s mnogim ekonomskim problemima, manjkom potrebnih i adekvatnih resursa, obrazovno-naučnim problemima, privatnom konkurencijom i dr. Menadžment obrazovanja bi mogao dati moguće odgovore na ove probleme u obrazovanju zaposlenih ukoliko bi menadžeri posjedovali odgovarajuće kompetencije neophodne za konfrontaciju s nagomilanim društvenim, a posebno radnim (stručnim) problemima. Upravo je to i bilo **glavno pitanje** ovog istraživačkog rada, naime da li menadžment obrazovanja može dati odgovor na aktualne probleme te koje kompetencije moraju posjedovati ili dobiti menadžeri u obrazovanju kako bi profesionalno riješili aktualne nagomilane probleme.

¹² org. *Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung – ein Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung.*

¹³ Iako se u njemačkom jeziku veoma malo ili skoro nikako ne koristi pojam *Andragoge* nego *Erwachsenenbildner*(*Obrazovanje odraslih*) u ovom radu će biti korišten pojam *andragog* jer je jasan i ustaljen na našem govornom području.

2. *Strateški menadžment u obrazovanju – nastanak obrazovnih strategija u poduzećima*

Ukoliko danas poduzeća žele da ostanu konkurentna u sve težim i promjenjivim uvjetima rada, morala bi učenju i znanju dati strateški prioritet. Dugo godina se menadžment u obrazovanju u mnogim poduzećima smatrao područjem koje se u najboljim slučajevima koristilo u reprezentativne svrhe. Termin *menadžment u obrazovanju*, ako se uopšte i koristio, bio je reduciran na funkciju administrativnog personala koji se bavio stvaranjem obrazovnih ponuda. Ovakav stav se u posljednje dvije decenije korjenito promijenio, te se danas menadžment u obrazovanju u gotovo svim poduzećima koristi kao potpora strateškim inicijativama i procesima. Danas je menadžment u obrazovanju neodvojivi dio razvoja i implementacije strategija poduzeća. Cilj istraživanja ove doktorske disertacije (rad broj II) pod nazivom *Strateški menadžment u obrazovanju – nastanak obrazovnih strategija u poduzećima*¹⁴ je i bio da doprinese stvaranju teorije koja se odnosi na nastanak obrazovnih strategija u poduzećima. Disertacija je imala i zadatak da time popuni sve nedostatke u ovom područje istraživanja, jer se do sada u nauci rijetko diskutiralo o diferencijama između obrazovnih i drugih strategija. U obzir su bile uzete sve posebnosti obrazovanja u poduzeću kako bi se iskazale razlike jedne obrazovne strategije u poređenju s drugim strategijama. **Glavno istraživačko pitanje** je zbog toga i bilo: Kako nastaju te obrazovne strategije i da li je moguće koristiti isti način nastanka obrazovnih i drugih strategija u poduzeću ili pak kod nastanka obrazovnih strategija u poduzeću postoje neke razlike odnosno posebnosti?

3. *Stvaranje vrijednosti kroz strateški menadžment u obrazovanju*

Početak 21. stoljeća je vrijeme koje se karakterizira kao vrijeme enormnih ili još bolje rečeno eksplozivnih tehnoloških promjena, brzine, kvaliteta, inovacija s velikim fokusom na zadovoljavanje potrošača. Iz toga gotovo u svim domenima neminovno proizlazi jedno „agresivno“ natjecanje povezano sa sve većim troškovima za samo poduzeće, koje neprestano ima za cilj da bude ispred svojih konkurenata ili u najgorem slučaju opstane odnosno „preživi“ u moru ogromne i sve jače konkurencije. Zbog toga bi menadžment jednog poduzeća trebao sve investicije dobro osmisliti i kritički analizirati njihov učinak i korist za samo poduzeće. Upravo u tom procesu leži i ogroman izazov za razvoj ljudskog potencijala unutar poduzeća. Da li je moguće i kako izmjeriti

¹⁴ org. *Strategisches Bildungsmanagement – Entstehung von Bildungsstrategien in Unternehmen.*

utjecaj razvoja ljudskog potencijala na uspjeh poduzeća? Neki od autora konstatiraju da svako poduzeće treba na ulaganje u obrazovanje i usavršavanje s ciljem razvoja ljudskog potencijala gledati kao na dugoročnu investiciju, te da se razvojem ljudskog potencijala ne mogu ostvariti brze dobiti (Drucker, prema Schnaitl 2006: 1). Vrijeme promjena u kojem živimo dovodi i do promjena svijesti o kapitalu jednog poduzeća. Ljudski kapital u razvijenom svijetu postaje sve vrijedniji u odnosu na materijalni kapital, a ljudi i njihovo znanje sve više čine sam uspjeh poduzeća. Ulaganje u razvoj ljudskog potencijala se sve manje promatra kao trošak a sve više kao investicija, koja dugoročno treba da donese prednost u odnosu na konkurente iz iste branše. Autorica u radu, parafrazirajući Holtbrügge i Berg (Ibid., str. 2), navodi da postoji malo, odnosno neznatan broj validnih empirijskih istraživanja koja dovode u vezu investiranje u ljudski kapital i uspjeh samog poduzeća. Zbog toga je i cilj ovog istraživačkog rada (rad broj III) pod nazivom *Stvaranje vrijednosti kroz strateški menadžment u obrazovanju*¹⁵ bio da se identificiraju i analiziraju metode koje čine sponu između investicija i ulaganja u obrazovanje uposlenika i uspjeha poduzeća, a **glavno pitanje** je bilo: Može li uspjehu poduzeća doprinijeti i ulaganje u razvoj ljudskog potencijala, te kojim se metodama taj doprinos može izmjeriti? U radu su dati i predstavljeni najpoznatiji modeli i varijante mjerenja ove tematike, kako oni teoretski tako i modeli i varijante isprobani u praksi, te je testirana i njihova primjena.

4. *Savjetovanje u menadžmentu obrazovanja u poduzeću*

Autorica doktorske disertacije (rad broj IV) pod nazivom *Savjetovanje u menadžmentu obrazovanja u poduzeću*¹⁶ je imala za cilj da naučno i temeljno ispita mogućnosti i granice savjetovanja kao andragošskog polja djelovanja za strateški obrazovni rad u poduzeću. Kao razloge za ovaj rad autorica navodi niz činjenica. Prije svega ističe da se postojeća literatura za savjetovanje u obrazovanju odraslih koncentrira prvenstveno na savjetovanje u stručnom obrazovanju odraslih i da gotovo i ne sadrži empirijske analize vezane za praksu savjetovanja unutar jednog poduzeća. Također ističe da joj nije poznato da se neko do sada pozabavio tematikom koja se izričito bavi savjetovanjem u obrazovanju odraslih unutar jedne institucije odnosno poduzeća. Iz tih razloga velik broj pitanja traži odgovor, a prije svega pitanje: Kako osobe koje se profesionalno bave ovom tematikom u poduzeću da oblikuju savjetovanje te s kojim se izazovima vezanim za kompetentnost u praksi mogu susresti te osobe? Menadžere u

¹⁵ org. *Werte schaffen durch strategisches Bildungsmanagement.*

¹⁶ org. *Beratung im betrieblichen Bildungsmanagement.*

obrazovanju u stvarnoj praksi poduzeća često ne shvataju ozbiljno u ulozi savjetnika, kako vlasnici i pretpostavljeni tako i njihovi neposredni suradnici, što opravdava i pitanje kako da savjetovanje od strane menadžera u obrazovanju bude što profesionalnije te kako da bude unaprijeđeno, posebno za realizaciju samih strateških obrazovnih inicijativa. Može li savjetovanje doprinijeti da menadžment u obrazovanju nema reaktivnu nego proaktivnu ulogu u radu jednog poduzeća? Proaktivni menadžment u obrazovanju treba da omogući kratkoročno zadovoljavanje potreba vezanih za proces rada, ali i oblikovanje obrazovnih programa po potrebi te sistematski razvoj kvaliteta. Nasuprot tome, u mnogim poduzećima je još uvijek prisutan „reaktivni“ menadžment u obrazovanju, koji se ograničava samo na ponudu postojećih obrazovnih programa. Svjedoci smo da danas klasični kursevi i seminari koji se nude sve više gube na značaju, a da smo pored tih sve više upućeni i na proces učenja, koji je usko vezan za sam naš rad. Iz svega navedenog autorica pred sebe postavlja **glavno istraživačko pitanje** na koje je u veoma obimnom radu pokušala dati odgovor: Kako kroz savjetovanje menadžeri u obrazovanju mogu unaprijediti strateški orijentiran obrazovni rad? Jedno, na prvi pogled, jednostavno pitanje na koje nije lako naći odgovor. U sektoru menadžmenta u obrazovanju mnogih poduzeća se ne podrazumijeva da su sva vrata za naučna istraživanja sama od sebe otvorena pa se može pretpostaviti da je autorica bila izložena „teškom i neprohodnom terenu“ radeći na ovoj disertaciji. Da je uspjela u svojoj namjeri, govori i veoma interesantan komentar mentora prof. dr. Dieter Euler, koji na početku svoje uvodne riječi navodi jedan, kako ga on naziva, podrugljiv primjer tipične situacije savjetovanja iz ljudske svakodnevnice: „Zamislite da ste kod optičara i da mu kažete da više ne vidite dobro. On vam odgovara: uzmite moje naočale, ja sa njima vidim odlično“ (Hasanbegović 2008: V). Savjetovanje mora biti stručno, prikladno i efikasno ukoliko želimo doći do željenih rezultata. Kompetencije savjetnika se definiraju u djelima, a ne brojem koliko puta je od te osobe tražen savjet. Mentor svoju uvodnu riječ završava rečenicom: “Nakon čitanja ovog rada optičar bi, pretpostavlja se, odgovorio drugačije“ (Ibid., str. VI).

Analiza i poređenja korištenih metodoloških pristupa

Rad broj I

Metodološki okvir koji je poslužio kako bi se dobio odgovor na formulisano istraživačko pitanje u ovom radu bio je podijeljen u dva dijela. Autorica je na početku analizirala obrazovno-naučne perspektive relevantne literature na temu *obrazovanje* i *ekonomija* te se kritički osvrnula na aktualne

trendove u obrazovanju odraslih. Iz razloga što je i poseban cilj ovog istraživanja bio da se doprinese debati o profesionalizaciji u obrazovanju odraslih, tokom cijelog istraživanja uspostavljan je odnos profesionalno-teorijskih i profesionalno-praktičnih elemenata. Naposljetku su uspoređeni različiti modeli kompetencija za menadžere u obrazovanju te je iz njih izveden novi profil kako bi se napravila polazna tačka za empirijsko istraživanje. U drugom dijelu, tokom empirijskog istraživanja su analizirane i evaluirane prikupljene spoznaje do kojih je autorica došla pomoću **kvalitativnog pristupa istraživanju** i to metodom intervjua. Provedeno je pet intervjua, koje je autorica obavila s osobama koje trenutno obavljaju funkciju menadžera u obrazovanju. Svi provedeni intervjui su detaljno opisani te je priložen i izgled zapisnika iz intervjua. Rezultati dobiveni metodom intervjua su prvo analizirani pojedinačno a zatim generalno i uopšteno uspoređivani jedni s drugima. Na kraju istraživanja su objedinjeni rezultati dobijeni analizom literature i empirijskim istraživanjem, te je dat odgovor na istraživačko pitanje formulirano na početku istraživanja, koje je glasilo: Da li menadžment u obrazovanju može dati odgovor na aktualne probleme te koje kompetencije moraju da posjeduju ili razviju (dobiju) menadžeri u obrazovanju kako bi profesionalno riješili aktualne nagomilane probleme?

Autorica je analizirajući teorijski okvir relevantan za temu istraživanja te uzimajući u obzir i dosadašnja istraživanja koja su se bavila ovom tematikom došla do polaznih pretpostavki za empirijsko istraživanje. Pošla je od toga da menadžeri u obrazovanju odraslih svoju funkciju koju obavljaju ne bi definirali upravo tako kao menadžersku, te da se ne može definirati određeno polje njihove djelatnosti jer ono dosta zavisi od njihovog trenutnog angažmana. Profesionalnost u menadžmentu obrazovanja neće biti promatrana kao klasična profesija, nego je vezana za individualno određene kriterije. Na području kompetencija menadžera u obrazovanju bit će riječi o različitim vrstama kompetencija koje se ne odnose na jedno striktno određeno područje rada.

Sve ovo je predstavljalo polazne hipoteze na koje je autorica potražila odgovor kvalitativnom analizom rezultata dobijenih metodom intervjua, iako su hipoteze dosta češće u kvantitativnim paradigmatama. Jasno je opisano mjesto istraživanja i uslovi koji su vladali tokom realizacije ove metode. Svih pet ispitanika je obavljalo funkciju menadžera u obrazovanju i svi su završili dvogodišnji tečaj *Menadžment u obrazovanju* na Saveznom institutu za obrazovanje odraslih St.Wolfgang/Strobl. U toku empirijskog istraživanja autorica je htjela da dođe do stvarnih subjektivnih iskustava menadžera u obrazovanju odraslih, pri čemu se metoda „vođenog intervjua“ pokazala kao najbolja. Vođeni intervju (*Leitfadengesteuertes Interview*) spada u tehnike ispitivanja u kvalitativnim socijalnim istraživanjima. Kod ove vrste inter-

vjua, iako se unaprijed definiraju pitanja, odgovori na njih mogu biti veoma otvoreni, čime je postupak manje striktan u odnosu na većinu drugih metoda ispitivanja. U toku ovog intervjua se ne nude mogući odgovori, tako da intervjuirane osobe mogu slobodno da izvještavaju, komentiraju i objašnjavaju. Prednost ove metode je u tome što intervjuiista može pomoću svog kataloga pitanja da postavi konkretna pitanja, ali intervjuirani mogu slobodno da odgovaraju i razgovor eventualno usmjere na nove bitne tačke i time prošire cijeli intervju¹⁷. Kvantitativan metodološki pristup ovdje nije bio moguć niti je uopšte razmatran, jer s jedne strane, kako autorica navodi, cilj nije bio kvantificiranje ili mjerenje realiteta promatranja, a s druge strane, po svemu navedenom, na raspolaganju nije bio dovoljan broj osoba kako bi se došlo do valjanih relevantnih kvantitativnih podataka.

Rezultati ovog istraživanja su potvrdili neke od polaznih hipoteza postavljenih na samom početku istraživanja. Ispitanici se nisu decentno izjasnili kao menadžeri u obrazovanju, te je potvrđeno da ne postoji jasna slika zanimanja koja definira specifične radne sadržaje menadžera u obrazovanju. Iz literature i rezultata empirijskog istraživanja sasvim je jasno da menadžment u obrazovanju još uvijek raspolaže s veoma malo vlastitog identiteta. Zaključeno je da menadžment u obrazovanju do sada nije uspio da spoji andragošku i ekonomsku komponentnu kako bi se strategijski međusobno dopunjavale niti je doprinio rješavanju aktualnih problema u obrazovanju odraslih i daljnjoj profesionalizaciji. Pozitivno je međutim bilo što je troje od ispitanika podjednaku važnost dalo kako andragoškom tako i ekonomskom aspektu, čime su istakli da se pri radu obrazovni aspekt ne smije zanemarivati u korist samo ekonomskog aspekta. Potvrđeno je između ostalog da su veoma bitne stručne kompetencije kako obrazovno-teoretske tako i kompetencije iz ekonomije. Još je zaključeno između ostalog da se usavršavanju i kvalifikaciji ne samo menadžera u obrazovanju nego i svih koji rade u obrazovanju odraslih mora dati veći značaj. Rezultati su pokazali da se univerziteti u obrazovanju odraslih (zaposlenih) i time u profesionalizaciji andragoga drže postrani. Time je na kraju preporučeno da se neka buduća naučna istraživanja pozabave ovom tematikom i daju možda odgovor na pitanje kako i koliko treba da su univerziteti uključeni u profesionalizaciju obrazovanja odraslih, kao i u profesionalizaciju menadžmenta u obrazovanju.

¹⁷ vidi <http://de.wikipedia.org/wiki/Leitfadeninterview>, Stanje 15.08.2011.

Rad broj II

Rad je bio baziran na istraživačkom pitanju koje je glasilo: Kako nastaju obrazovne strategije i da li je moguće koristiti isti način nastanka obrazovnih i drugih strategija u poduzeću ili kod nastanka obrazovnih strategija u poduzeću postoje neke razlike odnosno posebnosti? U toku rada odgovor na pitanje se tražio analizirajući relevantnu literaturu i empirijskim promatranjem. U radu je vidljivo bio zastupljen hermeneutički pravac u istraživanju. Kao što je i cilj same hermeneutike razumijevanje pojava koje se istražuju, u radu je više nego očigledan ovakav pristup jer je autorica jak akcent stavila na razumijevanje, a ne na objašnjavanje fenomena koji je bio predmet istraživanja. Pristup baziran na hermeneutičkom pravcu je induktivan; početak istraživanja shodno tome nije zahtijevao hipotezu i njenu provjeru, nego se slijedilo pitanje iz prakse, koje je vodilo do stvaranja teorije. Taj induktivni pristup je i orijentiran ka stvaranju teorije, gdje je proces zaključivanja od detalja do opšte teorije. Kao što induktivan pristup i zahtijeva upotrebu kvalitativnih podataka i kombinaciju kvalitativnih metoda za njihovo prikupljanje, i u ovom radu su korištene **kvalitativne metode u istraživanju**. Plan istraživanja ovog problema je bio baziran na studiji slučaja. Studije slučaja su pogodne za istraživačke strategije posebno onda kada samo istraživanje karakteriziraju sljedeća obilježja (Yin, Mayring, prema Bünger 2009: 10):

- istraživanje neznatno ili nikako ne kontrolira događaje,
- granice između fenomena i konteksta nisu jasne,
- radi se o veoma aktualnom fenomenu.

Kako istraživanje tako i samo istraživačko pitanje su imali sva gore spomenuta obilježja, tako da je kvalitativan pristup u okviru studije slučaja bila podobna strategija za dobijanje novih spoznaja. U toku rada autorica je uspjela pokazati da organizacija obrazovanja u jednom poduzeću stoji pred velikim brojem različitih ciljnih grupa, pri čemu je centralna ciljna grupa personal, u koji spadaju uprava, rukovodioci i svi ostali uposlenici poduzeća. Ispunjavanje zahtjeva ove diversificirane ciljne grupe je veliki izazov i zbog toga je nastajanje obrazovnih u odnosu na druge strategije u poduzeću dosta drugačije. U obzir ne smiju biti uzete samo ekonomske nego i didaktičke, organizatorske, socio-kulturne i tehnološke dimenzije implementacije.

Rad broj III

I u trećem radu koji smo odabrali za analizu istraživanja menadžmenta u obrazovanju odraslih, zaključujući po svemu što slijedi, korišten je **kvalitativni metodološki pristup**. U radu je korišten induktivni pristup, te dvije metode u skladu s kvalitativnim pristupom, i to studija slučaja i analiza sadržaja. Za obje metode je teško reći da li su metode prikupljanja podataka, vrsta istraživanja ili metoda analize podataka (Fajgelj 2004: 338). Svaki „kvalitativni“ istraživač započinje svoje istraživanje pitanjem: *Šta želim spoznati u ovom istraživanju?*, pri čemu je glavno pitanje ovog istraživanja bilo: *Može li uspjehu samog poduzeća doprinijeti i ulaganje u razvoj ljudskog potencijala, te kojim metodama se taj doprinos može izmjeriti?* Istraživački rad se sastojao od istraživanja relevantne literature i analize objavljenih studija slučaja iz dugogodišnje poduzetničke prakse, pri čemu je istraživač bio usmjeren na sedam slučajeva, što se onda naziva kolektivna studija slučaja.

Izvori korišteni za istraživanje su bili naučna i stručna literatura, stručni časopisi, dnevne novine, baza stručnih podataka i internet. Kako autorica u svom radu navodi, velik broj izvora izabran je na osnovu preporuka poslodavaca, ali i samog mentora, mada nigdje ne navodi spomenutu literaturu koja je istraživana, niti koliki je bio njen udio u izboru literature. Savićević upozorava da je upravo kod studije slučaja istraživač primarni činilac u prikupljanju i analizi prikupljenih podataka, te da je odgovoran za situaciju prikupljanja (Savićević 2011: 161). U ovom slučaju firme i mentor su trebali da budu samo oni na čiji izbor se autorica trebala osloniti radi njihovog iskustva. Istraživanje literature je autorici pomoglo da postavi teorijski okvir istraživanja. Prema Fajgelju je teorijski okvir, teorijska perspektiva ili paradigma, veoma važan za svako istraživanje, a posebno kada se radi o studiji slučaja, kao što je bio primjer ovog rada, dok je manje važan recimo za kvantitativne studije (Fajgelj 2004: 150). Isti autor ovu jednako važnu fazu istraživanja naziva *istraživanjem u biblioteci*, koje istraživaču može oduzeti velik dio raspoloživog vremena (Ibid., str. 149).

U ovom radu je proučavano i analizirano sedam studija slučaja. Postoje autori koji ovu vrstu istraživanja nazivaju i *proučavanje slučaja*, tretirajući ga kao jedan od oblika koji je iz drugih nauka (medicine, antropologije, sociologije, psihologije) „emigrirao“ i počeo da se primjenjuje i u andragoškim istraživanjima, putem kojeg se može istraživati andragoški proces i praksa. „Proučavanje slučaja mora da ima i da polazi od određene filozofske istraživačke osnove i određene teorijske pretpostavke. Njegova polazna osnova ukorenjena je u kvalitativnoj istraživačkoj filozofiji.“ Takva filozofija polazi od pretpostavki da postoji višestruka realnost, da postoje subjektivni fenomeni, koje je potrebno tumačiti daleko više nego mjeriti (Savićević 2011: 159-160).

Glavni motiv istraživanja predstavljenog u radu III nije bila provjera hipoteza, nego snimanje stanja na području *kontrole* u obrazovanju kao *instrumenta u menadžmentu kvaliteta*. Rezultati rada ne daju gotovo rješenje, nego se ograničavaju na odgovor na istraživačko pitanje te na neke od mogućih preporuka. Autorica je u strukturi rada nakon uvodnog dijela dala definicije i pojašnjenja za relevantne pojmove vezane za istraživačku tematiku (razvoj ljudskih resursa, strategijski menadžment u obrazovanju, i dr.), nakon čega je u trećem dijelu svoga rada razvila diskusiju o pojmu *kontrola u obrazovanju (kontrola je jedna od menadžmentskih funkcija)*, gdje je predstavila zastupljene modele za kontrolu u obrazovanju i zaključno tome analizirala pet studija slučaja na ovu temu. U daljem postupku je analiziran izabrani instrument za razvoj ljudskih resursa poznat pod imenom *Balanced Scorecard* (sistem uravnoteženih pokazatelja). Riječ je o strategiji poslovanja, odnosno konceptu za mjerenje, dokumentiranje i upravljanje aktivnostima jednog poduzeća odnosno jedne organizacije u pogledu na njegove vizije i strategije. Nakon toga je uslijedila analiza druge dvije studije slučaja. Na samom kraju, u zaključnim razmatranjima, dat je odgovor na istraživačko pitanje, sažeta su najvažnija teoretska razmatranja te date preporuke za korištenje najprikladnije metode/načina mjerenja doprinosa ulaganja u razvoj ljudskih potencijala uspješnosti poduzeća. Nakon ispitanih 7 metoda koje bi pomogle stvaranju sinergije između kontinuiranog obrazovanja i samog uspjeha poduzeća, autorica je načelno došla do zaključka da se gore spomenuta metoda *Balanced Scorecard* može preporučiti kao najprikladnija metoda, pomoću koje je moguće stvoriti vezu između obrazovnih inicijativa i finansijskih rezultata. I istraživanjem relevantne literature i studija slučaja izdvaja te navodi nekoliko bitnih prednosti ove metode. Na samom kraju date su i dvije preporuke za daljnja moguća istraživanja. Kao prvo, autorica preporučuje empirijsko istraživanje na ovu temu kvalitativnim metodama i analizama kako bi se saznalo i šta druga poduzeća čine na temu *kontrola u obrazovanju*. Kao drugo, preporučeno je i istraživanje koje bi se bavilo temom samih metoda mjerenja doprinosa kvalitetu te dalo odgovor na pitanje: Da li su kompleksnije metode stvarno efektivnije u odnosu na jednostavnije i jeftinije metode?

