

UDK 374.7

ISSN 1512-8784



OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

ADULT EDUCATION

Journal for adult education and culture



IZDAVAČ:

JU Centar za kulturu Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo
i
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza
visokih narodnih škola (DVV International)
Ured u Bosni i Hercegovini

ZA IZDAVAČA:

Edin Kukavica

REDAKCIJA ČASOPISA:

prof. dr. Jelenka Voćkić-Avdagić, prof. dr. Jusuf Žiga, prof. dr. Šefika Alibabić,
prof. dr. Mirjana Mavrak, prof. dr. Senada Dizdar, prof. dr. Branislava Knežić,
dr. sc. Emir Avdagić, Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

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. Senada Dizdar

LEKTOR:

Srđan Arkoš, prof.

PRIJEVOD NA ENGLISKI I NJEMAČKI JEZIK:

Ajla Sijerčić, prof.

DTP:

Indira Isanović

ŠTAMPA:

Forma Graf, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

JU Centar za kulturu Kantona Sarajevo
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo
Branilaca Sarajeva 24, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 586-780; tel/fax: +387 33 586-771
e-mail: bkc@bih.net.ba
web: www.bkc.ba

DVV International – Ured u Bosni i Hercegovini
Kulovića 8, 71000 Sarajevo, BiH
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290
e-mail: info@dvv-international.ba
web: www.dvv-soe.org; www.dvv-international.de

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.
Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

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

Sadržaj:

ČLANCI

<i>Vukašin Grozdić, Jovan Miljković</i> Andragoški aspekti preduzetništva	9
<i>Mirza Mehmedović</i> Evroatlanske integracije i savremeni izazovi razvojne politike javnog komuniciranja u Bosni i Hercegovini	33
<i>Branislava Knežić, Ljeposava Ilijić</i> Stručno obrazovanje osuđenika: iskušenje nade	51
<i>Emina Dedić Bukvić</i> Zastupljenost informacijske i informatičke kompetencije na studijskim programima izobrazbe nastavnika na Univerzitetu u Sarajevu ...	73
<i>Ajla Vehab, Mirjana Mavrak</i> Informatičko-informacijska pismenost u nastavničkoj profesiji kao izazov u edukaciji edukatora	97

PRIKAZ KNJIGE

<i>Mirjana Mavrak</i> Učiti o rukovoditeljskim praksama: <i>Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih</i> Emira Avdagića	125
<i>Adnan Tufekčić</i> Ključne kompetencije u obrazovanju seniora	131
<i>Amina Isanović Hadžiomerović</i> Emancipacijska moć kvalitativnog istraživanja	135

IZ PRAKSE

<i>Aida Fatić</i> Druga međunarodna konferencija <i>Gradimo mostove u obrazovanju odraslih</i>	143
--	-----

Content:

ARTICLES

<i>Vukašin Grozdić, Jovan Miljković</i> Andragogical aspects of entrepreneurship	9
<i>Mirza Mehmedović</i> Euro-Atlantic integration and modern challenges in development policy of public communication in Bosnia and Herzegovina.....	33
<i>Branislava Knežić, Ljeposava Ilijić</i> Vocational education of convicts: Temptation of hope	51
<i>Emina Dedić Bukvić</i> Presence of information and IT competencies in study programmes for teachers at the University of Sarajevo	73
<i>Ajla Vehab, Mirjana Mavrak</i> Informatics and information literacy in the teaching profession as a challenge in the education of educators	97

BOOK PRESENTATION

<i>Mirjana Mavrak</i> Learning about management practices: <i>Management models in organizations for adult education</i> by the author Emir Avdagić.....	125
<i>Adnan Tufekčić</i> Key competencies in education of seniors.....	131
<i>Amina Isanović Hadžiomerović</i> Emancipatory power of qualitative researches	135

FROM THE PRACTICE

<i>Aida Fatić</i> Second international conference <i>Building Bridges in Adult Education</i>	143
--	-----

Inhalt:

ARTIKEL

<i>Vukašin Grozdić, Jovan Miljković</i> Andragogische Aspekte des Unternehmertums	9
<i>Mirza Mehmedović</i> Euro-atlantische Integration und moderne Herausforderungen der Entwicklungspolitik der öffentlichen Kommunikation in Bosnien-Herzegowina.....	33
<i>Branislava Knežić, Ljeposava Ilijić</i> Berufsbildung von Verurteilten: Versuchung der Hoffnung	51
<i>Emina Dedić Bukvić</i> Präsenz von Informations- und EDV-Kompetenzen in Studienprogrammen für Lehrkräfte an der Universität in Sarajevo	73
<i>Ajla Vehab, Mirjana Mavrak</i> Informationskompetenzen und EDV-Kenntnisse im Lehrerberuf als Herausforderung in der Ausbildung von Ausbildern.....	97

BUCHPRÄSENTATION

<i>Mirjana Mavrak</i> Lernen über Managementpraktiken: <i>Managementmodelle in Erwachsenenbildungseinrichtungen</i> des Autors Emir Avdagić	125
<i>Adnan Tufekčić</i> Schlüsselkompetenzen in der Seniorenbildung	131
<i>Amina Isanović Hadžiomerović</i> Emanzipatorische Macht der qualitativen Forschung.....	135

AUS DER PRAXIS

<i>Aida Fatić</i> Zweite internationale Konferenz <i>Building Bridges in Adult Education</i>	143
--	-----



Vukašin Grozdić,¹

Jovan Miljković²

UDK: 005.7:37.013.83

37.014:005.96(4+497.11)

ANDRAGOŠKI ASPEKTI PREDUZETNIŠTVA³

Sažetak

Rad se bavi istraživanjem andragoških aspekata preduzetništva na nivou analize teorijskih stavova, dokumenata obrazovnih politika i primera dobre prakse. Strukturu rada čine odeljci o sadržaju kompetencije preduzetništva, o obrazovnim putevima razvoja preduzetničke kompetencije i mogućim barijerama u tom procesu, o mestu preduzetništva u obrazovnim (i drugim javnim) politikama Evrope i Srbije, o mogućnostima uključivanja preduzetništva u područje obrazovanja odraslih. U tom kontekstu je sagledan interes andragogije za proučavanje preduzetništva kao značajnog društvenog i ekonomskog fenomena te mogući doprinos andragogije kao nauke i obrazovanja odraslih kao prakse razvoju preduzetničke kompetencije. Rezultati analize su pokazali da je preduzetništvo prisutno u obrazovnim i drugim javnim politikama te da andragoška istraživanja mogu doprineti unapređivanju obrazovnih politika usmerenih na razvoj preduzetničke kompetencije, kao i unapređivanju okruženja i obrazovnih puteva razvoja kompetencije preduzetništva.

Cljučne reči: Andragogija, preduzetništvo, obrazovne politike, obrazovanje preduzetnika, preduzetnička kompetencija, preduzetništvo u obrazovanju odraslih.

1 MA Vukašin Grozdić, mladi savetnik u Kabinetu ministra Ministarstva državne uprave i lokalne samouprave Republike Srbije; e-mail: vukasin.grozdic@mduls.gov.rs.

2 Dr Jovan Miljković, docent na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju; e-mail: jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs.

3 Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” (broj: 179060) koji finansira Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

U savremenom društvu i u savremenoj ekonomiji sve su prisutniji zahtevi za inicijativom, proaktivnošću, stvaranjem novih vrednosti, za inovacijama, kao i za preuzimanjem odgovornosti i rizika. U praksi se posebno izdvojila ideja preduzetništva kao modela koji objedinjuje odgovore na pomenute zahteve savremenog društva. S obzirom na društveni značaj i kompleksnost, mnoštvo nauka nalazi svoje mesto u istraživanju ovog fenomena: sociologija, ekonomija, pravne nauke, psihologija i druge. Sociologija postavlja širok raspon pitanja vezanih za preduzetništvo, među kojima se ističu kako preduzetništvo direktno i indirektno doprinosi izgradnji institucija, koje su institucije potrebne da bi se podstaklo preduzetništvo, koliko je stanovnika zaposleno u sektoru preduzetništva, kakav je uticaj porodice, religije i kulture na razvoj preduzetništva, da li u društvu postoji pozitivan odnos prema preduzetništvu ili se ono osuđuje i stigmatizuje. Budući da je preduzetništvo snažan pokretač ekonomske aktivnosti, ekonomske nauke su posebno zainteresovane za ovaj fenomen. Pitanja na koja ekonomija traži odgovore odnose se na vrednost koju preduzetničke inicijative stvaraju u nacionalnoj i globalnoj ekonomiji, prihodima koje generiše, finansijskim institucijama koje podstiču i olakšavaju poslovanje – banke, mikrofinansijske institucije, lizing-kuće, akceleratori, „poslovni anđeli”, „venčer” (*venture*) kapitalisti. Kao društveni fenomen koji uključuje različite aktore (zaposlene, poresku upravu, poslovne subjekte i druge) postoji potreba da se zakonom regulišu odnosi između ovih strana. U tom svetlu, pravne nauke se interesuju za pitanja zakonske regulative otvaranja firmi, vlasničkih prava i obaveza, zapošljavanja i otpuštanja, poreza, uplata domaćih i inostranih fizičkih i pravnih lica. Posebno interesovanje za motive, stavove, frustracije i konflikte, psihičke posledice, dispozicije i karakterne crte preduzetnika ima psihologija, s obzirom da je razvoj preduzetništva neodvojiv od individue koja će krenuti u preduzetnički poduhvat. O načinima pripreme individue za bavljenje preduzetničkom delatnošću i razvoju neophodnih kompetencija, od najranijeg uzrasta pa do zrelog doba svoje mesto nalaze i nauke o vaspitanju i obrazovanju – pedagogija i andragogija.

Andragogija kao društvena nauka proučava brojne pojave i probleme koji su posredno ili neposredno povezani sa preduzetništvom. Stoga se može reći da se andragoška nauka interesuje za fenomen preduzetništva,

kao i za njemu slične fenomene: liderstvo, menadžment, kreativna ekonomija... Zasad sagledavanja mesta i uloge andragogije u izučavanju ovog fenomena, opravdano je koristiti se preporukom istraživača iz oblasti preduzetništva koji ističu četiri aspekta istraživanja ili četiri istraživačka domena: *pojedinaac, organizacija koju stvara, proces i okruženje* (Gartner 1985). Andragogija može dati poseban doprinos u svakom od navedenih domena, a naročito u domenima „pojedinaac” i „okruženje”. Sa stanovišta *pojedinaca* andragogija postavlja i odgovara na pitanja mogućnosti razvoja preduzetničke kompetencije, stava i ponašanja, limita formalnog i neformalnog obrazovanja u stvaranju preduzetnika, kreiranja neposrednog obrazovnog okruženja i metoda rada koje pogoduju razvoju preduzetničke ličnosti, načina samoobrazovanja i informalnog učenja, identifikovanja relevantnih znanja, veština i uverenja, identifikovanja barijera u učenju i obrazovanju, razvoja kurikuluma preduzetničkog obrazovanja, mesta preduzetništva u formalnom i neformalnom obrazovanju... S aspekta *okruženja* u kojem nastaje preduzetnički poduhvat, andragoška istraživanja mogu pružiti relevantnu osnovu za kreiranje i formulisanje obrazovnih politika, za kreiranje i dostupnost obrazovnih programa i institucija namenjenih razvoju preduzetničke kompetencije, za kreiranje društvenog i medijskog imidža preduzetnika...

Osim funkcije/uloge koju andragogija kao nauka ima u oblasti preduzetništva, moguće je sagledati i funkciju/ulogu preduzetništva u obrazovanju odraslih. Razvoj i napredak tehnologija, posebno informaciono-komunikacionih, i socijalne i demografske promene stvaraju nove ciljne grupe i nude mogućnosti za razvoj novih oblika učenja i obrazovanja odraslih. Da li će i u kojoj meri biti iskorišćene zavisi od preduzimljivosti svih aktera obrazovne delatnosti.

Struktura preduzetničke kompetencije

Preduzetništvo je ”proces stvaranja nečeg novog i korisnog ulaganjem vremena i napora, uz pretpostavku postojećih finansijskih, fizičkih i društvenih rizika, uz konačno dobijanje nagrade materijalnog karaktera i ličnog zadovoljstva i nezavisnosti” (Avlijaš i Avlijaš 2015: 8). Pregledom literature u vodećim časopisima i udžbenicima, Moris (Morris 1998) nalazi 77 različitih definicija preduzetništva. Kao ključni pojmovi, utvrđeni metaanalizom ovih definicija, izdvajaju se: pokretanje novog poduhvata,

kombinovanje resursa, otkrivanje šanse, prikupljanje neophodnih resursa, preuzimanje rizika, traženje profita i stvaranje vrednosti. Na osnovu ovih definicija zaključujemo da je uloga pojedinca koji preduzima preduzetnički poduhvat (preduzetnika) da kreira novo, ulaže značajan trud i resurse, preuzima rizik i neizvesnost očekujući ličnu materijalnu i emotivnu dobit. Za obavljanje ovakve funkcije potrebna je određena kompetencija, odnosno skup znanja, veština i stavova za bavljenje preduzetničkom delatnošću.

Preduzetnička kompetencija se definiše kao visok nivo znanja, veština i ličnih karakteristika koje vode ka sveukupnoj sposobnosti preduzetnika da uspešno obavlja posao (Man et al. 2002, prema: Li 2009). Drugi autori preduzetničku kompetenciju definišu kao svojstva ličnosti izražena kroz generička i specifična znanja, motive, osobine, sliku o sebi, društvene uloge i veštine koje doprinose nastanku i razvoju preduzetničkog poduhvata (Bird, prema: Li 2009). Konkretno kompetencije koje preduzetnik poseduje razlikuju se u zavisnosti od delatnosti i obima poslovanja (Morris 1998). To bi značilo da preduzetnici u različitim delatnostima (a delatnosti se dele na proizvodnju, trgovinu na veliko, trgovinu na malo i usluge (Navale 2013)) imaju različite kompetencije. Iako su razlike prisutne u značajnoj meri, ipak možemo govoriti o preduzetničkim znanjima, veštinama i sposobnostima svojstvenim svim preduzetnicima.

Ključna preduzetnička veština za uspeh u svakoj delatnosti je realna percepcija (sebe i svega oko sebe) odnosno sposobnost da se razume tržište na kome se posluje i kreira proizvod ili usluga, tržište koje će zadovoljiti potrebe korisnika. Za njom sledi veština kreiranja vrednosti odnosno plasiranja proizvoda i usluga koji predstavljaju novu vrednost na tržištu, a potom osobina fleksibilnosti, koja se ogleda u sposobnosti adaptiranja na promenljive potrebe korisnika. Poseban značaj za uspeh u preduzetništvu imaju prodajne veštine. Preduzetnik mora identifikovati i razumeti potrebe potencijalnih korisnika, osmisлити prodajni pristup i sprovesti ga. Kako bi opstao i održao poziciju u biznisu izražene konkurencije, neophodno je koristiti agresivne strategije u poslovanju. Specifičnost preduzetničke pozicije podrazumeva da preduzetnik mora demonstrirati poverenje i pouzdanost svojim investitorima, zaposlenima, kupcima i dobavljačima. Kako bi ih sve uverio u dobrobit onoga što radi, neophodne su mu visokorazvijene pregovaračke veštine (Navale 2013).

Poznavanje finansija predstavlja još jednu od neophodnih preduzetničkih veština. Potrebno je razumeti cene, načine i rokove plaćanja i posedovati veštinu da se ostane likvidan u poslovanju. Na kraju, efektivno upravljanje vremenom i konzistentnost u poslovanju uz poštovanje postavljenih planova, preuzetih rokova i dogovorenog kvaliteta kao i konstantno unapređenje proizvoda i usluga su veštine koje mora posedovati svaki preduzetnik ukoliko namerava da se izbori sa konkurencijom (Navale 2013). Osim ovih kompetencija, mnogi autori ističu i značaj organizacionih i menadžmentskih znanja, kao i liderskih veština i sposobnosti (Chandler and Jansen 1992; Mintzberg and Waters 1982; Shane and Venkatraman 2000, prema Unger, Rauch, Frese & Rosenbusch 2011., 2011; Huck and McEwen 1991, prema: Li 2009).

Osnovano je zaključiti da preduzetnička kompetencija predstavlja kompozit znanja, veština, vrednosti i uverenja o poslovanju, poslovnim prilikama i drugim ljudima a razvija se kroz procese učenja i obrazovanja, koji mogu biti planski i sistematizovani, ali takođe slučajni i difuzni.

O preduzetničkim znanjima i veštinama u literaturi se govori kao i o *ljudskom kapitalu*. Pristup preduzetništvu iz perspektive ljudskog kapitala zaslužen je za novo gledište na razloge uključivanja u preduzetništvo. Prema ovom stanovištu, odluka za pokretanje biznisa je rezultat svesne procene ličnih kompetencija i iskustva, a ne sklonost ili karakteristika ličnosti (Wagner & Ziltener 2008).

Obrazovni putevi razvoja preduzetničke kompetencije

Kao situacije učenja i obrazovanja, odnosno kao situacije razvoja preduzetničke kompetencije, u literaturi o preduzetništvu se najčešće identifikuju školovanje i iskustvo – preduzetničko iskustvo, iskustvo iz konkretne delatnosti, menadžersko i radno iskustvo (Unger et al. 2011). Međutim, s andragoškog aspekta gledano, situacije učenja i obrazovanja za razvoj preduzetničke kompetencije možemo poistovetiti s obrazovnim putevima koje predlaže Alibabić (2002): formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje, samoobrazovanje i informalno učenje. Iako navedeni obrazovni putevi uključuju i iskustveno učenje, koje je posebno svojstveno odraslima, ipak se čini opravdanim posebno naglašavanje značaja preduzetničkog iskustva u razvoju preduzetničke kompetencije.

Formalno obrazovanje

Kulić i Despotović (2010: 109) formalno (školsko) obrazovanje definišu kao "delatnost koja se izvodi u institucionalnim oblicima obrazovanja i ima instrumentalno značenje". Pod institucionalnim oblicima obrazovanja misli se na školsko obrazovanje od osnovnog do univerzitetskog. Obrazovni program je visokostrukturiran i organizovan sa unapred definisanim sadržajem. Kadar koji predaje mora posedovati odgovarajuće kvalifikacije, a institucija mora biti akreditovana. Uspešno realizovanje programa vodi sticanju društveno priznate kvalifikacije, što je najčešće i motiv za uključivanje u obrazovni program.

Prema klasifikaciji koju je izradila Evropska komisija, identifikuju se tri kriterijuma koja specifikuju formalno obrazovanje (European Commission 2006, prema: Despotović 2016). Prvo, hijerarhijski nivo/stepen – zahtevnost i kompleksnost programa je gradirana i razdeljena po nivoima, dok svakom programu odgovara određeni nivo kompetencije. Završetak jednog nivoa je preduslov za naredni. Drugo, uslovi upisa – kriterijumi upisa su diskriminatorni u pogledu godina starosti i prethodnog obrazovanja. Treći kriterijum je zahtev za registraciju – evidentiranje upisa učenja. U pogledu korisnosti i primenjivosti stečenih znanja i veština, formalno obrazovanje je označavano kao nedovoljno "prevashodno zbog toga što 'sistem znanja', usvojen u školi, često nije neophodno potreban u kasnijem životu" (Kulić i Despotović 2010: 111)

Preduzetničko obrazovanje, kako globalno tako i kod nas, prisutno je u programima obrazovanja u srednjim, višim i visokim školama čiji je cilj priprema za bavljenje preduzetništvom. Većina ovih škola se naziva poslovnim školama. U okviru obrazovnih kurikuluma srednjih škola u Evropi, a odskoro i u Srbiji, mogu se naći zasebni predmeti preduzetništva, a kada to nije slučaj, preduzetništvo i razvoj preduzetničke kompetencije se smatra međupredmetnim ishodom učenja (vidi Evropska Komisija 2012). Uočljiva je evropska tendencija uključivanja preduzetništva i na niže obrazovne nivoe promovisanjem koncepcije ključnih kompetencija, koje bi trebalo da budu razvijene do kraja obaveznog školovanja, a u koje spada i preduzetništvo.

U literaturi se sreću i mišljenja koja govore o negativnom i neznatnom uticaju formalnog obrazovanja na ostanak u biznisu. Obrazovaniji preduzetnici su skloniji da postavljaju visoke zahteve prema svom učinku.

Ako se nađu u nedovoljno unosnom biznisu, ostajanje u njemu vide kao visoki oportunitetni trošak i češće napuštaju svoj poduhvat (Cooper et al. 1994). Na sličan način, obrazovaniji teže „većem povraćaju investicije” jer neizvesnost u preduzetništvu može da vodi ka manjoj zaradi nego drugi oblici zaposlenosti (Cassar 2006; Evans and Leighton 1989, prema: Unger et al. 2011).

Neformalno obrazovanje

Postoji široki konsenzus da buduće obrazovne strategije u svim državama moraju biti mnogo obuhvatnije, inovativnije i integrativnije naspram uske i nefleksibilne strategije ubrzane linearne ekspanzije nasleđenog formalnog obrazovnog sistema koji je dominirao 1950-ih i 1960-ih i kulminirao u sveopštu svetsku obrazovnu krizu, ističe Kums (Coombs 1989: 57). Kulić i Despotović (2010: 112) neformalno obrazovanje vide kao ”obrazovni put koji podrazumeva svesno i organizovano obrazovanje, učenje i osposobljavanje odraslih s ciljem zadovoljavanja njihovih raznovrsnih obrazovnih potreba”.

Neformalno obrazovanje u odnosu na formalno je manje strukturirano, više okrenuto zadacima i veštinama, fleksibilnije po pitanju vremena i trenutno u smislu ciljeva (Radcliffe and Colletta 1989: 61). Metod nastave je orijentisan ka učeniku nasuprot orijentaciji ka nastavniku, dok je učenje više konkretnije i iskustvenije, a manje apstraktno i teorijsko. U početku je neformalno obrazovanje viđeno kao put ka opismenjavanju i pružanju obrazovnih prilika seoskom stanovništvu. Danas to više nije slučaj i polaznici u neformalnim oblicima obrazovanja dolaze iz svih obrazovnih i kulturnih slojeva, a neformalno obrazovanje sada označava ”organizovanu i sistematsku obrazovnu aktivnost usmerenu na osposobljavanje odraslih za rad, socijalne aktivnosti i privatni život” (Kulić i Despotović 2010). Mlađi odrasli su mnogo češći učesnici programa neformalnog obrazovanja i zanimljivo je da preferiraju organizovane kurseve u odnosu na samostalno učenje, za razliku od starije populacije (Livingstone 1999).

U oblasti preduzetništva, na tržištu su prisutni brojni neformalni obrazovni programi usmereni ka sticanju preduzetničkih znanja i veština. U najvišem stepenu organizovanosti i sistematičnosti, prisutne su preduzetničke akademije. Ove akademije su obično deo neke neformalne obrazovne ustanove ili su razvijene u okviru projekata međunarodnih fondacija.

Parcijalna znanja potrebna za bavljenje preduzetništvom moguće je steći na kursovima knjigovodstva, prodaje, marketinga, upravljanja finansijama, upravljanja ciljevima i sl.

Samoobrazovanje

Samoobrazovanje je aktivnost samostalnog i namernog učenja (Alibabić 2002). Učenik prema svojim potrebama i preferencijama bira resurse i cilj učenja. Ono je organizovana aktivnost i često podrazumeva izradu ličnog plana učenja. Može se javiti i kao dopuna školskom učenju. Za razliku od već predstavljenih obrazovnih puteva, samoobrazovanje zahteva posebnu osposobljenost koja je neophodna da bi govorili o samoobrazovanju, što čini ovaj obrazovni put svojstvenijim za odrasle učenike nego za decu. Kompetencija za samostalno učenje (*learn-to-learn*) bi prema mišljenju Evropske komisije morala biti razvijena do kraja obaveznog školovanja.

Nismo našli rezultate naučnih istraživanja koji bi potvrdili ili opovrgli značaj samoobrazovanja kao puta razvoja preduzetničke kompetencije. U hipotetičkom smislu, a s obzirom na karakteristike samoobrazovanja, s jedne strane, i "preduzetničku borbu s vremenom", s druge strane, samoobrazovanje može predstavljati vrlo važan obrazovni put razvijanja preduzetničke kompetencije jer omogućava da preduzetnici prave sopstvene planove učenja i upravljaju njihovom realizacijom u raspoloživom vremenu.

Informalno učenje

Za Kumsa (1973), informalno učenje predstavlja istinski celoživotni proces u kojem svaki pojedinac stiče stavove, vrednosti, veštine i znanja iz svakodnevnog iskustva i obrazovnih uticaja i resursa iz njegove/njene sredine – porodice i komšija, tokom rada i igre, u tržišnim centrima, biblioteci i iz medija (prema: Radcliffe and Colletta 1989: 60). Ovaj oblik učenja za većinu savremenih autora predstavlja i namernu i nenamernu aktivnost (Krajnc 1972, prema: Kulić i Despotović 2010). Savićevićev je stav da je informalno učenje svesna aktivnost koja se dešava u društvenoj i radnoj sferi (prema: Kulić i Despotović 2010). Livingston (Livingstone 1999) na informalno učenje gleda kao na svaku aktivnost što uključuje potragu za razumevanjem, znanjem ili veštinom, koja se dešava izvan kurikuluma obrazovnih ustanova ili kurseva i radionica koje nude obrazovne i druge agencije.

Verovatno najsystematičnija studija istraživanja informalnog učenja poslednjih godina bio je projekat *Nacionalne istraživačke mreže novih pristupa doživotnom učenju* sa Univerziteta u Torontu, 1998. godine, u kojem su učestvovala 1562 ispitanika, odraslih građana Kanade (Livingstone 1999). Na osnovu dobijenih odgovora ispitanika, izveden je prosečan broj sati posvećen aktivnostima informalnog učenja i taj broj iznosi 15 sati nedeljno odnosno 80 % sveukupnog učenja i obrazovanja.

Od ukupno 15 sati koliko odrasli građani Kanade provode u aktivnostima informalnog učenja, na situacije koje su u vezi sa zaposlenjem odlazi 6 sati. Izvori saznanja na radnom mestu mogu biti kolege, supervizori i klijenti sa kojima se komunicira. Kao najčešći sadržaji informalnog učenja na radnom mestu navode se ostajanje u toku sa opštim znanjem svoje struke, unapređenje kompjuterskih veština, zatim komunikacionih veština i veština rešavanja problema, informisanje o bezbednosti i zdravlju na radu i upoznavanje novih tehnologija. Novija istraživanja nalaze da je 70–80 % ukupnog znanja i veština koje zaposleni poseduju o svom poslu stečeno informalnim putem (Keith, Unger, Rauch and Frese 2016).

U odnosu na godine života, mlađi odrasli kao glavni izvor novog učenja o svom poslu vide starije kolege. Ovakav vid učenja je informalnog karaktera. Što se starijih odraslih tiče, većina smatra da im stečeno iskustvo i razvijene predstave o svetu daju dovoljan osnov da uče i obrađuju nove informacije. Iz ovog razloga preferiraju informalni vid učenja u odnosu na organizovane aktivnosti (Livingstone 1999).

Preduzetnici su skloniji informalnom sticanju novih znanja – komunikacijom sa dobavljačima i korisnicima i posećivanjem sajamskih manifestacija. Razlog za preferenciju ovakvog oblika učenja između ostalog je i nedostatak finansija za formalnije oblike obrazovanja (Halliday-Wynes & Beddie 2009).

Barijere u obrazovanju preduzetnika

Veće obrazovanje vodi ka bolje plaćenom poslu, društvenom ugledu, ličnom zadovoljstvu i sveukupnom kvalitetu života. Pored vrednosti, potencijala i poželjnosti koje obrazovanje u sebi poseduje, ne učestvuju svi ljudi u programima obrazovanja. Razlozi njihove sprečenosti za participaciju u obrazovanju mogu biti subjektivne i objektivne prirode

(Merriam and Caffarella 1999, prema: Falasca 2011). U subjektivne odnosno dispozicione autori svrstavaju sledeće: „mitovi” o učenju – „ponavljanje je majka učenja”, „postoji jedan ispravan način učenja” i slično; oslanjanje isključivo na prethodno stečeno znanje i veštine; rutina, rigidnost i ukorenjenost u ranijem ponašanju i mišljenju, nasuprot otvorenosti, prisutnosti i svesnosti konteksta u kojem se osoba nalazi; nesigurnost i strepnja u vezi sa uspehom u novim situacijama učenja, kao i negativna percepcija i nepoverenje u obrazovanje. Pod objektivnim odnosno situacionim barijerama podrazumevaju se starenje, gubitak vida i sluha; zdravstvene tegobe, poput umora i bolesti koje utiču na motivaciju i snagu da se uključe u obrazovne aktivnosti; preuzimanje novih društvenih i radnih uloga – roditelj, supružnik, gubitak člana porodice; i na kraju: motivacija, odnosno da li slobodnom voljom ili pod pritiskom učestvuju u obrazovnim aktivnostima.

Osim već pomenutih dispozicionih i situacionih barijera (koje različiti autori različito definišu i grupišu), Krosova (Cross) je uočila i treći oblik barijera – institucionalne. Ove barijere se odnose na procedure i prakse obrazovnih institucija koje odbijaju odrasle od učenja (prema: Smith 1998, 2010). To mogu biti neodgovarajuće mesto i termini održavanja nastave, nedostatak relevantnih programa i obaveznosti na redovno pohađanje nastave u pojedinim obrazovnim institucijama. Krosova u situacione barijere ubraja i nedostatak novca, vremena i transporta do mesta obrazovanja. Dispozicione određuje kao stavove i percepciju koju pojedinac ima o sebi kao učeniku, a to može biti osećanje da je previše star(a), nedostatak samopouzdanja zbog prethodnih slabih obrazovnih postignuća i zasićenje od škole i učionice. Klasifikacija koju je predložila Krosova je sada široko zastupljena u literaturi (vidi Smith 1998, 2010; Kulić i Despotović 2010).

Za utvrđivanje barijera u obrazovanju za preduzetništvo potrebno je sprovesti posebna istraživanja, s obzirom na to da se radi o specifičnoj grupi koja je uglavnom suočena sa barijerom ”nedostatak vremena za obrazovanje”. Može se očekivati da se neke od navedenih barijera mogu susresti i u obrazovanju preduzetnika, a posebno one iz grupa situacionih i institucionalnih.

Obrazovne politike i preduzetništvo

Okruženje u kojem dolazi do stvaranja preduzetničkog poduhvata može biti pogodno ili sputavajuće. Pozitivno okruženje u pravnom domenu podrazumeva pravnu sigurnost, zaštitu intelektualne svojine, jednostavne procedure pokretanja biznisa i optimizaciju administrativnih procedura. U finansijskom obliku to je pristupačnost i dostupnost različitih izvora kapitala, poreske olakšice i državna podrška. Osim toga dostupnost dobavljača, korisnika, novih tržišta, tehnologija, transporta i obučenost radne snage predstavljaju činioce pogodnog okruženja (Gartner 1985). Posebnu podršku iz okruženja mogu pružiti dostupni obrazovni kurikulumi iz područja preduzetništva, konferencije i drugi naučni i stručni skupovi koji nude mogućnosti za razmenu znanja, iskustava i primera dobrih praksi, programi mentorstva i učenja od uspešnih.

U ovom poglavlju smo imali nameru sagledati mesto i ulogu preduzetništva u evropskim (EU) i srpskim obrazovnim (i drugim javnim) politikama. U tom kontekstu smo tragali za odgovorima na sledeća pitanja: Da li se termin i pojam „preduzetnička kompetencija” nalazi u obrazovno-političkim dokumentima? Gde je mesto preduzetništva u formalnom obrazovanju, a gde u neformalnom (treninzi i inkubatori)? Da li je preduzetničko obrazovanje namenjeno svim društvenim kategorijama i na svim nivoima ili ne? Da li se i na koji način podučava preduzetništvu?

Pre nego što odredimo mesto i ulogu preduzetništva u obrazovnim politikama XXI veka, potrebno je definisati ključne pojmove relevantne za analizu. Pod pojmom *obrazovna politika* podrazumevamo „umeće upravljanja obrazovnim tokovima u određenoj društvenoj zajednici... Ona je svesno stvaranje uslova, pravnih, materijalnih, finansijskih, kadrovskih i drugih, za realizovanje utvrđene koncepcije, strategije i sistema” (Alibabić 2002: 78).

Indikatori prisutnosti *preduzetništva* u obrazovnim politikama bili su eksplicitno navođenje ovog termina u dokumentima podrazumevajući pod njim kompetenciju, cilj, ishod učenja i/ili zasebni nastavni predmet. Evropske i srpske obrazovne politike smo sagledali putem analize evropskih i srpskih zvaničnih obrazovnih dokumenata za koje smo pretpostavili da bi mogli i trebali promovisati razvoj preduzetničke kompetencije u formalnom i neformalnom obrazovanju. U analizu smo uključili politike

koje dolaze kako iz sfere obrazovanja tako i iz drugih oblasti, pre svega privrede i zapošljavanja.

Preduzetništvo u evropskim politikama

Evropska unija je kao nadnacionalna tvorevina između ostalog kreirana kako bi države članice bile konkurentne drugim većim tržištima. Plan Evrope za 2020. godinu je da postane pametna, održiva i inkluzivna ekonomija. Da bi ostvarila ovaj cilj i premostila krizu u kojoj se nalazi, Evropska unija izlaz vidi u povećanju broja preduzetnika kako bi otvorila nova radna mesta i ubrzala privredni rast. Poseban problem Evrope je nedovoljan broj radno sposobnog stanovništva koje bi izabralo put samozapošljavanja (37 %), naspram Sjedinjenih Američkih Država (SAD) i Kine gde je ovakva poslovna karijera znatno poželjnija (51 % i 56 %). Osim toga, preduzetnički poduhvati kreirani u Evropi rastu znatno sporije nego u SAD i zemljama u razvoju (European Commission 2013).

U evropskim politikama prvi su put 2003. godine u *Evropskoj zelenoj knjizi o preduzetništvu* istaknuti značaj i nužnost razvoja preduzetništva, kao i predlog strategije za realizaciju ove koncepcije (Commission 2003). Nakon donošenja ovog dokumenta usledilo je usvajanje *Okvira ključnih kompetencija za celoživotno učenje*, kojim je identifikovano osam ključnih kompetencija, među kojima se nalaze preduzetništvo i smisao za inicijativu (European Parliament and Council 2006). Ključne kompetencije za celoživotno učenje predstavljaju kombinaciju znanja, veština i stavova koji odgovaraju kontekstu, neophodnih za lično ispunjenje i razvoj, socijalnu inkluziju, aktivno građanstvo i zapošljavanje. Od suštinskog su značaja u *društvu znanja* i garantuju veću fleksibilnost na tržištu rada, što omogućava brže prilagođavanje stalnim promenama u procesu globalizacije (European Parliament and Council 2006). Preduzetništvo i smisao za inicijativu, jedna od ključnih kompetencija, definisana je kao individualna sposobnost da se ideje pretoče u realnost. Uključuje kreativnost, inovativnost i preuzimanje rizika, kao i sposobnost planiranja i upravljanja projektima u cilju postizanja ciljeva. Ispoljava se u svakodnevnom životu, kod kuće i u društvu, kao i na radnom mestu, u smislu da individua postane svesna konteksta u kojem radi i da bude sposobna da iskoristi ukazane prilike.

Definisanje ključnih kompetencija i kreiranje referentnog okvira predstavljaju rezultat plodne rasprave između država članica i Evropske komisije, pokrenute još u Lisabonu 2000. godine. *Metodom otvorene*

koordinacije usaglašeni su stavovi država članica i usvojeni zaključci o uvođenju minimuma zajedničkih kompetencija u kurikule svih evropskih zemalja. Metod otvorene koordinacije omogućava i promoviše zajedničko učenje, razmenu dobre prakse, razvoj zajedničkih alata i instrumenata, kao i podršku nacionalnim reformama.

Preduzetnička kompetencija u domenu znanja ističe sposobnost identifikacije dostupnih mogućnosti za razvoj poslovanja, uviđanje prilika za lični i profesionalni razvoj, široko razumevanje funkcionisanja ekonomije, kao i izazova sa kojima se suočava zaposleni ili organizacija. Veštine koje čine preduzetničku kompetenciju su proaktivno projektno upravljanje, sposobnost dobrog prezentovanja i pregovaranja, individualan rad i rad u timu, a posebno se ističe veština identifikovanja tuđih snaga i slabosti, kao preuzimanje procene i rizika kada je to neophodno. U oblasti stavova i karakternih osobina naglašava se inicijativa, proaktivnost, nezavisnost i inovativnost, kao i posvećenost i odlučnost za ostvarivanje postavljenih ciljeva (European Parliament and Council 2006).

Kreatori okvira ključnih kompetencija smatraju da će razvoj identifikovanih kompetencija doprineti većoj fleksibilnosti radne snage, povećanju zapošljivosti, inovacijama i kvalitetnijem radu i zadovoljstvu zaposlenih, a ponuđeni jedinstveni okvir osigurati veću uporedivost i osnov za mobilnost na jedinstvenom evropskom obrazovnom i radnom tržištu. Odgovornost za kreiranje strategija i sistema zasnovanih na ključnim kompetencijama je podeljena između država članica i Evropske komisije, a njihovo sticanje je namenjeno mladima kroz sve vidove obrazovanja (formalne i neformalne), kao i odraslima kroz lični i profesionalni razvoj.

Istaknuta je važnost i potreba za vrednovanjem i priznavanjem neformalno i informalno stečenog znanja, posebno volontiranjem u privrednim i civilnim organizacijama. Sa andragoškog aspekta interesantno i važno je izdvojiti obaveze država u domenu odrasle populacije. Naime, države treba da stvore uslove da odrasli mogu razvijati i unapređivati ključne kompetencije tokom celog života, da se obezbedi odgovarajuća infrastruktura za kontinuirano obrazovanje i obuku, da se stvore mehanizmi koji će osigurati pristup obrazovanju i tržištu rada i da se osigura usklađenost obrazovanja odraslih sa usvojenim politikama (European Parliament and Council 2006). Naredni dokument koji je promovisao preduzetništvo kao model ekonomskog razvoja je *Akt o malom biznisu* (Commission 2008).

Kao rezultat temeljnih i opsežnih konsultacija Evropske komisije, Evropskog parlamenta, Saveta, Evropskog ekonomskog i socijalnog komiteta i Komiteta regiona, 2013. godine kreiran je *Akcioni plan - Preduzetništvo 2020* (European Commission 2013). U dokumentu se ističe da ulaganje u preduzetničko obrazovanje predstavlja jednu od najunosnijih investicija koje Evropa može učiniti. Ova tvrdnja je izneta na osnovu nalaza da oni koju su učestvovali u programima preduzetničkog obrazovanja bolje razumeju poslovanje, poseduju neophodne veštine i stavove koji uključuju kreativnost, inicijativu, istrajnost, timski rad, spremnost na procenjeni rizik i osećaj odgovornosti. Kao takvi, oni su zapošljiviji i sposobniji da pretoče ideje u realnost.

Izdvojene su tri oblasti gde je potrebno hitno reagovati i to su:

- 1) preduzetničko obrazovanje i obuka za podršku rasta i otvaranja novih preduzeća;
- 2) stvaranje dobrog i podsticajnog okruženja u kojem preduzetnici mogu da rastu i razvijaju svoje poslovanje otklanjanjem postojećih strukturalnih prepreka i podrškom u ključnim fazama razvoja poslovanja;
- 3) promovisanje preduzetnika kao pozitivnog zanimanja i uključivanje ugroženih populacija.

Poziva se na stvaranje ishoda preduzetničkog obrazovanja, priznavanje informalnog i neformalnog učenja i stvaranje čvrstih veza sa privrednom kako bi se pružilo praktično radno iskustvo. Planira se razvoj sveevropske platforme koja bi koristila praktičarima i gde bi se nalazila iskustva dobre prakse, analize, metodologije i slično, kao i uspostavljanje smernica za kreiranje preduzetničkih škola i VET⁴ ustanova.

Interesantno je istaknuti da dokument nije potekao od obrazovnih aktera, već je nastao pod okriljem Sektora za preduzeća i industriju unutar Evropske komisije, koji se između ostalog zalaže za sistematski pristup učenju preduzetništva.

Drugi značajan dokument obrazovne politike koji promoviše uvođenje preduzetništva na svim nivoima obrazovanja i ostvarenje koncepcije celoživotnog učenja usvojen je pod nazivom *Strateški okvir - Obrazovanje i obuka 2020* (European Council 2009). Ovaj dokument predstavlja podršku

4 VET (Vocational Education and Training) – stručno obrazovanje i obuka.

državama članicama kako da urede svoje sisteme obrazovanja u cilju održivog ekonomskog razvoja i povećanja zapošljivosti. Preduzetništvo na svim nivoima obrazovanja, zajedno sa osnaživanjem kreativnosti i inovacija, identifikovano je kao jedan od četiri strateška cilja za realizaciju postizanje očekivanih rezultata. Zahteva se smanjenje diskrepancije između sveta rada, obrazovanja i istraživanja, unapređenje saradnje između preduzeća i obrazovnih ustanova, kao i prepoznavanje civilnog sektora kao činioca obrazovanja za podsticanje kreativnosti i ličnog i profesionalnog razvoja.

U svetlu sve izraženijeg jaza između sveta rada i sveta obrazovanja, kao i visoke nezaposlenosti, evropske politike velik značaj pridaju razvoju veština potrebnih za tržište rada. Analize predviđaju da će u periodu od 2010. do 2020. godine procenat niskokvalifikovanih poslova opasti za 20 %, kao i da će se broj radnih mesta koja zahtevaju visoku stručnu spremu povećati za 15 %. Evropska komisija je u novembru 2012. godine usvojila novu strategiju pod nazivom *Preispitivanje obrazovanja: Ulaganje u veštine za bolje socio-ekonomske ishode*, kojom se kao put za osiguranje zapošljivosti navodi razvoj transferzalnih veština, a posebno je istaknut razvoj preduzetničkih veština (European Commission 2012). Prilikom prezentacije dokumenta javnosti, Andrula Vasileu (Androulla Vassiliou) komesar za obrazovanje, kulturu, multijezičnost i omladinu, istakla je da problem u obrazovanju nije nedostatak finansijskih sredstava, već nefleksibilan način na koji je sistem obrazovanja organizovan, kao i da će Evropa nastaviti održiv rast jedino ako bude kreirala visokoobučenu i prilagodljivu radnu snagu, koja će doprineti rastu inovacija i preduzetništva.

