

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

---

# **OBRAZOVANJE ODRASLIH**

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

**IZDAVAČ:**

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

**ZA IZDAVAČA:**

Abdurahman Čolić, prof.

**REDAKCIJA ČASOPISA:**

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

**POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:**

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

**GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:**

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić

**LEKTOR:**

Srdan Arkoš, prof.

**DTP:**

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

**ŠTAMPA:**

Kemigrafika Trade, Sarajevo

**ADRESA IZDAVAČA:**

Bosanski kulturni centar,  
71000 Sarajevo, Alipašina 9/IV, BiH  
tel/fax: +387 33 201-554  
e-mail: jubkc@bih.net.ba

dvv international – Ured u Sarajevu  
Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo  
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290  
e-mail: avdagic@dvv-international.ba; web: [www.dvv-soe.org](http://www.dvv-soe.org)  
[www.dvv-international.de](http://www.dvv-international.de)

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

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

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

## Sadržaj:

### TEMA BROJA:

#### ANDRAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA U ZEMLJAMA U TRANZICIJI

*Šefika Alibabić*

Profesionalizacija menadžmenta u obrazovanju..... 9

*Jovan Miljković*

Model upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih..... 21

*Miomir Despotović*

Socijalno-ekonomski razvojni potencijal obrazovanja odraslih ..... 33

*Aleksandra Pejatović*

Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih – bliski  
susreti obrazovanja i rada ..... 51

*Radivoje Kulić*

Obrazovanje odraslih u tranziciji u centralnoj i istočnoj Evropi ..... 61

### U POVODU

*Zdravko Marjanović*

Škole se obrazovanjem odraslih bave usput ..... 77

Zakon o obrazovanju odraslih Republike Srpske ..... 83

### SAGLEDAVANJA

*Lamija Turčilo, Mersiha Kolčaković*

Informalno obrazovanje i pozorišna drama ..... 105

### PRIKAZI / OSVRTI

*Lejla Turčilo*

Najmlađi ispred malih ekrana..... 117

**Ispravka teksta** ..... 123

## **Content:**

### **TOPIC OF THE EDITION**

#### **ADULT EDUCATION THEORY AND PRATICE IN TRANSITION COUNTRIES**

<i>Šefika Alibabić</i> Professionalization of education management .....	9
<i>Jovan Miljković</i> Model of Adult Education institution management.....	21
<i>Miomir Despotović</i> Adult Education - An instrument of socio-economic development .....	33
<i>Aleksandra Pejatović</i> Training centres for Adult Education – close encounter of education and work .....	51
<i>Radivoje Kulić</i> Adult Education in transitional countries in Central and Eastern Europe .....	61

### **ON THE OCCASION OF**

<i>Zdravko Marjanović</i> Schools devote themselves to Adult Education parenthetically .....	77
Law on Adult Education in the Republic of Srpska .....	83

### **OBSERVATIONS**

<i>Lamija Turčilo, Mersiha Kolčaković</i> Informal Education and Theatre Drama .....	105
---	-----

### **SURVEY/REVIEWS**

<i>Lejla Turčilo</i> The Youngest in front of the Television.....	117
--	-----

<b>Correction of the text .....</b>	<b>123</b>
-------------------------------------	------------

## **Inhalt:**

### **THEMA DER AUSGABE**

#### THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG IN DEN TRANSITIONSLÄNDERN

<i>Šefika Alibabić</i> Professionalisierung des Bildungsmanagements .....	9
<i>Jovan Miljković</i> Das Verwaltungsmodell einer Erwachsenenbildungseinrichtung .....	21
<i>Miomir Despotović</i> Das soziale und wirtschaftliche Entwicklungspotential der Erwachsenenbildung .....	33
<i>Aleksandra Pejatović</i> Zentren für die kontinuierliche Erwachsenenbildung – Bildung trifft auf Arbeit .....	51
<i>Radivoje Kulić</i> Erwachsenenbildung im Umbruch in Zentral-und Osteuropa .....	61

### **Aus Anlass**

<i>Zdravko Marjanović</i> Schulen beschäftigen sich mit der Erwachsenenbildung nebenbei .....	77
Erwachsenenbildungsgesetz in der Republik Srpska .....	83

### **Beobachtungen**

<i>Lamija Turčilo, Mersiha Kolčaković</i> Informelle Bildung und das Theaterdrama .....	105
--	-----

### **Berichte/Rückblicke**

<i>Lejla Turčilo</i> Junge Menschen vor den Fernsehern .....	117
---	-----

<b>Korrektur des Textes</b> .....	123
-----------------------------------	-----



**TEMA BROJA:**  
ANDRAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA U ZEMLJAMA U TRANZICIJI





Šefika Alibabić  
Filozofski fakultet, Beograd

## **<sup>1</sup>PROFESIONALIZACIJA MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU<sup>2</sup>**

### **- Sažetak -**

*Namera ovog rada je da, sagledavajući sistem obrazovanja kao „obrazovno tržište“, ukaže na neophodnost promene upravljačke paradigme u obrazovnoj delatnosti i na toj osnovi istakne značaj profesionalizacije upravljanja obrazovnim (pod)sistemima i institucijama.*

*Strukturu rada čine tri istraživačke celine. U prvoj celini je predstavljen sistem obrazovanja kao „obrazovno tržište“ čiji razvoj ne mogu podsticati „dirigovani“ upravljački obrasci, već samo upravljački stilovi i modeli utemeljeni na znanjima i sposobnostima. Druga celina obuhvata analizu sadašnjeg stanja „obrazovne ponude“ za rukovodioce u obrazovanju, bilo u okviru formalnog obrazovnog sistema, bilo u okviru sistema in-servis obrazovanja. U trećoj celini su analizirani rezultati empirijskog istraživanja obrazovnih potreba direktora škola (primenom savremenih andragoških modela ispitivanja potreba) i na toj osnovi predložene strategije i modeli kontinuiranog razvoja kompetentnosti rukovodilaca u obrazovanju.*

**Ključne reči: sistem obrazovanja, obrazovno tržište, menadžment, profesionalizacija, obrazovna potreba, obrazovanje menadžera.**

### **Sistem obrazovanja kao „obrazovno tržište“**

S obzirom da je obrazovanje značajno područje društvene delatnosti, odnosno skup aktivnosti koje treba planirati, organizovati, usmeravati, koor-

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost autora, tekst je preuzet iz Zbornika radova s naučnog skupa „Andragogija na početku trećeg milenijuma“, održanog 2. juna 2006. godine u Beogradu, izdavač: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2007. godine.

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje - pretpostavke evropskih integracija“ (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije

dinirati, procenjivati, a sve u cilju njihove efikasnosti, to je neophodno omogućiti primenu naučno osmišljenih i proverenih načina, instrumenata i modela upravljanja u ovoj oblasti.

Menadžment (upravljanje) u obrazovanju se može posmatrati na najmanje dva nivoa: *upravljanje obrazovnom delatnošću*, odnosno upravljanje sistemom obrazovanja i obrazovnom institucijom/organizacijom (nivo koji je predmet naše pažnje u ovom radu) i *upravljanje obrazovnim procesom*, odnosno obrazovnim programima i projektima učenja (što je u domenu didaktike).

Uvažavanje načela savremenih teorija organizacije (teorije sistema i kontingencijske teorije) u proučavanju organizacije sistema obrazovanja, dovodi do uočavanja i isticanja sprege ili povezanosti sistema obrazovanja sa sistemima okoline - obrazovnog okruženja.

Izvesno je da odlike obrazovnog okruženja određuju osobenosti upravljanja obrazovanjem. Sistem obrazovanja u izrazito promenljivom okruženju (kakvo je danas), predstavlja svojevrsno „obrazovno tržište“ - obrazovni prostor na kojem se odvijaju procesi ponude i tražnje. Decentralizacija i liberalizacija u obrazovanju kao glavna „reformaska pitanja“ u zemljama u tranziciji, stvaraju takvo okruženje u kojem se može procenjivati uticaj tri tipa regulative, administrativne, profesionalne i tržišne. Komparativna istraživanja su pokazala da su sve uspešno izvedene reforme respektovale princip liberalizacije - privatizacije i tržišne orijentacije u obrazovanju (Rado, 2001.) te je sasvim izvesno da se sličan, ili isti scenario sprovodi u reformama koje su još uvek u toku. Očigledno je da tržišna orijentacija nije prisutna samo u nekim podsistemima sistema obrazovanja, npr. u obrazovanju odraslih, već je ima i u obrazovanju mladih i to na svim nivoima. Kako „obrazovno tržište“ ne bi postalo haotično, (što bi značilo pretvaranje sistema u svoju suprotnost), neophodno je da budu adekvatno definisani odnosi svih strukturalnih elemenata sistema (odnos formalnog i neformalnog obrazovanja, odnos privatnog i javnog obrazovanja, odnos obrazovanja i tržišta rada...), da proces kompetitivnosti u oblasti obrazovne ponude bude utemeljen na načelima standardizacije, akreditacije i licenciranja. Uspešno upravljanje diversifikovanim obrazovnim sistemom kao otvorenim „obrazovnim tržištem“ determinisanim zahtevima promenljivog okruženja, pretpostavlja profesionalno pripremanje i permanentno profesionalno osnaživanje rukovodilaca u obrazovanju i to na svim nivoima upravljanja, kako na nivou celokupnog sistema, tako i na nivou obrazovne institucije.

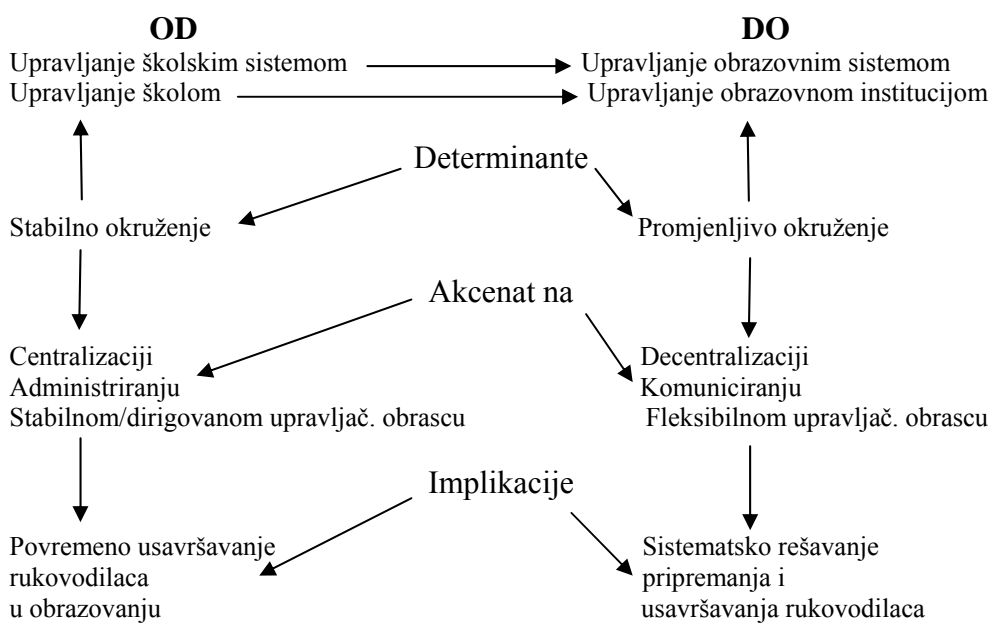
Sagledavanje sistema obrazovanja kao „obrazovnog tržišta“ ukazuje na neophodnost promene upravljačke paradigme u obrazovnoj delatnosti (vide-

ti šemu br.1) i na toj osnovi ističe značaj *profesionalizacije upravljanja* obrazovnim (pod)sistemima i institucijama koja se ne može bazirati samo na „upravljačkom“ iskustvu (kako je to do sada bio slučaj), već pre svega na učenju i obrazovanju, a uz to, naravno, i na iskustvu.

Promenljivo okruženje zahteva uvažavanje svih obrazovnih strategija (formalnog i neformalnog obrazovanja i samoobrazovanja, obrazovanja mladih, odraslih i starih), te stoga zahteva «promenu objekta upravljanja», od upravljanja školskim sistemom i školom (koja je namenjena samo mladima) kao najznačajnijim njegovim strukturalnim elementom, ka upravljanju obrazovnim sistemom (ili „obrazovnim tržištem“) i obrazovnom institucijom (ili otvorenom školom za sve uzraste). To pretpostavlja i „pomeranje akcenta“ sa centralizacije, administriranja i stabilnih, dirigovanih upravljačkih obrazaca (koji su tekovina stabilnog okruženja), na decentralizaciju, višesmerno komuniciranje i fleksibilne upravljačke obrasce poput strategijskog upravljanja. Imajući u vidu da se strategijski menadžment zasniva na kompleksnosti okruženja i na uvažavanju promena u njemu, moguće je, naravno, kritički razmotriti neke njegove vidove i uneti ih u model upravljanja obrazovanjem. Poseban značaj strategijskog menadžmenta, što ga preporučuje kao mogućnost upravljanja obrazovnom delatnošću, jeste u uvažavanju brzih, nepredvidivih i višestrukih promena okoline, za koje obrazovna organizacija mora imati sluha, prilagođavati im se i alternativnim strategijama suprotstavljati neizvesnoj budućnosti (Alibabić, 2002).

Promenljivo okruženje inicira još jednu vrstu „pomeranja akcenta“, odnosno promenu implikacija navedenih upravljačkih paradigmi. Naime, centralizacija i primena stabilnih, dirigovanih upravljačkih obrazaca svojstvenih stabilnom okruženju, podrazumevala je samo povremeno usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju (jer se njihov izbor bazirao na političkom ponderisanju i ideološkim kriterijima), dok decentralizacija i primena novih modela upravljanja u promenljivom obrazovnom okruženju podrazumeva sistemsko rešavanje osposobljavanja i usavršavanja menadžera u obrazovanju, jer bi njihov izbor morao biti baziran na stručnim kompetencijama.

**Šema br. 1.: Promena upravljačke paradigme u obrazovanju**



**„Obrazovna ponuda" za rukovodioce u obrazovanju**

Upravljanje nekom delatnošću znači pre svega razumeti prirodu i suštinu te delatnosti, a potom suštinu i prirodu procesa upravljanja. Stoga osnovu profesionalnog osposobljavanja menadžera / rukovodilaca na području obrazovanja čine kako nauke o obrazovanju, tako i savremene menadžment discipline.

U svetu se poklanja posebna pažnja obrazovanju menadžera, kako inicijalnom pripremanju, tako i kontinuiranom profesionalnom usavršavanju. Veliki značaj obrazovanju menadžera posebno daju ekonomisti, smatrajući da profesija menadžer pripada «porodici» ekonomski orijentisanih profesija. Ekonomisti govore o tzv. menadžerskoj revoluciji koja je „izbacila na površinu poslovnog sveta ljude od karijere koji imaju moć, znanje i osobine posebnog, elitnog sloja društva“, koji obavljaju raznovrsne uloge kao što su uloge planera, organizatora, lidera, koordinatora, komunikatora, inspiratora i agensa promena, reformatora poslovne sredine i okruženja, kreatora biznis alijansi, stratega organizacije (Ristić, 1999, str.269.). Očigledno je da osnovu profesionalnog osposobljavanja menadžera mora činiti čitav korpus relevantnih naučnih disciplina.

Biti uspešan direktor obrazovne institucije, odnosno uspešan eksponent obrazovne politike, znači imati adekvatna znanja i veštine. Danas se izbor direktora ne može bazirati na političkom opredeljenju i na ideološkim kriterijumima. Isključivi kriteriji moraju biti stručni. Upravo zbog toga je u mnogim evropskim zemljama organizovano osposobljavanje i stručno usavršavanje rukovodilaca škola i sprovodi se u različitim vidovima i u okviru raznovrsnih organizacionih oblika. U nekim zemljama je to osposobljavanje organizovano u vidu postdiplomskih studija u okviru sistema formalnog obrazovanja (npr. u Velikoj Britaniji). U nekim zemljama postoje posebne ustanove za usavršavanje direktora (npr. u Poljskoj), kao i škole za direktore (primer Slovenije) (Ratković, 2005).

Kada se govori o potrebi obrazovanja stručnjaka za menadžment u obrazovanju, onda se uglavnom misli na direktore škola, odnosno obrazovnih institucija. Međutim, obrazovnom delatnošću upravljaju i drugi eksponenti obrazovne politike kao što je tim okupljen (ili formiran) u resornom ministarstvu (u Ministarstvu prosvete). I taj tim je potrebno osposobljavati i usavršavati za efikasno upravljanje obrazovnom delatnošću. To znači da je neophodno svima onima koji su uključeni u upravljanje obrazovnom delatnošću, bilo na nivou obrazovnog sistema ili obrazovne institucije, omogućiti da steknu i razvijaju svoje profesionalne kompetencije.

Polazeći od složenosti i kompleksnosti menadžment funkcija (uloga menadžera), kao i od reformske orijentacije obrazovne politike, i u Srbiji su se pojavili prvi obrazovni programi s ciljem profesionalizacije menadžmenta u obrazovanju. Danas se mogu uočiti dva puta ili strategije čiji je cilj osnaživanje profesionalnih kompetencija menadžera u obrazovanju. Jedan put vodi ka specijalizaciji u oblasti menadžmenta u okviru postdiplomskih studija. Na dva univerziteta postoje postdiplomske specijalističke studije za menadžment u obrazovanju. Na Beogradskom univerzitetu takav program zajednički realizuju dva fakulteta, Filozofski fakultet i Fakultet organizacionih nauka, a na Novosadskom univerzitetu program se realizuje pri Centru za interdisciplinarnu studiju. Drugi put, odnosno strategiju osposobljavanja stručnjaka za menadžment u obrazovanju predstavlja in-servis obrazovanje menadžera (In-service Education for Managers - INSEM). Ponuda akreditovanih programa u okviru ove strategije vrlo je oskudna u Srbiji.

In-servis obrazovanje zaposlenih u obrazovanju (menadžera, nastavnika i saradnika) je mnogo više od obuke na poslu. In-servis obrazovanje (obuka) predstavlja široki komunikacijski sistem među zaposlenima, ali i između zaposlenih i razvoja (Encyclopaedia Britanica, 1997). Naglasak nije samo na razmeni iskustva već i na sticanju i usavršavanju znanja i veština. Prema tome, in-servis obrazovanje menadžera u obrazovanju (kao i nastavnika) je

neformalno kontinuirano usavršavanje u toku rada, u radnoj organizaciji (školi), ili van nje, pretencioznije rečeno, to je *sistem neformalnog kontinuiranog profesionalnog usavršavanja onih koji upravljaju obrazovnom delatnošću*.

Komparativno proučavanje transformacije sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji rezultiralo je nalazom da je *poboljšanje kvaliteta upravljanja i rukovođenja* oblast od ključne važnosti u tom procesu, te da je u nju neophodno promišljeno i dugoročno investirati (Rado, 2001).

Sve zemlje u tranziciji pokušavaju sistemski rešiti problem razvijanja profesionalne kompetentnosti rukovodilaca u obrazovanju, posebne napore ulažući u sistemsko rešavanje problema kontinuiranog profesionalnog usavršavanja svih zaposlenih u obrazovanju. Međutim, još uvek se u većini zemalja ne može govoriti o sistemu in-servis obrazovanja, već samo o naporima koji se čine u pravcu uspostavljanja sistema usavršavanja. Većina zemalja iskazuje potrebu za novom, drugačijom strategijom in-servis obrazovanja kako nastavnika tako i direktora/menadžera, koja bi uvažavala sledeće principe: in-servis obrazovanje kao decentralizovan sistem u koncepciji doživotnog učenja; in-servis obrazovanje kao promocija i realizacija ideje o školi kao organizaciji koja uči; in-servis obrazovanje kao odgovor na zahteve raznovrsnosti, različitosti i fleksibilnosti; in-servis kao odgovor na zahteve profesionalizacije; in-servis obrazovanje bazirano na poštovanju principa obrazovanja odraslih; in-servis obrazovanje kao promoter samousavršavanja - osnovnog elementa profesionalizma (Sander, 2001).

### **Rezultati istraživanja „obrazovne tražnje” rukovodilaca u obrazovanju**

U cilju podsticanja profesionalizacije menadžmenta u obrazovanju i sistemskog rešavanja problema obrazovanja i usavršavanja rukovodilaca u obrazovanju, sprovedli smo istraživanje na temu *Andragoška osnova profesionalizacije rukovodilaca u obrazovanju*, na uzorku od 200 direktora osnovnih i srednjih škola u Srbiji. Obrazovne potrebe direktora bile su jedna od istraživačkih varijabli, te ovom prilikom analiziramo i interpretiramo samo deo rezultata realizovanog istraživanja.

Odgovor na jedno od postavljenih pitanja u preliminarnom istraživanju navedenog problema u potpunosti je potvrdio značaj stručnog utvrđivanja obrazovnih potreba rukovodilaca i na toj osnovi definisanje standarda i modela obrazovanja i usavršavanja direktora škola. Naime, na pitanje koliko procentualno njihov „upravljački uspeh” zavisi od njihovih znanja i veština,

kod 80% ispitanika taj procenat se kretao između 70% i 90%. Upravo je to podatak koji naglašava značaj utvrđivanja, zadovoljavanja ili prevazilaženja utvrđenih obrazovnih potreba direktora, a s obzirom na promenljivost okruženja i rastući trend obrazovnih potreba, taj podatak ukazuje i na potrebu sistemskog rešavanja obrazovanja rukovodilaca u obrazovanju.

U istraživanju smo primenili, prema našem istraživačkom cilju i uslovi-  
ma, modifikovan instrument MTDNA (Management Training Development Needs Analysis), instrument iz baterije instrumenata koju su za potrebe obrazovnih institucija, neprofitnih organizacija i vladinih agencija razvili istraživači u Americi (DOE, CAO, WEC, 1997). Instrument je modifikovan u pogledu liste aktivnosti koje direktori preduzimaju u toku obavljanja svojih funkcija. Lista aktivnosti je nastala na osnovu zakonom propisanih zadataka i funkcija direktora škola i na osnovu rezultata preliminarnog istraživanja u okviru kojeg su direktori „izlistavali“ svoje aktivnosti. Postupak obrade i evakuacije dobijenih rezultata je u celosti onakav kakav su preporučili autori originalnog instrumenta. Tako je naš instrument struktuiran od 35 ajtema / aktivnosti koje su direktori procenjivali na petostepenim skalama u pogledu *teškoće, važnosti i učestalosti*. Nakon izračunavanja srednje vrednosti za svaku aktivnost svakog ispitanika, sabrali smo individualne skorove za svaki zadatak/aktivnost i podelili sa brojem ispitanika. Srednje vrednosti su mogle biti između 3 i 15. Kada smo uredili listu aktivnosti od najveće do najmanje srednje vrednosti, dobili smo *prioritetnu listu tema menadžment obuke*, koja prema autorima ovog postupka predstavlja jedan od dokumenata za podsticanje profesionalizacije (tabela br.1). Prema sugerisanom vodiču za tumačenje rezultata, obuka za aktivnosti sa srednjim vrednostima 3-7 trebala bi biti povremeno ali kontinuirano organizovana u okviru strategije neformalnog obrazovanja, za aktivnosti sa srednjim vrednostima 8-11 neophodan je „inicijalni formalni“ trening, a za aktivnosti sa srednjim vrednostima 12-15, ne samo da je potreban „inicijalni formalni“ trening već i kontinuirano permanentno obrazovanje.

**Tabela1.: Prioritetna lista tema menadžment obuke**

Aktivnosti	Srednje vrednosti
Razgovara (sa učenicima, zaposlenim, roditeljima)	14,85
Odlučuje	14,82
Vrši pedagoški nadzor	14,80
Stvara pozitivne odnose u školi	14,72

Aktivnosti	Srednje vrednosti
Motiviše zaposlene	14,65
Planira	14,63
Rešava probleme međuljudskih odnosa	14,50
Konstruktivno kritikuje	14,25
Savetuje	14,15
Delegira zadatke	13,80
Vrši finansijski nadzor	13,72
Vrši pravni nadzor	13,65
Upravlja vremenom	13,63
Usmerava i usklađuje rad stručnih organa	13,60
Uči (radi na sopstvenom usavršavanju)	13,52
Planira i prati usavršavanje nastavnika	13,50
Ubeđuje	13,15
Istražuje	12,95
Nagrađuje i kažnjava	12,56
Iznalazi sredstva	12,45
Pravi projekte	12,35
Upravlja promenama	12,32
Vodi administraciju	12,10
Komunicira sa lokalnom samoupravom	12,05
Pregovara	12,00
Komunicira sa Upravnim odborom	11,15
Komunicira sa Ministarstvom prosvete	11,10
Sastavlja tendere	10,45
Sklapa ugovore	10,25
Procenjuje sopstvene poslovne performanse	10,20
Piše i podnosi izveštaje o svom radu	10,15
Rukovodi sednicama	9,55
Prezentuje i promoviše rad škole	9,35
Vodi statistiku	9,20
Razgovara s aplikantima za posao	9,15

Tumačeći rezultate istraživanja u skladu sa sugestijom autora originalnog instrumenta, za sve aktivnosti je neophodno organizovati „inicijalnu obuku“. Čak 25 navedenih aktivnosti su *toliko važne, teške i učestale* da ih treba



„učiti i vežbati“ permanentno i kontinuirano, u okviru formalnog i neformalnog obrazovanja. Vrlo je indikativan nalaz da se *aktivnosti razgovora (sa učenicima, zaposlenima i roditeljima), pedagoškog nadzora i savetovanja*, nalaze vrlo visoko na listi aktivnosti što znači da programi obrazovanja direktora, uz menadžment znanja i veštine, moraju uključivati i oblast pedagoško-andragoških znanja i veština, koja je u aktuelnoj obrazovnoj „ponudi“ zapostavljena.

U cilju usmeravanja i dizajniranja programa obrazovanja direktora škola i projektovanja njihovog profesionalnog razvoja, našim istraživačkim rezultatima ćemo pridružiti rezultate analize neke vrste dokumenta koji sadrži standarde za školske lidere (Standards for School Leaders, 1996) i predstavljaju osnovu za licenciranje direktora državnih škola u Americi. Svaki standard započinje isticanjem *misije* školskog lidera - „*da promoviše uspeh i omogućiti razvoj svih učenika*“, a potom se taksativno navode znanja koja doprinose realizaciji te misije. Standardi se odnose na primarne aktivnosti direktora škole: na podsticanje učenja, na upravljanje profesionalnim razvojem zaposlenih (nastavnika), na upravljanje organizacijom, na saradnju sa roditeljima i članovima zajednice, na razumevanje i unapređenje celokupnog konteksta življenja - političkog, socijalnog, ekonomskog, kulturnog, te na etički kodeks rukovodioca. U skladu sa navedenim aktivnostima obuhvaćenim standardizacijom, školski direktor treba da ima znanja iz brojnih disciplina i oblasti kao što su: teorije učenja, teorije motivacije, teorija sistema, informatika, međuljudski odnosi, strategijski menadžment, komunikologija, andragogija, didaktika, sociologija porodice, ekonomika, etika, pravo..

### **Pravci razvoja profesionalizacije menadžmenta u obrazovanju**

Profesionalni razvoj menadžera u obrazovanju je neophodno sagledavati (i proučavati) u kontekstu koncepcije doživotnog obrazovanja i učenja, jer biti uspešan u obavljanju menadžerskog posla, u rukovođenju, gotovo je nemoguće bez stalnog i kontinuiranog profesionalnog obrazovanja.

*Razvoj profesionalizacije menadžmenta u obrazovanju (kako smo ranije u tekstu već naveli), moguće je trasirati u dva pravca: u pravcu «otvaranja» formalnog obrazovnog sistema za „modularna usmerenja“ dodiplomskih studija na fakultetima matičnim za oblast nauka o obrazovanju, za master i specijalističke programe za menadžment u obrazovanju; u pravcu sistemskog rešavanja neformalnog kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, odnosno u pravcu «instaliranja» sistema in-servis obrazovanja menadžera.*

Proučavanje sistema obrazovanja zemalja u tranziciji rezultira saznanjem da se formalni obrazovni sistemi „otvaraju“ za programe obrazovanja rukovodilaca u obrazovanju (dobar primer u tom smislu je i naš obrazovni sistem), ali se mnogo veći naponi čine u realizaciji druge strategije - u pravcu sistemskog rešavanja profesionalnog usavršavanja.

Sistemska rešavanje neformalnog usavršavanja rukovodilaca u obrazovanju podrazumeva decentralizovan pristup, sinhronizaciju ciljeva i umreženost aktivnosti usavršavanja (oblika i programa). U najopštijem smislu to bi značilo *adekvatno upravljati sistemom usavršavanja*, a u promenljivom okruženju kakvo je naše današnje okruženje, to bi značilo *strategijski upravljati in-servis obrazovanjem menadžera i to na više nivoa: na nivou globalne obrazovne politike, nacionalne i regionalne (resorna ministarstva), na nivou obrazovne institucije/škole, te na tzv. „self“ nivou.*

Profesionalni razvoj prosvetnog kadra predstavlja važan deo obrazovne politike svake zemlje (bar deklarativno, na nivou zakona i drugih normativnih akata). U tom smislu, resorno ministarstvo, odnosno određena odeljenja ili kvalifikovan i kompetentan tim u okviru ministarstva, mora stvarati uslove (normativne, organizacione, kadrovske, materijalne...) za realizaciju sistema in-servis obrazovanja, a potom upravljati njime.

U decentralizovanom upravljanju in-servis obrazovanjem, posebno mesto i odgovornost pripada obrazovnoj instituciji/školi, koja uz već poznate tradicionalne vrednosti i karakteristike, danas, nužno poprima i nova svojstva proizašla iz njene misije u koncepciji doživotnog obrazovanja i učenja. Utemeljena na načelima filozofije doživotnog obrazovanja i koncepta društva koje uči, obrazovna institucija postaje «otvorena škola» i «organizacija koja uči». Upravo je to i kvalifikuje kao važnog činioca u procesu upravljanja in-servis obrazovanjem sopstvenog menadžment tima i nastavnika.

Treći nivo upravljanja profesionalnim razvojem, odnosno in-servis obrazovanjem, odnosi se na „samoupravljanje“. U školi kao organizaciji koja uči, odgovornost za sopstveni profesionalni razvoj i razvoj organizacije, preuzima svaki zaposleni. Upravljati sopstvenim profesionalnim razvojem znači biti svestan svojih obrazovnih potreba i mogućnosti njihovog zadovoljavanja, imati kriterije izbora ponuđenih programa i oblika kao i sposobnost kreiranja sopstvenih projekata učenja.

U kontekstu razmatranja uloge in-servis obrazovanja u profesionalnom razvoju menadžera u obrazovanju, značajno je naglasiti neophodnost diferenciranja programa u okviru strategije in-servis obrazovanja. Naime, sistem in-servis obrazovanja mora sadržati najmanje dva podsistema, *bazični modularni podsistem* namenjen svim menadžerima u obrazovanju, obavezan za

sve (i ako u formalnom obrazovnom sistemu postoji mogućnost za osposobljavanje menadžera u obrazovanju u vidu dodiplomskih ili postdiplomskih specijalističkih studija, one nisu masovne), *i diferencirani modularni pod-sistem* namenjen razvijanju specifičnih stručnih kompetencija menadžera. S obzirom na *standarde* profesije direktor / školski lider (promovisane u dokumentu Standards for School Leaders, 1996., kao i u rezultatima našeg istraživanja), koji uključuju brojne kompetencije utemeljene na raznovrsnim znanjima i veštinama, posebno treba naglasiti neophodnost *kompleksno-problemskog*, odnosno *modularnog pristupa* u struktuiranju in-servis programa, pristupa koji obezbeđuje nužno međudisciplinarno povezivanje.

