

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

IZDAVAČ:

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

ZA IZDAVAČA:

Rijad Herić, dipl. iur (LLB)

REDAKCIJA ČASOPISA:

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

POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:

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

GLAVNI I ODGOVORNI UREDNIK:

Emir Avdagić, M.A.

LEKTOR:

Srdan Arkoš, prof.

PRIJEVOD NA ENGLLESKI I NJEMAČKI JEZIK:

Aida Fatić

DTP:

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

ŠTAMPA:

Kemigrafika Trade, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

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

dvv international – Ured u Bosni i Hercegovini
Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290
e-mail: avdagic@dvv-international.ba
web: www.dvv-soe.org; www.dvv-international.de

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

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

Sadržaj:

ČLANCI

<i>Aleksandra Pejatović, Tamara Kukić</i> Obrazovanje odraslih kao faktor ostvarivanja koncepta fleksigurnosti.....	9
<i>Dubravka Mihajlović, Aleksandra Popović</i> Karijerno vođenje i savetovanje u evropskim dokumentima.....	27
<i>Marija Pavkov, Mile Živčić</i> Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama - kompetencijski pristup i andragoški model poučavanja	47
<i>Emina Frljak, Mirjana Mavrak</i> Andragoška i pravna transferzala u kompetencijama i obrazovnim potrebama sveučilišnih nastavnika i suradnika	63
<i>Haris Cerić</i> Pedagoško-psihološko obrazovanje nastavnika na Univerzitetu u Sarajevu	83
<i>Sandra Bjelan - Guska</i> Roditeljstvo kao prirodni instinkt ili izgrađena kompetencija: Obrazovne potrebe budućih roditelja u koncepciji općeljudskih potreba.....	89

Content:

ARTICLES

<i>Aleksandra Pejatović, Tamara Kukić</i> Adult education as an factor for the realisation of the flexicurity concept	9
<i>Dubravka Mihajlović, Aleksandra Popović</i> Career guidance and counselling in european documents	27
<i>Marija Pavkov, Mile Živčić</i> Adult education based on competences – Competence-based approach and andragogical teaching model.....	47
<i>Emina Frljak, Mirjana Mavrak</i> Andragogical and legal transversal in the competences and educational needs of university teachers and associates	63
<i>Haris Cerić</i> Pedagogical and psychological education of university teachers in Sarajevo.....	83
<i>Sandra Bjelan - Guska</i> Parenthood as a natural instinct or acquired competence: Educational needs of future parents in the conception of universal human needs	89

Inhalt:

ARTIKEL

<i>Aleksandra Pejatović, Tamara Kukić</i> Erwachsenenbildung als Faktor der Realisierung des Flexisicherheit-Konzepts	9
<i>Dubravka Mihajlović, Aleksandra Popović</i> Karriereleitung und Berufsberatung in den europäischen Dokumenten.....	27
<i>Marija Pavkov, Mile Živčić</i> Kompetenzbasierte Erwachsenenbildung – Kompetenzbasierter Ansatz und das andragogische Lehrmodell	47
<i>Emina Frljak, Mirjana Mavrak</i> Andragogische und gesetzliche Transversale in den Kompetenzen und Bildungsbedürfnissen von Universitätsprofessoren und Mitarbeitern.....	63
<i>Haris Cerić</i> Pädagogisch-psychologische Bildung von Professoren an der Universität Sarajevo	83
<i>Sandra Bjelan - Guska</i> Elternschaft als natürlicher Instinkt oder erworbene Kompetenz: Bildungsbedürfnisse von zukünftigen Eltern im Konzept der allgemeinmenschlichen Bedürfnissen	89