Na osnovu analiziranih dokumenata evropske obrazovne politike, vidimo da se pitanju preduzetništva pristupa planski i sistematski. Iako je preduzetništvo prepoznato kao kompetencija potrebna u svakodnevnom i privatnom životu, vidimo da se najviše pažnje poklanja razvoju preduzetničke kompetencije u funkciji razvoja ekonomije, otvaranja novih radnih mesta i povećanja zapošljivosti pojedinaca.

Preduzetništvo u srpskim politikama

Srbija nije zemlja sa razvijenom preduzetničkom tradicijom, a posebno negativnu konotaciju ovaj pojam dobija u periodu posleratne Jugoslavije, koja je negovala kolektivistički mentalitet i svoju ekonomiju zasnivala na planskoj proizvodnji. Nakon raspada Jugoslavije, Srbija je ušla u proces

tranzicije i privatizacije, a kao rezultat reformi i novog načina poslovanja danas je u sektoru malih i srednjih preduzeća zastupljeno 65,3 % svih radnih mesta, ostvaruje se 65,5 % prometa i 55,2 % bruto vrednosti (Ministarstvo privrede 2012). Analiza dostupnim nam dokumenata omogućila je odgovore (delimične ili pak potpune) na značajna pitanja: Da li u Srbiji postoje dokumenti koji strateški uređuju ovu oblast? Da li oni dolaze iz obrazovne ili iz neke druge sfere – privredne, zapošljavanja...? Kakvi su planovi i da li Srbija preduzetništvo vidi kao metod održivog ekonomskog razvoja i u tom smislu osmišljava potrebne mehanizme za njegovo podsticanje?

U Republici Srbiji postoji više obrazovnih politika koje prepoznaju i ističu značaj preduzetništva. Na početku ćemo analizirati najviši strateški dokument u oblasti obrazovne politike a to je *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, usvojena 2012. godine. Strategija je pisana na pretpostavci da se „dalji razvoj proizvodnog sistema Republike Srbije mora ubrzano zasnivati na znanju, preduzetništvu obrazovane populacije, sopstvenim i transferisanim tehnološkim inovacijama bez štetnog uticaja po životnu sredinu, tržišnoj ekonomiji i međunarodnoj poslovnoj, tehničkoj i drugoj kooperaciji” (Vlada RS 2012: 5). Preduzetništvo se najčešće javlja kao vannastavna aktivnost u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju, a pod tim terminom se „ne misli na pripremu učenika za određeno zanimanje, već se podrazumeva upoznavanje učenika sa vlastitim karakteristikama i sklonostima i njihovo upoznavanje sa prirodom sveta rada” (Vlada RS 2012: 63). Takođe, planira se uvođenje preduzetništva u programe obrazovanja i obuke u domenu stručnog obrazovanja.

Kako se na donošenje akcionog plana za navedenu strategiju čekalo do 2015. godine, još uvek nije dostupan izveštaj o sprovedenim aktivnostima i tako nismo u stanju da analiziramo njene efekte. Sa druge strane, uvođenje preduzetništva u programe stručnog obrazovanja planira i *Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji* iz 2006. godine. Kao jedna od devet ključnih kompetencija koje vode zapošljavanju ističe se poslovna i preduzetnička veština i znanje a odnosi se na preduzetničke sposobnosti, kreativnost, inovativnost i samozapošljavanje (Vlada RS 2006a). Iako se u obrazovnim politikama preduzetništvo najčešće vezuje za mlađu populaciju, ono ne treba da poznaje uzrast. U prilog tome govori i *Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji* gde je za

ekonomski i socijalni razvoj potrebno kreirati fleksibilan i dinamičan sistem obrazovanja odraslih sa raznovrsnom programskom strukturom (Vlada RS 2006b). U području stručnog obrazovanja i obuke nalazimo četiri programa obrazovanja i obuke i to su: programi inicijalnog stručnog obrazovanja, programi za tržište rada, programi kontinuiranog obrazovanja, programi obrazovanja za zaštitu životne sredine i održivi razvoj. Razvoj preduzetničkih veština zajedno sa veštinama upravljanja nalaze svoje mesto u programima tržišta rada, organizovanim u kratkotrajne modularne programe koji treba da omoguće brz i direktan pristup tržištu rada.

Na osnovu pregleda *Strategije razvoja obrazovanja, razvoja stručnog i obrazovanja odraslih*, možemo videti da preduzetništvo pronalazi svoje mesto u srpskim obrazovnim politikama. Sa druge strane, upitna je njegova funkcija. Nalazimo da nije dovoljno razrađeno, sistematizovano i planirano. U odnosu na evropske politike, postoji velika diskrepancija u obimu i sadržaju bavljenja ovim pitanjem. Ono što još više unosi nejasnoću u tumačenje srpskih obrazovnih politika koje se odnose na preduzetništvo je i dosadašnje deklarativno zalaganje Vlade za različite obrazovne programe i aktivnosti, koji su redovno kasnili u svojim donošenjima i realizaciji, a počinjali s implementacijom onda kada su se okolnosti toliko promenile da bi pre trebalo doneti nove mere nego početi implementirati stare. Srpske obrazovne politike odlikuje pre svega preskriptivnost, a kontrola njihovog sprovođenja gotovo da i ne postoji.

Strategije koje su kreirane od strane neobrazovnih entiteta, obrazovanje za preduzetništvo smatraju jednim od načina kojim mogu dostići postavljene ciljeve. U *Strategiji za smanjenje siromaštva* iz 2003. godine, konstatuje se da nije učinjen ozbiljniji pokušaj uvođenja stvarne informatičke pismenosti i osnovnih znanja o preduzetništvu, čime bi se bar donekle osavremenili kurikulumi, mada su još pre pet godina preduzetništvo i razvoj malih i srednjih preduzeća definisani kao glavni generatori zapošljavanja u periodu tranzicije i vlasničke transformacije privrede (Vlada RS 2003). Isti dokument, pored povećanja mogućnosti zapošljavanja, efikasnije socijalne i zdravstvene zaštite, u strateške pravce za smanjenje siromaštva ubraja i obrazovanje. Tu su podrobno razloženi ciljevi u obrazovanju različitih kategorija na svim nivoima, ali preduzetništvo ovde nije našlo svoje mesto.

Strategija u kojoj su verovatno najsistematичnije i najkonkretnije definisani mesto i uloga preduzetništva jeste *Strategija Ministarstva privrede za*

razvoj konkurentnih i inovativnih malih i srednjih preduzeća za period 2008-2013. godine (Vlada RS 2007). Pomenuta strategija se bazira na pet stubova: promocija i podrška preduzetništvu i osnivanju novih preduzeća; ljudski resursi za konkurentan sektor malih i srednjih preduzeća (MSP); finansiranje i oporezivanje MSP; konkurentne prednosti MSP na izvoznim tržištima; pravno, institucionalno i poslovno okruženje za MSP u Republici Srbiji. U domenu drugog stuba – ljudski resursi za konkurentan MSP sektor, kao prvi modul definisano je kvalitetnije preduzetničko obrazovanje koje obuhvata: unapređenje politika za preduzetničko obrazovanje, integrisano i kontinuirano unapređenje preduzetničkog obrazovanja na svim nivoima i uređen zakonski i finansijski okvir za podsticanje različitih formi formalnog i neformalnog preduzetničkog obrazovanja. U Strategiji se zamera Strategiji stručnog obrazovanja iz 2006. godine jer preduzetništvo još uvek nije integrisano u nastavne planove na svim nivoima obrazovanja. Takođe, ističe se i potreba za podrškom preduzetnicima kroz sistem neformalnog obrazovanja, putem treninga i konsaltinga.

Prošle godine usvojena je i *Strategija za podršku razvoju malih i srednjih preduzeća, preduzetništva i konkurentnosti za period od 2015. do 2020. godine*, što predstavlja nastavak prethodne Strategije iz 2008. godine. Navedeno je da se „Strategijom nastavlja politika punog uvažavanja i primene svih dokumenata koji utvrđuju politiku Evropske unije u oblasti preduzetništva i konkurentnosti, pre svega strategije Evropa 2020 i Akta o malim preduzećima” (Vlada RS 2014: 1). Ponovo se razvoj ljudskih resursa definiše kao jedan od strateških ciljeva i predviđaju mere njegovog ostvarenja, a to su uvođenje preduzetničkog obrazovanja u sve nivoe obrazovnog sistema Republike Srbije, kao i obrazovanje i obuka nastavnika za preduzetništvo. Interesantno je uočiti kritiku da preduzetništvo nije integrisano u sve nivoe obrazovanja, što je bilo planirano prethodnom strategijom ministarstva koje je izradilo obe strategije. Iako nije urađena analiza efekata i postignuća Strategije iz 2007. godine, u praksi nalazimo da preduzetništvo nije inkorporirano u obrazovne programe na svim nivoima. Vidimo da planovi nisu realizovani i ostaje nejasno da li je ovo sada konstatacija postojećeg stanja ili se zanemaruju prethodno usvojeni dokumenti i implicitno odgovornost za ovaj problem traži u drugim ministarstvima i institucijama. Ministarstvo privrede ima zaslugu u promociji potrebe za obrazovanjem u preduzetništvu, dok sa druge strane ne preduzima aktivnosti u cilju ostvarivanje ove ideje.

Preduzetništvo u obrazovanju odraslih – primeri dobre prakse

Radi ilustracije andragoškog značaja preduzetništva, predstavimo dve preduzetničke inicijative u obrazovanju odraslih.

Veb portal *Coursera* nudi mogućnost potpuno besplatnog pohađanja onlajn kurseva najprestižnijih svetskih univerziteta (www.coursera.org). Pomenuti kursevi obrađuju teme iz filozofije i umetnosti, preko marketinga i finansija do učenja mehanike i programiranja. Svaki kurs je dizajniran prema najvišim andragoškim standardima, pravilno metodički strukturiran, obogaćen video lekcijama i preporučenom literaturom. Osim pasivnog primanja informacija, postoji obaveza pisanja eseja i mogućnost korišćenja foruma gde dolazi do plodne diskusije i međusobne evaluacije eseja. Ako pogledamo da godina studija na prestižnim univerzitetima košta i do 60.000 dolara, mogućnost da svaka odrasla osoba na svetu posredstvom internetske konekcije može slušati besplatno predavanja sa najboljih univerziteta predstavlja revolucionarni iskorak u dostupnosti i kvalitetu obrazovanja.

Još jedna preduzetnička inicijativa, *Brainster*, razvila se u Makedoniji u formi veb sajta na kojoj se nude kursevi od pravljenja mobilnih aplikacija do ulične fotografije (<https://brainster.co>). Projekat je pokrenut sa vizijom da ceo grad može biti univerzitet, svaka prostorija učionica a svako nastavnik i učenik. Specifičnost ove inicijative jeste u onlajn odabiru, plaćanju i prijavi na željeni kurs, dok se celokupna nastava realizuje u fizičkom prostoru. Kao neophodne prostorije za rad u praksi se koriste kancelarije za mlade, poslovni inkubatori, zajednički radni prostori (engl. co-working space) i drugi. Predavač može biti svako, s tim da ako evaluacija kursa od strane polaznika bude manja od ocene 3, polaznicima se vraća novac, a predavač ne dobija predviđenu naknadu. Ova inicijativa se može smatrati ostvarenjem Iljičeve ideje o raškolovanom društvu, u savremenom kapitalističkom sistemu (vidi: Illich 1971).

Da bi znanje i obrazovanje postalo dostupno većem broju odraslih, bilo radi ličnog razvoja ili profesionalnog napretka, potrebno je osmisлити nove modele učenja i obrazovanja, pokrenuti inicijative i uspešno ih realizovati. Kako bi inicijative dolazile od andragoških kadrova, potrebno je razviti preduzetničke kompetencije tih kadrova.

Zaključna razmatranja

Proučavanju preduzetništva kao izuzetno značajnog društvenog i pre svega ekonomskog fenomena neophodno je pristupati multidisciplinarno. U tom multidisciplinarnom kontekstu doprinos andragogije proučavanju preduzetništva može biti veoma značajan. Naime, naša analiza je ukazala na brojne andragoške aspekte preduzetništva odnosno na oblasti preduzetništva koje andragoška istraživanja mogu unaprediti i tako doprineti preduzetničkoj uspešnosti. Struktura preduzetničke kompetencije (kao jedne od ključnih kompetencija), obrazovni putevi razvijanja kompetencije preduzetništva u odraslom dobu, iskustveno učenje preduzetništva, motivacione osnove razvijanja kompetencije preduzetništva, posebno prevazilaženje barijera u tom procesu – izuzetno su značajni aspekti uspešnosti u preduzetništvu, aspekti ili oblasti koje mogu biti unapređene andragoškim naučnim istraživanjima.

Opredeljenost društva za razvoj preduzetništva svoju transparentnost i (materijalizovanu) objektivizaciju dobija usvajanjem strateških dokumenata, koji predstavljaju okvir u kojem se izgrađuju institucije i sprovode aktivnosti promocije preduzetničke ličnosti, jednostavnijeg pristupa izvorima finansiranja, smanjenih pravno-proceduralnih zahteva i sveobuhvatnog obrazovanja za bavljenje preduzetništvom. Komparacijom evropskih i srpskih obrazovnih politika nalazimo da evropska politika poseduje strateški okvir razvoja preduzetništva i obiluje dokumentima koji to regulišu: *Evropska zelena knjiga o preduzetništvu, Okvir ključnih kompetencija za celoživotno učenje, Akt o malom biznisu, Akcioni plan – Preduzetništvo 2020, Strateški okvir – Obrazovanje i obuka 2020, Preispitivanje obrazovanja: Ulaganje u veštine za bolje socio-ekonomske ishode*. Sa druge strane, srpska obrazovna politika poseduje daleko manji broj dokumenata razvoja preduzetničke kompetencije i često se nalaze u fragmentima drugih dokumenata: *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, Strategija za smanjenje siromaštva, Strategija za razvoj konkurentnih i inovativnih malih i srednjih preduzeća*. Kao zajednički imenitelj evropskih i srpskih obrazovnih politika možemo smatrati poreklo impulsa za njihovo kreiranje. On ne dolazi iz sveta obrazovanja već iz sveta privrede. Zbog čega obrazovni akteri nisu zainteresovani da budu inicijatori i promoteri

razvoja preduzetničkih politika može biti inspirativno pitanje u kontekstu novih istraživanja ove oblasti.

Na kraju, preduzetništvo kao praksa koja je znatno razvijenija nego teorija može imati i već ima značajno mesto u području obrazovanja odraslih. Preduzetničke inicijative u obrazovanju odraslih su u poslednje vreme dobile svoj razvojni zamajac i u Srbiji. To je još jedno od područja preduzetničke i obrazovne prakse posebno vredno andragoške istraživačke pažnje.

ANDRAGOGICAL ASPECTS OF ENTREPRENEURSHIP

Abstract

This paper deals with research of aspects of entrepreneurship in adult education at the level of analysis of theoretical statements, documents of educational policy and examples of good practice. The structure of the paper is made of sections on the content of entrepreneurial competence, educational paths of development of entrepreneurial competence and potential barriers in this process, the position of entrepreneurship in educational (and other public) policy of Europe and Serbia, the possibilities of including entrepreneurship in the area of adult education. In this context the interest of andragogy to study the entrepreneurship as an important social and economic phenomenon, and the possible contribution of andragogy as a science and adult education as practice to the development of entrepreneurial competence have been considered. The results of the analysis showed that entrepreneurship is present in education and other public policies, and the research in adult education can contribute to the improvement of educational policies focussed on the development of entrepreneurial competencies, as well as improvement of the environment and the educational paths of development of entrepreneurial competence.

Keywords: Andragogy, entrepreneurship, educational policies, education of entrepreneurs, entrepreneurial competence, entrepreneurship in adult education.

Literatura

- Alibabić, Š. 2002. *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Avlijaš, R. i Avlijaš, G. 2015. *Preduzetništvo* (2 izd.). Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Commission of the European communities. 2003. *Green Paper, Entrepreneurship in Europe*. Brussels.
- Commission of the European communities. 2008. *Think Small First. A Small Business Act for Europe*. Brussels.
- Coombs, P. H. 1989. Formal and nonformal education: Future strategies. U: Titmus, C. J. (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (str. 57-60). England: Pergamon press plc.
- Cooper, A. C.; Gimeno-Gascon, F. J. & Woo, C. Y. 1994. Initial human and financial capital as predictors of new venture performance. *Journal of business venturing*, 9(5), 371-395.
- Despotović, M. 2016. *Obrazovanje odraslih na Zapadnom Balkanu*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- European Commission. 2012. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. 2013. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Entrepreneurship 2020 action plan, reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. *COM (2012) 795 Final*, 1–33. Preuzeto 5. novembra 2016. godine, sa <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0795&from=EN>.
- European Council. 2009. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training („ET 2020”). *Official Journal of the European Union*, C 119, 2. Preuzeto 5. novembra 2016, sa http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2009.119.01.0002.01.ENG&toc=OJ:C:2009:119:TOC.
- European Parliament and Council. 2006. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394, 40, 10. Preuzeto 5. novembra 2016. godine, sa http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG&toc=OJ:L:2006:394:TOC.
- Europska Komisija/EACEA/Eurydice. 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije.
- Falasca, M. 2011. Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Gartner, W. B. 1985. A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. *Academy of Management Review*, 10(4), 696–706.
- Halliday-Wynes, S. & Beddie, F. 2009. *Informal Learning. At a Glance*. Australia: National Centre for Vocational Education Research Ltd. Preuzeto 19. septembra 2016, sa https://www.ala.asn.au/wp-content/uploads/research/Informal_learning-At_a_glance.pdf
- Keith, N.; Unger, J. M.; Rauch, A. and Frese, M. 2016. Informal Learning and Entrepreneurial Success: A Longitudinal Study of Deliberate Practice among Small Business Owners. *Applied Psychology: An International Review*, 65(3), 515–540.
- Kulić, R. i Despotović, M. 2010. *Uvod u andragogiju* (4 izd.). Beograd: Svet knjige.

- Li, X. 2009. *Entrepreneurial competencies as an entrepreneurial distinctive: An examination of the competency approach in defining entrepreneurs* (Doctoral dissertation, Singapore Management University, Singapore).
- Livingstone, D. W. 1999. Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 49-72. Preuzeto 1. septembar 2016, sa <http://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/viewFile/2000/1744>
- Ministarstvo privrede. 2012. *Izveštaj o MSP i preduzetništvu*.
- Morris, M. 1998. *Entrepreneurial intensity: sustainable advantages for individuals, organizations, and societies*. Westport, Connecticut: Quorum Books.
- Navale, A. B. 2013. Developing Entrepreneur Skills for Corporate Work. *Research Directions*, 1(4). Preuzeto 25. avgusta 2016, sa <http://www.researchdirection.org/UploadArticle/48.pdf>
- Radcliffe, D. J. and Colletta, N. J. 1989. Nonformal Education. U: Titmus, C. J. (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (str. 60-64). England: Pergamon press plc.
- Smith, M. K. 1998, 2010. 'Participation in learning projects and programmes', *the encyclopaedia of informal education*. Preuzeto 12. septembra 2016. godine, sa <http://infed.org/mobi/participation-in-learning-projects-and-programmes/>
- Unger, J. M.; Rauch, A.; Frese, M. & Rosenbusch, N. 2011. Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review. *Journal of Business Venturing*, 26(3), 341–358.
- Vlada RS. 2003. Strategija za smanjenje siromaštva u Republici Srbiji.
- Vlada RS. 2006. Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji. *Službeni glasnik RS, br. 55/05 i 71/05 - ispravka*.
- Vlada RS. 2006b. Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji. *Službeni glasnik RS, br. 55/05 i 71/05 - ispravka*.
- Vlada RS. 2007. Strategija razvoja konkurentnih i inovativnih malih i srednjih preduzeća za period 2008–2013. godine.
- Vlada RS. 2012. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS, br. 107/2012*.
- Wagner, K. & Ziltener, A. 2008. The nascent entrepreneur at the crossroads: entrepreneurial motives as determinants for different types of entrepreneurs. *Discussion Papers on Entrepreneurship and Innovation, Swiss Institute for Entrepreneurship*, 1. Chur: Swiss Institute for Entrepreneurship.

Mirza Mehmedović¹

UDK 316.774(4-672EU:497.6)

EVROATLANTSKE INTEGRACIJE I SAVREMENI IZAZOVI RAZVOJNE POLITIKE JAVNOG KOMUNICIRANJA U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak

Na sredini druge decenije dvadeset prvog stoljeća Bosna i Hercegovina se nalazi na prekretnici političke, ekonomske i kulturne revitalizacije društva, kao zemlja koja deklarativno teži primjeni evropskih principa političke organizacije i članstvu u Evropskoj uniji. Na tom putu je niz otvorenih pitanja koja su rezultat dvadesetogodišnje političke i ekonomske stagnacije, odnosno urušavanja svih elemenata koji bi trebali biti temelj stabilizacije savremenog bosanskohercegovačkog demokratskog društva. Unutrašnja rekonstrukcija političkog sistema i revitalizacija institucija vlasti, odnosno različitih nosilaca političke reforme, istovremeno podrazumijevaju ispunjavanje uslova koji prate pristupanje evroatlantskim integracijama.

Među mnogim aktuelnim izazovima, razvoj jedinstvene medijske politike na području Bosne i Hercegovine, te uspostava javnog medijskog servisa u skladu sa zahtjevima Evropske unije i interesima svih građana, spadaju u sam vrh pitanja kojima se moramo baviti u budućem periodu. Za Bosnu i Hercegovinu to nije isključivo interes komunikoloških istraživanja, već se nužno mora posmatrati u širem kontekstu kao političko, kulturno i ekonomsko pitanje, jer je uspostava jedinstvenog medijskog/komunikacijskog sistema jedan od ključnih preduslova za politički kompromis, integraciju društva i usaglašavanje drugih zajedničkih (prvenstveno ekonomskih) interesa za sve građane Bosne i Hercegovine.

Jedan od ključnih preduslova za definisanje jedinstvene medijske politike na području Bosne i Hercegovine jeste usaglašavanje/pomirenje svih složenih (heterogenih) kulturoloških karakteristika, kao i specifičnih odlika

¹ Mr. sc. Mirza Mehmedović, viši asistent na Odsjeku za žurnalistiku, na Filozofskom Fakultetu u Tuzli; e-mail: mirza.mehmedovic@untz.ba.

savremene komunikacijske situacije, u model koji bi odgovorio specifičnim informacijskim potrebama građana, ali i standardima koje primjenjuje Evropska unija.

Ključne riječi: Evropska unija, mediji, javnost, komunikacija, izazovi, politika.

Uvod

Imajući u vidu složenost aktuelne komunikacijske situacije u Bosni i Hercegovini koja je uslovljena nizom kulturno-historijskih, političkih i društvenih promjena, kao i raznolikost medijskog tržišta, nameće se neophodnost odgovarajućeg modela medijske politike, koji bi vodio ka stabilizaciji i ravnomjernom razvoju medijskog sistema. Ozbiljan pristup usvajanju jedinstvene medijske politike posebno je bitan s aspekta redefinisanja postojećeg modela javnih radiotelevizijskih servisa u Bosni i Hercegovini, koji suprotno potrebi komunikacijske integracije društva danas predstavljaju medijsku kopiju svih društvenih, političkih i teritorijalnih podjela koje su se desile na području Bosne i Hercegovine na kraju dvadesetog stoljeća.

U procesu uspostavljanja jedinstvenog javnog radiotelevizijskog sistema u Bosni i Hercegovini, prihvatljivog za zahtjeve koje postavlja Evropska unija, bitno je definisati ulogu javnog servisa, odnosno funkcije koje bi trebao obavljati u aktuelnim društvenim uslovima, posebno nakon komunikacijskih devijacija koje je doživio medijski sistem tokom i nakon ratnih dešavanja na prostoru bivše Jugoslavije.

U Evropi se koncept javnog medijskog servisa počeo propitivati i uspostavljati pojavom radija dvadesetih godina prošlog stoljeća. Prva radiodifuzna komisija, čiji je posao bio razmatranje javnog emitiranja, njegovih zadataka i načela, organizacije, nadzora i finansiranja, te moguće upotrebe, osnovana je u Velikoj Britaniji 1923. godine. Razvojem televizije tridesetih godina², javni medijski servis prerasta u radiotelevizijski, a prvi

2 *Prvo eksperimentalno emitovanje televizijskog signala zabilježeno je 1936. godine uz pomoć sistema mehaničkog skeniranja koji je osmislio John Logie Baird, no zbog slabe kvalitete slike i nepouzdanosti nepokretne kamere, 1937. godine BBC je za televizijsko emitovanje počeo koristiti unaprijeđeni sistem kompanije Marconi-EMI.*

Izvor: <http://www.djecamedija.org/?p=3854> (pristup ostvaren 7. marta 2016.).

takav model u Evropi je BBC (*British Broadcasting Corporation*), koji se i danas navodi kao primjer jednog od najorganizovanijih te tehnološki i programski najrazvijenijih javnih servisa u Evropi. Logično je pitanje: šta BBC čini jednim od najboljih javnih servisa u Evropi? Osim što je kao društveno odgovoran servis posvećen postizanju raznovrsnih kulturnih i društvenih ciljeva, BBC osigurava i ponudu „komunikacijskog dobra”, kako to naziva McQuail (2003), pri tom misleći na njegovanje osjećaja kulturnog i nacionalnog identiteta, sa svrhom očuvanja zajedničke baštine: maternjeg jezika, historije, kulture, umjetnosti i društvenih specifičnosti zemlje i naroda.

Temeljni su zadaci svakog javnog servisa djelovanje u interesu javnog dobra i pružanje podrške demokratiji. U ovom procesu diferencijacije javnog servisa od drugih modela medija, bitno je naglasiti da javni servis ne posmatra publiku kao konzumente (potrošače), već kao građane s pravima i obavezama. Prava građana, u kontekstu djelovanja javnog servisa, obuhvataju omogućavanje adekvatnog pristupa „komunikacijskom dobru” sa ciljem izgradnje osjećaja kulturnog i nacionalnog identiteta, i kulturnih vrijednosti koje on podrazumijeva. S druge strane, obaveze građana se odnose na uzajamnu interakciju odnosno učešće građana u procesu izgradnje, stabilizacije i očuvanja javnog servisa kao društvenog dobra.

Brojna su teorijska određenja pojma javnog servisa³, mada mnogi teoretičari navode definiciju UNESCO-a kao najprihvatljiviju, prema kojoj je „javni servis stvoren za javnost, javno je finansiran i javnost ga nadzire. On nije niti komercijalan niti državni, slobodan je od političkog uplitanja i od pritisaka komercijalnih sila. Javni servis informira, obrazuje, ali i zabavlja slušaoce i gledaoce. Tek uz osiguran pluralizam, programsku raznolikost, uredničku neovisnost, primjereno finansiranje, odgovornost i transparentnost, javni servis može služiti kao temelj demokratije.”⁴

3 Riječ *servis* u našem jeziku ima više značenja, a u medijskom kontekstu se može tumačiti kao usluga ili služba (posebno ako javni servis posmatramo u okviru McQuailovog isticanja ponude „komunikacijskog dobra” u okviru djelovanja javnih servisa).

4 **Public Service Broadcasting (PSB)** is broadcasting made, financed and controlled by the public, for the public. It is neither commercial nor state-owned, free from political interference and pressure from commercial forces. Through PSB, citizens are informed, educated and also entertained. When guaranteed with pluralism, programming diversity, editorial independence, appropriate funding, accountability and transparency, public service broadcasting can serve as a cornerstone of democracy. Izvor: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/public-service-broadcasting/> (pristup ostvaren 6. oktobra 2014.)

Za razumijevanje specifične uloge javnog servisa u konkretnim društvenim odnosima, ali i za definisanje odgovarajućeg modela medijske politike za Bosnu i Hercegovinu, prvenstveno treba razumjeti komunikološki značaj koncepta javnog servisa kao i specifične uloge medija u različitim društvima i historijskim okvirima. U Sjedinjenim Američkim Državama je razvoj radija i televizije bio prepušten privatnom sektoru, odnosno televizija je od početka zasnovana kao komercijalni projekat. U Evropi su radio i televizija decenijama uživali monopol pod zaštitom države, jer je identificirana moć televizije kao medija kojim se može manipulirati informacijama i uticati na javno mnijenje, što u konačnici može dovesti do destabilizacije države i vlasti. Evropske države su uspjele sačuvati televiziju pod svojim nadzorom dajući joj status javne službe sve do sredine osamdesetih godina prošlog stoljeća, kada, zbog razvoja satelitske i kablovske televizije, većina zapadnoevropskih zemalja postepeno ukida monopol javne televizije, ali i postavlja privatnom sektoru brojna rigorozna ograničenja. Razlog je to što se i danas neki od zapadnoevropskih javnih servisa smatraju najrazvijenijim i najuticajnijim medijskim sistemima u Evropi (kao što je ranije pomenuti britanski BBC).

Iako ne postoji jedinstven model javnog medijskog servisa, jer su javne radio-televizije različito ustrojene i organizovane, s različitim programskim šemama, kreiranim za različite strukture publike, postoje zajednička načela kojima svaki javni radiotelevizijski servis teži, koja navodi Viktorija Car⁵:

1. univerzalna dostupnost
2. program za sve, a ne za većinu
3. tačne, nepristrasne i pravovremene informacije
4. obrazovna funkcija
5. programski kvalitet
6. podrška kreativnom stvaralaštvu
7. funkcija javnog foruma
8. aktivna uloga građana
9. profesionalna odgovornost u službi javnog interesa
10. javnost djelovanja i javni nadzor – garancija sadržajne nepristrasnosti
11. finansijaska stabilnost – ekonomska neovisnost
12. potpora tehnološkom razvoju

5 Car, Viktorija. 2007. *Konvergirani javni medijski servis*. Politička misao: časopis za političke nauke, god. 44., br. 2. Fakultet političkih znanosti. Zagreb. Str. 113-127.

Razumljivo je da su različite društvene, tehnološke, ekonomske, političke i kulturne promjene koje su se dešavale kako u zapadnoevropskim tako i u postkomunističkim zemljama uticale i na promjenu konteksta u kojem su se razvijali i javni mediji. Međutim, ono po čemu se postkomunističke zemlje razlikuju od zapadnoevropskih jeste činjenica da je do devedesetih godina prošlog stoljeća televizija u tim zemljama bila u vlasništvu (komunističke) partije, odnosno korištena je u svrhu političkog (ideološkog) usmjeravanja društvenih procesa. S druge strane, i u zapadnoevropskim zemljama je televizija do liberalizacije tržišta bila takođe u vlasništvu države, ali država nije omogućavala prostor za direktan uticaj na medijski sadržaj odnosno za političke ili druge manipulacije. Država je isključivo preuzimala odgovornost da zaštiti televiziju od cenzure i vanjskih uticaja te omogućiti slobodan pristup informacijama u interesu zadovoljavanja komunikacijskih potreba građana.

Iako u oba modela društveno-političkog ustrojstva, i u zapadnoevropskom (demokratskom) i u postkomunističkom (tranzicijskom) do liberalizacije medijskog tržišta dolazi krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina prošlog stoljeća, uzroci su potpuno različiti. Dok je u zapadnoevropskim zemljama do ukidanja državne protekcije nad medijskim prostorom došlo zbog tehnološkog napretka, odnosno novih tržišnih uslova i zahtjeva publike, u postkomunističkim zemljama se promjena desila uglavnom nasilnim putem, nakon teritorijalnog usitnjavanja velikih komunističkih sila i (pokušaja) demokratizacije novonastalih zemalja, kao što je to slučaj s Bosnom i Hercegovinom. Međutim, skoro četvrt stoljeća kasnije, mnoge od postkomunističkih zemalja, posebno one koje su nastale raspadom bivše Jugoslavije, nalaze se u različitim fazama približavanja medijske prakse uslovima koje postavljaju zemlje Evropske unije. Kada govorimo o Bosni i Hercegovini, s politološkog gledišta je riječ o zemlji koja još nije završila ni proces političke tranzicije, što dodatno otežava kreiranje medijske politike i približavanje medijskog sistema standardima koji decenijama vladaju u zapadnoevropskim zemljama. Ovaj proces dodatno otežava i dvadesetogodišnji razvojni (kadrovski i tehnološki) vakuum, uzrokovan ratnim razaranjima i postratnom političkom destabilizacijom na tlu Bosne i Hercegovine, koji su direktno onemogućili autonomiju i razvoj javnih medija.

Za Bosnu i Hercegovinu su posebno značajne mnogobrojne političke i teritorijalne promjene koje su se desile početkom devedesetih, a na kojima je uspostavljen izuzetno složen medijski sistem, stvoren kako bi služio novoosnovanim političkim centrima, posebno na teritoriji dva entiteta (Republike Srpske i Federacije Bosne i Hercegovine). Teritorijalna podjela zemlje, provedena sa ciljem homogenizacije etničkih grupa u određenim dijelovima Bosne i Hercegovine, kontinuirano predstavlja ograničavajući faktor za uspostavu jedinstvenog modela javnog medijskog servisa koji će služiti interesima svih građana.

Aktuelni regulatorni izazovi

Na početku 2016. godine je pitanje nacionalnih interesa u programima javnih servisa u Bosni i Hercegovini doživjelo novu revitalizaciju inicijativom za uspostavu nacionalnih kanala u okviru državnog javnog servisa, čime bi se dodatno otežao proces integracije postojećeg javnog radiotelevizijskog sistema i ozvaničila podjela javnog emitovanja po etničkim principima.

Prema prednacrtu Zakona o izmjeni i dopunama Zakona o javnom radiotelevizijskom servisu Bosne i Hercegovine, koji bi proceduralno trebao biti razmatran u Parlamentarnoj skupštini Bosne i Hercegovine, predviđa se podjela postojećeg državnog javnog servisa (BHRT) na tri kanala koja bi program emitovala na jezicima tri konstitutivna naroda u Bosni i Hercegovini (Bošnjaka, Hrvata i Srba).

Uz postojanje dva entitetska emitera, koji su također dijelom definisani nacionalnim karakteristikama publike u dva ustavom definisana entiteta, podjela državnog emitera na tri nacionalna kanala bi ozvaničila podjelu javnog radiotelevizijskog sistema na temeljima etničkih migracija iz devedesetih godina. Osim što ovako definisan prednacrt izmjena ukazuje na izražen politički uticaj na regulatorni okvir organizacije javnog radiotelevizijskog sistema u Bosni i Hercegovini, otvara pitanje komunikacijskog pripremanja društva na nove političke podjele zemlje po etno-nacionalnim principima te osnivanje novih teritorijalno-političkih jedinica (kao što je npr. osnivanje trećeg entiteta s većinskim udjelom građana hrvatske nacionalnosti).

Pored organizacije emitovanja državnog javnog emitera na tri nacionalna kanala, jedan od ključnih problema predstavlja i pokretanje odvojenih

produkcijских centara, što bi dodatno otežalo uspostavu jedinstvenog mehanizma upravljanja javnim radiotelevizijskim sistemom u Bosni i Hercegovini.

Prema Članu 1. prednacrta Zakona o izmjeni i dopunama Zakona o javnom radiotelevizijskom servisu BiH, produkcijski centri u novoj organizaciji emitovanja bi bili smješteni u Sarajevu, Banjoj Luci i Mostaru, odnosno gradovima koji predstavljaju centre nacionalno definisanih regija Bosne i Hercegovine.

U Zakonu o javnom radiotelevizijskom servisu Bosne i Hercegovine (Službeni glasnik BiH, br. 92/05 i 32/10 i 51/15) u članu 8. stav (2) mijenja se i glasi:

„(2) BHRT emitira program na tri kanala, od kojih svaki emitira program na jezicima konstitutivnih naroda i pismu konstitutivnih naroda u Bosni i Hercegovini.”

Iza stava (2) dodaje se stav (3) koji glasi:

„(3) Programi BHRT se proizvode, uređuju na način prilagođen potrebama pojedinog konstitutivnog naroda i emitiraju:

- a) iz Studija u Sarajevu, na bosanskom jeziku,
- b) iz Studija u Banjoj Luci, na srpskom jeziku i
- c) iz Studija u Mostaru, na hrvatskom jeziku.”⁶

Jedan od glavnih elemenata prednacrta koji upućuje na otvorene političke pritiske na javni radiotelevizijski sistem i nacionalizaciju javnog emitovanja jeste dopuna koja pretpostavlja da se emitovanje vrši *na način prilagođen potrebama pojedinog konstitutivnog naroda*. Ova dopuna otvara pitanje definisanja „kulturnog dobra” u čijem očuvanju su angažovani javni servisi kao društveno odgovorni mediji. Da li su jezik i pismo jedine kategorije koje definišu kulturne karakteristike publike i potrebe za „kulturnim dobrom” ili je riječ o izraženoj političkoj intervenciji na učvršćavanju kolektivnih identiteta kao preduslovu za političku manipulaciju? Takođe, dodatno pitanje kojim se bavi ovaj rad jeste zadovoljenje komunikacijskih potreba publike koja ne spada u ustavnu kategoriju „konstitutivnih naroda”, a istovremeno ima definisano kulturno naslijeđe odnosno potrebu za konzumiranjem „kulturnog dobra” u programima javnih servisa.

⁶ Prednacrt Zakona o izmjeni i dopunama Zakona o javnom radiotelevizijskom servisu Bosne i Hercegovine, februar 2016. Sarajevo.

Demokratija i komunikacijske slobode

Pitanja koja se vežu za ulogu medija u procesu demokratizacije bivših totalitarnih ili nedemokratskih (jednopartijskih) društava odgovore mogu tražiti u opštim teorijskim pretpostavkama komuniciranja i prenosa informacija, od pećinskih crteža, preko prvih oblika masovne distribucije znanja, do savremenih globalnih medijskih sistema i interneta. Samo etimološko porijeklo pojma „komuniciranje” (lat. *commūnicāre*, što znači *dijeliti* ili *činiti nešto zajedničkim*) u osnovi se odnosi na ljudsku potrebu (nagon) da sarađuje ili sudjeluje sa svojom okolinom, a posebno s drugim individuama koje čine njegovu društvenu zajednicu.

Komuniciranje na svim nivoima razvoja ljudske civilizacije i organizovanosti ljudskih zajednica odnosilo se prvenstveno na razmjenu informacija, a sa ciljem međusobnog razumijevanja i socijalne povezanosti. Razvojem ljudske civilizacije i usložnjavanjem socijalnih odnosa među učesnicima društvenih procesa mijenjali su se način, kanali i položaj učesnika u procesu komuniciranja, što je oblikovalo pozicije privilegovanih i podređenih komunikacijskih kategorija u smislu ovladavanja informacijama od zajedničkog interesa. U ovom kontekstu govorimo o obrnuto proporcionalnom odnosu između razvoja društveno-političkih zajednica i slobodnog protoka informacija, jer tehnički i kulturni napredak društva nije nužno značio i ravnopravan pristup informacijama za sve članove zajednice. Upravo suprotno, sve do prvih oblika masovnog komuniciranja (putem tradicionalnih masovnih medija: štampe, radija i televizije), do tada razvijeni komunikacijski resursi (ljudski i tehnički) uglavnom bivaju korišteni za manipulaciju informacijama i očuvanje položaja povlaštenih kategorija koje su kanalisale proces komuniciranja i društvene interakcije.

Da bismo u potpunosti shvatili civilizacijski značaj masovne komunikacije, kao i ulogu masovnih medija u procesima demokratizacije, moramo se vratiti na prve oblike masovne produkcije sadržaja i disperzije informacija (znanja). Osnova za današnje oblike masovnih medija, odnosno savremenu masovnu disperziju informacija, svakako je Gutenbergov izum štamparskog stroja s pokretnim slovima u 15. stoljeću, što predstavlja prvi korak u razvoju novog oblika ljudskog komuniciranja. Štamparski stroj je omogućio proizvodnju većeg broja kopija istog sadržaja, što je dovelo do smanjenja njihove cijene a time i dostupnosti širem krugu čitalaca. Tako

informacija prestaje biti privilegija aristokratije i crkve, a novootkriveni oblik komuniciranja postaje temelj budućeg razvoja, ali i poprište društvenih sukoba, jer su i vlast i građani, kao i svi drugi subjekti političkih procesa, uvidjeli potencijal novog medija. Borba za ovladavanje prostorom javnog komuniciranja se nastavila sve do danas, od tradicionalnih do novih medija, i svih njihovih prelaznih oblika. Promjene pozicija moći i uticaja zainteresovanih subjekata u procesu razvoja masovnih komunikacija upravo su temelj za definisanje savremenih nacionalnih, međunarodnih i globalnih medijskih politika.

Za teorijske pretpostavke razvoja medijskog sistema u Bosni i Hercegovini i njegovo približavanje savremenim svjetskim i evropskim standardima posebno je važno analizirati *mass*-komunikacijska iskustva najrazvijenijih demokratskih društava i medijskih sistema. Za savremenu Bosnu i Hercegovinu, koja doživljava korjenitu tranziciju političkog, ekonomskog i društvenog poretka, a samim tim i organizacije procesa masovnog komuniciranja, jedno od temeljnih pitanja za približavanje razvijenom svijetu jeste pitanje uloge masovnih medija u procesu demokratizacije i distribucije znanja.

S obzirom da se Bosna i Hercegovina, iako zemlja s hiljadugodišnjim kulturnim i političkim kontinuitetom, u posljednjih dvadesetak godina našla na prekretnici političkog ustrojstva i reforme medijskog sistema, moramo se suočiti s analizom kulturoloških i historijskih temelja za dalji razvoj savremene medijske politike.

U tom smislu američki i evropski razvojni modeli mogu poslužiti kao dobre teorijske osnove za identificiranje pozitivnih i negativnih karakteristika savremenog bosanskohercegovačkog društva, odnosno budućih smjernica za razvoj medijskog sistema.