*Sefika Alibabic*  
*Faculty of Philosophy, Belgrade*

## **PROFESSIONALISATION OF EDUCATION MANAGEMENT**

### **- Abstract -**

*The purpose of this paper is to, considering the educational system as an "educational market", identify and describe new directions for paradigm of management in education, and on that basis to emphasize the importance of professionalization of management in education.*

*The structure of this paper is made of three research parts. In the first part the educational system is presented in the whole as an "educational market" whose development cannot be supported by "conducted" managing patterns, but just managing styles and models based on knowledge and skills. The second part the deals with the analysis of the present condition of the "educational offer" for the leaders/managers in education, either in the terms of formal educational system, or in the terms of in-servis education. In the third part the results of empirical research about the needs of school principals are analyzed (using the modern andragogical models for research of educational needs) and on that basis the strategies and models of continues development of professional competence among leaders/managers in education are suggested*

**Key words: educational system, educational market, management, professionalization, educational need, managers' education.**

**Literatura:**

- Alibabić, Š., (2002) *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd
- DOE/CAO and WEC, (1997) *MTDNA- Mangement Training and Development Needs Analysis*, Carlsbad, US
- *Encyclopaedia Britannica*, (1997) Macmillan Publishers Ltd, London
- Rado, P., (2001) *Transition in Education*, The Open Society Institute, Budapest
- Ratković, M., (2005) *Sposobnima mesto direktora i dekana*, Revija za obrazovanje i kulturu „Misao“, NIU „Misao“, Novi Sad
- Ristić, Ž., (1999) *Menadžment ljudskih resursa*, Ekonomski fakultet, Beograd
- Sander, T., (2001) *Conceptual Framework for Establishing a Continuous Programme of In-service Education for VET and CVET Teachers in Montenegro* (interni materijal)
- *Standards for School Leaders*, (1996) Council of Chief State School Officers, Washington

*Jovan Miljković*  
*Filozofski fakultet, Beograd*

## **MODEL UPRAVLJANJA INSTITUCIJOM ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH<sup>1</sup>**

*Samo je jedno mudro: imati saznanje kako sve,  
do pojedinosti, biva upravljano.*  
**Heraklit**

### **- Sažetak -**

*U radu se razmatraju različiti aspekti upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih. Institucija za obrazovanje odraslih se posmatra u kontekstu njene pozicije u obrazovnom sistemu, multivarijantnom i konstantno promenljivom okruženju, koje zahteva stalne promene i doživotno učenje. U takvoj situaciji se razmatraju različite opcije upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih i predlaže model koji bi trebalo da uvaži multidimenzionalnost proučavanog fenomena. Problemu smo pristupili interdisciplinarno, sa pozicija nauka o obrazovanju i menadžment disciplina.*

**Ključne reči: menadžment, institucija za obrazovanje odraslih.**

### **Uvod**

Nastanak upravljanja se ne može tačno odrediti i verovatno je star koliko i ljudska vrsta, jer svaka svesna ljudska delatnost sadrži u sebi ovu društvenu funkciju. O tome svedoče i brojni materijalni dokazi u obliku egipatskih piramida, drevne nekropole ili kineski zid. Ovi objekti koji svojom veličinom nadmašuju vreme svoga nastanka nisu mogli nastati naporom jedne

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost autora, tekst je preuzet iz Zbornika radova s naučnog skupa „Andragogija na početku trećeg milenijuma“, održanog 2. juna 2006. godine u Beogradu, izdavač: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2007. godine.

osobe, već hiljada ljudi čiji je rad trebalo koordinisati, odnosno, čijim je radom trebalo upravljati.

### **Obrazovna institucija u sistemu obrazovanja odraslih**

Upravljanje je determinisano brojnim činiocima, a vrsta institucije kojom se upravlja je sigurno jedan od osnovnih činilaca. Institucija za obrazovanje odraslih je deo sistema obrazovanja odraslih, pri čemu ne smemo zaboraviti da je i sistem obrazovanja odraslih samo podsistem sistema obrazovanja i da sa njim čini jedan novi totalitet. Sistem obrazovanja odraslih čini „ukupnost institucija i organizacija kroz koje se zadovoljavaju obrazovne potrebe i potrebe učenja odraslih" (Kulić,R., Despotović,M., 2005., str.181). Ovi autori ističu da je sistem obrazovanja dinamičan, socijalni organizam koji i ima svoje periodične transformacije, koje mogu biti planirane (reforme) ili su spontana posledica istorijsko kulturnih dešavanja. „Sistem obrazovanja u celini, pa i obrazovanja odraslih je uvek, u manjoj ili većoj meri refleksija konkretnih društvenih uslova, potreba, mogućnosti i težnji" (ibidem). S obzirom na to da je naše društvo već pola decenije u procesu tranzicije, koja menja uslove poslovanja svih institucija, pa i institucija obrazovanja, učestalost reformi sistema obrazovanja je velika. Ova učestalost reformi, u kombinaciji sa procesom globalizacije, koji donosi promene na socijalnom i kulturnom planu, rezultira jednom „džunglom" institucija obrazovanja, u kojoj jedna vrsta obrazovnih institucija izumire, druge evoluiraju u savršeniji i prilagođeniji tip, dok se treće rađaju.

Struktura sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, danas se može posmatrati iz perspektive njegovih dva podistema: podistema formalnog i podistema neformalnog obrazovanja odraslih. Prema Despotoviću i Kuliću (2005, str.184), podsistem formalnog obrazovanja sačinjavaju škole za osnovno obrazovanje odraslih, srednje škole za obrazovanje odraslih i više škole i fakulteti, dok podsistem neformalnog obrazovanja čine sledeće institucije: radnički, narodni i otvoreni univerziteti; kulturni centri, centri za kulturu i domovi kulture; preduzeća, odnosno, njihovi centri i službe za obrazovanje; fondacije, agencije, službe, humanitarne organizacije; naučne i stručne institucije; profesionalne i stručne asocijacije; oblici obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije; univerzitet za treće životno doba; institucije za društvenu brigu o starima; crkva; mediji lokalnog i globalnog tipa; muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskopi, galerije, klubovi, rekreativni centri; i kazneno - popravne ustanove. Mnoge institucije ubrojane u sistemu neformalnog obrazovanja imaju pored obrazovne i mnoge druge funkcije.

je, pa je radi veće naučne preciznosti neophodno dalje ih klasifikovati na homogenije podkategorije, za šta nam može poslužiti klasifikacija koju je dao Šreder:

**Tip I** - Agencije i institucije čija je centralna funkcija obrazovanje odraslih.

**Tip II** - Agencije kojima je obrazovanje odraslih sekundarna funkcija.

**Tip III** - Agencije za koje je obrazovanje odraslih blisko po funkciji jer zadovoljavaju neke potrebe koje prepoznaju kao svoju obavezu i odgovornost.

**Tip IV** - Agencije za koje je obrazovanje odraslih drugostepena funkcija koja se koristi za podršku posebnih interesa same agencije" (prema: Kulić,R.,Despotović,M., 2005., str.186).

Bez obzira na tip obrazovne institucije, menadžer koji njome rukovodi mora u svojoj ulozi da integriše sve funkcije menadžmenta.

### Pojam i funkcije menadžmenta

Upravljanje je po Alibabićevoj (2002, str.35) „ društvena funkcija uslovljena kulturom, tradicijom, vrednostima društva ali i nivoom naučne, tehničko tehnološke razvijenosti konkretne društvene zajednice". Upravo nabrojani epiteti upravljanja su i njegove determinante. Upravljanje ili menadžment (u ovom radu ćemo ove termine smatrati za sinonime istog pojma), nas interesuje prvenstveno kao *proces* koji objedinjuje planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolu finansijskih, fizičkih, ljudskih i informacionih resursa preduzeća, u cilju obezbeđivanja različitih proizvoda i usluga, pa smo se između brojnih definicija ovoga fenomena odlučili za onu koju je dao Sisk (prema Milićević, 2002, str.1) po kome je menadžment „koordinacija svih resursa kroz proces planiranja, organizovanja, vođenja i kontrole da bi se ostvarili utvrđeni ciljevi".

Griffin (prema: Milićević, 2002.) izdvaja četiri funkcije menadžmenta: planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolu; pri čemu treba naglasiti da nisu svi autori saglasni oko toga koliko funkcija u sebi sadrži menadžment<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Zečević (1992, str.3) kaže da postoji pet funkcija menadžmenta, i to: planiranje, organizovanje, odabiranje kadrova, rukovođenje i kontrola. Ovaj autor kao posebnu funkciju izdvaja odabiranje kadrova, što smatramo za neopravdano, jer smo mišljenja da se odabiranje kadrova implicitno sadrži u već navedene četiri funkcije.

**Funkcija planiranja** je polazna aktivnost menadžmenta i ostale funkcije proizilaze iz nje. Planovi predstavljaju oružje organizacije, kojim se ona suprotstavlja promenama u okruženju, koje su postale jedina konstanta i zahtevaju strategijski pristup planiranju. Da bi obrazovna institucija mogla da ispuni svoju misiju, u procesu planiranja mora raspolagati blagovremenim, relevantnim i tačnim informacijama. Zbog toga, pre bilo kakvog planiranja, menadžer mora znati kako da analizom svoga okruženja dođe do neophodnih informacija. Treba istaći da je planiranje proces koji nema svoju završnu tačku, jer još u toku planiranja dolazi do dvostruke promene: do promene sistema (organizacije) za koji se planira i do promene okruženja u koje se planira. Ova pojava bi se najbolje mogla ilustrovati Heraklitovom mišlju: „Panta rei“.

**Organizovanje**, kao funkcija proističe iz planiranja, i kao takva služi za uspostavljanje optimalne organizacione strukture obrazovne institucije, koja se smatra neophodnom za dostizanje ciljeva koje smo postavili planiranjem. Organizacijom rad celokupne institucije delimo na manje podsisteme ili radne jedinice, među kojima uspostavljamo veze i na taj način formiramo organizacionu strukturu. Jednom formirana organizaciona struktura, postaje sistem (u slučaju obrazovnih institucija - stohastički sistem).

Za funkciju organizovanja Šunje (2002., str. 72-73) kaže da je implementacionog karaktera, i da se njome „oblikuje „okvir“ (organizaciona konfiguracija) unutar kojeg se oblikuje i „algoritam“ (organizaciona struktura) po kojem se odvija poslovni proces. U procesu organizovanja utvrđuju se svi potrebni resursi za obavljanje poslovnog procesa te se „unutar“ i „između“ aranžiranih resursa oblikuje „sistem međusobnih veza i odnosa“ u formi organizacione strukture“. Važno je utvrditi koji su to resursi neophodni za odvijanje obrazovnog procesa, jer „organizovanje je, u svojoj suštini, koordinacija ljudskih i materijalnih resursa“ (Dizdarević, 2002., str. 80). Materijalni resursi mogu biti veoma različiti, u zavisnosti od toga koju vrstu obrazovnih usluga pruža konkretna obrazovna institucija. Ono što je zajedničko svim obrazovnim institucijama je velika potreba za kvalitetnim ljudskim resursima, koji će se kontinuirano usavršavati, kako bi bili u poziciji da se kao usluge institucije za obrazovanje odraslih uvek nudi najnovije, relevantno znanje, uz pomoć najefikasnijih metoda i tehnika. To znanje mora biti sertifikovano od strane nadležnih institucija kako učenik ne bi bio prevaren, a institucija, pa i cela profesija bili diskreditovani. Jedino na taj način, obrazovna institucija može održati korak sa konkurencijom na tržištu.

„Sadržaj organizacione funkcije direktora zavisi od organizacione strukture škole i razvijenosti unutrašnje organizacije rada. **Sadržaji organizacione funkcije**, između ostalog su i: postavljanje organizacione strukture ško-



le; definisanje okvira rada pojedinih organizacionih delova i dužnosti pojedinaca u njima; utvrđivanje normativa i standarda organizacije pojedinih vidova rada u školi; organizacija nastave i drugih vidova pedagoškog rada; organizovanje materijalno-finansijskog i administrativnog poslovanja; organizacija rada direktora i drugih organizatora u školi; organizacija proizvodnog sektora škole" (Šunje, 2002., str. 73).

**Vodenje** je neophodno za dostizanje ciljeva organizacije i predstavlja aktivnosti koje su vezane za međusoban odnos menadžera i zaposlenih, tj. usmeravanje i motivisanje zaposlenih od strane menadžera. Menadžeri u interaktivnoj komunikaciji sa ljudima, čiji rad koordiniraju, usmeravaju poslovne procese u pravcu ostvarenja planova oblikovanih u procesu (strategijskog) planiranja. Ova menadžerska funkcija je i jedina menadžerska funkcija koja se u potpunosti odvija unutar obrazovne ustanove" (Šunje, 2002., str. 73).

Menadžer mora biti kompetentan za rukovođenje, kako tehnologijom procesa obrazovnog rada, tako i saradnicima - zaposlenima. Ova funkcija menadžmenta mora biti prilagođena svakom pojedincu u organizaciji, ali mora biti i usaglašena i sa specifičnim karakteristikama celog kolektiva, jer je kolektiv zaposlenih ljudi više od njihovog prostog zbira. Rukovođenje institucijom za obrazovanje odraslih je zasnovano na socijalnoj moći koju pruža položaj menadžera, ali i na autoritetu same osobe. Autoritet, kao moć uticaja na efikasniju organizaciju rada spada u važna pitanja rukovođenja. „U pojmu autoriteta impliciran je neki izvor moći bilo da je moć zasnovana na znanjima i sposobnostima rukovodioca ili da je izraz određenog statusa u hijerarhiji rukovođenja. Autoritet podrazumeva preraspodelu različite moći u rukovođenju i organizaciji rada škole" (Vilotijević, 1993, str.191). Najpoželjnije bi bilo da se autoritet menadžera zasniva na znanjima, sposobnostima i karakternim osobinama koje on poseduje i ispoljava. Ove karakteristike, a ne moć koja proizilazi iz njegovog položaja u hijerarhiji organizacije, bi trebalo da budu izvor snage uvažavanja rukovodioca od strane saradnika.

**Bez procesa kontrole** je nemoguće da se planom postavljeni ciljevi realizuju. Kontrola predstavlja sistem povratne sprege, kojom se informacije o proizvodu (output) vraćaju na ulaz (input) i porede se sa željenim ulazom. Ukoliko je došlo do diskrepancije između željenog i ostvarenog, moraju se preduzeti određene mere da bi se nesklad prevazišao.

Funkcija kontrole se sastoji od aktivnosti praćenja, merenja, evakuacije i korektivnih aktivnosti.

## Strategijski menadžment

Strategijski menadžment je teorijski zasnovan polovinom XX veka. Na njegovo zasnivanje je uticala pojava sistemskog pristupa, a primenljiv je kako na mikro tako i na makro nivou. Pod strategijskim menadžmentom se po Damjanoviću (prema: Alibabić, 2002., str.36) podrazumeva „...svesno usmeravanje razvoja svakog entiteta u skladu sa njegovim relevantnim, u pravilu višedimenzionalnim okruženjem. Ovaj vid upravljanja pretpostavlja aktivnosti planiranja, odlučivanja, organizovanja, koordinacije, kontrolisanja, njihovih modifikacija - promena, kako na strani samog entiteta (npr. kompanije) tako i na strani njegovog višesfernog okruženja". Strategijski menadžment se pojavio kao izraz potrebe za efikasnim i blagovremenim delovanjem organizacije, usmerenim na interakciju između organizacije i njenog okruženja koje se ubrzano menja, podrazumevajući da menadžer „koristi nove informacije onda kada su one raspoložive" (Westwood J., prema: Milićević, 2002., str. 49). Mnogi autori (Alibabić, 2002., Wheelen, Hunger, u Alibabić, 2002.) se slažu da proces strategijskog menadžmenta uključuje četiri glavne komponente: **analizu okruženja, formulisanje strategije, realizovanje strategije i kontrolu sprovođenja strategije.**

Da bi obrazovna institucija mogla da zadovolji očekivanja korisnika njenih usluga, neophodno je da konstantno ispituje obrazovne potrebe u svojoj okolini. Pri tome ne treba zaboraviti da obrazovne institucije, ne treba samo da zadovoljavaju već prisutne obrazovne potrebe, već da budu generator i tvorac novih obrazovnih potreba. Na taj način organizacija nije samo pod uticajem okoline, već sa njom ostvaruje interakciju.

## Model strategijskog upravljanja organizacijom obrazovanja

Smatramo da je, obzirom na društvo koje se neprestano menja i njegovo promenljivo okruženje, najadekvatniji model upravljanja upravo model strategijskog menadžmenta. Opasno bi bilo nekritički „transplantirati" opisani model u oblast obrazovanja. Ali, model strategijskog upravljanja ima mnogo šta da doprinese unapređenju upravljanja obrazovanjem i nakon kritičke analize, iz ovog modela dosta aspekata možemo inkorporirati u teorijski model upravljanja organizacijom obrazovanja odraslih.

Istraživački napori Alibabićeve (2002., str. 40) su rezultirali modelom strategijskog upravljanja organizacijom obrazovanja odraslih, koji uključuje četiri

komponente strategijskog upravljanja: analizu okruženja, formulisanje strategije, sprovođenje strategije i evaluaciju i kontrolu sprovođenja strategije.

*Analiza okruženja* je od krucijalnog značaja za strategijski menadžment i obuhvata istraživanje internog i eksternog okruženja. Alibabićeva pod *internim* okruženjem podrazumeva objektivne resurse (organizaciona struktura obrazovne institucije, objekti rada, sredstva rada) i subjektivne resurse (zaposleni kadrovi, komunikacija među kadrovima, stručnost kadrova, klima i kultura organizacije). Pod *eksternim* okruženjem se podrazumeva konkurencija i struktura tržišta (u ovom slučaju ponuda i potražnja obrazovnih proizvoda i usluga). Analizom okruženja procenjuju se prednosti i slabosti organizacije, kao i šanse i pretnje iz okoline. *Opšte eksterno okruženje* determiniše prostor delovanja obrazovne institucije i ona uglavnom ne može da deluje na faktore koji je determinišu. Tu prvenstveno mislimo na pravnu komponentu, koja određuje ko i kako i pod kojim uslovima može da osnuje obrazovnu instituciju, i koja donekle i propisuje način njenog delovanja. Tu je zatim i politička komponenta, koja determiniše pravnu komponentu i koja je može menjati, ali koja i na neformalni način može uticati na poslovanje obrazovne institucije. Ekonomska i socijalna komponenta predstavljaju kontekst u kome organizacija deluje, dok tehnološka komponenta svojim konstantnim inovacijama stavlja pred svaku obrazovnu instituciju zahtev za permanentnim promenama. U *operativnom eksternom okruženju*, institucija za obrazovanje odraslih se nalazi u interaktivnom odnosu sa činiocima koji se u njemu nalaze. Na prvom mestu se nalaze „kupci“, odnosno korisnici obrazovnih usluga.

Menadžer obrazovne institucije, koordiniše odnose između internog i eksternog okruženja, i više nego i jedna druga osoba je odgovoran za uspešne pregovore sa okolinom - odgovara na zahteve polaznika, sindikata zaposlenih, državne administracije, lokalne samouprave, tržišta rada itd., i suočava se sa spoljnim smetnjama, kao što su „rezanje“ budžeta, politički konflikti ili demografske promene.

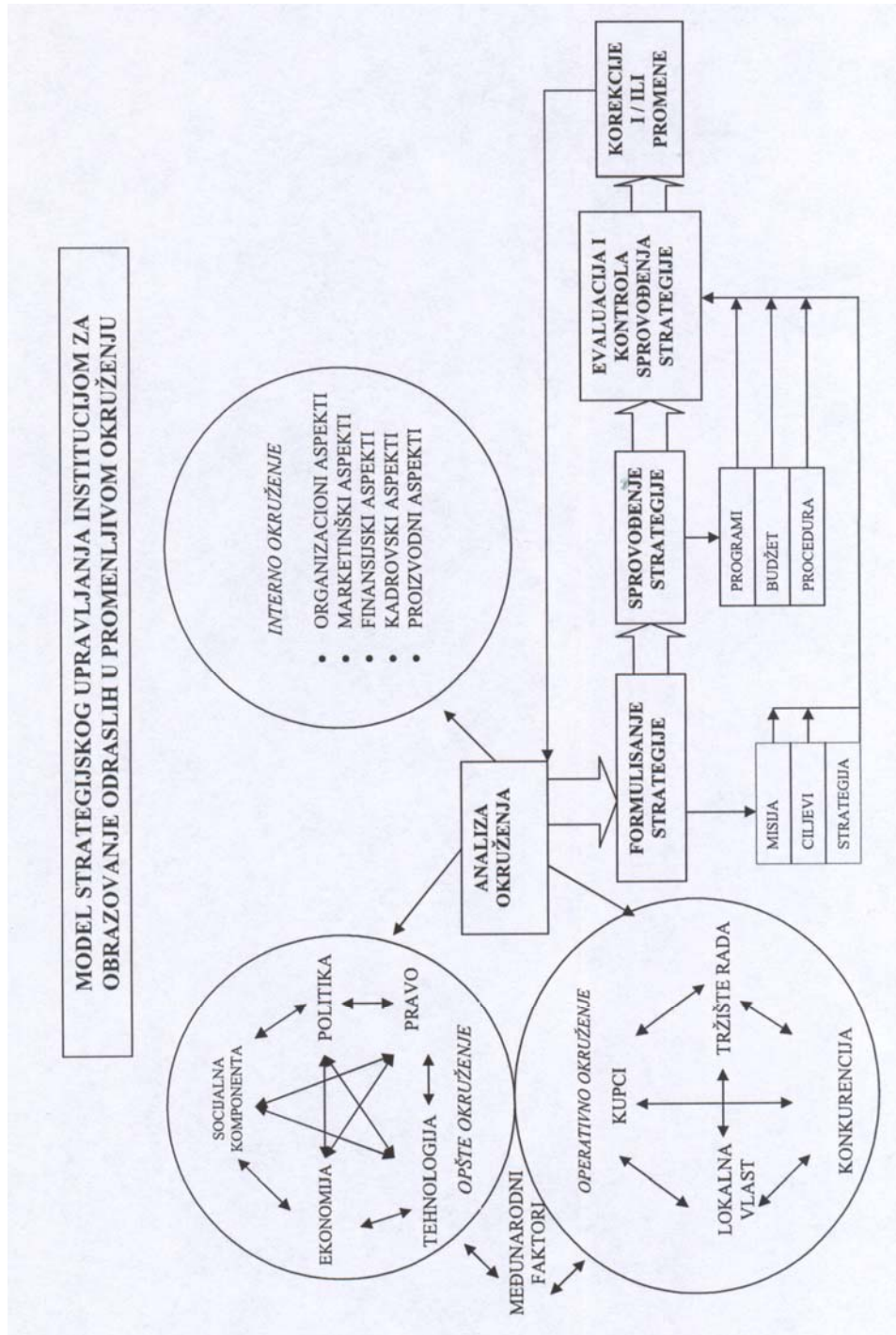
Ovde svakako treba spomenuti i mišljenje nekih američkih autora (Chubb, J., Moe, T., 1997., str. 275), koji smatraju „da se javne i privatne škole distinktivno razlikuju u okruženju i organizaciji“. Oni smatraju da su privatne škole efektivnije, a to mišljenje argumentuju različitošću okruženja državnih i privatnih škola. Ta razlika je posledica metoda društvene kontrole: javne škole su podređene u hijerarhijskom sistemu demokratske politike, dok su privatne škole veliki autonomni akteri kontrolisani tržištem.

*Formulisanje strategije* je proces koji obuhvata definisanje misije organizacije, specifikaciju ciljeva i razvijanje strategije, a usmeren je na razvijanje dugoročnih planova za efikasno upravljanje mogućnostima i pretnjama u

okruženju. Po Damjanoviću (prema: Alibabić, 2002., str.37) "misija predstavlja jedinstvo svrhe postojanja organizacije i njene filozofije. Formulisanje misije znači stvaranje dugoročne vizije". Jedna od bitnih karakteristika misije je njena tržišna orijentacija. Na ovom mestu je umesno uneti jednu ogradu terminološke prirode. Naime, u sistemu obrazovanja odraslih postoje institucije čiji su korisnici usluga najniži društveni slojevi u stanju izuzetno izražene, ali neartikulisane obrazovne potrebe (neopismenjeni odrasli, marginalne grupe). Oni nisu u poziciji ni da prepoznaju svoj obrazovni deficit, tj. da artikuliraju svoje obrazovne potrebe, a još manje da izdvoje novac kako bi zadovoljili pomenute potrebe. S toga je prirodno očekivati da država izdvaja sredstva kako bi se stvorili uslovi za neometan rad ovih institucija, ne iz karitativnih razloga, već kao ulaganje u sopstvene ljudske resurse. U ovom smislu, određene institucije za obrazovanje odraslih *nisu* tržišno orijentisane. Ali, s druge strane one moraju konstantno da prate aktuelnosti na svetskoj i domaćoj obrazovnoj sceni, odnosno tržištu obrazovanja, kako bi bile u stanju da pravovremeno i u potpunosti zadovolje obrazovne potrebe onih grupa kojima je to najpotrebnije. One moraju biti orijentisane na tržište, prvenstveno tržište rada, ali i na obrazovno tržište na kome bi, po našem mišljenju, trebalo da se kvalitetom usluge nadmeću za državne i nevladine fondove. Nihova misija mora biti orijentisana ka tržištu, što u Srbiji još uvek nije slučaj.

*Sprovođenje strategije* je proces kojim se aktiviraju već formulisane strategije, a podrazumeva svakodnevno donošenje odluka.

*Kontrola sprovođenja strategije i evaluacija* podrazumevaju evakuaciju i kontrolu kako procesa, tako i ciljeva. Od ove komponente strategijskog menadžmenta, odnosno njenih rezultata zavisi korekcija strategije ili njena potpuna promena, u skladu sa multivarijantnim okruženjem.



## **Zaključna razmatranja**

Upravljanje institucijom za obrazovanje odraslih je proces koji objedinjuje funkcije planiranja, organizovanja, rukovođenja i kontrole u cilju pružanja obrazovnih usluga. Ove funkcije su međusobno zavisne i isprepletane, a njihovo izvođenje omogućuje uspješno poslovanje obrazovne institucije. Sve ove funkcije menadžer treba da obavlja u multidimenzionalnom i konstantno promenljivom okruženju. Okruženje institucije za obrazovanje odraslih u velikoj meri determiniše samu instituciju, kao i prostor za njeno delovanje. Da bi uspješno vodio obrazovnu instituciju, menadžer odluke treba da donosi na osnovu detaljne analize spoljnog i unutrašnjeg okruženja. Ne treba zaboraviti da obrazovanje odraslih u sebi sadrži i određene specifičnosti, koje određuju prirodu same delatnosti. Tržišno poslovanje, ili marketing koncept, pored ostvarivanja marketinških ciljeva, ima, za razvoj obrazovne prakse, posebno značajnu ulogu - širenje obrazovne javnosti. Pored zadovoljavanja aktuelnih obrazovnih potreba, nužno je i generisati nove. Upravljanje institucijom za obrazovanje odraslih još više usložnjava to što ova institucija, kao i sve škole, pripada tzv. stohastičkim sistemima, što znači da je kod ovih organizacija teško, ili gotovo nemoguće, predvideti ponašanje svih strukturalnih elemenata (učenika, nastavnika, tehničkih sredstava), jer se mogu očekivati različite reakcije na određene upravljačke odluke.

Menadžerske funkcije možemo svesti na određeni broj aktivnosti, i to: funkciju planiranja na aktivnosti istraživanja i aktivnosti planiranja; funkciju organizovanja na aktivnosti vezane za oblikovanje sistema i aktivnosti obezbeđivanja resursa; funkciju rukovođenja na aktivnosti koordinisanja, instruisanja i motivacije; i konačno, funkciju kontrole na aktivnosti praćenja, merenja i evaluacije. Ovako razložene aktivnosti bi se mogle dalje operacionalizovati na listu konkretnih poslova koje ne bi trebalo da izvršava direktno menadžer obrazovne institucije. Te poslove bi trebalo da izvršavaju njegovi saradnici, ali kako je u obrazovnim ustanovama broj menadžera prve i srednje linije izuzetno mali, ili ih uopšte nema, što zavisi od veličine organizacije, on je praktično prinuđen da neke od tih aktivnosti izvršava. Takođe, da bi uspješno upravljao obrazovnom institucijom, mora biti upoznat sa svim navedenim poslovnim zadacima.

Upravljanje svakom organizacijom podrazumeva da menadžer mora da integriše znanja iz više oblasti: iz organizacionih i ekonomskih nauka, ali i iz oblasti kojom se institucija kojom upravlja bavi. U slučaju institucije koja se bavi obrazovanjem odraslih, znanja iz oblasti andragogije su *conditio sine qua non*. Tim znanjima treba dodati i poznavanje pravne regulative koja zakonski determiniše upravljanje institucijom.

Takođe, ne smemo zaboraviti potrebu za konstantnim samousavršavanjem top- menadžera. Uspešna, na naučnim osnovama zasnovana realizacija pojedinih funkcija menadžera pretpostavlja sticanje posebnih, specijalizovanih znanja. Treba imati u vidu da realizacija pojedinih funkcija u velikoj meri zavisi i od saradnika, specijalizovanih stručnjaka za pojedine oblasti rada, jer menadžer je sposoban onoliko koliko je oko sebe okupio saradnike sposobne za realizaciju ključnih zadataka.

*Jovan Miljkovic*  
*Faculty of Philosophy, Belgrade*

## **MODEL OF ADULT EDUCATION INSTITUTION MANAGEMENT**

### **- Abstract -**

*The paper considers different aspects of adult education institution management. Adult education institution is viewed in context of its position in the Educational system, and variable and constantly changing environment, which demands continuing adaptations and lifelong learning. In such situation, the paper considers various options of adult education institution management and proposes a model that should take into account multidimensionality of the studied phenomena. The problem is approached in an interdisciplinary manner, from the positions of educational sciences and disciplinary management.*

*Key words: management, adult education institution.*

### **Literatura:**

- Alibabić, Š.: „Teorija organizacije obrazovanja odraslih“, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2002.
- Kulić, R., Despotović, M.: „Uvod u andragogiju“, Svet knjige, Beograd, 2005.
- Chubb, J. E. and Terry, M. M.: „Politics, Markets, and the Organization of Schools“, u: E. Cohn (eds.): „Market Approaches to Education“, Pergamon, Oxford, 1997.
- Dizdarević, I.: „Psihološke dimenzije menadžmenta“, Obrazovanje odraslih, broj 1, 2002.
- Milićević, V.: „Strategijsko poslovno planiranje“, FON, Beograd, 2002.
- Šunje, A.: „Menadžment u obrazovnim ustanovama“, Obrazovanje odraslih, broj 1, 2002.
- Vilotijević, M.: „Organizacija i rukovođenje školom“, Naučna knjiga, Beograd, 1993.
- Zečević, M., Simićević, Z.: „Menadžment i računovodstvo (američki pristup)“, Institut za internacionalni menadžment, Beograd, 1992.