ČLANCI

Aleksandra Pejatović,¹
Tamara Kunić²

OBRAZOVANJE ODRASLIH KAO FAKTOR OSTVARIVANJA KONCEPTA FLEKSIGURNOSTI³

- Sažetak -

Termin koji se poslednjih nekoliko godina sve češće pojavljuje u evropskim dokumentima u kojima se razmatraju različiti aspekti i mogući pravci razvoja politike zapošljavanja, prevashodno usmerene na smanjenje narastajuće stope nezaposlenosti, jeste "fleksigurnost". Suština ovog koncepta, koji sa svetskom ekonomskom krizom postaje sve aktuelniji, jeste da zaposleni, da bi takav status i zadržali, moraju da ispoljavaju, što znači da budu osposobljeni za, fleksibilnost, koja se ogleda u spremnosti na, a time dobrim delom i mogućnosti za, čestu promenu radnih mesta i institucija i organizacija u kojima rade, kao i na kontinuirano sticanje znanja i razvoj veština i kompetencija. Pored toga, konceptom fleksigurnosti naglašava se i neophodnost obezbeđivanja sigurnosti, kroz ulogu države u vidu ponude dovoljnog broja radnih mesta, omogućavanju zapošljavanja što većeg broja ljudi pod dobrim uslovima i pružanja snažne podrške u slučaju nezaposlenosti.

Predmet ovog rada jeste proučavanje uloge koju obrazovanje odraslih ima u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti. Kao manifestacija doživotnog učenja, obrazovanje odraslih ima ključnu ulogu u sticanju znanja, veština i kompetencija, zbog čega je odavno postalo snažan faktor ekonomskog razvoja, povećanja konkurentnosti, zapošljivosti i zapošljavanja. U skladu sa navednim predmetom, cilj ovog rada jeste da analizom relevantne literature i evropskih dokumenata, posvećenih

¹ Dr. Aleksandra Pejatović radi kao docent na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju. U oblasti andragogije bavi se problemima stručnog obrazovanja odraslih, kvaliteta obrazovanja, ispitivanja obrazovnih potreba odraslih i karijernog savetovanja i vođenja. Učestvovala je na više projekata koje je finansirala Evropska unija i autor je većeg broja radova.

² Tamara Kunić, andragog, diplomirala je 2012. godine na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, odbranivši rad u okviru kojeg se bavila konceptom „fleksigurnosti“.

³ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

na različite načine i u različitom obimu koncepta fleksigurnosti, ispitamo ulogu obrazovanja odraslih u ostvarivanju ovog koncepta.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, koncept fleksigurnosti, koncepcija celoživotnog učenja.

Uvod

Na samom početku XXI veka svedoci smo snažnog procesa globalizacije (čiji se začeci vide još u drugoj polovini XIX veka), a koja danas dobija svoju punu afirmaciju kroz tehnički progres i nove socio-ekonomske tokove. Pored, a i u okviru toga, 2008. godine veliki broj zemalja susreće se sa ekonomskom krizom koja postepeno poprima globalni karakter i različitim se intenzitetom prenosi u različite delove sveta. Krizom su najviše pogođene zemlje u tranziciji, u kojima su započeti brojni reformski procesi. Međutim, koliko god bile uspešne državne intervencije razvijenih zemalja ka smanjenju recesije, do sada nijedna nacionalna ekonomija nije pokazala sposobnost da izbegne krizne poremećaje i probleme (Adamović, S, 2008).

Jednom od najozbiljnijih posledica ekonomske krize može se smatrati visoka stopa nezaposlenosti u svetu. Mnoge zemlje bore se sa lošom ekonomskom situacijom i u potrazi su za rešenjima. Takođe, promene izazvane globalizacijom danas su mnogo brže i snažnije nego ikada pre. Povećana dostupnost i jednostavan pristup informacijama temelj su društva čija je ekonomija zasnovana na znanju. Drugim rečima, u osnovni razvoja ekonomije i društva nalazi se znanje koje stvaraju ljudi koji su obrazovanjem osposobljeni da kreativno i kritički misle, rešavaju probleme i međusobno saraduju kako bi stvorili stabilan društveni sistem.

Odgovor na potrebe tržišta rada i pojedinaca za znanjima i veštinama pronalazimo u obrazovanju odraslih. Ono povećava vrednost ljudskog kapitala i stvara bazičnu podršku za razvoj zemlje. Obrazovanje pojedincima omogućava, između ostalog, socijalnu participaciju, veću mogućnost zapošljavanja i povećanje konkurentnosti na tržištu rada.