Urušavanje načela javnog komuniciranja u Bosni i Hercegovini

Iako model javnog radiotelevizijskog servisa u zapadnoevropskim zemljama ima već višedecenijsku tradiciju koja počiva na državnoj protekciji nezavisnog javnog medija, Bosna i Hercegovina se tek suočava s definisanjem elementarnih načela funkcionisanja javnih medija koji bi bili odgovorni građanima. Ako se prisjetimo UNESCO-ove definicije, prema kojoj je javni servis „stvoren za javnost, javno je finansiran,

javnost ga nadzire (...) i slobodan je od političkog uplitanja i od pritisaka komercijalnih sila”, shvatićemo da Bosna i Hercegovina ne zadovoljava provjeru elementarnih teorijskih principa na kojima počiva rad javnih servisa. Podijeljena javnost po teritorijalnim i političkim principima nije sposobna nadzirati javne servise, koji, iako javno finansirani, ne prestaju biti objekat različitih političkih uplitanja i drugih vanjskih pritisaka. Ipak, u ovom dijelu ćemo analizirati položaj bosanskohercegovačkih javnih servisa po pitanju primjene elementarnih teorijskih načela funkcionisanja javnih servisa.

1. ***Univerzalna dostupnost*** – podrazumijeva da pristup programskim sadržajima nacionalnog javnog medijskog servisa mora biti dostupan svim građanima pod jednakim uslovima, odnosno signal javnog servisa mora pokriti cjelokupan teritorij zemlje i biti dostupan korsnicima bez plaćanja dodatnih usluga ili posjedovanja dodatnih tehničkih uređaja. Kada govorimo o Bosni i Hercegovini, niti jedan od postojećih javnih servisa ne ispunjava ovaj uslov, a proces digitalizacije signala, koji je trebao biti završen 2012. godine, zvanično (sistemski) je tek započet krajem 2014. godine. Ovo praktično znači da su građani, kao korisnici informacija, prinuđeni plaćati dodatne usluge kako bi imali pristup programima javnih servisa (čime su javni mediji izjednačeni s komercijalnim).
2. ***Program za sve, a ne za većinu*** – podrazumijeva da javni servis u programu, ali i u kadrovskoj politici, mora oslikavati kulturnu raznolikost duštva. Svaki građanin u programu javnog servisa mora pronaći nešto za sebe, a program za manjine ne smije biti izolovan u posebne emisije uz pretpostavku da kao takav nije zanimljiv većinskom stanovništvu. Podijeljeni javni radiotelevizijski sistem u Bosni i Hercegovini, posebno entitetskom organizacijom, čini upravo suprotno od navedenog načela, jer u programima je evidentna diskriminacija određenih društvenih kategorija, posebno etničkih. Javni servisi ne proizvode program za sve, već za većinske kategorije, a ukoliko se i proizvodi program za, recimo, nacionalne manjine, to se čini putem specijalnih emisija, suprotno evropskim načelima.
3. ***Tačne, nepristrane i pravovremene informacije*** – javni servisi moraju osigurati potpuno i objektivno informisanje građana o događajima, pojavama i osobama čije je djelovanje od javnog značaja. Suprotno ovom načelu, u Bosni i Hercegovini su sadržaji

u (informativnim) programima javnih servisa definisani spram etno-političkih okvira, odnosno komunikacijskih navika publike i političkih pritisaka na uređivačku politiku. Razvoj tri odvojena javna servisa unutar javnog radiotelevizijskog sistema Bosne i Hercegovine čini ih podložnijim vanjskim pritiscima te dovodi u pitanje njihovu nepristrasnost i objektivnost.

4. **Obrazovna funkcija** – zadatak javnih servisa je ponuditi različite obrazovne sadržaje, odnosno promovisati učenje i podupirati znanje. Uzimajući u obzir trenutne raspoložive ljudske i tehničke resurse, kao i poziciju javnih servisa u medijskom sistemu Bosne i Hercegovine, možemo reći da je većina resursa angažovana na produkciji informativnog programa, što se direktno odražava na zastupljenost i obim produkcije obrazovnog i zabavnog programa.
5. **Programska izvrsnost** – program javnih servisa mora biti realiziran u skladu s visokim sadržajnim i produkcijskim standardima. Već je spomenuto da je program javnih servisa u Bosni i Hercegovini u sadržajnom smislu sveden na elementarne funkcije (isključivo informativne) dok u produkcijskim standardima (načinu distribucije programa) u potpunosti zaostaje za mnogim domaćim, a posebno regionalnim komercijalnim medijskim sistemima.
6. **Potpora kreativnom stvaralaštvu** – ovo načelo podrazumijeva pluralizam i liberalizaciju procesa proizvodnje medijskih sadržaja u programu javnih servisa, sa ciljem doprinosa njegovoj kvaliteti. Potrebno je omogućiti različitim autorima prostor za izražavanje kreativnosti u procesu proizvodnje sadržaja za različite segmente publike. U produkciji javnih servisa u Bosni i Hercegovini je prostor za alternativni program odnosno za angažman nezavisnih autora nedefinisan, a menadžment se u procesu produkcije uglavnom oslanja na vlastite kadrovske i tehničke kapacitete.
7. **Funkcija javnog foruma** – javni servisi moraju osigurati građanima mogućnost otvorene i pluralistične, politički neograničene, javne rasprave o pitanjima i problemima koji su od javnog interesa. Javni servisi u Bosni i Hercegovini djeluju spram ustaljenih političkih šablona, koji određuju i mogućnost javne rasprave o problemima od javnog interesa. Javna rasprava je uglavnom politički kanalisana i odvija se u segmentima programa koji nisu od pretjerane važnosti za sve građane zemlje. Ovakav zaključak potvrđuju i primjeri televizijskih rasprava o organizaciji i finansiranju javnih servisa, iz kojih je vidljivo da je diskusija

utemeljena na ličnim stavovima učesnika, odnosno informacijama koje se ne referišu na javne rasprave ili stavove publike. S druge strane, prijedlozi za reorganizaciju rada državnog javnog servisa putem nacionalnih kanala potvrđuju da se program usklađuje s političkim inicijativama, bez adekvatne analize stvarnih komunikacijskih potreba građana.

8. **Aktivna uloga građana** – građanima je potrebno osigurati predlaganje, sudjelovanje u oblikovanju, kao i ocjenjivanje programa, ali uz uspostavu odgovarajućih mehanizama za ocjenjivanje, primjedbe i prijedloge gledalaca. Ako imamo u vidu da javni servisi u Bosni i Hercegovini nisu u mogućnosti osigurati kreativno stvaralaštvo autora, kao ni javni forum za diskusiju o aktuelnim pitanjima, teško je vjerovati da su u mogućnosti uspostaviti adekvatne kanale za primjedbe i sugestije građana u procesu oblikovanja programa. Posebno je to izraženo u slaboj primjeni društvenih mreža u procesu promocije programskih sadržaja javnih servisa i ispitivanju stava javnosti o kvaliteti programa.
9. **Profesionalna odgovornost u službi javnog interesa** – to uključuje brigu javnog servisa o nacionalnom identitetu i zajednici, odnosno o približavanju svjetskih kulturnih standarda građanima jedne zemlje. Ovdje je riječ o uticaju javnog servisa u procesu izgradnje i očuvanja nacionalnog identiteta u odnosu na globalni svijet i kulturne specifičnosti okruženja. Kao što je već spomenuto, javni servisi u Bosni i Hercegovini djeluju u okviru postojećih kulturnih, etničkih i političkih podjela, prvenstveno u dva entiteta, sa specifičnim etno-nacionalnim karakteristikama publike i izraženim političkim pritiscima na uređivačku politiku javnih servisa. U takvom podijeljenom pristupu publici u različitim dijelovima zemlje nemoguće je očekivati jedinstven medijski proces izgradnje nacionalnog identiteta i programa za sve građane u Bosni i Hercegovini, posebno jer se postojeći model državnog javnog servisa još uvijek shvata kao vještački medij koji ne može zadovoljiti interese publike u svim dijelovima zemlje.
10. **Javnost djelovanja i javni nadzor** - garancija sadržajne nepristranosti – upravljanje javnim medijskim servisom mora biti transparentno (što uključuje javno objavljivanje godišnjih finansijskih izvještaja, izvještaja o radu te planova i programa za budući rad). Ovo načelo rada se odnosi na odgovornost javnih

servisa prema građanima, kao njihovim osnivačima i finansijerima, što u Bosni i Hercegovini nije slučaj, jer je menadžment javnih servisa uglavnom instruiran iz političkih centara (institucija vlasti), kojima podnosi i izvještaje o radu, dok javnost nema uvid u finansijsko poslovanje, raspolaganje tehničkim resursima, ili mehanizme produkcije programskih sadržaja.

- 11. *Finansijska stabilnost*** - ekonomska neovisnost – stabilni javni izvori finansiranja, odnosno RTV taksa, jedini je oblik finansijske neovisnosti i sposobnosti odupiranja političkim i ekonomskim pritiscima na rad javnih servisa. U Bosni i Hercegovini je evidentan nizak stepen naplate RTV takse, tek djelimično realiziran u različitim dijelovima zemlje. Iako su zakonski obavezani plaćati RTV taksu, građani koji posjeduju prijemnike, a ne izmiruju ovu obavezu, ne snose nikakve sankcije. Takođe, građani koji ne posjeduju fiksni telefonski priključak ne dobijaju račune za RTV taksu, niti je u toku proces uspostave zakonskog mehanizma kojim bi se prevazišlo pitanje naplate takse i finansiranja javnih servisa.
- 12. *Potporna tehnološkom razvoju*** – javni medijski servisi trebaju biti predvodnici unapređenja i razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologija, posebno u domenu produkcije radiotelevizijskih sadržaja i osiguranja pristupa digitalnim sadržajima za sve, pod jednakim uslovima. Međutim, bosanskohercegovački javni servisi, kako je već navedeno, godinama kasne s procesom digitalizacije signala, a u primjeni savremenih tehnologija u produkciji programa nisu spremni boriti se s lokalnim i regionalnim komercijalnim medijskim kućama, koje raspolažu znatno većim sredstvima za razvoj novih tehnologija. Ova nekonkurentnost javnih servisa u segmentu tehničkog osavremenjavanja produkcije u proteklih nekoliko godina se znatno odražava i na gledanost programa.

Umjesto zaključka: Građanin kao subjekt javne komunikacije

Iako je uređenje bosanskohercegovačkog javnog radiotelevizijskog sistema usko povezano sa savremenim ustavnim ustrojstvom političkog sistema i definisanjem nacionalnih kategorija kao primarnih političkih subjekata, u fokusu interesa javnih medija svakako mora biti građanin, kao primarni učesnik demokratskih procesa u savremenim društvima. Ako imamo u vidu deklarativnu orijentaciju bosanskohercegovačkih državnih institucija ka pristupanju Evropskoj uniji i prihvatanju važećih standarda

u evropskim zemljama, onda se kategorija građanina,⁷ kao univerzalna kategorija demokratskih procesa, nalazi u težištu unutrašnje političke integracije i razvoja slobodnog komunikacijskog sistema.

Osim što se u periodičnim izvještajima Evropske komisije kontinuirano navode oslabljeni kapaciteti državnih institucija i sporo provođenje zakonskih reformi javnog radiotelevizijskog sistema, programski paralelizam i nedovoljna produkcija vlastitih edukativnih sadržaja dodatno ugrožavaju ispunjavanje osnovnih teorijskih principa djelovanja javnih emitera u Bosni i Hercegovini. S druge strane, složeni politički procesi upravljanja javnim interesima u primarni plan stavljaju kategoriju etničke pripadnosti građana, što otežava integraciju političkih institucija ali i ukupnih procesa kulturnog povezivanja i stabilizacije sistema javnog komuniciranja.

Kao što smo vidjeli u ranije navedenim primjerima, intervencije (ili pokušaji intervenisanja) političkih subjekata u organizaciji sistema javnog emitovanja uglavnom su orijentisane na dodatno raslojavanje i dezintegraciju upravljačkih struktura, pozivajući se na etničku pripadnost kao primarnu identifikaciju konzumenata javnih medija. Takođe, u važećim zakonskim okvirima javnog radiotelevizijskog sistema Bosne i Hercegovine kao primarna obaveza javnih emitera pri produkciji medijskih sadržaja navodi se zadovoljavanje potreba tri konstitutivna naroda (Bošnjaka, Hrvata i Srba), upotreba pripadajućih jezika (bosanskog, hrvatskog i srpskog) te dva ravnopravna pisma (ćiriličnog i latiničnog). Međutim, imajući u vidu da nadležne državne strukture još uvijek ne raspolažu zvaničnim rezultatima popisa stanovništva iz 2013. godine, postavlja se pitanje da li ovakva identifikacija potreba publike javnih servisa u Bosni i Hercegovini

7 Univerzalnost principa građanstva ogleda se u postojanju određenih zajedničkih obilježja koja se mogu identifikovati nezavisno od toga o kakvom se tipu poretka radi. Prva se oznaka građanstva izražava u činjenici da je građanstvo jedan opšti status: pravo građanstva omogućava ljudima (građanima) puno članstvo u jednoj političkoj zajednici; drugo, princip građanstva uvijek je povezan sa idejom jednakosti: dakle, svi koji uživaju ovaj status imaju ista prava i iste političke dužnosti, iste slobode i ista ograničenja, istu moć i iste odgovornosti; treće, princip građanstva uvijek u sebi sadrži osobitu vrstu reciprociteta (simetrije) između građana i političke zajednice. Princip građanstva, kako to otkrivaju savremene debate, sažima u sebi podjednako principe pravde i principe članstva u političkoj zajednici, a slojevita i pluralna struktura ovog statusa otkriva u sebi složenu političku dinamiku političkog subjektiviziranja ljudi, konstitucionalizacije politike i osvajanja demokratije.

Izvor: Podunavac, Milan. 1998. **Princip građanstva i poredak politike**. Princip i Fakultet političkih Nauka. Beograd.

adekvatno reprezentuje ukupnu kulturnu raznolikost društva, u skladu sa kojom se treba definisati i odgovarajući javni radiotelevizijski sistem?

U prilog aktueliziranju pitanja kolektivne identifikacije publike javnih servisa idu rezultati ankete provedene pri izradi rada koji pokazuju da se značajan broj ispitanika ne želi izjasniti kao pripadnik jedne od konstitutivnih nacionalnih kategorija, iako bi se prema nekim identifikacijskim elementima (npr. imenu, porodičnom porijeklu i sl.) mogli izjasniti kao Bošnjaci, Hrvati ili Srbi. Iz rezultata je vidljivo da je procenat ispitanika koji su se identificirali kao *ostali* veći od broja ispitanika koji su se izjasnili kao Hrvati, odnosno pripadnici jedne od tri važeće konstitutivne nacionalne kategorije (za 0,73 %). Takođe je bitno imati u vidu da je većina ispitanika koji su kao nacionalnu pripadnost izabrali kategoriju *ostalih* (više od 80 %) s područja Federacije Bosne i Hercegovine, entiteta koji po političkim pretpostavkama Dejtonskog sporazuma predstavlja heterogeniju nacionalnu zajednicu (Bošnjaka i Hrvata). Ustavno ustrojstvo koje je definisalo Federaciju kao političku zajednicu dva konstitutivna naroda uslovilo je složenije političke odnose i kulturnu interakciju među stanovništvom kao temelj bržeg usvajanja identiteta građanina u političkim procesima.

Tabela 1: Nacionalna struktura ispitanika obuhvaćenih anketom

Bošnjak/Bošnjakinja	Hrvat/Hrvatica	Srbin/Srpkinja	Ostali
48,00 %	15,09 %	21,09 %	15,82 %

Pod pretpostavkom da se određeni broj ispitanika po nacionalnoj pripadnosti svrstava u ustavno definisane manjinske narode koji žive na prostoru Bosne i Hercegovine, ipak možemo reći da se značajan broj građana iz reda konstitutivnih naroda protivi važećim kolektivnim identitetima, te teži univerzalnoj kategoriji građanina, s jednakim pravima i slobodama, što direktno diktira redefinisanje uređenja javnog radiotelevizijskog sistema.

Posmatrajući iz perspektive zakonske regulative komunikacijskih obaveza javnih servisa u Bosni i Hercegovini, to praktično znači pomjeranje regulacije s trenutnih obaveza zadovoljavanja interesa triju konstitutivnih kategorija ka zadovoljavanju interesa građana, uvažavajući ukupnu raznolikost društva (vjersku, nacionalnu, jezičku i kulturnu). To za proces redefinisanja zakonskih okvira praktično znači brisanje odredbi

koje propisuju distribuciju sadržaja na jezicima konstitutivnih naroda (bosanskom, hrvatskom i srpskom), upotrebu dva pisma (ćirilčno i latinično), te nacionalnu strukturu uposlenika (Bošnjaka, Hrvata, Srba i ostalih). U skladu s prikazanom nacionalnom pripadnošću anketiranih građana, budući zakonski okvir djelovanja javnih emitera i distribucije programskih sadržaja može se definisati *uvažavanjem nacionalne, jezičke, vjerske i kulturne raznolikosti građana Bosne i Hercegovine (bosanskohercegovačkog društva)*.

Iako je već navedeno da su bosanskohercegovački javni emiteri primarno orijentisani na produkciju informativnih sadržaja, što istovremeno znači međusobnu konkurentnost ili emitovanje sličnih emisija, rezultati ankete potvrđuju postojanje značajnog interesa publike za druge vrste sadržaja (obrazovne i zabavne).

Tabela 2: Sadržaji koje u programima javnih emitera najčešće pratite?

informativne	zabavne	obrazovne	sve sadržaje podjednako	ne znam
49,19 %	18,85 %	7,36 %	15,44 %	9,16 %

Kao što vidimo iz prikazanih rezultata, građani su još uvijek primarno orijentisani na informativni program, što se može tumačiti i većinskom zastupljenošću ove vrste sadržaja u programskoj šemi javnih emitera. S druge strane, potrebu redefinisanja ovakve programske politike nameće podatak da ukupno 41,65 % ispitanika primarno prati zabavne, obrazovne ili sve emitovane sadržaje podjednako.

Ako ulogu javnih servisa posmatramo prvenstveno kroz interes građana, odnosno publike, budući razvoj programske politike mora pratiti prikazane zahtjeve korisnika za različitim programskim sadržajima. To praktično podrazumijeva smanjenje udjela informativnog programa i raspodjelu kadrovskih, tehničkih i finansijskih sredstava na produkciju drugih sadržaja od interesa za ukupnu publiku javnih emitera, kao primarnog subjekta opstanka javnog emitovanja u Bosni i Hercegovini.

Dodatno, segment ankete koji se bavio zadovoljstvom ispitanika kvalitetom aktuelnih sadržaja emitovanih na javnim servisima, potvrđuje da se programska politika ne prilagođava stavovima publike, koja je uglavnom nezadovoljna programima javnih emitera. Podatak da se skoro polovina ispitanika izjasnila da nisu uopšte zadovoljni emitovanim sadržajima

takođe možemo definisati kao razlog stalnog pada naplate radiotelevizijske takse, odnosno praktičnog reagovanja građana na loše upravljanje javnim emiterima kao javno finansiranim i društveno odgovornim sistemima.

Važeća zakonska određenja komunikacijskih funkcija i kategorizacija publike javnih servisa ne odgovaraju komunikacijskim interesima i stavovima konzumenata spram emitovanih programskih sadržaja. Uzroke nesrazmjera možemo tražiti u direktnom preslikavanju uređenja političkog sistema na organizaciju javnog emitovanja, ili čak direktnom uticaju političkih subjekata na samu uređivačku politiku javnih emitera. S druge strane, bitan faktor niskog stepena zadovoljenja komunikacijskih potreba publike možemo tražiti i u organizaciji komunikacije s konzumentima javnih emitera, koja se još uvijek vrši prvenstveno diseminacijom tradicionalnih programskih sadržaja, bez adekvatne analize tržišta ili uključenja očekivanja konzumenata u proces produkcije i način distribucije programa.

EURO-ATLANTIC INTEGRATION AND MODERN CHALLENGES IN DEVELOPMENT POLICY OF PUBLIC COMMUNICATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

In the middle of the second decade of the twenty-first century, Bosnia and Herzegovina is at the crossroads of political, economic and cultural revitalization of the society as a country that declarative aims for application of European principles of political organization and the membership in the European Union. On this way there are many open issues that are the result of twenty years of political and economic stagnation or collapse of all elements that should be the foundation for the stabilization of a modern democratic society in Bosnia and Herzegovina. The internal reconstruction of the political system and the revitalisation of the institutions of the government or different holders of political reforms means at the same time the fulfilment of the conditions of accession to Euro-Atlantic integration.

The development of a unified media policy in Bosnia and Herzegovina, and the establishment of public media service in accordance with the requirements of the European Union and the interests of all citizens are the top issues among the many current challenges that we have to deal with in the future. But for Bosnia and Herzegovina it is not exclusively the interest of communicational research. It must be necessarily seen in the wider context as a political, cultural and economic issue, because the establishment of a single media/communication system is one of the key requirements for a political compromise, the integration of society and the harmonization of other common (primarily economic) interests for all citizens of Bosnia and Herzegovina.

One of the key requirements for defining a unified media policy in Bosnia and Herzegovina is agreeing /reconciliation of all complex (heterogeneous) cultural characteristics, as well as the specific characteristics of modern communication situation in a model that would respond to the specific information needs of citizens and the standards applied by the European Union.

Keywords: European Union, media, public communication, challenges, policy.

Literatura

- <http://www.djecamedija.org/?p=3854>.
- <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/public-service-broadcasting/>.
- Car, Viktorija. 2007. *Konvergirani javni medijski servis*. Politička misao: časopis za političke nauke, god. 44., br. 2. Fakultet političkih znanosti. Zagreb. Str. 113-127.
- Prednacrt Zakona o izmjeni i dopunama Zakona o javnom radiotelevizijskom servisu Bosne i Hercegovine, februar 2016. Sarajevo.
- Podunavac, Milan. 1998. *Princip građanstva i poredak politike*. Princip i Fakultet političkih nauka. Beograd.

Branislava Knežić,¹
Ljeposava Ilijić²

UDK: 343.22:37.013.83(497.11)

STRUČNO OBRAZOVANJE OSUĐENIKA: ISKUŠENJE NADE³

Sažetak

Svetska i naša kriminološka, penološko-andragoška, psihološka, i sociološka literatura nas uči da ni najstrožije kazne kroz istoriju nisu imale uspeha u smanjenju stope kriminala i recidivizma. Stoga bi tretman osuđenika zasnovan na obrazovanju, obuci i upošljavanju trebalo da ima najviše šansi za pripremu osuđenika za život po isteku kazne, što je i svrha izvršenja zatvorske kazne (Zakon o izvršenju krivičnih sankcija RS).

Rezultati istraživanja, u svetu i kod nas, ukazuju na podatak da su obrazovni nivo, stručna kvalifikovanost i veštine osuđenika niže od proseka opšte populacije. Nizak nivo stručne osposobljenosti i nepostojanje veština neophodnih za uključivanje u svet rada dodatno otežavaju zapošljavanje osuđenika nakon izlaska iz zatvora. Brojne sudije ukazuju na podatak da uključivanje osuđenika u proces stručnog osposobljavanja ima višestruke pozitivne efekte kako u podizanju obrazovnog nivoa, smanjenju recidivizma i povećanju mogućnosti za zapošljavanje nakon izlaska na slobodu tako i u poboljšanju ponašanja osuđenika u zatvoru. Nada u „popravljanje” je najveći izazov za zatorenike i za one koji su ih zatvorili a stručno obrazovanje se pojavljuje kao dobar trag na tom putu. Analizi rezultata istraživanja efekata obrazovnog procesa i stručnog osposobljavanja osuđenika su posvećeni redovi ovog rada.

Ključne reči: osuđenici, obrazovanje, stručno osposobljavanje, recidivizam, pozitivne promene u ponašanju.

1 Branislava Knežić, naučni savetnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja i vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: brknezic@gmail.com.

2 Ljeposava Ilijić, istraživač saradnik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja; e-mail: lelalela_bgd@yahoo.com.

3 Rad je nastao u okviru projekta *Kriminal u Srbiji: fenomenologija, rizici i mogućnost socijalne intervencije* (broj 47011) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Visok procenat recidivizma i kod nas, i u svetu, svedoči da ni stroge kazne ni duga izolacija iz društva sami po sebi ne utiču na smanjenje i prevenciju kriminala. Značaj obrazovanja kao sastavnog dela tretmana u zatvorima prepoznat je i od međunarodnih organizacija, koje naglašavaju da je obrazovanje jedno od osnovnih ljudskih potreba, ali i ljudsko pravo koje je od suštinskog značaja za lični razvoj. Obrazovna delatnost, posmatrana kroz prihvaćen holistički pogled, deo je doživotnog procesa pa u tom kontekstu nema razloga da on bude prekinut izvršenjem zatvorske kazne (United Nations & UNESCO – Institute for Education 1995). Međunarodni pravni dokumenti na kojima se temelje naši zakoni, u prošlosti i danas, o izvršenju krivičnih sankcija su: *Standardna minimalna pravila UN za postupanje sa zatvorenicima* iz 1955; *Evropska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* iz 1950; *Evropska minimalna pravila za postupanje sa zatvorenicima* iz 1973. i *Evropska zatvorska pravila* iz 1987. i 2006. godine. Ako se uporedi ZIKS s međunarodnim standardima, posebno sa *Evropskim zatvorskim pravilima*, može se zaključiti, kada su u pitanju odredbe o zaštiti prava osuđenika, pa i prava na obrazovanje, da je u dobroj meri usaglašen s njima. Ali, uslovi izvršenja kazne: prenaseljenost zatvora, zastarelost opreme, nemogućnost dosledne klasifikacije osuđenika, neodgovarajuća arhitektonska rešenja zatvora i nedovoljnost stručnog kadra samo su neki od pokazatelja raskoraka između pravnih normi i penološke stvarnosti (Knežić 2014).

Preporuka Saveta Evrope o obrazovanju u zatvoru i *Evropska zatvorska pravila* ističu važnost obezbeđivanja adekvatnih programa obrazovanja i profesionalne obuke u zatvorima. *Evropska zatvorska pravila*⁴ posvećena obrazovanju zatvorenika sadrže 7 članova od kojih izdvajamo (čl. 28.1): *Svaki zatvor treba da nastoji da svim zatvorenicima omogući pristup obrazovnim programima koji su što je moguće sveobuhvatniji i koji zadovoljavaju njihove individualne potrebe, istovremeno vodeći računa o njihovim težnjama*; (čl. 28.2): *Prioritet imaju zatvorenici koji su nepismeni ili oni koji nemaju osnovno ili vokaciono obrazovanje* i (čl. 28.3): *Posebna pažnja poklanja se obrazovanju mlađih zatvorenika i zatvorenika s*

4 Preporuka Rec (2006)2 Komiteta ministara država članica u vezi sa *Evropskim zatvorskim pravilima* koju je usvojio Komitet ministara 11. januara 2006. na 952 sednici zamenika ministara.

posebnim potrebama. Ova pravila stvaraju prostor za kvalitetnu realizaciju obrazovnog procesa u zatvoru uprkos brojnim preprekama na putu njegovog sprovođenja.

Zakon o izvršenju krivičnih sankcija Srbije u čl. 122 propisuje pravo osuđenih na osnovno i srednje obrazovanje: *Osuđeni ima pravo na osnovno i srednje obrazovanje, koje se shodno opštim propisima organizuje u zavodu. Zavod organizuje i druge vidove obrazovanja* (ZIKS 2014). Pravo osuđenih lica na obrazovanje propisano je u svim relevantnim normativnim rešenjima, na tome se često i završava jer je mali procenat osuđenika uključen u programe obrazovanja, najčešće na osnovu prethodnog nivoa obrazovanja i procene osoblja u prijemnom odeljenju (Knežić 2001, 2014).

Iako su istraživanja pokazala da su obrazovanje i edukativni programi u zatvoru važan faktor koji utiče na smanjenje recidivizma (Cecil et al. 2000; Steurer, Smith 2003; Vacca 2004; MacKenzie 2006), stiče se utisak da su očekivanja od transformišuće uloge obrazovanja prevelika, s obzirom na broj iskušenja na putu do svrsishodnog obrazovanja u zatvoru. Uspeh se može očekivati jedino ako je obrazovanje organizovano prema potrebama osuđenika i šire društvene zajednice. Edukacijom osuđenika postižu se višestruki ciljevi: korisno osmišljeno i provedeno vreme u zatvoru, osposobljavanje za neko deficitarno zanimanje koje će im olakšati zaposlenje po izlasku iz zatvora, umanjivanje negativnih posledica zatvaranja, učenje nenasilnog rešavanja konflikata i razvijanje socijalnih veština.

Promene ponašanja osuđenika su veliko iskušenje onih koji se bave problemima izvršenja zatvorskih kazni, u praksi i u nauci, a obrazovne delatnosti u zatvoru bi trebalo da vrata nadu u reintegraciju osuđenika. Obrazovanje je dovoljno dobro, ma kakvo bilo, da životu izvan žice doda više od nade. Korisnost stručnog obrazovanja ili osposobljavanja valjda niko nigde, pa ni kad je čovek lišen slobode, ne osporava. Određenjem, funkcijama i ciljevima stručnog obrazovanja, pored brojnih andragoga, u nas se u novije vreme temeljno pozabavio Despotović i opravdano zaključio da *stručno obrazovanje, osim instrumentalnih, ima i šire socijalne i personalne ciljeve i funkcije. Ono podrazumeva osposobljavanje za socijalnu participaciju i omogućuje je putem razvoja personalnih sklonosti i sposobnosti* (Despotović 2010: 89). I stručno obrazovanje u zatvoru bi trebalo da je u funkciji upošljavanja u zatvoru, zapošljivosti nakon izlaska na slobodu i smanjenja recidivizma. Može se očekivati da je obrazovanje u

institucionalnom tretmanu najsigurnija karika u lancu, s kojom ne bi trebalo da su osuđena lica „zamrznuta” u vremenu i prostoru. Naime, na osnovu stečenih znanja, veština i stavova potrebnih za tržište rada, osuđenici bi se uz lakšu zapošljivost bolje „uklopili” i u život na slobodi bez novog vršenja krivičnih dela. No, izazovi i nade obrazovanja osuđenika počinju od toga da su oni silom zakona dospeli u zatvore, u kojima se teško mogu navesti pozitivne strane, makar ih pretvorili u najsavremenije školske ustanove. Iskušenja se odnose kako na osobenosti lica lišenih slobode (starost, pol, prethodni nivo obrazovanja i teškoće u učenju, ranija zaposlenost i dr.) tako i na probleme društva i zatvora (mogućnosti organizovanja obrazovanja, osposobljenost i motivisanost kadrova, sigurnosni razlozi i dr.).

U većini evropskih zemalja obrazovanje i profesionalno osposobljavanje predstavlja zakonski zagarantovano pravo osuđenih. Iako se ovo pravo obično odnosi na sve osuđenike, u nekim slučajevima prioritet imaju određene kategorije osuđenih, kao što su npr. maloletnici ili oni koji ne poseduju osnovne veštine pisanja i čitanja i dr. *Evropska zatvorska pravila* navode da zatvorenici sa obrazovnim potrebama, oni koji nemaju osnovno ili stručno obrazovanje imaju prioritetan pristup zatvorskim obrazovnim programima. Iako *Evropska zatvorska pravila* navode koje kategorije obuhvata obrazovanje u zatvorima, ova odredba se drugačije tumači u brojnim zemljama. Tako, npr., u Estoniji zatvorska služba identifikuje četiri osnovne kategorije obrazovanja: formalno opšte obrazovanje, formalno stručno obrazovanje, rehabilitacioni programi (kao što su, npr., programi kontrole besa i agresivnosti) i neformalno obrazovanje, koje obuhvata sve ostale aktivnosti. Obrazovni tretman u većini zemalja podrazumeva:

- *Opšte obrazovanje* (osnovnoškolsko – koje obuhvata razvoj pismenosti i nastavu iz predmeta kao što su matematika, nauka, istorija, geografija i dr.);
- *Stručno obrazovanje i obuku* (tj. edukaciju i obuku koja ima za cilj da pruži osuđenima znanja, veštine i/ili kompetencije koje su neophodne u određenim zanimanjima ili šire na tržištu rada);
- *Neformalno učenje*, npr. stručno usavršavanje putem aktivnosti koje obično ne donose zvanični sertifikat (umetničke i zanatske delatnosti) ili programi pomoći zatvorenicima, koji su usmereni ka razvijanju veština upravljanja agresijom i ljutnjom, kao i programi pripreme osuđenika za integrisanje u društvenu zajednicu i dr. (Hawley; Murphy & Souto-Otero 2013).

Postoje istraživanja koja ukazuju da su edukativni nivo, radno iskustvo i veštine zatvorenika ispod proseka opšte populacije. Nizak nivo kvalifikacija ima negativne efekte na perspektivu zapošljavanja osuđenika nakon otpuštanja iz zatvora, a utvrđeno je da je to jedan od ključnih faktora koji utiču na to da li će bivši osuđenik ponovo počiniti prestup ili ne (Hawley; Murphy; Souto-Otero 2013). Po poslednjim dostupnim podacima (Uprave za izvršenje krivičnih sankcija na dan 31. 12. 2013.) u srpskim zatvorima je bilo 42 % osuđenika od potpuno nepismenih do dovršene osnovne škole), što dovoljno ukazuje na neophodnost stručnog osposobljavanja. Iste godine 11 % osuđenika bilo je obuhvaćeno stručnom obukom, zahvaljujući pilot-projekatu *Podrška stručnom obrazovanju i obuci u zatvorskim ustanovama u Srbiji* koji je finansirala Evropska unija u toku 2012. i 2013. godine. Projekat je podrška Upravi za izvršenje krivičnih sankcija Ministarstva pravde i državne uprave na uspostavljanju održivog i produktivnog sistema stručnog obrazovanja i obuke (VET) osuđenika u zatvorima u Srbiji. Cilj projekta sprovedenog u tri KPZ: u Požarevacu, Sremskoj Mitrovici i Nišu bio je doprinos resocijalizaciji osuđenika i povećanju njihovog zapošljavanja nakon izdržane zatvorske kazne. Odabrano je pet zanimanja koja su deficitarna na tržištu rada u Srbiji: pekarstvo (tri tipa obuke), štampanje sito-štamptom, zavarivanje (tri tipa zavarivanja), stolarstvo i povrtlarstvo. Obuku je završilo 500 osuđenika, a prethodno su obučeni timovi za sprovođenje obuke (po 60 službenika za tretman i instruktora za 5 odabranih zanimanja). Za teorijsku nastavu odabrano je i obučeno 20 nastavnika iz srednjih stručnih škola verifikovanih za obrazovanje odraslih. Nabavljena je i instalirana savremena oprema na kojoj se izvodila obuka zatvorenika iz svih pet odabranih zanimanja. Uvođenje stručnog obrazovanja i obuke osuđenika u skladu sa potrebama na tržištu rada iako nema mogućnosti za uključivanje svih zainteresovanih je izvestan napredak penološkog tretmana i ohrabrenje za druge zatvore, zatvorenike i osoblje (Knežić 2014). I *Podrška stručnom obrazovanju i obuci* i navedeni oblik osposobljavanja mimoišli su osuđenice.

O profesionalnom osposobljavanju, recidivizmu i mogućnostima zapošljavanja

Značaj i ulogu obrazovanja, posebno stručnog osposobljavanja, u procesu socijalne reintegracije osuđenika potvrđuju i rezultati sledećih istraživanja. Najveći broj stranih studija usmeren je na istraživanje efekata određenog nivoa obrazovnog procesa (osnovnog ili srednjeg stručnog) koji se sprovodi u zatvoru na kasniji život na slobodi, najčešće na recidivizam⁵ (Gaes 2008).

Rezultati istraživanja studija pokazuju da je obrazovanje u zatvoru povezano sa smanjenom stopom recidiva (Gerber & Fritsch 1995; Brown 2000; Hawley; Murphy & Souto-Otero 2013). Osuđenici koji steknu opšte obrazovanje i profesionalno osposobljavanje imaju znatno manje šanse da se vrate u zatvor nakon otpuštanja i imaju veće šanse da nađu posao u poređenju sa osuđenima koji ne učestvuju u obrazovnim programima (Davis; Bozick; Steel; Saunders & Miles 2013). U studiji Dejvisa i saradnika (Davis et al. 2013) napravljen je pregled naučne literature posvećene istraživanju zatvorskog obrazovanja i sprovedena je metaanaliza nad prikupljenim podacima. Rezultati ove analize pokazuju da osuđenici koji su učestvovali u zatvorskim obrazovnim programima imaju 43 % manje šanse da se vrate u zatvor od onih koji nisu učestvovali. Takođe su utvrdili da oni imaju i veće šanse za zapošljavanje nakon izlaska iz zatvora u odnosu na one koji nisu učestvovali u obrazovnim programima (prema: Knežić; Savić 2015).

Ispitujući veze između učešća zatvorenika u stručnom obrazovanju i programima obuke (VET) dostupnim u okviru zatvorskog sistema Australije i njihove šanse za povratak u zatvor, Kalan i Gardner (Callan & Gardner 2007) došli su do nalaza da zatvorenici koji su bili uključeni u programe profesionalne obuke imaju manje šanse da se vrate u zatvor od onih koji nisu učestvovali u programu. Ovaj zaključak nastao je na osnovu rezultata istraživanja koji potvrđuju da je 32 % zatvorenika koji nisu bili uključeni u profesionalnu obuku ponovo bilo vraćeno u zatvor u roku od dve godine od otpuštanja iz zatvora, u poređenju sa 23 % zatvorenika koji su bili uključeni u programe obuke.

5 Najčešće posmatran kao ponovno vraćanje u zatvor u periodu od tri do pet godina nakon otpuštanja.

Studija Kalana i Gardnera (2007) obuhvatila je uzorak od 6021 osuđenika koji su otpušteni iz zatvora u periodu od jula meseca 2001. do novembra meseca 2002. godine. Ponovni prekršaj praćen je za ovu populaciju od datuma njihovog otpuštanja do konačnih analiza istraživanja u novembru 2004. godine, a dokaz o ponovnom izvršenju krivičnog dela dobijen je na osnovu informacija o povratku u pritvor ili zatvor i/ili vraćanje u nadzor u zajednici. Recidiv je definisan kao ponovno vraćanje u pritvor u periodu istraživanja (30,1 % od početnog uzorka).

Rezultati već pomenute metaanalitičke studije ukazuju na podatak da obrazovanje u zatvoru smanjuje rizik od ponovnog izvršenja krivičnog dela nakon otpuštanja. Zatvorenici koji su učestvovali u programima profesionalnog oposobljavanja imaju 43 % manje šanse za recidiv, u poređenju sa osuđenima koji nisu bili uključeni u programe obuke (Davis; Bozick; Steele; Saunders & Miles 2013).

Potvrđeni rezultati pozitivnog delovanja obrazovnih programa važni su ne samo sa aspekta redukcije recidivizma već i sa aspekta održivosti programa, jer se devedesetih godina prošlog veka velik broj zatvora u Sjedinjenim Američkim Državama suočio sa mogućnosti smanjenja ili potpune eliminacije određenih programa iz procesa tretmana zbog nedostatka finansijskih sredstava za njihovu realizaciju (Tracy; Smith & Steurer 1998).

Kao što je ranije pomenuto, većina osuđenika ima nizak nivo obrazovanja, niske ili nepotpune kvalifikacije i nestabilnu istoriju zapošljavanja po prijemu u kazneno-popravnu ustanovu. Obrazovni programi imaju potencijal da povećaju stopu zaposlenosti prestupnika u ustanovi, ali i da poboljšaju šanse za obezbeđivanje zaposlenja u društvenoj zajednici, nakon otpuštanja (John Howard Society of Alberta 2002). Iako rezultati istraživanja u svetu ukazuju na povezanost između učešća osuđenika u obrazovanim programima i smanjenja recidivizma, kod nas se ne sprovede slična istraživanja niti praćenja efekata malobrojnih bivših osuđenika koji su bili uključeni u obrazovne programe.

Pored uticaja koji profesionalno osposobljavanje osuđenika ima na recidivizam, istraživanja su usmerena i na utvrđivanje korelativnih veza između uključivanja osuđenika u programe stručne obuke i zapošljavanja po izlasku iz zatvora.

Ugen (Uggen 2000) u svojoj studiji ukazuje da, u poređenju sa mlađim prestupnicima, za mnoge prestupnike u kasnim dvadesetim godinama i kasnije dobijanje posla nakon otpuštanja iz zatvora predstavlja prekretnicu za život daleko od kriminala.

Dejvis i saradnici su ispitivali odnos između obrazovanja u zatvorima i zapošljavanja nakon otpuštanja i utvrdili da su šanse za dobijanje zaposlenja 28 % veće kod osuđenika koji su bili uključeni u programe profesionalnog osposobljavanja u zatvoru, u odnosu na osuđenike koji nisu bili uključeni u pomenute programe (Davis; Bozick; Steele; Saunders & Miles 2013).

U literaturi se mogu naći brojne teorije koje nastoje da objasne na koji način obrazovanje osuđenika u zatvoru ostvaruje svoj pozitivan uticaj na recidivizam i zapošljavanje osuđenika.

Tako, ekonomske teorije pretpostavljaju da su obrazovni programi važni u smanjenju recidivizma upravo preko direktnog uticaja na povećanje sposobnosti i mogućnosti zapošljavanja. Polazeći od stanovišta ekonomskih teorija, stopa zaposlenosti bivših osuđenika može se povećati iz nekoliko razloga. Prvo, osuđeni mogu obrazovanjem dobiti potrebnu diplomu srednje škole i na taj način ispuniti uslove za zapošljavanje koje ranije nisu imali, ali im obrazovni programi mogu pružiti i razvoj vještina neophodnih za obavljanje određenih poslova. Iz ove perspektive, obrazovanje će povećati šanse počinioca za dobijanje i vođenje legitimnog posla nakon puštanja na slobodu, čime se eliminiše potreba za izvršenjem krivičnog dela radi pribavljanja finansijske koristi (MacKenzie 2012).

Ova stanovišta potvrđena su rezultatima velikog broja istraživanja koja govore da osuđeni koji su učestvovali u obrazovnim programima u zatvorskoj ustanovi imaju veću stopu zaposlenosti na slobodi od onih osuđenih koji nisu učestvovali u obrazovnim programima (Hawley; Murphy & Souto-Otero 2013; Evaluating Correctional Education 1997; Cronin 2011; Gerber & Fritsch 1995). Kronin (Cronin 2011) takođe navodi još jedan važan podatak, a to je da zapošljavanje osuđenog nakon isteka kazne predstavlja ujedno i najjači protektivni faktor, tako da su stope povrata skoro prepolovljene, ako se porede bivši osuđeni sa stalnim zaposlenjem sa onim osuđenima koji su bez posla.