Miomir Despotović  
Filozofski fakultet, Beograd

## <sup>1</sup>SOCIJALNO-EKONOMSKI RAZVOJNI POTENCIJAL OBRAZOVANJA ODRASLIH<sup>2</sup>

### - Sažetak -

*U radu se razmatraju mogućnosti Srbije da kroz obrazovanje odraslih dosegne i ispuni ciljeve i smernice koje apostrofiraju ključni međunarodni dokumenti (Milenijumski ciljevi, Kopenhagenski i Lisabonski procesi), kako bi postala ravnopravan učesnik i partner u međuzavisnom svetu, posebno EU kao svom kulturnom, ekonomskom i političkom okruženju. Na osnovu analize osnovnih indikatora socijalno-ekonomskog razvoja i stanja sistema srednjeg stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih definisani su prioriteti u području politike obrazovanja odraslih koji bi unapredili razvojni potencijal obrazovanja odraslih i pretvorili ga u efikasan instrument socijalno-ekonomskog razvoja Srbije.*

**Ključne reči:**     **obrazovanje odraslih, osnovno obrazovanje odraslih, stručno obrazovanje odraslih, ciljevi obrazovanja odraslih.**

### 1. Svrha i ciljevi

Ovaj pregled je napisan za potrebe donosioca političkih odluka i kreatora politike obrazovanja u Srbiji. Njegova je osnovna svrha da pruži bazične informacije o stanju obrazovanja odraslih u Srbiji i mogućnostima da se ono koristi kao socijalno-ekonomski razvojni potencijal. Polaznu osnovu čine ciljevi i smernice socijalno-ekonomskog razvoja u nekim ključnim međunaro-

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost autora, tekst je preuzet iz Zbornika radova s naučnog skupa „Andragogija na početku trećeg milenijuma“, održanog 2. juna 2006. godine u Beogradu, izdavač: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2007. godine.

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta "Obrazovanje i učenje - pretpostavke evropskih integracija" (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

dnim dokumentima i osnovni indikatori socijalno-ekonomskog i ljudskog razvoja u Srbiji.

## 2. Međunarodna dokumenta

### 2.1. Milenijumski ciljevi

Na Generalnoj skupštini UN u septembru 2000. godine 147 šefova država i vlada usvojili su Milenijumsku deklaraciju, „priznavajući svoju kolektivnu odgovornost za podršku principima ljudskog dostojanstva, jednakosti i pravičnosti na globalnom nivou”<sup>3</sup>. U cilju dostizanja ovih principa definisan je skup Milenijumskih ciljeva razvoja koji, na kvantifikovan način koji se može evaluirati, treba da pokažu rezultate održivog razvoja i iskorenjivanja siromaštva do 2015. u svakoj zemlji. Ciljevi definisani u Milenijumskoj deklaracije su:

- iskoreniti krajnje siromaštvo i glad
- postići univerzalnost osnovnog obrazovanja
- promovisati jednakost među polovima i dati veća prava ženama
- smanjiti smrtnost dece
- poboljšati zdravlje majki
- izboriti se sa HIV-om/AIDS-om, malarijom i ostalim bolestima
- osigurati održivost prirodne sredine
- razviti globalno partnerstvo za razvoj

#### 2.1.1. Mogućnost za realizaciju Milenijumskih ciljeva u Srbiji

Među milenijumskim ciljevima, osnovno obrazovanje ima poseban značaj, ne samo jer je apostrofirano kao poseban cilj, već i zato što predstavlja osnovu za realizaciju svih ostalih ciljeva. Ono je, međutim, direktno povezano sa iskorenjivanjem siromaštva i gladi.

Krajem 2003. godine Vlada Srbije je donela Strategiju za smanjenje siromaštva. Implementacija Strategije komplementarna je sa naporima Srbije za pridruživanje Evropskoj uniji<sup>4</sup>. Statističko-analitičku osnovu za izradu ove

---

<sup>3</sup> <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

<sup>4</sup> Nacionalna strategija Srbije za pristupanje Crbije i Crne Gore Evropskoj uniji, Vlada Republike Srbije, Kancelarija vlade Republike Srbije za pridruživanje Evropskoj uniji, Beograd, 2005.

strategije predstavljala je *Anketa o životnom standardu stanovništva za 2002. godinu*. Nacionalna linija siromaštva za 2002. godinu utvrđena je u iznosu od 2,4 američkih dolara dnevno po potrošačkoj jedinici za prosečno četvoročlano domaćinstvo<sup>5</sup>. Na osnovu ove vrednosti linije siromaštva u Srbiji je bilo približno 800.000 siromašnih građana, odnosno 10,6% od ukupnog broja stanovnika<sup>6</sup>. Bez obzira na značajan rast domaćeg bruto proizvoda po prosečnoj stopi od 5,1% u periodu između 2000. i 2005. godine<sup>7</sup>, Srbiju karakteriše siromaštvo značajnog dela stanovništva. Anketa o životnom standardu iz 2003. – 2004. godine pokazuje da nema značajnih promena u nivou siromaštva u 2003. i 2004. godine u odnosu na stanje iz 2002.<sup>8</sup>, što sugeriše da siromaštvo nije vezano samo za stanje ekonomije i da se ne može iskoreniti samo merama ekonomske politike, već da ima duboke socijalne korene koji leže u sistemu socijalne (ne)pravde, a pre svega, u sistemu neravnomerne i nepravedne raspodele ljudskih sposobnosti i potencijala, odnosno obrazovanju.

### **2.1.2. Siromaštvo, nezaposlenost i obrazovanje**

Stopa upisa u osnovne škole u Srbiji iznosi između 95 i 99%, pa se može reći da postoji potpuna dostupnost osnovnog obrazovanja, te da je drugi Milenijumski cilj u Srbiji potpuno dostignut. Međutim stopa završetka osnovnog obrazovanja je znatno niža i procenjuje se između 80% i 85%<sup>9</sup>. U prilog toj proceni govore i podaci o stopi upisa u srednje škole koja je u 2005. godini bila 78,7%<sup>10</sup>, što znači da preko 30% populacije ostaje na nivou osnovnog obrazovanja ili ispod njega. Sistem obrazovanja, dakle, ne omogućuje svoj deci realizaciju prava na osnovno obrazovanje i kao takav u značajnoj meri generiše siromaštvo. Konstantna «produkcija» stanovništva bez elementarne pismenosti i potpunog osnovnog obrazovanja, a time i mogućnosti za bilo koju vrstu stručne osposobljenosti i nalaženje posla, znači i

<sup>5</sup> Nacionalna linija siromaštva obuhvata izdatke za hranu, odeću, obuću, higijenu, pokućstvo, prevoz, zdravstvenu zaštitu, obrazovanje i drugo. Ona je određena kao ukupna potrošnja onih domaćinstava čija je potrošnja hrane jednaka minimalnoj potrošačkoj korpi - dnevni unos 2288 kalorija.

<sup>6</sup> Strategija za smanjenje siromaštva u Srbiji, Vlada Republike Srbije, Beograd, 2003.

<sup>7</sup> Izveštaj o Razvoju Srbije 2005., Republički zavod za razvoj, Beograd, 2005., str. 6.

<sup>8</sup> Izveštaj o implementaciji Strategije za smanjenje siromaštva u Srbiji, Vlada Republike Srbije, Beograd, 2005.

<sup>9</sup> Podaci Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

<sup>10</sup> Srednje obrazovanje 2000. – 2005., statistički bilten, Ministarstvo prosvete i sporta, Sektor za srednje obrazovanje, Beograd, 2006., str. 14.

konstantnu produkciju siromašnih, odnosno potencijalno siromašnih. Naime, siromaštvo je direktno povezano sa nivoom obrazovanja pri čemu su dubina i oštrina siromaštva znatno veći kod onih sa nižim nivoima obrazovanja. Samo 2% onih koji su završili fakultet je siromašno. Pored dece, koja se nalaze u kategoriji sa natprosečnim rizikom siromaštva, i domaćinstava sa pet i više članova, najveći rizik siromaštva (dva puta veći od proseka populacije) je kod onih koji nisu završili osnovnu školu<sup>11</sup>. Druga kategorija siromašnih su nezaposleni. Nezaposleni su suočeni sa najvećim rizikom siromaštva (59,4% većim od proseka populacije), kao i sa najvećom dubinom i oštrinom siromaštva<sup>12</sup>.

### **2.1.3. Osnovno obrazovanje odraslih - instrument za smanjenje siromaštva**

Siromaštvo, nezaposlenost i nedostatak obrazovanja funkcionišu po sistemu spojenih sudova. Ključni generator siromaštva je nezaposlenost, a jedan od osnovnih generatora nezaposlenosti je nedostatak elementarnih znanja, veština i radnih kompetencija. Stoga povećanje zaposlenosti predstavlja osnovu za smanjenje siromaštva, a obrazovanje i stručno osposobljavanje osnovu za smanjenje nezaposlenosti. Značajniju redukcija siromaštva, pored povećanja društvenog bruto proizvoda, moguća je ostvariti jedino preko razvoja efikasnog tržišta radne snage i uspešnog rešavanja problema nezaposlenosti, što u najširem smislu podrazumeva povećanje adaptibilnosti radne snage i njenog kvaliteta u celini. Ako se kao mera adaptibilnosti i kvaliteta uzme nivo obrazovanja onda se može očekivati da će Srbija imati značajne teškoće u suzbijanju siromaštva. Poslednji popis pokazuje da se 232.925 (3,45%) stanovnika starijih od 15 godina izjašnjava kao nepismeni, od čega je 12% starosti do 49 godina, dok blizu 22% (1.386.526) stanovništva starijeg od 15 godina nema potpuno osnovno obrazovanje<sup>13</sup>. To znači da oko 1.6 miliona ljudi starijih od 15 godina ne poseduje ni minimum životnih i radnih veština i bez realne je šanse da nađe zaposlenje ili obavlja pristojan posao. U tom pogledu Srbija se značajno razlikuje od zemalja EU. Očigledan primer je Slovenija.

---

<sup>11</sup> Detaljnije videti u: Izveštaj o implementaciji Strategije za smanjenje siromaštva u Srbiji, Vlada Republike Srbije, 2005. i <http://www.prsp.sr.gov.yu/kosu.jsp>.

<sup>12</sup> Isti izvor.

<sup>13</sup> Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u 2002., Školska sprema i pismenost, Republički zavod za statistiku, Beograd, Jul, 2003., str.14.

	<b>Bez škole</b>	<b>Nezavršeno osnovno obrazovanje</b>	<b>Završeno osnovno obrazovanje</b>
Srbija	5,8 %	16,5 %	24,4 %
Slovenija	0.7 %	6,3 %	26,1 %

**Izvor: Analiza humanog razvoja Republike Srbije, Republički zavod za razvoj, Beograd, 2006., str.75.**

Iako ima razgranatu mrežu redovnih osnovnih škola, sistemski i institucionalni kapaciteti Srbije da reši ili bar ublaži problem nepismenosti i nepotpunog osnovnog obrazovanja odraslog stanovništva su minimalni. Redovne osnovne škole nemaju zakonske mogućnost da se bave obrazovanjem odraslih, dok je broj škola za osnovno obrazovanje odraslih nedovoljan. Prema podacima Ministarstva prosvete i sporta u Srbiji je 2003. godine bilo 16 škola za osnovno obrazovanje odraslih<sup>14</sup>, dok ih u 2006. godini ima svega 8<sup>15</sup>, što je u ogromnoj nesrazmeri sa brojem onih koji ne poseduju potpuno osnovno obrazovanje. Druga strana problema odnosi se na stvarnu namenu i funkciju škola za osnovno obrazovanje odraslih. Podaci i praksa pokazuju da odrasli ne pohađaju ove škole, jer su im one organizaciono i programski neprilagođene sa stanovišta svakodnevnog života, a sa stanovišta zapošljavanja nefunkcionalne. Zbog programske i organizacione neprilagođenosti i nedostatka adekvatne politike i strategije obrazovanja odraslih, tokom poslednje dve decenije škole za osnovno obrazovanje odraslih postale su škole za prerasle osnovce (ponovce), odnosno adolescente sa teškoćama u učenju i ponašanju i za decu iz marginalnih grupa, pre svega Rome, od kojih se neki upisuju u prvi razred sa 10 ili 12 godina. Na taj je način: a) stvoren je paralelan sistem redovnog osnovnog obrazovanja - jedan za uspešne i relativno uspešne a drugi za neuspešne, siromašne i marginalne i b) u potpunosti je ukinut sistem za osnovnoobrazovanje odraslih, odnosno konvertovan u sistem za „korekciju rada“ redovnih osnovnih škola.

Polazeći od činjenice da je najveći rizik siromaštva kod onih koji nisu završili osnovnu školu i kapaciteta sa kojima raspolaže, šanse Srbije da ispuni prva dva milenijumska cilja nisu velike. Ako je projektovani cilj da se u na-

<sup>14</sup> Statistika upisa u srednje škole 2002., Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2002. i podaci Ministarstva prosvete.

<sup>15</sup> Podaci Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

rednoj dekadi najveći deo stanovništva uvede u civilizaciju pismenih, u Srbiji bi godišnji kontingent u školama za osnovno obrazovanje odraslih morao da bude od 100.000 do 138.000 ljudi, pod uslovom potpunog obuhvata dece osnovnim obrazovanjem i potpunog zaustavljanja prevremenog napuštanja osnovne škole. Čak iako bi se opredelila da, u cilju neposrednog podsticanja zapošljavanja, omogući sticanje osnovnog obrazovanja samo za radno aktivno stanovništvo, Srbija nema institucionalne kapacitete da to opredeljenje realizuje.

Osnovna teškoća za rešavanje ovog problema nalazi se na nivou politike obrazovanja i politike zapošljavanja. Dosadašnje politike obrazovanja nisu prepoznavale sistem osnovnog obrazovanja odraslih kao instrument za unapređenje zapošljavanja i redukciju siromaštva. Politika obrazovanja u Srbiji bazirala se na implicitnoj pretpostavci da će se problem nepismenosti i nepotpunog osnovnog obrazovanja postepeno rešiti kroz sistem redovnog osnovnog obrazovanja. Ta pretpostavka je teorijski moguća ali njeno ostvarenje traje i suviše dugo. U periodu između 1991. i 2001. u Srbiji je broj lica bez školske spreme redukovan za 46% a broj lica bez osnovnog obrazovanja za 37%. Iako je reč o značajnim pomacima oni nisu dovoljni, niti su sa stanovišta unapređenja mogućnosti zapošljavanja i redukcije siromaštva dovoljno efikasni i efektivni.

Politika „postepenog“ rešavanja problema nepismenosti i nepotpunog osnovnog obrazovanja je iz perspektive mogućnosti zapošljavanja i redukcije siromaštva isuviše spora. Da bi se pospešilo zapošljavanje, pristup osnovnom obrazovanju odraslih u smislu „druge šanse“ mora biti potpuno otvoren i realno moguć.

Politika zapošljavanja, koja se u Srbiji realizuje u poslednjih nekoliko godina, pokušava da nadomesti propuste u sistemu osnovnog obrazovanja i da zaposlenost unapredi kroz sistem aktivnih mera zapošljavanja. Međutim, u aktivne mere zapošljavanja još uvek se ulažu minimalna sredstva (odnos aktivnih i pasivnih mera je 10 : 90%)<sup>16</sup>. Ove mere obuhvataju veoma mali broj lica i u suštini nisu u stanju da „uhvate“ kategoriju nepismenih i onih sa nepotpunim osnovnim obrazovanjem. Domet aktivnih mera zapošljavanja je u odnosu na kategoriju nepismenih i onih bez potpunog osnovnog obrazovanja veoma ograničen. Pitanje je da li je uopšte moguće i u kojoj meri nepismene i polupismene i one sa nepotpunim osnovnim obrazovanjem obučavati kako da otkrivaju vlastite profesionalne ciljeve i interesovanja, kako da

---

<sup>16</sup> Izveštaj o implementaciji Strategije za smanjenje siromaštva u Srbiji, Vlada Republike Srbije, Beograd, 2005.

rade na vlastitom samoobrazovanju, kako da dođu do raspoloživih informacija o slobodnim radnim mestima, pripreme svoju biografiju i kako da se pripreme za razgovor sa poslodavcem ili pokrenu sopstveni posao.

Elementarna pismenost i osnovno obrazovanje predstavljaju minimum za sticanje stručnih znanja i kompetencija, kao i za učešće u programima i merama aktivne politike zapošljavanja, a samim tim i za unapređenje zapošljavanja i redukciju siromaštva. Kreiranje efikasnog sistema osnovnog obrazovanja odraslih je imperativ. Bez trajnog mehanizma kakav je sistem osnovnog obrazovanja odraslih, nije moguće kreirati smislenu politiku, efikasnu strategiju i sistem mera za zapošljavanje i redukciju siromaštva najugroženijih kategorija stanovništva.

## **2.2. Kopenhagenski i Lisabonski procesi**

Evropski Savet je 1993. godine u Kopenhagenu, definisao uslove koje zemlje kandidati za ulazak u Evropsku uniju moraju ispuniti. Ti uslovi poznati su pod nazivom «kriterijumi članstva» ili Kopenhagenski kriterijumi.

Ovi kriterijumi zahtevaju da zemlje kandidati za prijem u EU moraju postići:

- stabilnost institucija, garantujući time demokratiju, vladavinu prava, poštovanje ljudskih prava i poštovanje i zaštitu manjina;
- postojanje funkcionalne tržišne ekonomije koja će biti dorasla da se suoči sa pritiskom konkurencije i tržišnim silama unutar Unije;
- sposobnost da preuzmu obaveze članstva, uključujući i prihvatanje političkih i ekonomsko-monetarnih ciljeva Unije.

Na specijalnom sastanku održanom 23. i 24. marta 2000. godine u Lisabonu, Evropski savet je postavio novi strateški cilj Evropske unije *da do 2010. godine postane najkonkurentnija i najdinamičnija privreda sveta zasnovana na znanju i sposobna da ostvari održivi ekonomski rast sa kvantitativno i kvalitativno boljim zapošljavanjem i većom socijalnom kohezijom*. Usvojena je sveobuhvatna reformska agenda pod nazivom „Zapošljavanje, ekonomske reforme i socijalna kohezija - put ka Evropi zasnovanoj na informacijama i znanju" - poznata kao *Lisabonska strategija*. Prema Lisabonskoj strategiji, jačanje konkurentnosti Unije zasniva se na sedam ciljeva:

- širem i efikasnijem korišćenju novih informacionih tehnologija;
- stvaranju evropskog prostora za istraživanje i inovacije;
- dovršetak izgradnje jedinstvenog unutrašnjeg tržišta EU;
- stvaranju efikasnih i integrisanih finansijskih tržišta;

- jačanje preduzetništva poboljšanjem i pojednostavljenjem regulatornog okruženja za preduzeća;
- bolja socijalna inkluzija utemeljena na promociji zapošljavanja, unapređenju veština i modernizaciji sistema socijalne zaštite;
- održivi razvoj koji omogućuje dugoročni kvalitet života.

### **2.2.1. Evropski okvir za reformu obrazovanja odraslih**

Na samitu u Lisabonu Savet Evrope je prepoznao važnost obrazovanja kao integralnog dela ekonomskog i socijalnog razvoja. Zbog toga je Evropska komisija u novembru 2000. usvojila Memorandum o doživotnom učenju<sup>17</sup> kojim se afirmiše potreba i mogućnost učešća u procesima učenja svih stanovnika Unije u cilju poboljšanja znanja, veština i kompetencija.

Polazeći od Memoranduma, a imajući u vidu ostvarenja ciljeva Lisabonskog samita, Savet Evrope je tokom 2001. godine usvojio Izveštaj o konkretnim budućim ciljevima sistema obrazovanja<sup>18</sup> i Izveštaj o konkretnim budućim ciljevima obrazovanja i obuke<sup>19</sup>. Svi strateški ciljevi u ovim dokumentima podjeljeni su u niz posebnih ciljeva od kojih izdvajamo one koji su relevantni za reformsku nastojanja u području obrazovanja odraslih:

- osiguranje dostupnosti obrazovanja za sve, posebno mogućnosti odraslima da participiraju u procesima učenja tokom celog života;
- povećanje investicija u ljudske resurse;
- unapređenje fleksibilnih puteva učenja za sve;
- unapređenje mreže institucija za obrazovanje i obuku na različitim nivoima;
- proširenje pristupa doživotnom učenju kroz razvoj sistema informisanja, savetovanja i vođenja;
- uspostavljanje partnerstva između svih tipova institucija za obrazovanje i obuku, sveta rada i istraživačkih centara;
- unapređenje uloge socijalnih partnera u razvoju obuka uključujući inicijalnu obuku i obuku na radnom mestu;
- razvoj metoda za validaciju neformalnog iskustva učenja;

---

<sup>17</sup> A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels, 30.10.2000. SEC (2000.) 1832.

<sup>18</sup> Report from the Commission, The concrete future Objectives of Education Systems, Brussels, 31.01.2001. COM (2001.) 59 final.

<sup>19</sup> Report from Educational Council to the European Council on the concrete future objectives of education and training system, Brussels, 14. February 2001.,5980/01.



- obezbeđenje sticanja osnovnih veština za sve, posebno za one sa posebnim potrebama i odrasle;
- organizacija obrazovanja i obuke na način koji realno omogućuje odraslima da participiraju u obrazovanju i kombinuju participaciju u obrazovanju sa drugim aktivnostima i odgovornostima.

Negovanje kulture učenja i kontinuirana mogućnost za učenje je od ključne važnosti za socijalni i ekonomski razvoj Evrope, pri čemu se adaptacija sistema vidi kao najznačajniji izazov za sve države članice. Da bi se podržao ekonomski razvoj, redukovala i predupredila socijalna isključenost sistem obrazovanja se mora adaptirati prema zahtevima i principima doživotnog učenja. Sistem obrazovanja mora biti dostupan ne samo mladima, već i odraslima, pogotovu ako se ima u vidu da proporcija mladih ljudi u demografskoj piramidi nikada nije bila manja, a da se proporcija odraslih intenzivno uvećava.

### ***2.3. Mogućnosti Srbije za evropsku integraciju***

Od 14 strukturnih indikatora koji je Evropski savet usvoji 2004. godine, koji kao analitičko sredstvo služe za praćenje napretka u ostvarivanju ciljeva Kopenhagenske, odnosno Lisabonske strategije, ovde ćemo analizirati one koji su neophodni za procenu mogućnosti integracije Srbije u evropski socijalno-ekonomski prostor za čije je doseganje relevantno obrazovanje odraslih - opšti ekonomski uslovi (BDP i produktivnost rada), zaposlenost i inovacije i istraživanje uključujući nivo obrazovanja stanovništva.

#### ***2.3.1. Ekonomski rast***

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

U periodu od 2001. - 2004. u Republici Srbiji je ostvaren značajan rast bruto domaćeg proizvoda po prosečnoj stopi od 5,1%. Za ovaj rast je najzaslužniji sektor usluga i poljoprivreda. BDP po stanovniku dostigao je 2.350 EUR da bi u prvoj polovini 2005. bio povećan za 6,1%. Iako je reč o značaj-

nom rastu, društveni bruto proizvod po stanovniku je za 30,3% manji od proseka EU<sup>20</sup>.

Od 2000. godine produktivnost rada u Srbiji se uvećava po prosečnoj stopi od 5.7%, što je uglavnom rezultat porasta bruto društvenog proizvoda i smanjenja zaposlenosti. Iako je došlo do značajnog povećanja, stopa produktivnosti srpske privrede je još uvek među najnižim u Evropi. Između Srbije i EU postoji dubok jaz u pogledu produktivnosti. Nivo indeksa produktivnosti radne snage po zaposlenom prema paritetu kupovne moći je 42,2% od proseka EU<sup>21</sup>. To ukazuje na dosta nisku konkurentnost radne snage u Srbiji mada je u odnosu na tranzicione zemlje članice EU i zemlje iz okruženja Srbija napravila pomak u privrednoj konkurentnosti. Na rang listi indeksa konkurentnog rasta Srbija je sa 89. pozicije u 2004. godini prešla na 80. poziciju u 2005. godini. U području poslovne konkurentnosti Srbija je sa 85. pozicije u 2004. pala na 86. poziciju u 2005<sup>22</sup>.

### 2.3.2. (Ne)zaposlenost

U periodu između 1996. i 2000. godine došlo je do smanjenja broja zaposlenih za oko 200.000 da bi u periodu od 2000.-2003. taj broj bio smanjen još za 60.000. U 2004. započinje postepeno zaustavljanje smanjenja broja zaposlenih<sup>23</sup> ali se opšti trend i dalje održava. Ukupan broj zaposlenih u 2005. bio je 2.068.964, a u 2006. godini 2.031.786<sup>24</sup>. Istovremeno, usled ekonomskog zaostajanja, strukturnih promena i vlasničke transformacije broj nezaposlenih se poslednjih godina dramatično uvećavao i dosegao cifru između 800.000 i 1.000.000. Stopa zaposlenosti u Srbiji doseže 84,5% od proseka EU<sup>25</sup>. U obrazovnoj strukturi zaposlenih postoji značajan broj obrazovanih i stručnih radnika, ali je i učešće nestručnih u ukupnom broju još uvek veoma visoko. U strukturi nezaposlenih dominantno mesto zauzimaju nekvalifikovani i polukvalifikovani radnici, ali se broj obrazovanih visoko-kvalifikovanih nezaposlenih značajno uvećava.

---

<sup>20</sup> Izveštaj o Razvoju Srbije 2005., Republički zavod za razvoj, Beograd, 2005., str. 6.

<sup>21</sup> Isti izvor, str. 9.

<sup>22</sup> Isti izvor, str. 7.

<sup>23</sup> Anketa o radnoj snazi - oktobar 2003., Saopštenje, br. 148, Republički zavod za statistiku, Beograd, 2004. i Anketa o radnoj snazi - oktobar 2004., Saopštenje, br.83. Republički zavod za statistiku, Beograd, 2005.

<sup>24</sup> Zaposleni u Republici Srbiji, 2006., Saopštenje, Republički zavod za statistiku, Beograd, 2006, str. 2, Zaposleni u Republici Srbiji, 2005., Saopštenje, Republički zavod za statistiku, Beograd, 2005., str.2.

<sup>25</sup> Izveštaj o Razvoju Srbije 2005., Republički zavod za razvoj, Beograd, 2005., str. 8.

### 2.3.3. Tehnološka razvijenost, inovacije i istraživanja

Inovacije i inovativno ponašanje koji se nalaze u osnovi tehnoloških promena su početak tranzicije, uzrok i inspirator ekonomskih i socijalnih preobražaja. Dostupni statistički pokazatelji govore da Srbija ima značajan naučni potencijal sposoban da inicira, produkuje prati tehničko-tehnološke promene. Razume se da je stanje u području naučno tehnoloških istraživanja verna refleksija opšteg socijalno-ekonomski stanja u Srbiji poslednjih godina. Broj naučno-istraživačkih organizacija od 1991. do 1999. godine smanjen je za 30% a naučno istraživačkih instituta za 54%<sup>26</sup>. Značajno smanjenje broja istraživača u naučno-istraživačkim institutima, koji se u prvom redu bave primenjenim i razvojnim istraživanjima, govori o smanjenju potencija za tehnološko menjanja i osavremenjavanja privrede. Tome u prilog govori i podatak da je u toku 1999 godine Zavodu za patente prijavljeno svega 56 patenata i pronalazaka<sup>27</sup> što je jedna od prvih indikacija niskog stepena tehnoloških promena. Broj inovacija i patenata je determinisan različitim faktorima ali je verovatno srazmeran potrebi privrede i poslodavaca za novim proizvodima i novim tehnologijama.

Privredu Srbije karakteriše dominantna zastupljenost tradicionalne industrijske proizvodnje, visoko tehničko-tehnološko zaostajanje u odnosu na evropsko i svetsko tržište, disperzivan izvozni asortiman uz visoko učešće sirovina i proizvoda nižeg stepena obrade<sup>28</sup>. Troškovi istraživanja i razvoja, izraženi kroz procenat učešća u društvenom bruto proizvodu neznatno su se uvećali u periodu 2000.-2003. godine<sup>29</sup>. Po učešću troškova za naučno-istraživački rad i bruto društvenom proizvodu Srbija se nalazi u donjem delu rang liste EU. Iza nje su jedino Rumunija, Bugarska, i Litvanija<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Naučno-istraživačke i istraživačko - razvojne organizacije 1999., Statistički bilten broj 2305., Savezni zavod za statistiku, Beograd, str. 53.

<sup>27</sup> Naučno-istraživačke i istraživačko - razvojne organizacije 1999., Statistički bilten broj 2305., Savezni zavod za statistiku, Beograd, str. 53.

<sup>28</sup> Detaljnije videti: Izveštaj o razvoju Srbije 2005. Republički zavod za razvoj, Beograd, 2005.

<sup>29</sup> Analiza humanog razvoja Republike Srbije, Republički zavod za razvoj, Beograd, 2005, str. 79.

<sup>30</sup> Isti izvor, str.79.

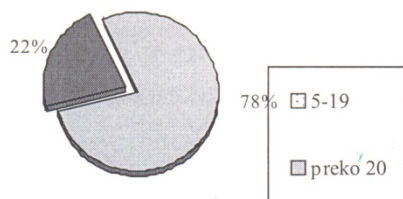
### 3. Obrazovanje odraslih - instrument za doseganje smernica EU

Ekonomski i socijalni razvoj, povećanje nivoa konkurentnosti i produktivnosti, pre svega, podrazumeva kvalitetne ljudske resurse i adekvatne kapacitete za njihov razvoj i unapređenje. To znači da se jedan od ključeva poboljšanja opšte ekonomske situacije, povećanje zaposlenosti i ukupan ekonomski razvoj nalazi u obrazovanju odraslih i njihovom stručnom osposobljavanju i usavršavanju.

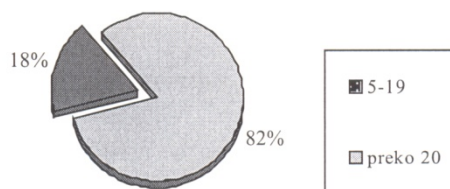
#### 3.1. Stanje ljudskih resursa

Starosna struktura stanovništva Srbije je prilično ujednačena. Najbrojnija kategorija je ona između 45 - 49 godina (621.553) i ona između 50 - 54 godine (571.356)<sup>31</sup>. Pošto se stopa prirodnog priraštaja drastično smanjuje (1950. - 16.4% : 1998. - 1,4%),<sup>32</sup> a prosečno trajanje života produžava. U Srbiji je, kao i u većini evropskih zemalja, broj starijih od 60 godina u konstantnom porastu. Procenat učešća starijih od 60 godina u ukupnoj populaciji povećao se sa 13% 1971. godine do 22% 2002. godine<sup>33</sup>, dok se broj dece i mladih smanjivao.