Obrazovanje odraslih i savremeni trendovi u EU

„Na početku XXI veka postignuta je opšta saglasnost da je znanje osnovna pokretačka snaga društva i glavni preduslov napretka“ (Strategija razvoja doživotnog učenja, Univerzitet u Beogradu, 2011). Shodno tome, pretpostavka celokupnog društveno-ekonomskog razvoja jeste modernizacija i transformacija obrazovanja. U tom kontekstu, ulaganje u obrazovanje, odnosno ljudski kapital, dobija i karakter investicionog ulaganja. Kako se obrazovanje susreće sa mnoštvom izazova naučnog, humanističkog i socijalnog razvoja, potreban je promišljen, organizovan i kvalitetan razvoj kao uslov za stvaranje društva zasnovanog na znanju i zaposlenosti stanovništva. U uslovima savremenog rada i poslovanja, a kao posledica razvoja i globalizacije, stoje zahtevi za visokom kompetentnošću, što ukazuje na potrebu sprovođenja brojnih promena u oblasti obrazovanja (odraslih).

Osnovni cilj razvoja obrazovanja jeste njegova zasnovanost na konceptu doživotnog učenja. Doživotno učenje podrazumeva sve oblike usvajanja znanja i veština u svim životnim dobima (kroz formalno i neformalno obrazovanje i informalno učenje) i odvija se u različitim uslovima u cilju razvoja pojedinca i njegovih potencijala (Ibidem). Integralni deo celovitog sistema obrazovanja jeste obrazovanje odraslih koje je izuzetno značajno za sticanje relevantnih znanja i veština, kao odgovora na potrebe privrede, tržišta rada i tehnološke promene. Za potrebe ovog rada navešćemo osnovne funkcije obrazovanja odraslih, među kojima su, da:

- odgovori na potrebe tržišta rada i pojedinaca za novim znanjima i veštinama,
- unapredi mogućnosti za zapošljavanje,
- omogući profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno sposobnog stanovništva,
- poveća vrednost ljudskog kapitala i mogućnost održivog socio-ekonomskog razvoja zemlje i njene integracije u globalnu ekonomiju,
- doprinese smanjivanju siromaštva, povećanju inkluzije i međugeneracijske solidarnosti te kvalitetu života, razvoju demokratije, interkulturalnosti i tolerancije (Nacionalna strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, 2006).

Zajedno posmatrane, navedene funkcije nam ukazuju da je potrebno promovisanje kulture stalnog usavršavanja i obrazovanja, pa o obrazovanju opet govorimo u kontekstu celoživotnog procesa. Potrebno je razvijati potrebu, volju, interesovanje i motivaciju za daljiim učenjem kroz beneficije

koje dolaze nakon toga i koje se ne moraju vrednovati samo napretkom u karijeri, već i ličnom satisfakcijom. Aktivno obrazovanje podrazumeva volju za učenjem, sposobnost vežbanja kritičkog razmišljanja i znanje o ispravnom načinu učenja. Motivisanost pojedinca kao i raznolikost i pristupačnost obrazovnih programa, osnovni su preduslov za uspešnu primenu koncepta doživotnog učenja.

Međutim, pored razvijanja potrebe, volje, interesovanja i motivacije pojedinaca za učenjem, u dokumentima koje smo, za potrebe ovog rada, analizirali posebno se insistira na unapređivanju kvaliteta obrazovanja odraslih, a razlog tome jeste velika stopa nezaposlenosti u svetu koja je nastala kao posledica postojećeg sistema obrazovanja. Kako bi se obezbedio neophodan kvalitet potrebno je, pre svega, postaviti standarde kvaliteta koji bi bili smernica ka kvalitetnom obrazovanju u toku celog života. Govoreći o kvalitetu misli se na kvalitet, pre svega, metoda koje se koriste u nastavi, nastavnog kadra, dostupnosti obrazovanja, ali i na ukupan kvalitet usluge obrazovanja u kojem ključnu ulogu ima Vlada, uspostavljanjem regulatornih okvira i postavljanjem standarda kvaliteta (interni i eksterni monitoring, evaluacija nastave i ishoda učenja).