Prema teoriji ekonomskog izbora, odnos između zapošljavanja i kriminala objašnjava se racionalnim izborom između legalnog rada i ilegalnih aktivnosti odnosno relativnom ekonomskom privlačnosti ove dve opcije. Pa tako, ako je legalni posao atraktivniji i privlačniji (u pogledu visine prihoda, radnog vremena i dr.), pojedinac će se odlučiti za legalne radne aktivnosti. Međutim, kada su ilegalne aktivnosti ekonomski privlačnije, pojedinci će se okrenuti kriminalu. Oni sa niskim nivoom obrazovanja ili oskudnim radnim veštinama odlučiće se za ilegalni posao, jer su njihove aktivnosti više nagrađene u poređenju sa zakonitim mogućnostima koje su im na raspolaganju. Iz ove perspektive, obrazovni procesi u zatvorskoj ustanovi mogu dati pojedincima veće mogućnosti za rad u društvenoj zajednici a koji će u ekonomskom pogledu biti zadovoljavajući (MacKenzie 2012).

O profesionalnom osposobljavanju i ponašanju osuđenika

Jedan od najčešćih načina procene efektivnosti obrazovanja osuđenih polazi od stope recidivizma onih koji su učestvovali u obrazovnim programima u zatvoru. Takav način procene zanemaruje činjenicu da na recidivizam mogu uticati brojni i nepredvidljivi faktori, ponekad bez ikakve veze sa preduzetim obrazovnim programima. Bez iscrpnijeg proučavanja ličnosti osuđenika i saznavanja društvenih okolnosti koje su prethodile i u koje se bivši osuđenik vraća ne može se istraživati ni problem obrazovanja niti povrata. Koliko je recidivizam rezultat sistema vrednosti usvojenog u zatvoru i koliko obrazovanje (kao obučavanje, uvežbavanje, iskustveno i stihijsko obrazovanje, sticanje obrazovanja neformalnim putem) kao i učenje u okviru „zatvoreničkog društva” i proširenje „repertoara” kriminalnih delatnosti” može biti prevencija ili podsticaj za nova kriminogena delovanja i dalje je neistraženo područje. Da li „izučeni” ili slučajno stečeni sistem vrednosti i ponašanja predstavljaju produbljivanje asocijalnosti i kriminalnog ponašanja, bez obzira na situaciju van zatvora, ili prilike van zatvora pružaju pogodno tlo da se naučeno iskaže pitanja su koja zavređuju ozbiljniju naučnu i stručnu pažnju. Da je resocijalizacija bez radnog angažovanja i obrazovanja beznadežna i kratkotrajna ukazuje i broj recidivista. Ponovimo, tretman osuđenika zasnovan na obrazovanju, obuci i upošljavanju trebalo bi da ima najviše šansi za uspeh jer bi istovremeno ispunio tri zadatka: „pripremio” osuđenika za život po isteku kazne, obezbedio bolje funkcionisanje zatvora i ispunio svrhu zatvorske kazne –

da osuđene osobe ne čine više krivična dela (Knežić 2009). Sistematičniji i metodološki precizniji način ispitivanja efikasnosti obrazovnih programa podrazumeva ispitivanje pozitivnih promena ličnosti i ponašanja do kojih je došlo pod uticajem obrazovanja u zatvoru (Ilić & Jovanić 2011: 143).

Istraživanje *Prison Studies Project*⁶ potvrđuje prethodno navedene stavove da se efekti obrazovnih programa ogledaju i u poboljšanju ponašanja osuđenika u samoj ustanovi, poboljšanju odnosa prema drugim zatvorenicima i stručnom osoblju, manjem broju izvršenih disciplinskih prestupa, napredovanju u tretmanu – češćoj reklasifikaciji u povoljniji tretman (Ilijić 2016). Nosioци obrazovnih programa ističu da je primetno i smanjenje nasilja, kao i opšte poboljšanje zatvorske discipline, koji su takođe rezultat uključenosti osuđenika u ove procese. Promene u ponašanju mogu se pripisati i boljim kognitivnim sposobnostima, kao i činjenici da se zatvorenoj osobi pruža prilika da se ponovo oseća kao čovek, upravo uključivanjem u aktivnosti kao što su odlazak na časove ili na posao (*Correctional Association of New York* 2009).

Postupajući na ovaj način, Parker (1990) je ispitivao uzorak od 300 osuđenih koji kaznu zatvora izdržavaju u penalnim ustanovama sa maksimalnim stepenom obezbeđenja u državi New York. Obrazovanje kao varijabla, posmatrano je u 3 stepena: obrazovni nivo u vreme dolaska u ustanovu, sadašnji obrazovni nivo i promene koje su nastale. Ustanovio je da postoji pozitivna korelacija između obrazovnog nivoa sa jedne i samopoštovanja i socijalne kompetencije sa druge strane. Generalno, samopoštovanje i socijalna kompetencija rastu sa svakim uspešno završenim nivoom obrazovanja. Samopoštovanje je ispitivano Rosenbergovom skalom, a socijalna kompetencija na osnovu odgovora osuđenih na problem-situacije.

Sledi prikaz dela rezultata istraživanja⁷ o ulozi obrazovanja u ostvarivanju promene ponašanja osuđenika u zatvorskim ustanovama. Sprovedeno istraživanje je imalo za cilj da utvrdi da li učešće osuđenika u obrazovnim programima utiče na redukciju skora rizika recidivizma i

6 *Prison Studies Project: Why Prison Education?* (2008). Dostupno na: www.prosinstudiesproject.org.

7 Rezultati su samo mali deo istraživanja iz doktorske disertacije: Ilijić, Lj. (2016), *Uticaj obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidiva kod osuđenih lica*, odbranjene 14. 6. 2016. na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.

postizanje pozitivnih promena u ponašanju. Istraživanje je sprovedeno u Kazneno-popravnom zavodu Sremska Mitrovica. Uzorak je činilo 120 ispitanika koji su punoletni, pravosnažno osuđeni i ispunjavaju kriterijume neophodne za istraživanje u pogledu obrazovnog nivoa (tj. postojanja obrazovnih potreba⁸) i (ne)uključenosti u obrazovne procese, kao i u pogledu kriterijuma dužine izrečene kazne (preko tri godine). Uzorak je podeljen u dve podgrupe i to: *edukativna grupa* (E), koju čine ispitanici koji imaju obrazovne potrebe i koji su uključeni u obrazovne procese u zatvoru i *kontrolna grupa* (K), koju čine ispitanici koji imaju obrazovne potrebe, a nisu uključeni u obrazovne procese u zatvoru.

Podaci neophodni za istraživanje prikupljani su analizom podataka iz *Upitnika za procenu rizika potreba i kapaciteta osuđenih na zatvorsku kaznu preko tri godine*, ličnih listova ispitanika i *Izveštaja stručnih službi*. Iz navedenog upitnika prikupljani su podaci iz svakog od četrnaest odeljaka, ali i podaci o skor u rizika recidivizma. Podaci iz odeljaka kao i skor rizika recidivizma meren je pre uključivanja u obrazovni proces i nakon završenog obrazovnog procesa i/ili prilikom reklasifikacije/revidiranja *Upitnika*. Promene u ponašanju posmatrane su kroz analizu skora⁹ odeljka *ponašanje prema drugima* – iz koga su dobijeni podaci o odnosu prema drugima (osoblju, drugim osuđenima), da li ima neprijateljski ili agresivan stav, kakvo je snalaženje u interpersonalnim odnosima, kao i iz ličnih listova odakle su prikupljani podaci o disciplinskom kažnjavanju, reklasifikaciji (rekategorizaciji u povoljniji ili nepovoljniji tretman) i dobijenim pogodnostima. Iz *odeljka obrazovanje* prikupljani su podaci o prethodnom obrazovanju (problem u školovanju, ranije napuštanje škole, stav prema obrazovanju).¹⁰

8 Obrazovne potrebe, u o ovom istraživanju, definisane su i određene onako kako se navode u *Upitniku za procenu rizika* – kao potrebe osuđenika za naknadnim osnovnoškolskim i srednjoškolskim obrazovanjem odnosno sticanjem stručnih kvalifikacija.

9 Razlike u skorovima dobijenih na prvom i drugom merenju.

10 Uticaj obrazovnog procesa posmatran je kroz procenu nivoa rizika od recidivizma i postizanje pozitivnih promena u ponašanju i to: a) Početnim i naknadnim merenjem nivoa rizika osuđenih koji imaju obrazovne potrebe, a uključeni su u obrazovne procese; b) Početnim i naknadnim merenjem nivoa rizika recidivizma kod osuđenih koji imaju obrazovne potrebe, a nisu uključeni u obrazovne procese (prilikom reklasifikacije ili u slučaju pisanja molbe za uslovni otpust); c) Analizom indikatora pozitivnih promena u ponašanju nastalih u toku penalne rehabilitacije kod osuđenih sa obrazovnim potrebama.

Starost ispitanika je jedna od analiziranih varijabli, a dobijeni podaci prikazani su tabelarno.

Tabela 1: Struktura ispitanika prema starosti

<i>Starosna grupa</i>	<i>Broj</i>	<i>%</i>
Do 30 god.	34	28,3
30-45.	69	57,5
46-60.	15	12,5
Preko 60 god.	2	1,6
Ukupno	120	100

Iz prikazane tabele uočavamo da je u uzorku ispitivane populacije, najzastupljenija kategorija koja pripada zreloom dobu (od 31 do 45 godina) i čini 57,5 % ukupnog uzorka. Zatim po učestalosti sledi starosna grupa koja pripada ranom zreloom dobu odnosno uzrasnoj kategoriji do 30 godina 28,3 %. U nešto manjem procentu, tačnije sa 12,5 % je zastupljena kategorija osuđenih koja pripada starosnoj dobi od 46 do 60 godina, dok je svega 1,6 % osuđenika starije životne dobi odnosno starije od 61 godine.

U situaciji kada celokupni uzorak ima obrazovne potrebe, značajnim se čini podatak da čak 85,5 % ispitanika čine oni koji su u starosnoj kategoriji od 30 do 45 godina, a koji su ne samo sposobni za učenje, obuku i savladavanje novih radnih i profesionalnih veština nego i za rad. Ovi podaci ukazuju na potrebu za dodatnim ulaganjem napora kako bi se osuđeni sa obrazovnim potrebama motivisali za uključivanje u obrazovni proces u zatvoru (Jovanić & Ilijić 2015).

Podaci koji se odnose na prethodno pohađanje škole tj. utvrđivanje da li je ispitanik napustio školovanje pre završetka obaveznog obrazovanja, da li je bežao iz škole, nije pohađao nastavu ili je izbačen iz škole vidljivi su u sledećoj tabeli.

Tabela 2: Struktura ispitanika na osnovu ranijeg/prethodnog školovanja

<i>Pohađanje škole/ prethodno školovanje</i>	<i>Broj</i>	<i>%</i>
Neproblematično	36	30
Problematično	44	36,7
Vrlo problematično	40	33,3
Ukupno	120	100

Iz prikazane Tabele 2 vidljivo je da je najzastupljenija kategorija ispitanika koja je imala problematično prethodno školovanje i ona čini 36,7 % uzorka. Na drugom mestu po zastupljenosti, sa 33,3 %, su ispitanici koji su imali vrlo problematično prethodno školovanje, a 30 % ispitanika nije imalo problema (napuštanje/bežanje/izbačen iz škole) u prethodnom školovanju. Ovi podaci nam jasno govore da je 70 % uzorka (*ako posmatramo kategoriju problematičnog i vrlo problematičnog prethodnog školovanja zajedno*) ima prethodna negativna iskustva u školovanju ili drugim rečima da nisu redovno pohađali nastavu, da su napustili obavezno školovanje ili su izbačeni iz škole.

Da li ispitanici poseduju stručnu spremu (verifikovanu ili na nivou usvojenih veština) je naredno analizirano pitanje.

Tabela 3: Struktura ispitanika prema nivou stručne spreme/veštine

<i>Stručna sprema / verifikovana ili na nivou veština</i>	<i>Broj</i>	<i>%</i>
Ima stručnu spremu/ potrebne veštine	29	24,2
Nema potrebne veštine	91	75,8
Ukupno	120	100

Iz prikazane Tabele 3 uočavamo da 75,8 % uzorka nema stručnu spremu odnosno nema razvijene veštine neophodne za obavljanje određenih poslova dok 24,2 % uzorka ima određene veštine (verifikovane ili na nivou usvojenih veština). Ovaj podatak o velikom procentu osuđenika koji nemaju ni verifikovane stručne veštine ni usvojena znanja za obavljanje

određenih poslova (na nivou razvijenih veština) svakako ističe potrebu realizovanja programa profesionalne obuke u zatvorskim ustanovama, ali i neophodnost pozitivnog delovanja u pravcu razvoja motivacije osuđenika za uzimanje aktivnog učešća u pomenutim tretmanskim sadržajima.

U sledećoj tabeli prikazani su podaci koji se odnose na stavove osuđenika prema obrazovanju, da li veruju u vrednosti obrazovanja i da li su motivisani za nastavak školovanja.

Tabela 4: Struktura ispitanika na osnovu stava prema obrazovanju/stručnoj obuci

<i>Stav prema obrazovanju i obuci - Vera /motivacija</i>	<i>Broj</i>	<i>%</i>
Neproblematičan stav	47	39,2
Problematičan	33	27,5
Vrlo problematičan stav	40	33,3
Ukupno	120	100

Analizom prikazanih rezultata (Tabela 4) uočavamo da 39,2 % ispitanika ima pozitivne stavove u pogledu obrazovanja i stručne obuke odnosno da ima pozitivan stav prema školi i motivaciju da pohađa obrazovne/stručne kurseve. Vrlo problematičan stav tj. negativan stav u pogledu vrednosti obrazovanja ima 33,3 % uzorka, a nešto umereniji, ali ipak problematičan stav ima 27,5 % uzorka. Ove dve kategorije (*problematičnog i vrlo problematičnog stava*) čine 60,8 % ukupnog uzorka ispitivane populacije.

Jedan od najvažnijih rezultata sprovedenog istraživanja odnosi se na potvrdu polazne hipoteze da uključenost osuđenika u programe obrazovanja ostvaruje pozitivne efekte na ponašanje osuđenika.

ANOVA testom vršena su poređenja između grupa (*K* i *E*) u pogledu različitih posmatranih promena u ponašanju.¹¹ Podatak koji je potvrdio da postoje statistički značajne korelacije između razlika u ponašanju posmatranih grupa ispitanika dobijen je metodom analize međusobnog dejstva efekata faktora. Najvažniji rezultati ukazuju na postojanje statistički značajnih korelacija između:

¹¹ Starost i dužina zatvorske kazne kontrolisani su na taj način što su u analizi stavljeni kao kovarijati.

1. Uključenosti u obrazovni proces i pozitivnih promena u ponašanju prema drugima. Ispitanici koji su bili uključeni u obrazovni proces promenili su svoje ponašanje prema drugima na bolje. Parametri pomenute korelacije su: $F=48,32$; $df=1$; $\epsilon^2=0,294$; $p<0.01$;
2. Uključenosti u obrazovni proces i reklasifikacije u povoljniji tretman. Ispitanici koji su bili uključeni u obrazovni proces (*E* grupa) češće su reklasifikovani u povoljniji tretman. Parametri korelacije su: $F=56,93$; $df=1$; $\epsilon^2=0,329$; $p<0.01$;
3. Uključenosti u obrazovni proces i dobijenih pogodnosti. Parametri korelacije su: $F=56,6$; $df=1$; $\epsilon^2=0,328$; $p<0.01$;
4. Uključenosti u obrazovni proces i ponašanja u instituciji, što nam ukazuje na podatak da je obrazovna grupa manje disciplinski kažnjavana od grupe koja nije učestvovala u obrazovnim procesima. Vrednosti pomenute korelacije su: $F=19,59$; $df=1$; $\epsilon^2=0,145$; $p<0.01$.

Pozitivni efekti obrazovnih procesa su vidljivi iz rezultata. Uključivanje u osnovnoškolsko obrazovanje ili profesionalnu obuku može da proizvede i pozitivne promene u ponašanju osuđenih, poboljša odnose osuđenog prema drugima, dovede do boljeg poštovanja reda i discipline u zatvoru i redukuje rizik recidivizma. Stoga, ulaganje u obrazovne sadržaje predstavlja dugoročno isplativu investiciju. Uzimajući u obzir ukupne troškove kriminala, troškove ponovnog vraćanja u zatvor i štetu po pojedinca, društvo i porodicu koju proizvede izvršenje krivičnog dela, sa ekonomskog stanovišta, čak i malo smanjenje stope kriminala i promene u ponašanju, nastalih kao rezultat obrazovnih procesa, čine se isplativim i korisnim (Ilijić 2016).

Podaci o ispitivanju¹² odnosa osuđenika prema obrazovanju govore da velik deo njih (61 %) nije učestvovao u obrazovnim programima zbog objektivnih razloga (trajanja kazne i nepostojanja uslova), a ne odsustva motivacije. Neki od njih u svojim odgovorima čak navode da su se više puta prijavljivali, ali da im nije odobreno. U najvećem broju odgovora (43 %)

¹² Istraživanje je rađeno u KPZ Sremska Mitrovica u junu 2015. godine. Podaci su prikupljeni upitnikom sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa kao i listom tvrdnji sa Likertovom skalom. Uzorak je prigodan, činilo ga je 85 recidivista – osuđenika koji su bar jednom prethodno izdržavali zatvorsku kaznu (Knežić; Savić 2015).

pominje se praktična svrha obrazovanja – sticanje znanja i veština koje će omogućiti lakše zapošljavanje po izlasku iz zatvora i bolje snalaženje u životu. Neki od tipičnih odgovora su:

- *lakšem pronalaženju posla po izlasku iz KPZ-a, dobrom šansom da se nauči nešto novo i korisno;*
- *da bi po izlasku lakše našli posao, da bi bili konkurentniji;*
- *čovjek koji više zna više i vredi i lakše pliva kroz život;*
- *teško sam nalazio poslove bez diplome, smatram da bi daljim obrazovanjem to bilo lakše;*
- *da bih se zaposlio, znao da radim i prehranio porodicu;*
- *da bi naučio nešto novo što će mi koristiti kroz život.*

I ovo istraživanje pokazuje da sa stanovišta osuđenika za obrazovanje ima mesta u našim zatvorima i da je za neke programe, među kojima su i obuke za deficitarna zanimanja na tržištu rada, interesovanje veće nego što za sada postoje mogućnosti (Knežić; Savić 2015). Izgleda da ako je obrazovanje zasnovano na potrebama osuđenika i realnim mogućnostima zapošljavanja nakon izdržane zatvorske kazne, onda ne izostaje ni motivacija za učestvovanje u obrazovnim programima.

Poteškoće i izazovi u realizaciji programa profesionalne obuke u zatvorima

U nekim zatvorskim sistemima stručno obrazovanje se realizuje uz radne aktivnosti dok je u drugima stručno osposobljavanje deo posebnih obrazovnih programa i sadržaja. Bez obzira na koji način se organizuje proces profesionalnog osposobljavanja, posebna briga se mora posvetiti kvalitetu stručnog obrazovanja i balansu između produktivnosti i radne obuke. Često, element učenja nije dovoljno naglašen, iako stručno obrazovanje može biti odličan izvor opšteg ličnog razvoja i efikasno sredstvo za prenošenje i razvoj radne sposobnosti (Council of Europe – Education in Prison, 1990).

Vrlo je teško ponuditi iste oblike stručnih programa u zatvorima kao u redovnom obrazovnom sistemu izvan zatvora, a čini se da je još teže organizovati obuku koja treba da održi korak sa dešavanjima i veštinama koje se traže na tržištu rada. Međutim, neophodno je da postoje jake veze između rada i obuke, jer jedino takav pristup može da omogući osuđenima

da, nakon teorijske obuke u učionici, realizuju praksu u okviru zatvorskih radionica (Norwegian Ministry of Education and Research, 2005).

Često, u zatvorima se stiču tradicionalne vještine za koje postoji vrlo ograničena potražnja na tržištu rada (Council of Europe – Education in Prison, 1990). S obzirom da se spektar mogućnosti za zapošljavanje menja vrlo brzo, neophodno je da stručno obrazovanje bude dovoljno fleksibilno da se prilagodi tim promjenama. Pored toga, neophodno je da kvalitet stručnog obrazovanja u zatvorima bude na visokom nivou, kako zbog tržišta rada koje je veoma osjetljivo tako i zbog drugih faktora koji ograničavaju radne izgleda bivših zatvorenika (kao što je, npr., visoka stopa nezaposlenosti opšte populacije i dr.). Stručno obrazovanje u zatvorima najbolje može postići dobre standarde u slučaju da je obezbeđeno od strane društvene zajednice ili u saradnji s njom odnosno institucijama koje pružaju najviši kvalitet stručnog obrazovanja. Da bi proces stručnog osposobljavanja bio efektivan, neophodno je i prilikom programiranja napraviti dobar odnos između stručnog obrazovanja i radnog angažovanja u zatvoru. Često, u razvijenim zemljama, osuđenici dobijaju visoko-kvalitetnu obuku, za koju im nisu potrebne posebne ili nove vještine, što može da bude demoralizujuće jer ne zahteva napredovanje i učenje novih vještina (Council of Europe – Education in Prison, 1990).

Iako radno angažovanje u zatvorskoj ustanovi ima potencijal da omogući osuđenima bolje izgleda za zapošljavanje, važno je praviti razliku između rada u zatvoru (kao što je, npr., angažovanost na pripremanju obroka u kuhinji ili održavanju higijene) i profesionalne obuke odnosno industrijskog rada koji se odvija u zatvorskim radionicama. Nivo naknade koja se dobija za učešće u radu u zatvorskoj ustanovi često je motivizujući faktor za radno angažovanje, odnosno, nepostojanje naknade za profesionalno obuku je jedan od jakih faktora nezainteresovanosti osuđenika za sticanje novih radnih vještina. Međutim, rad u okviru zatvorske ustanove često zahteva nizak nivo kvalifikovanosti, koji je ograničen na rutinske, manuelne aktivnosti i ne omogućava razvoj novih radnih vještina i sposobnosti koje im mogu pomoći u pronalasku zaposlenja nakon izlaska iz ustanove.

U istraživanju sprovednom u ženskom zatvoru u Velikoj Britaniji rezultati potvrđuju prethodne navode. Naime, samo tri od deset radno angažovanih osuđenica smatralo je da će im radno angažovanje u zatvoru pomoći da dobiju posao na slobodi dok su ostale osuđenice smatrale da im zatvorsko

radno angažovanje neće biti od koristi za buduće zaposlenje, jer nemaju interesovanje za tu vrstu posla, kao i da je rad u zatvoru suviše prost i mehanički (Hawley; Murphy & Souto-Otero 2013).

Sa porastom zatvorske populacije i ograničenim resursima, identifikovanje i podržavanje mogućnosti da se adekvatno kombinuju stručno osposobljavanje i rad može se posmatrati kao jedan od načina pripreme zatvorenika za zapošljavanje nakon njihovog puštanja, ali i kao načina za prevazilaženja ograničenih resursa. Stručno osposobljavanje i rad u zatvoru predstavljaju priliku za zatvorenike da se uključe u pozitivne, smislene aktivnosti u zatvorskom okruženju, steknu iskustvo, razviju radnu naviku i radnu disciplinu, samopoštovanje, ali i veštine i kompetencije kojima će da poboljšaju izgleda za zapošljavanje.

Umesto zaključka

Tretman u zatvorskim ustanovama podrazumeva primenu različitih obrazovnih, radnih i slobodno-vremenskih sadržaja u cilju eliminisanja kriminogenog ponašanja i dobre socijalne reintegracije osuđenika nakon izlaska iz ustanove. Međutim, kriza zatvora (Mrvić-Petrović 2007) u velikom broju zemalja u svetu otežava sprovođenje tretmanskih sadržaja. Savremene zatvore karakteriše stalni globalni rast zatvorske populacije i velika preopterećenost zatvorskih kapaciteta. Zatvori su prenaseljeni, veoma mnogo koštaju, opterećeni su visokom stopom recidivizma i imaju skroman uticaj na stanje kriminaliteta (Soković 2012). Tako visoke stope zatvaranja, sa jedne strane, i ograničeni budžeti za funkcionisanje zatvorskih sistema, sa druge strane, usmeravaju pažnju kreatora kaznene politke ka proceni efikasnosti postojećih programa tretmana (Brewster & Sharp 2002). Ulaganje u obrazovanje osuđenika, čini se najisplativijom i najdugoročnijom investicijom, koja može da pruži višestruke pozitivne efekte. Imajući u vidu ogromne društvene troškove kriminala, čak i malo smanjenje kriminala, povezano sa obrazovanjem, važno je i sa ekonomskog stanovišta (Lochner & Moretti 2003). Pružajući pozitivno okruženje za učenje, zatvori mogu da utiču na osuđenika da pametno iskoriste vreme provedeno u ustanovi, popune praznine u njihovom znanju, učenju i navikama, ali i da poboljšaju mogućnosti za zapošljavanje po izlasku iz ustanove (Hawley; Murphy & Souto-Otero 2013). Svi ovi faktori mogu smanjiti šanse za recidiv.

Realizacija obrazovnih programa je kompleksan i višestran proces sa mnoštvom mehanizama preko kojih mogu da utiču na promene ponašanja pojedinca u zatvoru i društvenoj zajednici, na slobodi (Duguid 1998).

Sticanje stručnih kvalifikacija osuđenom licu pruža veće šanse za uspešniju socijalnu reintegraciju i redukuje rizik od recidiva. To ne implicira da oni koji su uključeni u obrazovni proces u ustanovi više neće vršiti krivična dela, jer je recidiv višezročna pojava, već da osuđeno lice povećava svoje mogućnosti za uključivanje u prosocijalne tokove. Povećanim obrazovnim nivoom ili osposobljenošću za određeno zanimanje povećavaju se i predispozicije za uzimanje učešća u adekvatnom zaposlenju nakon isteka kazne, što svakako predstavlja korak dalje od dotadašnje kriminalne karijere (Žunić-Pavlović & Jovanić 2006). Među brojnim iskušenjima u lancu reintegracije i prevencije povratništva stručno obrazovanje je ona karika čiju korisnost ili značaj u penološkoj andragogiji još niko ne poriče.

VOCATIONAL EDUCATION OF CONVICTS: TEMPTATION OF HOPE

Abstract

The criminological, penologic-andragogical, psychological and sociological literature, here and abroad, teaches us that even the most severe forms of punishment throughout the history have not succeeded to reduce crime rates and recidivism. Therefore, the treatment of convicts based on education, training and employment, should have the best chances to prepare convicts for the life after the expiration of their penalties, which is actually the purpose of prison sentence execution (Law on Execution of Criminal Sanctions of the Republic of Serbia).

The results of researches worldwide, indicate that the educational level, professional qualification and skills of convicts are lower than the average of general population. Low level of professional qualification and lack of skills necessary for the integration into the working world, additionally aggravate the employment of convicts once they are released from prison.

Numerous researches suggest that the inclusion of convicts in the process of professional training has multiple positive effects on the educational level, reducing recidivism, increasing employment opportunities after release, as well as on improvement of convicts' behaviour in prison. The hope of "recovery" is the biggest challenge for the detained and for those who put them under detention, and professional education is emerging as a good lead on that way. This paper is dedicated to the analysis of results of the research on effects of educational process and vocational training on convicts.

Keywords: convicts, education, vocational training, recidivism and positive changes in behaviour.

Literatura

- Bozos, A. & Hausman, J. 2004. *Correctional Education as a Crime Control Program*. UCLA School of Public Policy and Social Research, Department of Policy Studies.
- Brown, S. L. 2000. *Cost-effective correctional treatment*. Forum on Corrections Research, 12(2). Correctional Service of Canada: Ottawa. Available from: <http://www.csc-scc.gc.ca/research/forum/e122/e122n-eng.shtml> (accessed 25 November 2013).
- Callan, V. & Gardner, J. 2007. The role of VET in Recidivism in Australia. In: Dawe, S. (Ed.) *Vocational Education and Training for Adult Prisoners and Offenders in Australia: Research readings*. National Centre for Vocational Education Research-NCVER, Australian Government. Available from: www.ncver.edu.au (accessed 18 May 2014).
- Cronin, J. 2011. *Prison Education Programs Reduce Inmate Prison Return Rate, Study Shows*. Retrived on December, 12. 2013. Available from: www.sciencedaily.com (accessed 29 April 2014).
- *Council of Europe - Education in Prison*. Recommendation No R(89)12 Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and Explanatory memorandum. Strasbourg 1990. Available from: www.eraa.org/upload/media/Education_in_Prison_02pdf (accessed 28 January 2014).
- Cecil, D.; Drapkin, D. A.; MacKenzie, D. L. & Hickman, L. J. 2000. The Effectiveness of Adult Basic Education and Life-Skills Programs in Reducing Recidivism: A Review and Assessment of the Research. *Journal of Correctional Education*, 51(2), pp. 207-226.
- Davis, L.; Bozick, R.; Steele, L. J.; Saunders, J. & Miles, J. 2013. *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta Analysis of Programs that Provide Education to Incarceration Adults*. Bureau of Justice Assistance. U. S. Department of Justice. Rand Organization. Available from: www.rand.org/pubs/research_reports/RR266 (accessed 7 June 2014).
- Despotović, M. 2010. *Razvoj kurikulumu u stručnom obrazovanju*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Duguid, S. 1998. British Columbia Prison Education Research Project. Final Report Social Sciences and Humanities Research, Ottawa (Ontario): Council of Canada
- *Evaluating Correctional Education*. 1997. Using Correctional Education Data: Issues

- p>and Strategies. Available from:
- <http://www2.ed.gov/offices/OVAE/AdultEd/OCE/IssuesStrategies/ch5.html>
- (accessed 9 April 2013).
- Gaes, G. 2008. *The Impact of Prison Education Programs on Post-release Outcomes*. Available from: www.urban.org/projects/reentry-roundtable/upload/Gaes.pdf.
 - Gerber, J. & Fritsch, E. J. 1995. Adult Academic and Vocational Correctional Education Programs: A Review of Recent Research. *Journal of Offender Rehabilitation*, Vol. 22, pp. 119–142.
 - Hawley, J.; Murphy, I. & Souto-Otero, M. 2013. *Prison Education and Training in Europe. Current stay-of-play and Challenges*. A summary report authored for the European Commission by GHK Consulting. Available from: www.ec.europa.eu.
 - Ilijić, Lj. 2016. *Uticaj obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidiva kod osuđenih lica*. Doktorska disertacija odbranjena 14. 6. 2016. na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
 - Ilić, Z. & Jovanić, G. 2011. *Zatvori i/ili sloboda pod nadzorom*. Beograd: Planeta Print.
 - Jovanić, G. & Ilijić, Lj. 2015. Obrazovne potrebe i edukativni tretman. U: Vuković, M. (Ur.) *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*. IX međunarodni naučni skup. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 157-169. Dostupno na: icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2015-danas-proceedings.pdf.
 - *Izveštaj o radu Uprave za izvršenje krivičnih sankcija za 2013*. Ministarstvo pravde R. S. Dostupno na: <http://www.uiks.mpravde.gov.rs/cr/articles/izvestaji-i-statistika/>.
 - John Howard Society of Alberta. 2002. *Inmate Education-Report*. Available from: www.johnhoward.ab.ca/pub/old/respaper/educa02.htm.
 - Knežić, B. 2001. *Obrazovanje i resocijalizacija*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 - Knežić, B. 2014. Obrazovanje osuđenika: od deklarativnog do stvarnog. U: Knežić, B.; Pejatović, A.; Milošević, Z. (Ur.) *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji*. Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 109-123.
 - Knežić, B.; & Savić, M. 2013. Challenges to adult education in Serbian prisons. In Despotović, M.; Hebib, E.; Balazs, N. (Eds): *Contemporary Issues of Education Quality*, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia, Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Serbia, Faculty of Adult Education and HRD, University of Pecs, Hungary, 235-248.
 - Knežić, B. & Savić, M. 2013. Obrazovanje u zatvoru: od prava do realizacije. *Andragoške studije*, br. 1, str. 99-116.
 - Knežić B. & Savić M. 2015. Recidivism and Prisoners' Education: An Always Actual Issue. *Empirical research in adult learning and education – Conceptual and Methodological Problems* - Book of Abstracts, pp. 19-21, /15th September, 2015/, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade.
 - Knežić, B. 2009. Društvene okolnosti – činilac povrata. U: Kron, L. (Ur.) *Kontrola kriminaliteta i evropski standardi: stanje u Srbiji*. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
 - Lochner, L. & Morretti, E. 2003. *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrest and Self-Reports*. Department of Economics, University of Western Ontario. Available from: www.emb.barkley.edu/~moretti/lm46.pdf.
 - MacKenzie, D. L. 2012. *The Effectiveness of Corrections - Based Work and Academic and Vocational Education Programs*. In: Petersilia, J. & Reitz, K. R. (Eds), *The Oxford Handbook of Sentencing and Corrections*. Available from: http://www.reentryeducationnetwork.org/uploads/1/2/5/3/12534585/the_effectiveness_petersilia.pdf (accessed 21 February 2014).

- MacKenzie, D. L. 2006. *What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Mrvić-Petrović, N. 2007. *Kriza zatvora*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
- Norwegian Ministry of Education and Research. 2004-2005. Short Version of Report No. 27. Education and Training in the Correctional Services "Another Spring". Available from: <http://www.epea.org/images/pdf/AnotherSpring-Norway.pdf> (accessed 18 April 2014).
- Odović, G.; Žunić-Pavlović, V. & Jovanić, G. 2014. Profesionalno osposobljavanje kao faktor rehabilitacije osuđenih lica u ustanovama za izvršenje kazne zatvora. III International Scientific Conference *Special Education and Rehabilitation-Adult Persons with Disabilities*. Oktobar, 24-26. 2014. Šabac. Str. 353-366.
- Prison Studies Project. 2008. *Why Prison Education?* Available from: www.prisonstudiesproject.org (accessed 15 September 2013).
- Parker, E. A. 1990. The Social-Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate. *Journal of Correctional Education* 41(3): 140-146.
- Soferr, S. 2006. Prison Education: Is It Worth It? *Corrections Today*, Vol. 68, Issue 6.
- Savićević, D. 2007. *Osobnosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojanović, M. 2015. *Obrazovno iskustvo povratnika i njihova spremnost za osposobljavanje tokom izdržavanja kazne*. Master rad, odbranjen septembra 2015, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu.
- Steurer, S. J. & Smith, L.G. 2003. Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study Executive Summary. *Correctional Education Association*. Available from: www.ceanational.org/PDFs/EdReducesCrime.pdf.
- Soković, S. 2012. Zatvori i kazneni populizam. *Pravni život*, 61(9), str. 815-829.
- Tracy, A.; Smith, L. G. & Steurer, S. 1998. Standing Up for Education: New CEA study seeks to definitively show Correlation Between Education and Reduced Recidivism. *Corrections Today*, Vol. 60, pp. 144-147.
- Uggen, C. 1999. Ex-Offenders and the Conformist Alternative: A Job Quality Model of Work and Crime. *Social Problems*, 46(1), 127-151.
- United Nation & UNESCO - Institute for Education. 1995. Basic Education in Prison. United Nations Sales Publication, No. 95-IV-3. Available from: www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001116/111660eo.pdf (accessed 8 April 2013).
- Vacca, J. M. 2004. Educated Prisoners are Less Likely To Return to Prison. *The Journal Of Correctional Education*, 55(4), pp. 297-305.
- Žunić-Pavlović, V. & Jovanić, G. 2006. Savremene forme obrazovanja odraslih osuđenih lica. *Beogradska defektološka škola*, 12(3), str. 143-152.

ZASTUPLJENOST INFORMACIJSKE I INFORMATIČKE KOMPETENCIJE NA STUDIJSKIM PROGRAMIMA IZOBRAZBE NASTAVNIKA NA UNIVERZITETU U SARAJEVU²

Sažetak

Posljednih decenija Evropa i svijet veliku pažnju posvećuju ulozi i/ili ulogama učitelja/nastavnika i kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu. Jedan od evropskih zahtjeva za kvalitetnim obrazovanjem jeste informacijska i informatička kompetentnost učitelja/nastavnika. Informacijska i informatička kompetencija pripada jednoj od ključnih kompetencija opisanih u OECD-ovom programu Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), kao i u drugim dokumentima obrazovne politike EU. U ovom radu predstavljena je analiza nastavnih planova i programa za izobrazbu učitelja/nastavnika koji se realiziraju na nastavničkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu. Utvrđivanjem (ne)prisustva informacijske i informatičke kompetencije analizom nastavnih planova i programa nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu uviđamo koliko su studijski programi za izobrazbu učitelja/nastavnika u skladu s evropskim zahtjevima.

Ključne riječi: izobrazba nastavnika, ključne kompetencije, informacijska i informatička kompetencija, studijski programi nastavničkih fakulteta.

1 Dr. sc. Emina Dedić Bukvić, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; e-mail: emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba.

2 U ovom radu predstavljen je isječak istraživanja iz doktorske disertacije pod nazivom *Kompatibilnost formalno stečenih i praktično potrebnih kompetencija za odgojno-obrazovni rad – mogućnost rekonceptualizacije izobrazbe nastavnika u BiH.*

Uvod

Ako je osnovno polazište bolonjskog procesa ulazak u evropski sistem visokog obrazovanja u kojem se teži kvalitetnom usavršavanju budućih studenata na području struke i nauke te na individualnom razvoju, onda je neophodno govoriti (i pisati) o novoj koncepciji učiteljske i nastavničke profesije (uloge, kompetencije, obrazovanje, usavršavanje) slijedeći logiku da svaki učitelj/nastavnik da bi nekog obrazovao mora biti i sam obrazovan. Zato je ključno pitanje: Da li studenti – budući učitelji/nastavnici razvijaju informacijsku i informatičku kompetenciju u toku inicijalnog obrazovanja? Informacijska i informatička kompetencija³ predstavlja jednu od ključnih kompetencija koje su prepoznate u OECD-ovom programu *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, *Tuning* projektu, dokumentu Europske komisije (*Eurydice Report*) i drugim dokumentima ključnim u kreiranju obrazovnih politika zemalja Europske unije.

Ovim radom želim predstaviti zastupljenost informacijske i informatičke kompetencije na postojećim studijskim programima nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Utvrđivanjem (ne)prisustva informacijske i informatičke kompetencije analizom nastavnih planova i programa nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu uviđamo koliko su studijski programi za izobrazbu učitelja/nastavnika u skladu s evropskim zahtjevima. Ovaj rad doprinosi promišljanju o promjenama u inicijalnom⁴ obrazovanju budućih učitelja/nastavnika i daje ideje za poboljšanje kvalitete obrazovanja studenata – budućih učitelja/nastavnika i kreiranje nastavnih planova i programa koji će biti usklađeni s novinama i standardima društva u kojem živimo.

3 Informacijska i informatička kompetencija omogućava pojedincu korištenje računara za traženje, prikupljanje, pohranu, prezentiranje podataka i informacija, umrežavanje, omogućavanje približavanja obrazovanja mjestu učenja tako što se kreiraju programi za učenje na daljinu, zatim da informacijsko-komunikacijske vještine koristi kao podršku za kreativnost i kritičko promišljanje itd.

4 Inicijalno ili početno obrazovanje učitelja/nastavnika najčešće se ostvaruje na dva načina: a) dodiplomsko studiranje – školovanje studenata za učiteljski poziv prije njihovog zaposlenja; b) školovanje uz rad – sticanje početnog obrazovanja uz rad na određenoj poziciji u odgojno-obrazovnoj praksi (Pastuović 1999).

Izobrazba učitelja/nastavnika u Bosni i Hercegovini

Bosanskohercegovački obrazovni sistem predstavlja decentraliziranu i fragmentiranu strukturu koja se sastoji iz dva entiteta i Brčko Distrikta. Nadležnosti su usmjerene ka entitetima, kantonima i Odjelu za obrazovanje u Brčko Distriktu. Zbog komplikovane administrativne uređenosti odgovornost za obrazovanje u BiH snose entiteti: Federacija BiH i Republika Srpska, te zasebna organizaciona jedinica – Brčko Distrikt. U okviru FBiH odgovornost je prenesena na deset kantona. To znači da na prostoru BiH postoji 13 obrazovnih podistema koji su pod nadležnošću Ministarstva civilnih poslova BiH (UNICEF 2007). Odnosno, obrazovna politika u FBiH je organizirana na nekoliko nivoa, uključujući federalni, kantonalni, općinski i školski nivo, dok je u RS-u zadržano centralizirano upravljanje obrazovanjem (Pašalić Kreso 1999).

Ovakva struktura obrazovnog sistema otežava reformu visokog obrazovanja koju je BiH prihvatila potpisivanjem međunarodnih dokumenata. Pod tim se podrazumijeva organiziranje visokog obrazovanja kroz tri ciklusa studija, modernizaciju nastavnih planova i programa, implementaciju evropskog sistema prenosa bodova (ECTS), omogućavanje mobilnosti⁵ učitelja i studenata, uvođenje dodatka diplomi, uspostavljanje integrisanog univerziteta. Uz ovo, i razvijanje istraživačkih aktivnosti na univerzitetima, kao i bolja saradnja s privredom i sl.

U skladu s obrazovnom reformom, sistem visokog obrazovanja u BiH organiziran je u tri ciklusa ili stepena studija na kojima se odvija nastavni i naučno-istraživački rad unutar određene visokoškolske institucije. Prvi ciklus⁶ ili dodiplomski studij traje tri ili četiri godine, te omogućava sticanje 180 ECTS ili 240 ECTS bodova. Po završetku dodiplomskog studija studenti dobijaju zvanje *Bachelor*⁷ koji potiče od latinskog izraza *Baccalaureat*. Drugi ciklus ili diplomski studij traje jednu ili dvije

5 Mobilnost ili pokretljivost učitelja/nastavnika predstavlja profesionalnu pokretljivost između različitih razina obrazovanja, kao što je horizontalna pokretljivost – između raznih obrazovnih institucija, te vertikalna ili unutarinstitucijska pokretljivost.

6 Cijenim važnim istaknuti da studij na Katoličkom bogoslovnom fakultetu Univerziteta u Sarajevu koji obrazuje buduće vjeroučitelje organizira dodiplomski studij u trajanju od pet (5) godina; vidjeti više: <http://www.kbf.unsa.ba/>.