Rad broj IV

Rad autorice Hasanović je trebao da stvori interaktivni modus između nauke i prakse, koji predviđa utjecaj nauke na praksu pomoću alata razvijenih u interakciji sa samom praksom (Staub, prema Hasanbegović 2008: 10). Cilj ove sinteze se sastojao u tome da doprinese oblikovanju savjetodavnih situ-

acija u obrazovanju odraslih, pri čemu je potrebno koristiti relevantne naučne zakone prilagođene formi koja je odgovarajuća za praksu. Nauka time postaje savjetodavni pratilac obrazovne prakse koja se kontinuirano mijenja. Analizom relevantne literature za centralne faktore istraživačkog područja autorica je stvorila jedan stabilan pojmovni i konceptualni teorijski okvir, koji joj je poslužio kao osnova za potvrdu odnosno provjeru teorije koja je uslijedila. Empirijski dio rada bio je baziran na osnovama kvalitativnih socijalnih istraživanja. Ova istraživanja pokušavaju da u još relativno nepoznatim područjima u praksi identificiraju različite tipove i zajedničke osobine, koje nakon toga mogu da bude postavljene na jedan reprezentativan fundament. Definicija i shvatanje područja prakse stoje na kraju kvalitativnog istraživačkog procesa (Euler, Ibid. str. 13).

Autorica se odlučila za empirijsko istraživanje u formi kvalitativnih intervjua i studija slučaja, metode koje su bliske **kvalitativnom istraživačkom pristupu**. Razlog za to, naravno, može biti činjenica da strategija tumačenja bazirana na slučaju cilja na rekonstrukciju socijalnih procesa ili situacija, razjašnjavajući pri tome određeni slučaj. Strategija tumačenja bazirana na statistikama dolazi u ovom slučaju do svojih granica radi redukcije kompleksnosti i standardizacije. Empirijski postupak u formi intervjua precizira i dopunjuje izrađeni teorijsko-konceptualni okvir, pomoću kojeg se dolazi do iskaza i načina razmišljanja, u ovom slučaju onih lica koja su odgovorna za obrazovanje u različitim poduzećima i koja svoj obrazovni rad strateški usmjeravaju. Ispitivanje u raznim poduzećima je omogućilo autorici da analizira i obrazloži različitosti i sličnosti u oblikovanju procesa savjetovanja, a rezultati dobiveni metodom intervjua su joj pomogli da pojasni i dopuni najbitnije aspekte teorijskog okvira u pogledu na konsekvence vezane za profesionalnost u obrazovnom radu. Time je praktičnim iskazima dopunila i potvrdila teoriju, odmjeravajući pri tome različite aspekte i elemente uzimajući u obzir značenje onih elemenata koji su bili posebno istaknuti u odnosu na one koji su samo usputno spomenuti. Autorica je intervjuirala 22 osobe, koje u svojim poduzećima obavljaju funkcije menadžera u obrazovanju. Iako, po pravilu, intervju treba da bude organiziran kao direktan razgovor kako bi se ostvario kontakt kroz lični angažman obiju strana, autorica je za ovu metodu kod 20 ispitanika koristila telefon kao sredstvo u komunikaciji radi, kako je navela, manjih troškova te dostupnosti ciljne grupe. Svi intervjui, koji su poslije služili za analizu, su u dogovoru s učesnicima u intervjuu snimani pomoću MP3 playera.

Interne organizacije obrazovnog procesa dvaju poduzeća iz finansijske branše analizirane su kao studije slučaja kako bi se dobio detaljan uvid u zajedničko djelovanje velikog broja faktora koji utiču na oblikovanje same si-

tuacije savjetovanja. Studija slučaja je bila kombinirana od multi-metodskih načina istraživanja, koje su u ovom istraživanju činili intervjui s ekspertima, analiza dokumenta te ispitivanje pomoću upitnika. U centru pažnje bile su metode intervjua i analize dokumenata. Metoda ankete bila je moguća samo u prvoj studiji slučaja, pri čemu se pokazalo da su njeni rezultati samo potkrijepili rezultate drugih dviju metoda. U središtu analize su se nalazile interakcije obrazovnog personala naspram drugih faktora bitnih za ovaj proces. Pri tome je slučaj činio „socijalni agregat ljudi“ koji sudjeluju u realizaciji jedne strateški inducirane obrazovne inicijative (Lamnek, Ibid., str. 14). Analizirane su različite pozicije obrazovnog personala (prema hijerarhiji) kako bi se dobila što detaljnija slika zadataka u realizaciji obrazovnih aktivnosti u jednom poduzeću. Pored obrazovnog personala, u drugoj studiji slučaja po slučajnom uzorku ispitane su ostale ciljne grupe (od rukovodioca do zaposlenika). U drugoj studiji slučaja uspoređene su te dvije organizacije obrazovnog procesa, s ciljem da se dobije uvid i odgovor na pitanje kako pojedini faktori (prije svega okvirni uvjeti) utiču na dinamiku situacije u savjetovanju. Empirijska provjera teorija pomoću studije slučaja stvara jedan regulativ, koji nam daje informaciju u kojoj mjeri teorijske konstrukcije istraživačkog programa stoje u skladu sa stvarnošću.

Objekte korištene metode su kombinirale različite vrste podataka. Dok se metodom intervjua međusobno uspoređivala organizacija samog savjetovanja od strane menadžera u obrazovanju u različitim poduzećima, metodom studije slučaja su isti bili promatrani kao dio cijelog obrazovnog ciklusa, s fokusom na njihove interakcije prema ciljnim grupama.

Zaključna razmatranja

Analizirajući odabrane aktualne istraživačke studije na temu menadžmenta u obrazovanju odraslih, možemo zaključiti da je u istraživanju ovog fenomena dominantan **hermeneutički epistemološki pravac**, induktivni pristup koji kombinira kvalitativne metode u istraživanju. Analizirajući kvalitativne metode korištene u ovim istraživanjima (intervju, analiza sadržaja, studija slučaja), možemo zaključiti da su izabrane metode istraživačima omogućile da teme koje su obrađivane istraže vrlo detaljno i duboko te tako dođu do saznanja o kvalitetu određenog zbivanja i interakcija među ljudima. Istraživači su se jasno definirali kao dio istraživačkog procesa i nisu bili orijentirani ka poopćavanju zaključaka. Većina istraživanja su provedena u prirodnoj sredini, što je jedna od osnovnih odlika kvalitativnih

istraživanja, pri čemu se istraživač nada da će boravkom u prirodnoj sredini dublje ući u samu problematiku, te bolje razumjeti ono što proučava.

Kao što se i u našoj analizi potvrdilo, bilježen je svaki detalj, a takav detaljan pristup opisima je potreban ukoliko želimo da dobijemo potpuno razumijevanje okoline i tačnije reflektiramo kompleksnost ljudskog ponašanja (vidi Savićević, 2011, str. 180). I ovom prilikom je uočeno da kvalitativne metode daju izobilje detaljnih podataka o relativno malom broju slučajeva, za razliku od kvantitativnih metoda koje mjere reakcije velikog broja ljudi na ograničen broj pitanja. Imajući u vidu da su istraživači slijedili hermeneutički pravac, potpuno je opravdana činjenica da su u većini slučajeva u svojim istraživanjima koristili kvalitativnu metodu *intervjua*, jer su razumijevanje i komunikacija od bitnog značaja u andragogiji, a po Šlajermaherovoj (Schleiermacher) definiciji hermeneutika nije ništa drugo nego umjetnost razumijevanja (Savićević 1996: 76).

Kvalitativan metodološki pristup se u ovim istraživanjima pokazao kao adekvatan pristup, što potvrđuje i navode nekih autora da se hermeneutički pristup promatran u cjelini smatra adekvatnim ne samo u praksi obrazovanja nego i u istraživanjima fenomena obrazovanja (Ibid., str. 83). Savićević navodi da se u posljednje vrijeme više društvenih nauka okreće kvalitativnim istraživačkim postupcima, među kojima je i andragogija, te da se širenjem ovih istraživanja unapređuje i sama istraživačka metodologija (vidi Savićević, 2011, str. 181-182).

Smatramo da smo analizom metodoloških pristupa u istraživanju menadžmenta u obrazovanju odraslih dali samo još jednu potvrdu ovim navodima, ali ćemo se složiti i s mišljenjima skoro svih, ovom prilikom konsultiranih autora, da stvarni svijet ni na jednom području istraživanja nećemo moći shvatiti bez prethodnih znanja, teorija i pogleda na stvarni svijet oko nas. Ipak će na odabir metoda istraživanja najviše utjecati određeni problem koji se istražuje te istraživačka pitanja ili hipoteze na koje se traži odgovor.

METHODOLOGICAL APPROACHES OF RESEARCH ON MANAGEMENT IN ADULT EDUCATION

- Abstract -

Social sciences, including andragogy, recently shift attention to qualitative research methods, attracted by qualitative data as a source rich in descriptions of processes and problems in local communities. If we consider this and other statements – that qualitative methods are the most useful and most frequent approach at

the early stages of the development of certain scientific fields – and add the fact that the management in adult education became the focus of interest and development in the past decade, in this paper we considered: which methodological approach is the most common in research on management in adult education – is it possibly the qualitative and interpretative respectively? It is expected that in this field of study contemporary methodology is applied, meaning the same methods as in other studies, for one cannot expect that the phenomenon of management developed its (own) research methodology.

Key words: management in adult education, methodological approach, qualitative research approach, qualitative methods, hermeneutics.

Literatura:

- **Alibabić, Š.** (2002), *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- **Bügner, L.** (2009), *Strategisches Bildungsmanagement – Entstehung von Bildungsstrategien in Unternehmen*, Difo-Druck GmbH, Bamberg.
- **Fajgelj, S.** (2004), *Metode istraživanja ponašanja*, Centar za primijenjenu psihologiju, Beograd.
- **Gojkov, G.** (2007), *Kvalitativna istraživačka paradigma i pedagogiji*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac.
- **Hasanbegović, J.** (2008), *Beratung im betrieblichen Bildungsmanagement*, Difo-Druck GmbH, Bamberg.
- **Merk, R.** (2006), *Weiterbildungsmanagement – Bildung erfolgreich und innovativ managen*, Ziel, Augsburg.
- **Mužić, V.** (1999), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Educa, Zagreb.
- **Pigisch, U.** (2010), *Kompetenzen von BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung – ein Beitrag zur Professionalisierungsdiskussion in der Erwachsenenbildung*, Universität Wien, Wien.
- **Savićević, D.** (1996), *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*, Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu, Niš.
- **Savićević, D.** (2011), *Uvod u metodologiju andragogije*, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Vršac.
- **Schnaitl, M.** (2006), *Werte schaffen durch strategisches Bildungsmanagement*, Fachhochschul-Studiengang Informationsberufe, Eisenstadt.

Lejla Turčilo¹

MEDIJSKA PISMENOST KAO „ALAT“ ZA CJELOŽIVOTNO RAZVIJANJE KOMPETENCIJA ZA INTERAKCIJU S MEDIJIMA

- Sažetak -

U 21. stoljeću orijentiranost korisnika na medije (printane, elektronske i online) dostigla je takav nivo da se smatra kako je jedna od ključnih kompetencija savremenog čovjeka njegova sposobnost (o)vlada(va)nja medijski posredovanim informacijama. Riječ je o kompetenciji selektiranja odgovarajuće količine korisnih (i iskoristivih) informacija i njihovog inkorporiranja u postojeći sistem znanja korisnika (znanja kojim on operira u svom svakodnevnom životu). Stoga se u savremenoj komunikologiji i informatologiji sve više pažnje poklanja medijskoj pismenosti, kao konceptu transformiranja medijski dostupnih saznanja u korisnička znanja. Ovaj članak bavi se konceptom medijske pismenosti smještajući ga u kontekst cjeloživotnog učenja i akcentirajući korisnikovu kompetentnost ovladavanja medijima kao jedan od ključnih mehanizama zaštite od negativnih učinaka medija, ali i povećanja njihove iskoristivosti.

Ključne riječi: mediji, medijski sadržaji, korisnici, medijska pismenost, kritičke kompetencije, učenje/obrazovanje za medije.

Uvod

Orijentiranost savremenog čovjeka na medije

Mediji su svuda oko nas. Kako nas je učio McLuhan, oni su produžetak čovjekovih osjetila i jedno od sredstava kojima shvatamo svijet. Prve upečatljive slike događaja (naročito iz udaljenih krajeva) dobivamo sa TV ekrana

¹ Doc. dr. Lejla Turčilo, Fakultet političkih nauka Sarajevo, turcilol@fpn.unsa.ba

ili sa interneta, detaljnija objašnjenja i interpretaciju događaja iz štampe, a brze i kratke informacije s radija. Tako nam mediji, zapravo, oblikuju sliku svijeta u kojem živimo i nameću određena shvatanja, stavove i način ponašanja. Često se za razumijevanje centralne uloge medija u našim životima koristi Bourdieauova „metafora naočala“, prema kojoj mediji pomažu (ili odmažu) našem viđenju svijeta na isti način na koji to čine dioptrijske naočale: često ih nismo ni svjesni, ali one određuju domete i opseg onoga što uopće može biti viđeno (Bourdieu, 2000:11). Ili, kako to opisuje John Lloyd: „Mediji su u centru našeg javnog života. Oni definišu šta je taj život. Ako je ta definicija hronično i strukturalno pogrešna, onda je u pitanju ozbiljan problem, ozbiljniji od mnogo tema kojima se sami mediji bave.“ (Lloyd, 2008:122).

Iako im je temeljna funkcija informativna, odnosno iako im je prvi i osnovni cilj prijenos informacija, mediji se ne mogu posmatrati samo i isključivo kao posrednici informacija u savremenom društvu. Iako porijeklo riječi «medij» konotira posredništvo ili «stajanje u sredini, između nečega», danas se mediji shvataju mnogo šire: kao ekonomske, političke, kulturne institucije i kao dio savremenog društva koji reflektira to društvo samo po sebi. Pod informativnim medijima podrazumijevamo štampu, radio, televiziju i internet i svi oni imaju određene zajedničke karakteristike, koje se odnose prije svega na:

- proizvodnju i distribuciju vijesti/informacija i zabave;
- angažiranost na polju sofisticiranih tehnologija snimanja, distribucije i prijema;
- distribuiranje sadržaja velikom broju raznorodnih primatelja koji su jedni drugima nepoznati (što medije i čini masovnim ili mass medijima);
- institucionalnost – mediji nisu samo firme za produkciju i distribuciju sadržaja već i kompleksne organizacije s određenim simboličkim funkcijama²;
- (teorijski) dostupnost svima;
- moć u sistemu kapitalizma u većini društava – u ekonomskom smislu one su vrlo moćni nositelji političke, kulturne i ideološke snage. (Steven, 2003:17)

² Jedini medij na koji nije primjenjiv koncept institucionalnosti je internet, jer njegova decentralizovana struktura i anarhičnost nadilaze bilo kakve institucionalne okvire. I za internet možemo reći da je kompleksan medij, ali on nije institucionalizirana organizacija i upravo to ga čini novim medijem u odnosu na štampu, radio i televiziju.

21. stoljeće uz ove ključne osobine medija donosi i brojne novitete i unekoliko mijenja načine funkcionisanja i djelovanja medija. Ti noviteti posljedica su, prije svega, činjenice da su današnji mediji više nego ikad profitno orijentirani. Drugim riječima, njihov cilj više nije (ili nije isključivo) prijenos istinitih, objektivnih i nepristranih informacija javnosti, već (prije svega) prijenos/posredovanje takvih informacija koje imaju komercijalnu vrijednost i koje donose novac. Ovaj novi(ji) cilj medija direktno utiče na sam rad medijskih djelatnika i mijenja temeljnu funkciju novinarstva. Naime, umjesto dosadašnjeg skretanja pažnje *na* značajne fenomene, pojave i događaje savremenog društva, mediji novog stoljeća (i oni koje smatramo tradicionalnim – štampa, radio i televizija, ali i oni novi, globalni i multimedijalni, među kojima prednjači internet), čini se, skreću pažnju *sa* tih fenomena i pojava. Novine sve više postaju «medij za prodaju drugih medija» (CD-a, knjiga i sl.), televizija usmjerava pažnju gledateljstva na različite *reality show* programe koji nemaju nikakav smisao niti svrhu, izuzev proizvodnje instant-zvijezda, a internet, pretrpan gotovo jednakim omjerom korisnih i štetnih, kvalitetnih i nekvalitetnih informacija i podataka, fascinira korisnike svojim tehnološkim potencijalom do te mjere da zaboravljaju na stvarni cilj njegova postojanja – liberalizaciju komunikacijskih procesa i/ili prostora. U takvom ozračju korisnici medija trebaju veće kompetencije kako bi uspjeli, uz optimalan utrošak vremena i energije dobiti maksimalan rezultat pri korištenju medija. Medijska pismenost, nadograđena i dopunjena novomedijском (digitalnom) pismenošću, tako sve više dobiva na značaju. Sposobnost razlučivanja koji medij služi kojoj svrsi i na koji način ga najbolje možemo iskoristiti (ne samo za dobivanje dovoljne količine upotrebljivih/korisnih informacija nego i za njihovo kvalitetno „pretvaranje“ u znanje/a), postaje jedna od ključnih kompetencija za život u 21. stoljeću, koje se često naziva stoljeće medija.

Medijska pismenost u savremenom dobu – Razvijanje kritičkih kompetencija korisnika

Većina ljudi danas smatra kako je medijski pismena, odnosno kako zna na pravi način koristiti medije. Većina nas ima određeni set novina koje čita, web-portala koje svakodnevno posjećuje (najčešće i više puta dnevno), TV emisija koje ne propušta i radiostanica memorisanih na radiouređaju u svom automobilu. Većina nas suvereno vlada daljinskim upravljačem, tastaturom i mišem i smatra kako je to dovoljno za kompetentno korištenje medija. To je, međutim, samo jedna uska dimenzija upotrebe medija – ona tehnička.

Mnogi od nas upravo i promatraju medije kao isključivo tehničke uređaje za pristup informacijama, zanemarujući društveni aspekt funkcionisanja medija kao institucija koje imaju svoju strukturu, organizaciju, agendu, svoje vlasnike i s njima povezane određene društvene grupe i pojedince. Stoga je i medijska pismenost mnogo širi koncept od onog koji se bazira samo na tehničkom aspektu rukovanja medijima. Svako od nas može (i treba) biti suštinski medijski (o)pismen(jen) na način da bolje razumije širu perspektivu funkcionisanja i korištenja medija, kako bi imao veću kontrolu nad njima.

Kako navodi Herbert E. Meyer, „medijski posredovane informacije su kao voda: od vitalne su važnosti za nas i ne možemo preživjeti bez njih. Ali, ako ih je previše, možemo se i utopiti“ (Meyer, 2010:4). Medijska pismenost, u širem značenju tog pojma, stoga treba da razvija kompetentnost korisnika da „plovi“ morem dostupnih informacija i uspješno razlikuje bitno od nebitnog, istinito od neistinitog, stvarno od imaginarnog u medijima. Ova sposobnost „navigavanja“ kroz medijske sadržaje naziva se još i „infonautička kompetencija“, a podrazumijeva naše vještine da razumijemo i analiziramo poruke koje nas svakodnevno informišu, zabavljaju ili nam nešto prodaju. Riječ je o kompetenciji kritičkog promišljanja o svim medijski posredovanim porukama i informacijama: od muzičkih videoklipova, preko članaka u novinama do poruka koje vidamo na bilbordima uz put i *web-based* informacija koje dolaze do nas svakodnevno. Ali, istovremeno, to je i kompetencija za svakodnevno propitivanje o tome šta možemo naći u medijima i (što je često i važnije) šta u medijima nedostaje. I, naposljetku, medijska pismenost treba da razvija i naše kompetencije za instinktivno prepoznavanje onoga što leži u pozadini medija i medijske produkcije - koji motivi, čiji novac, kakve vrijednosti i čije vlasništvo – i kako ti faktori utječu na medijske sadržaje.

Medijska pismenost je, zapravo, takva nadgradnja opće pismenosti da je u definiciju pismenosti «uveden» pojam ovladavanja medijima (tradicionalnim medijima, te novim, *web-based* medijima odnosno internetom). Mogli bismo, dakle, zaključiti kako je pismenost u 21. stoljeću višedimenzionalna, odnosno organizirana na više nivoa:

- Prvi – tradicionalni nivo, koji podrazumijeva opće vještine čitanja i pisanja
- Drugi – medijski nivo, koji podrazumijeva vještine uspješnog kritičkog korištenja medija
- Treći – novomedijski nivo, nivo digitalne pismenosti, koji podrazumijeva vještine uspješnog kritičkog korištenja novih medija, prvenstveno interneta

Nivo razvijenosti nekog društva direktno je proporcionalan nivou opće i medijske pismenosti njegovih građana. Najmanje razvijena društva upravo su ona čiji se građani smatraju pismenim ukoliko su ovladali tek elementarnim vještinama čitanja i pisanja, dok se u najrazvijenija ubrajaju ona u kojima je postignut visok nivo digitalne pismenosti. Između stupnja razvijenosti društva i stupnja njegove pismenosti postoji dvosmjerna uzročno-posljedična veza: kako visoko razvijena društva imaju materijalna sredstva i stanje svijesti na takvom nivou da mogu unapređivati nivo pismenosti, tako i unapređenje tog nivoa pismenosti direktno unapređuje i društvo samo.

U dobu multimedija, multitaskinga, hiperkomercijalizacije, globalizacije i interaktivnosti, medijska pismenost podrazumijeva ne samo dobivanje pravih odgovora od medija nego, prije svega, postavljanje pravih pitanja. Ona se odnosi na stalno stavljanje medija na kušnju. Medijski pismena osoba ne prihvata medijske sadržaje zdravo za gotovo, već ih kritički valorizira imajući na umu nekoliko važnih parametara: Kome je namijenjena određena medijska poruka? Ko njome želi da dopre do publike/javnosti i zašto? Iz kakve je perspektive neka medijska priča ispričana? Čiji su stavovi u njoj izneseni, a čiji su izostali? Itd. itd.

Autori koji se bave analizom medijskog diskursa danas uglavnom zastupaju kritički stav prema masovnim medijima, smatrajući kako je riječ o sredstvima manipulacije i institucijama koje imaju vlastiti set interesa i manipulativnih metoda kojima te interese postižu. Međutim, medijska pismenost ne tiče se samo razumijevanja tih interesa i metoda. Ona zahtijeva razvijanje lične strategije za uspješno korištenje medija zasnovane na ličnim potrebama za medijski posredovanim informacijama. Drugim riječima, medijska pismenost dio je opće informacijske pismenosti i, baš kao i informacijska pismenost, polazi od pitanja: Kakve informacije trebam i kako da ih u najkraćem vremenu i uz minimalne resurse i dobijem?