Sumirajući prethodno rečeno shvatamo da obrazovanje i obučavanje imaju poseban doprinos u postizanju ekonomskog rasta i razvoja, konkurentnosti i socijalne inkluzije. Uloga obrazovanja odraslih u ovom kontekstu jeste doprinos razvoju ne samo zaposlenih, već svih odraslih ljudi, jer odrasli učenjem stiču ključne kompetencije koje dovode do zapošljivosti, mobilnosti na savremenom tržištu rada, te socijalne inkluzije (Commission of the European Communities, 2006). Obrazovanje odraslih, ovako složeno postavljenim zahtevima, može da izađe u susret jedino ukoliko je rezultat kooperacije između, najčešće neprirodno razdvojenih, svetova rada i obrazovanja.

Koncept fleksigurnosti

Svedoci smo velike krize, jer se rastom stope nezaposlenosti destabilizovalo tržište rada u svetu. Hronično visoke stope nezaposlenosti predstavljaju neprihvatljiv gubitak ljudskog kapitala. One obeshrabruju zaposlene i vode ka preranom napuštanju tržišta i socijalnoj isključenosti. Potrebno je ići u korak sa tehnološkim razvojem, odnosno usvajati znanja koja će nam pomoći da se prilagodimo promenama na tržištu rada. U slučaju radne snage, značajan izazov predstavlja sposobnost prilagođavanja novim oblicima organizacije rada imajući u vidu potrebne veštine koje se ubrzano menjaju, kao i

stalnu neusklađenost veština na tržištu rada. U obzir se moraju uzeti uslovi rada i fizičko i mentalno zdravlje zaposlenih, kako bi se ispunili zahtevi današnjih profesionalnih karijera koje odlikuje fluktuacija.

Koncept fleksibilnosti, čija je sastavna komponenta strategija doživotnog učenja prvi put je primenjen devedesetih godina XX veka u Danskoj, u cilju borbe protiv visoke stope nezaposlenosti. Danas ovaj koncept primenjuje veći broj evropskih zemalja (poput: Holandije, Austrije, Belgije, Finske, Švedske...), radi postizanja blagostanja države, a uz proaktivnu politiku tržišta rada. Prema Strategiji „Evropa 2020“ koncept fleksibilnosti jeste model rešavanja nezaposlenosti i povećanja konkurentnosti na tržištu rada, odnosno, na opštijem nivou govoreći, „fleksibilnost“ je pokušaj da se odgovori na izazove globalizacije i tehnološkog razvoja (European Commission, 2010). Osnovni smisao koncepta jeste u pronalaženju ravnoteže između fleksibilnih poslova i sigurnih prelaza između poslova, čime će se omogućiti kreiranje novih radnih mesta. Ovaj koncept se ne odnosi samo na mogućnosti fluktuiranja iz jedne kompanije u drugu, već on obuhvata i fleksibilnije modele organizacije rada u kompanijama, zatim posedovanje određene „zalihe“ znanja, veština i kompetencija, što otvara mogućnosti za obavljanje više relativno sličnih poslova, odnosno prelaženje sa jednih na druge, a pored svega ovoga koncept podrazumeva i više autonomije nad radnim vremenom za zaposlene. Kako bismo bolje razumeli koncept fleksibilnosti, a potom i ulogu obrazovanja odraslih u okviru ovog koncepta, nophodno je da sagledamo njegova dva osnovna konstitutivna elementa – **fleksibilnost i sigurnost**.

Fleksibilnost se odnosi na „prelaze“ (tranzicione periode) tokom života pojedinca – iz škole na posao, sa jednog posla na drugi, između nezaposlenosti i rada, rada i nezaposlenosti, kao i sa posla u penziju. Reč je o napretku zaposlenih na bolje poslove, povećanje mobilnosti i optimalan razvoj talenata i kreativnosti. Odnosi se na fleksibilne radne organizacije, sposobne da brzo i efikasno ovladavaju novim proizvodnim potrebama i sposobnostima, te olakšavaju kombinaciju rada i prihvatnih obaveza. Sigurnost, sa druge strane, mnogo je više nego sposobnost da se zadrži radno mesto. Ona podrazumeva „opremanje“ ljudi sa veštinama koje će im omogućiti da napreduju u svom radnom životu pomažući im da nađu novo radno mesto. Sigurnost se odnosi i na adekvatne beneficije za nezaposlene kako bi im se olakšao prelazni period na novo i buduće radno mesto. Konačno, sigurnost obuhvata i mogućnost za obuku svih zaposlenih, posebno nekvalifikovanih i starijih. (European Commission, 2007.)