*Odnos dece školskog uzrasata i punoletnog stanovništva u Srbiji 1971.*



*Odnos dece školskog uzrasata i punoletnog stanovništva u Srbiji 2002.*



<sup>31</sup> Popis 2002., Pregled po naseljima, Republički zavod za statistiku Srbije, Beograd, str. 14-15.

<sup>32</sup> Izvor: Statistički godišnjak Srbije, Republički zavod za statistiku, Beograd, 2002, str.44. i Popis 2002, Pregled po naseljima, Republički zavod za statistiku Srbije, Beograd, str. 14-15.

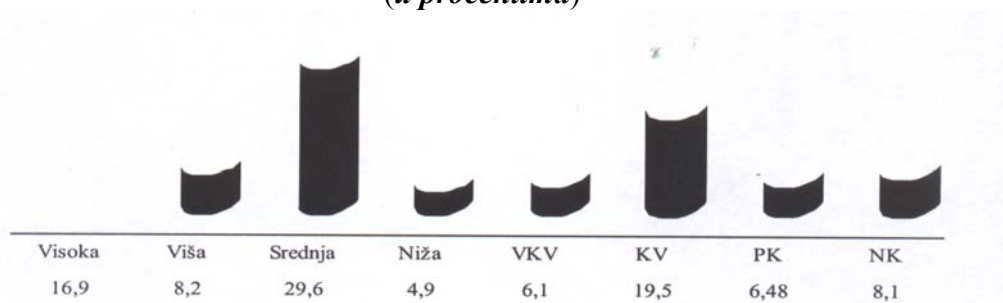
<sup>33</sup> Izvor: Popis 2002., Pregled po naseljima, Republički zavod za statistiku Srbije, Beograd, str.14 - 15. i Statistički godišnjak Srbije, Republički zavod za statistiku, Beograd, str.44.

Ukupna obrazovna struktura stanovništva Srbije, i pored izvesnih poboljšanja u odnosu na stanje iz 1991. godine je i dalje nepovoljna. Prema podacima iz 2002. godine blizu 22% stanovništva starijeg od 15 godina ne poseduje potpuno osnovno obrazovanje. Skoro 24% stanovništva poseduje osnovno obrazovanje kao svoj obrazovni maksimum, što znači da se skoro 46% stanovništva nalazi na osnovnom obrazovnom minimumu ili ispod njega. To znači da blizu 2,5 miliona ljudi starijih od 15 godina poseduje minimum životnih i radnih veština.

U odnosu na stanje iz 1991. došlo je do značajnijeg smanjenja grupacije neobrazovanih i povećanja grupacije obrazovanih. Dominantna kategorija su oni sa srednjim obrazovanjem (41%), dok je kategorija onih sa višim visokim obrazovanjem malobrojna i najvećim delom koncentrisana u većim kulturnim, odnosno univerzitetskim centrima.

U obrazovnoj strukturi zaposlenih dominiraju obrazovani i stručni radnici, dok je učešće nestručnih u ukupnom broju zaposlenih skoro 20%.

**Zaposleni prema stepenu stručne spreme – 2006.**  
(u procentima)



**Izvor: Zaposleni prema visini zarada i stepenu stručne spreme, Saopštenje, br.173, 2006, Republički zavod za statistiku, Beograd, str.6.**

Kada je u pitanju stručno osposobljavanje i usavršavanje Srbija ne poseduje institucionalne kapacitete koji bi predstavljali instrument za unapređenje kvaliteta radne snage, poboljšanje konkurentnosti i produktivnosti, zadovoljenje potreba tržišta rada za znanjima i veštinama i prevazilaženje dubokog jaza koji je u tom pogledu deli od zemalja EU. Ona jedino može da se osloni na postojeći sistem srednjeg stručnog obrazovanja. Međutim u tom pokušaju pred Srbijom stoje dve krupne barijere.

Prva od njih se odnosi na programsku neadekvatnost srednjih stručnih škola u odnosu na potrebe tržišta rada. Prema podacima iz 2001./2002. školske godine u Srbiji je bilo 475 srednjih škola od čega 127 gimnazije i 349

srednjih stručnih škola<sup>34</sup>. U odnosu na potrebe privrede i tržišta rada programi srednjih stručnih škola su u velikoj meri nerelevantni o čemu, dosta grubo, ali veoma slikvito, govori i podatak da su broj nezaposlenih i broj srednjih škola u Srbiji prilično podudarni, što znači da najviše nezaposlenih ima u regionima gde je i najveći broj srednjih škola. O neadekvatnosti sistema srednjeg stručnog obrazovanja govore i podaci o upisu učenika u srednje škole iz 2003. godine koji pokazuju da značajan broj obrazovnih profila nije interesantan za populaciju mladih iako za neke od njih postoji interesovanje na tržištu rada.

Drugi problem odnosi se na činjenicu da srednje stručne škole imaju vrlo ograničene mogućnosti da se bave obrazovanjem odraslih i da odgovore na potrebe tržišta rada za radnom snagom (kratkotrajni oblici obrazovanja koji odgovaraju na potrebe tržišta rada i specifične potrebe preduzeća i pojedinaca, kratkotrajni oblici obuke usmereni na unapređenje radne efikasnosti, fleksibilnosti i zapošljivosti). One su pre svega namenjene populaciji mladih i u programskom i organizacionom smislu su zatvorene za odrasle. Iako Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja dozvoljava srednjim stručnim školama da se bave prekvalifikacijom, dokvalifikacijom i osposobljavanjem, zastareli programi, i potpuno školski način rada su „zatvorili“ srednje stručne škole za odrasle. Prema postojećim propisima škole ne organizuju stvarnu nastavu (obuku) za vanredne učenike ili odrasle, već samo obavljaju polaganje završnog ispita, čime minimalizuju svoju ulogu i stvarni doprinos unapređenju ljudskih resursa i ekonomskom razvoju. Posebnu teškoću predstavlja i činjenica da još uvek ne postoji zakonska mogućnost produkcije i akreditacije programa obuke i stručnog osposobljavanja i sticanja sertifikata koji bi bili prepoznatljivi na celokupnom tržištu rada Srbije ili u pojedinim sektorima ili delatnostima.

Jedan od temelja Lisabonske strategije jeste razvoj ljudskih resursa, odnosno obrazovanje i obučavanje svih građana za život i rad u društvu zasnovanom na znanju. Reforme obrazovanja u Evropi usmerene su u pravcu otvorenijih i fleksibilnijih formalnih sistema obrazovanja, kao i u kreiranja novih modela obrazovanja i obučavanja, koji će zadovoljiti različite kategorije sadašnjih i budućih „učenika“. To sugeriše da Srbija mora adaptirati svoj sistem redovnog obrazovanja i otvoriti ga za odrasle. U tom svetlu srednje stručne škole nužno moraju biti koncipirane kao multiprogramske i multigeneracijske ustanove. Srednjim stručnim školama treba omogućiti da otvore „drugi kanal“ rada (rad sa odraslima) kako bi sačuvale svoje kapacitete i istovremeno doprinele ekonomskom napretku i razvoju ljudskih resursa.

---

<sup>34</sup> Nepublikovani podaci Ministarstva prosvete i sporta

U tom smislu u Srbiji je tokom 2004. godine u okviru pet srednjih stručnih škola otvoreno pet centara za kontinuirano obrazovanje odraslih (Bor, Beograd, Niš, Kragujevac, Zrenjanin). Centri su osposobljeni da deluju na tržištu obrazovanja i razvoja radne snage, istražuju potrebe za znanjima, veštinama i radnim kompetencijama, kreiraju module i programe osposobljavanja i obuke i isporučuju ih krajnjim korisnicima na način koji je saglasan sa njihovim potrebama i mogućnostima učenja i standardima obrazovanja. Predviđeno je da centri ostvaruju svoju delatnost kroz:

- a) razvoj i realizaciju:
  - redovnih programa stručnog obrazovanja koji vode ka sticanju zanimanja odnosno kvalifikacije, kroz redovnu ili instruktivno-konsultativnu nastavu ili njihovu kombinaciju;
  - kratkotrajnih certifikovanih programa stručnog osposobljavanja, obuke i usavršavanja (inicijalnog obrazovanja, prekvalifikacija, dokvalifikacija i osvežavanja znanja), odnosno obuke za nezaposlene;
  - programa kontinuiranog stručnog usavršavanja za zaposlene;
  - programa poslesrednjeg stručnog obrazovanja;
  - programa neformalnog obrazovanja i učenja specifične namene;
- b) akreditaciju prethodnog učenja
- c) informisanje, savetovanje i vođenje u izboru programa obuke, osposobljavanja i karijerno vođenje obrazovanja u skladu sa individualnim preferencijama, potrebama lokalne zajednice i tržišta rada, koji se ostvaruju u tesnoj saradnji sa Nacionalnom agencijom za zapošljavanje, odnosno njenim regionalnim i lokalnim biroima
- d) konsalting - specifične usluge preduzećima za razvoj ljudskih resursa, analiza potreba za znanjima i veštinama i analiza potreba za obukom i osposobljavanjem, konsalting za razvoj planova ljudskih resursa i sl.

#### **4. Preporuke**

Ukoliko želi da se značajno približi ostvarenju Milenijumskih ciljeva i uveća svoje šanse za ispunjenje smernica iz Kopenhagenske i Lisabonske deklaracije Srbija nužno mora da izgradi društveni ambijent i kreira sistem za obrazovanje i obuku odraslih čije su osnovne karakteristike: relevantnost, fleksibilnost, efikasnost, efektivnost, pristupačnost i održivost.

Prevazilaženje postojeće situacije u prvom redu podrazumeva inoviranje i reorganizaciju sistema obrazovanja, posebno sistema srednjeg stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Ekonomski rast, veća produktivnost, prevazilaženje siromaštva pre svega podrazumevaju restrukturiranje ljudskog kapitala, i uvećanje njegove vrednosti. Obrazovanje je osnovni mehanizam socijalnog i ekonomskog oporavka Srbije i njenog uspešnog odgovora na izazove sa kojima se suočava.

Ono se mora prepoznati kao osnovni instrument i mehanizam stimulisanja ekonomskog rasta, povećanja zaposlenosti i zapošljivosti, privrednog restrukturiranja i tehničko-tehnološkog razvoja. Zbog toga je neophodno redefinisati ciljeve, organizaciju i strukturu celokupnog sistema obrazovanja, zasnovati ga na konceptu doživotnog učenja i učiniti dostupnim svim kategorijama stanovništva. Mora se prevazići stanje u kojem su učenje i obrazovanje dostupni samo deci i mladoj generaciji i stvoriti legislativne, materijalno-finansijske i institucionalne pretpostavke za obrazovanje i učenje odraslih.

Smanjenje nezaposlenosti, redukcija siromaštva, povećanje produktivnosti i konkurentnosti radne snage kroz mehanizam obrazovanja zahtevaju:

- povećanje ulaganja u obrazovanje, posebno alociranje budžetskih sredstava za obrazovanja odraslih;
- distribuciju nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među različitim ministarstvima, pre svega između Ministarstva prosvete i sporta, Ministarstva rada, zapošljavanja i socijalne politike i Ministarstva za lokalnu upravu;
- legislativno uređenje područja obrazovanja odraslih;
- revitalizaciju i širenje mreže škola za osnovno obrazovanje odraslih;
- «otvaranje» redovnih škola za odrasle, odnosno njihovo programsko i organizaciono prilagođavanje potrebama odraslih i osposobljavanje za realizaciju programa namenjenih odraslima, što podrazumeva otvaranje centara za obuku i kontinuirano obrazovanje u srednjim stručnim školama;
- uključivanje postojeće mreže institucija i organizacija za obrazovanje i učenje odraslih (radnički, narodni i otvoreni univerziteti i centri za obrazovanje u preduzećima) u sistem obrazovanja i obuke;
- jačanje obrazovne funkcije preduzeća i razvoj mogućnosti za učenje na radnom mestu;
- uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera i obezbeđenje njihovog uticaja u obrazovanju odraslih kroz osnivanje sa-



veta za stručno obrazovanje i obuku i osnivanje lokalnih saveta za razvoj ljudskih resursa;

- uspostavljanje sistema za osiguranje kvaliteta što uključuje sistem akreditacije institucija i programa obrazovanja, a posebno razvoj sistema i procedura akreditacije i certifikacije programa obuke i usavršavanja za tržište rada;
- razvoj nacionalnog okvira kvalifikacija i sistema za validaciju neformalno stečenog znanja i kompetencija

*Miomir Despotović*  
*Faculty of Philosophy, Belgrade*

## **ADULT EDUCATION - AN INSTRUMENT OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT**

### **- Abstract -**

*The paper considers possibilities to reach and fulfill, through adult education, goals and guidelines emphasized in the key international documents (Millennium goals, Copenhagen and Lisbon processes) in Serbia, so that it can become a partner and equal participant in an interdependent world, and especially in the EU, as its cultural, economic and political environment. Based on the analysis of primary indicators of social and economic development and the state of the secondary vocational education system and adult education, priorities were defined in the field of adult education policy, with a goal to promote the development potential of adult education and transform it in an efficient instrument of socio-economic development in Serbia.*

***Key words:* adult education, elementary adult education, vocational adult education, aims of adult education.**



Aleksandra Pejatović  
Filozofski fakultet, Beograd

## <sup>1</sup>CENTRI ZA KONTINUIRANO OBRAZOVANJE ODRASLIH - BLISKI SUSRET OBRAZOVANJA I RADA<sup>2</sup>

- Sažetak -

*Pet centara za kontinuirano obrazovanje odraslih razvijaju se u Srbiji kroz programe reforme srednjeg stručnog obrazovanja, počev od kraja 2003. godine. Centri su projektovani kao «specijalizovane nastavno-organizacione jedinice za stručno obrazovanje, osposobljavanje i obuku odraslih». Svoju osnovnu delatnost centri ostvaruju uvažavajući, između ostalih, sledeće koncepcije i pristupe: koncept socijalnog partnerstva u stručnom obrazovanju odraslih; poslovanje prema tržišnim principima; kao polazišta u planiranju i programiranju koriste se rezultati analiza potreba za veštinama na tržištu rada i analiza potreba za obukama u preduzećima; ponuda centara se kreira na osnovu pristupa vođenog potrebama; koristi se modularni pristup prilikom programiranja obuka, koje su zasnovane na ishodima učenja itd. Do danas centri su realizovali veći broj obuka namenjenih različitim ciljnim grupama odraslih.*

***Ključne reči:*** *centri za kontinuirano obrazovanje odraslih, reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Srbiji, stručno obrazovanje odrasli, obuke.*

Uspostavljanje i razvoj centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u Republici Srbiji osmišljeni su i podržavaju se u okviru Programa reforme srednjeg stručnog obrazovanja. Prva faza Programa realizovana je u periodu od avgusta 2003. do novembra 2005. godine, nakon čega je, decembra iste

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost autora, tekst je preuzet iz Zbornika radova s naučnog skupa „Andragogija na početku trećeg milenijuma“, održanog 2. juna 2006. godine u Beogradu, izdavač: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2007. godine.

<sup>2</sup> Deo rada nastao je u okviru projekta „Obrazovanje i učenje - pretpostavke evropskih integracija“ (broj: 149015), koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

godine, otpočela druga faza, čiji je završetak planiran za novembar 2007. godine. Program je iniciralo Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, i on je, preko Evropske agencije za rekonstrukciju, podržan od strane Evropske unije.

Cilj celokupne reforme stručnog obrazovanja, na srednjem nivou, je «razvoj savremenog fleksibilnog sistema stručnog obrazovanja i obučavanja, zasnovanog na principima doživotnog učenja koji bi tako, kroz dobro obučenu radnu snagu, doprineo ekonomskom razvoju i društvenoj stabilizaciji u Srbiji.» (Reforma srednjeg stručnog obrazovanja..., uvodni tekst, 2005).

Programom reforme obuhvaćen je čitav niz segmenata koji mogu biti posebno interesantni poslenicima u oblasti obrazovanja odraslih. Već samim ciljem reformskih zahvata promovisana je koncepcija doživotnog učenja, uspostavljaju se nove institucije za obrazovanje odraslih, velika pažnja se poklanja usavršavanju nastavnika, školskog menadžementa, socijalnih partnera, kreatora politike obrazovanja, kao i krajnjim korisnicima usluga centara za kontinuirano obrazovanje odraslih.

Projektom je bilo planirano uspostavljanje pet centara za kontinuirano obrazovanje odraslih, koji će biti formirani pri srednjim stručnim školama. Na taj način ove škole su svoju osnovnu delatnost - obrazovanje mladih, proširile i na obrazovanje odraslih, te time postale obrazovni centri koji nude programe obrazovanja i obuke različitim uzrasnim kategorijama stanovništva u širem okruženju, sa mogućnošću i umreženog rada.

Navešćemo veoma sažeto neke od osnovnih karakteristika stanja u kojem sistem srednjeg stručnog obrazovanja funkcioniše, kao i nekoliko zakonskih odrednica, s obzirom da se na taj način mogu dočarati konture konteksta u kojem su sprovedeni reformski zahvati, pogotovu ovi koji se odnose na obuke za odrasle. Kroz sistem srednjeg stručnog obrazovanja prelamaju se veoma vidljivo neka od osnovnih obeležja naše zemlje. Mreža koju čini ukupno 349 ovih škola, koja se procenjuje kao veoma ekstenzivna, praktično je preostala iz doba SFR Jugoslavije, kao deo tadašnje ponude na tržištu stručnog obrazovanja. Pored smanjenja prostora sa koga se učenici upisuju u ove škole, kao i drugih faktora, značajan pad nataliteta doveo je do smanjenja broja učenika u ovim školama. Kada se pogleda prostorni raspored srednjih stručnih škola, primetno je da je u mestima gde se ove škole nalaze veći i broj nezaposlenih lica. Između ostalog, odatle i utisak da one produkuju kadrove ne za privredu, već za tržište rada (Des-potović, M, Pejatović, A, 2005 (1), str. 5-8).

Prema važećem *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* odraslima su na nivou srednjeg stručnog obrazovanja na raspolaganju slede-

će obrazovne mogućnosti: srednje škole za obrazovanje odraslih (Član 29; za sada samo kao mogućnost, ali u realnosti ne postoje); u redovnim školama ove vrste - stručno obrazovanje do tri godine (Član 87), stručno osposobljavanje i obuka (članovi 30 i 75), stručno usavršavanje - specijalističko i majstorsko (Član 30), prekvalifikacija i dokvalifikacija (Član 91) (Zakon..., 2003. i 2004.).

Paralelno sa završetkom prve verzije Konceptije i strategije razvoja centara, obavljena je i selekcija pet škola koje treba da prošire delatnost i na obrazovanje odraslih, odnosno da oforme centre za kontinuirano obrazovanje odraslih. Za potrebe selekcije formirana je lista kriterijuma za odabir škola. «Međusobno umrežavanje pojedinačnih kriterijuma (matrix) dovodi do izbora škola, koje karakterišu bitno različiti kvaliteti, koji čine i specifičnim i drugačijim polazne osnove na kojima treba da se formiraju budući centri.» (Despotović, M, Pejatović, A, 2005. (2), str. 1). Kao kriterijumi uvažavani su: geografska raspoređenost institucija; nivo privredne razvijenosti regiona (birani su najveći industrijski centri u Srbiji); lociranost u gradovima i/ili oblastima gde je došlo do velikih privrednih redukcija što je uslivilo potrebe za makro-prekvalifikacijama; lociranost u gradovima i/ili oblastima koje prednjače prema broju nezaposlenih; lociranost u oblastima u kojima je veoma izražena potreba za privrednim prestrukturiranjem; zahtevi tržišta rada za kratkotrajnim oblicima obrazovanja; postojeća školska mreža i potreba za njenom racionalizacijom (birane su škole koje nemaju perspektivu razvoja, ali i škole koje raspolažu s dobrim resursima – prostor, oprema, kadrovi); pripadnost nekim od područja rada koji su obuhvaćeni programom reforme; multiprogramski profil škole; spremnost regionalnih i lokalnih zajednica da podrže transformaciju škole; spremnost škola da prihvate proces transformacije; prethodno iskustvo škola u radu sa odraslima (Ibidem).

Dakle, umrežavanjem navedenih kriterijuma, odabrane su sledeće srednje stručne škole za formiranje centara: Građevinsko-tehnička škola «Neimar» (Niš), Druga tehnička škola (Kragujevac), Tehnička škola (Bor), Hemijsko-prehrambena i tehnička škola «Uroš Predić» (Zrenjanin) i Tehnička škola (Novi Beograd).

Konceptualno projektovana vizija centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama određuje ih kao «specijalizovane nastavno-organizacione jedinice za stručno obrazovanje, osposobljavanje i obuku odraslih», čija je osnovna delatnost usmerena na «ekonomski rast i razvoj regiona kroz brzo reagovanje na potrebe privrede i tržišta rada za mobilnom i fleksibilnom radnom snagom i kvalitetno zadovoljavanje potreba

za znanjima, veštinama i kompetencijama kako zaposlenih, tako i nezaposlenih» (Despotović, M, Pejatović, A, (2005. (1), str. 11).

Delatnost centara je možda najlakše i najsažetije dočarati kroz navođenje i komentarisanje njihovih osnovnih karakteristika (Ibidem, str. 13, 15-18).

- Programi centara namenjeni su različitim kategorijama polaznika starijih od 18 godina, koji poseduju veoma različito prethodno radno i obrazovno iskustvo, a koji se u ove programe uključuju radi sticanja ili unapređivanja znanja i veština potrebnih bilo za rad, bilo za dalje stručno obrazovanje i učenje. Programskom ponudom centri se okreću sledećim ciljnim grupama: nezaposlenima sa različitim nivoom i stepenom obrazovanja, kao i onima bez, kvalifikacija, stručnih znanja, veština i kompetencija; zaposlenima sa neadekvatnim i nedovoljnim kvalifikacijama i kompetencijam svih stepena kvalifikacija i nivoa obrazovanja; i zaposlenima čije potrebe za znanjima, veštinama i kompetencijama počivaju na pozicijama u kompanijskoj hijerarhiji. Svaki program podrazumeva ulazne zahteve koje budući polaznici moraju da zadovolje.
- Programska ponuda centara (moduli) je rezultat procena, projekcija i ispitivanja realnih potreba za znanjima, veštinama i kompetencijama tržišta rada, preduzeća i pojedinaca, i to na lokalnom, regionalnom i nivou zemlje u celini. Na osnovu ove vrste analiza koncipiraju se uvodna obrazloženja o razlozima za ponudu konstruisanih modula, kao već sastavni deo modula. Osnovni pristup koji se uvažava prilikom koncipiranja ponude centara je «pristup vođen potrebama» («demand driven approach») potencijalnih klijenata, za razliku od «pristupa vođenog zalihama» («supply driven approach»), odnosno da centri nude ono što već imaju od programa, najčešće prilagođenih formalnih programa namenjenih redovnoj učeničkoj populaciji. Odbrani pristup uvodi centre u red institucija visoko prilagodljivih zahtevima klijenata, s obzirom na sadržaj obuke, ciljnu grupu i brzinu reagovanja na iskazane potrebe. Svakako da ovakav način rada podrazumeva i mogućnosti partnerske realizacije programa, kao i dobre baze podataka o potencijalnim saradnicima.

Modularna struktura programa centara počiva na konceptu zanimanja, odnosno kvalifikacija, kao referentnom okviru, a precizan opis poslova u okviru zanimanja je osnova za kreiranje modula. Pod modulima se podrazumevaju «...jedinice ili paketi učenja koji vode do stručnih kompetencija, radne osposobljenosti i kvalifikacija, odnosno skup funkcionalno povezanih

znanja veština i sposobnosti (radne kompetencije) neophodnih za obavljanje određenog posla/zadatka.» (Ibidem, str. 16). Oni nadalje mogu biti samostalni ili deo širih celina. Konceptom razvoja centara planirana su dva ravno-pravna koncepta modularizacije, i to: sveobuhvatna modularizacija (vodi integralnim kvalifikacijama, odnosno osposobljenosti za određeno zanimanje) i fragmentarna modularizacija (vodi parcijalnim kvalifikacijama i osposobljenosti za pojedine poslove i funkcije u okviru zanimanja). Ovim dvema vrstama pridodati su i moduli za sticanje ključnih kompetencija za svet rada i za razvoj individue. Za sada se u centrima realizuju obuke koje su nastale kao rezultat upražnjavanja fragmentarne modularizacije. Modularni programi u centrima usmereni su ka postizanju ishoda obrazovanja i učenja, definisanih u terminima znanja, veština i stavova, kao i radnih kompetencija. Precizno definisani ishodi predstavljaju osnovu za planiranje, programiranje, organizaciju, realizaciju i evaluaciju obuke.

Celokupna delatnost centara počiva na saradnji i partnerstvu sa različitim socijalnim partnerima na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou. Među njima se posebno izdavaju: organi uprave, poslodavci i njihove asocijacije, preduzeća, Privredna komora i regionalne komore, službe za zapošljavanje, druge obrazovne institucije, naučno-istraživačke organizacije itd. Već pred kraje prve faze projekta otpočelo je formiranje partnerskih saveta (Zrenjanin), kao asocijacija socijalnih partnera zainteresovanih za razvoj lokalnih sredina uz pomoć čvršće saradnje privrede i obrazovnih institucija. I u preostale četiri sredine u toku su aktivnosti usmerene ka uspostavljanju ovih saveta.

- Formiranju ambijenta za učenje odraslih u centrima poklanja se kontinuirano velika pažnja. Napori su usmeri u nekoliko paralelnih pravaca: unutrašnja transformacija organizacione strukture u školi, radi stvaranja prostora za formiranje i fleksibilnost u radu centra kao organizacione jedinice škole; rehabilitacija školskih zgrada; izdvajanje i opremanje prostora namenjenih i prilagođenih odraslima; osposobljavanje nastavnika i instruktora za obrazovni rad sa odraslima (od ispitivanja potreba za veštinama i obukama, izrade modula, realizacije obuke, do evaluacije različitih aspekata rada centara).
- Pored ispitivanja potreba za veštinama i obukama, kao i organizacije i realizacije obuka i različitih drugih vidova stručnog obrazovanja odraslih, planirano je da centri obavljaju i poslove iz domena: akreditacije prethodnog učenja, karijernog vođenja i konsaltinga, odnosno pružanja specifičnih usluga preduzećima u cilju razvoja ljudskih resursa.

Razvoj centara za kontinuirano obrazovanje odraslih najlakše je pratiti preko rezultata, u više navrata, a na osnovu različitih aspekata, obavljenih evaluacija njihovog rada (Pejatović, A, 2005). Ovom prilikom će se preventivno prezentovati podaci koji se odnose na centre kao institucije. Oni su takođe dobijani i na osnovu mesečnih snimanja aktuelnog stanja. Takođe će biti reči i o kvalitetu realizovanih obuka, a na osnovu ispitivanja polaznika, predstavnika naručioca - finansijera i glavnog organizatora održanih obuka. Prvo evaluativno istraživanje, koje je obuhvatilo ispitivanje resursa pet škola za vaspitno-obrazovni rad sa odraslima, obavljeno je tokom meseca marta 2004. godina, odnosno, nakon tri meseca od početka intenzivnog rada na proširivanju delatnosti i na odrasle polaznike. Instrument za ispitivanje resursa centara sastojao se od tri dela: 1) kadrovi i sopstveno viđenje škole, 2) učenici i 3) materijalno-tehnički uslovi. Sva tri pobrojana aspekta sagledavana su sa stanovišta neophodnih preduslova za transformaciju škola u centre. U junu 2005. godine ponovo je, istim instrumentom, obavljeno ispitivanje resursa centara. Ovo je bio period okončavanja intenzivnog vođenja ka uspostavljanju centara od strane Programa reforme (prve faze).

Ponovljeno istraživanje omogućilo je komparaciju, uz pomoć koje su registrovane promene. Osnovne promene su se odnosile na sledeće segmente: 1) izuzetno je povećan obuhvat nastavnika procesom usavršavanja, uz neophodnost većeg uključivanja nastavnika opšteobrazovnih predmeta; 2) nastavnici su u većoj meri motivisani za sprovođenje reforme nego što su to bili na početku Programa, angažovaniji su, ali i dalje ostaju nepoznanice i nepoverenje vezani za reformske zahvate, kao i nezadovoljstvo brzinom promena; 3) ove škole su sada znatno otvorenije institucije u pogledu saradnje sa drugim institucijama; 4) primetne su pozitivne promene imidža ovih škola; 5) znatno su unapređeni materijalno-tehnički uslovi, izuzev kada je reč o adekvatnosti školskog nameštaja; i 6) s obzirom na kadrovske i materijalno-tehničke resurse centri su već u ovom periodu bili donekle različite institucije u odnosu na početno stanje. Može se reći da su na kraju prve faze programa posedovali znatno bolje preduslove za rad sa odraslima.

Snimanje aktuelnog stanja u centrima, za jul mesec 2005. godine, pokazalo je koji su to sve poslovi obavljani, a vezani su za obrazovanje odraslih. Među njima mogu se izdvojiti: 1. snimljene su potrebe za veštinama u 59 preduzeća; 2) sklopljeni su ugovori o poslovno-tehničkoj saradnji sa 46 ustanova; 3) uključen je veći broj saradnika iz škole (njih 148) i izvan nje (55) u poslove na uspostavljanju centara; 4) konstruisano je 150 modula; 5) prilagođeni su prostori za rad sa odraslima (zasebni ulazi, učionice, radionice...);



6) realizovane su prve obuke sa odraslima, koje je završio 61 polaznik, a 57 ih upravo pohađa.

Kada je reč o obukama, izjašnjavanja polaznika, finansijera i glavnih organizatora ukazuju na: 1) visok stepen zadovoljstva svim ispitivanim aspektima obuka, koji su iskazali sva tri aktera; 2) nedovoljnu informisanost o obuci pre početka njene realizacije; 3) problem u vezi vremenske organizacije obuka; 4) preumorne polaznike; 5) nedovoljnu angažovanost polaznika tokom same obuke (na šta skreću pažnju i sami polaznici); 6) mali prihod od realizovanih obuka. Dobijeni rezultati svakako ukazuju i na neophodne pravce delovanja da bi se povećao kvalitet rada centara.

Već iskazana sumnja u održivost centara, nakon završetka prve faze projekta, predstavlja i jedan od osnovnih zaključaka završne evaluacije njihovog rada, jula 2005. godine. Pritom je istaknuto da ono što još uvek ne dopušta centrima da rade punim kapacitetima i što značajno može da ugrozi njihovu održivost je neregulisan pravni okvir za delovanje, koji otvara niz nepogodnosti za dalji rad.