7 Termin se javlja u NPP Univerziteta u Sarajevu i Univerziteta u Banja Luci, vidjeti više: <http://www.ff.unsa.ba/>, <http://unibl.org/>.

godine, a studenti stiču 60 ECTS ili 120 ECTS bodova. Diplomski studij karakterizira strukovno ili akademsko usmjerenje, što određuje zvanje nakon završetka diplomskog studija. Odnosno, studenti koji završe strukovni diplomski studij stiču zvanje *magistra struke* određene oblasti/profesije, a studenti koji završe akademski diplomski studij stiču zvanje *magistra znanosti* za određenu oblast. Nazivi su regulirani zakonskim aktima⁸ na entitetskim i kantonalnim nivoima. Treći ciklus studija traje tri (3) godine, te pretpostavlja organiziranje nastavno-istraživačkog procesa koji vodi sticanju zvanja doktora nauka ili doktoratu (Dizdar 2005). Nakon okončanja studija, student postdiplomskog ili doktorskog studija stiče 180 ECTS bodova i zvanje *doktora znanosti*.

Studijski programi za izobrazbu učitelja i nastavnika u Kantonu Sarajevo realiziraju se na devet (9) visokoškolskih institucija odnosno na 25 studijskih programa koji obrazuju učitelje/nastavnike određenih profila. Izobrazba učitelja/nastavnika traje ukupno pet (5) godina studija te obuhvata dodiplomski i diplomski studij. U okviru nastavnog procesa, studenti – budući učitelji i nastavnici, pripremaju se za rad u razrednoj i predmetnoj nastavi na primarnoj i sekundarnoj razini obrazovanja.

Kompetentan učitelj/nastavnik za 21. stoljeće

Posljednih desetljeća obrazovne politike evropskih zemalja trude se prepoznati koje su to ključne kompetencije potrebne svakom pojedincu za uspješan osobni, profesionalni i društveni život, s posebnim naglaskom na ključne kompetencije neophodne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad. Identifikacijom i selekcijom ključnih kompetencija učitelja/nastavnika teži se stvaranju okvira za razvoj individualnih kompetencija iz perspektive cjeloživotnog učenja te ulaganje u razvoj kompetencija u profesionalnom radu i u svakodnevnom životu (OECD 2007). U tom smislu značajno mjesto zauzimaju OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, dokument *Tuning* projekta, dokument Europske komisije (*Eurydice Report*) te drugi dokumenti obrazovne politike EU-a.

8 Uredba o korišćenju akademskih titula, sticanju stručnih i naučnih zvanja (Sl. glasnik RS), vidjeti više na: www.blc.edu.ba/Akti/Uredba_o_zvanjima.doc;

Pravilnik o korištenju akademskih titula i sticanju naučnih i stručnih zvanja na visokoškolskim ustanovama u KS, vidjeti više na: <http://unsa.ba/s/images/stories/web-unsanovi/pravni%20akti/dokumenti/20.06.08.%20Konacan%20Pravilnik%20o%20akademskim%20titulama.pdf>.

Bolonjska deklaracija posebno ističe Evropu znanja koja može dati potrebne kompetencije za suočavanje s izazovima u savremenim i budućim vremenima. Zbog toga je vrijedno priznati vrlo veliku i univerzalnu važnost obrazovanju. Prihvatanjem Bolonjske deklaracije zemlje nastoje standardizirati svoje obrazovne sisteme prema profesionalnim kompetencijama i evropskom tržištu rada.

Okvir kompetencija iz *DeSeCo*⁹ programa može poslužiti za razumijevanje pri identifikaciji i selekciji ključnih kompetencija koje su tipične za kontekst bosanskohercegovačkog društva. Približavajući se standardima EU-a naše društvo treba informacijski i informatički pismenog pojedinca. Naime, u 21. stoljeću, pored opće pismenosti¹⁰ (čitanje, pisanje, računanje) potrebno je znati kako naći, procijeniti i na najbolji način primijeniti informacije koje su na raspolaganju kako bi se riješio određeni problem. U današnje vrijeme biti informacijski pismen znači imati jasan okvir za razumijevanje, traganje, vrednovanje i korištenje informacija (Dizdar 2015). Informacijska i informatička kompetencija omogućava proširivanje znanja, učešće u naučnim i istraživačkim radovima, kao i osnovu za cjeloživotno učenje.

Za kvalitetan odgojno-obrazovni rad ključno je da učitelji i nastavnici razvijaju informacijsku i informatičku kompetenciju kako bi odgovarali vremenu u kojem odrastaju mlađi naraštaji.

Povezanost inicijalnog i kontinuiranog obrazovanja učitelja i nastavnika, uvažavajući njihove potrebe i mogućnosti, glavne su ideje kojima bi se trebao graditi i/ili reformisati sistem izobrazbe učitelja/nastavnika. Zato je potrebno pristupiti osavremenjivanju inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika na nastavničkim fakultetima u BiH, počevši od adekvatne selekcije kandidata, **programa izobrazbe učitelja i nastavnika koji su u skladu sa zahtjevima EU-a i potrebama društva znanja**, programa teorijske i praktične obuke, omogućavanja savremenih materijalnih osnova i tehnologije nastavnog i naučnog rada i sl.

9 *DeSeCo* projekat prepoznaje kompetencije raspoređene u tri grupe: 1. Interaktivno upotrebljavati „alate”, tj. uspješno učestvovati u društvenoj zajednici, koristeći se različitim jezicima i informacijskim i informatičkim kompetencijama; 2. Interaktivno učešće u heterogenim zajednicama; 3. Preuzimanje odgovornosti za vlastiti život, upravljati kvalitetno životnim okolnostima u širem društvenom kontekstu.

Vidjeti više na: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

10 Ovdje je riječ o tradicionalno shvaćenoj pismenosti, tzv. 3R što znači reading, (w)riting, (a)rithmetic što je vrijedilo do kraja 20. stoljeća.

Informacijska i informatička kompetencija

Globalizacija, umrežavanje, brz tehnološki razvoj društva, razmjena informacija ukazuju na iznimnu potrebu informacijskog opismenjavanja mladih naraštaja. Informacijska pismenost predstavlja ključ promovisanja koncepcije društva koje uči i koncepta cjeloživotnog učenja.

Time se ističe nužna potreba učitelja/nastavnika za sticanjem kompetencija za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi, kao i u drugim elementima odgojno-obrazovnog rada. Ovom je pismenošću učitelj/nastavnik u mogućnosti ispuniti zahtjeve za cjeloživotnim učenjem, te pokazati i prenijeti na mlade vještine kao što su korištenje računara za traženje, prikupljanje, pohranu, prezentiranje podataka i informacija, umrežavanje, omogućavanje približavanja obrazovanja mjestu učenja tako što se kreiraju programi za učenje na daljinu, modeliranje računarskih didaktičkih programa, izrada digitalnih nastavnih materijala itd.

Obrazovanje temeljeno na modernim ICT tehnologijama nudi značajan potencijal za inovacije u učenju i podučavanju. Društvo koje uči možemo bolje i dosljednije izgrađivati preferiranjem tih inovacija. Stoga podučavanje kao profesiju očekuju značajne promjene, a učitelji/nastavnici bi mogli postati voditelji, mentori, savjetnici i posrednici (FMON 2008).

Neke od tih promjena opisao je Don Tapscott. Prvo, učitelji/nastavnici moraju odstupiti sa scene i početi slušati i razgovarati, a ne samo predavati. Drugim riječima, moraju napustiti svoj stil emitiranja i usvojiti interaktivni stil. Drugo, trebaju poticati učenike da otkrivaju sami za sebe te ih naučiti procesu otkrivanja i kritičkog mišljenja umjesto pukog pamćenja informacija. Treće, moraju poticati učenike na međusobnu saradnju te na saradnju s drugima izvan škole. Naposljetku, moraju prilagoditi način obrazovanja pojedinačnim stilovima učenja svojih učenika (Tapscott 2011).

Ako škole posmatramo kao mjesto za učenje, onda učenike treba naučiti kako da traže informacije, analiziraju, sintetiziraju i kritički procjenjuju pronađene informacije. „Digitalni urođenici” ili Net generi¹¹, koji su uronjeni u digitalnu tehnologiju, traže od škole da bude zabavna i zanimljiva, te da isprobavaju nove stvari i često velikom brzinom. Zato Tapscott (2011) vjeruje da je ovo najuspješniji način pružanja pomoći u učenju.

¹¹ Pripadnici mrežne generacije, pripadnici rođeni od 1997. godine pa do danas; zovu ih još i Y generacijom.

U svjetlu kazanog, učitelji/nastavnici trebaju naučiti učenike kako da „plove” u digitalnom okruženju i što da rade s otkrivenim informacijama. Istraživanja koja pominju Smol i Vorgan (2011) ukazuju na činjenicu da digitalni domoroci kraće zadržavaju pažnju na aktivnostima, naročito kada jeriječ o tradicionalnim oblicima učenja. Podaci iz ovih istraživanja, također, govore kako multimedijalno okruženje poboljšava koeficijent inteligencije učenika, kao i njihovu sposobnost da više zadataka istovremeno obavljaju bez greške.

Da bi zadovoljili nove zahtjeve učenika, škole i učitelji/nastavnici trebaju nove kompetencije za digitalno društvo. Za tumačenje informacijske i informatičke kompetencije polazi se od informacijske pismenosti. Naime, informacijska pismenost podrazumijeva podučavanje višim vještinama pretraživanja, vrednovanja, etička korišćenja, usporedbu informacija i njihove učinkovite upotrebe (Dedić Bukvić; Hajdarpašić 2014). Informacijsku pismenost treba tumačiti kao vrstu kvalitativnog pomaka i proširenja tradicionalne paradigme obrazovanja, koja se proširila od tradicionalne pismenosti (čitanje i računanje) do klastera pismenosti relevantnih za moderno društvo (Dizdar i dr. 2012). Uz informacijsku pismenost, neophodno je pomenuti i informatičku pismenost. Pod pojmom informatička pismenost podrazumijeva se računarska pismenost. Tačnije, sposobnost upotrebe i operiranja računarskim sistemima, mrežama i programima (Dizdar i dr. 2012). Informacijska i informatička pismenost nisu sinonimi, već osnova informacijske i informatičke kompetencije.

Informacijska i informatička kompetencija se definira kao sposobnost za sigurnu i kritičku upotrebu IKT-a za rad, za osobni i društveni život, kao i za komunikaciju. Njeni ključni elementi su osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti: upotreba računara za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje saradničkih mreža putem interneta (Grupa autora 2011).

Vještine koje pretpostavlja informacijska i informatička kompetencija prikazuju se u slijedećim tačkama (Marcetić i dr. 2010):

- sposobnost pretraživanja, prikupljanja i procesuiranja (stvaranje, organiziranje, razlikovanje važnog od nevažnog, subjektivno od objektivnog, stvarno od virtualnog) elektronskih informacija, podataka i koncepata i njihovo sustavno korištenje;

- sposobnost korištenja primjerenih pomoćnih sredstava (prezentacija, grafikona, dijagrama, karata) da bi se pribavile, predstavile i razumjele složenije informacije;
- mogućnost pristupa i pretraživanja internetskih stranica i korištenje internetskih usluga kao što su debatni forumi i elektronska pošta;
- sposobnost korištenja ICT-a kao potpore kritičkom razmišljanju; kreativnost i inovativnost u raznim kontekstima kod kuće, u slobodno vrijeme i na poslu;
- sklonost korištenju ICT-a u svrhu samostalnog rada i rada u timovima, kritički i misaoni stav pri ocjenjivanju raspoloživih informacija;
- pozitivan stav i osjetljivost za sigurnu i odgovornu upotrebu interneta, uključujući pitanja privatnosti i kulturnih razlika;
- interes za korištenje ICT-a da bi se proširili horizonti sudjelovanjem u zajednici i mrežama u kulturne, društvene i profesionalne svrhe.

Informacijski i informatički opismenjen učitelj/nastavnik predstavlja puno više od učitelja/nastavnika koji samo prenosi znanja na učenike; u stvari, on svoje učenike „uči kako da uče”. Opismenjen učitelj/nastavnik podučava učenike načinima dolaženja do znanja, procesom identifikacije i odabira bitnih od manje bitnih činjenica i informacija, kao i strategijama korišćenja informacija na način da i drugi mogu učiti iz njih. U skladu s ovim, učitelj/nastavnik koristi informatičko-komunikacijske tehnologije (IKT) u odgojno-obrazovnom radu. Kreiranje razrednog okruženja u kojem se koristi IKT označava uređenje fizičkog prostora u učionici, određivanje pravila rada, kreiranje pozitivne discipline, poticanje učeničkih aktivnosti, prilagođavanje načina podučavanja u skladu s učeničkim mogućnostima itd. Svi pomenuti elementi obuhvaćeni su terminom *upravljanje razredom* (Krnjajić 2007), što pretpostavlja skup ponašanja i aktivnosti učitelja/nastavnika čiji je primarni cilj pružanje maksimalne podrške svakom učeniku da se razvije u osposobljenog, snažnog, samopouzdanog, brižnog, odgovornog i sretnog člana društvene zajednice. Kreiranje multimedijalnog okruženja iziskuje do sad navedene aktivnosti i kompetencije učitelja/nastavnika. Multimedijalno okruženje i nastava trebaju biti isprepleteni interakcijom između učenika, učitelja/nastavnika i obrazovnog medija (ili IKT-a) u rasponu od jednostavne razine poput interaktivnih upitnika i testova pa sve do sofisticiranih interaktivnih simulacija.

Metodologija rada

Cilj rada jeste utvrditi zastupljenost informacijske i informatičke kompetencije u postojećim nastavnim planovima i programima za izobrazbu učitelja i nastavnika na nastavničkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu, a koju definira OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*.

Istraživanje ima karakter kvalitativnog metodološkog pristupa koji zahtijeva deskripciju i analizu. U skladu s tim, u istraživanju su korištene slijedeće metode, tehnike i instrumentariji istraživanja.

Metoda analize sadržaja ima izrazito kvantitativno značenje (Stojak 1990) i u istraživanju je korištena prilikom skupljanja informacija iz adekvatne literature (udžbenici, rječnici, enciklopedije), prilikom skupljanja informacija iz zvaničnih dokumenata evropskih i svjetskih organizacija koje se bave pitanjima obrazovanja, prilikom pregleda i analize podataka iz nastavnih planova i programa nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Deskriptivna metoda nastoji dati „pregled”, „snimak stanja”, odnosno nastoji izvršiti „snimanje” onog što je predmet istraživanja. U zavisnosti koja logičko-metodološka operacija dominira u okviru deskriptivne metode njenim varijantama se smatraju „analitička”, „komparativna” i „klasifikacijska” deskriptivna metoda (Bandur; Potkonjak 1999). Ova metoda omogućila je pregled i utvrđivanje prisustva informacijske i informatičke kompetencije u nastavnim planovima i programima nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Tehnika istraživanja jeste **rad na dokumentaciji** (Mužić 1977) ili **analiza sadržaja** (Bandur; Potkonjak 1999). Ovom tehnikom prikupljani su podaci iz relevantne literature, dokumenata i drugih pisanih materijala koji opisuju izobrazbu učitelja/nastavnika u BiH, Evropi i svijetu.

U istraživanju su primijenjeni slijedeći instrumentariji: **evidencioni list i tabela**¹² (Mužić 1977, Bandur; Potkonjak 1999). Uz pomoć evidencionog lista klasificirani su podaci preuzeti iz literature i dokumenata koji su

12 Tabela je kreirana na osnovu analize teorijskih koncepata koji opisuju provedbu Bolonjskog procesa u evropskim obrazovnim sistemima. U okviru tabele nalaze se stavke prepoznate u nastavnim planovima i programima nastavničkih fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

bili značajni za istraživanje. Činjenice dobijene u istraživanju mogu se bilježiti na posebne tabele (Bandur; Potkonjak 1999). U ovom istraživanju primijenjene su tabele kao instrumentarij prilikom prikupljanja podataka iz nastavnih planova i programa.

Za ovaj rad korišten je stratificiran uzorak odnosno odabrana su posebna obilježja populacije bitna za istraživanje. Uzorak je činilo 25 nastavnih planova i programa koji se realiziraju na Univerzitetu u Sarajevu u okviru devet (9) visokoškolskih institucija i 25 odsjeka i/ili katedri koji pripremaju buduće učitelje za odgojno-obrazovni rad, kao i OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* čiji je osnovni cilj pružanje teorijskih i konceptualnih osnova za definiranje i selekciju ključnih kompetencija, Brošura *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta Bolonjskom procesu*, koja je nastala kao rezultat *Tuning* projekta koji je realiziran u okviru Evropske komisije.

Razvoj Bolonjskog procesa kao reformskog procesa vezan je za istoimenu visokoškolsku instituciju – Bolonja univerzitet, koji predstavlja jedan od najstarijih univerziteta na svijetu. Vodeći se tezom da je najstariji univerzitet kao što je Bolonja univerzitet bio spreman učiniti promjene s ciljem unapređenja nastavnog procesa, za istraživanje je odabran najstariji univerzitet u BiH, Univerzitet u Sarajevu, koji u fokusu svog razvoja pruža prilike za provođenje Bolonjskog procesa.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Univerzitet u Sarajevu¹³ realizira nastavu za studente koji žele biti učitelji/nastavnici u osnovnim i srednjim školama. To znači da određeni fakulteti i akademije Univerziteta u Sarajevu „proizvode” učiteljski/nastavnički kadar. U pitanju su slijedeći fakulteti i akademije:

- Fakultet islamskih nauka – Islamska vjeronauka i religijski odgoj;
- Fakultet političkih nauka – Odsjek za sociologiju;
- Fakultet sporta i tjelesnog odgoja – Opći smjer;
- Filozofski fakultet – Odsjek za anglistiku, Odsjek za bosanski, hrvatski i srpski jezik, Odsjek za filozofiju, Odsjek za germanistiku, Odsjek za historiju (Katedra za historiju umjetnosti), Odsjek za književnosti naroda BiH, Odsjek za orijentalnu filologiju, Odsjek

13 O Univerzitetu u Sarajevu pronaći više na digitalnoj platformi: <http://unsa.ba/>.

- za pedagogiju, Odsjek za romanistiku, Odsjek za slavenske jezike i književnosti, Odsjek za sociologiju;
- Katolički bogoslovni fakultet – Katedra religiozne pedagogije i katehetike;
- Pedagoški fakultet – Odsjek za razrednu nastavu, Odsjek za kulturu življenja i tehnički odgoj;
- Prirodno-matematički fakultet – Odsjek za biologiju, Odsjek za hemiju, Odsjek za fiziku, Odsjek za geografiju, Odsjek za matematiku;
- Akademija likovnih umjetnosti – Nastavnički odsjek;
- Muzička akademija – Muzička teorija i pedagogija.

Na osam (8) fakulteta i jednoj (1) akademiji Univerziteta u Sarajevu realizira se nastava na 25 studijskih programa koji pripremaju budući učiteljski i nastavnički kadar. Analizom postojećih nastavnih planova i programa koji se realiziraju na gore navedenim studijskim programima utvrđeno je (ne)prisustvo informacijsko-informatičke grupe predmeta. Nastavni sadržaji predmeta iz informacijsko-informatičke grupe pružaju prilike za razvoj informacijske i informatičke kompetencije, koja se smatra jednom od ključnih kompetencija u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji.

U nastavku ovog rada predstavljeni su studijski programi koji sadrže predmete iz informacijsko-informatičke grupe, a pretpostavljam da omogućavaju studentima – budućim učiteljima/nastavnicima razvijanje informacijske i informatičke kompetencije neophodne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad, kao i cjeloživotno učenje.

Akademija likovnih umjetnosti (ALU)¹⁴ Univerziteta u Sarajevu organizira nastavu na šest (6) odsjeka: Nastavnički odsjek, Slikarstvo, Kiparstvo, Grafika, Grafički dizajn i Produkt dizajn. Nastavnički odsjek Akademije je matični odsjek iz kojeg su se iznjedrili svi drugi odsjeci koji danas čine ovu instituciju. Primarna funkcija Nastavničkog odsjeka jeste rad na obrazovanju umjetnika-pedagoga.

Na diplomskom studiju ***Nastavničkog smjera*** na Akademiji likovnih umjetnosti studenti izučavaju interdisciplinarne predmete koji djeluju na izgradnju informacijskih i informatičkih kompetencija potrebnih za rad u odgojno-obrazovnim institucijama. Riječ je o četiri (4) predmeta:

¹⁴ Informacije o Akademiji likovnih umjetnosti koje su predstavljene u radu preuzete su sa web stranice: <http://www.alu.unsa.ba/>.

Informatika 1 i *Informatika 2*, te *Informatika-Multimedija 1* i *Informatika-Multimedija 2*. Predmeti se nalaze na listi izbornih predmeta, te studenti u toku jednog semestra trebaju birati dva (2) izborna predmeta. Nastava iz ovih predmeta realizira se u okviru jednog (1) sata predavanja i jednog (1) sata vježbi. Za predmet *Informatika 1* predviđena su 3 ECTS boda, dok su za predmete *Informatika 2*, *Informatika-Multimedija 1* i *Informatika-Multimedija 2* predviđena po 2 ECTS boda.

U Tabeli 1 ponuđen je prikaz informacija o predmetima iz informacijsko-informatičke grupe koji djeluju na razvoj informacijske i informatičke kompetencije studenata – budućih učitelja/nastavnika likovne umjetnosti.

Tabela 1: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Akademije likovnih umjetnosti

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	III	Informatika 1	1	1		3
	IV	Informatika 2	1	1		2
	V	Informatika-Multimedija 1	1	1		2
	VI	Informatika-Multimedija 2	1	1		2

Filozofski fakultet¹⁵ Univerziteta u Sarajevu pod svojim krovom okuplja trinaest (13) odsjeka i dvije (2) katedre. Među odsjeke spadaju: Odsjek za anglistiku, Odsjek za bosanski, srpski i hrvatski jezik, Odsjek za filozofiju, Odsjek za germanistiku, Odsjek za historiju, Odsjek za književnost naroda BiH, Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo, Odsjek za orijentalnu filologiju, Odsjek za pedagogiju, Odsjek za psihologiju, Odsjek za romanistiku, Odsjek za slavenske jezike i književnosti, Odsjek za sociologiju. Katedre na Filozofskom fakultetu su Katedra za arheologiju i Katedra za historiju umjetnosti.

Od ukupno trinaest (13) odsjeka i dvije (2) katedre, jedino na Odsjeku za pedagogiju ponuđena su dva (2) predmeta iz informacijsko-informatičke grupe predmeta koja svojim sadržajima potiču razvoj informacijske i informatičke kompetencije.

¹⁵ Informacije o Filozofskom fakultetu koje su predstavljene u radu preuzete su sa web stranice: <http://www.ff.unsa.ba/>.

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nastavnom planu i programu nudi dva interdisciplinarna predmeta koja nastavnim sadržajima djeluju na razvoj informacijske i informatičke kompetencije budućih pedagoga. Riječ je o predmetima *Osnovi informatike* i *Informatika u pedagogiji*. Na I godini I ciklusa studija izučavaju se dva (2) predmeta iz interdisciplinarnog polja, a ubrojana su u stručne predmete ovog studijskog programa. Za navedene predmete određen je po jedan (1) sat predavanja i jedan (1) sat vježbi, te 3 ECTS boda kojima se opisuje opterećenje studenata u okviru nastavnih i ispitnih aktivnosti. Navedene informacije predstavljene su u slijedećem tabelarnom prikazu.

Tabela 2: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Pedagogije

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	I	Osnovi informatike	1	1		3
	II	Informatika u pedagogiji	1	1		3

Pedagoški fakultet¹⁶ Univerziteta u Sarajevu organizira nastavu u skladu s evropskim standardima u obrazovanju na slijedećim odsjecima: Odsjek za predškolski odgoj, Odsjek za razrednu nastavu i Odsjek za kulturu življenja i tehnički odgoj. U ovom radu analizirani su nastavni planovi i programi Odsjeka za razrednu nastavu i Odsjeka za kulturu življenja i tehnički odgoj, jer navedeni odsjeci pripremaju studente za odgojno-obrazovni rad u razrednoj i predmetnoj nastavi.

Odsjek za kulturu življenja i tehnički odgoj na Pedagoškom fakultetu potiče razvoj informacijske i informatičke kompetencije studenata pomoću slijedećih predmeta iz informacijsko-informatičke grupe predmeta: *Osnovi informatike i računarstva*, *Informacioni sistemi*, *Internet i WEB tehnologije*, *Osnovi obrazovne tehnike i tehnologije*, *Dinamičko WEB programiranje*, *Učenje na daljinu*, *Metodika nastave informatike I* i *Metodika nastave informatike II*.

Predmeti *Osnovi informatike i računarstva*, *Informacioni sistemi*, *Internet i WEB tehnologije*, *Osnovi obrazovne tehnike i tehnologije*, *Dinamičko WEB*

¹⁶ O Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu više informacija nalazi se na slijedećoj digitalnoj platformi: <http://www.pf.web.ba/>.

programiranje i Učenje na daljinu pripremaju studente za „e-društvo” i „e-kulturu”, odnosno, studenti se informatički i informacijski opismenjuju. Na I semestru studenti izučavaju obavezni predmet *Osnovi informatike i računarstva* koji se realizira u okviru dva (2) sata predavanja i dva (2) sata vježbi, a studentski uspjeh opisuje se sa 4 ECTS boda. Na istom semestru studentima se nudi i predmet *Informacioni sistemi* kao jedan od izbornih predmeta. Za predmet *Informacioni sistemi* predviđen je po jedan (1) sat predavanja i jedan (1) sat vježbi, te 2 ECTS boda. U III semestru studenti izučavaju obavezni predmet *Internet i WEB tehnologije* i izborni predmet *Osnovi obrazovne tehnike i tehnologije*. Broj sati nastave i ECTS bodova je isti kao što je opisano u prethodnom primjeru. Predmet *Dinamičko WEB programiranje* predstavlja izborni predmet u VI semestru za koji je predviđen jedan (1) sat predavanja i jedan (1) sat vježbi, te 2 ECTS boda. *Učenje na daljinu* je obavezni predmet u VII semestru, a nastava se organizira u toku dva (2) sata predavanja i dva (2) sata vježbi. Studentski angažman se vrednuje sa 4 ECTS boda.

Na III godini I ciklusa studija naglasak je na metodičkoj grupi predmeta. U okviru obaveznih predmeta, studenti izučavaju slijedeće predmete koji potiču razvoj informacijske i informatičke kompetencije budućih učitelja/nastavnika kulture življenja i tehničkog odgoja: *Metodika nastave informatike I*, *Metodika nastave informatike II*, *Metodika nastave informatike III* te *Metodika nastave informatike IV*. Za pomenute metodičke predmete nastava se realizira prema rasporedu od dva (2) sata predavanja i jedan (1) sat vježbi. Uz predavanja i vježbe, studenti pohađaju praksu u okviru jednog (1) sata sedmično. Angažman studenata na ovim metodičkim predmetima procjenjuje se s 3 ECTS boda za nastavne obaveze i 1 ECTS bod za obaveze u okviru prakse. Odnosno, opterećenje studenata na ovim aktivnostima vrednuju se s ukupno 4 ECTS boda.

Prethodno objašnjeni elementi iz Nastavnog plana i programa Odsjeka za kulturu življenja i tehnički odgoj predstavljeni su i u Tabeli 3.

Tabela 3: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Kulture življenja i tehničkog odgoja

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	I	Osnovi informatike i računarstva	2	2		4
	I	Informacioni sistemi (IP)	1	1		2
	III	Internet i WEB tehnologije	2	2		4
	III	Osnovi obrazovne tehnike i tehnologije (IP)	1	1		2
	V	Metodika nastave informatike I	2	1	1	4
	VI	Metodika nastave informatike II	2	1	1	4
	VII	Učenje na daljinu	2	2		4
	VII	Metodika nastave informatike III	2	1	1	4
	VIII	Metodika nastave informatike IV	1	2	1	4

Odsjek za razrednu nastavu Pedagoškog fakulteta nudi studentima dva predmeta iz informacijsko-informatičke grupe predmeta, a riječ je o predmetima *Informatika i obrazovne tehnologije* i *Internet u funkciji učenja i učenja na daljinu*. U Tabeli 4 predstavljen je broj sati nastave, ECTS bodova kao i semestar u kojem se realiziraju sadržaji ovih predmeta.

Tabela 4: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Razredna nastava

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	III	Informatika i obrazovne tehnologije	2	1		3
	VI	Internet u funkciji učenja i učenja na daljinu (IP)	1	1		2

Prema podacima iz Tabele 4 možemo vidjeti da u III semestru I ciklusa studija Odsjek za razrednu nastavu nudi studentima izučavanje nastavnih sadržaja iz predmeta *Informatika i obrazovne tehnologije*. Za navedeni predmet predviđena su dva (2) sata predavanja i jedan (1) sat vježbi a opterećenje studenata opisuje se s 3 ECTS boda. U VI semestru I ciklusa studija, studentima je ponuđen izborni predmet *Internet u funkciji učenja i učenja na daljinu* za koji su određeni po jedan (1) sat predavanja i jedan (1) sat vježbi, te 2 ECTS boda.

Prirodno-matematički fakultet¹⁷ Univerziteta u Sarajevu organizira nastavu na nastavničkim usmjerenjima na odsjecima za biologiju, fiziku, geografiju, hemiju i matematiku.

Nastavnički smjer **Odsjeka za biologiju** na dodiplomskom studiju organizira nastavu iz predmeta *Informatika*. Za predmet *Informatika* predviđena su dva (2) sata predavanja i jedan (1) sat vježbi. Ciljevi predmeta jesu upoznavanje studenata s osnovnim pojmovima i konceptima računarstva i informatike s korisničkog aspekta, upoznavanje s osnovama komunikacije čovjek - računar i korištenje osnovnih računarskih aplikacija. Uspjeh studenata iz ovog predmeta procjenjuje se s 3 ECTS boda. Podaci su tabelarno predstavljani u nastavku teksta.

Tabela 5: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Biologije

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	III	Informatika	2	1		3

Odsjek za fiziku na diplomskom studiju realizira nastavu iz stručnog predmeta *Fizika i savremene tehnologije*. Sadržaj predmeta iz informacijsko-informatičke grupe objašnjava interdisciplinarno polje koje obogaćuje informacijske i informatičke kompetencije studenata - budućih nastavnika fizike. Nastava se realizira u toku dva (2) sata predavanja i jednog (1) sata vježbi. S 4 ECTS boda vrednuje se studentski uspjeh. Na diplomskom studiju nudi se lista od ukupno šest (6) izbornih predmeta. Jedan izborni predmet se izdvaja zbog pretpostavke da svojim sadržajem

¹⁷ Informacije o Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Sarajevu preuzete sa web stranice: <http://www.pmf.unsa.ba/>.

potiče razvoj informacijske i informatičke kompetencije. To je predmet *Savremene tehnologije učenja i nastave fizike* koji se može birati na I semestru diplomskog studija. Nastava se realizira u okviru dva (2) sata predavanja i jednog (1) sata vježbi, a uspjeh studenata vrednuje se s 4 ECTS boda. Neke od tema koje se izučavaju na nastavi ovog izbornog predmeta jesu: razvoj i uloga tehnologije u nastavi i učenju, primjena IKT-a u nastavi, *online* fizika itd. Prethodno interpretirani podaci predstavljeni su i u Tabeli 6.

Tabela 6: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Fizike

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
II	I	Savremena tehnologija i nastava fizike (IP)	2	1		4
	II	Fizika i savremene tehnologije	2	1		4

Odsjek za hemiju u studijskom programu izobrazbe budućih nastavnika hemije realizira sadržaje iz tri predmeta koji razvijaju i obogaćuju informacijsku i informatičku kompetenciju. Podaci o ovim predmetima predstavljeni su u Tabeli 7, kao i narativno opisani u tekstu.

Tabela 7: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Hemije

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	III	Informatika za hemičare (IP)	1	1		2
	VI	Multimedija u eksperimentalnoj hemiji (IP)	1	1		2
II	I	Primjena računara u hemiji	2	2		4

Na dodiplomskom studiju izučavaju se izborni predmeti *Informatika za hemičare* i *Multimedija u eksperimentalnoj hemiji*. U Nastavnom planu i programu izbornog predmeta *Informatika za hemičare* i predmeta *Multimedija u eksperimentalnoj hemiji* opisano je da se nastava izvodi u

toku jednog (1) sata predavanja i jednog (1) sata vježbi. Ciljevi predmeta jesu upoznavanje s karakteristikama algebarskih računarskih paketa, funkcijama rješavanja programa, kao i osposobljavanje studenta za razumijevanje i upotrebu multimedije u nastavi hemije. Uspjeh studenata vrednuje se s 2 ECTS boda.

Pored predmeta na dodiplomskom studiju, Odsjek za hemiju omogućava studentima izučavanje zajedničkog predmeta iz informacijsko-informatičke grupe predmeta na diplomskom studiju. Riječ je o predmetu *Primjena računara u hemiji*. Za ovaj predmet predviđena su po dva (2) sata predavanja i dva (2) sata vježbi. Opterećenje studenata opisuje se s 4 ECTS boda. Sadržaji ovih predmeta jačaju informacijske i informatičke kompetencije budućih nastavnika hemije.

Na nastavničkom usmjerenju **Odsjeka za matematiku**, na diplomskom studiju, izučava se predmet *Metodika nastave informatike I* za koji su predviđena dva (2) sata predavanja, dva (2) sata vježbi i jedan (1) sat seminara, te 7 ECTS bodova. U izvedbenom planu ovog predmeta istaknuto je da studenti uče kako planirati, pripremiti i realizirati nastavu, s naglaskom na cjeloživotno učenje u području IKT-a. Uz obavezni, predviđen je i izborni predmet *Metodika nastave informatike II*. Za ovaj predmet određena su, također, dva (2) sata predavanja, dva (2) sata vježbi i jedan (1) sat seminara, te 7 ECTS bodova. U Tabeli 8 predstavljeni su navedni podaci s Odsjeka za matematiku.

Tabela 8: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Matematike

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
II	II	Metodika nastave informatike I	2	3		7
	II	Metodika nastave informatike II	2	3		7

Na Odsjeku za matematiku, na dodiplomskom studiju, ponuđen je studijski program za obrazovanje budućih nastavnika matematike i informatike. Naime, na nastavničkom usmjerenju Matematika i informatika ponuđeni su osam (8) obaveznih i dva (2) izborna predmeta iz informacijsko-

informatičke grupe čiji sadržaji razvijaju informacijsku i informatičku kompetenciju budućih nastavnika matematike i informatike. Iako ovi predmeti potiču razvoj informacijske i informatičke kompetencije, važno je naglasiti da ti predmeti omogućavaju razvitak akademskih znanja studenata odnosno podučavaju studente stručnim (specifičnim) znanjem određene studijske oblasti.

Na dodiplomskom studiju nastavničkog usmjerenja Matematika i informatika studenti izučavaju osam (8) obaveznih predmeta a to su *Programiranje I*, *Programiranje II*, *Algebarski računarski paketi*, *Računarske mreže*, *Baze podataka*, *Web programiranje*, *Metodika nastave informatike*, *Dinamički web sistemi*, te dva (2) izborna predmeta *Razvoj softvera* i *Uvod u kompjutersku geometriju*. Za predmet *Programiranje I* predviđena su dva (2) sata predavanja i četiri (4) sata vježbi. Opterećenje studenata iskazano je sa 7 ECTS bodova. *Programiranje II* je predmet koji se realizira na II semestru dodiplomskog studija u okviru tri (3) sata predavanja i četiri (4) sata vježbi. Uspjeh studenata na ovom predmetu opisan je sa 6 ECTS bodova. Za predmete *Algebarski računarski paketi*, *Računarske mreže*, *Web programiranje*, *Dinamički web sistemi* i *Uvod u kompjutersku geometriju* (IP) predviđena su po dva (2) sata predavanja i po dva (2) sata vježbi. Iako je isti raspored sati nastave (predavanja i vježbi), opterećenje studenata opisano je s drugačijom bodovnom skalom. Naime, 5 ECTS bodova prikazano je uz predmete *Računarske mreže*, *Web programiranje*, *Dinamički web sistemi* i *Uvod u kompjutersku geometriju* (IP). Dok je s 4 ECTS boda opisan uspjeh studenata na predmetu *Algebarski računarski paketi*. Za predmete *Baze podataka*, *Metodika nastave informatike* i *Razvoj softvera* (IP) namijenjena su po tri (3) sata predavanja i po dva (2) sata vježbi a opterećenje studenata izraženo je s 5 ili 6 ECTS bodova. Ovi podaci predstavljeni su i u Tabeli 9.

Tabela 9: Informacijsko-informatička grupa predmeta na studijskom programu Matematika i informatika

CIKLUS	SEMESTAR	PREDMETI	BROJ SATI		PRAKSA	ECTS
			P	V		
I	I	Programiranje I	2	4		7
	II	Programiranje II	3	4		6
	III	Algebarski računarski paketi	2	2		4
	IV	Računarske mreže	2	2		5
	V	Baze podataka	3	2		5
	V	Web programiranje	2	2		5
	VI	Metodika nastave informatike	3	2		6
	VI	Dinamički web sistemi	2	2		5
	IV	Razvoj softvera (IP)	3	2		5
	V	Uvod u kompjutersku geometriju (IP)	2	2		5

Nakon analiziranih 25 studijskih programa na nastavničkim fakultetima Univerziteta u Sarajevu utvrđeno je da na samo **devet (9) studijskih programa** uočeno prisustvo predmeta iz informacijsko-informatičke grupe predmeta. Riječ je o slijedećim studijskim programima: Nastavnički smjer Akademije likovnih umjetnosti, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Odsjek za kulturu življenja i tehnički odgoj i Odsjek za razrednu nastavu Pedagoškog fakulteta, Odsjek za biologiju, Odsjek za fiziku, Odsjek za hemiju te Odsjek za matematiku (kao i program Matematika i informatika) s Prirodno-matematičkog fakulteta. Navedeni studijski programi u postojećim nastavnim planovima i programima realiziraju nastavu iz informacijsko-informatičke grupe predmeta, za koje pretpostavljam da nastavnim sadržajima razvijaju informacijsku i informatičku kompetenciju studenata.

Zaključna razmatranja

Informacijske i informatičke kompetencije omogućavaju učiteljima i nastavnicima vještine traženja, prikupljanja, spremanja, prezentiranja podataka i informacija, primjenu informacionih tehnologija u nastavi, kao i u drugim odgojno-obrazovnim aktivnostima, kreiranje programa za učenje na daljinu, kao i izradu digitalnih nastavnih materijala.

Predstavljeni podaci ukazuju da većina nastavničkih fakulteta na Univerzitetu u Sarajevu ne razvija informacijske i informatičke kompetencije budućih učitelja/nastavnika. No, informacijski i informatički opismenjen učitelj/nastavnik jeste puno više od učitelja/nastavnika koji samo prenosi znanja. Takav učitelj/nastavnik ima razvijene samo stručno-predmetne kompetencije, odnosno ima specifična znanja određene studijske oblasti. Učitelj/nastavnik koji učenike „uči kako da uče” jeste informacijski i informatički opismenjen učitelj/nastavnik. Ovakvi učitelji/nastavnici potiču učenike na istraživački rad, podučavaju ih kako da dođu do relevantnih informacija, kojim strategijama da se koriste kako bi poštovali etiku vidljivog i nevidljivog weba i sl. Na osnovu analize postojećih nastavnih planova i programa veoma je teško povjerovati da učitelji/nastavnici koji završavaju studijske programe na Univerzitetu u Sarajevu imaju razvijene informacijske i informatičke kompetencije.

U konačnici, obrazovna politika BiH treba ujednačiti zahtjeve koje postavlja evropski prostor visokog obrazovanja pred visokoškolske institucije. To znači uspostaviti bolju povezanost visokog obrazovanja s mijenjajućim potrebama tržišta rada u skladu s kompetitivnim gospodarskim odnosima na globalnoj razini kako bi visokoškolske institucije doprinosile izgradnji europskih društava i ekonomija znanja.

PRESENCE OF INFORMATION AND IT COMPETENCIES IN STUDY PROGRAMMES FOR TEACHERS AT THE UNIVERSITY OF SARAJEVO

Abstract

In recent decades, Europe and the world pay much attention to the role or roles of the teachers and quality educational process. One of Europe's requirements for quality education is information and IT competence of teachers. Information and IT competence belongs to one of the key competencies that are described in the OECD's Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), as well in other documents of educational policy. This paper presents the analysis of teacher training curricula that allowed determination of presence of information and IT competencies that students at teaching faculties of the University of Sarajevo developed during initial education.

Key words: teacher training, key competencies, information and IT competence, study programmes of teaching faculties.

Literatura

- Anđić, D. 2007. *Kompetencije učitelja – informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovanju i profesionalnom usavršavanju učitelja razredne nastave za okoliš i održivi razvoj*. Zbornik radova Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek. Str. 545-553.
- Bandur, V.; Potkonjak, N. 1999. *Metodologija pedagogije*. Savez pedagoških društava Jugoslavije. Beograd.
- Dedić Bukvić, E.; Hajdarpašić, L. 2014. *Informacijska pismenost – imperativ društva znanja*. U: Pedagogija, obrazovanje i nastava. Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti. Mostar.
- Dizdar, S. 1998. *Razvoj i perspektive obrazovanja nastavnika u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo. Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta.
- Dizdar, S. 2015. *Oblici i umijeća akademskog pisanja*. Sarajevo. University Press. Filozofski fakultet.
- Dizdar, S.; Turčilo, L.; Rašidović, B. E.; Hajdarpašić, L. 2012. *Informacijska pismenost – Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. Univerzitet u Sarajevu. Sarajevo.
- FMON. 2009. *Informacija o provedbi Bolonjskog procesa u Federaciji Bosne i Hercegovine*. Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke – sektor za visoko obrazovanje, nauku i tehnologiju. Mostar.
Preuzeto: <http://www.erisee.org/sites/default/files/Information%20on%20implementation%20of%20the%20Bologna%20process%202009.pdf>.
- Good, C. V.; Scates, D. E. 1967. *Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji*. Otokar Keršovani. Rijeka.
- Gordon, S. P.; Maxey, S. 2000. *How to help beginning teachers succeed*. ASCD. USA.
- Grupa autora. 2011. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te za opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Zagreb.
- Halmi, A. 2005. *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap. Zagreb.
- HEA. 2013. *Radni dokument – Strategija razvoja Agencije za razvoj visokog obrazovanja i obezbjeđivanje kvaliteta 2014.–2018*. Agencija za razvoj visokog obrazovanja i obezbjeđivanje kvaliteta BiH. Banja Luka. Preuzeto: <http://hea.gov.ba/>.
- *Higher education in Bosnia and Herzegovina*. 2012. National Tempus Office Bosnia and Herzegovina.
- Krnjajić, S. 2007. *Pogled u razred*. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.
- Magill, C. 2010. *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*. UNESCO.
- Marcetić, A.; Krstanović, I.; Uzelac, Z. 2010. *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – digitalna kompetencija*. U: Novi izazovi, CARNetova korisnička konferencija. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet.
Preuzeto: https://cuc.carnet.hr/2010/dokumenti?dm_document_id=56&dm_det=1.
- Mužić, V. 1977. *Metodologija pedagoškog istraživanja*. IGKRO „Svjetlost”. Sarajevo.
- OECD 2001. *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Background Paper*.
- OECD. 2007. *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo): Key Competencies for Successful Life and a Well – Functioning Society – Summary of final report*. OECD.
- Pastuović, N. 1999. *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.