Dakle, korist od fleksibilnosti i sigurnosti je obostrana, i za kompanije i za njihove zaposlene. No, iz toga proističu i obostrane obaveze. Kompanije će imati veću produktivnost uz zadovoljne zaposlene koji rade u dobrim radnim uslovima i koji imaju mogućnost da se usavršavaju i razvijaju svoje sposobnosti. Za pretpostaviti je da će zaposleni koji rade u ovakvim kompanijama pružati svoj maksimum, dati sve od sebe i biti dodatno motivisani, čime će se povećati konkurentnost kompanije na tržištu rada.

Evropska komisija i države članice Evropske unije, oslanjajući se na iskustva i analitičke evidencije, postigli su konsenzus da će politika fleksibilnosti biti implementirana kroz četiri komponente fleksibilnosti. Ekonomske analize potvrđuju i to da ove komponente mogu da poboljšaju zapošljavanje, ljudski kapital i smanje stopu siromaštva ukoliko se međusobno podržavaju. Četiri osnovne komponente koncepta fleksibilnosti su (European Commission, 2007):

- Fleksibilni i pouzdani **radni ugovori** (i iz perspektive poslodavca i iz perspektive zaposlenog; savremeni zakoni o radu, kolektivni ugovori i nova organizacija rada)
- Sveobuhvatno **doživotno učenje** (strategija kojom će se obezbediti kontinuitet prilagodljivosti i zapošljavanja zaposlenih, posebno najugroženijih)
- Aktivna politika **tržišta rada** (koja pomaže ljudima da odgovore na brze promene, smanjuje nezaposlenost i omogućava prelazak na nove poslove) i
- Savremen sistem **socijalne sigurnosti** (koji pruža adekvatnu novčanu pomoć, podstiče zapošljavanje, olakšava mobilnost radne snage na tržištu. Ovo se odnosi i na penzije i na zdravstveno osiguranje).

Kada govorimo o radnim ugovorima, praksa pokazuje da određeni broj zaposlenih na radnom mestu imaju iskustvo sa visokom fleksibilnošću, dok drugi imaju ugovore koji otežavaju transfer sa jednog radnog mesta na drugo. Analize pokazuju da najveća nezaposlenost vlada među grupama žena, mladih, starih i dugoročno nezaposlenih koji imaju velike poteškoće za ulazak na tržište rada. Žene se često susreću sa poteškoćom da stvore ravnotežu između porodičnog i radnog života, što se posmatra kao otežavajuća okolnost prilikom regrutacije u kompanijama. Poslodavci rešenje vide u privremenim ugovorima sa niskim nivoom sigurnosti i malom mogućnošću za ugovore na neodređeno vreme. Rezultat je segmentacija tržišta rada, a pokušaj rešavanja ovog problema EU vidi u uvođenju koncepta fleksibilnosti. Kompanije se ohrabruju da investiraju u obrazovanje i obučavanje i tako

promovišu veću produktivnost zaposlenih. Investiranje u ljudske resurse smatra se neophodnim kako bi se odgovorilo na brze promene i inovacije na tržištu. Doživotno učenje usko je povezano sa zapošljavanjem, ali je potrebno naglasiti da strategija doživotnog učenja, izuzev kompanija, zahteva i učešće Vlada, socijalnih partnera i svakog zaposlenog pojedinačno. Modern sistem socijalne sigurnosti koji bi omogućio adekvatne beneficije za nezaposlene, kao i aktivna politika tržišta rada, bitne su komponente koje pružaju sigurnost prihoda i podršku prilikom promena posla. Beneficije nezaposlenima neophodne su da bi kompenzovale negativne posledice usled nedostatka prihoda tokom potrage za novim radnim mestom. Uspešan koncept fleksigurnosti dizajniran je tako da olakša prelazak sa posla na posao i poboljša razvoj karijere. Isto tako, aktivna politika tržišta rada ima vrlo pozitivan efekat na osećaj sigurnosti kod zaposlenih, što ilustruje da beneficije za nezaposlene i dinamika tržišta rada povećavaju mogućnost za bolju budućnost za sve.