Značajna podrška za regulisanje pravnog statusa centara dobijena je tokom druge faze projekta (u septembru 2006. godine) od Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije, kao verifikacija proširene delatnosti, koja se odnosi na obrazovanje odraslih. Ovim rešenjem centri su verifikovani da, u ovoj oblasti, obavljaju sledeće poslove: 1) osposobljavanje i usavršavanje kadrova za organizaciju i realizaciju obuka za odrasle; 2) izradu i distribuciju nastavnih materijala za obuke odraslih; 3) vrednovanje znanja i veština stečenih u okviru programa za koje je škola akreditovana od odgovarajuće organizacije; 4) realizaciju više vrsta obuka za odrasle (stručne obuke iz verifikovanog područja rada, obuke iz stranih jezika, iz oblasti informacionih tehnologija, za bazične veštine iz oblasti poslovne administracije, za projektno planiranje iz oblasti preduzetništva); 5) ispitivanje i analizu potreba za veštinama i obukama; 6) izradu programa kratkih obuka, po modularnom sistemu; 7) karijerno savetovanje i vođenje (informisanje, savetovanje i obuke za aktivno traženje posla); 8) promovisanje kontinuiranog obrazovanja odraslih; 9) razvijanje koncepta socijalnog partnerstva; 10) neposrednu organizaciju i partnersku realizaciju obuka iz drugih područja rada. Na osnovu ovako dobijene verifikacije, centri su registrovani kao institucije koje obavljaju ove vrste delatnosti. Na ovaj način se znatno otvorio prostor za njihov rada, mada još uvek nisu otklonjene sve prepreke vezane za pravnu regulativu.

Kako se odvija razvoj centara u okviru druge faze Programa reforme je opet najlakše pratiti preko evaluacije njihovog rada, obavljene u martu 2006. godine, i na osnovu mesečnih izveštaja o aktivnostima centara. Osnovne karakteristike tadašnjeg stanja u centrima (nakon perioda od osam me-

seci kada njihov rad nije koordiniran iz Programa reforme) bile su: 1) realizovan je mali broj prodatih obuka (prodate su četiri obuke); 2) centri počinju da se uključuju u određene projekte (u okviru različitih projekata realizovano je devet obuka); 3) organizuju se obuke nastavnika (ukupno sedamnaest); 4) izmenjen je imidž škola; 5) nije razvijen sistem praćenja i upravljanja kvalitetom; 6) delimično su ostvareni i iskorišćeni kontakti sa socijalnim partnerima, iako postoji evidentno interesovanje; 7) moguće je da se pojavi problem unutrašnje organizacije rada škola/centara; 8) izuzetno je primetan nedostatak sistema akreditacije i sertifikacije za rad centara itd.

Evaluacijom su takođe uvažavana i mišljenja samih saradnika (tri stručna saradnika) i nastavnika (54) o uspešnosti rada centara. Ispitanici su kao najbolje aspekte rada centara procenili: 1) adekvatnost načina poučavanja odraslih tokom realizovanih obuka; 2) motivisanost odraslih polaznika za obrazovanje; 3) odnos (srazmeru) praktičnog i teorijskog dela obuka; i 4) do tada obavljenu analizu potreba na tržištu rada. Kao najlošiji, procenjeni su: 1) uključenost centara u projekte; 2) znanja nastavnika iz oblasti informacionih tehnologija; 3) zastrupljenost timskog rada; 4) motivisanost nastavnika za rad sa odraslima. Posmatrajući navedene najbolje i najlošije aspekte rada centara, moglo bi se reći da su, tokom prve faze, nastavnici dobro pripremljeni za rad u okviru različitih faza obrazovnog ciklusa, od ispitivanja potreba, preko izrade programa, do njegove direktne realizacije i kontakta sa polaznicima. Međutim, ono što svakako mora biti dalje unapređivano u okviru druge faze su: motivisanje nastavnika za rad sa odraslima, podizanje nivoa njihovih profesionalnih kompetencija, unapređivanje unutrašnje organizacione strukture centara i pomoć oko konkurisanja za projekte ili uključivanja u već postojeće.

Kumulativni izveštaji o radu centara, između ostalog, ukazuju na značajan porast broja "prodatih" obuka koje su oni realizovali u periodu mart - novembar 2006. godine, u odnosu na prethodne, evaluacijama obuhvaćene, periode. Izveštaji pokazuju da je realizovano, ili su neke upravo u toku, 13 obuka, sa 752 polaznika. Ovakvi podaci nesumnjivo govore o potrebama za obukama odraslih, a takođe i o tome da centri uspevaju da svoju ponudu plasiraju na tržištu obrazovanja. Takođe, postoji određeni broj obuka koji je već ugovoren i nalazi se pred početkom realizacije.

Svi prezentovani podaci učvršćuju uverenje o opravdanosti koncipiranja i uspostavljanja centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u Srbiji. Njihovo pojavljivanje svakako predstavlja pojavu novih institucija za obrazovanje odraslih u našoj zemlji. Valja napomenuti da ovakvi centri postoje u brojnim zemljama i duži niz godina (kao što je, na primer, slučaj sa Danskom), a

takođe su uspostavljeni i u zemljama u našem neposrednom okruženju (na primer, u Mađarskoj, Makedoniji, Albaniji, Crnoj Gori itd). Još uvek ostaje problem njihove održivosti, onda kada ne budu snažno podržavani iz Programa reforme. U drugoj fazi programa podrška centrima se pruža u više paralelnih pravaca: zakonska regulativa, akreditacija određenog broja obuka na nacionalnom nivou, pospešivanje učešća u projektima, uspostavljanje sistema kvaliteta (koji pruža osnovu za praćenje i procenjivanje rada polaznika, nastavnika, menadžmenta centra i centra kao institucije), reorganizacija unutrašnje organizacione strukture, čvršće veze sa socijalnim partnerima, uspostavljanje i produbljivanje saradnje sa preduzećima i Nacionalnom službom za zapošljavanje itd.

Nastajanje centara je svakako višegodišnji proces. Imajući na umu kakvi očekujemo da centri budu u fazi stabilnosti i pune aktivnosti, teško je reći koliko će im još podrške trebati, kao i koliko smo vremenski daleko od te faze. Međutim, ono što se sa sigurnošću može reći je da je odrađen veliki deo posla u odnosu na početno stanje u pet odabranih škola. Razlike su i velike i vidljive, ne samo u analizama, već i u svakodnevnom životu škola/centara. "Kolektiv je u proseku mnogo življi, bavimo se i nekim stvarima o kojima ranije nismo ni razmišljali, sve aktivnosti se sada mnogo detaljnije planiraju, opremljenost škole je znatno bolja., popravljani su uslovi rada.... Postoji volja za učešće na projektima. Dva projekta su u realizaciji, a za treći se čeka informacija da li je prošao. Povećava se broj i kvalitet kontakata sa socijalnim partnerima. Više nego ikad se radi na stručnom usavršavanju i izradi nastavnih materijala (uključen je velik broj profesora)."(Deo opisa promena u školi iz jednog od centara; Pejatović, A., 2005., str.6).

*Aleksandra Pejatović*  
*Faculty of Philosophy, Belgrade*

## **REGIONAL TRAINING CENTERS FOR ADULTS - CLOSE ENCOUNTER OF EDUCATION AND WORK**

### **- Abstract -**

*Since the end of 2003, five regional training centers for adults (RTC) have been created through Secondary Vocational Education Reform programs in Serbia. The centres were projected as "specialized training and organisational units for vocational education and training of adults". In fulfilling their primary role, they follow*

*and respect concepts and approaches such as: concept of social partnership in professional training of adults; doing business according to labour market principles; in planning and programming they use results of analysis of the skills needed in the labour market and the analysis of training needs in companies; their offer is created according to needs; in creating training programmes they use modular approach based on training outcomes, etc. Up to date, the RTCs have realised a number of training courses for different adult target groups.*

**Key words: regional training centres for adults, secondary vocational education reform in Serbia, vocational adult education, trainings.**

## **Literatura:**

- Despotović, M., Pejatović, A., (2005. (1)), Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama - koncepcija i strategija razvoja, Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji - Prva faza, Elektronska zbirka dokumenata, European Profiles.
- Despotović, M., Pejatović, A., (2005. (2)), Kriterijumi za izbor regionalnih trening centara za odrasle, Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji - Prva faza, Elektronska zbirka dokumenata, European Profiles.
- Hielscher, S., Pejatović, A., (2006.), Preliminarni izveštaj o veluciji 5 regionalnih centara za kontinuirano obrazovanje odraslih u Nišu, Boru, Kragujevcu, Novom Beogradu, Zrenjaninu, Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja, faza II: Izgradnja kapaciteta i podrška realizacije, str. 81., interni materijal Programa.
- Pejatović, A., (2005.), Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih - završna evaluacija, Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji - Prva faza, Elektronska zbirka dokumenata, European Profiles.
- Reforma srednjeg stručnog obrazovanja u Republici Srbiji - Prva faza, (2005.), Elektronska zbirka dokumenata, European Profiles.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003., 2004.), Službeni glasnik Republike Srbije, br. 62/03, 64/03, 58/04, <http://www.consumer.org.yu/propisi/repu-blika/obrazovanje.htm>

Radivoje Kulić  
Filozofski fakultet, Kosovska mitrovica  
Učiteljski fakultet, Leposavić

## <sup>1</sup>OBRAZOVANJE ODRASLIH U TRANZICIJI U CENTRALNOJ I ISTOČNOJ EVROPI<sup>2</sup>

### - Sažetak -

*Autor u radu sagledava i problematizuje uticaj nekih strukturnih promena u centralnoj i istočnoj Evropi na obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih. U tekstu je učinjen pokušaj da se pojasne pojmovi „tranzicija“ i „centralna i istočna Evropa“, zbog izvesnih kontraverzi, koje su često neizbežne prilikom njihove operacionalizacije, na šta se ukazuje u savremenoj profesionalnoj literaturi. Kroz ceo tekst, provejava ideja da su tranzicija i obrazovanje procesi koji teku uporedo i istovremeno, međusobno se nadopunjujući i prožimajući, uz izvestan naglasak na mogući uticaj obrazovanja odraslih na razvoj ljudskih potencijala i konkurentnost moderne ekonomije.*

**Ključne reči: obrazovanje odraslih, razvoj, tranzicija, centralna i istočna Evropa.**

Zemlje centralne i istočne Evrope u poslednjih nekoliko godina privlače pažnju stručnjaka različitih profila. Mnogi od njih analiziraju fenomen tranzicije, osvetljavajući ga iz različitih aspekata, uključujući i problematizaciju odnosa tranzicije i obrazovanja, odnosno obrazovanja odraslih. Stoga se u poslednje vreme pojavilo više studija koje se bave međuzavisnošću obrazovanja i tranzicije. (Muckle, J., Morgan, J. (ed), 2001., Polyzoi, Fullan, Anchan, 2003.; i dr), dok je, takođe, objavljeno više tekstova u svetskim časopisima.

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost autora, tekst je preuzet iz Zbornika radova s naučnog skupa „Andragogija na početku trećeg milenijuma“, održanog 2. juna 2006. godine u Beogradu, izdavač: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 2007. godine.

<sup>2</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavka evropskih integracija“, (broj:149015), koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

pisima iz oblasti obrazovanja (European Journal of Education, Int. J. Educational Development, J. Education Policy i dr.). Ne bi valjalo zanemariti ni brojne izvore na ruskom jeziku, koji se bave prožimanjem obrazovanja i tranzicije (Zmeev, 1999., Tonkonogova (prema: Sitarov, 2004.), Lomakina, 2005.), kao i radove o tom problemu objavljene u bližem okruženju (Pastuović, 2004., Vujić, 2004.).

U ovim radovima otvaraju se brojna pitanja - od operacionalizacije pojma «tranzicija» i njegovih karakterističnih modela, do sadržajne analize pojma «centralna i istočna Evropa», što je u funkciji boljeg razumevanja uticaja nekih strukturnih promena na tom području na obrazovanje. Tranzicija je posebno zanimljiva tema u mnogim izvorima (Švob-Đokić, 2000.; Šlaus et al, 1999. i dr), utoliko pre, što je reč o «neizvesnom procesu» usmerenom na kreiranje demokratskih društava u kojima će se ljudska prava - ekonomska, socijalna i kulturna, poštovati i istovremeno biti učinjen pomak u ekonomskoj organizaciji od planirane ka tržišnoj ekonomiji. Bez obzira na izvesne kontraverze u tumačenju pojma «tranzicija» u savremenoj stručnoj literaturi prevladava stanovište da ovaj termin označava prelaz iz jednog sistema društvene organizacije i proizvodnje u neki drugi, odnosno iz jedne, prividno stabilne faze društvenog razvoja u drugu, potencijalno stabilnu. Stoga se tranzicija najčešće shvata i interpretira kao sistematski prelaz, tj. kao zamena sistema (Švob-Đokić, 2000., str. 12.). Švob-Đokić posebno naglašava globalnu dimenziju tranziciono-transformacijskih procesa koja podrazumeva «problem integracije postsocijalističkih zemalja u globalni razvoj», što u dobroj meri označava «kraj nacionalne ekonomije i nacionalne države kao primarnog izraza političke lojalnosti reprezentacije i kontrole» (Green, 1999., p. 55), što nije bez uticaja na nove koncepcije obrazovanja u zemljama u tranziciji.

U brojnim tekstovima u evropskoj i svetskoj pedagoško-andragoškoj periodici, koji se u osnovi bave odnosom obrazovanja i tranzicije, prilično pažnje posvećuje se opisu tako «neobičnog pojma», kakav je centralna i istočna Evropa, uzimajući u obzir istoriju i savremenost. Tako se u pojedinim relevantnim izvorima (Cerych, 1997.) naglašava da zemlje centralne i istočne Evrope ne predstavljaju «homogen blok» - ni istorijski, ni kulturni, ni politički, odnosno da su razlike među njima mnogo veće od razlika između zemalja zapadne Evrope. Uzimajući u obzir istorijsko-političke i kulturne okolnosti ovaj autor zemlje centralne i istočne Evrope svrstava u četiri grupe:

1. «Višegradska grupa», kojoj pripadaju Mađarska, Poljska, Češka i Slovačka, kao i Slovenija i Hrvatska, kao zemlje sa katoličkom tradicijom, u nekadašnjim delovima Austro-Ugarske u kojima nemački sistem obrazovanja još uvek ima određeni uticaj.

2. Zemlje jugoistočne Evrope - Rumunija, Bugarska, Albanija i «bivše jugoslovenske republike», izuzev Slovenije i Hrvatske, koje su uzimajući «izvestan islamski uticaj», prevashodno deo pravoslavne hrišćanske tradicije, za koje je karakterističan nešto kasniji ekonomski i kulturno-obrazovni razvoj.
3. Baltičke republike, kao veoma homogena grupa, u prošlosti pod uticajem Nemačke ili Rusije, dok njihovi današnji obrazovni sistemi predstavljaju sintezu sistema u nordijskim zemljama i zemljama centralne Evrope.
4. Zemlje bivšeg SSSR - Ruska Federacija, Ukrajina, Belorusija i Moldavija, koje zbog duge «komunističke prošlosti» imaju najviše teškoća u transformaciji.

Sličnu klasifikaciju zemalja centralne i istočne Evrope nalazimo i kod drugih autora (Kotasek, 1996.), uz napomenu da heterogenost zemalja centralne i istočne Evrope proizilazi iz njihove geopolitičke, ekonomske i kulturne istorije. Reč je o tome da su postojale i postoje prilične razlike u njihovom društveno-ekonomskom razvoju, kao i «kvalitetu njihovih obrazovnih sistema», naročito krajem 19. veka i u međuratnom periodu.

Nesporno je, isto tako, da se obrazovni sistemi u zemljama centralne i istočne Evrope danas suočavaju sa brojnim «ekonomskim imperativima», kao i raznovrsnim izazovima civilnog društva. Na tu novu realnost u tranzicionim zemljama centralne i istočne Evrope ukazuje više autora (Koucki, 1996.; Berryman, 2000.; Kozma, Polony, 2004.) uzimajući u obzir kvalitativno drugačije obrazovne potrebe tržišnih ekonomija i otvorenog društva. U takvim analizama političke opservacije su skoro neizbežne, jer se reformski procesi u centralnoj i istočnoj Evropi često povezuju sa afirmacijom nacionalne samosvesti i slobode izbora i odlučivanja o sopstvenoj sudbini. Tri su ocene posebno karakteristične u pojedinim izvorima:

1. Koncept «centralna i istočna Evropa» i obrazovanje reflektuje borbu za politički uticaj i samoidentitet.
2. Tranzicija na ovim prostorima otvara «treći politički put» između kapitalizma i socijalizma.
3. Razlike između zapadne Evrope i centralne i istočne Evrope prisutne su, ne samo u sferi modernizacije obrazovanja, u čemu zemlje u tranziciji osetno zaostaju, nego i u oblasti kulture, što podrazumeva «komparativnu kulturološku analizu» (Kozma, Polony, 2004.).

Neki autori (Koucki, 1996.) okvirno definišu «tri ključne promene» u društvima u tranziciji, od značaja za reformu obrazovanja:

1. U političkom smislu, promene podrazumevaju relaksaciju ranijeg državnog upravljanja i ideološke kontrole svih oblasti društvenog života, odnosno demokratizaciju i pluralizaciju političke scene.
2. U ekonomskom smislu, promene podrazumevaju masovnu privatizaciju, uključujući i sektore koji su dominantno bili pod državnom kontrolom, kao i liberalizaciju poslovnih aktivnosti, cena, trgovine i tržišta radne snage.
3. U socijalnoj sferi, fundamentalna promena je u novim odnosima između države i građana (individua), kojima se otvara prostor za različite aktivnosti i izazove, bez paternalizma države.

Ima autora (Berryman, 2000.) koji u svojim analizama naročito ukazuju na to da «ekonomski i građanski imperativi» u zemljama centralne i istočne Evrope ubrzavaju promene u svim ključnim socijalnim institucijama, uključujući i obrazovanje. Oni napominju da zemlje centralne i istočne Evrope posle nekoliko godina različitim koracima napreduju prema tržišnoj ekonomiji i otvorenom društvu, što je u izvesnom smislu, povezano i sa ostvarivanjem tri «ekonomska imperativa», od velikog uticaja i na obrazovanje:

1. Kako je tekao i koliko je efikasan bio prelazak sa «centralno-planirane ekonomije» na tržišnu ekonomiju.
2. Kakve je rezultate postigla ekonomija napuštajući poslovanje i razmenu zasnovanu na politici (i zaštiti) i uključujući se u «globalno-ekonomsko poslovanje», s komparativnim prednostima.
3. Koliko je uspešan bio prelazak sa masovne proizvodnje na fleksibilnu proizvodnju dobara i usluga.

Podaci i analize Svetske banke pokazuju da «prvi ekonomski imperativ» ispunjava u manjoj ili većoj meri dve trećine zemalja u tranziciji, dok su dva druga «ekonomska izazova» u zemljama u tranziciji manje jasna, ali nedvosmisleno podrazumevaju bolje i kvalitativno drugačije obučenu radnu snagu, što mnogima u centralnoj i istočnoj Evropi nije dovoljno jasno, jer smatraju «da oni još uvek imaju dobre obrazovne sisteme» (p. 9). Takvo uverenje osporava jedno međunarodno istraživanje pismenosti odraslih u organizaciji OECD, kojim su obuhvaćene 4 zemlje iz ove organizacije (Nemačka, Švedska, Velika Britanija i SAD) i 4 zemlje sa prostora centralne Evrope (Češka Republika, Mađarska, Poljska i Slovenija) koje pokazuju da odrasli (radnici) uzrasta od 16 do 65 godina u zemljama u tranziciji zaostaju u po-



gledu pismenosti za svojim kolegama iz OECD država. U istraživanju je korišćena IALS skala (International Adult Literacy Survey) za merenje „individualnih kapaciteta u opismenjavanju i interpretiranju značenja verbalnih i kvantitativnih tekstova" (prema: Berryman, 2000., p. 10.), odnosno razumevanju teksta, korišćenju dokumenata i rešavanju matematičkih zadataka koji se pojavljuju u radnom okruženju, kod kuće i u komunalnoj (društvenoj) zajednici. Zanimljivo je da su samo radnici u Češkoj Republici po uspešnosti na testu pismenosti bili na nivou proseka ispitanika u zemljama OECD, pa je jedan od zaključaka istraživanja da obrazovni sistemi u Mađarskoj, Poljskoj i Sloveniji ne omogućuju sticanje veština potrebnih modernoj proizvodnji i tržišnoj ekonomiji.

Sasvim je izvesno, također, da je zemljama centralne i istočne Evrope neophodan «atribut civilnog društva», koji bi lakše privukao strane investitore, svesne razlika u «predvidivosti i transparentnosti» svake tranzicione države, često opterećene i pomanjkanjem socijalne kohezije, što je potencijalni izvor političke i svake druge nestabilnosti. Iz toga proizilazi potreba da obrazovni sistemi u zemljama u tranziciji iskažu i ovu realnost «komplementarnim socijaliziranjem ljudi putem edukacije. Obrazovanjem za ljudska prava, za demokratsko građanstvo doprinosi se pounutrenju zajedničkih vrednosti demokratskog društva. U tom sklopu posebno je važna politika obrazovanja manjina» (Pastuović, 2004., str. 139).

Problem je, međutim, u tome što obrazovni sistemi u znatnom broju zemalja u tranziciji još uvek funkcionišu po «pravilima» netržišne ekonomije, što protivreći oblikovanju jedinstvene evropske obrazovne politike, koju svaka od ovih zemalja u načelu prihvata. Tako neki autori (Heyneman, 1998.) skreću pažnju na neke konkretne poteškoće sistema obrazovanja u zemljama u tranziciji. Oni primećuju da su obrazovni sistemi u centralnoj i istočnoj Evropi u principu decentralizovani, «ali implikacije ove tendencije nisu dovoljno jasne» (p. 27). S druge strane, lokalni autoriteti koji su preuzeli odgovornost u oblasti obrazovanja, a naročito njegovo finansiranje, na primer, u Rusiji nemaju snagu da sprovedu svoje odluke i zahteve, naročito u pogledu naplaćivanja. Poseban problem je česta suprotstavljenost zakonske regulative - lokalne, državne ili i jedne i druge sa «posebnim aktima i dekretima», na primer, u Rusiji i drugim državama ZND.

Posebnu poteškoću predstavlja nedostatak želje u mnogim zemljama u tranziciji da se podstakne privatna inicijativa u oblasti obrazovanja. Iako privatne škole postoje u skoro svim zemljama centralne i istočne Evrope, one još nisu „opšteprihvaćene". Novina je i da crkva u pojedinim zemljama u tranziciji - u Poljskoj, Rusiji i druge, konstituiše svoje sisteme obrazovanja,

ali je još prisutnija tendencija konstituisanja škola na temeljima „nacionalnog etosa i jezika“ (Heyneman, 1998.), što je karakteristično za Baltičke države, Jermeniju, Gruziju i Moldaviju. Istovremeno, bez obzira na izvesnu krizu državnih sistema visokog obrazovanja u zemljama centralne i istočne Evrope, alternativni sistemi obrazovanja, koji podrazumevaju privatnu inicijativu sporo se razvijaju. Tako je na primer u Rusiji 1993./94. na 548 visokoškolskih institucija studiralo 2,5 miliona studenata (1,625.000 redovnih), koji su 86% svojih troškova pokrivali iz državnog budžeta (Hare, Lubachev, 1999.), dok je broj studenata na privatnim univerzitetima, od kojih je prvi - Moskovski međunarodni univerzitet osnovan 1991. (Rossijskaja pedagogičeskaja enciklopedija, 2, 1999.) u odnosu na državne zanemarljiv.

Postoji opšta saglasnost u profesionalnoj literaturi (Zajda, 1999.; Pastuović, 2004.; Lomakina, 2005., i dr.) da je za uspešnu tranziciju izuzetno važan dobro strukturiran i organizovan sistem obrazovanja, odnosno obrazovanja odraslih. No i pored toga, obrazovanje odraslih u zemljama centralne i istočne Evrope susreće se sa različitim poteškoćama (Kulić, 2001.), utoliko pre što u mnogima od njih ne postoji ni društvena klima, ni infrastruktura koja bi pogodovala razvoju ove značajne društvene delatnosti. Indikativno je da u najvećem broju ovih zemalja postoji veliki broj nezaposlenih među omladinom i odraslima, između ostalog, i kao posledica restrukturiranja privrede - 11% u Mađarskoj, 15% u Slovačkoj, 17% u Poljskoj (Koucki, 1996.), do 30% u Hrvatskoj (Vujić, 2006.) i Srbiji (Kulić, Despotović, 2005.) a da ni jedna od ovih zemalja suštinski nije započela transformaciju preduzeća shodno dobro poznatom konceptu «organizacije koja uči». Slična je ili je još teža situacija u nekim zemljama ZND, dok su u Rusiji mladi ljudi činili 40% od ukupnog broja nezaposlenih (Čuprov, Zubok, 2000.), što je posledica „rapidnog ekonomskog opadanja i teškoća povezanih sa prelaskom na tržišnu ekonomiju“ (p. 174).

Iako se u najvećem broju zemalja u tranziciji shvata značaj i vrednost obrazovanja odraslih, malo je zemalja u kojima su konstituisani moderno koncipirani sistemi obrazovanja odraslih. Izvestan pomak na tom području učinjen je u Estoniji, Mađarskoj, Poljskoj i Sloveniji (Kulić, 2000.), pa i u Rumuniji gde je kontinuirano obrazovanje priznato kao ključni element „ljudskog resursa zemlje“ i njene razvojne strategije (Berryman, 2000.). Prema nekim autorima (Gromkova, 2005.), Slovenija je jedina od zemalja u istočnoj Evropi koja je centralizovani sistem obrazovanja odraslih protkan „ideološkom propagandom“ zamenila fleksibilnijim organizacionim rešenjem - Centrom za obrazovanje odraslih. Centar za obrazovanje odraslih, koji država finansira iz budžeta sa 60% (ostatak pokrivaju ugovorima), kao „nekomercijalna organizacija“ ima nekoliko zadataka:

- širi informacije o obrazovanju odraslih,
- organizuje pripremu rukovodilaca za rad u području obrazovanja odraslih,
- organizuje istraživanja,
- podstiče inovacionu delatnost, i
- podržava i organizuje međunarodnu saradnju.

U mnogo većem broju zemalja u tranziciji naglasak je na raznorodnim obrazovnim aktivnostima, najčešće izvan organizovanog sistema obrazovanja odraslih, kao na primer, u Bugarskoj. U Bugarskoj je jedan od ključnih problema u obrazovanju odraslih prekvalifikacija inženjera i drugih specijalista u nastavnike (Savova, 1996.), što je zaista „pozitivan fenomen“, naročito u okviru izraženih nastojanja u ovoj zemlji da se osmisli i inovira sistem profesionalnog obrazovanja, ali je to „kap u moru“ mogućih aktivnosti u oblasti obrazovanja odraslih.

U nekim drugim zemljama u tranziciji došlo je do proširivanja „obrazovne ponude“ kroz otvaranje privatnih srednjih škola, koledža i univerziteta, ponekad i pod okriljem crkve ili pojedinih zapadnih fondacija (Roberts, 2000.). Pojedine od ovih institucija omogućuju odraslima pohađanje kurseva zapadnih jezika, kao i kompjuterskih i biznis veština, što je u funkciji proširivanja skromne ponude u oblasti obrazovanja odraslih.

Iako ruski autori (Lomakina, 2005.) ističu da je na savremenoj etapi razvitka Rusije obrazovanje u tesnoj vezi s naukom i odlučujuća snaga ekonomskog rasta, povišenja efikasnosti i konkurentnosti ekonomije, stiče se utisak da u današnjim uslovima obrazovanje odraslih u Rusiji nije u dovoljnoj meri faktor političke i socijalne transformacije. Ovo utoliko pre što je obrazovanje odraslih u Rusiji zaista imalo «impresivnu 70-to godišnju istoriju» (Zajda, 1999.), naročito u oblasti opismenjavanja, komunalnog razvoja, profesionalnog obrazovanja za različite sektore ekonomije, kao i dopisnog obrazovanja, odnosno samoobrazovanja. Ruski autor Kalinkin (prema: Zajda, 1999.) napominje da u postkomunističkoj klimi nastupa svodenje obrazovanja odraslih samo na dve uloge:

1. da se obezbedi profesionalni trening uslovljen socijalnim potrebama, i
2. da se otkriju i razviju sposobne i darovite individue.

Neki autori (Zajda, 1999.) dodaju da je obrazovanje odraslih u Rusiji posle 1991. godine postalo profesionalnije orijentisano, odnosno koncentrisano na prevenciju strukturalne nezaposlenosti kroz obezbeđivanje programa pre-

kvalifikacije, odnosno pripremi kvalifikovanog personala za privredu u postkomunističkoj Rusiji. Iz toga se izvodi zaključak da je obrazovanje odraslih u Rusiji «postalo fleksibilnije i adaptibilnije, odgovarajući na izmenjene potrebe ekonomije» (p. 154). Ovaj optimizam ne dele mnogi savremeni ruski andragozi (Videti: Kulić, 2000.), koji smatraju da je obrazovanje odraslih u Rusiji u velikoj krizi, odnosno da se najveći deo aktivnosti na obrazovanju odraslih obavlja izvan okvira organizovanog andragoškog sistema.

Bez obzira na to što su se u Rusiji pojavile i neke nove andragoške institucije, kao što je otvoreni univerzitet (Zajda, 1999.), koji je 1992. imao 60.000 studenata, a nastoje se osavremeniti i večernje škole, koje bi prerasle u obrazovne centre, pojedini ruski autori ukazuju na izvesne pozitivne, ali i negativne aspekte razvoja obrazovanja odraslih u Rusiji.

Kada je reč o pozitivnim tendencijama razvoja obrazovanja odraslih u Rusiji poznati ruski autor Tonkonogoja (prema: Sitarov, 2004.) navodi sledeće:

- šira i raznovrsnija ponuda «obrazovnih usluga», uključujući i nova znanja (deficitarna), kao što su profesije menadžera, marketologa, brokera i dr,
- transformacija prevaziđenih «struktura» obrazovanja odraslih u bolje i primerenije savremenim potrebama,
- širenje ciljeva i usmerenosti obrazovanja odraslih,
- izbor i struktuiranje sadržaja obrazovanja u skladu sa interesima ličnosti i potrebama odraslih,
- nastojanje da obrazovanje odraslih postane faktor socijalne adaptacije i socijalne zaštite nekih socijalno-demografskih grupa (nezaposlenih, invalida, demobilisanih iz ruske armije i dr),
- korišćenje savremenih informacionih tehnologija u obrazovanju odraslih.

Kao negativne aspekte razvoja obrazovanja odraslih u Rusiji Tonkonogoja navodi:

- značajno smanjenje broja učesnika u programima i oblicima obrazovanja odraslih,
- komercijalizaciju mnogih oblika obrazovanja odraslih,
- skraćivanje rokova obučavanja (kraći programi obuke), i
- regionalizaciju obrazovanja.