- Pašalić-Kreso, A. 1999. *Education in Bosnia and Herzegovina: Minority Inclusion and Majority Rules The System of education in BiH as a paradigm of political violence on education*. Preuzeto: http://www.researchgate.net/publication/251532980_Education_in_Bosnia_and_Herzegovina_Minority_Inclusion_and_Majority_Rules_The_system_of_education_in_BiH_as_a_paradigm_of_political_violence_on_education.
- Slatina, M. 2008. *Razvoj profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika u bolonjskom procesu*. U: Zbornik radova: II savjetovanje Reforma visokog obrazovanja – primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu, str. 151-165.
- Smol, G.; Vorgan, G. 2011. *Internet mozak: Kako digitalna civilizacija oblikuje mozgove naše djece*. Psihopolis Institut. Novi Sad.
- Stojak, R. 1990. *Metoda analize sadržaja*. Sarajevo. Institut za proučavanje nacionalnih odnosa. Tuzla, DP „Graficar”.
- Tapscott, D. 2011. *Odrasti digitalno*. Mate d.o.o. Zagreb.
- UNICEF. 2007. *Analiza potreba nastavnika u pogledu stručnog usavršavanja i Analiza budžeta za kvalitet u osnovnom i srednjem obrazovanju*. Sarajevo.
- *Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta Bolonjskom procesu*. 2006.
Preuzeto:http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Serbian_version_FINAL.pdf.

Ajla Vehab¹
Mirjana Mavrak²

UDK: 005.336.4:004]:[373.5:371.13(497.6 Sarajevo)

INFORMATIČKO-INFORMACIJSKA PISMENOST NASTAVNIKA SREDNJIH ŠKOLA

Sažetak

Informatičko-informacijska pismenost u nastavničkoj profesiji neophodna je kompetencija za funkcionisanje nastavnika u novom virtuelnom okruženju. Kako bi nastavnici, kao digitalne pridošlice, odgovorili na potrebe svojih učenika, digitalnih urođenika, trebaju usvojiti osnove informatičke i informacijske pismenosti. U fokusu istraživanja je informatičko-informacijska pismenost nastavnika srednjih škola koja je propitivana s obzirom na varijable veličine grada u kojemu nastavnici žive i rade, spol i starosnu dob nastavnika, predmetno područje koje predaju, te tip škole u kojoj rade (srednja općeobrazovna ili stručna škola). Istraživanje je pokazalo da ne postoji razlika u nivou informatičko-informacijske pismenosti između nastavnika koji rade u manjem ili većem gradu, između nastavnika muškog i ženskog spola, kao ni s obzirom na predmetno područje koje predaju, ali da su razlike evidentne s obzirom na starosnu dob nastavnika i s obzirom na tip škole u kojoj nastavnik radi.

Ključne riječi: informatička pismenost, informacijska pismenost, nastavničke kompetencije, prilagodba nastavnika, cjeloživotno učenje.

1 Ajla Vehab, M. A., Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

2 Prof. dr. Mirjana Mavrak, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.

Uvod: kontekstualizacija informatičko-informacijske pismenosti nastavnika

Informatičko-tehnološka revolucija kao prekretnica u svim sferama djelovanja utječe na promjene cilja obrazovanja u suvremenom društvu te zahtijeva aktivnog pojedinca koji će osobnom stručnom usavršavanju prilaziti s novom kvalitetom odgovornosti. Škola ne gubi na značaju, ali postaje institucija koja teško mijenja ustaljene načine rada. U okoštalom sistemu, snaga leži u energiji i volji pojedinca da promiče promjene i da bude u tom procesu i nositelj inovacija i subjekt koji podliježe promjeni. Opravdano je stoga pitanje **koliko su nastavnici spremni odgovoriti ovim izazovima** i kakvo je stanje moguće očitati u jednoj od njihovih kompetencija, **informatičko-informacijskoj kompetenciji**, o kojoj se bez izuzetka govori kao o neophodnoj da bi se išlo ukorak s vremenom.

Tražiti od učenika da budu odgovorni sudionici u cjeloživotnom obrazovanju za nastavnika znači prije svega **biti svjestan svojih obrazovnih potreba**. Prilagodba nastavnika, koji po prirodi profesije jesu predstavnici tradicionalnog i institucionalnog obrazovanja, nije jednostavan proces, o tome se puno govori, ali se zapravo malo diskusija na ovu temu bazira na istraživačkim procesima. **Ulazak u multidimenzionalni, virtualni svijet** nije jednako lak za nastavnike različitih predmetnih područja, godina staža i dobi pa se komunikacija među učenicima kao „digitalnim urođencima” i nastavnicima kao „digitalnim pridošlicama” reflektira različitom kvalitetom – od uspješne do konfliktne komunikacije. Pri tome se u oba slučaja nedovoljno razumijeva fenomen nastavničke informacijske pismenosti kao „kamen spoticanja” u nastavnoj komunikaciji.

Pojam **informatičke pismenosti** predstavlja preteču **informacijskoj pismenosti**, koja spada u metakompetencije bilo koje suvremene profesije, pa tako i profesije nastavnika. Informatička i informacijska pismenost često se, posebno u laičkoj zajednici, smatraju **sinonimima**. Osnove informatičke pismenosti danas su svojstvene većini populacije, što je diktirano općeljudskim potrebama da budu u kontaktu s drugim ljudima: upotreba *skypea*, vibera, mobilne telefonije pripadaju svakodnevnici bez obzira na uzrast, materijalni i socijalni status prosječnog stanovnika jednog prostora. Ovako podržana svakodnevna funkcionalnost neopravdano se poistovjećuje s informacijskom pismenošću kao sposobnošću biranja

informacija i donošenja odluka na osnovu argumentiranog odabira znanja. Kada prosječan stanovnik ne raspolaže vještinom informacijske pismenosti, njegova kulturna i politička socijalizacija dovedene su u pitanje. Danas imamo Tablet PC računare, mobilne iPod telefone, mobilne telefone s Android operativnim sistemom da nam asistiraju u obavljanju poslova (Grahovac; Egić 2012: 743). Neminovan je napredak tehnologije iz dana u dan, a čovjek treba da drži korak s tim napretkom ukoliko želi da bude efikasan i kompetentan u onome šta radi. Ta efikasnost i kompetencija, dakako, povezane su sa društvenim ulogama svakoga od nas, jer svaka uloga ne insistira podjednako na ovim kompetencijama. Oni koji su poput nastavnika odgovorni za obrazovanje drugih ne mogu pregovarati o posjedovanju ovih sposobnosti. Ako nastavnik ne raspolaže informacijskom pismošću, cijeli komunikacijski tok nastave dovodi se u pitanje, posebno s obzirom na ishode učenja.

Informacijska pismenost nastavnika postaje imperativ u obrazovanju, jer se naglasak stavlja na **nastavnikovo znanje gdje da traži** potrebnu informaciju i **kako da je transformira** u sadržaj prihvatljiv učeniku. Čineći dio cjeloživotnog obrazovanja, informacijska pismenost može biti operacionalizirana svojim **posebnim tipovima** (medijska pismenost, digitalna pismenost, bibliotečka pismenost, kulturna pismenost, vizualna pismenost itd.). U svakom nastavnom radu postoje **komponente na koje nastavnik mora obratiti pažnju**, a to su **sadržaj, ishodišne tačke** koje govore o tome čemu se želi podučiti, **način vrednovanja** naučenog i **odgojne vrijednosti**. Informacijska pismenost prožima svaku od ovih komponenti kao nezaobilazna metakompetencija. Istraživačkim naporima novijeg datuma, u Bosni i Hercegovini (Rašidović 2015) promoviran je upravo takav model informacijskog opismenjavanja, nazvan **modelom prožimanja komponenti**. **Sadržaj, vještine, vrednovanje i odgojna komponenta su četiri ključna elementa** koji se i horizontalno i vertikalno prožimaju u nastavi pa se taj međuodnos slijedio u istraživanju o kojemu je ovdje riječ. Ukupni instrumentarij u ovom istraživanju oslonjen je na operacionalizaciju pojma informacijske pismenosti koju nudi model prožimanja komponenti.

Nastavnici i učenici u svijetu informatičko-informacijske pismenosti

Nastavnici koji podučavaju moraju najprije sami znati i biti podučeni u procesu koji zovemo **edukacija edukatora** a koji se ostvaruje kroz andragoški obrazovni ciklus. U andragoškom ciklusu i njegovoj organizaciji mora se **poći od obrazovnih potreba**, a to znači od snimanja znanja i vještina koje jedna populacija o ili u nečemu ima (u našem slučaju informatičko-informacijska znanja) da bi se moglo planirati njeno dalje obrazovanje, u ovom slučaju – obrazovanje nastavnika. Svrha ovog rada bila je da se o fenomenu informatičko-informacijske pismenosti nastavnika u konkretnim uvjetima određenih srednjih škola sazna više kako bi se propitale mogućnosti dodatne izobrazbe nastavnika u ovoj domeni.

Problem informatičke i informacijske pismenosti zatekao je mnoge obrazovne sisteme u svijetu pitanjem „**kako dalje**”. Koncept *cjeloživotnog učenja* podrazumijeva obrazovni sistem koji će u svakom trenutku, svakom pojedincu, pružati mogućnost da ovlada novim funkcionalnim znanjima. Informacijska i informatička pismenost trebaju postati fokus obrazovnim institucijama na svim nivoima (Gragovac; Egić 2011: 54). Stoga, informatička i informacijska pismenost nastavnog osoblja kao nosilaca velikog broja programskih, organizatorskih, pedagoško-instruktivnih, evaluatorskih, istraživačkih i funkcija rukovođenja moraju biti na zavidnom nivou.

Napredak informatičkih i komunikacijskih tehnologija i promijenjeni uslovi rada rađaju potrebu za novom funkcionalnom pismošću i predstavljaju izazov za nastavnike. Njihov **proces prilagodbe** novim izazovima savremenog doba teče sporije. Prilagodba jeste aktivan proces koji uključuje interakciju različitih okolinskih i osobnih resursa (Ivanov 2005: 99). Kako u prošlosti tako i danas okolina stavlja pred nastavnike ogromne zahtjeve i izazove s kojima se valja aktivno suočiti ukoliko se želi prilagoditi savremenom društvu, adekvatno funkcionisati u njemu – ukoliko se želi stremiti društvu znanja.

Najveći šok za odrasle osobe koje su školovane u vremenu prije pojave interneta donosi lakoća dolaženja do novih informacija te količina informacija koja se lako može pronaći i dobiti u vlastitom stanu (Matijević 2007: 169). Upravo ovo je jedna od karakteristika „digitalnih pridošlica”, današnjih nastavnika. Današnji obrazovni sistem, koji okuplja djecu

digitalnog doba, pretpostavlja tim „digitalnim urođenicima” odrasle „digitalne pridošlice” u skupinama nastavnika, koji često koriste **zastarjeli jezik komunikacije** iz preddigitalnog doba. Nastavnici tako primjenjuju metode poduke iz vremena u kojemu digitalizacija nije bila osnovna društvena karakteristika (sjetimo se čitanja lektira, korištenja udžbenika kao osnovnog sredstva poduke i sl.) i trude se da nauče populaciju djece znanjima koja su u dječijem svijetu i svijetu mladih izgovorena novim jezikom – jezikom digitalnog doba. Škola je prepuna „digitalnih urođenika” – učenika koji se često osjećaju zbunjeno u analognoj komunikaciji svojih nastavnika, a nedostatak nastavničkih kompetencija da odgovore digitalnim potrebama svojih učenika rezultira sukobima u nastavi i u procesu vrednovanja ishoda učenja. Govoriti u nastavi različitim jezicima znači doživjeti se međusobno otuđeno, kao da je nastava susret stranaca koji se međusobno ne razumiju, a ne odgajatelja i odgajanika koji bi trebali boraviti u prijateljskoj atmosferi učenja i poduke.

Već s početka milenija, istraživanja pokazuju da je učestala pojava da učenici uopšte ne razumiju šta im nastavnici govore (Prensky, M. 2001: 2) a kako vrijeme odmiče i generira nove promjene u svijetu obrazovnog rada, **povećava se jaz** između nastavnika koji su nedovoljno informatički i informacijski pismeni i učenika koji svoju komunikaciju gotovo u cijelosti digitaliziraju. Kako bi se ovaj jaz u znanju između nastavnika i učenika premostio, kako bi nastavnici prepoznavali potrebe učenika, koristili resurse koji su učenicima znatno bliži i omogućavali im da na njima shvatljiv način savladavaju gradivo, potrebno je da i nastavnici posjeduju informatičko-informacijska znanja, tj. da budu informatičko-informacijski pismeni.

Informatička pismenost kao primarna profesionalna kompetencija

Osnovna informatička znanja i vještine koje treba posjedovati informatički pismena osoba stalno se dopunjuju i usavršavaju jer moraju pratiti brz razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT). Do prije petnaestak godina ta osnovna znanja uključivala su poznavanje kompjuterske konfiguracije i osnova korištenja operacijskih sistema, elementarnu primjenu programa za obradu teksta, tablične proračune i izradu prezentacija pomoću računara. Danas među osnovna znanja pripada i poznavanje interneta i njegovih servisa, a posebno komuniciranje

elektroničkom poštom i korištenje *World Wide Weba* (www). Uz korištenje www-stranica važno je spomenuti i pretraživanje www-a uz pomoć tražilica i tematskih kataloga, ali se čak i objavljivanje sadržaja kreiranjem HTML prezentacija, u današnje vrijeme, može smatrati osnovnim informatičkim znanjem.³

Razvojem informatičkih tehnologija stvoreni su preduslovi za unapređenje nastavnog procesa, ali i za dinamičniji razvoj škola kao nosilaca obrazovne funkcije. Usavršavanjem informatičke tehnologije i mogućnostima njene primjene u obrazovnim procesima ukazuje se potreba za novim, modernijim načinom organizovanja obrazovnog procesa za sticanje znanja. Školski sistem se, neminovno, treba prilagoditi promjenama u obrazovanju nastalima utjecajem informatičko-komunikacijske tehnologije na sveukupno obrazovanje. Nastavnik u suvremenom obrazovnom sistemu nije samo prenositelj informacija već čovjek koji mora znati angažirati sva učenikova čula u svrhu stjecanja znanja. Izrada *Power Point* prezentacija kao poticaj u nastavnoj komunikaciji, vrednovanje nastavnog rada koje zahtijeva tabelarni prikaz mnoštva varijabli koje se u nastavi danas mjere, stvaranje baze podataka o učenicima i njihovom napredovanju, brza komunikacija s roditeljima i transparentnost rezultata rada njihove djece u školi, administriranje školskog života uopće samo su neki od zahtjeva kojima suvremeni nastavnik treba odgovoriti, a za to mu je **neophodna informatička pismenost** koja se operacionalizira preko **sedam elemenata**:

1. Osnove informacionih tehnologija – teorijski dio
2. Korištenje računara i upravljanje datotekama – *Windows Explorer*
3. Obrada teksta - *Word*
4. Tabelarne kalkulacije - *Excel*
5. Baza podataka - *Acces*
6. Prezentacije – *Power Point*
7. Informacije i komunikacije – internet/*e-mail*.⁴

Ovako definirana znanja i vještine poznavanja normi informatičke pismenosti danas se ispituju ECDL (European Computer Driving Licence) testovima. Europska računalna diploma je međunarodno priznata potvrda informatičke pismenosti, koja jamči poznavanje rada na računaru prema

3 <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/2.html>, pristupljeno 24. 3. 2016.

4 <http://www.nimiko.co.rs/test-pitanja.html>, pristupljeno 20. 3. 2016.

ECDL normi. Zbog velikog uspjeha koji je ECDL postigao u Europi, program je proširen na cijeli svijet pod nazivom, International Computer Driving Licence (ICDL) (Nadrljanski 2006: 264). ECDL je važan nositeljima diplome i poslodavcima. Nositelj diplome može dokazati svoju osposobljenost za korištenje osobnog računara u 148 zemalja svijeta, a poslodavac ima jamstvo da zaposlenik raspolaže takvim znanjem i vještinama.

Za profesiju nastavnika ova bi dodatna diploma trebala biti bitna koliko i njegova osnovna profesionalna diploma, tačnije osnovna diploma nastavnika trebala bi svjedočiti i o njegovoj informatičkoj pismenosti. Nastavnikova informatička osposobljenost mjerljiva je, dakle, standardiziranim ECDL testovima. U kreiranju instrumenta za potrebe istraživanja informatičke pismenosti nastavnika obuhvaćenih uzorkom u ovom istraživanju korišteno je sedam pomenutih područja koja obuhvataju ECDL testovi. Polazimo od teze da navedana područja reprezentiraju informatičku pismenost i sve ono što informatički pismena osoba treba da zna. Sva navedana područja odgovaraju i potrebama nastavnika i suvremenim potrebama njihovog posla. Ovaj okvir bio je neophodan u našoj nakani da mjerimo informatičku pismenost nastavnika u odabranim srednjim školama.

Informacijska pismenost i Model prožimanja komponenti

Informacijska pismenost važna je kompetencija koja podrazumijeva sposobnost definiranja vlastite informacijske potrebe, pristupanje, prikupljanja i procjene informacija, te njihovo etično korištenje. Navedeno je potrebno za uspješno funkcioniranje u društvu u kojem je svako od nas svakodnevno suočen s ogromnom količinom upotrebljivih informacija i njihovo transformiranje u znanje uz poštovanje etičkih standarda (Dizdar 2008: 50).

Najkraće rečeno, informacijski pismena osoba jest ona osoba koja je naučila kako učiti. Ona zna učiti jer zna na koji je način znanje organizirano, kako naći informacije koje su joj potrebne te kako preraditi i koristiti nađene informacije na način da i drugi mogu učiti iz njih. To je osoba pripremljena za cjeloživotno učenje jer uvijek može pronaći informacije koje su joj potrebne za bilo koji zadatak ili odluke s kojima se susretne.

U setu neophodnih kompetencija i pismenosti koje odrasle osobe, naročito nastavnici 21. stoljeća moraju savladati i prenositi, informacijska pismenost se ima prepoznati kao važna jer omogućava stjecanje metakompetencija neophodnih za cjeloživotno učenje (Mavrak & Hajdarpašić 2012: 173). Nastavnici zbog prirode svog posla trebaju biti uključeni u proces cjeloživotnog učenja, stoga informacijska pismenost treba da bude jedan od prioriteta u njihovom radu.

U cilju boljeg razumijevanja informacijske pismenosti i procesa informacijskog opismenjivanja na teorijskoj i praktičnoj razini, u svijetu je razvijen velik broj modela informacijske pismenosti. Model informacijske pismenosti koji je nastao na području Bosne i Hercegovine je *Model prožimanja komponenti* (Permeation Components Model). Ovaj model je nastao u akademskom okruženju na Univerzitetu u Sarajevu u okviru izrade magistarskog rada Bebe Ešrefe Rašidović, pod naslovom *Informacijska pismenost i visokoškolske biblioteke – edukacija korisnika, model Univerziteta u Sarajevu (2011)*⁵. Ovaj model naglašava i povezuje sve bitne pojave informacijske pismenosti kao interdisciplinarnog koncepta i primjenjiv je u sadašnjoj situaciji i u budućem razvoju (Šimić i Špiranec 2015: 17). Ovaj model informacijske pismenosti podrazumijeva da se svi elementi modela uzajamno prožimaju i povezuju, zavise jedan od drugog i usvajaju se u uzajamnoj povezanosti, a paralelno se odvija i proces vrednovanja i upotrebe informacija na etičan način i po pravnim propisima (Dizdar et al. 2012: 17). Upravo je ovaj model informacijske pismenosti korišten u kreiranju pitanja unutar instrumenta koji propituje informacijsku pismenost. Dobiveni rezultati istraživanja interpretirani su na osnovu ovog modela.

Model prožimanja komponenti podrazumijeva četiri glavne komponente koje informacijski kompetentan nastavnik uzima u obzir:

1. komponentu sadržaja,
2. komponentu vještina,
3. komponentu vrednovanja,
4. komponentu odgoja (Šimić i Špiranec 2015: 17).

5 Rašidović, Beba Ešrefa. 2011. *Informacijska pismenost i visokoškolske biblioteke – edukacija korisnika. Model Univerziteta u Sarajevu*. Magistarski rad. Sarajevo. Filozofski fakultet.

Komponenta sadržaja sastoji se od općeg znanja i znanja iz kurikuluma, kao dva povezana elementa.

Komponenta vještina sastoji se od elemenata koji omogućavaju adekvatno postavljanje upita, što također korespondira i s općim i posebnim znanjima vezanim za pojedine znanstvene discipline, predstavljanje raspoloživih baza podataka, njihovog značaja i karakteristika i postavljanje adekvatnih strategija pretraživanja kako bi se došlo do relevantnih rezultata.

Komponenta vrednovanja podrazumijeva kritičko propitivanje i ocjenu kvaliteta, vjerodostojnosti i relevantnosti pronađenih informacija. To je proces koji traje i sastavni je dio i prethodnih komponenti, samo je u ovoj fazi dominantan i oposebljen.

Komponenta odgoja je vrlo značajna s aspekta upotrebe i predstavljanja pronađenih informacija na etičan način i po pravnim propisima. Uz poučavanje o važnosti citiranja i navođenja izvora za tekst, sliku ili grafički prikaz, tu je odgovornost za stilove i načine citiranja i navođenja što korespondira sa znanjima o različitim izvorima informacija, a podrazumijeva ponajprije stvaranje etičkog referentnog okvira za korištenje informacija. Razvijanje svijesti o plagijarizmu i ugradnja moralne komponente na individualnom planu važan je preduvjet za korištenje informacija po pravnim propisima, poštovanje intelektualnog vlasništva i autorskih prava.

Svaki model informacijske pismenosti uglavnom predstavlja teorijska promišljanja i konstrukte informacijske pismenosti pa tako i model prožimanja komponenti, dok su za njihovu konkretizaciju u praksi od ključne važnosti standardi i mjerila informacijske pismenosti. Standardi su obično usmjereni na definiranje značajki informacijski pismenog pojedinca, uz pojedinačno navođenje svojstava, atributa, procesa, znanja, vještina, stavova ili uvjerenja koje takav pojedinac treba izgraditi (Špiranec i Banek Zorica 2008: 48).

Najutjecajniji standard informacijske pismenosti, a koji se odnosi na visoko školstvo, izradila je Američka udruga visokoškolskih knjižnica (American College and Research Libraries – ACRL) koja djeluje u okviru Američkog knjižničarskog društva (Šimić i Špiranec 2015: 19). U propitivanju informacijske pismenosti srednjoškolskih nastavnika obuhvaćenih ovim

istraživanjem korišteni su testovi znanja koji se oslanjaju na model prožimanja komponenti kao osnovni koncept informacijske pismenosti i standardizaciju ove vještine koju opisuje ACRL.

Istraživanje o informatičko-informacijskoj pismenosti nastavnika

Empirijsko istraživanje nastavničke pismenosti u domeni informatičko-informacijskih kompetencija potaknuto je promišljanjem na **dvije problemske razine**. S jedne strane pretpostavljene su razlike među nastavnicima s obzirom na godine starosti i spol, a potom s obzirom na tip srednje škole. Zanimalo nas je postoji li razlika u informatičko-informacijskoj pismenosti nastavnika koji predaju predmete u školama općeg usmjerenja poput gimnazija, uz koje se često vezuju elitne predstave o kvaliteti obrazovanja, i nastavnika zaposlenih u elektrotehničkim školama, koje nisu manje cijenjene, ali imaju veću strukovnu usmjerenost i digitaliziranost nastavne stvarnosti. Također je postavljeno pitanje razlika između nastavnika koji su zemljopisno locirani u većem i manjem gradu u BiH, pa su tako u uzorak odabrane škole iz Sarajeva i Kaknja. Unutar ovih razina nametala su se dodatna kontekstualna pitanja kao što je pitanje razlika među nastavnicima s obzirom na predmetna područja u kojima rade, pa su svi ovi elementi uzeti u obzir pri zaključivanju o mogućim andragoškim intervencijama u pomenutim školama.

Cilj istraživanja bio je **ispitati znanja nastavnika u domeni informatičko-informacijske pismenosti**, pri čemu je znanje tretirano kao temelj kompetentnosti u praktičnom profesionalnom radu. Dobiveni **rezultati ilustriraju način** na koji se u praktičnom radu škole mogu osmišljavati **andragoški programi informatičko-informacijskog opismenjavanja nastavnika temeljeni na istraživanju obrazovnih potreba nastavnika kao odraslih sudionika edukacijskog ciklusa**.

Pitanja koja su operacionalizirala problem istraživanja i usmjeravala istraživačke napore su:

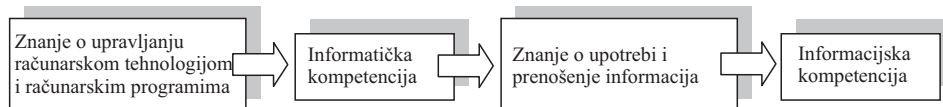
- Koliko nastavnici poznaju osnove informatičko-informacijske pismenosti u srednjim školama u Kaknju i Sarajevu?
- U kojim područjima informatičke i informacijske pismenosti nastavnici postižu najbolje, a u kojima najslabije rezultate na urađenim testovima?

U istraživanju se pošlo od **glavne hipoteze** da ne postoji statistički značajna razlika u nivou informatičko-informacijske pismenosti među nastavnicima tipski različitih srednjih škola u Kaknju i Sarajevu. Pothipoteze kojima se pretpostavilo da statistički značajne razlike postoje, sadržavale su tvrdnje o odnosu na relaciji informacijsko-informatička pismenost nastavnika s obzirom na četiri različite varijable: starosnu dob nastavnika, spol nastavnika, tip škole u kojoj je zaposlen te mjesto stanovanja koje pruža različite uvjete za stručnu izobrazbu i kvalitetu života. **Pothipoteze** su glasile kako slijedi:

- Postoji statistički značajna razlika u informatičkoj i informacijskoj pismenosti nastavnika s obzirom na njihovu starosnu dob.
- Postoji statistički značajna razlika u informatičkoj i informacijskoj pismenosti nastavnika s obzirom na njihov spol.
- Postoji statistički značajna razlika u informatičkoj i informacijskoj pismenosti s obzirom na predmetno područje koje nastavnik predaje u školi.
- Postoji statistički značajna razlika u informatičkoj i informacijskoj pismenosti nastavnika koji radi u gimnaziji u odnosu na one koji rade u tehničkoj školi.

Po jednoj od tipologija istraživanja (Fajgelj 2005: 264) ovo istraživanje pripada grupi **namjenskih evaluativnih istraživanja** koja su urađena u edukacijske svrhe. Radi se o veoma jasno predočenom diplomskom radu koji je u svojoj osnovnoj strukturi morao poštovati zahtjeve akademske zajednice i pravila pisanja takvog rada. Kako u namjenskim evaluacionim istraživanjima postoje četiri grupe različitih studija (ocjena obrazovnih potreba, ocjena programske teorije, evaluacija procesa i evaluacija ishoda), ovo istraživanje pripada prvom tipu studije, **ocjeni obrazovnih potreba**, propitujući **znanje** nastavnika u jednoj oblasti bitnoj za razvoj metakompetencije kakva je informacijska pismenost. Grafički prikazano, to bi moglo izgledati kao na Shemi 1.

Shema 1: Odnos znanja i kompetencija u istraživačkom fenomenu



Osnovno pitanje koje je generiralo ovakvo namjensko istraživanje je pitanje potrebe da se nastavnici doedukuju iz oblasti za koju se, usljed njene sveprisutnosti u svakodnevnom životu, često drži nepotrebnim dodatno se obrazovati. Informatičko-informacijska pismenost nastavnika ispitivana je preko dvije grupe znanja:

1. **znanja** o upotrebi računara i računarske tehnologije, kao i pojedinih programskih ponuda koje olakšavaju kreiranje i administriranje nastavnog procesa,
2. **znanje** o etičkoj i znanstvenoj upotrebi informacija u nastavnoj komunikaciji s učenicima.

Znanje je u ovom istraživanju propitano **tehnikom testiranja**. Instrumentarij je sačinjen od **testa znanja** s pitanjima višestrukog izbora, od kojih se na svako pitanje nude tri odgovora, a samo je jedan tačan. Mjerni instrument je za potrebe ovog istraživanja preuzet iz edukacijskog programa škole računara „NIMIKO”⁶, te dopunjen novim ajtemima kreiranim uz oslonac na ”model prožimanja komponenti” kao osnovni teorijski koncept istraživanja. **Test se sastojao iz dva dijela**. Prvi dio testa propitivao je **informatičku pismenost** nastavnika, a drugi dio **informacijsku pismenost**.

U testu informatičke pismenosti okupljeno je 21 pitanje raspoređeno u sedam područja koja su relevantna za informatičku pismenost, a preuzeta su s oficijalnog sajta škole računara „NIMIKO”. Navedena područja obuhvataju: osnove informacionih tehnologija – teorijski dio, korištenje računara i upravljanje datotekama – *Windows Explorer*, obrada teksta – *Word*, tabelarne kalkulacije – *Excel*, baza podataka – *Acces*, prezentacije – *Power Point*, informacije i komunikacije – internet/*e-mail*. Svako područje ima po tri pitanja. Test ima propitane sve metrijske karakteristike.

Test informacijske pismenosti definiran uz pomoć ”modela prožimanja komponenti” sastojao se od ukupno 11 pitanja, raspoređenih u četiri područja: sadržaj, vještine, vrednovanje i odgojna komponenta. Drugim riječima, pitanja u testu bila su usmjerena propitivanju nastavnikove kompetencije da odgovornom upotrebom informacija učenike podučava učenju, filtriranju informacije, vrednovanju kakvoće podataka s obzirom na fenomen koji ih zanima u učenju te vrijednostima odgovornosti prema izboru i komunikaciji informacija kao istinitih.

6 <http://www.nimiko.co.rs/o-nama.html>, pristupljeno 20. 3. 2016.

Nezavisne varijable koje su uzete u obzir pri postavljanju istraživačkih pitanja i pretpostavki tretirane su postupkom **anketiranja**. Tom su se tehnikom dobili **opšti podaci o ispitanicima** kao štu su dob, spol, predmetno područje, tip škole i grad u kojem rade. Primijenjen je anketni list ili anketni upitnik (Mužić 1999: 83).

Uzorak korišten pri ovom istraživanju okarakterisan je kao **ciljani**, što znači da se tragalo za tipičnim školama koje dobro odgovaraju specifikiranoj istraživačkoj potrebi. Odabir ovakvog uzorka zadovoljio je istraživačku radoznalost, u kojoj **nije bilo nakane za predstavljanjem stanja u široj populaciji**. Iako namjerno i neskriveno selektivan i pristran, ovakav uzorak omogućava zaključivanje **o obrazovnim potrebama** jedne specifične sredine i ponuđače andragoških ciklusa za stručno usavršavanje nastavnika usmjerava kreaciji programa u skladu s postojećim potrebama korisnika. Uzorak je, dakle, odabran za specifičnu svrhu (Cohen et al. 2007: 103-104) – u našem slučaju za ispitivanje informatičko-informacijske pismenosti nastavnika srednjih škola.

U uzorak su ušli nastavnici srednjih škola u Kaknju – Gimnazije „Muhsin Rizvić” i Srednje tehničke škole „Kemal Kapetanović” – te nastavnici iz sarajevskih srednjih škola – Treće gimnazije i Elektotehničke škole za energetiku. Birane su po dvije škole istog tipa iz Kaknja i iz Sarajeva zbog mogućnosti komparativnog propitivanja **sličnosti i razlika u dvjema sredinama koje se znatno razlikuju u odnosu na opću ekonomsku i društvenu razvijenost te dostupnost resursa, mogućnost sticanja dodatnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika**. Uzorak je odabran i s namjerom **usporedbe informatičko-informacijske pismenosti nastavnika tehničkih i škola općeg tipa (gimnazija)**, pa se stoga rezultati mogu porediti prema **dva kriterija: različite gradske sredine i različiti tipovi škola**.

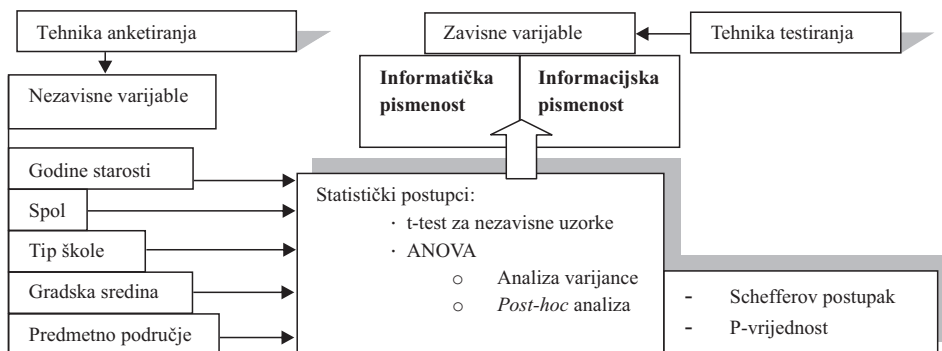
Realizirani uzorak u našem istraživanju broji **81 ispitanika**, a specifične osobine uzorka prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1: Broj ispitanika po pojedinim kriterijima

Nezavisne varijable		Broj ispitanika
Grad	Kakanj	48
	Sarajevo	33
Spol	Muškarci	24
	Žene	57
Škole	Treća gimnazija	15
	Elektrotehnička škola za energetiku	18
	Gimnazija „Muhsin Rizvić”	22
	Srednja tehnička škola „Kemal Kapetanović”	26
Predmetno područje	Matematičko-informatičko područje	12
	Prirodno područje	12
	Društveno područje	16
	Jezičko područje	17
	Stručni predmeti i praksa	17
Starosne skupine	23-30 godina	12
	30-45 godina	50
	45 godina i više	19

Statistički postupci primijenjeni u obradi podataka bili su namijenjeni testiranju razlika u rezultatima s obzirom na posebne nezavisne varijable koje su u istraživanju uzete u obzir. Provjera statističke značajnosti razlika u dobivenim rezultatima rađena je t-testom za nezavisne uzorke i analizom varijance na dva nivoa: bazična analiza primjenom Schefferovog postupka i *post-hoc* analiza uz traganje za p-vrijednostima. Pregled odnosa istraživačkog fenomena i veličina s kojima je doveden u suodnos te istraživačkih i statističkih postupaka koji su pri tom primjenjivani može se pojasniti Shemom 2.

Shema 2: Istraživački dizajn s obzirom na tehnike istraživanja i statističke postupke



Informatičko-informacijska pismenost nastavnika s obzirom na mjesto stanovanja, dob i spol

Dobiveni rezultati istraživanja na realiziranom uzorku su pokazali da su **na testu informatičke pismenosti ispitanici/nastavnici postizali maksimalan rezultat, dok je znanje iz oblasti informacijske pismenosti znatno drukčije**. Na testu informacijske pismenosti niko nije ostvario maksimalan rezultat. Nastavnici su bolje uradili test informatičke pismenosti nego test informacijske pismenosti. Na testu informatičke pismenosti ispitanici su u velikom broju odgovarali tačno na 19 od ukupno 21 pitanja, dok je na testu informacijske pismenosti bilo najviše šest tačnih odgovora, od ukupno 11 pitanja. Većina nastavnika znala je odgovore na 90 % pitanja iz testa informatičke pismenosti, dok je u testu informacijske pismenosti najviše nastavnika uradilo tek 55 % testa.

Nastavnici su, dakle, ostvarili bolje rezultate na testu informatičke pismenosti nego na testu informacijske pismenosti. Razloge boljeg uspjeha na jednom testu u odnosu na drugi možemo tražiti u tome da nastavnici koriste računarske tehnologije kako kod kuće tako i na poslu i da znaju za šta im koji program može poslužiti, što ne čudi s obzirom na činjenicu da računarska tehnologija postaje dijelom neophodne svakodnevnice svakog čovjeka. U oblasti informacijske pismenosti, međutim, koja se u posljednjim decenijama pojavljuje kao imperativ obrazovanosti, nastavnici pokazuju „slijepe mrlje” u znanju, iako bi im

vještina baratanja informacijama uveliko omogućila efikasniji i kvalitetniji rad.

Očito je da nastavnička prilagodba ovom kompetencijskom zahtjevu izostaje, što znači da ni sami podučavatelji nisu naučili kako učiti u savremenom svijetu opremljenom tehnologijama što ubrzavaju protok i povećavaju obim informacija koje više nije jednostavno staviti u funkciju svakodnevnog života i efikasno koristiti. Kao digitalne pridošlice, nastavnici ne razlikuju relevantnost pojedinih izvora u pretraživanju, kao ni kako skratiti pretraživanje i koncentrisati se na relevantne informacije prilikom pretraživanja interneta. Mjesta s kojih su oni učili bile su recentne knjige, a danas na internetu možemo pronaći mnoštvo nerelevantnih informacija, ali nastavnici ne posežu za dodatnom izobrazbom koja bi ih u ovome osnažila i ostaju na polovično usvojenoj informacijskoj pismenosti. To generira nova pitanja o nastavničkoj osposobljenosti da srednjoškolce podučavaju suvremenim tehnikama učenja i da forsiraju učenje učenja i razvoj kritičkog mišljenja kao jedan od osnovnih potpornih stubova suvremenog obrazovanja.

Drugo relevantno istraživačko pitanje bilo je **pitanje razlika u rezultatima nastavnika iz Kaknja i Sarajeva**. Za testiranje značajnosti ovih razlika korišten je t-test za nezavisne uzorke. Pokazalo se da razlike u postignućima na oba testa postoje, ali da nisu statistički značajne (za informatičku pismenost $t(79) = -0.991$; $p > 0.05$, a za informacijsku pismenost $t(79) = -0.637$; $p > 0.05$). Postavljajući hipotezu o mogućim razlikama s obzirom na mjesto stanovanja i zaposlenja, imali smo u vidu da Sarajevo, kao glavni i najrazvijeniji grad Bosne i Hercegovine, pruža viši životni standard nastavnicima, pa time i više mogućnosti za dodatno usavršavanje i obrazovanje, u odnosu na mali grad kao što je Kakanj. Bilo je pretpostavljeno da nastavnici iz Sarajeva lakše osvještavaju i lakše zadovoljavaju svoje obrazovne potrebe, te da je socioekonomski status nastavnika iz Sarajeva povezan s njihovom većom obrazovanošću u ovom smislu. No očito je da je pitanje kvalitete znanja nastavnika pitanje osobne odgovornosti za vlastito informacijsko i informatičko obrazovanje: pojedinac mora stajati odgovorno pred zahtjevom da nešto zna, bez obzira na okruženje koje pruža veće ili manje mogućnosti za dodatno usavršavanje i obrazovanje.

Istraživanje informatičko-informacijske pismenosti je uključilo i **različite dobne skupine** nastavnika, koji su bili raspoređeni u tri starosna intervala. Mlađu dobnu skupinu činili su nastavnici od 23 do 30 godina, u srednju starosnu skupinu ubrajali su se nastavnici starosti od 30 do 45 godina te nešto stariju dobnu skupinu činili su nastavnici sa 45 godina i više. Da bi se testirale razlike s obzirom na starosnu dob ispitanika, provedene su dvije odvojene jednosmjerne analize varijance (ANOVA).

Rezultati analize varijance pokazali su marginalnu statistički značajnu razliku između različitih dobnih skupina u nivou informatičke pismenosti $F(2,78) = 3.076$, $p < 0.05$. Rezultati *post-hoc* analiza pokazali su da ispitanici u dobi od 23 do 30 godina **postiću marginalno statistički značajno veći rezultat na testu informatičke pismenosti u odnosu na ispitanike u dobi od 45 godina i više** (nivo značajnosti u ovom slučaju je 0.052, a statistički značajnim se smatra sve manje od 0.05, stoga je u ovom slučaju korišten pojam marginalne statističke značajnosti, jer je neznatno veći od 0.05), čime smo potvrdili našu pothipotezu da postoji razlika u nivou informatičke pismenosti nastavnika s obzirom na njihovu starosnu dob. **Nastavnici koji se ubrajaju u mlađu dobnu skupinu postigli su bolje rezultate na testu informatičke pismenosti u odnosu na nastavnike koji čine stariju dobnu skupinu (45 godina i više)**, dok između nastavnika mlađe dobne skupine i srednje dobne skupine nema razlika u nivou informatičke pismenosti, kao i između nastavnika srednje i starije dobne skupine.

Iako marginalno statistički značajan, ovaj rezultat se može uzeti u razmatranje. Nastavnici koji se ubrajaju u mlađu dobnu skupinu lakše se prilagođavaju novonastalim promjenama i spremniji su koristiti informatičke tehnologije u odnosu na nastavnike iz starije dobne skupine, koji su nespremni ušli iz receptivnog u digitalno okruženje, te za njih predstavlja izazov korištenje informatičke tehnologije, proces prilagodbe teče sporije i zahtjevnije.