Kako, dakle, definirati medijsku pismenost i zašto je ona važna za svakog od nas ponaosob i za naše društvo u cjelini?

Američki Centar za medijsku pismenost³ definira medijsku pismenost kao „novi pristup u obrazovanju nastao u 21. stoljeću, a koji kreira okvire za kvalitetan pristup, analizu, evaluaciju, kreaciju i participaciju u društvu na osnovu poruka u različitim formama – od printanih i video do online. Medijska pismenost omogućava razumijevanje uloge medija u društvu i daje građanima osnovne vještine za propitivanje poruka ali i samoizražavanje putem njih“.

³ Više informacija na <http://www.medialit.org>

Ova definicija zapravo je proširila prvobitnu definiciju medijske pismenosti koju je izveo Aspen Media Literacy Leadership Institute, 1992. godine, prema kojoj je „medijska pismenost sposobnost pristupanja, analiziranja, evaluacije i kreacije medijskih informacija u najrazličitijim formama.“⁴

Faze medijske pismenosti – Akcenat na cjeloživotnom učenju

Medijska pismenost se uči. Riječ je o kontinuiranom učenju i osnaživanju osobnih medijskih kompetencija. Neki autori (poput Elisabeth Thoman) zastupaju tezu da medijska pismenost podrazumijeva tri faze učenja o medijskim organizacijama i medijski posredovanim sadržajima:

- Prva faza podrazumijeva naprosto svjesnost o potrebi kontrole vremena koje korisnik provodi uz medije (tzv. „medijska dijeta“) – dakle, pravljenje izbora i reduciranje vremena provedenog ispred TV-a, videoigrica i sl.
- Druga faza podrazumijeva sticanje specifičnih vještina kritičkog promatranja medija – dakle, učenje kako analizirati i propitivati medijske sadržaje, način na koji su medijske priče konstruisane, kao i šta je u njima naglašeno, a šta izostavljeno.
- Treća faza podrazumijeva dublje istraživanje medijske problematike i dobivanje odgovora na pitanja: Ko proizvodi medijske sadržaje i s kojim ciljem/svrhom? Ko od njih profitira? Ko gubi? Ko odlučuje?

U ovoj, trećoj, fazi medijski pismena osoba se, zapravo, bavi društvenom, političkom i ekonomskom analizom medija i istražuje kako mediji utječu na naš način shvatanja svijeta. (Thoman, 1995:11)

Medijska pismenost, kao koncept, podrazumijeva cjeloživotno učenje. Naime, nije se dovoljno tek u najranijoj dobi opskrbiti vještinama tehničkog i sadržinskog korištenja medija, već je neophodno kontinuirano educiranje korisnika za interakciju s medijima, slijedeći promjenjivu prirodu medija, ali i promjenjivost potreba korisnika za informacijama u različitim fazama njihovog osobnog razvoja, ali i razvoja društva. Jedan od vodećih teoretičara medijske pismenosti James Potter izvodi tipologiju medijske pismenosti, od najranijeg doba (djetinjstva) do zrelog doba, naglašavajući kako je proces razvijanja medijske pismenosti kontinuiran i neprekidan tokom cijelog života. Ta tipologija uključuje osam faza:

⁴ Više na: <http://www.ccb.lis.illinois.edu>

- Faza usvajanja osnovnih pojmova: u najranijem dobu djeteta – podrazumijeva učenje o postojanju drugih bića, prepoznavanje izgleda, oblika, veličina, boja i prostornih odnosa.
- Faza sticanja govornih sposobnosti: također u ranom djetinjstvu – obuhvata prepoznavanje govora i shvatanje da on prenosi značenje, reakcije na muziku i zvuke i učenje govora, kao i prvu koncentraciju na vizuelne i audiomedije.
- Faza sticanja narativnih vještina: početak shvatanja razlika: fikcija-nefikcija, oglašavanje-zabava, stvarno-nestvarno.
- Faza razvijanja skepticizma: kod starije djece – podrazumijeva nevjerovanje u tvrdnje iz oglasa, jačanje razlika između onoga što se osobi sviđa ili ne sviđa kad je riječ o emisijama, likovima i postupcima.
- Faza intenzivnog razvoja: kod starije djece – podrazumijeva sakupljanje određenih informacija o određenoj temi (sport, muzika i sl.); u ovoj fazi se već razvija svijest o korisnosti informacija i važnosti brzine u obradi informacija koje se smatraju korisnim.
- Faza istraživanja podrazumijeva traganje za neobičnim sadržajima i pričama iz medija.
- Faza kritičkog pristupa: kod odrasle osobe – podrazumijeva prihvatanje poruka i njihovo procjenjivanje, sticanje vrlo širokih i detaljnih znanja o historijskim, ekonomskim, političkim i umjetničkim okolnostima u sistemima poruka, sposobnost istovremenog pravljenja finih poređenja i uočavanja razlika između brojnih različitih elemenata poruka, te sposobnost davanja sažetog suda o kvalitetima i nedostacima neke poruke.
- Faza društvene odgovornosti: kod odrasle osobe – podrazumijeva zauzimanje moralnog stava da su neke poruke društveno korisnije od drugih. (Prema: Potter, 2011:51)

Dva su ključna razloga zašto je medijska pismenost važna za cjeloživotno osnaživanje naših kompetencija za poimanje medijske interpretacije svijeta u kojem živimo. Prvi se odnosi na jednu od ključnih osobina medija: njihovu sugestibilnost. Naime, medijski posredovane informacije izrazito su sugestibilne i ljudi imaju povjerenje u njih, odnosno prilagođavaju svoje ponašanje spoznajama koje su dobili iz medija. Tu je sugestibilnost medija najbolje dokazao američki glumac, producent i reditelj Orson Wells još 1938. godine, kada je u Noći vještica na radiju CBS pročitao radiodramu „Mars Attacs“ koja je vrlo uvjerljivo predstavila iskrcavanje vanzemaljaca na Zemlju. Radiodrama je trajala sat vremena, a, iako je Wells odmah na po-

četku rekao slušateljima kako je riječ o fikciji, izazvala je ogromnu paniku, jer su Amerikanci povjerovali u istinitost priče. Stoga su masovno kupovali zalihe hrane, uzimali oružje, a čak se sumnjalo i da su neki počinili samoubistvo. Iako je tvrdio da nije znao kakvu će paniku izazvati, 1955. godine Wells je priznao da je to učinio kako bi uplašio ljude. “Nije mi se sviđalo koliko su ljudi spremni povjerovati u sve što čuju iz nove magične kutije po imenu radio“, izjavio je tada.⁵

Drugi bitan razlog za insistiranje na medijskoj pismenosti ogleda se u činjenici da naše oslanjanje na medijski posredovane informacije raste u vremenu krize ili bilo kakve nestabilnosti. Ljudi u slučaju vremenskih nepogoda prate medije kako bi saznali šta vlasti čine da bi ih spasile, u ratnim okolnostima nose tranzistore u skloništa, a u vrijeme političkih i drugih kriza provode vrijeme ispred ekrana kako bi saznali kakav će biti ishod situacije. Prvu upečatljivu i najpamtljiviju sliku onoga što se u krizi dogodilo ljudi dobivaju iz medija. Stoga je izuzetno važno da znaju interpretirati te informacije na pravi način.

Iako se čini da televizija i elektronički mediji daju najviše motiva i razloga da promoviramo medijsku pismenost u savremenom društvu i da svako od nas individualno, ali i svi mi kao društvo radimo na podizanju vlastitih kompetencija u ovom kontekstu, principi i praksa medijske pismenosti primjenjivi su na sve medije i na sve medijski posredovane poruke, pa čak i one koje nam se na prvi pogled ne čine kao medijske; stoga možemo reći da se kritička valorizacija medijski posredovanih poruka proteže na sve: od natpisa na majicama do televizijskih ekrana i od bilborda do interneta.

Medijska pismenost – Korisnici – Znanje

Pri razmatranju i zagovaranju medijske pismenosti kao procesa cjeloživotnog učenja važno je podsjetiti da medijska pismenost, iako insistira na kritičkom odnosu korisnika prema medijskim sadržajima, ne insistira na tome da taj odnos bude kritizerski, odnosno ne podrazumijeva negativno predubjeđenje korisnika prije samog stupanja u interakciju s medijima. Kako navodi Nada Zgrabljić Rotar „mediji nisu ni štetni ni korisni, a mogu biti i jedno i drugo. Iako se javnost najčešće bavi opasnom i štetnom stranom medija, pretjeranim nasiljem, pornografijom, stereotipima, senzacionalizmi- ma i žutilom, oni mogu biti i koristan izvor zabave i informacija. Oba načina

⁵ Audiozapis „Mars Attack“ Orsona Wellsa može se pronaći na youtubeu.

utječu na društvenu socijalizaciju i oblikovanje identiteta.“ (Zgrabljčić Rotar, 2005:13)

Medijska pismenost, slijedeći ovu tezu o istovremenoj korisnosti i štetnosti medija, insistira na razumijevanju temeljnih pojmova vezanih za medije i načina na koje oni funkcionišu u društvu kako bi korisnici medija mogli kompetentno procjenjivati medijske sadržaje. Ovdje je bitno ukazati na dva ključna pojma, koji su direktna posljedica promjena u medijskoj sferi 21. stoljeća.

Prvi pojam, „medijski sadržaj“, odnosi se na činjenicu da savremena teorija medija više ne govori o vijestima i informacijama kao produktu medija, već se insistira na pojmu „sadržaj“ koji opisuje sve ono što mediji proizvode (i vijesti, i informacije, i zabava, i reklame itd.) Mediji proizvode mnogobrojne i raznorodne sadržaje, jer im je cilj da zadovolje ukuse raznorodne publike. Vijesti i informacije više nisu ključne u fokusu medijske produkcije, jer drugi medijski sadržaji obezbjeđuju veći interes publike i, posljedično, veći profit. Ta promjena paradigme: od vijesti do sadržaja izuzetno je značajna u kontekstu medijske pismenosti. Onaj ko koristi medije treba, naime, sada procijeniti koji su medijski sadržaji za njega štetni, a koji korisni (neki će korisnici tako korisnim smatrati vijesti, dok će drugi smatrati da su im korisniji sadržaji poput filmova, muzike i sl.). Upravo medijska pismenost treba da opskrbi korisnika vještinama za procjenu medijskih sadržaja i njihove štetnosti, odnosno korisnosti.

Drugi pojam u fokus interesa medija (i, posljedično, medijske pismenosti) stavlja „korisnika“, dakle ne više disperznu, heterogenu, nepoznatu masu i/ili publiku, već individualnog korisnika medija. To implicira da svako od nas ponaosob koristi medije na svoj, individualan, način, s vlastitim preferencama i vlastitim setom vrijednosti na osnovu kojih prosuđuje o medijskim sadržajima. Nalaženje/propisivanje zajedničkog seta vrijednosti na osnovu kojih bi većina korisnika mogla procjenjivati medijske sadržaje zadatak je medijske pismenosti.

Zašto je uopće medijska pismenost važna u kontekstu razvijanja kompetencija i cjeloživotnog učenja? Najprije zbog činjenice da su medijski posredovane informacije dio ukupnog fundusa (sa)znanja, pri čemu su to zapravo najdostupnija (sa)znanja. Kako navodi Thomas Bauer, „društvo u kojem danas živimo u sve manjoj mjeri biva odedeno proizvodnjom materijalnih dobara, a u sve većoj mjeri razmjenom informacija i znanja, kao i komunikacijskim premreženjem. Na taj način kompetencijska središta komunikacijskog premreženja podataka, informacija i znanja postaju izuzetno važna“ (Bauer, prema Zgrabljčić Rotar, 2005:46). Nadalje, kako smo već rekli, svaki pojedinac unutar ovog informacijsko-komunikacijskog društva koristi dos-

tupna znanja i medijski posredovana saznanja na individualan način. Thomas Bauer to naziva „do it yourself society“, sugerirajući kako „kompetentna medijska komunikacija predstavlja, s obzirom na individualnog recipienta, onu interaktivnu i participativnu, na društvene diskurse usmjerenu pažnju koja s jedne strane omogućuje da razlike (u iskustvu, mišljenju i namjerama) postanu zajedničke, a s druge strane istovremeno jamči raspodjelu društvenosti“ (Bauer, prema Zgrabljić Rotar, 2005:55).

Još jedna značajna odrednica medijskog društva koja daje dodatni argument za razvijanje kritičkih kompetencija medijske pismenosti jeste ta da se medijsko društvo često razumijeva kao društvo znanja, što je, svakako, jednostran, površan i pogrešan pristup. Naime, mediji znanje doista lakše i brže posreduju, ali sve što je medijski posredovano nije nužno znanje. Konrad Paul Liessmann kaže kako medijski posredovane informacije ne obogaćuju nužno naše znanje, odnosno medijsko znanje je „fragment, lako se usvaja, brzo se prilagodi i lako se zaboravi“ (Liessman, 2009:8). Medijsko društvo nije nužno društvo znanja, jer je znanje, prema općeprihvaćenoj definiciji: informacija opskrbljena značenjem. „Znanje je više od informacije. Znanje omogućuje da se iz mnoštva podataka filtriraju oni koji imaju informacijsku vrijednost, ali ne samo to; znanje je općenito oblik prožimanja svijeta: spoznati, razumjeti, pojmiti. U suprotnosti s informacijom, čija je važnost u djelatno relevantnom stajalištu, znanje nije jednoznačno usmjereno na svrhu (...) Nasuprot informaciji, koja predstavlja interpretaciju podataka s obzirom na djelovanje, znanje bi se dalo opisati kao interpretacija podataka s obzirom na njihov kauzalni suodnos i njihovu unutarnju konzistentnost.“ (Liessmann, 2005: 25). Jednostavnije kazano, (neke) medijski posredovane informacije mogu biti podloga spoznavanju svijeta i proširivanju znanja, ali mediji (pa ni mladima tako zavidljivi internet) ne mogu biti jedini izvor koji se u traganju za znanjem konsultuje. Ilustrirajući ovu tezu primjerom kviza „Ko želi biti milijunaš“, Liessmann argumentira kako kvizovi u kojima se učesnici i publika zabavljaju pokušavajući odgonetnuti koji je od ponuđenih odgovora na postavljeno pitanje tačan, zapravo simuliraju kretanje prostorom znanja čija je ključna odrednica: zanimljivost. Drugim riječima, publici/korisnicima medija se sugerira da je znanje ono što nam je atraktivno, privlačno, medijski posredovano, a da se do njega dolazi na sljedeći način: „samo smo malo toga razumjeli, ponešto znamo, nešto se da pretpostaviti, no najveći dio nam je nepoznat i u najboljem slučaju možemo pogađati“ (Liessmann, 2005: 12). Tako medijska interpretacija znanja zapravo potkopava teze o potrebi obrazovanosti, jer u istu ravan stavlja informacije o likovima iz klasičnih djela književnosti i slikarstva, sa poznavanjem, recimo, sastava fudbalske reprezentacije zemlje iz koje učesnik dolazi. Između obrazovanosti i informiranosti stavlja se znak jednakosti, što

je svakako pogrešan pristup, posebno u dobu komercijalnih, profitno orijentiranih medija koji, kako smo rekli na početku, proizvode takve informacije kojima nije uvijek cilj povećanje znanja, već, često, povećanje profita.

Zaključak:

Medijska pismenost kao "alat" za jačanje meta-kompetencija i kako je individualno razvijati

Medijska pismenost usmjerena je, dakle, na razvijanje meta-kompetencija korisnika medija za uspješnu i na znanje orijentiranu interakciju s njima. Mnogi autori spremni su ustvrditi kako se selekcija medijskih sadržaja u našoj svijesti odvija principom „autopilota“ (Potter, 2011:28), odnosno uglavnom nesvjesno, ali na osnovu naših ranije uspostavljenih preferenci. Taj proces naziva se još i automatska obrada podataka i informacija. „Automatska obrada informacija upravlja najvećim dijelom našeg korištenja medija, ali svakako ne cjelokupnim. Automatska obrada nam omogućava da se upoznamo s velikim brojem medijskih poruka, a da na to ne gubimo mnogo vremena; tako da imamo osjećaj da ih filtriramo jer im ne posvećujemo svjesnu pažnju. Povremeno, neki detalj poruke privlači našu pažnju, odnosno pažnju naše svijesti na neku medijsku poruku.“ (Potter, 2011: 29) U online medijima ovaj proces automatskog pregledanja sadržaja web-stranica naziva se „skeniranje“, pri čemu korisnik nasumično pregledava sadržaj sitea a zadržava se samo na onim dijelovima koji mu privuku pažnju.

Čak i ako se složimo s Potterom da se selekcija informacija odvija nesvjesno (ili podsvjesno), treba napomenuti da ovo zadržavanje pažnje na određenim informacijama ili dijelovima informacija nije slučajno, odnosno zasnovano je na određenim kodovima usađenim u našu svijest o tome kakve nam i o čemu informacije trebaju. Drugim riječima, čak i kada ne osvješćujemo proces selekcije informacija posredovanih medijima, on je zasnovan na određenim pravilima, u čijem je središtu naša potreba za određenom vrstom tih informacija. Tako će, naprimjer, osoba zainteresovana za političke sadržaje dnevne novine čitati od prve k posljednjoj stranici, a osoba zainteresovana za sportske rezultate od posljednje stranice k prvoj. Također, osobi zainteresovanoj za političke poruke tokom pregledavanja news feeda na Facebooku neće „za oko zapasti“ statusi prijatelja koji se bave sportskim rezultatima, dok će osoba zainteresovana za sport prvo primijetiti upravo te statuse.

Razvijanje medijske pismenosti kao koncepta cjeloživotnog učenja zadatak je društva u cjelini. U mnogim razvijenim zemljama medijska pismenost

dio je obaveznog syllabusa već od osnovnoškolskog obrazovanja. Ipak, svaki korisnik medija ponaosob također može raditi na razvijanju vlastitih kompetencija za uspješnu interakciju s medijima i korištenje medijski posredovanih informacija. Neke od individualnih strategija koje se mogu „podvesti“ pod koncept medijske pismenosti uključuju:

- provođenje manje vremena u pronalaženju i prikupljanju informacija koje je *korisno znati*, a provođenje više vremena u pronalaženju informacija koje *moramo/trebamo znati*;
- fokusiranje na *kvalitet informacija*, a ne na kvantitet;
- učenje kako tražiti informacije, odnosno koja pitanja postaviti kako bismo dobili kvalitetne odgovore;
- *single-tasking*, odnosno fokusiranje na jednu temu/problem/pitanje u jednom trenutku;
- konsultovanje više izvora, ali na način da se svakim sljedećim izvorom prvobitna informacija provjeri i dopuni, a ne da se pažnja korisnika skreće na druge teme i pitanja.⁶

I naposljetku, jedan od, čini se, značajnih savjeta u dobu permanentne interakcije s medijima i online komunikacije glasi: medijski (o)pismen(jen) korisnik usmjeren je ne samo na kontinuirano traganje za novom, za vijestima i informacijama, nego prije svega na traganje za znanjem, a to je moguće samo ako je, s vremena na vrijeme „diskonektovan“, odnosno izoliran od medija i fokusiran na sebe i svoje učenje.

MEDIA LITERACY AS A „TOOL“ FOR LIFELONG DEVELOPMENT OF COMPETENCIES FOR INTERACTION WITH MEDIA

- Abstract -

In 21st century the orientation of users to media (printed, electronic and online) reached the level where we can say that one of the key competencies of a modern human is the ability to master media-mediated information. It is the competence of selecting the appropriate amount of useful (and usable) information and its incorporation into the existing knowledge-system of users (which is the operating system

⁶ Više o ovome na: <http://www.infogineering.net/understanding-information-overload.htm>

in their everyday life). Therefore, in modern communication and information science more attention is paid to media literacy as a concept of transformation of media-mediated cognition to knowledge. This paper deals with the concept of media literacy by placing it in the context of lifelong learning and it highlights the competence of mastering the media, as one of the key mechanisms of protection against negative effects of media, but also increasing the usability of media effects by the user.

Key words: media, media contents, users, media literacy, critical competencies, learning / education for media.

Literatura:

- Bourdieu, P. (2000), *Narcisovo ogledalo*, Beograd: Clio.
- De Fleur, M., Ball-Rokeach, S. (1995), *Theories of Mass Communication*, New York: Longman Press.
- Gone, Ž. (1998), *Obrazovanje i mediji*, Beograd: Clio.
- Hedley, C.N. Antaracy P, Rabinowitz, M (1995), *Thinking and Literacy: The Mind at Work*, New York: Lawrence Earlbaum.
- Kellner, D. (2004), *Medijska kultura*, Beograd: Clio.
- Liessmann, K.P. (2005), *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lloyd, J. (2008), *Šta mediji rade našoj politici*, Beograd: B92.
- Mattelart, A. (2003), *The Information Society – an Introduction*, London: SAGE Publication.
- Meyer, H. (2010), *How to Analyze Information*, New York: Storm King Press.
- Nuhanović, A. (2005), *Demokratija, mediji, javnost*, Sarajevo: Promocult.
- Poter, J. (2011), *Medijska pismenost*, Beograd: Clio.
- Rushkoff, D. (2002), *Iznuđivanje – zašto slušamo šta nam ONI kažu*, Zagreb: Naklada Bulaja.
- Schwartz, B. (2004), *The Paradox of Choice: Why More is Less*, New York: HarperCollins.
- Steven, P. (2003), *The No-Nonsense Guide to Global Media*, London: Verso.
- Thoman, Elisabeth (1995), *Media Literacy*, New York: Storm King Press.
- Tomić, Z. (2008), *New\$ Age*, Beograd: Čigoja.
- Vuksanović, D. (2008), *Knjiga za medije, mediji za knjigu*, Beograd: Clio.
- Wurman, R. S. (1989), *Information Anxiety*, New York: Double Day.
- Zgrabljic Rotar, N. (ur) (2005), *Medijska pismenost i civilno društvo*, Sarajevo: Media Centar.

Bojan Ljujić¹,
Tamara Nikolić-Maksić²,
Maja Maksimović³

EPISTEMOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU ODRASLIH⁴

- Sažetak -

U ovom radu želimo da razmotrimo temeljne pretpostavke na kojima se istraživački rad u oblasti obrazovanja i učenja odraslih zasniva: naša uverenja o stvarnosti (ontologija) i naša uverenja o saznavanju unutar te stvarnosti (epistemologija). Ova uverenja neminovno oblikuju čovekove odluke koje usmeravaju njegove aktivnosti i uopšte angažovanje u svetu koji ga okružuje, pa tako i u samom planiranju i realizaciji naučnog istraživanja. U tom kontekstu, razumevanje bar nekih od tih uverenja postavlja se kao ključno za efektivnu kritiku i primenu rezultata istraživanja, a sve u cilju poboljšanja obrazovne prakse i teorijskog razmatranja njene opravdanosti.

Ključne reči: epistemološko-ontološki pristupi, istraživanja u obrazovanju odraslih, pozitivizam, antipozitivizam, postmodernizam.

Uvod

Najopštije gledano, istraživanje u konvencionalnom smislu predstavlja proces u kome se definiše oblast istraživanja, prikupljaju podaci, a zatim se

¹ **Bojan Ljujić**, istraživač-pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

² **Tamara Nikolić-Maksić**, asistent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

³ **Maja Maksimović**, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.