Kao i u slučaju komponenti fleksigurnosti, oko zajedničkih principa fleksigurnosti postignut je konsenzus na nivou Unije. Ovi zajednički principi mogu da budu korisni u postizanju otvorenog tržišta rada i produktivnijih radnih mesta i trebalo bi da pomognu državama članicama u uspostavljanju i sprovođenju fleksigurnosti. Kao principi fleksigurnosti navode se (European Commission, 2007):

- Fleksigurnost podrazumeva fleksibilne i pouzdane radne ugovore, strategiju doživotnog učenja, aktivnu politiku tržišta rada i moderan sistem socijalne zaštite. Cilj fleksigurnosti jeste da kreira nova i bolja radna mesta, utiče na fleksibilnost i sigurnost i povećava nivo zapošljavanja.
- Fleksigurnost podrazumeva ravnotežu između prava i odgovornosti poslodavaca, zaposlenih, nezaposlenih i javnih vlasti.
- Fleksigurnost treba da bude prilagođena posebnim okolnostima, tržištu rada i odnosima između država članica Evropske unije. Ona nije samo jedan model tržišta ili jedna politička strategija.
- Fleksigurnost bi trebalo da smanji jaz između insajdera i autsajdera na tržištu rada. Insajderima je potrebna podrška tokom tranzicije sa posla na posao. Trenutnim autsajderima, uključujući one bez posla, žene, mlade, migrante, potrebna je podrška da se uključe u tržište kako bi im se omogućio pristup stabilnim radnim ugovorima.
- Unutrašnja (u kompanijama) kao i spoljašnja fleksigurnost (iz jedne kompanije u drugu) treba da se promoviše. Fleksibilnost u zapošljavanju i mobilnost moraju da budu olakšani svim zaposlenima i neza-

poslenima na tržištu rada. Visokokvalitetna radna mesta, dobra organizacija posla i stalno usavršavanje deo su ciljeva fleksibilnosti. Socijalna zaštita treba da omogućiti mobilnost, a ne da je sprečava.

- Fleksibilnost treba da podrži ravnopravnost polova promovisanjem jednakog pristupa kvalitetnom poslu i za žene i za muškarce, kao i nudeći mogućnost da stvore ravnotežu između poslovnog i porodičnog života.
- Fleksibilnost zahteva klimu poverenja i dijaloga između državnih organa i socijalnih partnera u kojoj su svi spremni da preuzmu odgovornost za promene.
- Fleksibilnost treba da doprinosi finansijski održivim budžetskim politikama. Fer raspodela troškova i beneficija, naročito između kompanija i pojedinaca, te državnog budžeta. Na ovaj način koncept fleksibilnosti doprinosi opštem cilju država članica.

Sprovođenje ovih zajedničkih principa fleksibilnosti zahteva uspostavljanje i pažljivo planiranje politike i mera. Države se znatno razlikuju po svojoj društveno-ekonomskoj, kulturnoj i institucionalnoj pozadini, pa se pretpostavlja da će politike i mere da variraju od zemlje do zemlje. Primeri najbolje prakse fleksibilnosti iz Evropske unije pružaju velike mogućnosti za države članice da uče jedne od drugih, analizirajući ono što najbolje funkcioniše u njihovom nacionalnom okruženju.

Iako je eksplicitno naglašeno samo u prvom, potrebno je da skrenemo pažnju da je obrazovanje odraslih zastupljeno u svim principima koncepta fleksibilnosti, kao što njegovu ulogu možemo da nađemo i u razvijanju sve četiri osnovne komponente koncepta fleksibilnosti. Ono je namenjeno svim ljudima, bez obzira na pol, status, rasnu ili nacionalnu pripadnost. Shodno tome, povećanje dostupnosti obrazovanja odraslih je, između ostalog, i u funkciji smanjenja jaza koji postoji na tržištu rada prilikom zapošljavanja. Odrasli uče i usvajaju nova znanja i veštine kako bi išli u korak sa promenljivim okolnostima tržišta rada, i upravo ta znanja, veštine i sposobnosti povećavaju mobilnost na tržištu rada. Raspodela troškova i beneficija ukazuju nam da implementacija koncepta fleksibilnosti zavisi ne samo od kompanija i pojedinaca, već i Vlade, državnih organa i socijalnih partnera. Stoga, čini nam se opravdanim na ovom mestu istaći tezu, da oživotvorenje koncepta fleksibilnosti zahteva od svih aktera, od pojedinaca, preko kompanija i različitih socijalnih partnera, do vlada država, “novo učenje”, kako bi svako mogao da odgovori na novonastale zahteva koje fleksibilnost postavlja.