Ruski autori (Nikitin, 2003.) napominju da je takvo stanje u obrazovanju odraslih u Rusiji nastupilo krajem 90-tih godina kao posledica ukupnog osi-

romašenja ruskog društva, nezaposlenosti, međunacionalnih konflikata i sl. Stoga je danas u pozitivno izmenjenim društveno-ekonomskim uslovima u Rusiji, koji mnogo više pogoduju razvoju obrazovanja odraslih neophodno zameniti njegove «fragmentarne forme» i osmisliti nove. To, u stvari, podrazumeva iznalaženje, po usmerenosti i nivoima fleksibilnijih i raznoobraznijih oblika obrazovanja odraslih, odnosno izgradnju novih institucionalnih rešenja, koja će osnažiti njegovu ulogu «u socijalno-ekonomskom i duhovnom životu zemlje» (str. 5). Ovo je, utoliko značajnije, što obrazovanje odraslih, kao «deo permanentnog obrazovanja» ima neprocenjivu ulogu i uticaj u društveno-ekonomskom preobražaju ruskog društva, odnosno u izgradnji «demokratskih struktura i ostvarivanju prava čoveka».

Na negativne tendencije u razvoju obrazovanja odraslih u Rusiji često ukazuje i poznati ruski autor Zmееv (Zmееv, 1999.) naglašavajući da ova važna društvena delatnost, još uvek nije postala «deo sfere permanentnog obrazovanja». No i pored toga, Zmееv smatra da je obrazovanje odraslih u Rusiji, kao i drugim zemljama «ključna karika razvitka celog obrazovanja» (str. 39). Da bi to zaista postalo, neophodno je ispuniti nekoliko preduslova:

- ostvariti državno-društveni karakter obrazovanja odraslih na naučnim osnovama;
- tesno povezati obrazovanje odraslih sa drugim podsistemima permanentnog obrazovanja;
- utemeljiti aktivnost na obrazovanju odraslih na naučnim osnovama (andragogiji);
- razviti raznovrsno tržište obrazovnih usluga;
- razviti i povezati različite oblike upravljanja u obrazovanju odraslih (zakonodavne, administrativne, edukološke i ekonomske);
- obezbediti specijalno pripremljene kadrove za rad u području obrazovanja odraslih, kao što su: predavači, tutori, konsultanti, stručni kadar za izradu nastavnih programa i administrativno osoblje.

Iako snažno zagovara potrebu da obrazovanje odraslih u Rusiji ima «državno-društveni karakter», Zmееv se zalaže za afirmaciju svih «vidova i oblika» obrazovanja odraslih, kako formalnih, tako i neformalnih, koji sve više dobijaju na značenju. On se zalaže za izgradnju takvog «podsistema obrazovanja odraslih», kome nije cilj da «totalno i žestoko bude pod upravom države», jer je važnija podrška državnih «struktura razvitku obrazovanja odraslih u svim njegovim raznolikim vidovima i oblicima» (str. 39).

I drugi ruski andragozi (Gromkova, 2005.) opširno analiziraju savremene tendencije u obrazovanju odraslih u Rusiji. Oni zapažaju da je «formalno obrazovanje odraslih» u Rusiji sredinom 50-tih godina imalo strogu strukturu i dvostruku usmerenost: ideološku (političke konferencije, politički seminari i sl.) i odvojeni sistem povišenja kvalifikacija (rukovodećih radnika, radnika specijalista i drugih), što je danas napušteno. U današnjim uslovima ruskog društva u tranziciji, ideološka usmerenost obrazovanja odraslih je «srušena», dok sistem dopunskog profesionalnog obrazovanja ne odgovara novim izazovima i potrebama. Pošto je sistem (dopunskog formalnog profesionalnog obrazovanja) «zapoštavio» 25% stanovništva u Rusiji (penzionere), ali i druge kategorije, taj «ogromni ljudski potencijal» iskazuje raznovrsne obrazovne potrebe, pa je neophodna preorijentacija obrazovanja odraslih kroz novu formulu - «permanentno obrazovanje» (str. 293). Gromkova ističe da poznata krilatica «Obrazovanje u toku celog života» prevashodno afirmiše ideju obrazovanja odraslih, koje je izraslo u «glavni mehanizam reformi» u istočnoj Evropi, dok u Rusiji, po njenom mišljenju dobija sve više i naučnu osnovu. Reč je o tome da u ruskim uslovima rešenju različitih problema u oblasti obrazovanja odraslih sve više doprinosi i nauka, koja organizuje i koordinira brojna istraživanja na tom području. Ali, uzimajući u obzir izvesnu usitnjenost, pa i krizu obrazovanja odraslih i njegovih institucija u Rusiji odnosno u Zajednici nezavisnih država, Gromkova (Gromkova, 2005.) na temelju razrađene Konceptije obrazovanja odraslih u ZND ukazuje na nove smernice u razvoju ove značajne društvene delatnosti na tom širokom području:

- osmisлити pravne osnove obrazovanja odraslih,
- formirati nacionalni državno-društveni sistem upravljanja obrazovanjem odraslih,
- proširiti dostupnost opšteg i profesionalnog obrazovanja,
- podstaći obrazovnu delatnost usmerenu na povišenje opšte kulture i socijalnih aktivnosti,
- poboljšati uslove i kvalitet obrazovanja odraslih,
- obezbediti bolje uslove u cilju profesionalnog razvitka stručnjaka u obrazovanju odraslih,
- usavršiti mehanizme finansiranja obrazovanja odraslih,
- podstaći međunarodnu saradnju u oblasti obrazovanja odraslih,
- unaprediti nacionalnu i regionalnu saradnju u oblasti obrazovanja odraslih,

- razviti nove oblike i sadržaje obrazovanja odraslih (međukulturni dijalog i prava čoveka, zaštita životne sredine, sredstva informisanja i nove informacione tehnologije) i dr.

Sasvim je izvesno da su ove smernice u funkciji poboljšanja kvaliteta obrazovanja u Zajednici nezavisnih država, odnosno u zemljama u tranziciji, od čega u velikoj meri zavisi konkurentnost njihovih privreda, ali i dostizanje demokratskih standarda razvijenih zemalja u Evropi i svetu.

### **Zaključak**

Tranzicioni procesi i njihove refleksije na mnoge oblasti društvenog života, uključujući i obrazovanje odraslih predmet su pažljive analize u pedagoško-andragoškim izvorima kod nas i u svetu. Pri tom se, naravno, uviđa da tu nije reč o jednostranom procesu, tj. o uticaju nekih strukturnih promena u zemljama centralne i istočne Evrope na obrazovanje, kako bi se na prvi pogled moglo zaključiti. Reč je u tome da su tranzicija i obrazovanje, odnosno obrazovanje odraslih komplementarni procesi koji se međusobno prožimaju i dopunjuju. Stoga je andragoška analiza tranziciono-transformacijskih procesa u centralnoj i istočnoj Evropi utoliko potrebija, jer je sasvim izvesno da obrazovanje odraslih može podstaći ekonomske i društvene preobražaje na tom području. Da bi se u tome u potpunosti uspelo, neophodno je da obrazovanje odraslih izraste u suštinski deo „ljudskog resursa“ u svakoj od zemalja u tranziciji, kako bi istinski podstaklo ekonomsku konkurentnost tranzicionih ekonomija i pomoglo građanima da sadržajnije žive u uslovima civilnog društva. Stiče se, međutim, utisak da obrazovanje odraslih u najvećem broju zemalja centralne i istočne Evrope još uvek nije dalo odgovarajući doprinos strukturnim promenama u privredi i društvu, iako pojedinačnih pokušaja, manje ili više uspešnih, nesumnjivo ima.

Radivoje Kulic  
Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica  
Teachers Training Faculty, Leposavic

## ADULT EDUCATION IN TRANSITIONAL COUNTRIES IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE

### - Abstract -

*The author considers and questions the influence of certain structural changes Central and Eastern Europe on education, or adult education in those countries. Due to certain, but often inevitable controversy, pointed out in new literature, the effort is made to clarify notions of "transition" and "Central and Eastern Europe". Throughout the paper transpires an idea that transition and education are parallel and simultaneous processes that compound each other while a certain emphasis is put on possible influence of adult education on the development of human potentials and competitiveness in modern economy.*

Key words: **adult education, development, transition, Central and Eastern Europe.**

### Literatura:

- Berryman, S. (2000.), Hidden Challenges to Education systems in Transition Economies, The World Bank.
- Vujić, V. (2004.), Obrazovanje odraslih u tranziciji, u: Obrazovanje odraslih - ključ za XXI stoljeće, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb.
- Green, A. (1999.), Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends, J. Education Policy, Vol. 14, No. 1.
- Gromkova, M. T. (2005.), Andragogika, Teorija i prakтика obrazovanja vzroslih, Moskva.
- Zajda, J. (1999), Adult Education and Lifelong Learning: new developments in Russia, Comparative Education, Vol. 35, No. 2.
- Zmeev, S. I. (1999.), Osnovni andragogiki, Flinta-Nauka, Moskva.
- Kotasek, J. (1996.), Structure and Organisation of Secondary Education in Central and Eastern Europe, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
- Koucky, J. (1996.), Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
- Kozma, P., Polony, T. (2004.), Understanding education in Europe-East Frames of interpretation and comparison, International Journal of Educational Development 24.



- Kulić, R., Despotović, M. (2005.), Uvod u andragogiju, Svet knjige, Beograd.
- Kulić, R. (2000.), Obrazovanje odraslih i tranzicija u istočnoj Evropi, Andragoške studije, Vol. 7, br. 1-2.
- Lomakina, T. J. (2005.), Koncepcija neprerivnog profesionaljnog obrazovanja, Moskva.
- Muckle, J., Morgan, W. (ed) 2001., Post-school education and the transition from state socialism, Continuing Education Press, University of Nottingham Press.
- Nikitin, E. M., Sitnik, A. P., Savenkova, J.E., Krupine, J.V. (2003.), Andragogika: Istorija i savremenost, APK i PRO, Moskva.
- Pastuović, N. (2004.), Obrazovanje odraslih i nacionalni razvoj ljudskog kapitala, u: Obrazovanje odraslih - ključ za XXI stoljeće, Hrvatsko andragoško društvo, Zagreb.
- Polyzoi, E., Fullan, M., Anchan, J., Ed. (2003.), Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition, Routledge Falmer, London.
- Robeerts, K. et al. (2000.), Employment and Social Mobility: evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, European Journal of Education, Vol. 35, No. 1.
- Savova, J. (1996.), The Bulgarian Experience of Reform, European Journal of Education, Vol. 31, No. 1.
- Sitarov, V. A. (2004.), Didaktika, Academia, Moskva.
- Hare, P., Lugachev, M. (1999.), Higher Education in Transition to a Market Economy: Two Case Studies, Europe-Asia studies, Vol. 51, No. 1.
- Heyneman, S. (1998.), The transition from party/state to open democracy: The role of education, Int. J. Educational Development, Vol. 18, No. 1.
- Cerich, L. (1997.), Educational Reforms in Central and Eastern Europe: processes and outcomes (1), European Journal of Education, Vol. 32, No. 1.
- Chuprov, V., Yubok, J. (2000), Integration versus exclusion: youth and the labour market in Russia, UNESCO.
- Švob-Djokić, N. (2000.), Tranzicija i nove Evropske države. Barbat, Zagreb.
- Šlaus, I. et al. (2004.), Education in countries in transition facing globalization - a case study Croatia, International Journal of Educational Development 24.



**U POVODU**



*Zdravko Marjanović*

## ŠKOLE SE OBRAZOVANJEM ODRASLIH BAVE USPUT<sup>1</sup>

*Povodom usvajanja Zakona o obrazovanju odraslih u Republici Srpskoj, novinarka Tanja Šikanjić je razgovarala sa Zdravkom Marjanovićem, načelnikom odjelenja za razvoj i evropske integracije u Ministarstvu prosvjete i kulture RS-a.*

Obrazovanje odraslih je na margini obrazovne reforme, a moralo bi biti sastavni dio cjelokupnog sistema obrazovanja, smatra Zdravko Marjanović.

Ističući da je zbog toga neophodno uspostaviti zavod za obrazovanje odraslih koji će omogućiti sticanje najmanje osnovnog obrazovanja za odrasle osobe i pružiti različite mogućnosti dokvalifikacije, prekvalifikacije i kontinuiranog stručnog usavršavanja tokom cijelog radnog vijeka.

"Na osnovu Zakona o obrazovanju odraslih, koji je nedavno usvojila Narodna skupština RS-a, uvešće se red u tu oblast. Biće uspostavljen sistem obrazovanja odraslih osnivanjem institucije koja će se baviti time, a biće doneseni i programi po kojima će se odrasli obrazovati", ističe Marjanović.

Dodaje da je u BiH jedino RS usvojila ovaj zakon, čije usvajanje u FBiH još nije u planu.

**Šikanjić:** Gospodine Marjanoviću, koji je cilj osnivanja zavoda za obrazovanje odraslih RS-a i kada bi taj zavod trebalo da počne s radom?

**Marjanović:** Obrazovanje odraslih je na margini obrazovne reforme. Škole se time bave usput, a programi nisu usklađeni sa potrebama tržišta rada, niti savremenim dostignućima pedagoške i andragoške teorije i prakse. Zakon o obrazovanju odraslih, koji je nedavno usvojila Narodna skupština RS-a, uvešće red u tu oblast. Biće uspostavljen sistem obrazovanja odraslih osnivanjem institucije koja će se time baviti, a biće doneseni i programi po koji-

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost autora, tekst preuzet iz Nezavisnih novina, 27. 06. 2009. god., Banjaluka.

ma će se odrasli obrazovati. Njime je predviđeno uključivanje svih društvenih partnera u osmišljavanje politike i programa stručnog obrazovanja i obuke. Zakon utvrđuje mogućnost donošenja "javno važećih obrazovnih programa" koje bi donosila pojedina ministarstva na prijedlog zavoda za obrazovanje odraslih. U samoj pripremi takvih programa zavod bi obavio široke stručne konsultacije sa Zavodom za zapošljavanje, nadležnim ministarstvom, agencijama za posredovanje pri zapošljavanju, Privrednom komorom i Udruženjem poslodavaca. Zavod za obrazovanje odraslih počeoće s radom u septembru. Ministarstvo shvata važnost obrazovanja odraslih i zbog toga smo pokrenuli aktivnosti na izradi tog zakonskog rješenja. Obrazovanje odraslih mora biti sastavni dio cjelokupnog sistema obrazovanja.

**Šikanjić:** Da li će i koliko poslodavci učestvovati u procesu dokvalifikacije radnika putem zavoda za obrazovanje odraslih?

**Marjanović:** Radi uvođenja organizacionih promjena, primjene savremenih tehnologija, zahtjeva tržišta za deficitarnim zanimanjima i slično, Zakon predviđa mogućnost uvođenja "oglednih programa" na prijedlog škole, Udruženja poslodavaca, Zavoda za zapošljavanje ili drugih zainteresovanih organizacija. U skladu s ovim zakonom, utvrđuje se mogućnost izvođenja praktične obuke kod poslodavaca. Udruženje poslodavaca dobija značajnu ulogu u pripremi odgovarajućih programa. Oni delegiraju svoje predstavnike za članove ispitnih komisija za sticanje kvalifikacija te vode Registar poslodavaca kod kojih se obavlja praktičan rad. Takođe, i poslodavci će moći, radi prilagođavanja tržišnim zahtjevima i promjenama, novim tehnološkim i radnim procesima, organizovati različite oblike osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih radnika. Na ovaj način stečeno znanje i vještine će se moći potvrditi putem testiranja kod ispitnog centra u okviru zavoda za obrazovanje odraslih. Primjena tog zakona omogućiće sticanje najmanje osnovnog obrazovanja za odrasle osobe, ali i pružiti različite mogućnosti dokvalifikacije, prekvalifikacije i kontinuiranog stručnog usavršavanja tokom cijelog radnog vijeka.

**Šikanjić:** U kojim će obrazovnim ustanovama odrasli pohađati školu?

**Marjanović:** Odrasle osobe koje budu željele da završe školu u skladu s ovim zakonskim aktom, moći će to da učine u privatnim ili državnim ustanovama prema posebnim programima koje će kandidovati škole ili društveni partneri, a verifikovati zavod za obrazovanje odraslih, institucija čije formiranje predviđa ovaj zakon. Zavod će da izdaje akreditacije školama i drugim

ustanovama koje budu zainteresovane i budu ispunjavale uslove da se bave obrazovanjem odraslih. Zavod će vršiti i nadzor, sprovoditi stručno osposobljavanje i usavršavanje radnika, te pratiti i vrednovati provođenje programa obrazovanja.

**Šikanjić:** Prilikom aktivnosti na pokretanju zavoda, da li je Ministarstvo radilo određena istraživanja o procentu i stepenu obrazovanog stanovništva u RS-u i kakvi su rezultati istraživanja?

**Marjanović:** Precizne podatke o obrazovnoj strukturi stanovništva nemamo, s obzirom na to da u BiH nije bilo popisa stanovništva od 1991. godine. Ministarstvo prosvjete i kulture u svojim analizama koristi rezultate Statističkog zavoda RS-a i nalaze pojedinih anketa i istraživanja međunarodnih organizacija. Jedno od istraživanja UNDP-a pokazalo je da je u BiH 8,7 odsto stanovništva bez škole, 34,90 odsto sa završenom osnovnom školom, 49,70 odsto sa završenom srednjom školom, 5,1 odsto sa završenim višim obrazovanjem i 4,3 odsto sa završenim visokim obrazovanjem.

**Šikanjić:** Koliko bi, s obzirom na navedene podatke, povećanje procenta obrazovanih ljudi doprinijelo razvoju društva?

**Marjanović:** Zakon o obrazovanju odraslih će uticati na smanjenje nezaposlenosti, s obzirom na to da će omogućiti prekvalifikaciju i dokvalifikaciju ljudima koji su godinama na spiskovima zavoda za zapošljavanje. Smisao ovog zakona jeste da se osposobe ljudi da sami sebi kreiraju radna mjesta, čime bi u značajnoj mjeri doprinijeli razvoju društva jer bi sami stvarali nove vrijednosti.

**Šikanjić:** U RS-u je velik procenat mladih koji imaju samo osnovno obrazovanje. Da li će toj kategoriji zavod omogućiti sticanje srednjoškolskog obrazovanja?

**Marjanović:** Prilikom izrade plana obrazovanja odraslih, zavod će voditi računa o obrazovnoj strukturi stanovništva po opštinama. U ovom planu biće utvrđene potrebe RS-a i definisan način sticanja srednjoškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja po posebnim programima koje odobri zavod. Zavod će se truditi da stimuliše organizatore obrazovanja da nude programe srednjoškolskog obrazovanja koji će biti od koristi određenim područjima.

**Šikanjić:** Na koji način je osmišljeno funkcionisanje zavoda za obrazovanje odraslih, budući da se najveći procenat neobrazovanog stanovništva nalazi u ruralnim područjima?

**Marjanović:** Opštine će imati izuzetno važno mjesto prilikom određivanja oblasti obrazovanja odraslih u skladu sa potrebama privrede i tržišta rada i strateškim pravcima razvoja svog područja. Opštine će moći da predlažu programe obrazovanja odraslih u svojim sredinama. Poslodavci, zavodi za zapošljavanje, škole, opštine i zavod biće umreženi i oslonjeni jedni na druge u stvaranju programa za obrazovanje odraslih.

**Šikanjić:** Šta podrazumijevaju tri oblika učenja - formalno, neformalno i informalno, koje predviđa Zakon o obrazovanju odraslih?

**Marjanović:** Formalno obrazovanje će se provoditi u skladu sa zakonima koji regulišu pojedine nivoe obrazovanja, s tim što se program mora prilagoditi uzrastu, iskustvu, stečenom obrazovanju, prethodnom znanju, vještinama i sposobnostima polaznika. Neformalno obrazovanje odraslih označava organizovan proces učenja usmjeren na osposobljavanje odraslih lica za rad, za različite društvene aktivnosti, te za lični razvoj. Zavod za obrazovanje odraslih će inicirati i obučiti osoblje u ustanovama i organizacijama za obrazovanje odraslih koje dobiju dozvolu za rad, metodologiji za pripremanje i izvođenje programa obuke za odrasle u skladu sa praksama u Evropskoj uniji. Za ovaj oblik obrazovanja će se izdavati sertifikati koji će biti međunarodno priznati ako su ispunjeni određeni uslovi kao što je izvođenje programa učenja stranih jezika koji su utvrđeni u Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike. Informalno obrazovanje odraslih označava način obrazovanja i osposobljavanja koje se stiče ličnim angažovanjem i aktivnostima izvan ustanova i organizacija za obrazovanje odraslih.

**Šikanjić:** Da li će zavod biti osnovan po uzoru na zemlje iz regiona i kakvi su rezultati djelovanja zavoda u tim zemljama?

**Marjanović:** Zakon o obrazovanju odraslih je urađen po evropskim standardima. U svim evropskim zakonima koji definišu ovu oblast, utvrđeno je da se razvojem i unapređivanjem obrazovanja odraslih bavi posebna agencija ili institucija. Evropski prosjek obuhvata stanovništva obrazovanjem odraslih iznosi 12 odsto i kreće se od jedan odsto u Rumuniji do čak 30 odsto u Norveškoj. Većina zemalja uvodi dodatne stimulanse za podsticanje obrazovanja odraslih putem oslobađanja plata od poreza, dodjela vaučera i slično. I



RS će evidentirati lica koja se obrazuju i raditi na povećanju broja polaznika i u skladu sa planom obrazovanja povećavati obrazovni nivo i obuhvat stanovništva nekim vidom obrazovanja u skladu sa potrebama i željama pojedinaca. Značajno je napomenuti da je Andragoški centar u Ljubljani odigrao značajnu ulogu u organizaciji i provođenju obuke radnika i prekvalifikacije u procesu tranzicije slovenačke privrede. Takođe, i u Srbiji su vršene prekvalifikacije i obuke radnika Borskih rudnika i Zavoda "Crvena zastava".

**Šikanjić:** Kada su u pitanju troškovi obrazovanja, koje kategorije će finansirati Zavod za zapošljavanje RS-a, a koji polaznici će sami plaćati obrazovanje?

**Marjanović:** Prioritet u finansiranju bi trebalo da imaju programi i aktivnosti za one oblasti koje će doprinijeti ukupnom razvoju RS-a. Pojedinci, u skladu sa svojim mogućnostima, mogu i samostalno ulagati u svoju obuku ili u kombinaciji sa nekim od mogućih izvora. Zakonom je utvrđeno da će Vlada donijeti plan obrazovanja kojim će biti utvrđeni prioriteti za obrazovanje i obezbijedena potrebna sredstva za realizaciju plana. Troškove obrazovanja u zavisnosti od potražnje za pojedinim obrazovnim profilima finansiraće poslodavci, Zavod za zapošljavanje i druga pravna lica, a mogu i sami polaznici, ako takvo obrazovanje obezbjeđuje sigurno zaposlenje. Veoma važno je istaći da će zavod za obrazovanje odraslih posredovati u iznalaženju potencijalnih finansijera za programe koji su deficitarni na tržištu rada. U tom smislu sarađivaće sa Zavodom za zapošljavanje, Privrednom komorom RS-a, ministarstvima i poslodavcima. Sami polaznici finansiraće one programe za koje vlada interes polaznika, a nisu od posebnog značaja za razvoj RS-a, na primjer vozački ispit.



**BOSNA i HERCEGOVINA  
REPUBLIKA SRPSKA**

**Z A K O N  
O OBRAZOVANjU ODRASLIH**

**Službeni glasnik Republike Srpske  
02. jul 2009.**

## **Z A K O N O OBRAZOVANJU ODRASLIH**

### I. OSNOVNE ODREDBE

#### Član 1.

(1) Ovim zakonom uređuje se organizacija i struktura obrazovanja odraslih.

(2) Obrazovanje odraslih je dio jedinstvenog obrazovnog sistema Republike Srpske (u daljem tekstu: Republika), kojim se obezbjeđuje obrazovanje, usavršavanje i osposobljavanje odraslih lica.

#### Član 2.

(1) Obrazovanje odraslih može biti:

- a) formalno,
- b) neformalno i
- v) informalno.

(2) Formalno obrazovanje odraslih označava obrazovni proces koji se izvodi u obrazovnim ustanovama po programima osnovnog i srednjeg obrazovanja prilagođenim potrebama i mogućnostima odraslih.

(3) Formalno obrazovanje odraslih sprovodi se u skladu sa zakonima kojima se uređuju djelatnosti osnovnog i srednjeg obrazovanja, osim u pitanjima koja su uređena ovim zakonom.

(4) Neformalno obrazovanje odraslih je organizovan proces učenja i obrazovanja usmjeren ka usavršavanju, specijalizaciji i dopunjavanju znanja, vještina i sposobnosti prema dijelovima programa formalnog obrazovanja (modulima) i po posebnim programima za sticanje znanja, vještina i sposobnosti, a koji se mogu organizovati kod obrazovnih ustanova i specijalizovanih organizacija, koje ispunjavaju uslove prema programu koji izvode.

(5) Informalno učenje podrazumjeva permanentno samoobrazovanje, usavršavanje i sticanje znanja i vještina van obrazovnih ustanova i specijalizovanih organizacija obrazovanja odraslih.

### Član 3.

Obrazovanje odraslih zasniva se na načelima:

- a) cjeloživotnog učenja,
- b) racionalnog korištenja obrazovnih mogućnosti, teritorijalne blizine i dostupnosti obrazovanja svima pod jednakim uslovima, u skladu sa njihovim sposobnostima,
- v) slobode i autonomije pri izboru načina, sadržaja, oblika, sredstava i metoda obrazovanja,
- g) uvažavanja različitosti i uključivanja lica sa posebnim potrebama,
- d) stručne i moralne odgovornosti andragoških radnika,
- đ) garancije kvaliteta obrazovne ponude i
- e) poštovanja ličnosti i dostojanstva svakog učesnika u obrazovanju odraslih

### Član 4.

Obrazovanje odraslih ima za cilj:

- a) postizanje najmanje osnovnog obrazovanja,
- b) osposobljavanje za zapošljavanje odraslih lica koji nemaju završeno formalno obrazovanje,
- v) omogućavanje daljeg obrazovanja i obuke, odnosno mogućnost dokvalifikacije, prekvalifikacije i kontinuiranog stručnog usavršavanja tokom cijelog radnog vijeka i
- g) omogućavanje obrazovanja i sticanje znanja i vještina koje odgovaraju ličnim sposobnostima, afinitetu i životnom dobu pojedinca.

## Član 5.

Pojedini izrazi u ovom zakonu imaju značenje:

- a) odrasli su lica starija od 15 godina koja nisu završila osnovno obrazovanje, odnosno lica starija od 18 godina koja su završila osnovno obrazovanje u redovnom školovanju i druga lica koja se obrazuju, a da pri tom nemaju status učenika ili studenta,
- b) prvo zanimanje je obrazovanje i osposobljavanje za uključivanje u rad nakon završene osnovne škole,
- v) dokvalifikacija je sticanje novog znanja u okviru istog zanimanja s ciljem povećanja kompetencija,
- g) prekvalifikacija je obrazovanje i osposobljavanje za drugo zanimanje, radi zapošljavanja,
- d) specijalizacija je obrazovanje i osposobljavanje u okviru istog zanimanja radi sticanja posebnih znanja i radnih vještina,
- đ) polaznik obrazovanja je odraslo lice koje pohađa program obrazovanja odraslih,
- e) posebni programi su programi za povećanje opšte obrazovnog i kulturnog nivoa stanovništva i povećanja stručnih i drugih kompetencija i
- ž) javno važeći obrazovni program je program obrazovanja koji je donio nadležni organ republičke uprave ili program koji sadrži znanja utvrđena od strane nadležnog organa, u skladu sa zakonom.

## Član 6.

Gramatički izrazi upotrebljeni u ovom zakonu za označavanje muškog ili ženskog pola podrazumijevaju oba pola.

## II. PLAN OBRAZOVANJA ODRASLIH

### Član 7.

(1) Opšti interes u obrazovanju odraslih utvrđuje se Planom obrazovanja odraslih Republike Srpske (u daljem tekstu: Plan obrazovanja).

(2) Plan obrazovanja iz stava 1. ovog člana donosi Vlada Republike Srpske(u daljem tekstu: Vlada) za period od jedne godine, na prijedlog Zavoda za obrazovanje odraslih(u daljem tekstu: Zavod).

(3) U pripremi Plana obrazovanja, Zavod obavezno pribavlja mišljenje Zavoda za zapošljavanje, Privredne komore Republike Srpske, Udruženja poslodavaca, organa jedinice lokalne samouprave i nadležnih ministarstava.

#### Član 8.

Planom obrazovanja iz člana 7. ovog zakona, se:

- a) utvrđuju prioritetne obrazovne oblasti obrazovanja odraslih,
- b) određuju infrastrukturne djelatnosti potrebne za izvođenje obrazovanja odraslih,
- v) određuje raspoređivanje programa obrazovanja na jedinice lokalne samouprave pri čemu se vodi računa o racionalnom korišćenju postojećih obrazovnih kapaciteta, broju polaznika obrazovanja, razvojnim specifičnostima područja, obezbjeđivanju jednakih uslova za sticanje obrazovanja i osposobljavanja odraslih i o dostupnosti obrazovanja,
- g) određuje okvirni obim sredstava koja su potrebna za njegovu realizaciju,
- d) određuju ministarstva koja su nadležna za sprovođenje Plana obrazovanja i
- đ) određuju programi i dinamika njihovog ostvarivanja.

#### Član 9.

(1) U sprovođenju Plana obrazovanja Zavod :

- a) objavljuje konkurse za izvođenje odgovarajućih programa obrazovanja,
- b) prati izvođenje programa obrazovanja i preduzima mjere koje su potrebne za njihovo izvođenje,
- v) planira sredstva za finansiranje programa osnovnog obrazovanja, prvog zanimanja i infrastrukturne djelatnosti za njihovo ostvarivanje i
- g) obavlja druge zadatke određene Planom obrazovanja.

(2) Na osnovu raspisanog konkursa, direktor Zavod donosi rješenje o izboru organizatora obrazovanja.

(3) Protiv rješenja iz stava 2. ovog člana može se izjaviti žalba ministru prosvjete i kulture (u daljem tekstu: ministar).

(4) Na osnovu rješenja iz stava 2. ovog člana zaključuje se ugovor o međusobnim pravima i obavezama Zavoda i organizatora obrazovanja.

(5) Ministar donosi pravilnik o postupku izbora organizatora obrazovanja.

### III. ORGANIZATORI OBRAZOVANJA ODRASLIH

#### Član 10.

(1) Obrazovanjem odraslih, kao svojom redovnom djelatnošću ili djelatnošću koja prati redovnu mogu se baviti, osnovne i srednje škole koje su registrovane za obrazovanje odraslih i specijalizovane organizacije za obrazovanje odraslih kao što su radnički univerziteti, centri za obuku, škole stranih jezika, auto škole kao i druga pravna lica koja ispunjavaju uslove predviđene pojedinačnim programom za obrazovanje odraslih (u daljem tekstu: organizatori obrazovanja).

(2) Organizator obrazovanja iz stava 1. ovog člana koji ima status pravnog lica može da obavlja obrazovanje odraslih u posebnoj jedinici van svog sjedišta ukoliko ispunjava predviđene uslove.

(3) Organizatori obrazovanja mogu izvoditi pojedinačne programe samostalno ili u međusobnoj saradnji.

#### Član 11.

(1) Programe formalnog obrazovanja odraslih mogu izvoditi organizatori obrazovanja, koji imaju odobrenje za izvođenje određenog programa.