⁴ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu) „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj: 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

analiziraju i prezentuju na sistematičan i metodičan način. Na taj način, iako se usko tiče problema koji proističu iz obrazovne prakse, istraživanje samo po sebi ne predstavlja praksu i razlikuje se od nje. U svakom istraživanju se, bilo da se radi o prirodnim ili društvenim naukama, dolazi do izvesnih saznanja i na taj način ono neminovno sadrži i epistemološka pitanja. Svako naučno istraživanje je zasnovano na određenim epistemološkim pretpostavkama, iako to nije uvek eksplicirano. Štaviše, u najvećem broju slučajeva, te pretpostavke koje se odnose na pitanja šta je znanje i kako se do njega dolazi se podrazumevaju i ne smatraju vrednim razmatranja (Usher, Bryant & Johnston, 2005).

Sasvim je sigurno da način na koji posmatramo svet ima uticaj na ono što verujemo da znamo o njemu. Jasno je da je epistemologija u čvrstoj vezi sa ontologijom i bilo bi teško razmatrati ih odvojeno. S obzirom na to da svako od nas razume svet na drugačiji način, verovatno je ili čak izvesno da svi mi posedujemo drugačije "saznanje". Kada se radi o naučnim istraživanjima, važno je razumeti kako autori posmatraju svet i realnost, a samim tim i osnovu saznanja, na čemu baziraju svoj rad (Allison & Pomeroy, 2000), što nam omogućava da interpretiramo i koristimo takva istraživanja u daljem radu.

U tom smislu, potrebno je razmotriti širi kontekst koji se tiče prirode, svrhe i uopšte načina korišćenja istraživanja u oblasti obrazovanja odraslih. Neminovno, od prirode istraživanja koje sprovodimo u oblasti obrazovanja odraslih zavisice i priroda dobijenih rezultata, koji dalje imaju uticaj na obrazovnu praksu. Samim tim, bitno je ispitati pretpostavke na kojima se istraživanja u ovoj oblasti baziraju.

U ovom radu želimo da skiciramo okvir koji istražuje prirodu saznanja (epistemologiju) i prirodu stvarnosti (ontologiju) u oblasti obrazovanja odraslih, sa dvojakim ciljem. Prvo, želimo da podstaknemo teoretičare i praktičare da razmotre sopstvene epistemološke i ontološke preferencije i shvatanja; drugo, želimo da ukažemo na značaj kritičkog pristupa razmatranju različitih istraživačkih napora u ovoj oblasti.

Različiti pristupi u razmatranju epistemologije istraživanja

Opšte odrednice

U literaturi koja se bavi istraživanjima u oblasti obrazovanja, aktuelno je slaganje autora o postojanju i aktuelnosti više epistemološko-metodoloških pristupa (Savićević, 2011; 1996; 1994; Cohen, Manion, Morrison, 2007;

Howe, 2003; Scott, 2000; Potkonjak, 1977). I pored toga, oni se drugačije klasifikuju i predstavljaju, na različite načine se prilazi njihovom tumačenju i objašnjenju. Među autorima ne postoji jedinstveno viđenje o kojim se to većim kategorijama epistemološko-metodoloških pristupa radi te se one imenuju na različite načine i objašnjavaju posredstvom specifičnih elemenata koji se prepoznaju kao ključni. Ove neusklađenosti su više terminološke prirode, a utisak je da je suština zajednička.

Najveći deo rada posvećen je pristupima koji obrazovnu praksu u manjoj ili većoj meri stavljaju u prvi plan. Ovo ističemo zbog činjenice da je u jednom trenutku dominirao istraživački pristup koji Potkonjak (1977) naziva *deduktivno-racionalno-filozofski* pristup u proučavanju obrazovanja, čiji je najpoznatiji predstavnik Johann Friedrich Herbart, a prema kom je empirija potpuno sekundarna - nije niti polazište niti izvor, a ni kriterijum istinitosti saznanja koja se tiču obrazovanja. Empirija se zapravo mora uklapati u racionalne okvire i šeme. Istinitost i vrednost vaspitne empirije se dokazuje na osnovu usaglašenosti s polaznim stavovima, pedagoškim principima i normama do kojih se došlo deduktivnim putem. Ovakav pristup, negirajući induktivni put dolaženja do saznanja, propisuje kakva bi praksa trebalo da bude, u čemu se ogleda njegov normativni karakter. Kako se praksa negira, nema empirijskih istraživanja, a negira se i kontekst u kome se dešava obrazovna stvarnost - ona se proučava na racionalno-filozofskom nivou. U ideji da se pedagogija ne treba izdvajati iz filozofije, već se, naprotiv, na njoj mora naučno temeljiti, prepoznaje se osnovni put za saznavanje pedagoške problematike, a to je filozofski, tj. racionalni, spekulativni put.

Razmatrajući probleme istraživanja obrazovanja, Cohen, Manion i Morrison (2007) bave se pitanjem društvene stvarnosti u celini, gde se obrazovanje odraslih javlja kao jedan od njenih aspekata. Ovi autori ističu da se u istraživanju društvenih fenomena javljaju četiri tipa pretpostavki o društvenoj stvarnosti. Jedan je *ontološke* prirode i tiče se same suštine društvenih fenomena koji se ispituju, a društvena stvarnost se s jedne strane posmatra kao realno postojeća i data nezavisno od ljudske svesti, a s druge strane kao rezultat i produkt ljudske svesti, kao nešto što ne egzistira bez ljudi tj. njihovog znanja o tome.

Drugi tip pretpostavki koji je za nas od većeg značaja je više *epistemološkog* karaktera, a odnosi se na samu suštinu saznanja, njegovu prirodu i oblike, kako se do njega može doći i kako se može prenositi drugim ljudima. Upravo u domenu ovih pretpostavki nailazimo na specifičnosti viđenja ranije pomenutih autora, koji navode da u zavisnosti od toga kakvi su stavovi prema ranije navedenim elementima dolazi do grupisanja u kategorije pozi-

tivista ili antipozitivista. Prema pozitivistima znanja su merljiva, objektivna i dostupna čulima, od istraživača se očekuje da bude posmatrač i da ostane veran metodama prirodnih nauka. S druge strane, antipozitivisti posmatraju znanje kao subjektivno, lično i jedinstveno, a samim tim pretpostavlja se uplitanje istraživača u sam predmet istraživanja, a time i odbacivanje metodologije prirodnih nauka.

Treći tip pretpostavki odnosi se na *ljudsku prirodu* i odnos ljudi prema okolini. U ovom kontekstu se govori o determinizmu koji podrazumeva mehaničko respondivno delovanje na dešavanja u okolini, a s druge strane o voluntarizmu, prema kome je čovek inicijator sopstvenih delovanja i koji aktivno menja okolinu.

Četvrti tip pretpostavki, koji je za nas takođe značajan, a koji dosta zavisi od prethodne tri pretpostavke, je *metodološke* prirode. Dakle, u zavisnosti od ontoloških, epistemoloških predstava, kao i predstava o čovjekovoj prirodi i njegovom odnosu prema okruženju, zavisice i shvatanje metodologije neophodne za dolaženje do konkretnih podataka koji se tiču predmeta istraživanja nekog društvenog fenomena. Tako, može se govoriti o nomotetskom pristupu, koji karakteriše upotreba procedura i metoda za dolaženje do generalnih zakona, a koji podrazumeva shvatanje da svet i društvena realnost postoje nezavisno od ljudske svesti, kao i da su dešavanja u okolini nezavisna od uticaja čoveka. S druge strane, imamo idiografski pristup koji, na ontološkom nivou, podrazumeva postojanje različitih interpretacija i iskustava koja se tiču sveta i realnosti što nas okružuje i podrazumeva antipozitivističku epistemologiju i aktivnog čoveka koji učestvuje u socijalnim dešavanjima koja ga okružuju te ih aktivno menja u skladu sa sopstvenim viđenjima.

U skladu sa svime rečenim, Cohen, Manion i Morrison (2007) razlikuju dva pristupa u društvenima naukama tj. u proučavanju društvenih fenomena, među kojima je i obrazovanje, a to su *subjektivni* i *objektivni* pristup. Subjektivni pristup podrazumeva ontološki nominalizam, epistemološki antipozitivizam, voluntarizam u domenu ljudske prirode i idiografsku metodologiju. Nasuprot ovome, objektivni pristup podrazumeva ontološki realizam, epistemološki pozitivizam, determinizam u domenu ljudske prirode i nomotetsku metodologiju.

Objektivni pristup u istraživanjima obrazovanja odraslih

Iako je pozitivistički pristup problemima koji potiču iz sfere društvene realnosti prisutan od antičkog perioda, *pozitivizam* se kao filozofski pravac javlja u 19. veku a njegovim osnivačem se smatra Auguste Comte. U osnovi

nastanka i razvoja pozitivizma jeste snažan polet prirodnih nauka u 18. i 19. veku, a tu se pre svega misli na fiziku, mehaniku, hemiju i biologiju. Najviše zasluga za uvođenje pozitivizma u proučavanje problema obrazovanja pripadaju Herbertu Spenceru i Emileu Durkheimu.

U skladu s pozitivističkim pristupom i shvatanjima, jedini relevantan izvor informacija, saznanja i činjenica jeste empirija. Prava znanja su samo ona do kojih se dolazi na osnovu iskustva, a do njih se može doći jedino primenom tehnika posmatranja ili u eksperimentalnim situacijama. Samo ono znanje do kojeg se dolazi čulnim putem je pravo znanje. Samo ono što je egzistirajuće i dostupno za ljudska čula, ono što je, prema Comteovoj terminologiji, pozitivno dato relevantno je s aspekta pozitivizma. Tu se prepoznaje bitna karakteristika pozitivizma i pristalica ovog pravca, a to je težnja k objektivnosti, koja treba da dominira u društvenim naukama. Svaka subjektivnost nije poželjna i nema joj mesta u nauci. U tom smislu istraživači se, kako bi zadržali šansu da dođu do relevantnih saznanja, moraju držati dalje od predmeta proučavanja, ne smeju ni na koji način uticati na njega kroz proces proučavanja, a vrednosni sistem istraživača ne sme da utiče na rezultate istraživanja i dolaženja do saznanja o pojavama u društvenim naukama. Dakle, situacija koja postoji između istraživača i istraživanog objekta je vrednosno slobodna i rasterećena.

U pozitivizmu je aktuelno jedinstvo prirodnih i društvenih nauka, a ono se ogleda u nekoliko domena. Prirodne i društvene nauke posmatraju i proučavaju iste pojave, metodi prirodnih nauka se direktno preslikavaju u društvene nauke. Po sredi je eksperimentalna/manipulativna metoda, teži se potvrđivanju hipoteza uz dominantan kvantitativan pristup, dok među istraživačkim tehnikama dominira testiranje (pre i nakon delovanja eksperimentalnog faktora) uz prisustvo eksperimentalne i kontrolne grupe ispitanika (Allison & Pomeroy, 2000, 94). Rezultati istraživanja se u društvenim naukama formulišu u terminima koji su paralelni s onima u prirodnim naukama. Izvođenje zaključaka i generalizacije se u društvenim naukama odvijaju na isti način kao i u prirodnim naukama. Ovo ilustruju Allison i Pomeroy (*Ibid.*, 94) dajući primer istraživačkog rezultata. Uzimajući za predmet istraživanja 'samopouzdanje i programi rekreacije na otvorenom', kao mogući nalaz ovi autori navode: „Programi rekreacije na otvorenom doprinose povećanju samopouzdanja.“

Prema pozitivističkom shvatanju, znanje je merljivo, ono se može kvantifikovati, samim tim dolazi se do veoma preciznih i tačnih saznanja o predmetima ispitivanja. Takođe, znanje se javlja u šablonima, saznavanje je usmereno k utvrđivanju veza i povezanosti među pojavama koje se istražuju

i koje se saznaju, a moguća je i klasifikacija inače neuporedivih i nespojivih podataka.

Pozitivistički pristup pretpostavlja društveni determinizam. To bi značilo da različiti društveni događaji imaju svoje uzroke, da su događaji determinisani pojedinim okolnostima. Prema takvim shvatanjima društvene nauke se temelje na uverenjima da se uzročne veze koje vladaju među društvenim pojavama mogu razotkriti i shvatiti, ali i eksplicirati kroz prihvaćene termine. U tom smislu moguće je doći do zakona i zakonitosti koje se odnose na društvene pojave (po sličnim principima kako se to čini u prirodnim naukama). Na ovaj način kontekst u kome se društvene pojave javljaju je u potpunosti zanemaren, on se posmatra jedino u vidu konstante, nepromenljive i bezuticajnog elementa, s aspekta društvenih pojava. Takođe, zahvaljujući zakonima, pozitivisti imaju čvrstu osnovu za opisivanje dešavanja u društvenom svetu, ali i za njegovo predviđanje i kontrolisanje. Objekti, događaji i ljudi ne menjaju se bitno tokom vremena pa je moguće izvoditi generalizacije koje će trajati izvesno vreme. Pored determinizma, pozitivizam podrazumeva i empirizam. To bi značilo da su relevantna ona znanja koja se mogu proveriti u iskustvu, a validnost znanja se zasniva na ponovljivosti.

S aspekta nivoa opštosti sa kog se pristupa pojavama u pozitivizmu, može se reći da je u okviru njega prihvaćen induktivni put. Pored toga što je indukcija osnovni metodološki put dolaženja do saznanja o ispitivanim fenomenima, dedukcija se potpuno isključuje, ona je nepoželjna i sasvim neadekvatan put dolaženja do saznanja o društvenoj stvarnosti, pa samim tim i saznanja o obrazovanju.

U pozitivizmu su znanja, predmeti posmatranja i ljudi postvoreni, prema njima se ophodi kao prema objektima tj. stvarima, a veza koja se uspostavlja je jednosmerna, ne postoji povratna informacija. Ovo postvarenje vaspitno-obrazovne empirije koje je karakteristično za pozitivizam donekle je isporovocirano težnjom k potpunom svođenju relevantnosti saznanja na čulno dostupnu empiriju, a takođe kristališe još jednu karakteristiku pozitivizma: parcijalno posmatranje pojava koje su relevantne s aspekta proučavanja. Delovi pojedinih fenomena se proučavaju izolovano od konteksta i nezavisno od celine, oni se od celine veštački izdvajaju, a kada se dođe do određenih podataka o njima, oni se veštački integrišu u celinu.

Zasnivajući svoju studiju na razmatranju epistemoloških i ontoloških pristupa koji su prisutni u proučavanju obrazovanja, Scott (2000), između ostalog, govori o naivnom realizmu, u čijoj se osnovi nalaze pozitivistička i empiristička shvatanja. Pozitivistička shvatanja prepoznaju se u fenomenalizmu, koji podrazumeva da naučnici u društvenim naukama treba da se kon-

centrišu samo na površinu proučavanog predmeta bez zalaženja u ono što je nedostupno na prvi pogled i što se nalazi ispod površine; nominalizmu, koji podrazumeva da se svet sastoji iz socijalnih i fizičkih elemenata koji se ne mogu pojednostaviti na bilo koji način, fizički i društveni svet postoje nezavisno od percepcije istraživača pa predmetu istraživanja treba pristupati nezavisno od vrednosnog sistema koji poseduju istraživači; logički produžetak nominalizma je razdvajanje vrednosnog od činjeničnog; i jedinstvu naučnog metoda, koji podrazumeva postojanje jednog naučnog metoda i pristupa koji je zajednički za prirodne i društvene nauke.

Empirizam, koji je takođe u osnovi naivnog realizma, podrazumeva da znanja o svetu dolaze isključivo putem čula, mozak se pasivno dopunjuje znanjima, promene su nezavisne od iskustava različitih posmatrača, ne postoje veze između različitih dešavanja, ona se mogu razumeti nezavisno od drugih prethodnih iskustava.

U savremenoj literaturi se govori i o *postpozitivizmu* u okviru kog je evidentno izvesno ublažavanje postavki pozitivističkog pristupa. Iako je koncentracija i dalje na objašnjenju, predviđanju i kontroli, u ontološkoj i epistemološkoj ravni primetne su određene različitosti između ovih pristupa. U ontološkom smislu, za postpozitivizam je karakterističan kritički realizam, koji implicira postojanje stvarnosti nezavisno od istraživača, ali ona nije savršeno razumljiva te je predviđanje moguće samo u okvirima verovatnoće. Na epistemološkom nivou i dalje dominira dualizam, doduše modifikovani, teži se objektivnosti, nalazi se definišu kao verovatne istine, a potvrđene hipoteze se određuju kao verovatne naučne činjenice i zakoni. I metodologija je ublažena u odnosu na pozitivističku, pa se govori o modifikovanoj eksperimentalnoj/manipulativnoj metodi koja može uključiti i kvalitativne elemente, dok su istraživačke tehnike iste kao u pozitivističkom eksperimentu. Rezultat istraživanja ranije pomenutog predmeta mogao bi biti: „Programi rekreacije na otvorenom mogu doprineti povećanju samopouzdanja“ (Allison & Pomeroy, 2000, 94).

Subjektivni pristup u istraživanjima obrazovanja odraslih

Antipozitivistički pristupi u proučavanju obrazovanja odraslih javljaju se kao opozicija pozitivističkim postavkama. Najčešće razmatrani pristupi u ovoj kategoriji su *interpretativni*, koji se označavaju i kao *konstruktivistički*, od onih autora koji žele da istaknu stav prema kome se znanje konstruiše u zajedničkoj akciji interakcijom istraživača i ispitanika (Grbich, 2001; Allison & Pomeroy, 2000) ili *hermeneutički*, kod onih koji ističu razumevanje

(Schleiermacher, Heidegger, Dilthey i Habermas) (Savićević, 1996), i *kritički*, karakterističan za sledbenike Frankfurtske škole.

Cohen, Manion i Morrison (2007) navode da su osnovna obeležja antipozitivističkih pristupa u proučavanju obrazovanja sledeća:

- Ljudi su slobodni i kreativni u svojim akcijama, ponašaju se u skladu sa sopstvenim namerama kreirajući značenja u svojim aktivnostima i putem tih aktivnosti
- Ljudi aktivno konstruišu sopstvene socijalne svetove, oni nisu pasivni kakvim ih pozitivizam vidi
- Situacije su promenljive i prolazne, a ne statične i fiksirane; događaji i ponašanja se razvijaju kroz vreme i značajno su pod uticajem konteksta - to su situacione aktivnosti
- Događaji i ljudi su jedinstveni i značajno su nedostupni generalizacijama
- Posvećenost fenomenu koji se proučava je od izuzetnog značaja
- Ljudi interpretiraju događaje, kontekste i situacije i ponašaju se u skladu s tim interpretacijama
- Postoji više interpretacija i perspektiva na jedan isti događaj ili situaciju
- Stvarnost je višeslojna i kompleksna, ona nije objekat koji se može otkriti i meriti
- Mnogi događaji nisu svodivi na simplifikovanu interpretaciju, pa su složena objašnjenja prihvatljivija od redukovanih, jer takva objašnjenja pre opisuju kompleksnu stvarnost nego ona uprošćena
- Ispitivanje se vrši pre s aspekta participanata u istraživanjima nego istraživača

Interpretativni/konstruktivistički pristup

Koncentrišući se na interpretativni pristup, Cohen, Manion i Morrison (2007) ističu da je u okviru njega osnovno interesovanje usmereno na individualni. Centralna nastojanja se odnose na razumevanje subjektivnog sveta ljudskog iskustva. Kako bi se očuvao integritet fenomena koji se istražuje, čine se napori da se prodre unutar pojedinca i da se fenomen sagleda i razume iz njegovog ugla.

Interpretativni pristup podrazumeva koncentrisanje na aktivnost tj. akcije individue koja se proučava u kontekstu vaspitno-obrazovne problematike, što nije u skladu s pozitivizmom, koji se koncentriše na ponašanje koje je spolja vidljivo i čulima dostupno. Shvatanje aktivnosti ili akcije ne podrazumeva sa-

mo spoljnu dimenziju već i unutrašnju - akcija se posmatra kao smisleno ponašanje ili misaono ponašanje. Dakle, nije bitno samo ponašanje u pozitivističkom smislu već i ono što se nalazi u njegovoj osnovi (misli, osećanja, motivi i sl.). Aktivnost je namerna delatnost koja je orijentisana prema budućnosti, ona ima smisla samo za onoga ko je realizuje, pa je za potrebe istraživanja neophodna podela iskustava između istraživača i ispitanika.

Interpretativizam uzima individuu kao polaznu tačku u istraživanju i ključno je razumevanje njene interpretacije sveta koji je okružuje. Teoretska znanja su nastajuća, ona se moraju pojaviti iz pojedinačnih situacija, moraju biti zasnovana na podacima koji su rezultat istraživačkog čina. Teorija ne prethodi istraživanju, ona ga sledi. Istraživački rad je usmeren direktno na iskustvo i razumevanje kako bi se na njima gradila teorija. Prikupljeni podaci uključuju mišljenja i svrhe onih ljudi koji su bili njihov izvor. Odatle, teorija koja nastaje na ovaj način ima smisla samo za one na koje se odnosi. Cilj interpretativnog naučnog istraživanja je razumevanje načina na koji se stvarne okolnosti dešavaju na određenom mestu u određeno vreme i njihovo poređenje s onim što će se desiti u neko drugo vreme i na nekom drugom mestu. Na taj način teorija postaje set mišljenja kojim se stiče uvid i razumevanje ljudskog ponašanja.

Najčešći metodološki pristup u interpretativizmu je hermeneutički. Primena hermeneutike shvaćene kao veštine, umetnosti ili teorije interpretacije ili razumevanja (Allison & Pomeroy, 2000; Savićević, 1996) podrazumeva povratnu informaciju ispitanicima, od kojih se očekuje potvrda o ispravnosti njene interpretacije. Aktuelne su istraživačke tehnike poput grupnog intervjuisanja i fokus-grupa. Vraćajući se na primer koji daju Allison i Pomeroy (2000, 94), nalaz u interpretativnom istraživanju mogao bi da bude: „Ispitanici su se složili oko toga da je, od učestvovanja u programima rekreiranja na otvorenom, porast samopouzdanja evidentan u mnogim situacijama kod kuće.“

Kritička teorija

Predstavnici Frankfurtske škole, među kojima se ističu Adorno, Marcuse, Horkheimer, Fromm, a naročito Habermas, ističu koncept *emancipacije* i oko njega se gradi celokupna kritička teorija i specifičnosti ovoga pristupa (Cohen, Manion i Morrison, 2007). Sa epistemološkog stanovišta, izrazito je značajan Habermasov koncept *interesa* (Savićević, 1996). Ovaj autor imao je uverenje da u društvu vladaju određeni interesi koji ne služe većini, da

dominiraju nelegitimni interesi koji obezbeđuju i garantuju prava i slobode manjini, dok je većina pod uticajem represivnih faktora. Zadatak kritičke teorije je da utvrdi koji su to nelegitimni interesi, kao i da ih preobrazi kako bi oni vodili pojedince i društvo prema demokratiji.

Kako navode Cohen, Manion i Morrison (2007), Habermas je smatrao da saznanje služi različitim područjima interesa. Interese kreira društvo, a oni su sastavni deo saznanja, jer oblikuju ono što se ubraja u predmet saznavanja. Tako, govori se o *tehničkim* interesima koji se odnose na pozitivističku filozofiju, gde su predmeti saznanja pasivni (o čemu je bilo reči kada smo govorili o pozitivizmu), a znanje kome se teži je instrumentalno. Cilj ovog interesa je da se uspostavi izvestan stepen predviđanja i kontrole. Dalje, Habermas govori o *praktičnim* interesima koji su karakteristični za hermeneutiku i interpretativni pristup, a razumevanje i tumačenje jesu ciljevi koji se kriju iza ovog interesa. Kritička teorija zastupa i vodi se trećom vrstom interesa, a to su *emancipatorski* interesi, kojima je cilj emancipacija i sloboda. Emancipatorski interes ne odbacuje prethodna dva, on ih obuhvata, ali ih i nadilazi koncentrisanjem na *praxis*, koji se označava kao delovanje obogaćeno refleksijom čiji je cilj da vodi ka emancipaciji i oslobođenju.