Metodološki okvir istraživanja

Na samom početku naveli smo predmet našeg rada. Kroz rad smo želeli da ispitamo vezu koja postoji između koncepta fleksigurnosti i obrazovanja odraslih, formulišući cilj ovog rada kao nameru da ispitamo ulogu obrazovanja odraslih u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti, analizom relevantne literature. Iz postavljenog cilja proizašli su sledeći zadaci istraživanja: izvršiti analizu shvatanja koncepta fleksigurnosti sa posebnim akcentom na ulogu obrazovanja odraslih; ispitati ulogu formalnog obrazovanja u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti; ispitati ulogu neformalnog obrazovanja u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti; i ispitati ulogu samostalno preduzetih obrazovnih aktivnosti u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti. Na osnovu formulisanoog cilja i postavljenih zadataka, istraživanje smo započeli polazeći od sledećih hipoteza:

- Obrazovanje odraslih je ključ za ostvarivanje koncepta fleksigurnosti, jer podstiče socijalnu uključenost i fleksibilnost na tržištu rada, koje čine dve osnovne komponente koncepta, usvajanje znanja, veština i sposobnosti koje se traže;
- Formalno obrazovanje ima važnu ulogu u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti, jer predstavlja osnov za dalje sticanje znanja sa ciljem razvoja karijere, a radi stvaranja sigurnog radnog mesta i mobilnosti zaposlenih na tržištu rada;
- Uloga neformalnog obrazovanja u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti temelji se na usvajanju dodatnih znanja, veština i sposobnosti u svrhu prilagodljivosti i konkurentnosti na tržištu rada, koje prate promene razvoja nauke i tehnike; i
- Samostalno preduzete obrazovne aktivnosti imaju bitnu ulogu u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti, jer se odnose na sticanje korisnih znanja iz svakodnevnog iskustva pojedinca, čime doprinose fleksibilnosti i sigurnosti radnog mesta.

Istraživanje koje smo sprovedeli teorijskog je karaktera. Koristili smo deskriptivan metod za opisivanje uloge obrazovanja u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti. Od istraživačkih tehnika koristili smo analizu dokumentacije, a instrument kojim smo prikupili podatke jeste protokol za analizu dokumentacije (Tabela 1.).

Tabela 1. – Protokol za analizu dokumentacije

Protokol broj 1	(Naziv izvora)
Određenje pojama fleksigurnosti	
Načini informisanja o konceptu	
Uloga formalnog obrazovanja	
Uloga neformalnog obrazovanja	
Uloga samostalnih obrazovnih aktivnosti	
Nosioci aktivnosti	
Ostalo	

Predstavljeni protokl poslužio je kao osnova za analizu 16 izvora u kojima smo tragali za osnovnim postavkama koncepta fleksigurnosti, s namerom iznalaženja što više podataka koji govore o relaciji fleksigurnost – obrazovanje (odraslih). Korišćene izvore možemo da razvrstamo u tri grupe: 1) evropska strateška dokumenta; 2) nacionalne strategije Republike Srbije i 3) stručna literatura.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Čini nam se da smo i do sada, predstavljajući osnovne postavke koncepta fleksibilnosti i tragajući za ulogom obrazovanja u zaživljavanju ovog koncepta, prilično toga naveli u prilog shvatanju da doživotno obrazovanje predstavlja jedan od ključnih prioriteta ostvarivanja koncepta fleksibilnosti, čak do nivoa njegovog neophodnog preduslova i konstatnog pratioca. Bolje obučena radna snaga, sposobna da doprinese i prilagodi se promenama osnov je ekonomskog razvoja zemlje u tranziciji. Izazov su svakako veštine koje se ubrzano menjaju, kao i stalna neusklađenost ponude i potražnje za veštinama na tržištu rada.