Iste dobne skupine su ispitivane i **na testu informacijske pismenosti**, gdje su pronađene također **statistički značajne razlike u nivou informacijske pismenosti nastavnika s obzirom na dob**. U slučaju razlika u nivou informacijske pismenosti, s obzirom na starosnu dob nastavnika, p-vrijednost ima veću snagu efekta ($p * 0.014$) u odnosu na p-vrijednost informatičke pismenosti ($p * 0.052$) nastavnika s obzirom na starosnu

dob ($F(2,78) = 4.536$, $p < 0.05$). **Rezultati *post-hoc* analiza su pokazali da nastavnici mlađe dobne skupine postižu bolje rezultate na testu informacijske pismenosti u odnosu na nastavnike iz starije dobne skupine.** Dok između nastavnika mlađe dobne skupine i srednje dobne skupine nema razlika u nivou informacijske pismenosti, kao i između nastavnika srednje i starije dobne skupine.

Ove razlike možemo tumačiti lakšim snalaženjem nastavnika mlađe dobi i boljom prilagodljivosti modernim tehnologijama te bržim načinima pretraživanja i dolaska do informacija u odnosu na nastavnike starije dobi. Također, nastavnici mlađe dobi pokazuju veću želju za usavršavanjem i napredovanjem, otvoreniji su za objavljivanje radova, pri čemu moraju poznavati stilove citiranja i znati šta je plagijat, koje informacije jesu ili nisu relevantne i iz kojih su izvora preuzete. Stoga mlađi nastavnici s većim žarom mogu raditi na svojoj informacijskoj pismenosti. Nastavnici starije dobi mahom su zadovoljni svojim položajem, drže se ustaljenih načina predavanja, koriste samo informacije koje se nalaze u udžbenicima, ne dodaju ništa novo i ne koriste druge izvore znanja. Nisu im važni stilovi citiranja, jer oni koriste samo jednu knjigu čiji je autor svima poznat. Ne prave prezentacije za čas, stoga u tekstu ne moraju navoditi od kojeg autora su preuzeli određeni tekst. Ne objavljuju radove pa im zabrana plagiranja ne znači mnogo. Ovdje se, naime, radi o tome da starosna dob nastavnika pozitivno korelira s tradicijskim pristupima nastavnom radu, što ne ometa proces učenja sve dok se takav način rada ne sučeli s potrebama učenika kao „digitalnih urođenika”, koji su neselektivno izloženi utjecaju različitih informacija koje treba znati odabrati, filtrirati i staviti u funkciju svakodnevnog života.

Istraživanje informatičko-informacijske pismenosti nastavnika je uključivalo i propitivanje još jedne nezavisne varijable, to je varijabla spola. Za ispitivanje spolnih razlika u nivou informatičke i informacijske pismenosti nastavnika korištena su dva odvojena t-testa za nezavisne uzorke. **Istraživanje je pokazalo da nema statistički značajnih razlika u nivou informatičke ($t(79) = -0.917$; $p > 0.05$) kao i informacijske pismenosti ($t(79) = -1.046$; $p > 0.05$) između muškaraca i žena nastavnika,** čime nije potvrđena pretpostavka da postoji statistički značajna razlika u nivou informatičko-informacijske pismenosti nastavnika s obzirom na spol. U svakodnevnoj komunikaciji izloženi smo različitim predrasudama, pa tako

i onoj o tome koliko su žene privržene tehnici i tehnologiji. Postoje laička mišljenja da se žene slabije snalaze s mašinama i tehnologijama u odnosu na muškarce. Međutim, ovo istraživanje upućuje na neopravdanost takve pretpostavke i pokazuje da i žene i muškarci poznaju jednako tehnologije i da se jednako znaju koristiti njima – znaju za šta se pojedini uređaji koriste, koji su ispravni načini reagovanja u slučaju kada nam program na računaru ne reagira, gdje da pretražuju relevantne informacije za pojedine teme i slično.

Predmetno područje, tip škole i informatičko-informacijska pismenost nastavnika

U cilju ispitivanja razlika u nivou informatičke i informacijske pismenosti u zavisnosti od predmetnog područja koje nastavnik predaje u školi provedeno su zasebne jednostavne analize varijance. Pretpostavka da postoji statistički značajna razlika u nivou informatičko-informacijske pismenosti nastavnika s obzirom na predmetno područje koje predaju u školi nije potvrđena. Naime, rezultati istraživanja su pokazali da i na testu informatičke i informacijske pismenosti **ne postoji statistički značajna razlika** kako u nivou informatičke ($F(4,69)=0.161$) tako i u nivou informacijske pismenosti ($F(4,69)=2.105$) nastavnika **s obzirom na predmetno područje koje predaju**. Rezultati *post-hoc* analiza pokazali su neznačajne razlike između svih pet posmatranih grupa kako u domeni informatičke pismenosti tako i u domeni informacijske pismenosti, $p>0.05$ u svakom slučaju.

Pretpostavili smo da nastavnici koji predaju stručne predmete u tehničkim školama kao i nastavnici iz matematičko-informatičkog područja imaju veći nivo informatičko-informacijske pismenosti od nastavnika koji predaju u drugim područjima. Opravdanost ovakvog mišljenja možemo potražiti u činjenici da nastavnici informatike, naprimjer, koriste različite digitalne programe u nastavi pa trebaju znati s kojih mjesta je sigurno skidanje računarskih programa, kako tražiti licencu za isti taj program, koji se sajtovi smiju posjećivati, a koji ne, gdje možemo skinuti virus na računaru i slično. Rezultati su pokazali nakon Scheffeovog postupka da nastavnici koji predaju u matematičko-informatičkom području i koji predaju stručne predmete i praksu **imaju najviši nivo informatičke pismenosti, međutim taj rezultat nije statistički značajan**.

Istraživanje je obuhvatilo četiri srednje škole, i to dvije tehničke i dvije gimnazije (Gimnazija „Muhsin Rizvić”, Treća gimnazija, Srednja tehnička škola „Kemal Kapetanović” i Elektrotehnička škola za energetiku). Uspoređivali smo rezultate znanja nastavnika zaposlenih u različitim tipovima škola u dva grada dobivene na testovima informatičke pismenosti. Rezultati dobiveni jednostavnom analizom varijance pokazali su da postoji statistički značajna razlika u nivou informatičke pismenosti nastavnika ($F(3,77) = 3.434$; $p < 0.05$) s obzirom na školu u kojoj predaju. *Post-hoc* analiza je pokazala da su nastavnici srednje tehničke škole u Kaknju postigli bolje rezultate na testu informatičke pismenosti u odnosu na nastavnike koji predaju u Gimnaziji „Muhsin Rizvić”. Ova je razlika u *post-hoc* postupku vidljiva i među nastavnicima **sarajevskih škola**, ali nije statistički značajna. Jasno je, međutim, da nastavnici koji su kurikulumom i nastavnim procesom **bliži praksi posjeduju i veću vještinu baratanja digitalnom tehnologijom i informacijama**. To je još jedna potvrda koliko priroda rada može utjecati na stjecanje pojedinih kompetencija bez obzira na način njihovog stjecanja (formalno, neformalno ili informalno učenje). Priroda posla nastavnika stručnih predmeta zahtijeva upotrebu računara dok su na tim pozicijama nastavnici s diplomama inženjera mašinstva ili elektrotehnike, što unaprijed govori o većoj informatičkoj osposobljenosti nastavnika ovih stručnih predmeta.

Rezultati analize varijance pokazali su da nema statistički značajnih razlika u nivou informacijske pismenosti bez obzira na školu u kojoj nastavnik predaje i u Kaknju i u Sarajevu $F(3,77) = 0.429$. Rezultati *post-hoc* analiza pokazali su da nema statistički značajnih razlika među četiri ispitivane škole. Stoga **test informacijske pismenosti nije potvrdio ove razlike** – iako su srednje tehničke škole u prednosti nad gimnazijama, razlike u postignućima nisu statistički značajne. Informacijska pismenost je podjednaka potreba svih nastavnika.

Područja informacijsko-informatičke pismenosti i znanje nastavnika

Jedno od istraživačkih pitanja testiralo je **u kojim područjima informatičko-informacijske pismenosti nastavnici postižu najbolje, a u kojima najslabije rezultate**. Područja informatičke pismenosti, kako smo ranije rekli, bila su strukturirana u sedam kategorija koje su bile obuhvaćene pitanjima u testu: osnove informacionih tehnologija – teorijski

dio, korištenje računara i upravljanje datotekama – *Windows Explorer*, obrada teksta – *Word*, tabelarne kalkulacije – *Excel*, baza podataka – *Acces*, prezentacije – *Power Point*, informacije i komunikacije – internet/*e-mail*. Rezultati istraživanja dobiveni deskriptivnom statistikom pokazali su da nastavnici postižu najbolje rezultate na dijelu testa koji se odnosi na pripremu prezentacije, odnosno korištenje *Power Pointa*, zatim teorijski dio o osnovama informacionih tehnologija, te o obradi teksta, tj. pitanja koja se odnose na rad u *Wordu*. Ove rezultate možemo razumjeti na način da nastavnici najviše koriste **Word i Power Point u pripremi i realizaciji nastavnih sati**, kako za pripremu tako i za realizaciju predavanja i ispita. Ponovno se radi o radnjama koje su neophodne za efikasniji svakodnevni rad u učionici, što praksa određuje.

Kada se, međutim, dođe do znanja o **korištenju baza podataka (*Acces*), rezultati su najslabiji**, a slijedi ih **sposobnost tabelarne kalkulacije (*Excel*)**. Upotrebom programa poput *Accesa* i *Excela* nastavnik bi olakšao svoj posao. Mogao bi izračunavati prosjek ocjena, obrađivati na brz i jednostavan način rezultate učeničkih testova, ubrzavao bi poslove i oko ažuriranja podataka o učenicima, svi podaci bili bi mu dostupni na jednom mjestu te bi nastavnik mogao svakog trenutka imati uvid u ocjene svih učenika iz vladanja i postignute rezultate u toku školske godine. Također, izvještaji se uz pomoć ovih programa nakon klasifikacije arhiviraju, što može poslužiti za bazu podataka nastavnika, škole ili drugih institucija. Tabelarni sistem se može uvezati s drugim sličnim tabelarnim podacima u školi ili nekoj drugoj instituciji pa se umrežavanje i holistička slika napredovanja učenika lako obezbjeđuje. Iako postoje mnogobrojne prednosti ovih programa, nastavnici su, nažalost, upravo na pitanjima znanja iz ovih oblasti pokazali najslabije rezultate.

Na tromost obrazovnog sistema svakako utiče i ovaj nedostatak u informatičko-informacijskoj pismenosti nastavnika. Od računanja prosjeka ocjena, preko rezultata testova do štampanja svjedodžbi, dobivanja povratnih informacija o radu – na sve se čeka mnogo duže nego što bi trebalo. Nastavnik koji je informatičko-informacijski pismen lakše, brže i efikasnije će obaviti sve navedeno. Putem *e-maila* može se proslijediti učeniku povratna informaciju o njegovom radu, bez čekanja na lični susret sedmicama. Također, s učenicima se može razmjenjivati relevantna literatura koristeći se *e-mailom*, zadavati dodatni zadaci i još mnogo toga.

Tabelarni sistem omogućava razrednim starješinama da, poznajući osnove korištenja MS *Excela*, obavljaju dio administrativnih obaveza znatno brže i lakše. Također da upoznajući se s radom i sami kreiraju slične tabelarne sisteme a sve u cilju stručnog usavršavanja i osavremenjavanja nastavnog procesa (Zemanić 2011). Sve su ovo prednosti u kojima mogu da uživaju informatički pismeni nastavnici.

Isti postupak kao i na testu informatičke pismenosti urađen je i **na dijelu testa koji propituje informacijsku pismenost nastavnika**, s tim da je test informacijske pismenosti bio podijeljen na četiri područja, slijedom modela prožimanja komponenti, pa su se pitanja odnosila na komponentu sadržaja, komponentu vještina, komponentu vrednovanja i komponentu odgoja.

Deskriptivna statistika je pokazala da nastavnici ostvaruju **najbolje rezultate unutar komponente sadržaja**, što ukazuje da posjeduju opće znanje iz oblasti informacijske pismenosti, razumiju značaj informacijske pismenosti u obrazovanju, radu i svakodnevnom životu, te važnost informacijske pismenosti za cjeloživotno učenje. Cjeloživotno obrazovanje nastavnika je iznimno važno jer su oni po svojem pozivu među najvažnijim graditeljima i održavateljima društva znanja (Horvat i Lapat 2012: 131). Nastavnici su svjesni potrebe za ovom kompetencijom u suvremenom svijetu, no vidjet ćemo da svijest o informacijskoj pismenosti i njenoj važnosti jeste osnovna, ali ne i dovoljna za funkcionalnost u nastavnom pozivu koji je i sam izmijenjen promjenama u društvu. **Komponenta odgoja**, gdje se insistira na odgovornom korištenju informacija, praćena je **slabijim rezultatima**. Ove se vještine odnose na nastavnikovu sposobnost upotrebe i predstavljanja pronađenih informacija na etičan način i po pravnim propisima. Razvijanje svijesti o plagijarizmu i ugradnja moralne komponente na individualnom planu važan su preduvjet za legalno korištenje informacija, poštovanje intelektualnog vlasništva i autorskih prava. **Još slabije rezultate** u odnosu na komponentu odgoja nastavnici su postigli unutar **komponente vrednovanja**, koja podrazumijeva kritičko propitivanje i ocjenu kvaliteta, vjerodostojnosti i relevantnosti pronađenih informacija. **Komponenta vještine** koja se sastoji od sposobnosti postavljanja adekvatnih pitanja o informaciji koja se stavlja u upotrebu nosila je najslabije postignuće nastavnika. To neminovno korespondira s općim i s posebnim znanjima vezanim za pojedine znanstvene discipline, predstavljanjem raspoloživih baza podataka, njihovog značaja

i karakteristika i postavljanjem adekvatnih strategija pretraživanja kako bi se došlo do relevantnih rezultata. Pitanje koje slijedi jeste: koliko se može govoriti o kompetencijama nastavnika da vode učenike srednje škole kroz osposobljavanje za učenje učenja i odgovornu razmjenu znanja, ako ni sami ne znaju odgovorno učiti?

Pretraživanje i korištenje informacija pokazalo se kao najslabija tačka informacijske pismenosti nastavnika. Nastavnici u ovdje tretiranom uzorku ne znaju gdje tražiti relevantne informacije za područja koja ih zanimaju, ne poznaju mjesta na kojima mogu najlakše doći do najrelevantnijih informacija, ne prave razliku između *web*-mjesta i znanstvenih časopisa. Ako nastavnici gimnazija kao općeobrazovnih škola za dalje studiranje i stručnih škola koje osposobljavaju kandidate za buduća inženjerska zanimanja nemaju vještine neophodne za učenje učenja, kako mogu osposobiti svoje učenike za buduće odgovorno studiranje na sveučilištu i uključivanje u svijet rada koji traži stalno prikupljanje i filtriranje informacija koje bujaju u suvremenom svijetu znanja?

Zaključna razmatranja

Cilj ovog rada bio je da se ispita informatičko-informacijska pismenost srednjoškolskih nastavnika u Kaknju i Sarajevu. Istraživanje se bavilo pitanjem nastavnikove kompetentnosti u digitalnom svijetu, gdje je informatičko-informacijska pismenost pitanje opstanka i odgovarajućeg funkcionisanja, te izgradnje i prenosa znanja, vještina i umijeća s nastavnika na učenika u školskim sistemima.

Komparativnom metodom i tehnikom testiranja došlo se do rezultata da nastavnici postižu bolje rezultate na testu informatičke pismenosti u odnosu na test informacijske pismenosti. Također, istraživanje je pokazalo da ne postoje statistički značajne razlike u nivou informatičko-informacijske pismenosti nastavnika koji predaju i rade u Kaknju i nastavnika koji predaju i rade u Sarajevu, bez obzira na socio-ekonomske razlike u ove dvije sredine. Rezultati su pokazali da nema razlika u nivou informatičko-informacijske pismenosti nastavnika s obzirom na spol, te da nema razlika u odnosu na predmetno područje koje nastavnik predaje u školi.

Istraživanje je, međutim, pokazalo da postoje razlike u nivou informatičko-informacijske pismenosti nastavnika s obzirom na njihovu starosnu dob. Razlike su pronađene između mlađe dobne skupine (23-30 godina) i starije dobne skupine (45 godina i više). Također, pronađene su razlike u nivou informatičko-informacijske pismenosti nastavnika u odnosu na tip škole u kojoj predaju. Pokazalo se da nastavnici koji predaju u tehničkim školama imaju veći nivo informatičke pismenosti u odnosu na nastavnike koji rade u gimnazijama, dok nije potvrđena razlika u nivou informacijske pismenosti nastavnika, bez obzira u kojoj školi predaju. Informacijska pismenost je slijepa pjega u nastavničkim kompetencijama bez obzira na različite kontekstualne varijable koje su, prema našim pretpostavkama, mogle utjecati na razlike.

Nastavnici su pokazali najbolje rezultate u područjima informatičke pismenosti koja se odnose na prezentacije (*Power Piont*), teorijski dio o informacionim tehnologijama i korištenje programa za obradu teksta (*Word*), dok su najslabije rezultate postigli u područjima koja tretiraju pitanja iz oblasti baze podataka i programa za tablične kalkulacije.

Na testu informacijske pismenosti nastavnici su postigli najslabije rezultate unutar komponente vještina, a potom unutar komponente vrednovanja, dok su rezultati bili nešto bolji unutar komponente odgoja. Najbolje rezultate u informacijskoj pismenosti nastavnici su ostvarili na pitanjima koja se bave komponentom sadržaja.

Rezultati predloženog istraživanja pomažu odgovoru na **pitanje strategije kojom treba ulagati u pojedina područja edukacije edukatora**. Oni razbijaju predrasude da bi u manjim ili većim gradovima trebalo više ili manje ulagati u ovu nastavničku osposobljenost. S obzirom na veličinu mjesta stanovanja i zaposlenja, sasvim je svejedno kojem prostoru dati prioritet – ulaganje u informatičko-informacijsku pismenost nastavnika jednaka je potreba na svakom mjestu života i rada u suvremenom svijetu. Ono o čemu pri organiziranju ovih andragoških ciklusa treba voditi računa jeste **starosna dob nastavnika** kao polaznika tečajeva. Imajući u vidu pretpostavke o učenju odraslih ljudi, ovo istraživanje potvrđuje relevantnost činjenice dobnih razlika u usvajanju znanja. Stoga se i dalje preporučuje rad u dobno homogenim skupinama tokom ovog vida stručnog usavršavanja, jer razlika u početnim osposobljenostima za rad na računaru i baratanje informacijama značajno varira kod nastavnika različite starosne dobi.

Vidovi savremenih pismenosti o kojima je ovdje riječ nužan su preduvjet za čovjekovo funkcionisanje u modernom svijetu tehnologije. Nastavnici trebaju naučiti jezik i stil svojih učenika, „digitalnih urođenika”, kako bi bili dijelom obrazovnog sistema koji odgovara na potrebe polaznika te koristili resurse koji su učenicima znatno bliži i omogućavaju im da na njima shvatljiv način savladaju nastavno gradivo.

INFORMATICS AND INFORMATION LITERACY IN THE TEACHING PROFESSION AS A CHALLENGE IN THE EDUCATION OF EDUCATORS

Abstract

Informatics and information literacy in teaching profession are necessary competences for a functioning teacher in a new virtual environment. Teachers as digital immigrants have to master the basics of informatics and information technologies in order to respond to the needs of their students, digital natives. The research focussed on informatics and information literacy of teachers in secondary schools, which was examined regarding several variables such as the size of the city the teachers live and work in, gender and age, teaching subject and type of school they work in (general secondary or vocational secondary school). The study shows that there are no differences in informatics and information literacy level of teachers whether they work in a small or a big city, as there are no differences regarding the gender of the teachers or the subject area. There are, however, differences concerning the age of the teachers and the type of school they work in.

Keywords: informatics literacy, information literacy,
teachers competences, teachers adjustment, lifelong learning.

Literatura

- Cohen, L. et. al. 2007. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Dizdar, S. 2008. *Informacijska pismenost i cjeloživotno učenje*. Zbornik radova II savjetovanje „Reforma visokog obrazovanja – primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu”. Sarajevo. Univerzitet u Sarajevu. 238-256.
- Dizdar, S. et al. 2012. *Informacijska pismenost: Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. Sarajevo. Univerzitet u Sarajevu.
- Fajgelj, S. 2005. *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd. Centar za primenjenu psihologiju.
- Fajgelj, S. 2009. *Psihometrija – metod i teorija psihološkog merenja*. Beograd. Centar za primenjenu psihologiju.
- Grahovac, D. i Egić, B. 2012. *Nivo informatičke pismenosti rukovodećih kadrova i stručnih saradnika u osnovnoj školi*. Pedagoška stvarnost, vol. 58, br.1, str. 53-60.
- Horvat, A. i Lapat, G. 2012. *Cjeloživotno obrazovanje učitelja*. Andragoški glasnik, vol. 16, br. 2, str. 131-142.
- Ivanov, L. 2005. *Procesi prilagodbe u odrasloj dobi*. Odabrane teme iz psihologije odraslih. Zagreb. Naklada Slap.
- Matijević, M. 2007. *Novo multi(medijsko) okruženje i cjeloživotno obrazovanje*. Andragoške studije, br. 2, str. 168-176.
- Mavrak, M.; Hajdarpašić, L. 2012. *Informacijska pismenost i pedagoško obrazovanje nastavnika*. Zbornik radova VI savjetovanje o reformi visokog obrazovanja: Kontinuitet reforme visokog obrazovanja. Sarajevo. Univerzitet u Sarajevu. 165-177.
- Mužić, V. 1999. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Educa.
- Nadrljanski, Đ. 2006. *Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja*. Informatologija, br. 39, vol. 4, str. 262-266.
- Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, On the Horizon, vol. 9, br. 5, str. 2-6.
- Rašidović, Beba E. 2011. *Informacijska pismenost i visokoškolske biblioteke – edukacija korisnika*, Model Univerziteta u Sarajevu. Magistarski rad. Sarajevo. Filozofski fakultet.
- Šimić, J. i Špiranec, S. 2015. *Informacijska pismenost: priručnik za studente*. Mostar. Sveučilište u Mostaru.
- Špiranec, S.; Banek Zorica, M. 2008. *Informacijska pismenost: Teorijski okvir i polazišta*. Zagreb. Zavod za informacijske studije.
- Zemanić, I. 2011. *Primena informacionih tehnologija u upravljanju školama*. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja. 6. međunarodni simpozijum. Čačak.
- Web izvori:
 - <http://www.nimiko.co.rs/test-pitanja.html>, pristupljeno 20.3.2016. godine.
 - <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/2.html>, pristupljeno 24.03.2016.



PRIKAZ KNJIGE

UČITI O RUKOVODITELJSKIM PRAKSAMA: „MENADŽMENT MODELI U ORGANIZACIJAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH”

Emira Avdagića

Živjeti obrazovnu stvarnost u Bosni i Hercegovini u posljednjih 25 godina znači biti suočen s procesom decentralizacije obrazovnog sistema na svim razinama, pri čemu je pitanje upravljanja obrazovanjem posebno dobilo na značaju. Decentralizacija s jedne strane daje veliku slobodu ljudskoj kreativnosti i eksperimentiranju, koji su osnova svakog napretka, a s druge strane zahtijeva veliku odgovornost povezanu s narastanjem slobode u ponašanju. U zemlji u tranziciji kakva je BiH, promjene se dešavaju u veoma kratkom roku i često manjka vremena da se pojedine promjene dožive i prožive kako bi se mogle iskustveno validirati.

Obrazovanje je samo jedan segment naše funkcionalne stvarnosti, koji „pati” od iste rascjepkanosti i fragmentiranosti što je prisutna na razini države. Specifična funkcionalnost koja postoji usprkos stalnim promjenama različitih upravljačkih tijela na svim razinama uprave u zemlji izazov je istraživačkom oku i motivira na pažljivo promatranje iz kojega se može učiti. Stoga je svaki istraživački napor u oblasti obrazovnih politika i politika upravljanja na makro, *mezzo* ili mikrorazini vrijedan hvale, jer upućuje na smjelu odluku da se pristupi znanstvenoj opservaciji razuđenog i raznolikog istraživačkog fenomena, pri čemu nema garancije da stvarnost neće biti izmijenjena već u trenutku javne prezentacije provedenih istraživanja.

U takvoj obrazovnoj stvarnosti, bremenitoj promjenama, krizama i sukobima, nastaje i knjiga Emira Avdagića *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih* kao krajnje ishodište njegovog istraživanja u sklopu doktorskog studija Odsjeka za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Ostajući vjeran osobnom profesionalnom multiplom identitetu germaniste koji

¹ Prof. dr. Mirjana Mavrak, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

je svoje dalje profesionalno opredjeljenje posvetio andragogiji, Avdagić slijedi ideju komparacije obrazovnog menadžmenta u razvijenoj zemlji kakva je SR Njemačka, tačnije, u njenoj najrazvijenijoj pokrajini Bavarskoj, sa specifičnostima obrazovnog menadžmenta u tranzicijskoj zemlji kakva je Bosna i Hercegovina. Komparativnost poštuje atribucijske relacije „razvijeno-nerazvijeno”, „tradicionalno-novstveno”, „sjeverno-južno”, u smislu dihotomija u okviru kojih egzistiraju Njemačka i BiH.

U ovom činu komparacije, ali s jasnom namjerom analize bosansko-hercegovačke andragoške prakse u svrhu davanja određenih smjernica upravljačkoj praksi u organizacijama za obrazovanje odraslih, Avdagić nudi obilje analitičkih podataka, koji su neka vrsta zrcala za svakog voditelja obrazovne organizacije. Ako je čitatelj rukovoditelj, dio rukovoditeljskog tima ili tek djelatnik u svojoj radnoj organizaciji koja se bavi (i) obrazovanjem, na stranicama koje nudi ova knjiga prepoznat će dijelove vlastite stvarnosti i s relativnom lakoćom ucrtati svoje mjesto u onome što se zove odgovornim sistemom upravljanja. To šalje poruku o dobrim stranama obrazovne decentraliziranosti i različitosti u funkcioniranju iz kojih se uči što u suvremenim raspravama o obrazovanju manjka kao dio kritičkog duha kojim bi stvarnost bila i pored svih problema pozitivno doživljena.

U svojoj brižljivo koncipiranoj studiji, Avdagić tretira fenomen menadžmenta u obrazovanju odraslih preciznim i krajnje strukturiranim istraživačkim i spisateljskim stilom. On uzima u obzir intenziviranje pitanja obrazovnog menadžmenta u posljednjem desetljeću pojašnjavajući razlike u poimanju formalno-školskog i andragoškog menadžmenta, upozoravajući pri tom da se ekonomski model menadžmenta ne može tek linearnim prijenosom iz privrede primijeniti u obrazovanju. Dok se čitatelju obraća pitkim rečenicama i opservacijama, metodološki pristup istraživačkom fenomenu objašnjava detaljno i jasno. Stoga njegova studija može biti analizirana na satima studijskih vježbi pri sveučilištima, gdje bi studenti ili istraživači-početnici dobili izvrstan primjer istraživačkog dizajna koji je moguće iznova testirati u primjenjivosti i valjanosti.

Poštujući statičke elemente strukture organizacija za obrazovanje odraslih u dvije države i devet gradova, te dinamiku poslovanja ovih organizacija u vanjskom i unutarnjem kontekstu, Avdagić nudi obilje podataka iz kojih je moguće izdvajati vrijedne informacije potrebne svakome tko

se želi okušati u rukovoditeljskoj ulozi. Menadžment-modeli koji su razvijeni u SR Njemačkoj pod nazivom *Das ArtSet-Managementmodell* tretirani su kao teorijska paradigma u ovom istraživanju. Uz oslonac na relevantne definicije menadžmenta koji se povijesno iz vojnog, privrednog i proizvodnog područja seli u druge prostore djelatnosti, autor se opredjeljuje za određenje menadžmenta kao koordiniranja ljudskih i materijalnih potencijala kako bi konceptualni, strateški i projekcioni ciljevi obrazovanja bili postignuti. Paradoksalna veza između pojma obrazovanja kao vrijednosti po sebi i menadžmenta kao simbola upravljanja dobitkom/novcem, pri čemu se često sve vrijednosti tretiraju kao roba s cijenom, također je uzeta u razmatranje, uz napomenu da je upravljanje neophodno u svakoj djelatnosti koja traži planiranje, organizaciju i koordinaciju, a obrazovanje je upravo takva djelatnost. Stihijski izvedeno, obrazovanje se pretvara u improvizaciju. Iako bez kreativne improvizacije nema nastavnog rada (u obrazovanju odraslih je ova vrsta fleksibilnosti u realizaciji nastave čak neka vrsta imperativa), obrazovanje bez planski temeljene organizacije ne bi moglo biti ni učinkovito ni primamljivo. Formiranje „obrazovnog tržišta”, privatizacija i tržišna orijentacija u obrazovanju, standardizacija kvalitete, akreditiranje i licenciranje obrazovanih programa – sve su to elementi obrazovnih promjena koji traže inovativno strukturiranje i dinamiziranje. Tako menadžment u obrazovanju postaje dio potrebe da se profesionalizira andragoška djelatnost uopće, a knjiga koju Avdagić potpisuje nudi promišljanje jedne specifične organizaciono-andragoške teorije nastale u SR Njemačkoj 2010. godine, iz pera autora Reinera Zecha. Vođeno Zechovim idejama, Avdagićevo istraživanje se orijentira odabiru pet bosanskohercegovačkih i pet njemačkih organizacija za obrazovanje odraslih, okupljajući u zanimljiv istraživački uzorak 10 rukovoditelja i 100 uposlenika koji su odgovarali na pitanja o odnosu vanjskog i unutarnjeg okruženja organizacije, o kompetencijama menadžera, o svojim projekcijama uspješnih menadžment-modela i o pretpostavljenim odgovorima na aktualne probleme organizacija za obrazovanje odraslih.

Iako je istraživanje obilovalo podacima dobivenim intervjuiranjem ispitanika, što je zahtijevalo posebne analitičke napore i deskriptivna umijeća, interpretacija dobivenih rezultata obraća posebnu pažnju relacijama među promatranim varijablama i ne završava se njihovim linearnim opisom. Tako se u suodnos u pojedinim istraživačkim zadacima stavljaju konceptualni i operacionalni menadžment-modeli, profesionalni

profil menadžera i stvarno primjenjivani menadžerski stil, efikasnost realno prisutnog i preporučenog modela obrazovnog poslovanja i sl. Diskusija unutar svake relacije rezultira preporukama za neke pozitivne iskorake ili motivira na pokušaj da se promjenom dosegnu bolja ishodišta, što je i posljednji i najvažniji istraživački zadatak.

Rezultati upućuju na vrijednosti pojedinih konceptualnih modela menadžmenta poput kolegijalnog, čije se karakteristike ogledaju u modelu interpersonalnog, participativnog vođenja organizacije kroz umijeće zajedničkog, sporazumnog usuglašavanja ciljeva, strukture organizacije i njenog umrežavanja i povezivanja s drugima ili kulturnog modela koji se zasniva na zajedničkim vrijednostima uposlenika i njeguje principijelnu etičnost u stilu rukovođenja. Nevladine organizacije češće koriste ovaj rukovoditeljski stil, dok formalni i subjektivni modeli upravljanja karakteriziraju privatne centre i javne ustanove a funkcioniraju zahvaljujući projektnim aktivnostima i vezama s međunarodnom zajednicom. Upravljanje strateškim ciljevima i programima pokazuje se značajnim za veće organizacije, dok je u manjim organizacijama važnije upravljanje vremenom. Menadžment ljudskih resursa ima značaja u organizacijama u kojima se razvoj pojedinca drži općim dobrom i dobrom same organizacije. Tamo gdje se pojedinac smatra isključivo odgovornim za profesionalni razvoj, menadžment ljudskih resursa je zapostavljen. Rukovoditelji su različito procjenjivali značaj svojih kompetencija za rukovoditeljsku ulogu. Uočeno je da postoji povezanost između rukovoditeljskog stila i onoga što rukovoditelj drži važnim za svoj kompetencijski standard. Rukovoditelji koji primjenjuju kolegijalni ili kulturalni konceptualni model stavljali su na prvo mjesto izgradnju osobnosti menadžera, dok su svi svoje akcijske kompetencije rangirali kao posljednje u nizu od pet ponuđenih opcija (osobne, socijalne, razvojne, stručne, akcijske kompetencije). Primjetno je također da iskusniji menadžeri imaju veću osjetljivost za participativno vođenje organizacija, kolegijalnost i usuglašavanje, jer s godinama iskustva narasta povjerenje u osobne snage i ljudske resurse. U njemačkim je organizacijama, koje su činile homogeniju grupu po tipu organizacije za obrazovanje odraslih (radilo se o visokim narodnim školama različitih njemačkih pokrajina), prevladavanje kolegijalno-kulturalnog modela upravljanja bilo neosporno povezano s godinama staža rukovoditelja (rukovoditelj s početka druge profesionalne dobi unosi više formalnih elemenata u svoj rad nego rukovoditelj s 25 ili 40 godina staža), dok

u bosansko-hercegovačkim organizacijama ima malih odstupanja s obzirom na druge varijable koje su također utjecale na prevlast pojedinog upravljačkog stila. Ključni elementi u uspješnom menadžmentu čiju je važnost potvrdilo ovo istraživanje su sposobnost kvalitetne komunikacije i usuglašavanje poslovanja s uposlenicima, poštivanje zajedničkih vrijednosti, postojanje formalne strukture koja potiče disciplinu i uređuje zajedničko funkcioniranje, sposobnost projiciranja strategije za budući razvoj i prepoznavanje vrijednosti ljudskih resursa. Tragom promišljanja o ciljevima obrazovanja odraslih o kojima je s kraja prošlog stoljeća govorio Pastuović², čini se da razvijenije zemlje poput SR Njemačke lakše žive humanističke obrazovne ciljeve odgovarajući na potrebe pojedinca, dok BiH forsira socijalne i ekonomske obrazovne ciljeve iako je mikrokozma neusporedivo funkcionalnija od lokalne zajednice u cjelini.

Poštujući imperativ vidljivosti koji nalaže suvremeno digitalno doba, Emir Avdagić nam iskrenošću mladog znanstvenika i posvećenošću iskusnog rukovoditelja nudi na uvid rezultate svojih istraživačkih napora, komponirajući priču o rukovoditeljskim operativnim i konceptualnim modelima kroz kvalitativni pristup analizi dvaju različitih društvenih stvarnosti, koje mogu učiti jedna od druge. Tu analizu podržava deskriptivnom statistikom ne odustajući od osobnog interpretativnog diskursa, ali dostupnost rukopisa i njegova otvorenost potencijalnom čitatelju nudi svakome od nas mogućnosti nove interpretativne analize u nekom budućem istraživanju ovoga tipa. Knjiga *Menadžment modeli u organizacijama obrazovanja odraslih* je ishod vrijednih napora i izazov budućim istraživanjima, pa stoga još jedna karika u lancu do sada nevelikog broja publikovanih naslova iz oblasti menadžmenta u obrazovanju.

2 Vidjeti više u Pastuović, N. 1999. *Edukologija – integrativna znanost o odgoju i obrazovanju*. Zagreb. Školska knjiga.

KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE U OBRAZOVANJU STARIJIH OSOBA (KEY COMPETENCE FOR LIFELONG LEARNING IN EDUCATION OF SENIORS)²

Knjiga pod nazivom *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba*, objavljena na engleskom jeziku, predstavlja rezultat projekta koji je implementiran u okviru Programa Erasmus+ Strategic Partnership Project od 2014. do 2016. godine.

Knjiga se sastoji od sljedećih poglavlja:

1. *Cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba*
2. *Ključne kompetencije u obrazovanju starijih osoba – evaluacija radionica u KEY-projektu*
3. *Nacrti radionica provedenih u KEY-projektu*
4. *Zaključci*

U prvom poglavlju *Cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba* nalaze se dva priloga: *Značenje cjeloživotnog učenja u informacijskom dobu i Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba – ideja i ciljevi projekta*. U prvom prilogu posebna pažnja je posvećena elaboriranju pojma *informacijsko društvo (the information society)* i značaju koji u njemu ima obrazovanje. U tom kontekstu se ukazuje na položaj starijih generacija – *digitalnih imigranata (digital immigrants)* koje nisu rođene u vrijeme *cyber*-prostora, ali koje kroz proces učenja postaju sastavni dio savremenog društva. Sve ovo se razmatra kroz koncept cjeloživotnog učenja koje u sebi objedinjuje sve oblike učenja. Drugi prilog predstavlja prikaz teorijsko-pojmovnog i idejnog okvira provedenog projekta pod nazivom *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba – KEY* koji je implementiran u okviru Programa Erasmus+Strategic Partnership Project od 2014. do 2016. godine. Glavni cilj projekta je poticanje sudjelovanja starijih osoba u dobi od 55 do 74 godine u cjeloživotnom učenju razvojem njihovih

1 Adnan Tufekčić, Filozofski fakultet u Tuzli; e-mail: adnan.tufekcic@gmail.com.

2 Uredila Aleksandra Marcinkiewicz-Wilk, Agencja Wydawnicza „ARGI”, Wrocław, 2016.

ključnih kompetencija. Stoga su ovdje detaljno opisani *Europski okvir ključnih kompetencija* (*European framework of Key Competences*) kao i temeljna pojamovna aparatura koja se odnosi na cjeloživotno učenje. Pri tome je posebna pažnja posvećena sljedećem: Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (komuniciranje na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematičke kompetencije i temeljne kompetencije u nauci i tehnologiji, digitalne kompetencije, učenje učenja, socijalne i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo, kulturnu svjesnost i izražavanje), Cjeloživotno učenje i životne perspektive kao polazišta i osnove za dizajniranje projekta obrazovanja za seniore, Ideja KEY-projekta, Razvoj ključnih kompetencija u KEY-projektu i Sudionici u KEY-projektu (Foundation Pro Scientia Publica iz Poljske, Ca' Foscari University of Venice iz Italije i Kairos Europe iz Velike Britanije).

Drugo poglavlje *Ključne kompetencije u obrazovanju starijih osoba – evaluacija radionica u KEY-projektu* sastavljeno je od šest priloga: *Radionica o interpersonalnim odnosima – opis i vrednovanje, Podučavanje engleskog jezika u kontekstu biografija: Osvrt na kurseve engleskog jezika za sudionike Erasmus Plus strateškog partnerstva* Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba: *KEY, Uloga i značaj novih tehnologija u obrazovanju starijih osoba: Rezultati ICT radionica – KEY-projekat, KEY-projekat u mišljenju trenera, Učenje u starijoj dobi za razvoj kompetencija – rezultati ankete i Starije osobe u informacijskom društvu u svjetlu rezultata narativne analize*. Ovo poglavlje općenito predstavlja opis i evaluaciju provedenih aktivnosti i dobijenih rezultata u sklopu KEY-projekta a odnose se na realizaciju radionica za razvoj temeljnih vještina u interpersonalnoj komunikaciji, engleskom jeziku i informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji starijih osoba iz triju zemalja: Italije, Poljske i Velike Britanije, uz primjenu fokus-grupnog intervjua. Osim toga, dat je i opis projekta iz perspektive mišljenja samih trenera kao i rezultati istraživačkog / anketnog upitnika u vezi s učenjem u odrasloj dobi s ciljem razvoja spomenutih kompetencija. Na kraju ovog poglavlja prikazani su rezultati narativnih analiza o starijim osobama u informacijskom društvu. Ovo poglavlje, dakle, predstavlja prikaz najvažnijih rezultata dobijenih u realizaciji KEY-projekta. Pri tome je potrebno istaći da je ovaj prikaz dat na veoma jasan, pregledan i sistematičan način. Dobijeni rezultati su kvalitativno-kvantitativne naravi i u svojoj ukupnosti predstavljaju jedinstvenu cjelinu različitih podataka do kojih se došlo primjenom fokus-

grupnog intervjua, narativne analize i statističke analize. S obzirom da su participanti u projektu bile starije osobe iz pomenute tri zemlje, rezultati predstavljaju i jednu preglednu i jasnu komparativnu analizu podataka a tabele i grafički prikazi u ovom dijelu predstavljaju dobro osmišljene ilustracije kojima se postiže dodatna preglednost, sistematičnost i informativnost sadržaja. Osim toga, ovo poglavlje predstavlja i svojevrsni prilog metodologiji andragoških istaživanja jer predstavlja prikaz različitih istraživačkih pristupa fenomenu obrazovanja u odrasloj dobi koji u sebi sjedinjuju neke od najvažnijih elemenata mješovite metodologije (međusobna isprepletenost kvalitativnih i kvantitativnih postupaka).

Poslije svakog priloga u navedena dva poglavlja dat je popis recentne i odgovarajuće literature.

U trećem poglavlju *Nacrti radionica provedenih u KEY-projektu* nalaze se tri priloga: *Radionica o interpersonalnim vještinama – nacrti*, *Radionica engleskog jezika – nacrti* i *ICT radionica – nacrti*. Ovo poglavlje predstavlja, dakle, veoma detaljan i sveobuhvatan tabelarni prikaz svih radionica / kurseva provedenih u sklopu projekta. Pored prikaza sadržaja, organizacije i toka svake radionice, jasno su prikazani i zadaci, ciljevi, materijali, vremenske odrednice, andragoško-didaktička i metodička objašnjenja uz brojne dodatke (Annexes). Kao takvo, ovo poglavlje ima veliku aplikativnu vrijednost jer predstavlja temeljit opis svake pojedinačne radionice unutar sva tri područja (interpersonalne vještine, znanje engleskog jezika i ICT vještine) i može biti od velike koristi za osmišljavanje sličnih obrazovnih aktivnosti.

Četvrto poglavlje *Zaključci* predstavlja osvrt na sadržaj i glavni cilj projekta kao i na najvažnije rezultate ostvarene tokom organizovanih radionica i kurseva za seniore na sva tri područja realizacije projekta (kurs za razvoj interpersonalnih vještina, kurs i radionice engleskog jezika i kurs za sticanje znanja i vještina u oblasti informacijsko-komunikacijskih tehnologija). U kontekstu ovoga ukazano je na prednosti i slabosti programa radionica u smislu obima programa i broja lekcija iz perspektive učesnika i trenera uz konstataciju da je realizirani program kroz 10 lekcija imao pozitivan učinak na razvoj ključnih kompetencija starijih osoba (seniora).