Zanimljivo je viđenje koje predstavnici kritičke teorije imaju prema racionalnosti (How, 2003; Savićević, 1996). Kako zapaža How (2003), kritičari usložnjavaju koncept racionalnosti govoreći o dva tipa razuma. S jedne strane je instrumentalna racionalnost i razum, gde se prepoznaje i osnovni koncept kritičke teorije, a to je koncept interesa. Ovaj razum ima za cilj da dovede do željenih rezultata na najbrži i najefikasniji mogući način uz primenu različitih tehnoloških sredstava. S druge strane nalaze se komunikaciona racionalnost i komunikativni razum, koji su razmatrani u okviru Habermasove komunikacione teorije, a prema njoj je komunikacija sredstvo za dolaženje do konsenzusa, i to je suštinska čovekova odlika, koja je preduslov stvaranja demokratskog društva i dostizanja glavnog cilja, a to je emancipacija. U takvoj situaciji komunikativne kompetencije predstavljaju ključne kompetencije za ostvarenje društvenog i individualnog ideala - emancipacije. U skladu sa shvatanjem racionalnosti, Habermas prepoznaje dve vrste akcije. Postoji instrumentalna akcija, koja odgovara instrumentalnom razumu i komunikativna akcija koja odgovara komunikativnom razumu, a koja je usmerena na postizanje kompromisa (Freundlieb, Hudson, & Rundell, 2004; How, 2003; Bottomore, 2003). Komunikacija se nalazi u osnovi ljudskog konsenzusa, ona nije aktivnost koja se primenjuje s vremena na vreme, već je aktivnost ukorenjena u suštini ljudskog bića. Tako, posredstvom komunikacije koja se odvija u uslovima komunikacione kompetentnosti učesnika u 'ideal-

noj govornoj situaciji', koja podrazumeva da svaki učesnik ima podjednaku šansu da izrazi svoje stavove, bez pritisaka koji dolaze od spoljnih ideoloških struktura, pokreće se konkretna akcija i praktična delatnost, naravno, usmerena prema ostvarenju demokratije i emancipacije. Prethodni koncepti karakteristični za kritičku teoriju uveravaju nas da je kritička teorija usmerena na promenu, ona na specifičan način objedinjuje celokupan vremenski kontinuum.

U okviru kritičkog pristupa predmet istraživanja nije postvaren, ne smatra se objektom koji je pasivan, već se smatra aktivnim subjektom. Sasvim je smisljeno da u istraživanjima dominira interakcija između dva subjekta, jer predmet istraživanja nisu fizičke stvari, već ljudska bića. Odatle je opravdano što se odstupa od interakcije subjekt-objekt. Takođe, istraživači i sami učestvuju u istraživanjima zbog uverenja da je nemoguće doći do relevantnih znanja o pojavi koja se ispituje ukoliko se zanemaruju pojedini elementi konteksta u kome se ona nalazi, što istraživači sigurno jesu. Dakle, s metodološkog aspekta, dominira involvirajući dijalog s ispitanicima koji su izvor informacija (Allison & Pomeroy, 2000, 94). U kritičkoj teoriji nije aktuelna vrednosna neutralnost, koja se s jedne strane odbacuje kao nepotrebna, a s druge strane karakteriše kao nedostižna u društvenim istraživanjima (Cohen, Manion i Morrison, 2007; Freundlieb, Hudson, & Rundell, 2004; How, 2003; Savićević, 1996). U okviru ovog pristupa dominiraju etnografske i biografske tehnike, kao i intervjuisanje. Mogući nalaz na primeru istraživačkog predmeta Allisona i Pomeroya (2000, 94) bio bi: „Samopouzdanje žena je povećano u manjoj meri u odnosu na muškarce za vreme programa rekreacije na otvorenom.“

Kvantitativno-kvalitativna debata

Iz prethodnih razmatranja se može videti da je pozitivizam takav pristup stvarnosti prema kojem ona postoji negde izvan nas i treba je saznati, i u tom smislu predstavlja najtradicionalniji pristup istraživanju u društvenim naukama. Postpozitivizam dovodi u pitanje ovakav pogled na stvarnost izražavajući shvatanje da možemo jedino utvrditi ono što je verovatno pre nego ono što predstavlja činjenicu. Kritička teorija razmatra svrhu istraživanja i njegov uticaj na društvo. Konstruktivizam se fokusira na značenje koje individue i grupe daju svetu koji ih okružuje.

Na osnovu učinjene analize može se doći do sličnih zaključaka do kojih dolazi Howe (2003), a koji ukazuju na to da pozitivizam i njegov prodor u

proučavanje problema obrazovanja i logična opoziciona reakcija na ovaj pravac dovode do izvesnih raskola, podela i dogmatizacije. Prvenstveno se misli na postojanje dve dogme koje Howe naziva *kvantitativno-kvalitativna* dogma i *činjenično-vrednosna* dogma.

Prva dogma konstruiše razliku između dva radikalno drugačija epistemološka pristupa - kvantitativnog koji je u skladu s pozitivističkom epistemologijom i kvalitativnog koji pretpostavlja interpretativnu epistemologiju. U tom smislu se danas govori o dva metodološka pristupa istraživanjima obrazovanja - kvantitativna metodologija i kvalitativna metodologija.

Druga dogma pravi oštru razliku između činjenica i vrednosti i povlači crtu između dva radikalno različita domena znanja, baveći se problematikom koja se odnosi na to šta se svrstava u relevantna saznanja, a šta ne. Ova dogma zapravo predstavlja konkretnu pojavu jednog opštijeg raskola, gde činjenična strana podazumeva racionalnost, naučnost, značenja, kogniciju, objektivnost i istinu, a vrednosna strana iracionalnost, politiku i ideologiju, interese, ishode, subjektivnost i moć.

Još 1979. godine Rainbow i Sullivan (Howe, 1998) primetili su epistemološki zaokret od pozitivizma k interpretativizmu u društvenim naukama, karakterističan za drugu polovinu 20. veka, koji su nazvali interpretativni zaokret

Teza kvantitativno-kvalitativne debate, prema kojoj istraživači u oblasti društvenih nauka, pa tako i obrazovanja, treba da se opredele za jednu od te dve paradigme, prema mišljenju Howea (1998), odavno je prevaziđena. Prema njegovom mišljenju, danas, ako nije prevladao, interpretativizam svakako postaje sve dominantniji i u oblasti obrazovanja ima velike posledice za kurikulum, teoriju obrazovanja i političku misiju obrazovanja uopšte. Ono na šta on ukazuje jeste nova debata u okviru interpretativne paradigme u postmodernističkom kontekstu, koja se odvija između postmodernista i transformista.

Epistemološki pristup istraživanju obrazovanja odraslih iz postmodernističke perspektive

Specifična kombinacija ontoloških, epistemoloških i metodoloških postavki karakteristična je za *postmodernistički* pristup istraživanju obrazovnih fenomena. Kao antipozitivističku orijentaciju, postmodernizam karakteriše većina obeležja o kojima u kontekstu antipozitivizma govore Cohen, Manion i Morrison (2007). U svetlu postmodernizma, svet je kompleksan i haoti-

čan, a stvarnost višestruko konstruisana i tranzitivna, a metanarativi⁵ koji propagiraju univerzalne istine i tvrdnje nisu dovoljni da se ovako viđena realnost objasni. Dovodi se u pitanje dolaženje do saznanja putem sistematskog empirijskog posmatranja ili eksperimenta posredstvom razuma, ili je, s druge strane, potreban prvi korak promena posmatranja sveta, i konstrukcija novog sveta koji se istražuje. Drugim rečima, u postmodernizmu, ontologija prethodi epistemologiji (McHale, 1992 prema Usher, Bryant i Johnston, 2005). U postmodernizmu ne postoji univerzalno i apsolutno znanje. „Umesto jedne istine i jedne izvesnosti, autori su spremni da prihvate da postoje mnoge istine i da je jedina izvesnost – neizvesnost“ (Usher, Bryant i Johnston, 2005, 205). U prvom planu je kompleksnost, neizvesnost, heterogenost i različitost. Pre se govori o značenju nego o znanju, a ono je višestruko i subjektivno, što implicira postojanje više istina. Značenja predstavljaju individualne kreacije koje zahtevaju interpretaciju, pregovaranje i dekonstrukciju. Svako rasvetljavanje znanja moguće je u kontekstu interaktivne komunikacije. Prema postmodernizmu, da bi se spoznao fenomen obrazovanja, neophodno je razbiti društvene i kulturne konstrukte koji određuju na koji način ćemo upoznavati obrazovnu realnost. Remećenje i preispitivanje ovih konstrukata, kao i višestrukost u pristupu, neophodni su da bi se oni obelodanili, a time narušilo stanje stvari u kome su interesi moći zaštićeni, a većina se drži pod kontrolom, bez alternativnog objašnjenja i mogućnosti za drugačije viđenje.

Kao glavne karakteristike postmodernističkog pristupa u istraživanju obrazovanja, po uzoru na rezultate analize koju je uradila Grbich (2007, 10), izdvajamo sledeće:

- Favorizovanje mini-narativa koji objašnjavaju situacije smeštene u posebne kontekste u kojima nema pretenzija ka bilo kakvoj apstrakciji, univerzalnosti i objektivnosti
- Ublažavanje objašnjavajuće moći metanarativa u korist deskriptivnog dokumentovanja specifičnih procesa
- Isticanje glavne uloge individualne interpretacije – objektivna realnost ne postoji, a istina i stvarnost svoje mesto zauzimaju u značenjima koja se konstruišu u skladu sa subjektivnim percepcijama životnih iskustava. Ovakvim narativima se rasvetljava samo deo izabranog obrazovnog problema, koji je i sam konstruisana refle-

⁵ Metanarativ je velika legitimizirajuća priča, čija je glavna karakteristika apstrakcija u odnosu na vreme, mesto i kulturni kontekst (primeri takvih priča su neizbežan progres nauke i velike političke priče, kao što su liberalizam i marksizam).

ksija ograničena vremenom i kontekstom, trenutna impresija 'istine' ograničene konstrukcijama i interpretacijama istraživača i ispitanika, koja je takođe fleksibilna u smislu potencijala da se menja i pomera s daljim proticanjem vremena i izmenom konteksta

- Zamena objektivnosti refleksivnom subjektivnošću, koja predstavlja konstantno reflektivan i samokritički proces koji istraživač sprovodi u svim stadijumima obrazovnog istraživanja
- Viđenje istine, razuma i logike kao društvenih i kulturnih konstrukata koji mogu da objasne značenja jedino u specifičnim kulturnim kontekstima
- Zastupanje teze o višestrukosti obrazovne realnosti
- Uzimanje vremenski i kontekstualno uslovljenih stanovišta svih pojedinaca koji čine uzorak u jednom obrazovnom istraživanju za validna, isticanje značaja subjektivnosti, prihvatanje mnoštva identiteta, uvažavanje relacija između istraživača i subjekata u istraživanju i njihovo preplitanje u konstruisanju značenja kroz razmenu interpretacija i reinterpretacija
- Isticanje ironije, razigranosti, iluzije, parodije, improvizacije i satire usmerene k drugima i prema sebi, kao i korišćenje različitih medija u istraživačkoj naraciji
- Insistiranje na višestrukom oglašavanju (kroz montaže zvuka, teksta, muzike i fragmentarnih slika), kojim se predlažu različite perspektive bez konačnih odgovora, i prevazilaženju dvodimenzionalnosti u istraživanju obrazovanja uvođenjem čitaoca u istraživački proces kako bi doprineo sa stanovišta ličnog iskustva

Opšti nedostaci koji se upućuju postmodernizmu odnose se, pre svega, na zanemarivanje jezika i dekonstrukciju diskursa, jer to može voditi u nihilizam i kolaps znanja. Takođe, odbacivanje objektivnosti i nedostatak preciznosti sputava istraživače i čitaoce u dolaženju do čvrstih zaključaka, a 'montaže' socijalne realnosti su previše ograničene i kao takve ne obezbeđuju informacije na kojima se zasnivaju (političke) odluke. Odbacivanje meta-narativa, logike i racionalnosti vodi k osiromašenim teorijskim objašnjenjima. Privilegovanje i marginalizacija, iako se odbacuju i kritikuju u postmodernizmu, i dalje su sredstva kojima se on služi, a odbacivanje istine nije pokolebalo postmoderniste u potrazi za sopstvenim verzijama istine (Grbich, 2007, 11).

Postmodernizam i nova epistemološka debata

Specifičnu epistemološku kritiku postmodernizma dao je Howe (1998), koji razlikuje dva pravca u okviru postmodernizma: *postmodernistički* i *transformistički*. Epistemološki gledano, postmodernisti se nadovezuju na interpretativiste, koji opet dele epistemologiju s konstruktivistima. Svi oni odbacuju shvatanje po kome se do znanja dolazi korak po korak akumulacijom sve većeg i sve kompleksnijeg rasporeda pasivno primljenih i neutralnih opservacija (kao što to pretpostavlja pozitivistiki pristup istraživanjima). „Umesto toga, znanje, naročito kada se radi o društvenim naukama, mora biti shvaćeno kao aktivno konstruisano i samim tim, ne kao neutralno, već kulturološki i istorijski uslovljeno, obojeno moralnim i političkim vrednostima, služeći određenim interesima i svrsi“ (Howe, 1998, 14). Interpretativisti ipak ne uspevaju da odgovore na pitanje da li je onda znanje (ili ono što prolazi kao znanje) samo to (kulturno-istorijski artefakt i kolekcija moralnih i političkih načela koja služe određenim interesima), dok postmodernisti i transformisti nude različit odgovor na to. S obzirom da je glavni fokus stavljen na kritiku i nepriznavanje metanarativa karakterističnih za modernizam, postmodernistički odgovor je *da* (ili nemaju argumenata da odgovor bude *ne*). Već ovo je, prema mišljenju ovog autora, dovoljno za opštu epistemološku kritiku koju treba uputiti postmodernizmu, a to je neizbežni relativizam i samopobijanje, jer ostajući dosledan negiranju metanarativa, nije u stanju da opravda postojanje bilo kakvog saznanja. Naime, ako je svako saznanje čvrsto vezano za kontekst i samo maska za ostvarivanje interesa i moći, to bi se onda odnosilo i na svako saznanje generisano istraživanjima u okviru postmodernističke paradigme. Tako, znanje postaje iluzija, a implikacije su radikalni relativizam i nihilizam. Na taj način postmodernisti ne mogu da krenu dalje od početne tačke i područje istraživačke prakse ostavljaju neucrtanim i bez krajnje destinacije. Transformisti, iako se slažu s postmodernistima u odbacivanju tradicionalne filozofske postavke o traganju za ultimativnim epistemološkim temeljima koji prevazilaze moguće ljudsko iskustvo, ne smatraju da je ovakvo 'prevazilaženje epistemologije' napuštanje saznanja i tretiranje racionalnosti kao iluzije dovoljno. Oni svoj zadatak vide u traganju za odbranjivim koncepcijama saznanja i racionalnosti zasnovanim upravo na mogućem ljudskom iskustvu. U tom smislu, oni se pre nadovezuju na modernizam, umesto postmodernističkog napora za raskidanjem i raskorakom.

U ovom novom, kako ga on naziva, interpretativnom zaokretu, filozofska debata se vodi između onih koji traže novo razumevanje prirode saznanja, racionalnosti, istine i objektivnosti (transformista) i onih koji su spremni da

napuste sve ovo smatrajući ga pogrešnim projektom modernizma (postmodernista). Ono što im je svakako zajedničko jeste uvažavanje subjektivnosti (kao generalno prihvatanje interpretativnog zaokreta i konstruktivističke epistemologije), potreba za dekonstrukcijom (s obzirom na to da je društvena stvarnost obojena vrednostima, interesima i potrebom za moći) i transformacija (kao krajnji cilj istraživanja u obrazovanju) u pravedniji i demokratičniji obrazovni sistem, a na taj način i pravednije i demokratičnije društvo.

Zaključak

Prikaz različitih paradigmi omogućava uvid u to kako je svet istraživanja u društvenim naukama, pa samim tim i u oblasti obrazovanja odraslih, daleko od objedinjenja u svojim uverenjima, pristupima i metodološkim rešenjima. Različiti pristupi istraživanju imaju značajan uticaj na vrstu dobijenih rezultata, te je bitno pristupati njihovom razmatranju sa svešću o istraživačkom pristupu svakom konkretnom istraživanju ili istraživačkoj paradigmi koja leži u njihovoj osnovi.

Ovakvi različiti pristupi, svaki sa svojim setom uverenja, interesovanja i tačkama fokusa, često se formiraju oko kvantitativnih ili kvalitativnih metoda. Istraživači koji koriste kvalitativne metode se u većoj meri bore za legitimitet svojih metoda nego oni koji koriste kvantitativne. Razlog tome najčešće se vidi u tome što su kvalitativne metode nailazile na različite poteškoće prihvatanja u disciplinama društvenih nauka (Grbich, 2007; Usher, Bryant i Johnston, 2005; Boyatzis, 1997, prema: Allison i Pomeroy, 2000). Kako neki od autora argumentuju, deo ovih poteškoća prouzrokovan je pogrešnom impresijom da u slučaju kvalitativnih istraživanja izostaje rigorozan metodološki postupak i procedura, te se na taj način narušavaju zahtevi za objektivnošću. Istovremeno, istraživači koji favorizuju kvalitativna istraživanja upućuju značajan obim kritike kvantitativnim istraživanjima, do te mere da neki autori (Ruddock i Hopkins, 1985, prema: Allison i Pomeroy, 2000) naglašavaju da se radi o prilično 'nefer' kritici i svojevrsnom negativizmu prema ovoj vrsti istraživanja. Ovakva razjedinjenost među istraživačima, kritika i debate odvele su istraživače k naizgled beskonačnoj polemici, koja se često označava kao rat paradigmi (Miles i Huberman, 1994, prema: *Ibid.*). Deluje da u postmodernističkom kontekstu postoji težnja da se ovakva epistemološka dihotomija prevaziđe ili bar izostaje napor da se ona produbljuje. Drugim rečima, postmodernistički pristup raskida s pozitivističko-empirističkom (objektivno/subjektivno) dihotomijom te se, nasuprot tome, trudi da pokaže da su navodno uzaja-

mno isključive suprotnosti zapravo međusobno povezane i sadržane, te shodno tome predlaže alternative koje predstavljaju radikalni izazov i kritiku dominantnih epistemoloških paradigmi i njihovih diskursa.

Deluje da se Allison i Pomeroy (2000) s pravom pitaju da li je konstatovati činjenicu da postoje različite paradigme i ostati na toj konstataciji dovoljno, što dalje implicira dalja pitanja koja idu u pravcu postojanja manje ili više ispravnih načina poznavanja sveta i samim tim i postojanje manje ili više ispravnih paradigmi. Slažemo se s autorima u njihovom zaključku da postoje ne ispravne, već manje ili više prikladne paradigme i istraživačke metode, a da njihov izbor zavisi od istraživačkog pitanja i konteksta oko kojeg se istraživanje organizuje. Kritičari 'metodološke eksplozije' često brinu oko fragmentacije svojih disciplina, ali kako navodi Gergen (2001) takve brige imaju smisla samo ako neko smatra da jedan glas treba da prevlada – jedna ontologija, jedna epistemologija i jedan sistem vrednosti za sve. Nasuprot tome, u postmodernističkom kontekstu, raznolikost i mnoštvo različitih metoda su više nego dobrodošle. „Ovde, vrata su otvorena mnogostrukosti tradicija čiji smo deo, kao i neprekidnom dijalogu s neograničenim kreativnim potencijalom“ (*Ibid.*, 811).

„Ako istraživač odluči da promeni pristup u istraživanju i promeni fokus u odnosu na istraživačka pitanja koja postavlja (epistemološki preokret), to znači da on pokušava da razume stvarnost na drugačiji način (ontološki preokret)“ (Allison i Pomeroy, 2000, 96). Ovakav preokret je često potreban da bi se mogli opravdati naponi koji se čine u planiranju i realizaciji istraživanja sa ciljem da se na najbolji mogući način dođe do razumevanja istraživane stvarnosti. Da bi do toga došlo, potrebna je posvećenost osvetljavanju fenomena koji se istražuje, zatim, stalno praćenje i upoznavanje s trendovima u istraživanju u društvenim naukama, iskorak iz poznatog i naučenog, a pre svega – otvorenost za novo i drugačije.

EPISTEMOLOGICAL BASIS OF RESEARCH ON ADULT EDUCATION

- Abstract -

In this paper we want to consider the underlying assumptions on which the research work is based in adult education and learning: our beliefs about reality (ontology) and our beliefs about cognition within that reality (epistemology). These

beliefs inevitably shape human decisions which direct the activities and general engagement in the world that surrounds us, thus in the planning and realisation of scientific research. In this context, to understand at least some of these beliefs is crucial to effective critique and application of research results, with the aim to improve educational practice and theoretical consideration of its eligibility.

Key words: epistemological-ontological approaches, research in adult education, positivism, anti-positivism, postmodernism.

Literatura:

- **Allison, P. and Pomeroy, E.** (2000). How Shall We «Know?» Epistemological Concerns in Research in Experiential Education. *The Journal of Experiential Education*. 23 (2), 91-98.
- **Bottomore, T.** (2003). *The Frankfurt School and its Critics*. London/New York Routledge.
- **Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K.** (2007). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- **Freundlieb, D., Hudson, W. and Rundell, J.** (Eds.) (2004). *Social and Critical Theory Vol.1 - Critical Theory After Habermas*. Leiden/Boston: Koninklijke Brill NV.
- **Gergen, K. J.** (2001). Psychological Science in a Postmodern Context. *American Psychologist*. 56 (10), 803-813.
- **Grbich, C.** (2007). *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: SAGE Publications.
- **How, A.** (2003). *Critical Theory*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- **Howe, K. R.** (2003). *Closing Methodological Divides - Toward Democratic Educational Research*. New York/Boston/Dodrecht/London/Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- **Howe, K. R.** (1998). The Interpretive Turn and the New Debate in Education. *Educational Researcher*, 27 (8), 13-21.
- **Potkonjak, N.** (1977). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Beograd: Prosveta/ Institut za pedagoška istraživanja.
- **Savićević, D.** (1994). Savremeni teorijsko-metodološki pristupi u andragoškim istraživanjima. *Andragoške studije*, 1 (1-2), 9-32.
- **Savićević, D.** (1996). *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Niš: Učiteljski fakultet.
- **Savićević, D.** (2011). *Uvod u metodologiju andragogije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- **Scott, D.** (2000). *Realism and Educational Research - New Perspectives and Possibilities*. London/New York: Routledge Falmer (Taylor & Francis Imprint).
- **Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R.** (2005). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. New York: Routledge Falmer.

DOKUMENTI

ODLUKA VIJEĆA EU O OBNAVLJANJU EVROPSKE AGENDE O OBRAZOVANJU ODRASLIH¹

U Strategiji za inteligentan, održiv i integrativan razvoj - „Evropa 2020.“ se ističe da su cjeloživotno učenje i daljnji razvoj kvalifikacija ključni element reakcije na aktualnu ekonomsku krizu i starenje stanovništva, te za cjelokupnu privredno-socijalnu strategiju Evropske unije.