(2) Zahtjev za odobravanje izvođenja programa obrazovanja odraslih podnosi se Zavodu.

(3) Uz zahtjev se prilažu :



- a) programi formalnog obrazovanja odraslih,
- b) dokazi o stručno-pedagoškom radnicima i nastavnicima koji izvode program,
- v) dokazi o prostoru, opremi i nastavnim sredstvima,
- g) dokazi o sredstvima za izvođenje programa i
- d) dokaz o uplati naknade na račun javnih prihoda.

(4) Naknada se koristi za troškove postupka utvrđivanja ispunjenosti uslova za izvođenje programa obrazovanja odraslih.

(5) Ispunjenost uslova za izvođenje programa obrazovanja odraslih utvrđuje neposrednim uvidom komisija od najmanje tri člana koju imenuje ministar.

(6) Član komisije ne može biti službenik Ministarstva prosvete i kulture (u daljem tekstu Ministarstvo), Zavoda, niti zaposleni kod organizatora obrazovanja koji je podnio zahtjev za odobravanje izvođenja programa.

(7) O zahtjevu za izvođenje programa odlučuje rješenjem direktor Zavoda.

(8) Protiv rješenja iz stava 7. ovog člana dozvoljena je žalba ministru.

## Član 12.

(1) Vrijeme organizovanja obrazovanja odraslih u toku godine i obrazovni rad u toku dana i radne nedjelje raspoređuju se na način predviđen Statutom ili drugim aktom organizatora obrazovanje.

(2) Organizator formalnog obrazovanja mora, najmanje dva puta godišnje, objaviti rokove za ispite iz obrazovnih programa koje izvodi i to najmanje 30 dana prije predviđenog termina polaganja ispita.

(3) Trajanje formalnog obrazovanja odraslih, redosljed nastave pojedinih predmeta ili predmetnih oblasti, način i oblici provjeravanja znanja, napredovanje i drugo prilagođava se specifičnostima, potrebama i mogućnostima polaznika obrazovanja.

Član 13.

(1) Organizatori formalnog obrazovanja moraju, u posebnoj publikaciji, predstaviti programe obrazovanja koje izvode, kao i svoju organizaciju rada i prilikom upisa sa njima upoznati kandidate.

(2) Organizator formalnog obrazovanja mora javno objaviti program obrazovanja, najkasnije 30 dana prije početka izvođenja obrazovanja, odnosno prije objavljivanja konkursa za upis.

IV. PROGRAMI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Član 14.

(1) Programom obrazovanja odraslih utvrđuje se:

- a) naziv programa,
- b) nastavni sadržaji,
- v) oblik izvođenja programa,
- g) trajanje programa i način provjere,
- d) kadrovski, didaktički, prostorni uslovi za njegovo izvođenje, te školska ili stručna sprema, odnosno zanimanje, znanje i vještine koje se stiče završavanjem programa,
- đ) uslovi za upis, napredovanje i završetak programa i
- e) način evaluacije programa i postignuća učenja.

(2) Programi iz stava 1. ovog člana prilagođeni su dobi, prethodnom obrazovanju, znanju, vještinama i sposobnostima odraslih.

(3) Programom prekvalifikacije utvrđuju se i razlike stručnih predmeta između stečene stručne spreme i stručne spreme koja se stiče završetkom programa prekvalifikacije.

(4) Programom osposobljavanja utvrđuju se i minimum znanja i vještina neophodnih za sticanje određenog zanimanja.

(5) Programom usavršavanja utvrđuje se i dodatni opseg posebnih znanja i vještina u određenoj oblasti u odnosu na trenutnu kvalifikaciju kandidata.

Član 15.

(1) Polaznik obrazovanja odraslih stiče obrazovanje, znanje, vještine i sposobnosti po programima obrazovanja za odrasle ili dijelovima odgovarajućih obrazovnih programa za učenike.

(2) Programi, iz stava 1. ovog člana su:

- a) obrazovanje i osposobljavanje odraslih kojima je prestalo pravo na redovno obrazovanje,
- b) prekvalifikaciju, dokvalifikaciju ili specijalizaciju,
- v) obrazovanje i osposobljavanje nezaposlenih za potrebe tržišta rada,
- g) usavršavanje radi postizanja višeg stepena znanja u profesiji i podizanja produktivnosti rada,
- d) obrazovanje za prihvatanje vrijednosti demokratije i građanskog društva,
- đ) učenje stranih jezika,
- e) obrazovanje za ostvarivanje posebnih prava pripadnika nacionalnih i etničkih grupa,
- ž) obrazovanje odraslih sa posebnim potrebama (posebno nadarena lica i lica sa psihičkim i fizičkim smetnjama ili poremećajima u ponašanju) i
- z) obrazovanje posebnih grupa (socijalno isključenih grupa, asocijalnih lica).

Član 16.

Programi formalnog obrazovanja odraslih obuhvataju:

- a) osnovno obrazovanje odraslih,
- b) programe za sticanje srednje stručne spreme,
- v) programe za sticanje prvog zanimanja,
- g) programe prekvalifikacije,
- d) programe osposobljavanja i
- đ) programe usavršavanja.

Član 17.

Programi neformalnog obrazovanja obuhvataju:

- a) programe zaštite okoline i ekologije,
- b) programe stranih jezika,

- v) programe obuke za rad na računaru,
- g) programe preduzetništva i menadžmenta,
- d) programe rada u struci,
- đ) programe iz poznavanja nauke i tehnologije,
- e) programe kreativnog i umjetničkog izražavanja i
- ž) drugih znanja, vještina i sposobnosti.

#### Član 18.

(1) Javno važeće programe obrazovanja za osposobljavanje, prekvalifikaciju, dokvalifikaciju, usavršavanje, specijalizaciju zaposlenih i nezaposlenih lica utvrđuju nadležna ministarstva na prijedlog Zavoda.

(2) Prije utvrđivanja prijedloga programa iz stava 1. ovog člana Zavod pribavlja mišljenje nadležnih ministarstava, Zavoda za zapošljavanje Republike Srpske (u daljem tekstu: Zavod za zapošljavanje), Agencija za posredovanje pri zapošljavanju, Privredne komore Republike Srpske i Udruženja poslodavaca.

#### Član 19.

Programi obrazovanja odraslih mogu se izvoditi:

- a) redovnom nastavom,
- b) konsultativno – instruktivnom nastavom i
- v) praktičnim radom.

#### Član 20.

(1) Program obrazovanja odraslih može biti organizovan po principu modularnog rada.

(2) Izvođenje programa za sticanje srednje stručne spreme odraslih traje koliko i izvođenje programa za obrazovanje redovnih učenika.

(3) Izvođenje programa prekvalifikacije traje najmanje šest mjeseci.

(4) Izvođenje programa osposobljavanja traje najmanje šest mjeseci.

(5) Izvođenje programa usavršavanja nije vremenski ograničeno.

Član 21.

(1) Programi obrazovanja ili dijelovi programa obrazovanja odraslih, radi uvođenja organizacionih promjena, primjene savremenih tehnologija, zahtjeva tržišta za deficitarna zanimanja i slično, mogu se uvoditi i provjeravati oglednim programom, na prijedlog škole, Udruženja poslodavaca, Zavoda za zapošljavanje ili drugih zainteresovanih organizacija.

(2) Organizatora obrazovanja, koji će izvoditi ogledni program, određuje Ministarstvo, na prijedlog Zavoda i zainteresovanih organizacija.

(3) Izvođenje oglednog programa prati Zavod.

(4) Stečeno znanje, vještine i sposobnosti, u smislu stava 1. ovog člana, provjeravaju se kod Ispitnog centra.

Član 22.

(1) Programi obrazovanja odraslih koji se realizuju kroz praktičan rad mogu se ostvarivati kod poslodavca i kod drugog organizatora obrazovanja a uređuju se ugovorom.

(2) Ako se praktični rad izvodi kod poslodavca koji nije i organizator obrazovanja, međusobna prava i obaveze organizatora obrazovanja i poslodavca uređuju se ugovorom, a međusobna prava polaznika obrazovanja i poslodavca ugovorom o praktičnom radu.

Član 23.

(1) Udruženja poslodavaca predlažu zanimanja za koja se pripremaju odgovarajući programi iz člana 21. stav 1. ovog zakona i stara se o praktičnom obrazovanju za ta zanimanja.

(2) Udruženja poslodavaca:

- a) organizuju savjetovanja i specijalizacije za zaposlene (marketing, menadžment i dr.),
- b) učestvuju u koncipiranju programa učenja uz rad, za sticanje specijalističkih znanja i sprovodi permanentno obrazovanje,

- v) predlažu standarde praktičnih znanja,
- g) predlažu Zavodu programe usavršavanja i osposobljavanja odraslih,
- d) predlažu svoje predstavnike za članove ispitnih komisija za sticanje kvalifikacija,
- đ) vode registar poslodavaca kod kojih se obavlja praktičan rad,
- e) obavljaju savjetodavni rad u vezi izvođenja praktičnog rada i
- ž) na zahtjev organizatora obrazovanja, daju potrebne podatke o poslodavcima kod kojih se može obavljati praktičan rad.

(3) Način provjere i verifikacije poslodavaca kod kojih se obavlja praktičan rad, sadržinu i način vođenja registra poslodavaca utvrđuje pravilnikom ministar na prijedlog Zavoda, a uz prethodno pribavljeno mošljenje Privredne komore.

## V. POLAZNICI, ISPITI I NASTAVNICI OBRAZOVANJA ODRASLIH

### Član 24.

(1) Odrasli koji se upisuju u program obrazovanja za odrasle stiče status polaznika obrazovanja.

(2) Polaznikom obrazovanja odraslih u smislu ovog zakona može biti lice starije od 15 godina koje nije završilo osnovno obrazovanje, odnosno lice starije od 18 godina koje se obrazuje, a da pri tom nema status učenika ili studenta.

(3) Polaznik obrazovanja odraslih upisuje se u javno važeći program obrazovanja odraslih ako ispunjava propisane uslove u pogledu prethodnog obrazovanja, iskustva ili posebnih psihofizičkih sposobnosti.

### Član 25.

(1) Na osnovu konkursa, koji objavljuje organizator obrazovanja vrši se upis polaznika obrazovanja odraslih iz člana 24. stav 2. ovog zakona.

(2) Programom obrazovanja odraslih propisuju se opšti i posebni uslovi, koje mora ispunjavati polaznik obrazovanja odraslih.

(3) Konkurs sadrži:

- a) opšte i posebne uslove za upis,
- b) broj slobodnih mjesta za upis, u skladu sa ovim zakonom, programom obrazovanja i rješenjem o odobravanju izvođenja programa,
- v) način izvođenja programa obrazovanja, trajanje i uslove za njegovo završavanje,
- g) javnu važnost programa obrazovanja i
- d) visinu školarine po pojedinom polazniku obrazovanja, ukoliko obrazovanje nije finansirano ili sufinansirano iz javnih prihoda.

#### Član 26.

Ako se na konkurs prijavi više kandidata nego što ih je moguće upisati u program obrazovanja odraslih, organizator obrazovanja dužan je da prilikom izbora kandidata uzima u obzir stepen ispunjenosti uslova u pogledu prethodnog obrazovanja, iskustva ili posebnih psihofizičkih sposobnosti.

#### Član 27.

(1) Organizator obrazovanja i polaznik zaključuju ugovor o obrazovanju kojim se uređuju njihova međusobna prava i obaveze.

(2) Status polaznika obrazovanja prestaje:

- a) uspješnim završetkom programa,
- b) odustankom i
- v) ispisom .

#### Član 28.

(1) Polaznik obrazovanja ima pravo na obrazovanje i osposobljavanje koje je stručno i kvalitetno organizovano.

(2) Polaznik obrazovanja, za vrijeme trajanja formalnog obrazovanja koje obuhvata sticanje srednje stručne spreme, ima prava i obaveze kao i učenik stručne škole, u skladu sa zakonom.

(3) Zaposleni polaznik obrazovanja ima pravo na odsustvo sa posla radi obrazovanja i osposobljavanja, u zavisnosti od složenosti i dužine trajanja programa obrazovanja, u skladu sa zakonom i aktom poslodavca.

(4) Međusobna prava i obaveze između zaposlenog polaznika obrazovanja i poslodavca uređuju se ugovorom (mjesto obrazovanja, vrijeme trajanja obrazovanja, naknada i sl.).

#### Član 29.

Polaznici programa formalnog osposobljavanja i usavršavanja obavezno polažu ispit provjere iz sadržaja programa na završetku upisanog programa.

#### Član 30.

(1) Ocjenjivanje polaznika obrazovanja za sticanje osnovnog i srednjeg obrazovanja vrši se u skladu sa propisima koji regulišu te oblasti obrazovanja, ako ovim zakonom nije drukčije određeno.

(2) Polazniku programa srednjoškolskog obrazovanja odraslih za sticanje srednje stručne spreme na kraju svakog završenog razreda izdaje se razredno svjedočanstvo, i nakon završnog ispita svjedočanstvo o završnom ispitu.

(3) Polazniku koji završi program osposobljavanja izdaje se uvjerenje o osposobljenosti.

(4) Polazniku koji završi program usavršavanja izdaje se uvjerenje o usavršavanju.

(5) Ministar donosi pravilnik o formi i sadržaju javnih isprava u obrazovanju odraslih.



Član 31.

(1) Odrasli mogu polaganjem ispita kod Ispitnog centra dokazivati znanje, vještine i sposobnosti, bez obzira na način njihovog sticanja.

(2) Ispitni centar je organizaciona jedinica Zavoda, čija je nadležnost provjera znanja, vještina i sposobnosti pojedinaca .

(3) Provjera znanja, vještina i kompetencija pojedinaca provodi se kroz proces testiranja.

(4) Testiranje iz stava 3 ovog člana provode komisije sastavljene od stručnjaka iz pojedinih oblasti u skladu sa programima obrazovanja ili katalozima znanja.

(5) Komisije iz stava 4. ovog člana formira direktor zavoda po potrebi.

(6) Zavod na osnovu utvrđenog znanja pojedinaca izdaje javne isprave o završenom obrazovanju za odrasle.

(7) Ministar donosi pravilnik o formiranju ispitnih komisija, načinu rada i sprovođenju ispita .

Član 32.

(1) Poslodavac može, radi prilagođavanja tržišnim zahtjevima i promjenama, novim tehnološkim i radnim procesima, organizovati različite oblike osposobljavanja i usavršavanja zaposlenih.

(2) Odrasli koji se osposobljava u smislu stava 1. ovog člana može da potvrđuje stečeno znanje, vještine i sposobnosti kod Zavoda, koji o tome izdaje javnu ispravu, u skladu sa zakonom.

Član 33.

(1) Za sticanje osnovnog obrazovanja i prvog zanimanja odrasli ne plaćaju školarinu.

(2) Za sticanje ostalih vidova obrazovanja i osposobljavanja odraslih troškove obrazovanja snose polaznici programa, poslodavci kod kojih su zaposleni, Zavod za zapošljavanje ili druga zainteresovana pravna i fizička lica.

#### Član 34.

(1) Obrazovanje odraslih obavljaju nastavnici, profesori, nastavnici za praktičnu nastavu, stručni saradnici, predavači, treneri, voditelji i drugi stručni radnici (u daljem tekstu: nastavnici).

(2) Nastavnici moraju ispunjavati uslove propisane programom za obrazovanje odraslih i imaju pravo i obavezu stalnog stručnog i andragoškog usavršavanja.

(3) Ministar donosi pravilnik o vrsti stručne spreme nastavnika.

### VI. PRAĆENJE I RAZVOJ OBRAZOVANJA ODRASLIH

#### Član 35.

Praćenje i unapređivanje obrazovanja odraslih obavlja Zavod, kao upravna organizacija u sastavu Ministarstva.

#### Član 36.

(1) Zavod vodi Registar organizatora obrazovanja.

(2) Ministar donosi pravilnik o sadržaju i načinu vođenja Registra organizatora obrazovanje.

(3) Organizatori obrazovanja vode andragošku dokumentaciju i evidenciju.

(4) Ministar donosi pravilnik o sadržaju, formatu, te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije i evidencije iz stava 3. ovog člana.

Član 37.

(1) Radi efikasnijeg praćenja i ostvarivanja obrazovana odraslih, jedinice lokalne samouprave mogu osnovati lokalne savjete, za čiji rad obezbjeđuju i finansijska sredstva.

(2) Lokalne savjete čine predstavnici lokalne vlasti, poslodavaca, sindikata i udruženja građan

Član 38.

Nadležnosti lokalnih savjeta su da:

- a) analiziraju i prate stanje u području razvoja ljudskih resursa, zapošljavanja i obuke odraslih,
- b) identifikuju potrebe i prioritete u obrazovanju odraslih i obuci na svom području,
- v) prikupljaju informacije o potrebama tržišta rada na svom području,
- g) dostavljaju Zavodu prijedloge za razvoj programa za obrazovanje odraslih,
- d) predlažu programe za obrazovanje odraslih koje će finansirati i
- đ) obezbjeđuju sredstva za ustanove i organizacije za obrazovanje odraslih kojima je osnivač.

VII. FINANSIRANJE, NADZOR i KAZNENE ODREDBE

Član 39.

(1) Obrazovanje odraslih je partnerska djelatnost i zajednička odgovornost Republike, jedinica lokalne samouprave, poslodavaca, zaposlenih, privradnih i stručnih asocijacija, udruženja, naučnoistraživačkih i obrazovnih institucija i pojedinaca.

(2) Sredstva za finansiranje obrazovanja odraslih obezbjeđuju se u budžetu Republike, budžetima jedinica lokalne samouprave (u daljem tekstu: javna sredstva), neposredno od polaznika i poslodavaca, te iz drugih izvora u skladu sa Planom obrazovanja .

Član 40.

(1) Upravni i stručni nadzor nad radom organizatora obrazovanja odraslih provodi Zavod.

(2) Inspekcijski nadzor nad primjenom zakona i drugih propisa iz oblasti obrazovanja odraslih vrši Republička prosvjetna inspekcija u skladu sa zakonom kojim se reguliše oblast inspekcije.

Član 41.

(1) Novčanom kaznom od 2.000 do 6.000 KM kazniće se za prekršaj organizator obrazovanja, ako:

- a) počne da obavlja djelatnost obrazovanja odraslih prije donošenja rješenja o odobrenju izvođenja programa obrazovanja odraslih (član 11. stav 7),
- b) ne zaključi ugovor sa polaznikom obrazovanja odraslih (član 27. stav 1),
- v) od odraslog naplati troškove za sticanjenj osnovnog obrazovanja (čl. 33. stav 1) i
- g) vodi evidenciju i dokumentaciju suprotno odredbama ovog zakona (član 36. stav 3).

(2) Novčanom kaznom od 1.000 do 3.000 KM kazniće se odgovorno lice u organizatoru obrazovanja za prekršaj iz stava 1. ovog člana.

VIII. PRELAZNE I ZAVRŠNE ODREDBE

Član 42.

Organizatori obrazovanja koji realizuju programe za obrazovanje odraslih dužni su da u roku od jedne godine usklade svoja opšta akta sa ovim zakonom.

Član 43.

Vlada će u roku od godinu dana donijeti Plan obrazovanja.

Član 44.

Ministar će u roku od devet mjeseci od dana stupanja na snagu ovog zakona na prijedlog Zavoda donijeti pravilnike:

- a) o postupku izbora organizatora obrazovanja (član 9. stav 5.)
- b) o načinu provjere i verifikacije poslodavaca kod kojih se obavlja praktičan rad, sadržinu i način vođenja registra poslodavaca (član 23. stav 3.),
- v) o formi i sadržaju javnih isprava u obrazovanju odraslih (član 30. stav 5),
- g) o formiranju ispitnih komisija, načinu rada i sprovođenju ispita (član 31. stav 7),
- d) o vrsti stručne spreme nastavnika (član 34. stav 3),
- đ) o sadržaju i načinu vođenja Registra organizatora obrazovanja (član 36. stav 2)
- e) o sadržaju, formatu te načinu vođenja i čuvanja andragoške dokumentacije i evidencije (član 36. stav 4).

Član 45.

Ovaj zakon stupa na snagu osmog dana od dana objavljivanja u "Službenom glasniku Republike Srpske".

Broj: 01 – 963/09  
11. juna 2009. godine  
Banja Luka

Predsjednik  
Narodne skupštine  
Mr. Igor Radojičić, s.r



**SAGLEDAVANJA**





Lamija Turčilo  
Mersiha Kolčaković

## INFORMALNO OBRAZOVANJE I POZORIŠNA DRAMA

### - Sažetak -

*Članak analizira kako pozorišna drama danas može pomoći obrazovanju odraslih. Naglašava se kako u pozorištu na značaju dobiva informalno obrazovanje, koje podrazumijeva sticanje znanja, stavova, vrijednosti, ideja. Empirijsko istraživanje koje je provedeno sugerira kako je pozorište u Sarajevu u funkciji obrazovanja odraslih, ali kako na toj funkciji svakako treba još poraditi.*

**Ključne riječi: pozorište, informalno obrazovanje, obrazovanje odraslih putem pozorišne drame.**

### Uvod

Pozorište je mjesto susreta gledalaca i aktera predstave. Pozorišna predstava počinje u zakazano vrijeme, a trajanjem predstave ograničen je susret dviju rupa ljudi: poslije aplauza i naklona, glumci odlaze sa scene, a gledaoci izlaze iz sale.

Dvije suočene grupe živih i prisutnih ljudi fizički zauzimaju svoj prostor, ali su cijelim bićem, svim čulima, emocijama i maštom okrenuti ka "suprotnoj" grupi. Naravno, glumci ne gledaju sve vrijeme u gledaoce kao što ovi gledaju u njih, ali i kad gledaju u partnera oni svoju akciju projektuju ka gledaocima tako da se riječ čuje, pokret vidi, a značenje onoga što se na sceni čini postaje razumljivim. Akcija dolazi sa scene, a reakcija iz sale. Onda kad glumačka igra "pređe rampu" uspostavlja se kontakt, uspostavlja se kolo pažnje koje glumci osjećaju kao podršku i odobravanje. Svaki profesionalni glumac treba da zna vrlo precizno razlikovati vrste pažnje, način kako publika prima predstavu i u detaljima i u cjelini. Svaki reditelj također treba precizno znati šta publika traži i da to postavi na scenu, ali i da postepeno uči publiku da traži više. A publika treba iz predstave kući ponijeti ono najbolje i o tome razmišljati i nakon što se zavjesa spusti, čime indirektno razmišlja

i o svijetu koji je okružuje. Tako preko pozorišne predstave publika i glumci/reditelji uče jedni o drugima, uče jedni od drugih, uče o drami samoj i uče o svijetu u kojem žive i u kojem igraju ili gledaju predstave.

Pozorište se može smatrati obrazovnom institucijom, ali modaliteti njegovog obrazovnog i andragoškog djelovanja razlikuju se od pozorišta do pozorišta i od predstave do predstave.

### **Kulturna funkcija andragoškog rada**

Stalni i veoma brz razvoj nauke i tehnike nameće potrebu za kontinuiranim traganjem za informacijama i sticanjem znanja. Danas se niko ne može nadati kako će u mladosti zgrnuti početni fond znanja koji će mu potrajati cijeli život.

U savremenom svijetu, odrastao čovjek ima potrebu da bude informiran o stvarima koje se dešavaju oko njega. Obrazovanje odraslih je danas iznimno važno područje koje ima značajne funkcije. Ovdje se zadržavam na jednoj od tih funkcija – kulturnoj funkciji, koja se «sagledava kroz potrebu da se odraslima omogući razumijevanje prirode svijeta, kulturnog naslijeđa, društva u kojem žive, kako bi mogli živjeti bogatije i sadržajnije.<sup>1</sup> »

Može se reći, dakle, da se kulturna funkcija andragoškog rada zapravo sagledava u razvijanju duhovnosti pojedinca (ne u religijskom već u širem smislu). Od ove funkcije čovjek ne može očekivati neku materijalnu nadoknadu (kao od ostale tri funkcije andragoškog rada), ali ako njene prednosti posmatramo u smislu orijentiranja pojedinca, onda je kulturna funkcija itekako važna. Orijentiranje pojedinca u kontekstu ove funkcije se prije svega odnosi na indirektno razumijevanje svijeta preko razumijevanja kulturnih i duhovnih aspekata življenja.

---

<sup>1</sup> Kulić, R., Despotović, M. (2001), "Uvod u andragogiju", Svet knjige, Beograd, 13 str. Prema najčešćoj klasifikaciji na koju se može naići u andragoškoj literaturi, osim kulturne, za obrazovanje odraslih značajne su i: (1) *kompensaciona funkcija* - koja je usmjerena na prevladavanje svih obrazovnih nedostataka koji su nastali u ranom periodu, a prije svega usmjerena je na eliminiranje nepismenosti; (2) *stručna funkcija* - koja se tiče profesionalnog usavršavanja, ali i sticanja dodatnih znanja potrebnih za što bolje funkcioniranje kako na poslu tako i u životu, općenito; (3) *politička funkcija* - kojoj je cilj pomaganje odraslim ljudima da što bolje razumiju spoljnu politiku i na taj način sebi omoguće kvalitetnije osnove za učešće u javnom životu. No, kako su ove funkcije irelevantne za našu temu, mi ćemo se koncentrirati na kulturnu funkciju obrazovanja odraslih.

Naime, pozorišna predstava prikazuje isječak iz društvene stvarnosti (prošle, sadašnje, pa čak i buduće), koji publika interpretira i dovodi u vezu sa svakodnevicom.

Stoga su pozorište i pozorišna drama direktno vezani s kulturnom funkcijom andragošskog rada.

### **Pozorište i pozorišna drama**

Nužno je odmah na početku naglasiti kako ne postoji jedinstvena, sveobuhvatna definicija kako pozorišta tako ni pozorišne drame koja bi odgovarala potrebama ovog rada. Kako bismo izveli te definicije neophodno je upoznati i shvatiti još neke pojmove:

«*Drama* – tekst koji je autor napisao i za koji je reditelj odgovoran da se postavi na scenu;

*Pozorišni tekst* – tekst izgovoren u konkretnoj situaciji u konkretnom prostoru ispred publike;

*Predstava* – skup scenskih sistema koji se koriste uključujući i tekst razmatran prije ispitivanja značenja koji nastaje iz njihovog međusobnog odnosa;

*Mizanscen* – međusobni odnosi sistema predstave, naročito veza između teksta i predstave;

*Pozorišni događaj* – potpunost razvoja produkcije mizanscena i recepcije publike kao i njihova razmjena.»<sup>2</sup>

Pozorište u svojim osnovnim elementima predstavlja nesumnjivo najstariji i najelementarniji oblik čovjekovog samoizražavanja. Ono je više od svih drugih umjetnosti vezano za oblike društvene stvarnosti.

Radi se o veoma složenoj umjetnosti koja u sebi sadrži elemente svih drugih umjetnosti, književnosti, muzike, slikarstva, arhitekture.

Pozorišna drama, koja je pored baleta i opere sastavnim dijelom pozorišne umjetnosti, predstavlja iznimno važan fenomen. Da bi drama postigla svoj potpuni smisao, pored njenog autora i reditelja veoma važnu ulogu imaju glumci, kao glavni nosioci drame, i gledatelji, kao receptori. S obzirom da pozorište predstavlja mjesto susreta glumaca i publike, odnos koji se stvara među njima zaslužuje detaljnije analiziranje.

---

<sup>2</sup> Patris Pavis, "Jezici scene", prema: Šekner, R. (1992), "Ka postmodernom pozorištu", Fakultet dramskih umetnosti Beograd, Institut za pozorište, film, radio i televiziju", Beograd, str. 162.

U našem jeziku, *pozorište* i po etimologiji riječi implicira angažiranost:

**pozorište** – skrenuti pozornost

**kazalište** – kazati

Ta angažiranost uključuje i aktere predstave i publiku, pa je u pozorištu uvijek na djelu interakcija, i to umjetnička interakcija.

Pozorište je u svojoj osnovi umjetnost. Gaugin<sup>3</sup> kaže kako je «umjetnost apstrakcija, ne slikovnica». Pozorište kao umjetnost (ali i s aspekta andragogije) ne smije biti slikovnica i ne treba dati konačne odgovore. Umjetnička, ali i edukativna, je samo ona predstava (neovisno o žanru) koja na indirektan način omogućava razumijevanje svijeta u kojem živimo i publici širi vidike otvarajući im mogućnosti vlastite interpretacije viđenog na sceni.

«Pozorište se može definisati i kao mjesto privlačne energije ili intenzivnog života. To je mjesto gdje je moguća kolektivna transformacija percepcije na viši nivo u određenom vremenu u ograničenom prostoru u ograničenom kontekstu. Otud uzbuđenje i zadovoljstvo. Najbolje pozorište je uzbuđljivo pozorište.»<sup>4</sup>

Za potrebe ovog članka slobodni smo izvesti definiciju pozorišne drame, koja predstavlja vremenski i prostorno situiran komunikacijski odnos između aktera predstave i publike putem dramskog teksta koji se izvodi na sceni, a interpretira ga publika, s ciljem da se publici omogući indirektno razumijevanje svijeta u kojem živi i odnosa u njemu. Ovaj komunikacijski odnos zapravo odgaja i obrazuje publiku, uči je da razumije pozorišnu umjetnost samu, ali i širi kontekst u kojem se ona odvija.

Uporedimo li pozorište kao instituciju sa školom, svaka od scena tog pozorišta može se uporediti s učionicom; uprava pozorišta nalikuje direktorima škola koji definiraju strategiju razvoja institucije; reditelji postaju profesori, glumci njihovi asistenti, a publika njihovi učenici. Dolazak u ovu vrstu «škole» u potpunosti je dobrovoljan, pa se nastoji u ove «učionice» na različite načine privući što veći broj «učenika».

Na repertoarima sarajevskih pozorišta se u najvećem broju slučajeva nalaze djela namijenjena odrasloj publici, pa pozorište postaje institucija koja odgaja i uči odrasle osobe.

---

<sup>3</sup> Paul Gaugin – francuski slikar impresionist

<sup>4</sup> Jeftović, V (1997), «Uzbuđljivo pozorište», GEA, Beograd, str. 24.

## Pozorište kao institucija

Pozorište kao institucija je, u načelu, zatvorenog tipa. Ono nije masovno poput, recimo, škola, a nije ni obavezno poput njih. Njegova je publika tzv. «self-selective» (samoodabrana), jer je «upućena» u dešavanja u pozorištu putem vlastitog interesovanja (reklama za pozorišne predstave je u medijima puno manje nego za kina, koncerte i sl.). To interesovanje publike, odnosno zasnovanost njene aktivnosti na vlastitom izboru, ključno je ne samo za pozorište već i za andragogiju i u tome je njihova bitna veza.