Knjiga *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u obrazovanju starijih osoba* koju je uredila Aleksandra Marcinkiewicz-Wilk predstavlja vrijednu publikaciju nastalu kao rezultat projekta na području obrazovanja

starijih osoba (seniora), koji je proveden u tri zemlje (Poljska, Italija i Velika Britanija). U tom smislu, sadržaj knjige predstavlja sistematizirane podatke o svim fazama i područjima navedenog projekta. Pored ove informativne funkcije, knjiga ima značajnu naučnu i stručnu vrijednost koja se prvenstveno ogleda u cjelovitom i temeljitom uvidu u neka najznačajnija pitanja cjeloživotnog obrazovanja uopće a posebno u dijelu koji se odnosi na obrazovanje starijih osoba. Potrebno je, dakako, istaći i praktični (aplikativni) značaj sadržaja knjige jer se u njemu daje detaljan i sistematiziran opis jednog dobro utemeljenog i u praksi uspješno provedivog modela obrazovanja starijih osoba u cilju sticanja temeljnih kompetencija i vještina u području interpersonalnih i društvenih odnosa, engleskog jezika i informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Stoga, knjiga može biti značajno izvoriste novih ideja za realizaciju i evaluaciju novih projekata u sličnim ili različitim oblastima. Dodatno, knjiga ima i metodološku vrijednost i predstavlja prilog razvoju mješovite metodologije u području andragogije.

S obzirom na navedeno, može se reći da knjiga predstavlja vrijedan doprinos naučnom i stručnom tj. teorijsko-praktičnom strukturiranju područja obrazovanja starijih osoba i osoba u trećoj životnoj dobi. Posebna vrijednost knjige, osim doprinosa pojedinim naučnim disciplinama u području andragogije (andragoškoj didaktici, andragogiji slobodnog vremena, socijalnoj andragogiji, andragogiji medija itd.) i gerontologije, ogleda se u prikazu rezultata koji ukazuju na značaj i mogućnosti organiziranja i razvijanja različitih oblika učenja u odrasloj dobi, kao što su iskustveno, samousmjereno i organizacijsko učenje s ciljem sticanja temeljnih kompetencija starijih osoba za život u savremenom društvu.

Sadržaj knjige je strukturiran na način da su zadovoljeni svi temeljni zahtjevi za objavljivanje ovakve vrste publikacija. Redoslijed poglavlja i pojedinačnih priloga u svakom poglavlju predstavljaju logički metodološki slijed pa knjiga predstavlja sadržajno koherentnu cjelinu. Također, terminologija koja se koristi pripada recentnoj naučnoj terminološkoj aparaturi u području edukacijskih znanosti a posebno u području andragogije i srodnih disciplina. Jezik i stil zadovoljavaju sve uvjete koji se traže pri publikovanju naučnih i stručnih postignuća na polju pedagoško-andragoškog rada.

EMANCIPACIJSKA MOĆ KVALITATIVNOG ISTRAŽIVANJA

[Sharan B. Merriam & Elizabeth J. Tisdell,
Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation,
Fourth Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2015., 335 str.]

Kvalitativna istraživanja postala su istaknuto obilježje (post)modernog znanstveno-metodološkog diskursa unutar društvenih i humanističkih znanosti. Njihova je pojava bliska (post)modernom *Zeitgeistu*, kojeg obilježava individualizam, fragmentiranost i angažiranost u traganju za partikularnim istinama što izranjaju iz autentičnih priča ispričanih od onih koji ih najneposrednije žive. Postmoderna kultura slavi različitost subjektivnih istina definiranih ličnim iskustvom i osujećuje nastanak apsolutiziranog autoriteta. Pravo da govori i interpretira ovdje dobiva subjekt koji se nastoji razumjeti u vlastitom sistemu referenci. Svaka pojedinačna priča traži da se ispriča a da se pritom sačuva vjerodostojnost pozicije subjekta kojem ona pripada. Otuda će jedan od izazova pred istraživačem kvalitativnog usmjerenja biti komuniciranje između „ovdje” i „tamo”, između svijeta istraživanih i svijeta onih koji istraživanje recipiraju.

Djelo Sharan B. Merriam² i Elizabeth J. Tisdell³ posvećeno kvalitativnim istraživanjima upravo tematizira pitanje mogućnosti istraživanja svijeta ljudi da se pritom oslobodi sva punina i autentičnost kojom život obiluje.

1 Amina Isanović Hadžiomerović, M.A. je viša asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu; e-mail: amina.isanovic@ff.unsa.ba.

2 Sharan B. Merriam (r. 1943.) je profesorica obrazovanja odraslih na Univerzitetu u Georgiji. Bavi se istraživanjem učenja odraslih i temeljnim filozofskim pristupima u obrazovanju odraslih, kao i kvalitativnim istraživanjima u ovoj oblasti. Značajan doprinos dala je djelom pod naslovom *Philosophical foundations of adult education*. Bila je dugogodišnja urednica uglednog časopisa *Adult Education Quarterly*.

3 Elizabeth Tisdell (r. 1955.) je profesorica obrazovanja odraslih na Univerzitetu Penn State. U svom obrazovanju i akademskom razvoju kombinira obrazovanje odraslih te duhovno i religijsko obrazovanje. Jedno od njenih najpoznatijih djela nosi naslov *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*.

U deset poglavlja raspoređenih u tri veće cjeline, autorice čitaoca vode kroz konkretne korake cjelovitog istraživačkog procesa; od pripreme nacrtu istraživanja, preko prikupljanja kvalitativnih podataka, do analiza podataka i pisanja izvještaja. U posljednjem dijelu knjige, Merriam, u maniru iskusnih mentora, daje smjernice korak-po-korak kroz proces kvalitativnog istraživanja krećući se kroz sve dijelove istraživačkog nacrtu. Svaki istraživački proces, koliko god bio planiran i imao unaprijed određenu strukturu, u jednom trenutku može krenuti u neočekivanom pravcu tražeći od istraživača da odstupi od svojih inicijalnih namjera i da problem pokuša sagledati iz druge perspektive. U kvalitativnim istraživanjima ova pojava je češća, pa je tim prije teže računati na unaprijed određenu strukturu istraživačkog nacrtu. Međutim, koliko god istraživanje bilo plastično i nikad dokraja određeno, ono ima svoje epistemološko-metodološke zahtjeve. U tom smislu, i kvalitativno istraživanje zahtijeva provjerljivost, a ona se ostvaruje jasno opisanim istraživačkim nacrtom, precizno formuliranim operacionalnim definicijama i istraživačkim pitanjima. Posebnost rješavanja problema provjerljivosti u ovoj vrsti istraživanja čini tehnika triangulacije. Pored toga, ono što je u kvantitativnom istraživanju zahtjev za valjanošću, u kvalitativnom je zahtjev za autentičnošću. Otuda izvještaji o kvalitativnim istraživanjima uvijek sadrže obilje autentičnih navoda kojima se nastoji svjedočiti vjerodostojnost zaključaka istraživača. Nedostatak kvantifikacije ne lišava kvalitativno istraživanje još jednog metodološkog zahtjeva – pouzdanosti. Ona se u ovom pristupu ostvaruje kao „slaganje između onoga što istraživači bilježe kao podatke i onoga što se stvarno zbiva u prirodnom okruženju koje se istražuje” (Cohen; Manion; Morrison 2007: 120).

Govoreći o nastanku i razvoju kvalitativne metodologije, autorice ne pribjegavaju ustaljenom kontrastiranju kvantitativne i kvalitativne paradigme, što često argumentaciju svodi na odbranu znanstvenosti ove potonje. Umjesto toga, ističu da je kvalitativni pristup nastao iz zapitanosti o životima ljudi, o kontekstima u kojima djeluju te značenjima koja daju svom svijetu. Pri tome navode inspirativne primjere koji mlade istraživače mogu voditi prema jačanju „metodološkog čula” i osjetljivosti za uočavanje istraživačkih problema u svijetu koji nas okružuje.

Za razliku od njemačke tradicije kvalitativne metodologije, koja se razvijala u okviru duhovno-znanstvenog pristupa i koja je do krajnjih

granica afirmirala hermeneutičku metodu, u okrilju anglosaksonske tradicije kvalitativna istraživanja prolazila su nešto drugačiji put. Njemački kvalitativni pristup odiše filozofičnošću i umijećem tumačenja, dok je anglo-američki ukorijenjen u sociologiji i antropologiji. Dok je njemačka misao – baštinica klasičnog njemačkog idealizma – u stanju ponuditi orijentacijsko znanje, engleski intelektualni duh lebdi u atmosferi *common sensea* (zdravorazumske filozofije) stavljajući pred svoje baštinike zahtjev da pišu razumljivo za svakoga. Njemački autori insistiraju na jasnim terminološkim distinkcijama nastojeći sačuvati tananost zbilje koja se imenuje, dok angloamerički radije slijede princip jezičke ekonomičnosti ne mareći za granice među terminima čiji se pojmovi u svome semantičkom polju u izvjesnom smislu podudaraju.

Od početka XX stoljeća do Drugog svjetskog rata, u angloameričkom svijetu, kvalitativna istraživanja javljaju se najprije u okvirima antropologije ili sociologije kroz etnografiju, terenska istraživanja i sudjelujuće posmatranje. U ovo vrijeme naročit doprinos dali su sociolozi okupljeni oko Čikaške sociološke škole 20-ih i 30-ih godina XX stoljeća, s tezom o „preklapanju socijalnog konteksta i biografije”. Unutar ovog intelektualnog kruga posebno se promovirala ideja „davanja glasa” marginaliziranim i potlačenim grupama. Prateći dalji slijed razvoja ideje kvalitativne paradigme, autorice uspostavljaju zanimljiv spoj Piagetovih istraživanja kognitivnog razvoja djece provedenih kao studije slučaja vlastitih sinova te istraživačkog novinarstva i njegove zaokupljenosti portretiranjem iskustava ljudi. Zajedničko i jednima i drugima jeste fascinacija životom i njegovim pričama.

U nastavku teksta, znalački i nimalo pretenciozno, predstavljene su filozofske osnove kvalitativnih istraživanja te put pređen od pozitivističke i potspozitivističke orijentacije, preko interpretativne i kritičke do poststrukturalističke, postmoderne i postkolonijalne. Svaku od ovih filozofskih orijentacija autorice objašnjavaju kroz tri epistemološke perspektive (svrha, tip i pogled na stvarnost). Dok pozitivistička orijentacija stvarnosti pristupa kao stabilnoj, mjerljivoj, logički strukturiranoj, postpozitivizam priznaje da je znanje relativno, ali da ga je moguće empirijski istraživati i ustanovljavati zakonitosti. Interpretativna orijentacija podrazumijeva pristup socijalno konstruiranoj stvarnosti, pri čemu ni sam istraživač ne „pronalazi” znanje nego ga konstruira. Skupa sa

konstruktivizmom, interpretativna orijentacija okreće se fenomenologiji i simboličkom interakcionizmu. Kritički pristup otvara put legitimiranju alternativnih pokreta, feminističke kritike, pitanja klasne i društvene nejednakosti i sl. Postmoderni ili poststrukturalistički pristup propituje i raskrinkava dihotomije (npr. uspješan-neuspješan; diplomac-ponavljač; starosjedilac-doseljenik i sl.). „Nalazi” postmodernih studija mogu se predstaviti u formi narativa, terenskih bilješki, te kreativnih formi kakve su drama ili poezija. Jedino pravilo koje se pri tome treba poštovati jeste predstavljanje multiplih perspektiva, glasova, te interpretacija onoga šta znači biti u određenoj poziciji.

Tokom posljednjih nekoliko decenija, bilježi se proliferacija strategija, metoda i tehnika unutar kvalitativnih istraživanja kako bi se odgovorilo na probleme pouzdanosti i iznašli što precizniji modeli prikupljanja i analize podataka. Danas, pak, možemo reći da se afirmira participacija i aktivizam istraživača i teži oblikovanju malih teorija koje odgovaraju specifičnim problemima i situacijama. Uporedo s tim, nastao je niz softvera za kompjutersku obradu kvalitativnih podataka (npr. CAQDAS, ATLAS.it, Nvivo, MAXQDA, HyperRESEARCH i sl.).

Koliko god kvalitativna istraživanja inspirirala svojim pristupom, čitalac će, krećući se kroz tekst ove knjige, sticati dojam o njihovoj kompleksnosti i značaju etičkih elemenata. Naime, kvalitativna istraživanja, kako ih definiraju Merriam i Tisdell, fokusirana su na značenje i razumijevanje, primarni instrument u njima je sam istraživač, spoznajni proces teče induktivnim smjerom, opisi trebaju biti što bogatiji, dokumentovani terenskim/anegdotskim bilješkama, iskazima iz intervjua, videosnimcima, elektronskom komunikacijom, te bilo kojim drugim sredstvom koje može podržati nalaze studije. Iz ovoga možemo zaključiti duboku povezanost kvalitativne paradigme i hermeneutičke metode prihvatajući, heideggerovskim jezikom iskazano, da se život odvija u *svijetu značenja*. Istovremeno, bavljenje značenjima ljudi bez svijesti o tome da „moja vlastita sposobnost suđenja također uvijek nalazi granicu u sudu drugih i u njihovoj sposobnosti da sude te da se od njih obogaćuje” (Gadamer 1997: 129) može biti etički prijevorno pitanje. U kvalitativnom istraživanju na djelu je recipročnost u odnosima istraživača i istraživanih, gdje oba *subjekta* tokom istraživačkog ciklusa prolaze kroz svojevrzne preobražaje, a istraživač je u poziciji stalnog učenja.

U drugom dijelu knjige autorice detaljno opisuju tri temeljne tehnike kvalitativnih istraživanja: intervju, posmatranje, analizu dokumentacije i artefakata. U ovom dijelu čitalac otkriva kako su sve ove tehnike usmjerene ka oslobađanju i osnaživanju subjekta koji je u fokusu istraživanja, kako je to, primjerice, zorno opisano na primjeru „dekolonizirajućeg”, transformirajućeg intervjua čiji je cilj „jačanje sigurnosti u pravednost” kod osoba koje su bile izložene tlačenju i okupaciji. Čitajući o suptilnosti s kojom se provode kvalitativne tehnike, čitalac navikao na kvantitativna istraživanja teško da može ignorirati misao o neetičnosti određenih procedura. Naime, jedna od ključnih tehnika u kvantitativnim istraživanjima jeste anketiranje. Međutim, ono krije niz prijepornih pitanja koja izviru iz činjenice da ankete često sadrže unaprijed strukturirana, ograničena pitanja, koja nerijetko sugeriraju poželjnu opciju i osobu stavljaju u poziciju prisilnog odgovaranja. Naročito je ovo uočljivo u situaciji istraživanja s odraslima. Bogatstvo iskustva odrasle osobe te interpretativni obrasci s kojima pristupa stvarnosti opiru se odgovaranju na pitanja s unaprijed navedenim odgovorima. Istraživački instrumentarij u pojedinim prilikama nerijetko svjedoči svoju nedostatnost i ignorantnost.

Treći dio knjige posvećen je analizi podataka i pisanju izvještaja, te izazovima koji se javljaju u ovoj fazi. Djelo obiluje grafičkim prikazima, primjerima i ilustracijama, što dodatno doprinosi konkretnosti objašnjenja i fokusiranju pažnje čitalaca. Kao rijetko koje djelo iz metodologije istraživanja, ovo je usmjereno na pružanje konkretnih smjernica i obučavanje istraživača kako da svoju ideju uobliče u istraživački problem.

Najzad, vrijedno je primijetiti da je djelo pisano izrazito razumljivim i jasnim stilom, bez pretjerane intelektualizacije i apstraktnosti. Autorice kvalitativnu metodologiju predstavljaju iz perspektive osobe koja provodi istraživanje. Zahvaljujući ovome, djelo ima karakter priručnika koji mogu koristiti ne samo pripadnici akademske zajednice nego i oni koji na nešto skromnijem nivou vladaju filozofsko-epistemološkim osnovama istraživanja. Bez obzira iz kojeg konteksta dolazio, istraživač koji nastupa iz kvalitativne perspektive nužno uzima poziciju angažiranog istraživača. On svoj poduhvat ne poduzima isključivo radi širenja granica postojećeg znanja nego i radi osnaživanja subjekata u njihovim raznovrsnim ulogama, spreman na susret s različitim pojavnostima u kojima nam se život pokazuje.

Literatura

- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. 2007. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Gadamer, H. G. 1997. *Nasljeđe Europe*. Preveo Kiril Miladinov. Zagreb. Matica hrvatska.



IZ PRAKSE

DRUGA MEĐUNARODNA KONFERENCIJA GRADIMO MOSTOVE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Sažetak

U svijetu sve većih i bržih promjena, ideja o pokretanju bilo kojeg događaja pod krilaticom Gradimo mostove sigurno bi, uvijek i svugdje, našla svoje uporište. Iz spoznaje važnosti učenja i sticanja znanja za razvoj bilo koje vrste rađa se i potreba za razmjenom znanja, informacija i iskustava, a na tome se temelji i opravdanost događaja kao što je međunarodna konferencija Gradimo mostove u obrazovanju odraslih. Upoznavanje s trenutnim aktivnostima i poteškoćama na područjima zakonodavstva, profesionalizacije, razvoja kompetencija, učenja i obrazovanja odraslih, a sve u kontekstu cjeloživotnog učenja, bio je jedan od ciljeva ove konferencije.

Osvrt

Raspadom Jugoslavije krajem prošlog milenija, bogata tradicija obrazovnog rada s odraslima na našim prostorima gotovo da se prekida a tako, na ovom planu, i saradnja novonastalih država. Potreba za obnavljanjem te saradnje je postojala i tada, a danas možda više nego ikad. Iako su sistemi obrazovanja (odraslih) u novim državama različiti i razvijaju se različitom brzinom, problemi s kojima se susrećemo su vrlo slični. Na sreću, oni iznjedravaju brojne zajedničke aktivnosti a jedna od njih je i konferencija *Gradimo mostove u obrazovanju odraslih* čiji je inicijator, i prvi organizator, bio Andragoški centar Slovenije u saradnji s nacionalnim partnerima u oblasti obrazovanja odraslih.

Konferencija je održana u Ljubljani u decembru 2015. godine s ciljem pregleda trenutne situacije u obrazovanju odraslih u zemljama bivše Jugoslavije, razmjene iskustava i razmatranja mogućnosti za umrežavanje

¹ Aida Fatić, asistentica na projektu, DVV International – Ured za Bosnu i Hercegovinu;
E-mail: fatic@dvv-international.ba.

i saradnju. Okupljeno je 95 stručnjaka, predstavnika univerziteta, ministarstava, javnih institucija i agencija, privatnih ponuđača i nevladinih organizacija iz Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Kosova, Makedonije, Slovenije i Srbije.

Predstavnici delegacija su tokom prvog dana predstavili trenutne okolnosti u svojim zemljama, dali prikaz sistema obrazovanja odraslih i glavnih aktivnosti u formalnom i neformalnom obrazovanju, informalnom učenju, te identificirali ključne aktere i njihove primarne ciljne grupe. Razmijenjena su mišljenja o najvećim izazovima u obrazovanju odraslih kao i primjeri dobrih praksi. Drugi dan konferencije posvećen je radu u okviru tri radionice na teme validacije neformalnog i informalnog učenja, inkluzije ranjivih grupa i važnosti saradnje vlasti i civilnog društva u obrazovanju odraslih. „Najglasniji” zaključak konferencije je da, ukoliko želimo nove odnosno drugačije rezultate, moramo mijenjati postojeće sisteme i prilagoditi ih zahtjevima koje nalažu brze i nezaustavljive promjene u društvu.

Od ideje do tradicije

U završnici članka koji je objavio Elm (European lifelong learning magazine), kolega Darijan Novak iz Andragoškog centra Republike Slovenije kaže: *Ovakva konferencija zaslužuje – što je naša potajna želja – da postane tradicija.*² Bosna i Hercegovina odnosno DVV International – Ured za Bosnu i Hercegovinu se prihvatio ovog nimalo laganog zadatka pa je u Mostaru u oktobru 2016. godine pod generalnim pokroviteljstvom Ministarstva civilnih poslova Bosne i Hercegovine omogućio održavanje Druge međunarodne konferencije *Gradimo mostove u obrazovanju odraslih, zahvaljujući finansijskoj podršci Ministarstva za privrednu suradnju i razvoj SR Njemačke (BMZ).*

Na konferenciji je učestvovalo više od 80 učesnika iz sedam zemalja Jugoistočne Evrope, među kojima su bili vodeći teoretičari, istraživači i praktičari iz oblasti obrazovanja odraslih. Pozivu su se, iz BiH, odazvali i šest kantonalnih ministara obrazovanja, predstavnici nadležnih vladinih tijela te predstavnici nevladinih organizacija i privatnih organizatora obrazovanja u oblasti obrazovanja odraslih.

2 <http://www.elmmagazine.eu/articles/building-bridges-in-ex-yugoslavian-adult-education> [pristup: 17. 11. 2016.]

Cilj ovogodišnje konferencije je bio napraviti pregled aktuelnog stanja (akcent je bio na periodu nakon prve konferencije) te pronaći adekvatne modele za unapređivanje prakse i saradnje u oblasti obrazovanja, učenja i obuke odraslih u Jugoistočnoj Evropi, s fokusom na definiranju prioriteta za naredni period.



Uvodničari konferencije „Gradimo mostove u obrazovanju odraslih”

Tokom otvaranja konferencije učesnicima su se obratili:

- g. Adnan Husić,
pomoćnik ministra civilnih poslova Bosne i Hercegovine,
- dr. sc. Nevenko Herceg,
premijer Vlade Hercegovačko-neretvanskog kantona,
- dr. sc. Emir Avdagić,
direktor DVV Internationala - Ureda za Bosnu i Hercegovinu,
- Susanne Mattis, referat za odnose s javnošću, kulturu i protokol
Ambasade SR Njemačke u BiH,
- prof. dr. Katarina Popović, generalni sekretar ICAE
(International Council for Adult Education).

Govornici su istakli neophodnost modernizacije sistema obrazovanja i prilagodbe tržištu rada, što uključuje i ubrzanje procesa normativnog reguliranja oblasti obrazovanja odraslih u BiH, s obzirom da četiri kantona (Hercegovačko-neretvanski, Srednjobosanski, Posavski i Kanton 10) te Distrikt Brčko još uvijek nemaju zakonski uređenu oblast obrazovanja odraslih. Obrazovanje kao investicija u ljudske resurse posljednjih godina postaje imperativ, odnosno jedan od osnovnih načina za smanjenje

broja nezaposlenih osoba. Osim usvajanja profesionalnih znanja, vještina i kompetencija, dobro koncipiran sistem obrazovanja odraslih i dosljedna implementacija principa i ciljeva rezultirat će i individualnom odgovornošću svakog pojedinca za vlastiti profesionalni razvoj, što je i konačan cilj uspostavljanja funkcionalnog sistema obrazovanja odraslih. Pored toga, pomenuti su značaj cjeloživotnog učenja, obrazovanja i stručnog usavršavanja za osjećaj sigurnosti pojedinca u svijetu stalnih promjena, njihova uloga pri unapređivanju pomirenja i razumijevanja među različitim etničkim skupinama te, kako lokalno tako i globalno, važnost obrazovanja odraslih za izgradnju mira i demokratije u savremenom društvu.

Rezultati radnog dijela konferencije³

U nastavku konferencije, učesnici su kroz **panel-diskusiju** upoznati s aktualnostima u proteklih godinu dana; pomenut ćemo nekoliko najvažnijih koje su naveli panelisti: Mile Živčić, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih iz Hrvatske, Andrej Sotošek, Andragoški center Slovenije, Valbona Fetiu Mjeku, Ministarstvo obrazovanja, nauke i tehnologije, Kosovo, Zoran Velkovski, Filozofski fakultet Skopje, Makedonija, Vesna Puratić, Sektor za obrazovanje pri Ministarstvu Civilnih poslova BiH, Ljiljana Garić, Centar za stručno obrazovanje, Crna Gora, Aleksandra Pejatović, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu, Srbija.



Panelisti konferencije „Gradimo mostove u obrazovanju odraslih“

3 Detaljni podaci dostupni u izvještaju s konferencije na web stranici <http://pro.acs.si/gm2016/>.

U **Republici Makedoniji** je trenutno u toku izrada nekoliko ključnih dokumenata: *Strategija za cjeloživotno učenje*, *Strategija za obrazovanje odraslih*, *Nacionalni okvir kvalifikacija* te *Globalna obrazovna strategija 2017.–2020.* Osim toga, izrađen je univerzitetski program na prvom ciklusu (4 godine) iz oblasti andragogije a proces akreditacije je u toku. U **Republici Hrvatskoj** je realiziran projekt Evropske unije kojemu je cilj bio izrada dvaju standarda zanimanja i standarda kvalifikacija: andragog i nastavnik u obrazovanju odraslih, međutim još nije donesena odluka o opravdanosti donošenja standarda a potom i kurikuluma za stjecanje navedenih kvalifikacija. Novi *Zakon o obrazovanju odraslih* koji bi trebao osigurati profesionalizaciju andragoških djelatnika i pojačati standarde u obrazovanju odraslih u završnoj je fazi izrade.

U **Republici Srbiji** je stupio na snagu *Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih* (JPOA) a stvoreni su preduslovi za ostvarivanje neophodnih uslova u odnosu na potrebne kompetencije kadrova za obrazovni rad s odraslima, definisani *Pravilnikom* – na nacionalnom nivou akreditovano je 8 programa stručnog usavršavanja kadrova za razvoj kompetencija za rad s odraslima (nosilac aktivnosti je Institut za pedagogiju i andragogiju).

Društvo andragoga Srbije (DAS) je propisalo standard i proceduru potvrđivanja stručnih kompetencija za rad s odraslima a ujedno potvrđuje i stručne kompetencije za rad u obrazovanju odraslih. U **Republici Sloveniji** su u toku izrada i priprema novog *Zakona o obrazovanju odraslih*, koji će do kraja godine biti upućen u javnu raspravu, i *Nacionalnog sistema vrednovanja i priznavanja neformalnog učenja odraslih*, na kojem zajedno rade Andragoški centar Slovenije i Centar RS za stručno obrazovanje. Trenutno se intenzivno tematiziraju vještine odraslih, naročito u sklopu projekta *Strategija razvoja i upotrebe vještina u Sloveniji*, čiji su nositelji Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta i OECD.

Crnogorski stručnjaci trenutno rade na projektu *Modernizacija stručnog obrazovanja* (s težištem na reviziji metodoloških instrumenata), na *Strategiji obrazovanja nastavnika* (stručno usavršavanje), *Godišnjem planu obrazovanja odraslih za 2017. godinu* i definiranju drugih / dodatnih kvalifikacija i procedure za njihovo donošenje i smještanje u *Crnogorski okvir kvalifikacija* itd. **Kosovo** je u posljednjoj fazi

implementacije *Strateškog plana obrazovanja 2011.–2016.* i posljednjoj fazi izrade *Strateškog plana obrazovanja 2017.–2021.* Provodi se revizija *Nacionalnog kvalifikacijskog okvira* bazirana na EQF. Nastavljen je validacijski i akreditacijski proces privatnih i javnih provajdera (programa) kao i revizija kurikuluma u prioritetnim sektorima.

Nakon usvajanja dokumenata *Principi i standardi u oblasti obrazovanja odraslih* i *Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u BiH 2014.–2020.* u **Bosni i Hercegovini**, Ministarstvo civilnih poslova je izradilo *Informaciju o provedbi Strateške platforme* od strane svih razina vlasti u BiH koja će uskoro biti predmet razmatranja u Vijeću ministara. *Strateška platforma razvoja obrazovanja odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja u BiH 2014.–2020.* uspostavila je osnovu za sistemski međusektorski pristup strateškom planiranju razvoja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini i inicirala neophodne reformske procese u ovoj oblasti koji trebaju doprinijeti većoj konkurentnosti na tržištu znanja i rada, povećanoj mobilnosti i profesionalnoj fleksibilnosti pojedinca te društveno-ekonomskoj revitalizaciji. Nakon *Zakona o obrazovanju odraslih*, koji je u entitetu Republika Srpska usvojen u junu 2009. godine, u zadnje tri godine su u šest kantona FBiH usvojeni zakoni o obrazovanju odraslih, a na državnom nivou je usvojena i *Reformska agenda 2015.–2018.* koja, između ostalog, povezuje tržište rada i obrazovanje. Posredstvom Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO), BiH sudjeluje u provođenju projekata u okviru programa Erasmus+. Agencija je, u skladu sa svojim mandatom, imenovala kontakt-osobe za *Evropsku platformu za obrazovanje odraslih – EPAL* i implementaciju *Europske agende za obrazovanje odraslih*.

Konferencija je nakon veoma korisne i interaktivne panel-diskusije nastavljena praktičnim radom u okviru četiri **radionice**, čije su teme bile:

- *Implementacija koncepta cjeloživotnog učenja u društvu* – voditelji: Zoran Velkovski i Elena Rizova (Makedonija),
- *Vještine odraslih* – voditelji: Estera Možina i Darijan Novak (Slovenija),
- *Standardi u obrazovanju odraslih* – voditelji: Ljiljana Garić, Veljko Botica i Biljana Maslovarić (Crna Gora),
- *Profesionalizacija andragoških djelatnika* – voditelji: Morana Koludrović i Mario Vučić (Hrvatska).

Implementacija koncepta cjeloživotnog učenja u društvu

U uvodnoj prezentaciji pojašnjen je pojam cjeloživotnog učenja (LLL = Lifelong learning) te dat pregled ciljeva u kontekstu cjeloživotnog učenja definiranih u različitim evropskim i globalnim dokumentima. Učesnici su, podijeljeni u grupe po zemljama iz kojih dolaze, imali zadatak napraviti SWOT analizu (SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats = Snage, Slabosti, Prilike, Prijetnje) za svoje zemlje. Iz pojedinačnih analiza izdvajamo nekoliko crta koje su zajedničke svim zemljama u regionu ili se pominju u većini zemalja u određenim kategorijama.



Učesnici iz Republike Makedonije u jednoj od radnih grupa konferencije

Sve zemlje su kao svoje **snage** istakli zastupljenost cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih u okviru zakonske regulative i strateškim obrazovnim i razvojnim dokumentima. Svi prisutni smatraju za **slabost** manjak finansijskih sredstava za obrazovanje odraslih odnosno neadekvatno usmjeravanje sredstava, kao i nedovoljnu međusektorsku saradnju. Većina je mišljenja da se pojmovi obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja ne shvaćaju pravilno, pa se često i izjednačavaju. Kao slabost se vidi i neusklađenost s tržištem rada i nedovoljna svijest o potrebi mjerenja kvaliteta. **Mogućnosti / prilike** učesnici vide u dostupnosti EU fondova, novim tehnologijama i razvoju novih modela učenja, građenju kulture učenja od najranije dobi, realnim potrebama društva i regionalnoj saradnji. **Prijetnjom** skoro svi učesnici smatraju ulazak kapitalističkog koncepta u obrazovanje, parcijaliziranost fondova, smanjenje obima finansiranja, zavisnost od donatorskih sredstava (prilagođavanje i „prisilno” usvajanje

novih koncepata), kvantificiranje kvaliteta, odsustvo međusektorske saradnje, neusklađenost s tržištem rada, nezainteresiranost poslodavaca itd.

Vještine odraslih

Uvodna prezentacija o vještinama odraslih dala je uvid u način na koji se na njih gleda u nacionalnim, evropskim i globalnim politikama, zatim prikaz rezultata različitih istraživanja, te pregled aktuelnih dešavanja na ovom području u Sloveniji. Učesnici su, podijeljeni u grupe, razmatrali 4 stuba koja obuhvata *Strategija razvoja i upotrebe vještina u Sloveniji*, s ciljem senzibiliziranja za izazove, identifikacije izazova u regiji i prikupljanja prijedloga za regionalnu saradnju. Identificirano je približno 30 izazova na područjima *razvijanja, aktiviranja i djelotvorne upotrebe vještina kao i jačanja sistema vještina*.

Kao mogućnosti za saradnju učesnici vide transfer dobrih praksi, umrežavanje poslodavaca sličnih djelatnosti, regionalnu standardizaciju upravljanja vještinama u kontekstu evropske regulative i korištenje postojećih platformi i mreža poput EPALE, EBSN i sl.

Standardi u obrazovanju odraslih

Nakon prezentacije najvažnijih aspekata uređenja oblasti obrazovanja odraslih u Crnoj Gori – legislativa, licenciranje organizatora obrazovanja odraslih, akreditacija programa, licenciranje nastavnog kadra, utvrđivanje kvaliteta – učesnici su, u okviru manjih grupa, imali zadatak raditi na prijedlogu unapređivanja procesa uspostavljanja standarda odnosno univerzalnog modela u pogledu ponuđača, programa i provjere kvaliteta. Složili su se da: *Standardi za licenciranje organizatora obrazovanja odraslih* moraju obuhvatati područja stručnog kadra, verifikacije programa i procjene infrastrukture ponuđača. *Standardi priznavanja programa obrazovanja odraslih* podrazumijevaju formiranje nacionalnog savjeta za obrazovanje odraslih koji bi osnovao stručnu komisiju za verifikiranje programa odnosno usaglašavanje s potrebama na tržištu rada. *Evaluacija kvaliteta u obrazovanju odraslih* bi podrazumijevala postojanje realnih potreba, ishode učenja u skladu s potrebama, uspostavljanje nezavisnog tijela za kontrolu kvaliteta.

Profesionalizacija andragoških djelatnika

Kao uvod za raspravu i ovu posljednju radionicu, predstavnici Hrvatske su učesnicima pružili uvid u poduhvat izrade *Standarda zanimanja i standarda kvalifikacije stručnjaka za obrazovanje odraslih*, projekt koji se realizira na preporuku Evropske unije s ciljem usklađivanja s evropskom obrazovnom politikom te *Evropskim kvalifikacijskim okvirom*. U nemogućnosti mijenjanja sistema obrazovanja „iz temelja”, vršene su prilagodbe u skladu s postojećim stanjem u pogledu legislative, infrastrukture, ljudskih resursa i drugih aspekata sistema. Dva zanimanja – nastavnik u obrazovanju odraslih i andragog – iako u određenim oblicima već postoje, ulaze u klasifikaciju zanimanja kao nova, što je također rezultat realizacije projekta.

Neki od problema u implementaciji projekta su bili ujednačavanje programa i ishoda učenja na nivou cijele države, odnosno zahtjev za mjerljivošću svih ishoda, izrada standardiziranih kurikulumata itd. Kao koristan metodološki alat se ispostavilo *online* savjetovanje, gdje je javnost mogla dati prijedloge za izmjene u skupinama ishoda učenja, na osnovu kojeg je urađena preformulacija nekih od skupina.

Još tokom izlaganja kolega iz Hrvatske podstaknuta je diskusija, koja je nastavljena u okviru tri manje radne grupe, čije neke rezultate i odgovore na pitanja navodimo u nastavku.

Koje su pozitivne i negativne strane standardizacije kvalifikacija odnosno koliko su i kako ishodi učenja za profesiju andragoga mjerljivi (s obzirom na teškoće mjerenja socijalno-emocionalnih kompetencija i razvijenosti generičkih vještina)?

Učesnici smatraju da je važno uvažavanje prethodno stečenog iskustva te konstantno mjerenje ishoda kao sastavnog dijela procesa učenja. Osim toga, ističu mentorstvo kao metod mjerenja, zatim značaj razvijanja sposobnosti / kulture samovrednovanja / samorefleksije itd.

S obzirom na brze promjene u društvenoj / znanstvenoj / privrednoj oblasti, kako osigurati kvalitetnu izobrazbu andragoga?

Učesnici su se složili da pri obrazovanju „andragoga za budućnost” treba razlikovati pojmove „zanimanje” i „profesija”: andragog je profesija.

Postavlja se pitanje: ko je andragog, gdje on / ona radi, koje kompetencije posjeduje i kako predvidjeti koje će mu / joj biti potrebne u budućnosti? Predviđanja možemo vršiti samo na osnovu istraživanja, ali najjači akcent bi se trebao staviti na specifične kompetencije i generičke vještine pa bi obrazovanje andragoga, prema mišljenju učesnika, u svakom slučaju trebalo obuhvatati: razvoj emocionalne, socijalne i komunikacijske kompetencije, zatim kompetencije za upravljanje, *coaching*, timski rad uz poticanje naučno-istraživačkog rada.

Kakva je povezanost stvarnih potreba u ustanovama za obrazovanje odraslih s kompetencijama stečenim u inicijalnom obrazovanju – odgovaraju li stečene kompetencije potrebama na tržištu rada?

Prvi argument grupe je bio da se ne može ad-hoc odgovoriti na potrebe tržišta rada, odnosno obrazovnim sistemom pratiti dinamiku promjena na tržištu rada, dok drugi glasi da možemo, ali samo po pitanju profesije praktičara / trenera (andragoga) s obzirom da je andragoška kompetencija nezavisna od znanja koje se prenosi, što ne isključuje činjenicu da se i ta kompetencija redovno mijenja odnosno ažurira.

Drugu međunarodnu konferenciju *Gradimo mostove u obrazovanju odraslih* je zatvorio gospodin Emir Avdagić, uz riječi zahvale svim partnerima na podršci pri organizaciji i provedbi konferencije, a naročito svim učesnicima za njihov izuzetan doprinos uspjehu ovog andragoškog događaja. U završnim riječima, Avdagić je u ime organizatora ovogodišnje konferencije istakao da je veoma sretan što je Mostar bio domaćin ovog značajnog skupa, zaključivši da je učinjen još jedan korak ka promociji koncepta cjeloživotnog učenja, unapređivanju saradnje u oblasti obrazovanja, razmjeni informacija i iskustava te etabliranju zajedničkog evropskog prostora cjeloživotnog učenja. Uspjehu konferencije sigurno doprinosi i velika medijska podrška s oko 60 izvješća (agencije, tisak, tv, radio i web). Na kraju svog obraćanja, g. Avdagić je, na veliko oduševljenje i radost svih prisutnih, najavio da ulogu domaćina konferencije *Gradimo mostove u obrazovanju odraslih* 2017. godine preuzima Republika Makedonija, a 2018. godine Republika Hrvatska, čime ideja i želja s početka ove priče uistinu postaje tradicija.

SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE BUILDING BRIDGES IN ADULT EDUCATION

Abstract

In the world of increasing and accelerating changes, the idea of organizing any event under the slogan Building bridges would surely, always and everywhere, find its support. The need for exchange of knowledge, information and experience is born from the awareness of the importance of learning and acquiring knowledge for the development of any kind. That is the basis of the justification of events such as the International conference Building Bridges in Adult Education. One of the goals of this conference was introduction to current activities and difficulties in the area of legislation, professionalization, development of competencies, learning and education of adults, all in the context of lifelong learning.

Lista recenzenata

Zahvaljujem recenzentima koji su recenzirali članke za časopis *Obrazovanje odraslih* u 2016. godini.

Prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Jusuf Žiga

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Šefika Alibabić

Univerzitet u Beogradu, Srbija

Prof. dr. Mirjana Mavrak

Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Prof. dr. Branislava Knežić

Institut za kriminološka i sociološka istraživanja i Univerzitet u Beogradu, Srbija

Dr. sc. Emir Avdagić

Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International) Ured u Bosni i Hercegovini, Bosna i Hercegovina

List of reviewers

I thank the reviewers who have reviewed the articles for the journal *Adult education* in 2016.

Prof. Dr Jelenka Vočkić-Avdagić

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr Jusuf Žiga

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr Šefika Alibabić

University of Belgrade, Serbia

Prof. Dr Mirjana Mavrak

University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Prof. Dr Branislava Knežić

Institute for Criminological and Sociological Research and the University of Belgrade, Serbia

Emir Avdagić, PhD

Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International) Office in Bosnia and Herzegovina, Bosnia and Herzegovina

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Časopis *Obrazovanje odraslih* objavljuje originalne naučne i stručne radove iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Časopis objavljuje i saopćenja, recenzije, dokumente i informacije o praksi obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini i regionu, prikaze i osvrte, aktuelne članke iz stranih časopisa, kao i informacije o značajnim događajima iz zemlje, regiona, Europe i svijeta koji se odnose na obrazovanje odraslih.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: casopis@dvv-international.ba. Primaju se isključivo neobjavljeni rukopisi, koji se ne vraćaju. Prihvatanje članka za objavljivanje obavezuje autora da isti članak ne smije objaviti na drugome mjestu bez dozvole Uredništva.

Oprema rada

Oblikovanje teksta

U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

- Ime i prezime autora/autorice
- Naslov rada na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Sažetak i ključne riječi na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Naslov, sažetak i ključne riječi na engleskom jeziku, na kraju rada
- Literatura

Obim. Poželjno je da tekst ima obim do 15 kartica (1 kartica = 1800 elektroničkih znakova s razmacima), a za ostale rubrike (prikazi knjiga, osvrta i sl.) do pet kartica. Ovi radovi ne podliježu recenziji.

Naslov rada. Treba biti što kraći (najviše 10 riječi), te davati dobar uvid u bit rada. Piše se velikim slovima.

Autori rada. Ime autora piše se iznad naslova, prvo ime a zatim prezime. Ako je više autora, njihova se imena odvajaju zarezom. Iznad prezimena svakog autora dodaje se oznaka fusnote. U fusnoti se navodi titula i adresa autora, e-pošta autora te drugi podaci relevantni za tekst.

Sažetak. Piše se na bosanskom, crnogorskom, hrvatskom ili srpskom jeziku, te istovjetan tekst na engleskom jeziku, najviše do 200 riječi. Sažetak treba odražavati svrhu teksta i njegovu bit.

Ključne riječi. Ispod sažetka (engl. abstract) navode se ključne riječi (najviše 10 riječi) koje su bitne za brzu identifikaciju i klasifikaciju sadržaja rada.

Naslov rada i podaci o autorima/autoricama: Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda.

Tekst treba biti oblikovan na sljedeći način: font Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda, podjednako poravnanje.

Recenzija. Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta, koje imenuje Redakcija.

Citiranje i literatura. Koristiti harvardski stil citiranja.¹

Adresa i kontakt-telefon Redakcije:

DVV International – Ured u Bosni i Hercegovini

Kulovića 8, 71 000 Sarajevo

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

¹ Upute za to se nalaze na adresi: <http://bkc.ba/bosanski/izdavstvo.html#03>.