Kriza je pokazala kako obrazovanje odraslih² igra značajnu ulogu pri ostvarenju ciljeva Strategije „Evropa 2020.“ tako što odraslima – naročito niže-kvalificiranim i starijim uposlenicima – pruža mogućnost unapređivanja njihovih sposobnosti i prilagođavanja promjenama na tržištu rada i u društvu. Osobama koje su pogođene nezaposlenošću, restrukturiranjem i profesionalnim prelazima, obrazovanje odraslih omogućava sticanje viših kvalifikacija i prekvalifikacija; istovremeno osigurava socijalnu inkluziju, aktivno građanstvo i lični razvoj.

Uzimajući u obzir:

1. Odluku Evropskog parlamenta od 16. januara 2008. o obrazovanju odraslih koja glasi „**Učenje nikada nije završeno**“ a koja zemlje članice obavezuje na podsticanje učenja i stvaranje kulture cjeloživotnog učenja, prije svega provođenjem mjera koje su osmišljene s ciljem izjednačavanja žena i muškaraca, što bi trebalo doprinijeti atraktivnosti, dostupnosti i učinkovitosti obrazovanja odraslih;
2. Zaključke Vijeća od maja 2008.³ o obrazovanju odraslih kojima su prvi put utvrđeni zajednički prioriteti u ovom sektoru, određen put za užu evropsku suradnju sa različitim akterima, predložen niz specifičnih mjera za period 2008.-2010. (u nastavku „**Akциони plan**“) s ci-

¹ 2011/C 372/01.

² Pojam obrazovanja odraslih u ovom tekstu obuhvata cijeli spektar formalnog, neformalnog i informalnog učenja odraslih u oblasti općeg i stručnog obrazovanja nakon završenog prvobitnog općeg i stručnog obrazovanja.

³ Službeni list C 140 od 6. 6. 2008., str. 10.

ljem većeg učešća u obrazovanju odraslih i unapređivanja kvaliteta ove oblasti;

3. Odluku Vijeća odnosno predstavnika vlada zemalja članica od 21. novembra 2008. o integraciji životnog savjetovanja u strategije cjeloživotnog učenja u kojoj se značaj savjetovanja ističe kao kontinuiran proces, koji građanima svih starosnih grupa i u svakom životnom razdoblju omogućava spoznavanje njihovih sposobnosti i interesa, donošenje obrazovnih i profesionalnih odluka, oblikovanje i usmjerenje ličnog razvoja, bilo to u pogledu obrazovanja, struke ili neke druge situacije;
4. Zaključke Vijeća od 12. maja 2009.⁴ o utvrđivanju strateškog okvira za evropsku suradnju u oblasti općeg i stručnog obrazovanja („ET 2020“), koji je potpuno u skladu sa Strategijom „Evropa 2020.“, i čija su četiri cilja – cjeloživotno učenje i mobilnost; kvalitet i učinkovitost; pravičnost, solidarnost i aktivno građanstvo; inovativnost i kreativnost - jednako značajna za obrazovanje odraslih;
5. Zajednički izvještaj Vijeća i Komisije o napretku u okviru programa „Opće i stručno obrazovanje 2010.“⁵ u kojem se ističe da je u obrazovanju odraslih također važno pokriti cijeli spektar ključnih kompetencija, te u kojem se ukazuje na to da je jedan od najvećih izazova osigurati da svi učenici, pa i oni odrasli, imaju koristi od inovativnih metoda;
6. Inicijative Strategije „Evropa 2020.“
 - Agenda o novim kompetencijama i mogućnostima zapošljavanja kojom se zemlje članice obavezuju da će nastojati osigurati da ljudi stiču sposobnosti potrebne za usavršavanje i tržište rada, kako putem općeg, stručnog i visokog obrazovanja tako i putem obrazovanja odraslih;
 - Evropska platforma za suzbijanje siromaštva koja potiče razvoj inovativnih mogućnosti obrazovanja za marginalizirane grupe stanovništva, kako bi ljudi koji su pogođeni siromaštvom i socijalnom isključenošću mogli dostojanstveno živjeti i aktivno sudjelovati u društvenom životu;
 - Ukupnost inovacija koje će poticati nastojanja da se ostvaruju maksimalna postignuća u obrazovanju i sticanju vještina kako bi se, putem inovacija u proizvodnji, pružanju usluga i razvoju novih

⁴ Službeni list C 119 od 28. 5. 2009., str. 2.

⁵ Službeni list C 117 od 6. 5. 2010., str. 1.

modela poduzeća, osigurao rast u Evropi, koja se trenutno susreće s problemom starenja stanovništva i konkurentskim pritiskom;

7. Zaključke Vijeća od 11. maja 2010. o socijalnoj dimenziji općeg i stručnog obrazovanja⁶ u kojima se bilježi da iz proširenog pristupa obrazovanju odraslih mogu proizaći nove mogućnosti za aktivnu integraciju i veće društveno učešće;
8. Odluku Vijeća od 21. oktobra 2010. o političkim mjerama zapošljavanja u zemljama članicama⁷ koje se obavezuju da će osiguravati učinkovite poticaje za cjeloživotno učenje zaposlenih i nezaposlenih ljudi, „kako bi se osiguralo da svaka odrasla osoba ima mogućnost prekvalifikacije ili sticanja viših kvalifikacija“;
9. Zaključke Vijeća od 18./19. novembra 2010. o jačoj evropskoj suradnji u oblasti stručnog obrazovanja⁸ kojima se pojedinci ohrabruju na učešće u stručnom daljnjem obrazovanju, u kojima se poziva na veća ulaganja u izgradnju ljudskih resursa, interna usavršavanja i učenje unutar poduzeća, te u kojima se poziva na užu suradnju poslodavaca i ustanova za stručno obrazovanje, naročito po pitanju nedovoljno kvalificiranih uposlenika

Vijeće pozdravlja da su poslovi u svim prioritarnim oblastima Akcionog plana 2008.-2010. počeli, mada različitom brzinom u pojedinačnim zemljama:

- reforme obrazovanja odraslih su ukorjenjenije u cjelokupnom razvoju općeg i stručnog obrazovanja, tačnije u razvoju nacionalnih kvalifikacijskih okvira i strategija u oblasti cjeloživotnog učenja;
- osiguranje kvaliteta u obrazovanju odraslih je postalo vrlo važan aspekt i poduzimaju se koraci za razvoj profesionalnih profila i obrazovanja stručnih kadrova, akreditiranje programa i ponuđača i unapređivanje usluga savjetovanja za odrasle;
- inicijative i mogućnosti učenja se sve više usmjeravaju na osobe s najnižim stupnjem kvalifikacija, s ciljem njihove bolje integracije u društvo i tržište rada;
- neformalnom i informalnom učenju u obrazovanju odraslih se poklanja više pažnje, ali se mogućnosti validacije još uvijek ne koriste dovoljno;
- poduzeti su koraci za bolji monitoring sektora obrazovanja odraslih;

⁶ Službeni list C 135 od 26. 6. 2010., str. 2-7.

⁷ Službeni list L 308 od 24. 11. 2010., str. 46-51.

⁸ Službeni list C 324 od 1. 12. 2010., str. 5-15.

i ustanovljava sljedeće:

Kako bi se što spremnije suočile s kratkoročnim i dugoročnim posljedicama ekonomske krize, odrasle osobe moraju kontinuirano razvijati lične i profesionalne sposobnosti i vještine. Ovo posebice važi za nekvalificirane osobe, s obzirom na nestabilnost tržišta rada i nužnost reduciranja rizika od socijalne isključenosti. U svakom slučaju, sve odrasle osobe, pa i one visokokvalificirane, mogu imati koristi od cjeloživotnog učenja.

Ipak, sve je izraženija suglasnost da je obrazovanje odraslih najslabija karika u razvoju nacionalnih sistema cjeloživotnog učenja. Stopa participacije u obrazovanju odraslih i dalje opada – dok je 2005. godine iznosila 9,8% u starosnoj dobi od 25-64 godine, u 2010. je iznosila 9,1%; prema tome, dostizanje cilja od 15%, formuliranog u Agendi „ET 2020“, se sada čini još manje vjerovatnim. Prepreke kao što su niska motivacija i usklađivanje učenja s privatnim i poslovnim obavezama odraslih moraju biti uzete u obzir.

Politika obrazovanja odraslih bi se, kao u drugim sektorima, trebala koncentrirati na ishode učenja, u kojima je učenik u fokusu, bez obzira na to gdje uči - na poslu, kod kuće, u okviru lokalne zajednice, tokom dobrovoljnog rada ili u ustanovama za daljnje obrazovanje – a trebao bi se razviti i višestran model neophodnih struktura odlučivanja.

Da bi sektor obrazovanja odraslih doprinosio provedbi Strategije „Evropa 2020.“, ostalo je još mnogo posla u pogledu: učinkovitih mehanizama finansiranja, suradnje izmađu poslodavaca, društvenih partnera i civilnog društva, mogućnosti za sticanje osnovnih vještina (čitanje, pisanje), ali i informacijsko-komunikacijskih, učenja fokusiranog na ciljne grupe - imigranti, mladi koji su prekinuli školovanje, mladi koji se nisu uključili u opće ili stručno obrazovanje niti su u radnom odnosu, osobe s invaliditetom i starije osobe.

Tokom implementacije akcionog plana se pokazalo da je izuzetno teško pratiti sektor obrazovanja odraslih, s obzirom na nedostatak statističkih podataka i evaluacije političkih mjera. Uspješna politika obrazovanja odraslih zahtijeva opsežne i uporedive podatke o ključnim aspektima obrazovanja odraslih, efikasne sisteme praćenja, međusektorsku suradnju i kvalitetna istraživanja.

Vijeće EU-a zastupa sljedeće stavove:

- Cjeloživotno učenje počinje u predškolskom dobu te doseže i nastavlja se u umirovljeničkoj dobi.⁹ Obrazovanje odraslih je esencijalan dio kontinuuma cjeloživotnog učenja i obuhvata cijeli spektar formal-

⁹ Odluka Vijeća o cjeloživotnom učenju od 27. juna 2002. (Službeni list C 163 od 9. 7. 2002., str. 1).

nog, neformalnog i informalnog učenja odraslih, u okviru općeg i stručnog obrazovanja, po završetku prvobitnog općeg i stručnog obrazovanja.

- Kako bi se nastavila postignuća Akcionog plana 2008.-2010., te upotunile postojeće političke inicijative u oblastima visokog obrazovanja (Bolonjski proces) i stručnog obrazovanja (Kopenhagenski proces), potrebna je aktualizirana evropska agenda za obrazovanje odraslih, čiji bi cilj bio omogućiti svim odraslim osobama da u svakoj životnoj dobi unapređuju svoje vještine i sposobnosti.
- Obrazovanje odraslih može u velikoj mjeri doprinijeti ostvarivanju cilja iz Strategije „Evropa 2020.“ da smanji stopu prijevremenog prekidanja školovanja do ispod 10%. Posebnu pažnju bi trebalo posvetiti poboljšanju ponude za veliki broj nedovoljno kvalificiranih Evropljana, prema kojima se orijentira Strategija „Evropa 2020.“ Pri tome se čitanje, pisanje, računanje i mjere „Druge šanse“ trebaju smatrati preduvjetom za sticanje viših kvalifikacija, kako za zapošljavanje tako i u svakodnevnom životu. U formalnom obrazovnom sistemu i u obrazovanju odraslih je potrebna intenzivna akcija podrške sticanju osnovnih vještina za razvoj ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje¹⁰, suočavanju s problemom prekidanja školovanja¹¹, kao i pitanju izobrazbe i društvene integracije imigranata, Roma i drugih isključenih kategorija.
- Istovremeno treba prepoznati i uvažiti veliki doprinos koji sektor obrazovanja odraslih može pružiti privrednom razvoju putem unapređivanja produktivnosti, kreativnosti, inovativnosti, sposobnosti natjecanja i poduzetničkom duhu.

Prema gore navedenom i u skladu sa Strategijom „Evropa 2020.“, moraju se intenzivirati naponi kako bi se postigao cilj od 40% mladih koji će dovršiti visoko obrazovanje ili neki drugi, vrijedan oblik izobrazbe. Pozitivan rezultat bi bio doprinos razvoju konkurentne privrede koja se zasniva na znanju i inovativnosti, te u potpunosti iskorištava svoje ljudske i druge resurse.

Zbog toga Vijeće EU-a poziva na:

uspostavljanje obnovljene evropske Agende za obrazovanje odraslih koja bi predstavljala nastavak i dopunu aktivnosti za ostvarivanje postavljenih stra-

¹⁰ Odluka Vijeća o cjeloživotnom učenju od 27. juna 2002. (Službeni list C 163 od 9. 7. 2002., str. 1).

¹¹ Službeni list L 394 od 30. 12. 2006., str. 10-18.

teških ciljeva u okviru „ET 2020.“ Iako je provođenje Agende prvobitno predviđeno za period 2012.-2014. (vidi prilog), ona se mora posmatrati u okviru dugoročne vizije obrazovanja odraslih (do 2020. godine), koja će cijelom sektoru dati oštriji profil u svrhu:

- unapređivanja mogućnosti i uvjeta učenja za sve odrasle, bez obzira na spol, ličnu i porodičnu situaciju i starosnu dob, s ciljem ličnog i profesionalnog razvoja, prilagođavanja, zapošljavanja i društvenog učešća;
- razvoja novog pristupa obrazovanju odraslih i stručnom usavršavanju u kojem će ishodi učenja, odgovornost i autonomija učenika predstavljati centralni aspekt;
- senzibiliziranja odraslih za učenje kao cjeloživotni zadatak s kojim se redovno treba baviti, a naročito tokom nezaposlenosti ili profesionalnih promjena;
- razvoja učinkovitih sistema obrazovnog savjetovanja i unapređivanja sistema priznavanja neformalnog i informalnog učenja;
- utvrđivanja postojanja opsežne i kvalitetne ponude obrazovanja odraslih i stručnog usavršavanja - koja je usmjerena na sticanje ključnih kompetencija ili kvalifikacija na svim razinama Evropskog kvalifikacijskog okvira - uz podršku civilnog društva, socijalnih partnera i lokalne uprave;
- osiguravanja fleksibilnog upravljanja, prilagođenog okolnostima u kojima odrasle osobe rade i žive, uključujući interne obuke u poduzećima i učenje na radnom mjestu;
- senzibiliziranja poslodavaca za prednosti koje obrazovanje odraslih donosi i to po pitanju produktivnosti, kreativnosti, inovativnosti, poduzetničkog načina mišljenja, zapošljivosti i mobilnosti na tržištu rada;
- ohrabrivanja ustanova visokog školstva na usmjeravanje prema netradicionalnim grupama učenika, kao što su odrasle osobe, kako bi se preispitala društvena odgovornost i otvorenost prema zajednici općenito, te na pravi način pristupilo demografskim izazovima i zahtjevima društva koje stari;
- jačanja uloge socijalnih partnera i civilnog društva pri utvrđivanju potreba/ponude daljnjeg obrazovanja i razvoja mogućnosti za učenje odraslih, te optimiranja uključenosti centralne, regionalne i općinske vlasti;
- uravnotežene raspodjele javnih obrazovnih resursa (na osnovu zajedničkih odgovornosti i intenzivnog angažmana vlasti) tokom cijelog

životnog ciklusa, naročito u pogledu pružanja druge šanse i razvoja osnovnih vještina;

- uključivanja socijalnih partnera i senzibiliziranja za koristi koje bi i sami imali ukoliko bi podržavali i poticali učenje na radnom mjestu i sticanje osnovnih vještina;
- osiguravanja sveobuhvatne ponude za učenje starijih osoba, s ciljem aktivnog, samostalnog i zdravog starenja, te korištenja njihovog znanja, iskustva, socijalnog i kulturnog kapitala za opću dobrobit društva;
- angažmana za podršku obrazovanju odraslih, s ciljem solidarnosti između različitih starosnih grupa (npr. putem „Generacijskog pakta“), kultura i naroda različitog porijekla.

U skladu s tim, Vijeće EU-a od zemalja članica zahtijeva sljedeće:

- da se u vremenskom periodu 2012.-2014. fokusiraju na prioritete navedene u prilogu, te na taj način, u skladu s nacionalnim okolnostima i zakonskim propisima, doprinesu ostvarenju četiri prioriteta Strateškog okvira „ET 2020.“;
- da uspostave trajni kontakt s nadležnim ministarstvima, socijalnim partnerima, preduzećima, nevladinim organizacijama i drugim organizacijama civilnog društva u svrhu unapređivanja koherentnosti političkih mjera u oblasti obrazovanja odraslih i socio-ekonomskih političkih mjera u širem smislu;
- da u pogledu pozitivnog razvoja gore navedenih prioriteta oblasti aktivno surađuju na nivou Evropske unije, i to putem:
 - korištenja instrumenata cjeloživotnog učenja u svrhu povećanja participacije odraslih u obrazovnim procesima;
 - korištenja mogućnosti programa cjeloživotnog učenja (naročito u okviru Programa Leonardo da Vinci i Grundtvig, te programa koji će ih naslijediti od 2014. godine), evropskih strukturnih fondova i drugih instrumenata za kofinansiranje podržavajućih inicijativa;
 - korištenja otvorenih metoda koordinacije kako bi se - uz pomoć Komisije i evropskih mreža – unaprijedili uzajamno učenje i razmjena uspješnih praksi i iskustava u oblasti obrazovanja odraslih;
 - imenovanja nacionalnog kontaktnog mjesta kako bi se olakšala suradnja s drugim zemljama članicama i Evropskom komisijom pri provođenju agende.

Komisiju poziva na:

suradnju sa zemljama članicama pri izradi i provedbi dolje priložene Evropske agende za obrazovanje odraslih – konkretnije pri provedbi prioriteta za period 2012.-2014. Ta suradnja i podrška se naročito trebaju ogledati u sljedećem:

- osiguravanje komplementarnosti i koherentnosti političkih inicijativa koje su pokrenute u skladu s ovom odlukom i u okviru drugih procesa unutar Strategije „ET 2020.“ (Kopenhagenski proces, Bolonjski proces i modernizacijska Agenda Evropske unije za visoko obrazovanje); podrška inicijativama, npr. u oblasti opismenjavanja ili prekidanja školovanja; posebno posvećivanje pažnje dimenziji obrazovanja odraslih u pojedinačnim procesima;
- održavanje kontinuiranog dijaloga, kontakta s osobama/institucijama koje su odredile zemlje članice i druge zemlje koje u ovom sudjeluju;
- omogućiti zemljama članicama i organizacijama aktivnim u obrazovanju odraslih razmjenu informacija o strategijama, praktičnom radu i evaluacijskim rezultatima putem zajedničkih aktivnosti, uzajamnih procjena, konferencija, radionica i drugih instrumenata i – u okviru raspoloživih resursa – unapređivanje metoda za prikupljanje podataka o obrazovanju odraslih kao dio aktualiziranog okvira indikatora i mjerila, predviđenog za 2013.;
- podizanje svijesti o značaju obrazovanja odraslih putem provođenja istraživanja i objavljivanja rezultata, te jačanjem kapaciteta postojećih znanstvenih instrumenata za istraživanje aspekata obrazovanja odraslih putem suradnje s Eurydice i Cedefop i drugim relevantnim institucijama, uz optimalno korištenje njihovih informacijskih i istraživačkih kapaciteta;
- širenje i intenziviranje suradnje s relevantnim internacionalnim organizacijama, kao OECD (naročito kroz evaluaciju rezultata programa „Programme for the International Assessment of Adult Competences“ – PIAAC), Ujedinjenim nacijama (naročito UNESCO), Evropskim savjetom, te relevantnim regionalnim i globalnim inicijativama, kao što je Evropsko-azijska mreža za cjeloživotno učenje;
- korištenje finansijskih sredstava koja su na raspolaganju na evropskoj razini u svrhu podrške i primjene Agende za obrazovanje odraslih;
- podnošenje izvještaja o napretku u okviru strategije „ET 2020“.

Prilog

Evropska agenda za obrazovanje odraslih¹²

Uzimajući u obzir posebne okolnosti u svakoj od zemalja članica i u skladu s njihovim prioritetima, zemlje članice se pozivaju da se - eventualno uz podršku komisije – u sljedećim oblastima fokusiraju na njima najvažnije tačke:

1. Ostvarivanje cjeloživotnog učenja i mobilnosti

Participacija odraslih u cjeloživotnom učenju treba biti povećana u svrhu doprinosa ostvarivanju cilja EU po kojem bi stopa participacije trebala iznositi 15%; pored toga, treba postići stopu od 40% mladih odraslih s visokom (ili drugom jednako vrijednom) stručnom spremom. Kako bi se ovo postiglo, pozivamo zemlje članice da se koncentriraju na sljedeće aspekte:

- stimuliranje potražnje i razvijanje obuhvatnog i pristupačnog informacijsko-orijentacijskog sistema, praćenog učinkovitom strategijom osvještavanja, koja bi trebala senzibilizirati i motivirati potencijalne učenike, posebice socijalno isključene kategorije, učenike koji su prekinuli školovanje, mlade koji ne pohađaju školu niti su u radnom odnosu, nekvalificirane odrasle, naročito one s poteškoćama u čitanju i pravopisu, kojima treba druga šansa za sticanje kvalifikacija u skladu s Evropskim kvalifikacijskim okvirom;
- poticanje angažmana poslodavaca u pogledu učenja na radnom mjestu (sticanje relevantnih vještina za konkretnu poziciju ali i drugih) i to, između ostalog, omogućavanjem fleksibilnog radnog vremena;
- osiguravanje fleksibilnih mogućnosti učenja za odrasle, uključujući pristup visokom obrazovanju za osobe koje nemaju klasičnih kvalifikacija; proširenje ponude/mogućnosti za obrazovanje odraslih koje nude visokoškolske ustanove;
- uspostavljanje sistema za validaciju neformalnog i informalnog učenja i osiguravanje pristupa, preduzećima i različitim organizacijama, tim sistemima za odrasle (svih starosnih dobi, na svim stupnjevima kvalifikacija i stručne spreme).

¹² Prioritetne oblasti za period 2012.-2014.

2. *Unapređivanje kvaliteta i efikasnosti u obrazovanju i obuci*

Kako bi se izgradio jak sektor obrazovanja odraslih, zemlje članice se pozivaju na sljedeće:

- razvoj mehanizama za osiguravanje kvaliteta ponuđača obrazovanja odraslih, naprimjer putem pravilnika za akreditiranje, uzimajući u obzir postojeće okvire/standarde kvaliteta u drugim sektorima;
- unapređivanje kvaliteta kadrova za obrazovni rad s odraslima, naprimjer putem utvrđivanja profila kompetencija, uspostavljanja efikasnih sistema za inicijalno stručno obrazovanje, putem daljnje izobrazbe, te olakšavanjem mobilnosti nastavnika, trenera i drugih kadrova u obrazovanju odraslih;
- osiguravanje održivog i transparentnog sistema finansiranja obrazovanja odraslih, na osnovu zajedničke odgovornosti i angažmana vlasti u ovom sektoru; pružanje podrške osobama koje sebi finansijski ne mogu priuštiti obrazovanje; raspodjela sredstava na cijeli kontinuum cjeloživotnog učenja; finansijski doprinos svih sudionika za pronalazanje inovativnih metoda eficientnog finansiranja;
- razvijanje mehanizama za bolje usklađivanje obrazovne ponude sa zahtjevima tržišta rada, osiguravanje mogućnosti sticanja kvalifikacija i novih vještina koje bi korisnicima u većoj mjeri omogućile prilagođavanje promjenjivim okolnostima;
- intenziviranje suradnje i partnerstva svih sudionika relevantnih za obrazovanje odraslih: ustanova, ponuđača obrazovanja odraslih, socijalnih partnera i organizacija civilnog društva, naročito na regionalnoj i lokalnoj razini u okviru razvoja „regija koje uče“ i lokalnih obrazovnih centara.