Odlazak u pozorište vid je socijalne aktivnosti u kojoj se ogleda interes publike za (1) predstavu i (2) druge gledatelje (pa tako pozorište možemo posmatrati kao svojevrsan «meeting point» - mjesto susreta). Budući da interes za predstavu podrazumijeva određenu dozu nepoznatosti (publici je samo u rijetkim slučajevima do u detalje poznat sadržaj predstave i oni rijetko a priori znaju mogu li iz nje nešto naučiti), inicijalno je interes za druge gledatelje i kontekst u kojem se oni susreću vrlo značajan. Ako bismo pozorišnu publiku promatrali u kontekstu Houleove teorije o obrazovanju odraslih, rekli bismo da je publika aktivnošću usmjerena, te im u prvom planu nisu sadržaji učenja, već mogućnost ostvarivanja kontakta s drugim ljudima. Ipak, u nekim slučajevima publika dolazi u pozorište učenjem orijentirana, odnosno traži znanje zbog znanja (npr. u slučaju ponovljenog gledanja neke predstave kako bi se bolje upamtili neki njeni dijelovi ili razumjeli oni dijelovi koji su propušteni pri prvom gledanju).

Publika ima potrebu odlaska u pozorište. U psihologiji je poznato da sam proces iniciranja i zadovoljenja potreba publike prolazi kroz tri faze realizacije:

- Prvu fazu označava «potreba» kao želja nastala pod utjecajem spoljnih nadražaja ili nastala spontano u svijesti gledatelja;
- Drugu fazu predstavlja «instrumentalno ponašanje», koje obuhvata sve one aktivnosti čija je svrha da se otklone barijere koje sprečavaju zadovoljenje potrebe (npr. kupovina ulaznice i odlazak u pozorište kao zadovoljenje želje za određenom predstavom);
- Treću fazu predstavlja «cilj» kao proces zadovoljenja potrebe, čime se ciklus ponašanja u vezi s potrebama završava.

Više je motiva odlaska u pozorište:

«*Spoznajni motiv*» je motiv koji je usmjeren na sticanje novih saznanja koja mogu biti u funkciji zadovoljenja kako racionalnih tako i iracionalnih

potreba. «*Motiv za okvirom orijentacije*» je tip motiva koji svoje zadovoljenje nalazi u umjetničkim, naučnim, religioznim, političkim ili drugim idejama, koje publika prihvata da bi joj potom, postale putokaz – kako u razmišljanju tako i u praktičnom djelovanju. «*Motiv za pripadanje grupi*» proizlazi iz prethodnog. Veoma je izražen kod velikog broja ljudi i mada je uglavnom podsvjesnog karaktera, karakteriše ga snažna identifikaciju pojedinca sa određenom zajednicom (istorijski posmatrano: plemenom, crkvom, kulturnom ili umjetničkom grupom, u našem slučaju sa zajednicom drugih gledatelja). «*Motiv za udruživanje*» je motiv koji se odnosi na potrebu da se u pozorištu bude sa sebi sličnima. Ovo je veoma snažan i univerzalan motiv jer pretpostavlja zajednicu ljudi u kojoj je jedino moguće zadovoljenje različitih drugih društvenih potreba, osobito kulturnih. «*Motiv za ugledom*» je kod nekih osoba izuzetno snažan motiv i prevazilazi druge. Težeći da zadovolji ovaj motiv neka pozorišta se više angažuju na ostvarivanju svog društvenog rejtinga nego na umjetničkoj ponudi.<sup>5</sup>

Pozorišna publika se odgaja dvojako:

- stvarajući naviku odlaska u pozorište i prihvatanjem obrazaca ponašanja u pozorištu,
- gledajući raznolike predstave (pri čemu razvija senzibilitet za različite žanrove i uči se «tumačiti svijet» putem tumačenja pozorišne predstave).

Može se reći da pozorište uči publiku na više načina:

- Uči je potrebi za učenjem (kao institucija).
- Uči je programom (sadržajem).
- Uči je kontekstom (navika odlaska u pozorište, forma - odijevanje i sl.).

Pozorište je, dakle, mjesto učenja, a pozorišnu dramu možemo smatrati svojevrsnim medijem.

### **Pozorišna drama kao «medij» učenja odraslih**

Pozorišna drama je, posmatramo li pozorište kao komunikacijski odnos publika – akteri, i medij i sadržaj te komunikacije. U širem kontekstu «me-

---

<sup>5</sup> Više o ovome kod Marić, D. (2000) “Pozorišni marketing”, Zadužbina Andrejević, Beograd

dij (lat. medium) je posrednik, ono kroz šta se prenosi djelovanje»<sup>6</sup> Stoga se pozorište može smatrati medijem jer prenosi poruku autora djela, njegove ideje i stavove.

Publika se uči tumačiti te ideje na pravi način (jer one nisu uvijek eksplicitno date), ali se istovremeno uči tumačiti svijet putem predstava (smještanje Šekspirovih djela u savremeni kontekst, recimo, pomaže da se neki njegovi stavovi aktualiziraju u novom vremenu, ali i da se to vrijeme pogleda iz ugla njegovih vrijednosti).

Imperativ savremenog pozorišta mogli bismo definirati kao potrebu produkcije takvih pozorišnih predstava, koje bi trebalo da budu:

- usmjerene na (direktno i indirektno) obrazovanje publike;
- umjetnički originalne i neponovljive;
- prilagođene duhu vremena;
- ispunjavajući umjetničku funkciju, ekonomski stimulativne i opravdane.

Iznimno je važno da pozorište bude u funkciji obrazovanja odraslih, a uposleni i publika moraju biti svjesni te funkcije. Osim zabave i katarzičnosti, edukativnost predstava trebala bi biti jedan od determinirajućih faktora i publike (pri izboru predstava koje će se gledati) i uprave pozorišta (pri izboru predstava koje će se postaviti na repertoar).

Kao što se vidi, pozorišna umjetnost može pomoći andragogiji, ali istovremeno andragogija može pomoći unapređenju pozorišne umjetnosti.

### **Pozorišna drama u Sarajevu u funkciji obrazovanja odraslih**

Kako bismo ispitali poziciju pozorišne drame u Sarajevu u kontekstu obrazovanja, te uloge koju sarajevska drama ima (može imati) u obrazovanju odraslih, sprovedeno je istraživanje s ciljem da se utvrdi:

- Jesu li uprava, reditelji, glumci svjesni uloge koju imaju u obrazovanju publike?
- Je li publika svjesna obrazovne funkcije pozorišta i utiče li to na njen izbor predstava?

---

<sup>6</sup> Klaić, N. (2001), "Rječnik stranih riječi", Evro, Beograd, str. 865.

- Koji dramski sadržaj dominira (komedija, tragedija, socijalna drama, historijska drama, drama po književnom djelu...) i kako on utiče na obrazovanje odraslih?

Uzorak u istraživanju činila su: uprava i glumci tri sarajevska pozorišta (Kamerni teatar, Pozorište mladih i SARTR), te gledatelji pozorišnih predstava u ova tri pozorišta. Opredijelili smo se za prigodni uzorak, kao najpogodniji za ovaj tip istraživanja.

Istraživanje je usmjereno ka izvođenju općeg zaključka (metodom *generalizacije s nepotpunom indukcijom*) o odnosu pozorišta (i pozorišne drame) i andragogije. Korištena je *komparativna metoda*. Analizirani su stavovi pozorišnih djelatnika i publike uz pomoć tehnika *upitnika i anketnih listića*.

Analiziranjem upitnika moguće je vidjeti da su pozorišni djelatnici zapravo indirektno dali potvrđan odgovor i složili se da pozorište kao institucija a i njegovi uposlenici imaju iznimno važno mjesto u obrazovanju odraslih.

Vrlo je indikativno da svih 12 ispitanika smatra da pozorište jeste obrazovna institucija, ali svega četiri ispitanika kažu kako je cilj pozorišta da prenese stavove, ideje, znanja publici. Kako je moguće da svi ispitanici pozorište vide kao obrazovnu instituciju, kojoj bi u osnovi presudna funkcija trebala biti prenošenje određenih znanja, ideja (ako je dakle obrazovnog karaktera), a svega četiri ispitanika uočavaju taj segment kao cilj pozorišta? Čini se da oni više deklarativno vjeruju da je pozorište obrazovna institucija, nego što je to u suštini prisutno.

Pitanje koje se također nameće na ovom mjestu jeste kako tumačiti činjenicu da u ovom trenutku u sarajevskim pozorištima najviše ima komedija, te koliko su u korelaciji ponuda repertoara sarajevskih pozorišta i njegova edukativnost. Još jedno bitno pitanje su preduslovi koje treba ispuniti kako bi predstava bila uspješna, te imala dug život na sceni.

Činjenica je da je uspon i pad popularnosti određenog pozorišnog žanra direktno vezan sa promjenama ukusa publike, odnosno s promjenama u društvu, s promjenama uslova u kojima se odvija svakodnevni život. Žanr je način na koji se jedan komad tumači, način na koji reditelj inicira glumačku igru, organizuje sve ostale elemente (svjetlo, scenografija, kostim, muzika, ritam, atmosfera u sali ili čak na ulazu u pozorište) da bi se ostvarila željena dejstva: komedija izaziva smijeh, tragedija katarzu, drama razmišljanje o problemu.

S aspekta publike kao i s aspekta pozorišnih djelatnika, jasno je da publika najviše gleda komedije. Postoje, međutim, razlike u stajalištima o edukativnoj funkciji komedije kao žanra, ali se ona kreću u rasponu od toga da su



komedije jednako edukativne kao drugi žanrovi do toga «da je najedukativniji svaki žanr osim komedije» (kako kaže jedan ispitanik). Iz toga se indirektno može izvući zaključak da pozorišni djelatnici smatraju da primarni kriterij publike pri izboru predstave nije edukativnost. S druge strane publika kaže da jeste selektivna, da jeste svjesna obrazovne funkcije pozorište, da iz predstava uči (tako što joj predstave pomažu da bolje razumije svijet), a opet najviše gleda komedije. O uzrocima ove kolizije iz dobivenih odgovora i jedne i druge strane nije bilo moguće izvesti zaključak.

Zanimljivo se zapitati iz kojeg razloga je komedija najdominantniji žanr. Da li su potrebe i interesi publike na prvom mjestu; dakle, ljudi najviše žele gledati one predstave koje će ih (možda zbog sumorne svakodnevice) nasmijati i opustiti, a umjetnički doživljaj i edukativnost ostavljaju po strani, te iz tih razloga pozorišta na svoje repertoare postavljaju najviše upravo predstave koje pripadaju ovom žanru? Ili je pak u pitanju suprotna situacija, u kojoj pozorišta zapravo u startu najviše postavljaju komedije, a publika u takvim okolnostima te predstave najviše posjećuje? Međutim, ulaziti dublje u ovakva pitanja, značilo bi uvući se u začarani krug iz kojeg nema izlaza.

## Zaključak

Sumirajući sve do sada rečeno možemo izdvojiti sljedeće bitne zaključke:

- Pozorište nije samo mjesto susreta publike i aktera predstave, a pozorišna drama nije samo predmetom tog susreta. Riječ je uvijek o interakciji u kojoj se razmjenjuju ideje, stavovi, znanja...
- Pozorište se može usporediti sa obrazovnom institucijom, pozorišna drama sa nastavnim sadržajem, a akteri s nastavnicima.
- Obrazovna funkcija pozorišta ostvaruje se na indirektan način – publika ne dolazi u pozorište da nauči *šta* da misli, već *kako* da misli.
- Pozorišta u Sarajevu manje-više jesu u funkciji andragoškog rada, ali je to više rezultat stihijskog, a ne strategijskog djelovanja.
- Publika tvrdi da je svjesna obrazovne funkcije pozorišta i pozorišne drame, ali na tome ne zasniva svoju selekciju predstava.
- Iako pozorište možemo uporediti sa školom, nije zadatak ni pozorišnih djelatnika ni andragoga da naprave od pozorišta školu, od pozorišne drame klasično predavanje, a od publike polaznike večernjeg tečaja. Treba naprosto ozbiljnije shvatiti potencijale koje pozorište i drama nude u kontekstu obrazovanja odraslih, i razvijati te potencijale na pravi način, a da pozorišna umjetnost i dalje ostane umjetnost.

Kao i u većini drugih djelatnosti i u pozorišnoj umjetnosti u Sarajevu nedostaje malo više strategije i malo više zalaganja i publike i pozorišnih djelatnika. Andragogija i andragozi uz također više zalaganja mogu (i trebaju) učiti druge da uče iz pozorišta, ali i sami iz njega mogu puno naučiti.

Lamija Turčilo  
Mersiha Kolčaković

## INFORMAL EDUCATION AND THEATRE DRAMA

### - Summary -

*This article analyses how theater drama can help in adult education. It is pointed that in the theater we see informal education, that is gaining new knowledge, skills, values.. Research made in Sarajevo suggests that theater is in the function of adult education, but this function should be developed better in the future.*

### Literatura:

1. Jevtović, V. (1997), "Uzbudljivo pozorište", GEA, Beograd.
2. Kulenović, T. (1983), "Umetnost i komunikacija", Veselin Masleša, Sarajevo.
3. Kulić, R., Despotović, M. (2001), "Uvod u andragogiju", Svet knjige, Beograd.
4. Lazić, R., Rnjak, D. (prir.), (1976), "Estetika modernog teatra", Vuk Karadžić, Beograd.
5. Marić, D. (2000), "Pozorišni marketing", Zadužbina Andrejević, Beograd.
6. Mesihović, N. (2003), «Uvod u metodologiju društvenih istraživanja», Univerzitetna knjiga, Sarajevo.
7. Miletić, G. (1973), "Pozorište i društvo", Beogradski izdavačko-grafički zavod, Beograd.
8. Mužić, V. (1979), "Metodologija pedagoškog istraživanja", Svjetlost, Sarajevo.
9. Savićević, D. "Prožimanje filozofskog i andragoškog mišljenja", (2000), Andragoške studije, Časopis za proučavanje obrazovanja i učenja odraslih.
10. Slatina, M. (1999), "Logika političke ekonomije u teoriji odgoja i obrazovanja (rad kao odgoj i odgoj kao rad)".
11. Slatina, M. (2003), "Komunikativno razumijevanje didaktičkog trokuta", Didaktički putokazi.
12. Spajić, V. (1989), "Vrednovanje likovnog djela", Školske novine, Zagreb.
13. Stojak, R. (1986), "Metoda analize sadržaja", Institut za proučavanje nacionalnih odnosa Sarajevo, Grafičar-Tuzla.
14. Suchodolski, B. (1988), "Permanentno obrazovanje i stvaralaštvo", Školske novine, Zagreb.

**PRIKAZI I OSVRTI**



Lejla Turčilo  
Fakultet političkih nauka, Sarajevo

**NAJMLADI ISPRED MALIH EKRANA**  
**Prikaz knjige Dafne Lemiš „Djeca i televizija – globalna perspektiva“,**  
**Clio, Beograd 2008.**

Nijedan medij, čini se, nije izazvao toliko interesovanje i toliku pažnju kao što je to od samog osnutka učinila televizija. I danas, kada se TV ekran zamjenjuje (ili integrira) s kompjuterima i drugim digitalnim i novomedij-skim tehnologijama, pitanje utjecaja televizije na emocije, stavove i ponašanja pojedinaca, grupa i cjelokupnih društava razmatra se nesmanjenim intenzitetom. Poseban fokus i akcenat u istraživanjima od 1950-ih godina i nastanka televizije stavljan je na učinak koji ovaj medij ima na najmlađu populaciju.

Jedna od knjiga novijeg datuma<sup>1</sup> koja analizira odnos: djeca-televizija je i knjiga Dafne Lemiš, zanimljiva i značajna, između ostalog, i zbog toga što ujedanjuje američku tradiciju razvojne psihologije, koja u fokus svog istraživanja stavlja dijete kao individu i evropsku tradiciju sociologije djetinjstva, s glavnim akcentom na sociološkim i kulturološkim pitanjima i modalitetima upotrebe televizije kao medija od strane najmlađih korisnika. Autorica shvata odnos: djeca – televizija kao dvosmjernan, naglašavajući kako se u dosadašnjim istraživanjima uglavnom griješilo u promatranju djece kao pasivnih konzumenata TV sadržaja, iako su djeca aktivni konzumenti televizije. „Ona reaguju na nju, razmišljaju, osjećaju, stvaraju značenja (...). Stoga je pitanje kako djeca koriste televiziju jednako važno kao i pitanje kako televizija utiče na njih (str. 12.). Nadalje, autorica nastoji izbjeći još jednu, po vlastitom mišljenju, čestu pogrešku svrstavanja na stranu *za* ili *protiv* televizije, naglašavajući kako se tokom historije proučavanja televizije kao medija u životu djece, ona shvatala kao „mesija“ (koji obogaćuje dječiji život, potiče maštu i razvoj) ili kao „demon“ (koji zatupljuje osjećanja, razvija indiferentnost prema patnjama drugih i doprinosi društvenom otuđenju). Ova, pak, knjiga smatra televiziju zajedničkim iskustvom koje dijeli većina djece današnjice, navodeći kako je „ukratko, televizija u današnje

---

<sup>1</sup> Original objavljen 2007. godine u izdanju Blackwell Publishing Ltd., prijevod u izdanju beogradske izdavačke kuće Clio 2008. godine.

vrijeme jedan od najzastupljenijih i homogenizirajućih mehanizama u životu djece u cijelom svijetu“ (str. 10). Upravo to je jedan od razloga zbog kojih se u knjizi razmatra fenomen televizije i odnos djece prema tom fenomenu na globalnom planu. I ne samo zbog činjenice da gotovo sva djeca u gotovo cijelom svijetu gledaju TV programe već i zbog toga što je televizija *per se* globalni fenomen, koji prate drugi fenomeni „u trendu“, poput komercijalizma, privatizacije i individualizacije, „novac investiran u djecu i televiziju predstavlja globalni biznis ogromnih razmjera i vrijednosti. Za velike korporacije koje se bave zabavom, djeca ne predstavljaju buduće građane, već na prvom mjestu i iznad svega potrošače (...), tako da i djetinjstvo predstavlja posebnu priliku na tržištu“ (str. 14). Zato televiziju kao fenomen i djetinjstvo kao fenomen nije moguće posmatrati izolovano, već samo u globalnom kontekstu, što je primarni zadatak ove knjige.

Zašto baš analiza televizije u 21 stoljeću, u vremenu konvergencije medija i dominacije web tehnologija? Zato što autorica zastupa stav da televizija ostaje dominantan medij, čak i u kulturama u kojima su kompjuteri dostigli visok nivo rasprostranjenosti. „I dalje djeca provode značajno više vremena gledajući televiziju, nego što upražnjavaju bilo koju drugu aktivnost“, reći će Lemiš (str. 15), naglašavajući kako djeca, gledajući televiziju, od nje nauče više nego od bilo kojeg drugog faktora u procesu socijalizacije.

Ipak, ovo nije samo i isključivo knjiga o djeci. Kako autorica naglašava, ovo je knjiga *zbog* djece, čije djetinjstvo nije proces „postajanja“ odraslim, nego specifičan oblik „postojanja“.

U šest poglavlja, na 374 stranice, u knjizi se analiziraju promjene koje su se desile u pogledu uloge televizije u životu porodica širom svijeta i mjesta koje ona sada zauzima u slobodnom vremenu djece, zatim uloga televizije u individualnom razvoju djece, njen utjecaj na ponašanje djece, te uloga televizije u socijalnom konstruisanju realnosti kod djece, ali i televizija kao „knjiga koja govori“, odnosno kao jedno od pomagala prilikom učenja. Analiziraju se i tri važna područja: medijsko obrazovanje, politike i zakoni o TV programima za djecu i građanske inicijative za poboljšanje dječije televizije na globalnom nivou, što je pokušaj autorice da odgovori na pitanje: Kakve su implikacije onoga što znamo o djeci i televiziji na sticanje obrazovanja u zvaničnom školskom sistemu s jedne strane i na televizijsku industriju s druge?

U prvom poglavlju („Centralno mjesto za gledanje televizije“) autorica postavlja pitanje: da li je gledanje televizije u okviru porodice pozitivan ili negativan fenomen? Naime, istraživanja pokazuju da se porodice sve više okupljaju upravo oko TV prijemnika, što neki autori smatraju pozitivnim fenomenom (koji potiče npr. zbližavanje očeva i sinova tokom gledanja fu-

dbalskih utakmica), a neki negativnim (npr. umjesto da razgovara porodica ćutke sjedi ispred TV ekrana). „Televizija može da reguliše dnevni raspored jedne porodice: ona utiče na vrijeme kada se jede i kada se ide na spavanje, nedeljnu rutinu i sl.“, kaže autorica (str 34.) navodeći dva bitna faktora koja definiraju odnose među članovima porodice vezana uz televiziju: izbjegavanje interakcije (televizija kao izgovor za nekomuniciranje u porodici) i definiranje pozicije (ko od članova porodice kontrolira daljinski upravljač, taj ima i moć). Društvena upotreba televizije unutar porodice odvija se u dva vida: kao strukturalna (pri čemu je TV samo „podloga“ za vrijeme obavljanja nekih drugih aktivnosti) i kao relacionala (pri čemu televizija ima konkretnu ulogu u formiranju modela odnosa među članovima porodice). Za djecu, pak, televizija je dio socijalizacijskog procesa u porodici i dio procesa učenja, pa je zajedničko gledanje televizije roditelja i djece poželjna aktivnost, prilikom koje roditelji uče djecu kritičkom razmišljanju, selekciji televizijskih sadržaja, kontroliranju reakcije na njih itd.

Drugo poglavlje („Televizija i individualni razvoj“) naglašava da se djeca „uče“ da na televiziju obraćaju pažnju još od najranije dobi<sup>2</sup>, ali da svako dijete vremenom razvija preference u gledanju televizije, koje ovise o godinama, generalnom interesovanju djeteta itd. Ono što je važno je da se u ovom procesu djeci pomogne da razviju sposobnost razlikovanja fantazije i realnosti, sposobnost razlikovanja TV žanrova, sposobnost razumijevanja TV likova i fabule, sposobnost moralnog rasuđivanja, kao i sposobnost kanaliziranja identifikacije s likovima i straha kao reakcija na TV sadržaje.

Treće poglavlje („Televizija i ponašanje djece“) razmatra efekte/utjecaj/činak televizije na djecu kroz nekoliko specifičnih oblika ponašanja: nasilno ponašanje (pri čemu televizija proizvodi „začarani krug: gledanje nasilja na televiziji potiče agresiju, a ta agresija potiče češće gledanje nasilja na televiziji“ (str. 120)), prosocijalno ponašanje (odnosno, društveno poželjno, koje televizija može da proizvede kod djece jednako kao i nasilno ponašanje), seksualno ponašanje i ponašanje uvjetovano gledanjem reklamnih sadržaja na televiziji (potrošačke navike, specifične prehrambene navike i odnos prema alkoholu naprimjer). Na osnovu urađenih istraživanja, autorica iskazuje vjeru u sposobnost djece da pravilno (od)reaguju na medijske sadržaje, napominjući kako ona odrastanjem razvijaju kritičku svijest prema medijima. Ovaj stav se posebno naglašava u četvrtom poglavlju knjige („Televizija i socijalno konstruisanje realnosti“), u kojem autorica navodi kako „gledaoci, čak i oni mladi, koji se nalaze unutar određenog društvenog i ideološkog okruženja, su selektivni kad je riječ o sadržaju programa koji gleda-

---

<sup>2</sup> Putem emisija kao što su Teletubbies ili Baby Einstein.

ju i aktivni i kreativni prilikom tumačenja tog sadržaja“ (str. 220). U ovom poglavlju autorica također zaključuje kako nije moguće razdvojiti raspravu o ulozi televizije u procesu konstruisanja socijalne realnosti od diskusija o drugim medijima, budući da se svi oni bave istim oblastima života i potiču jedni druge, kreirajući zajednički pogled na svijet.

U petom poglavlju („Televizija i učenje“) Dafne Lemiš navodi rezultate istraživanja koja pokazuju da obrazovni programi mogu da podučavaju i da oni to i čine. Televizija i škola su dva odvojena obrazovna sistema, pri čemu se televizija smatra informalnim oblikom obrazovanja, ali ona kao takva ne može uspješno zamijeniti druge oblike socijalizacije, može im tek biti nadopuna. A da bi se to postiglo u punom kapacitetu, televizija će se u budućnosti morati izboriti za svoju bolju poziciju u uvjetima globalizacije i komercijalizacije. „Iako je jasno da je potencijal obrazovne televizije veliki, njena budućnost i dalje je neizvjesna. Obrazovna televizija može da obrazuje, ali da li će joj se pružiti prilika da to i čini u komplikovanom svijetu 21. vijeka?“, pita se autorica (str. 278).

„Implikacije u vezi sa obrazovanjem i politikom“ naslov je šestog poglavlja, u kojem se najveća pažnja poklanja medijskoj pismenosti, medijskom obrazovanju ili medijskim kompetencijama, kako se u savremenoj literaturi naziva sposobnost analiziranja i evaluacije medijskih poruka i sposobnost da se komunicira na različite načine. Analizirajući dosadašnje studije iz oblasti medijske pismenosti, Dafne Lemiš izvodi svoju definiciju ovog pojma kao „beskrajnog procesa istraživanja načina na koje tragamo za značenjima i stvaramo ih posredstvom medijskih poruka i kao procesa istraživanja načina na koje to drugi čine umjesto nas (str. 278).“ Praksa medijskog opismenjavanja u različitim dijelovima svijeta dala je različite rezultate: negdje se ono smatra tek procesom „imunizacije“ na sadržaje medija, dok se drugdje u okviru medijskih kompetencija prije svega razvijaju kompetencije kritičkog promišljanja. Razvijanje kurikuluma medijske pismenosti ovisi o nizu specifičnosti društava u kojima se oni implementiraju, poput političkog i/ili društvenog sistema, kulturnog i obrazovnog sistema i sl. Da bi medijska pismenost imala smisla i efekta u društvima u kojima se implementira, potrebno je da postoje razvijeni medijski zakoni, ali i razvijen interes civilnog/građanskog društva za pitanje medija (u ovom slučaju televizije), kako bi kritički raspoloženi i medijski opismenjeni građani imali mehanizme za djelovanje na medijski sistem.

Knjiga na samom kraju postavlja pitanje odrastanja u globalnoj medijskoj kulturi, zaključujući kako globalizacija ima nesumnjivog utjecaja na načine na koje se emitiraju i interpretiraju medijski sadržaji širom planete (isti ili slični programi u cijelom svijetu i slični obrasci reagovanja na te programe



kao posljedica globalizacije i kulturne hibridizacije). Autorica naglašava da danas najmlađi gledatelji žive „kulturu ekrana“ (str. 325)<sup>3</sup>, koja je aktivna i interaktivna i nudi djeci integriranu stvarnost kojom dominiraju slavne ličnosti i u kojoj polako, ali sigurno nestaje djetinjstvo (ili se mijenja njegova suština i skraćuje njegov period). Dešava se svojevrsan paradoks: svi bi htjeli da žive u srednjoj dobi: pod utjecajem televizije djeca žure da uđu u adolescentsku dob, a stariji žele što duže očuvati mladost. Sve to pitanja su i izazovi ne samo za medijske analitičare i istraživače nego i za pedagoge i, prije svih, roditelje djece koja žive u 21. stoljeću – stoljeću medija.

Knjiga „Djeca i televizija – globalna perspektiva“ zanimljiva je utoliko što pokušava povezati dvadesetpetogodišnja istraživanja Dafne Lemiš provedena na teritoriju Evrope, SAD i Izraela, što autorici daje različite dimenzije u analiziranju fenomena televizije i odnosa najmlađe populacije prema njoj. Knjiga nudi i brojne reference – knjige i web siteove koji mogu poslužiti proširivanju znanja i produbljivanju analiza iz ove oblasti. Stoga se knjiga svakako može naći na popisu dodatne literature u području sociologije i psihologije medija. Istraživači medija bi je trebali konsultovati prije terenskog istraživanja vezanog za odnos djece i medija, dok pedagogima može poslužiti za bolje razumijevanje načina ponašanja djece pod utjecajem televizije, ali i drugih medija. Pisana populističkim stilom, knjiga može poslužiti i roditeljima kako bi bolje ovladali načinima na koje sa svojom djecom mogu pratiti TV programe i razgovarati s njima o tim programima. Stoga je ovo vrlo referentan izvor ako se želi bolje razumjeti kako najmlađi žive uz male ekrane. I kao što kaže sama autorica: „Ova knjiga je za bolju televiziju za djecu...“ .

---

<sup>3</sup> Ne samo televizijskog, nego i kompjuterskog, bioskopskog, ekrana mobilnih telefona i videoigrice itd.



## **Ispravka teksta!**

U prošlom broju našeg časopisa objavili smo tekst *Andragoški naučni okviri visokog obrazovanja*, prof. dr. Dušana M. Savićevića. Prilikom prevođenja naslova teksta na engleski jezik, odnosno njegovog sažetka na njemački jezik učinjene su određene greške u prevodu.

U ovom broju objavljujemo tačan prevod naslova teksta i njegovog sažetka.

### **ANDRAGOŠKI NAUČNI OKVIRI VISOKOG OBRAZOVANJA**

#### **1. ANDRAGOGICAL ASPECTS OF UNIVERSITY EDUCATION**

#### **2. DIE ANDRAGOGISCHEN ASPEKTE DER UNIVERSITÄREN AUSBILDUNG**

- Zusammenfassung -

*Komparative Analysen zeigen deutlich, dass die Notwendigkeit einer Untersuchung der Hochschulbildung besteht. In vielen Staaten konstituiert sich die Hochschulbildung als wissenschaftliches Forschungsgebiet. Institutionen der Hochschulbildung versuchen sich einen Einblick in die Qualität der eigenen Arbeit zu verschaffen. Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Andragogik wird neu definiert. Damit dieses Verhältnis transparenter wird, ist es überaus wichtig die Entwicklung der universitären Ausbildung in ihrer historischen und komparativen Perspektive zu untersuchen. Man erwartet, dass es zur Veränderung und einer Neudefinierung der traditionellen pädagogischen Paradigmen kommen wird. Theoretische Grundlagen, die durch Untersuchungen des Lernverhaltens von Kindern und Jugendlichen entstanden sind, gelten nicht für die Hochschulbildung. Von großer Bedeutung ist die Konstituierung der Andragogik der universitären Ausbildung, da die Studenten im Hochschulbildungssystem erwachsen sind. Bei der Konstituierung der Andragogik der universitären Ausbildung geht man von dieser Prämisse aus.*

**Ovom prilikom upućujemo izvinjenje profesoru Dušanu M. Savićeviću, kao i cijenjenim čitaocima zbog učinjenog propusta.**

**Redakcija**



## POZIV NA SARADNJU I SUGESTIJE SARADNICIMA

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

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

Uz tekst je potrebno priložiti sažetak na pola strane papira A<sub>4</sub> (do 150 riječi), kojim se čitatelj obavještava o svrsi rada, najvažnijim rezultatima i zaključku. Iza sažetka potrebno je navesti ključne riječi (do 6 riječi) koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani problem.

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

Adizes, Isak (1994), *Upravljanje promjenama*, Beograd, Privredni pregled.  
Desforges, Charles (2001.), *Učenje izvan škole*. U: Desforges, Charles (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.

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

Redakcija nije dužna objavljivati radove onim redom kojim pristižu.

Rukopisi se ne vraćaju.

**Rukopisi se šalju na adresu: Bosanski kulturni centar,**

**Alipašina 9, 71000 Sarajevo**

**tel. / fax.: +387 33 / 20 15 54**

**e-mail: jubkc@bih.net.ba**