3. *Poticanje jednakosti, socijalnog zajedništva i aktivnog građanstva putem obrazovanja odraslih*

Kako bi sektor obrazovanja odraslih bio u stanju jačati socijalno zajedništvo, pružiti drugu šansu za profesionalni i lični razvoj osobama kojima je ona potrebna, te umanjiti stopu učenika koji prekidaju školovanje na ispod 10%, zemljama članicama se upućuje apel da se koncentriraju na sljedeće aspekte:

- unapređivanje vještina čitanja, pisanja i računanja kod odraslih, sticanje znanja u oblasti informacijsko-komunikacijskih tehnologija, pružanje prilike odraslima za sticanje obrazovanja i osnovnih vještina neophodnih za aktivno sudjelovanje u modernom društvu (poznavanje oblasti ekonomije i finansija, aktivno građanstvo, kulturna, politi-

čka i ekološka svijest, zdravstveno obrazovanje, korisnička i medijska svijest);

- proširenje ponude obrazovanja odraslih i poticanje participacije u svrhu unapređivanja socijalne integracije i aktivnog učešća građana u društvenim procesima; olakšavanje pristupa obrazovanju za imigrante, romsku populaciju i marginalizirane grupe, te unapređivanje obrazovne ponude za izbjeglice i azilante, uključujući učenje jezika zemalja u kojima se nalaze;
- unapređivanje obrazovne ponude za starije odrasle u svrhu aktivnog starenja, uključujući volonterske aktivnosti, te poticanje inovativnih oblika intergeneracijskog učenja i inicijativa za korištenje znanja, vještina i kompetencija starijih osoba u korist društva općenito;
- uzimanje u obzir obrazovnih potreba i praćenje osoba s invaliditetom i osoba u posebnim situacijama koje ih isključuju iz procesa obrazovanja, kao što su boravak u bolnici, staračkom domu, zatvoru i slično;

4. *Podržavanje kreativnosti i inovativnosti odraslih i okruženja u kojem uče*

Kako bi se razvijali novi pedagoški koncepti i kreativna okruženja za obrazovanje odraslih, koja bi služila jačanju sposobnosti građana za kreativno i inovativno stvaranje, pozivamo zemlje članice da se koncentriraju na sljedeće aspekte:

- podržavanje sticanja ključnih kompetencija iz različitih oblasti kao što su vještine učenja, inicijativnost, poduzetničko mišljenje, kulturna svijest i kulturni izražaj, naročito putem primjene Evropskog okvira ključnih kompetencija za sektor obrazovanja odraslih;
- jačanje uloge kulturnih (biblioteke, muzeji itd.) i sportskih ustanova, ustanova civilnog društva i drugih mjesta u svrhu kreativnog i inovativnog okruženja za neformalno i informalno obrazovanje odraslih;
- bolje iskorištavanje informacijsko-komunikacijskih tehnologija u okviru obrazovanja odraslih s ciljem unapređivanja obima, kvaliteta i pristupa obrazovnoj ponudi, na primjer putem korištenja mogućnosti učenja na daljinu, instrumenata za e-učenje i različitih platformi, kako bi se obuhvatile nove ciljne grupe, naročito one sa specifičnim potrebama i one u udaljenim regijama.

Kako bi se navedene prioritetne oblasti podržale u skladu s četiri strateška cilja, u okviru „ET 2020.“, zemlje članice se pozivaju na unapređivanje

metoda prikupljanja, usporedbe i analize podataka o obrazovanju odraslih na evropskoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.

5. *Proširenje osnova znanja o obrazovanju odraslih putem monitoringa sektora obrazovanja odraslih*

Od zemalja članica se zahtijeva da se koncentriraju na sljedeće:

- aktivno učešće u provođenju aktivnosti koje proizlaze iz rezultata značajnih internacionalnih istraživanja kao što su: studija o obrazovanju odraslih – AES, istraživanje o daljnjoj stručnoj izobrazbi – CUTS i „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ – PIAAC;
- intenziviranje napora koji se ulažu u prikupljanje podataka, naprimjer o participaciji, ponuđačima, finansiranju, ishodima, te proširenje područja podataka koje bi obuhvatalo i starosnu grupu od preko 64 godine starosti, s obzirom na produženje radnog vijeka;
- jačanje mehanizama monitoringa i procjene posljedica razvoja sektora obrazovanja odraslih na evropskoj, regionalnoj i lokalnoj razini, putem intenzivnijeg korištenja postojećih instrumenata, ukoliko je to moguće;
- intenziviranje istraživanja i preispitivanja pitanja vezanih za obrazovanje odraslih, proširivanje područja istraživanja na nove teme i stimuliranje interdisciplinarnе analize;
- izvještavanje o političkim strategijama u oblasti obrazovanja odraslih, što predstavlja dio zajedničkog izvještaja o napretku „ET 2020.“.

HRONIKE, KRITIKE, POLEMIKE

NOVO SHVATANJE OBRAZOVANJA

Pozicija obrazovanja u razvojnim politikama je ostala do današnjih dana kontroverzna, kako u slučaju institucija koje osiguravaju finansijska sredstva (kao što je Svjetska banka) tako i u slučaju donatorskih zemalja (na primjer SR Njemačka i njeno Ministarstvo za privrednu suradnju i razvoj - BMZ). Politika razvojne suradnje u Njemačkoj se potpuno koncentrirala na model i princip unapređivanja socijalne strukture te primorala nosioce socijalnostrukturnih procesa reformi da svoj pedagoški razvojni rad reinterpretiraju u socijalnostrukturnom smislu.

Odavno je trebalo postati jasno (naime još od UNESCO-ove Svjetske konferencije u Hamburgu – CONFINTEA V i formulirane „Agende za budućnost“) da se obrazovanje odraslih više ne može svoditi samo na socijalno-kulturnu oblast. U obrazovanju odraslih, uključujući i Njemački savez visokih narodnih škola (DVV), bilo je dosta pokušaja ukazivanja na činjenicu da se obrazovanje odraslih proširilo na oblasti socijalnog i zdravstvenog obrazovanja, razvoj jezika, opismenjavanje i osnovno obrazovanje autohtonih i alohtonih manjina, prevenciju konflikata. Prošle godine je XIII. kongres Visokih narodnih škola objavio odgovarajući opis svoga polja djelovanja (Njemački savez visokih narodnih škola 2011.). Trenutno razmatramo izvjesno korigiranje shvatanja zadataka razvojne suradnje. Strategije koje su predmet diskusije signaliziraju, između ostalog, da se obrazovanje sve više razmatra uz pomoć modela cjeloživotnog učenja. Ako se ovaj model shvati kao *obrazovni lanac* („educational chain“) (kako je i predloženo u jednoj od ranih UNESCOVIH preporuka za obrazovanje odraslih, 1976.), u kojem su sve karike međusobno povezane, ali istovremeno predstavljaju i zasebne entitete, onda bi oblasti primarnog, sekundarnog, tercijarnog obrazovanja i obrazovanja odraslih trebale predstavljati jednu cjelinu i kao takve se ogleđati u razvojnoj politici. Ako smo ispravno shvatili postojeće strategije ra-

¹ Prof. dr. h.c. Joachim Knoll, bivši redovni profesor na Ruhr Univerzitetu, Bochum.

zvojne suradnje, taj put je i zamišljen u skladu s prethodnim prijedlogom. Kako Strateški papir Ministarstva za privrednu suradnju i razvoj „Deset ciljeva za obrazovanje“ (2011.) tako i Strategija Svjetske banke u perspektivi do 2020. namjeravaju, u većoj mjeri nego do sada, politički podržati obrazovanje i obrazovanje odraslih kao sredstva suzbijanja siromaštva te na taj način ispreplesti socijalno-strukturnu reformu i pomoć u obrazovanju.

Zapostavljenost obrazovanja odraslih

Dojam da obrazovanje odraslih u zemlji „ne uživa veliku milost“ vezan je za njegov nastanak, samopoimanje i percepciju stvarnosti. Određeni klišeji također igraju izvjesnu ulogu, kao naprimjer tu da današnje obrazovanje odraslih jeste ili bi trebalo biti uglavnom socio-kulturno obrazovanje.

Početak 70-ih godina pokrenuta je izmjena paradigme u obrazovanju odraslih koja se brzo razvijala između ostalih i pod uticajem internacionalnih uzora, slijedeći formulu „Obrazovnog sveukupnog plana“ (1973.). Obrazovanje odraslih – sada u okviru redefiniranog daljnjeg obrazovanja – treba razumijevati kao nastavak organiziranog učenja, po završetku prve obrazovne faze i ulaženju u radni odnos (Savezno-pokrajinska komisija za planiranje obrazovanja 1073., str. 11). Time je obrazovanje odraslih u zemlji uključeno u internacionalnu diskusiju i licencirano za oblikovanje sadržaja. U ranoj UNESCO-ovoj definiciji čitamo: „Obrazovanje odraslih predstavlja potpuno organiziran proces, bez obzira na sadržaj, stupanj ili metode, bez obzira na to da li se radi o formalnom ili neformalnom obrazovanju, te da li ono produžava ili zamjenjuje inicijalno obrazovanje ... obrazovanje odraslih se ne mora smatrati zasebnim entitetom jer je ono integralni dio globalnog koncepta cjeloživotnog učenja i obrazovanja.“ („Adult education denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level or method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education ... adult education must not be considered as an entity in itself, it is a sub-division, and an integral part of a global scheme for lifelong education and learning“)².

Prije toga su već Coombs i Ahmed opisali obim neformalnog obrazovanja odraslih riječima: „Neformalno obrazovanje uključuje, na primjer, programe za trening u oblasti agrikulture, programe opismenjavanja odraslih, stručni trening izvan formalnog sistema, omladinske klubove sa obrazovnom svrhom, različite programe u zajednicama za obrazovanje u oblasti zdravstva, ishrane, porodičnog planiranja, udruživanja i sl.“ („Non-formal education in-

² UNESCO 1976., str. 2.

cludes, for example, agricultural extension and farmer training programmes, adult literacy programmes, occupational skill training given outside the formal system, youth clubs with substantial educational purposes and various community programmes of instruction in health, nutrition, family planning, cooperatives and the like“³. Na mnogobrojnim mjestima nalazimo ovu tendenciju sadržajnog odmjerenja obrazovanja odraslih (i u nacionalnim okvirima). Ovdje mislim na sedam zadanih polja, od kojih je prvo, Zakon o daljnjem obrazovanju (1973.), pripisan daljnjem obrazovanju, dok se u Deklaraciji Njemačkog saveza visokih narodnih škola iz 2002. godine, obrazlaže balans između subjektivnih i objektivnih obrazovnih zahtjeva.

Istovremeno, obrazovanje odraslih je javnosti ukazalo na granice svojih kompetencija – šta jeste u njegovom domenu, a šta nije.

Princip cjeloživotnog učenja

Sredinom 70-ih godina je na osnovu preporuka za razvoj obrazovanja odraslih koje je formulirao UNESCO – „Recommendation on the Development of Adult Education“ (Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih, 1975./76.) i Faureovog dokumenta „Learning to be“ (Učiti biti, 1972.) pokrenuta oštra i nestrukturirana rasprava o principu cjeloživotnog učenja. Na početku je ostalo nedorečeno da li ovaj princip, koji podrazumijeva cijelost odgojnih i obrazovnih procesa tokom čovjekovog životnog vijeka, predstavlja samo šifru pomoću koje se uspostavlja jednakost između različitih obrazovnih oblasti ili se možda može iskoristiti kao pojam koji označava novi organizacijski model obrazovnog sistema. Tokom diskusije se tretiralo nekoliko pojmova i zamisli koje su se, tu i tamo, zadržale do danas. Tako se, prije svega, obrazovne faze nakon redovnog školovanja prosto nazivaju obrazovanjem odraslih. Uprkos tome je izvjesno da cjeloživotno učenje ne predstavlja samo princip nego sadrži i namjeru koju je kasnije Delors (1996.) povezao s pitanjem: „What kind of education is needed for what kind of society of tomorrow?“ („Kakvo obrazovanje treba društvo sutrašnjice?“). Njegove četiri krilatice za obrazovanje u budućnosti su u međuvremenu postale klasične:

- Learning to be (učiti biti),
- Learning to do (učiti činiti),
- Learning to know (učiti znati),

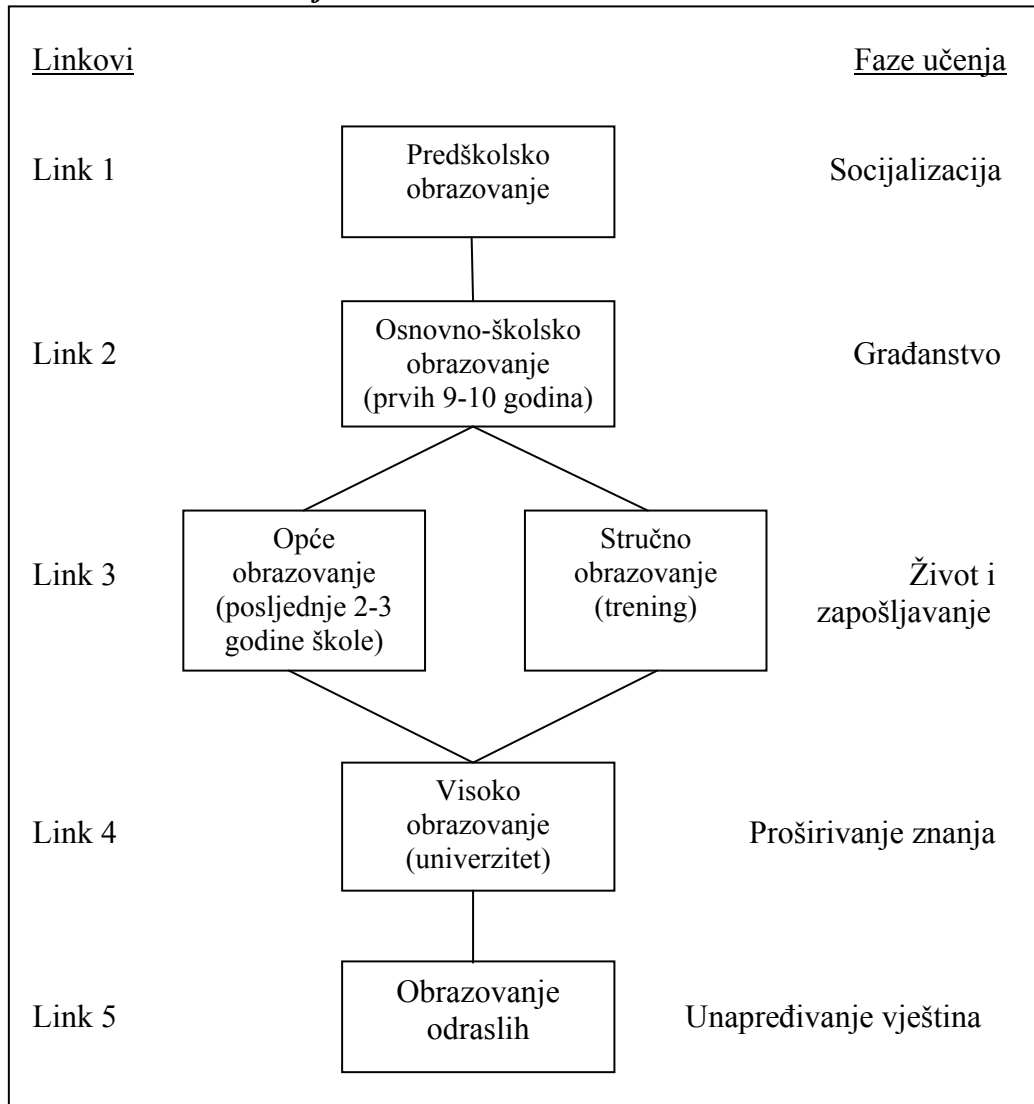
³ Coombs / Ahmed 1974., str.13.

- Learning to live together (učiti živjeti zajedno).

Da je cjeloživotno učenje više od principa, te da posjeduje strukture i sadržaje koji povezuju dosadašnji obrazovni sistem s novim ciljevima, postalo je nepobitna činjenica i ne mora se više obrazovno-teoretski razjašnjavati. Rana definicija UNESCO-a (1976.) je ukazala na ovu dvostruku orijentiranost cjeloživotnog obrazovanja: „...označava sveobuhvatnu shemu s ciljem restrukturiranja postojećeg obrazovnog sistema i razvoja svih obrazovnih potencijala izvan obrazovnog sistema...“ („...denotes an overall scheme aimed both at restructuring the existing educational system and at developing the entire educational potential outside the education system...“). Tako se s pravom može govoriti o obrazovnom lancu („educational chain“), kao kontinuumu sukcesivnih obrazovnih faza s izvjesnom autonomnošću pojedinačnih karika. Prikaz 1 predstavlja obrazovne faze („Stages in learning“), čiji su krucijalni ciljevi građanstvo („Citizenship“) i zapošljivost („Employability“).

Važno je da pojam cjeloživotnog učenja obuhvata sve obrazovne faze, dakle primarno, sekundarno, tercijarno i kvartijalno obrazovanje (do sada nazivano obrazovanje odraslih/daljnje obrazovanje). Već ovdje se insistira na tome da model cjeloživotnog učenja poima obrazovanje odraslih kao dio koji je ravnopravan s ostalim obrazovnim fazama, te bi njegovo isključenje bilo potpuno oprečno ideji cjeloživotnog učenja. U jednom periodu je sigurno bila ispravna kritika pojma cjeloživotnog učenja koji, u obrazovno-političkom smislu, nije bio operacionaliziran i nije se mogao uskladiti s državnom obrazovnom politikom.

Prikaz 1: Obrazovne faze



Izvor: Education for Europeans-Towards learning Society, A Report from the European Table of Industrialists. (ERT, Brisel 1995, str. 17)

U međuvremenu su nastali mnogi radovi koji se bave modelima primjene u državnoj obrazovnoj politici (Ioannidou 2010.).

Mjesta za obrazovanje odraslih

UNESCO u „Recommendationes on the Development of Adult Education“ (1976.) (Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih, 1975./76.) daje jasan opis zadataka praktičnog i teoretskog obrazovanja odraslih i opažanja u oblasti institucionalnih i neinstitucionalnih oblika obrazovanja odraslih. S obzirom na pripadnost profila obrazovanja odraslih (formalnih, neformalnih i informalnih), može se reći da UNESCO, prije svega, polazi od institucija obrazovanja odraslih u smislu organiziranog učenja (učenja u organizacijama), ali ima u vidu i one oblike koji odgovaraju tadašnjem nastojanju deinstitutionaliziranja tradicionalnih obrazovnih sistema.

UNESCO-ova razmatranja nalazimo u mnogobrojnim dokumentima; koja su obuhvaćena grafičkim prikazom (Knoll, str. 6) prema profilima, mjestima za učenje i sadržajima, a time i prema mogućoj verifikaciji stečenih kvalifikacija, pri čemu, naravno, napomene o „informal adult education“ (informalnom obrazovanju odraslih) danas više nisu dovoljne.

Ako danas razlikujemo:

- formalno obrazovanje odraslih
- neformalno obrazovanje odraslih i
- informalno obrazovanje odraslih,

onda je to u skladu s poimanjem brojnih internacionalnih obrazovnih i privrednih organizacija i poklapa se s pojmovnom i sadržajnom diferencijacijom u kojoj nalazimo podjelu na stručno, daljnje (formalno), sociokulturno i osnovno (neformalno), te komunikativno, alternativno, posredno (informalno) obrazovanje u odrasloj dobi (vidi Prikaz 2).

Prikaz 2. – Obrazovanje u odrasloj dobi

	Formalno obrazovanje odraslih	Neformalno obrazovanje odraslih	Informalno obrazovanje odraslih
Profili	daljnje obrazovanje, usavršavanje, prekvalifikacije	nestručno, socio-kulturno obrazovanje	alternativno, neinstitucionalizirano obrazovanje odraslih, obrazovanje <i>en passant</i>
Mjesta za učenje	preduzeća, Visoke narodne škole	javne ustanove, ustanove za obrazovanje odraslih koje nisu javne (npr. Visoke narodne škole, konfesionalne organizacije)	između ostalog, štampari, audio i audio-vizualni mediji, internet, grupe za samopomoć, komunikacijski centri, mjesta za samopodučavanje, Visoke narodne škole
Sadržaji	stručno i školsko obrazovanje odraslih	opće obrazovanje odraslih, obrazovanje odraslih u novim funkcionalnim oblastima	obrazovanje putem komunikacije, vezano za svakodnevicu i okolinu

U ovakvom prikazu pluralističkog sistema obrazovanja odraslih nalazimo rastuću tendenciju prekoračenja granice između pojedinačnih subsistema. Do sada su se ponuda i potražnja regulirale prema načelu akreditiranja kompetencija, što znači putem autoregulacije na osnovu priznatih kompetencija i ovlaštenosti - učesnici u programima obrazovanja odraslih / daljnjeg obrazovanja poznaju mjesta za učenje, a dijelom i ustanove, te prihvataju njima pripisanu kompetentnost. Međutim, finansijska podrška države u korist stručnog obrazovanja pokreće centripetalne tendencije; to znači da sadržaji „putuju“ s jednog mjesta na drugo, bez obzira na njegovu nadležnost i sposobnost za izvođenje nekog zadatka. Taj proces je vidljiv u Prikazu 3. Pratimo li ovu tendenciju, možemo zaključiti da se očito dešava preraspodjela težine sa socio-kulturnih na ponude stručnih programa, te da opadanje kompeten-

tnosti, odnosno akreditiranih kompetencija, ne ide u korist autoregulaciji pluralističkog sistema (Knoll 1996.).

Prikaz 3. – Proces premještanja sadržaja

Formalno obrazovanje odraslih	Neformalno obrazovanje odraslih	Informalno obrazovanje odraslih
preduzeće, stručno daljnje obrazovanje ←	stručno obrazovanje odraslih, socio-kulturno obrazovanje odraslih, komunikativno obrazovanje	obrazovanje putem komunikacije, → obrazovanje <i>en passant</i>

Činjenica da se informalno obrazovanje odraslih više ne može „obuhvatiti“, dakle definira se iz stupnja njegove deinstitucionaliziranosti, proizlazi iz koncepta permanentnog učenja, koje ne uključuje samo oblike stručnog i nestručnog obrazovanja, nego i one procese koji se pri učenju tokom cijelog života odvijaju posredno, povremeno, slučajno ili se, kako je jednom „ubacio“ u raspravu Jost Reischmann (1995., str. 200), dešavaju *en passant*.

Ovaj međuodnos je prikazan u nešto širem kontekstu, s obzirom da još uvijek vlada prilična zbrka pojmova, ali i zato što obrazovanje odraslih ovdje može biti predstavljeno novim funkcionalnim oblastima, bitnim za razvojnu suradnju.

Nove funkcije neformalnog obrazovanja

Razvojno-politička podrška socijalnoj strukturi (Knoll, 2011., str. 15) u Njemačkoj kao i podrška Svjetske banke razvojnoj politici, naprimjer u obliku FTI-a (Fast Track Initiative), do sada su u strateškim papirima polazile od toga da se suzbijanju siromaštva (u smislu „Milenijskih razvojnih ciljeva“) pomaže mjerama koje su samo djelimično povezane sa „Education for All“ (obrazovanjem za sve). Mada se nakon toga opismenjavanju u adolescenciji poklanjala velika pažnja i mada je obrazovanje odraslih bilo predviđeno kao pomoć u obrazovanju, ipak se u službenim strateškim dokumentima ne pominju. Izgleda da i ovdje dolazi do izmjene paradigmi, te ne čudi da Ministarstvo za privrednu suradnju i razvoj SR Njemačke i Svjetska banka skoro istovremeno nastoje, u pitanju finansiranja, dodijeliti prioritarnu poziciju obrazovanju u kontekstu cjeloživotnog učenja. Pri tome moramo pomenuti da ta nova strategija za sada postoji samo na papiru, te da shvata-

nje cjeloživotnog učenja ovdje ne korespondira nužno s terminologijom internacionalne obrazovne politike. Nadalje, u tim strategijama se mora posvetiti pažnja kako terminologiji i sadržajima cjeloživotnog učenja, te formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, tako i pitanju šta možemo očekivati od dosadašnjih promicatelja podrške socijalnoj strukturi i koliko učinkovito oni to mogu ispuniti. Dakle, buduća razvojna suradnja se mora voditi s nekoliko aksiomatskih determinanti, koje takoreći logičnim putem proizlaze iz prethodnih opisa internacionalne diskusije o izmijenjenom poimanju obrazovanja:

- Obrazovanje se u smislu cjeloživotnog učenja i programa „Education for All“ odnosi na sve životne faze i, prema tome, uključuje obrazovanje odraslih.
- Obrazovanje odraslih je primarno „usidreno“ u oblasti neformalnog obrazovanja, što određuje i sadržajne konture.
- Sadržajno premjeravanje se može zasnivati na nizu modela s regionalno-specifičnim i etničkim „raspršenjem“, te na tzv. Good-Practice primjerima.
- Informalno obrazovanje će u vezi sa sticanjem kompetencija i ishodišta učenja (learning outcomes), zasluženno pridobiti pažnju svih nosilaca obrazovanja u okviru razvojne suradnje. Napori koje treba uložiti u istraživanja će u narednim godinama sigurno još porasti.

Treba reći da nova dimenzija razvojne suradnje nije tek izumljena. I prije je pod nazivom unapređivanja socijalne strukture u znatnom obimu pružana obrazovna pomoć i mnogo puta su se samo morale mijenjati etikete.

Literatura:

- **Njemački savez visokih narodnih škola:** Visoka narodna škola – obrazovanje kao javna odgovornost, Bonn 2011.
- **BMZ:** Zehn Ziele für Bildung. BMZ Bildungsstrategie 2010-2013. Objavljeno kao nacrt 01. 03. 2011.
- **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung:** Bildungsgesamtplan. Stuttgart 1973.
- **Coombs/Ahmed 1974.,** citat iz: Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg 2009.
- **Delors, J.:** Learning: The Treasure within. Paris 1996.
- **Faure, E.:** Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris 1972.
- **Ioannidou, A.:** Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum lebenslangen Lernen. Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2010.
- **Knoll, J.H.:** Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt 1996.
- **Knoll, J.H.:** Bildung und Erwachsenenbildung als Bestandteil sozialstruktureller Reformprozesse in der Entwicklungspolitik. In: Bildung und Erziehung. Sveska 4, 2011.
- **Reischmann, J.:** Lernen en passant – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung, časopis, sveska 4, 1995.
- **UNESCO:** Recommendation on the Development of Adult Education. Paris 1976.

IZ PRAKSE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Azra Leho¹

NAKNADNO STICANJE OSNOVNOG OBRAZOVANJA U BiH

- Sažetak -

„Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja“ je jedna od ukupno šest radnih linija projekta „Podrška obrazovanju odraslih“. Ova radna linija ima za cilj da putem stručne edukacije nastavnog osoblja ojača njihove kompetencije iz oblasti andragogije, kao i da jača svijest o potrebi naknadnog sticanja osnovnog obrazovanja u BiH i samim tim poveća broj polaznika. U periodu od 2011. do 2016. godine GIZ će realizovati projekat u pilot-regijama: Banja Luka, ZE-DO kanton i sarajevska regija.

Ključne riječi: GIZ, podrška obrazovanju odraslih, naknadno sticanje osnovnog obrazovanja, andragogija.

Projekat „Podrška obrazovanju odraslih u BiH“

Projekat „Podrška obrazovanju odraslih u BiH“, realizuje Njemačko društvo za međunarodnu saradnju - Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH uz sufinansiranje Švicarske agencije za razvoj i saradnju - Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC). S realizacijom projekta krenulo se u januaru 2011. godine, a predviđeno je da traje do kraja 2016. godine. Ovaj projekat obuhvata šest radnih linija:

1. Radna linija “Osposobljavanje i usavršavanje”

U sklopu ove radne linije GIZ nastoji pojačati ponudu u sektoru neformalnog obrazovanja odraslih putem kreiranja novih obuka. Prvenstveno se u fokusu nalaze proizvodna zanimanja i to dodatno usavršavanje ili osposo-

¹ Azra Leho, M.A., stručni savjetnik, GIZ – Projekat *Podrška obrazovanju odraslih*

bljavanje osoba s 3. i 4. stepenom obrazovanja (SSS) sa ciljem pokrivanja postojećeg deficita specijalizirane radne snage tražene na tržištu rada.

2. *Radna linija "Certificiranje informalno stečenih kompetencija"*

Za razliku od informalnog, formalno stečeno znanje u školi, tokom stručnog usavršavanja i djelovanja donosi svjedočanstva koja dokumentiraju i vrednuju naučeno. Ova radna linija ima za cilj uspostavljanje modela za definisanje i priznavanje informalno stečenih kompetencija radi bolje sistematizacije radnih mjesta i veće efikasnosti radne snage.

3. *Radna linija "Profesionalizacija obrazovanja odraslih"*

Ova radna linija se bavi izradom i implementiranjem koncepta andragoškog usavršavanja nastavnog osoblja ali i osoblja u drugim institucijama koje se posredno ili neposredno bave obrazovanjem odraslih radi poboljšanja andragoških kompetencija osoblja koje radi u partnerskim institucijama projekta.

4. *Radna linija „Karijerno i obrazovno savjetovanje“*

U okviru ove radne linije GIZ želi pružiti podršku nadležnim institucijama koje bi bile u stanju prepoznati potrebe preduzeća i osoba koje traže zaposlenje, te da prepoznate potrebe implementiraju u okviru obrazovnog i karijernog savjetovanja.

5. *Radna linija „Jačanje svijesti o potrebi obrazovanja odraslih“*

Ova radna linija nastoji da kroz rad sa javnošću informiše o proizvodima samog projekta kao i drugim ponudama formalnog i neformalnog obrazovanja za odrasle u BiH, te da promoviše nužnosti cjeloživotnog učenja.

6. *Radna linija „Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja“*

Kako povećati kvalitet nastave za odrasle, zadovoljiti potrebe i specifične predušlove s kojima polaznici ulaze u osnovne škole i, na kraju, kako ih uopće motivisati da se odluče ponovo ući u obrazovni sistem? To su pitanja na koja učesnici stručnih usavršavanja zajedno s renomiranim univerzitetskim profesorima traže odgovore. Andragoški sadržaji i individualno koncipirane metode predavanja će se održati u 6 gradova (Zenica, Kakanj, Banja Luka, Mrkonjić-Grad, Sarajevo i Vojkovići) na ukupno 25 seminara sa preko 100 nastavnika osnovnih škola u periodu od marta 2012. godine do marta 2013. godine. Cilj ove projektne linije jeste jačanje kompetencija nastavnog osoblja, koje u radu s odraslima nailazi na razne izazove, povećanje broja polaznika odnosno smanjenje broja odraslih osoba bez završene, osnovne škole

u BiH, te jačanje svijesti o potrebama naknadnog sticanja osnovnog obrazovanja.

Stanje u BiH

Međunarodni dan pismenosti se obilježava 8. septembra širom svijeta i ima za cilj promociju učenja i podizanje svijesti o važnosti pismenosti. Prema procjenama UNESCO-a, oko 774 miliona ljudi u svijetu je nepismeno, a od tog broja dvije trećine čine žene. Gledajući globalno, petina odraslih ne zna čitati ni pisati, 75 miliona djece uopće ne ide u školu, a mnoga djeca je pohađaju neredovno.

Iako u BiH ne postoje zvanični, pouzdani podaci o broju nepismenih osoba, pojedinci i institucije koje se bave tim problem ističu da naša zemlja ima jednu od najvećih stopa nepismenog stanovništva u cijeloj Evropi.

Prema podacima s posljednjeg obavljenog popisa stanovništva u BiH iz 1991. godine, na teritoriji naše zemlje živjelo je 3.697.232 stanovnika, od čega je 360.000 njih bilo nepismeno, što je činilo 9,9%.

Može se sigurno očekivati da je ta situacija u našoj državi nakon rata pogoršana.

GIZ-ovom projektu „Podrška obrazovanju odraslih u BiH“ prethodila je studija u regijama djelovanja projekta i to: *sarajevska regija, Zeničko-dobojski kanton i regija Banja Luka*. Cilj istraživanja bio je utvrđivanje potreba i ciljeva projekta te dobivanje pregleda o generalnom stanju u pilot-regijama u oblasti obrazovanja odraslih.

Istraživanje u pilot-regijama

Kada je u pitanju radna linija naknadnog sticanja osnovnog obrazovanja, provedeno istraživanje u pilot-regijama pokazuje sljedeće:

U sarajevskoj regiji, u Zavodu za zapošljavanje, od ukupnog broja evidentiranih nezaposlenih osoba je 29,8% nekvalifikovanih radnika (NK), tj. skoro svaka treća nezaposlena osoba je NK radnik. U Kantonu Sarajevo je među prijavljenim nezaposlenim osobama značajan broj onih koji nemaju završeno osnovno obrazovanje, čak 5.040 ili 7,3%. U Istočnom Sarajevu u Zavodu za zapošljavanje prijavljene su 53 osobe bez završene osnovne škole.

Na evidenciji Zavoda za zapošljavanje u Zeničko-dobojskom kantonu je slično stanje. Prijavljeno je 2.153 nezaposlenih osoba koje nemaju završeni niti jedan razred osnovne škole, što čini 3,2% od ukupnog broja prijavljenih

nezaposlenih osoba. U ZE-DO kantonu na evidenciji Zavoda za zapošljavanje ima 21.276 NK radnika, odnosno 31,4% od ukupnog broja prijavljenih. Od tog broja 7.040 NK radnika nema završenu osnovnu školu, dakle skoro jedna trećina NK radnika, odnosno 10,4% od ukupnog broja prijavljenih nezaposlenih osoba.

Jednako je i u *banjalučkoj regiji*, gdje je evidentirano 16.265 aktivnih tražilaca posla koji su NK radnici (tj. osoba kojima je najviši završeni stepen obrazovanja osnovna škola). Udio NK radnika u aktivnim tražiocima posla u banjalučkoj regiji relativno je visok i iznosi 26% (ili, na drugi način rečeno, svaka četvrta osoba koja je aktivni tražilac posla u banjalučkoj regiji je NK radnik). U ovoj regiji ima 1.199 nezaposlenih lica (aktivnih tražilaca posla) koja nisu završila osnovnu školu, a prijavljena su ZZZ-u.²

Istraživanje zasigurno ne može obuhvatiti osobe koje nisu zavedene u nadležnim institucijama, ali također nemaju završenu osnovnu školu, pa možemo pretpostaviti da su stvarni brojevi nažalost još veći.

Kada se radi o formalnom obrazovanju odraslih osoba, na području FBiH, ove usluge mogu pružati osnovne škole, srednje škole i univerzitetske ustanove. Nasuprot tome, Zakonom o obrazovanju odraslih osoba RS-a određeno je da usluge naknadnog obrazovanja odraslih (uključujući i formalno obrazovanje) mogu pružati osnovne i srednje škole koje su registrovane za obrazovanje odraslih i specijalizovane organizacije za obrazovanje odraslih, kao i druga pravna lica koja ispunjavaju uslove predviđene pojedinačnim programom za obrazovanje odraslih. Naime, Republika Srpska je u junu 2009. godine donijela Zakon o obrazovanju odraslih, a segment obrazovanja odraslih stavljen je u nadležnost Zavoda za obrazovanje odraslih RS-a.

Na taj način je Republika Srpska obezbijedila osnovu za uređenje ovog segmenta obrazovanja i dio ovih aktivnosti (vezanih uglavnom za formalno obrazovanje) proveden je i u regiji Istočno Sarajevo. Na području FBiH ovakve zakonske osnove nema, kao što ne postoji ni institucija čija bi nadležnost bila isključivo obrazovanje odraslih.

Iz navedenog je, s jedne strane, vidljiv velik broj odraslih osoba bez završene osnovne škole a, s druge strane, i mali broj takvih osoba koje koriste usluge obrazovanja odraslih u BiH.

Na području Kantona Sarajevo, 2010./2011. školske godine ukupno su 34 osobe vanredno završile neki od razreda u kontaktiranim osnovnim škola-

² (Snježana Hasanagić & Maja Dedić: Početno istraživanje za Projekat za podršku obrazovanja odraslih (BL regija i ZE-DO kanton), finalni izvještaj, Sarajevo, oktobar 2011. god., str. 8-9).

ma. Osim toga, prisutan je trend opadanja broja kandidata – poredeći s prethodnim godinama, u zadnjoj školskoj godini taj se broj značajno smanjio (s ukupno 58 u školskoj godini 2006/2007. na ukupno 34 u školskoj godini 2010/2011).³

Osnovne škole koje su organizovale vanredna polaganja nastave dostavile su podatke koji govore da je u protekloj, 2010./2011., školskoj godini na području ZE-DO kantona 96 odraslih osoba naknadno završilo osnovnu školu.⁴

Prolaznost odraslih osoba koje naknadno stiču osnovno obrazovanje u BiH iznosi 100%.

Najveći problem koji istovremeno objašnjava nizak broj polaznika u FBiH jeste niska finansijska moć populacije kojoj je potrebno naknadno sticanje osnovnog obrazovanja. Naime, radi se uglavnom o nezaposlenim ili socijalno ugroženim kategorijama stanovništva iz ruralnih sredina. Podatak o opadanju broja kandidata dokazuje da je ciljanoj grupi sve teže izdvojiti potrebna finansijska sredstva za vanredno pohađanje osnovne škole u FBiH. Troškovi variraju između 150 KM i cca 700 KM, u zavisnosti od broja razreda koji se pohađaju i broja polaznika.

RS je Zakonom o obrazovanju odraslih oslobodila plaćanja svoje polaznike naknadnog sticanja osnovnog obrazovanja. Zakon predviđa da se finansijska sredstva odobre iz drugih izvora (budžet RS-a, Ministarstvo prosvjete i kulture RS-a i dr.). Nizak broj polaznika u RS-u se može prije objasniti sistemskim preuređenjem ovog obrazovnog segmenta. Tako su odobrenje od Zavoda za obrazovanje odraslih za provođenje naknadnog osnovnog obrazovanja na području banjalučke regije, od 2011./2012. školske godine, dobile dvije osnovne škole, jedna privatna srednja škola i jedna specijalizirana organizacija za obrazovanje odraslih, a u dvije prethodne godine nije bilo certificiranih organizatora osnovnog obrazovanja odraslih.

Neophodno je preispitati kvalitet pružene nastave naknadnog sticanja osnovnog obrazovanja i samim tim kvalifikacije nastavnog osoblja.

U BiH postoje različite prakse kada je u pitanju oblik nastave koja se pruža polaznicima u osnovnim školama. Tako u nekim školama postoje samo konsultacije, u drugim se održava neobavezna nastava u trajanju od nekoliko dana, dok se u nekim školama održava obavezna instruktivna nastava

³ (Snježana Hasanagić & Maja Dedić: Početno istraživanje za Projekat za podršku obrazovanja odraslih (u Sarajevskoj regiji), finalni izvještaj, Sarajevo, oktobar 2011. god., str. 44).

⁴ (Snježana Hasanagić & Maja Dedić: Početno istraživanje za Projekat za podršku obrazovanja odraslih (BL regija i ZE-DO kanton), finalni izvještaj, Sarajevo, oktobar 2011. god., str. 9).

za kandidate. Nastavno osoblje u osnovnim školama u BiH, pored toga, ne prolazi nikakvu vrstu dodatne stručne edukacije iz oblasti andragogije, koja bi ih posebno osposobila za rad s odraslima.

Ciljevi projekta

Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja je radna linija projekta „Podrška obrazovanju odraslih u BiH“ kojom GIZ želi obuhvatiti sve problematične stavke ovog obrazovnog segmenta. Prije svega potrebno je napomenuti da su nastavnici osnovnih škola ključ uspješne implementacije ove radne linije. Oni su ti koji u svom radu s odraslima trebaju prenijeti znanje namijenjeno djeci na adekvatan i efikasan način, kako bi što uspješnije radili s ovom zahtjevnom ciljnom grupom. Polaznici su nerijetko građani iz ruralnih područja BiH, pripadnici romske populacije, zatvorenici i sl. Nastavno osoblje osnovnih škola je pred izazovom da prenese znanje u što kraćem roku i pri tome nađe odgovarajući modus komunikacije s polaznicima, kao i da samostalno odluči o težištima sadržaja, jer je nemoguće kod vanrednih učenika ispoštovati čitav nastavni plan i program predviđen za redovne učenike osnovnih škola.

Pomenuti projekat nudi stručnu edukaciju za kompletno nastavno osoblje iz šest licenciranih škola koji pripadaju pilot-regijama: Zenica, Banja Luka, Kakanj, Mrkonjić-Grad, Sarajevo i Vojkovići.

U svakoj školi se održava obuka od pet modula iz oblasti andragogije, za čiju realizaciju je angažovan *dvv international*, koji implementira module uz pomoć visoko stručnog kadra iz BiH, Hrvatske i Srbije za preko 100 učesnika u periodu između marta 2012. i marta 2013. godine. Obrazovanje nastavnika osnovnih škola koji pohađaju ove module služi za edukaciju iz oblasti andragogije, ali i za razmjenu ličnih iskustava i ukazivanje na dodatne potrebe i poteškoće. Moduli su koncipirani u skladu sa značajem i ciljevima funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih, s jedne, i specifičnostima uloge edukatora odraslih, s druge strane. Tako će moduli tematski obuhvatiti kako psihološke osnove, karakteristike i stilove učenja odraslih tako i komunikaciju, upravljanje obrazovnom grupom, te oblike vizualizacije, prezentacije, interaktivne metode ali i prilagođavanje kurikuluma za osnovno obrazovanje u radu s odraslima.

Da bi se osigurala samoodrživost projekta, educirani nastavnici će biti u mogućnosti da u ulozi trenera svoje znanje prenose na kolegice i kolege u svojoj ili drugim osnovnim školama u BiH. Oko 20 nastavnika-učesnika će u tu svrhu biti pozvano na obuku za trenere.

Međutim, kako bi nastavnici bili u prilici da primijene stečeno znanje i adekvatno prenesu sadržaje polaznicima, neophodno je da se održava instruktivna nastava s polaznicima. Nažalost, to trenutno nije praksa u svim licenciranim školama u BiH. Trenutna praksa (časovi konsultacije, dan nastave ili samo ispit) ne može ostvariti ciljeve predviđene osnovnom školom, koji su edukativne i socijalno-odgojne prirode.

Pored potrebe da se podrže nastavnici osnovnih škola u radu s odraslim, važno je jačati svijest o potrebama naknadnog sticanja osnovnog obrazovanja u BiH i samim tim povećati broj polaznika.

U tu svrhu će se izraditi reklamni materijal koji će biti objavljen u junu 2012. godine. Cilj kampanje je da poboljša imidž vanrednih polaznika i pruži im lahko dostupne informacije o mjestu i modusu vanrednog polaganja osnovne škole.

Cilj je profesionalna podrška nastavnom osoblju ali i podrška polaznicima, kako bi uopće bili u mogućnosti da savladaju finansijski trošak vezan za naknadno sticanje osnovnog obrazovanja u FBiH, nakon što se za to odluče. Iz tog razloga će svim potencijalnim donatorima biti upućen poziv za finansijsku podršku polaznicima. U idealnom slučaju, bit će uspostavljena lista donatora kod kojih polaznici mogu aplicirati za podršku prilikom naknadnog završavanja osnovne škole.

Sticanjem osnovnog obrazovanja postavlja se temelj za sticanje stručne spreme i osposobljavanja za rad, te time i smanjenja broja NK radnika ili čak, u krajnjem slučaju, i broja nezaposlenih u BiH.

Cjeloživotno učenje je neminovno za unapređenje konkurentnosti na tržištu rada ne samo u BiH nego u cijelom svijetu, i to počevši od osnovnog obrazovanja pa nadalje.

SUBSEQUENT ACQUISITION OF PRIMARY EDUCATION IN BiH

- Abstract -

„Subsequent acquisition of primary education“ is one of six operating lines of the project „Support to Adult Education“ which is organised by GIZ - Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (German society for international cooperation), with the financial support of Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC). This activity is aimed at strengthening the competencies of teachers in the field of adult education through vocational training and also to raise awareness of the need for subsequent acquisition of primary education in BiH. In the period from 2011-2016 GIZ implements the project in three pilot regions: Banja Luka, Zenica-Doboj Canton and Sarajevo region.

Key words: **GIZ, support to adult education, subsequent acquisition of primary education, andragogy**

Literatura:

- **Snježana Hasanagić & Maja Dedić:** Početno istraživanje za Projekat za podršku obrazovanja odraslih (u Sarajevskoj regiji), finalni izvještaj, Sarajevo, oktobar 2011. god.
- **Snježana Hasanagić & Maja Dedić:** Početno istraživanje za Projekat za podršku obrazovanja odraslih (BL regija i ZE-DO kanton), finalni izvještaj, Sarajevo, oktobar 2011. god.

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Časopis *Obrazovanje odraslih* objavljuje originalne stručne i naučne radove, saopćenja, recenzije i informacije iz rada centara za edukaciju odraslih u našoj zemlji. Časopis objavljuje i aktuelne članke iz stranih časopisa, kao i informacije o značajnim događajima iz zemlje, regiona, Evrope i svijeta, a koji se odnose na obrazovanje odraslih.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: casopis@dvv-international.ba

Format teksta

Tekstovi se dostavljaju u Word formatu u obimu do 30 redova normalnog proreda, a maksimalan broj strana teksta je 25, izuzimajući prostor za navođenje korištene literature. Uz tekst je neophodno dostaviti i sažetak rada, u obimu do 18 redova, koji sadrži njegovu svrhu i bit. Na kraju sažetka potrebno je navesti 3-5 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem. Na kraju teksta navesti najvažnije podatke o autoru/ci (naučni stepen, poziciju na kojoj se nalazi, instituciju ili organizaciju u kojoj je zaposlen/a, kako je rad nastao). Ukoliko rad ima više autora, treba za svakog pojedinačno navesti sve navedene podatke.

Jezik

Radovi se dostavljaju na bosanskom, crnogorskom, hrvatskom i srpskom jeziku i kao takvi se i objavljuju.

Citiranje i literatura

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu dati po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor u tekstu treba navesti naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić, 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 nečeg 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) naprimjer:

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

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

Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta koja imenuje Redakcija.

Adresa i kontakt-telefon Redakcije:

dvv international – Ured u Bosni i Hercegovini

Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo

Tel.: +387 33 552-291, fax: +387 33 552-290