Govoreći o obrazovanju odraslih, pomenuli smo da ga, karakteriše pet osnovnih funkcija, a u narednim delovima ukazaćemo na povezanost tih funkcija sa osnovnim ciljevima i komponentama koncepta fleksibilnosti. Prva funkcija obrazovanja odraslih jeste da odgovori na potrebe tržišta rada i pojedinaca za novim znanjima i veštinama. Koncept fleksibilnosti usmeren je na aktivnu politiku tržišta rada i pomoći nezaposlenima kako bi usvajanjem veština i znanja postali konkurentniji na tržištu i povećali svoje mogućnosti prilikom zapošljavanja. U skladu sa tim naredna funkcija obrazovanja odraslih jeste da unapredi mogućnost za zapošljavanje, pa je veza ove dve varijable sasvim jasna, jer je jedna od komponenti fleksibilnosti i podsticanje zapošljavanja, te mobilnost na tržištu rada. Takođe, obrazovanje odraslih usmereno je na smanjenje siromaštva, dok je jedan od ciljeva koncepta fleksibilnosti upravo usmeren na zapošljavanje najugroženijih (žena, starih, mladih itd.). Konačno, možda i najvažnija funkcija obrazovanja odraslih jeste povećanje vrednosti ljudskog kapitala, a opet koncept fleksibilnosti temelj ima u sticanju znanja, veština i sposobnosti radi veće konkurentnosti i mobilnosti na tržištu rada. Primećujemo da već dovođenje u direktnu vezu ciljeva i komponenti koncepta fleksibilnosti sa nekim od osnovnih funkcija obrazovanja odraslih ukazuje na njihovu izuzetno veliku povezanost, čak i pre bismo mogli da kažemo „isprepletanost“.

Konstatovana „isprepletanost“ se, s jedne strane, odnosi na sve one neophodne pretpostavke koje treba da stvori obrazovanje da bi fleksibilnost bila moguća, a s druge strane, upravo zbog ovakve uloge obrazovanja, koncept fleksibilnosti pred njega postavlja određene zahteve u pogledu kvaliteta obrazovanja, pod kojim podrazumevamo i razvijenost određenih svojstava (karakterisitika) obrazovanja, kao i nivo razvijenosti tih svojstava.

Tako, kada je reč o formalnom obrazovanju, u analiziranim izvorima, ističe se potreba za *visokim kvalitetom osnovnog obrazovanja za sve*, a zatim i

neophodnost stručnog obrazovanja i obučavanja. Kod svi mladih ljudi, još prvih dana u školskim klupama poželjno je razvijati pozitivan stav prema učenju, odnosno “*naučiti ih kako da uče*”. Pojam pismenosti danas obuhvata *viši nivo osnovnih kompetencija* nego ranije, pa se danas među osnovnim veštinama navode *veštine rada na računaru, učenje jezika, preduzetničke i socijalne veštine (kao što su: komunikacione sposobnosti, kultura izražavanja, samopouzdanje, prihvatanje drugih i drugačijih...)*. Osnovno obrazovanje odraslih predstavlja *svojevrsnu drugu šansu*, jer omogućava pristup obrazovanju svima koji do tada nisu bili uključeni u ovaj proces i sistem. Naglasak se stavlja na ohrabrivanje i *podsticanje manjiskih grupa* da učestvuju u obrazovanju da bi se bolje integrisali. Da bi mobilnost na tržištu bila omogućena svima, potrebno je čvrsto i *temeljno osnovno obrazovanje (odraslih)*. Kada govorimo o konceptu fleksigurnosti u ovom kontekstu, potrebno je *da se omogući pristup obrazovanju odraslih* (posebno osnovnom obrazovanju odraslih) *svima*. Nezaposleni i migranti, stariji i mladi koji nisu bili uključeni u obrazovni sistem, moraju da imaju mogućnost da se obrazuju i stiču veštine koje se traže na tržištu rada kako bi im se omogućilo da se zaposle. Obrazovanje je ključno u borbi za smanjenje siromaštva i nezaposlenosti i unapredjenje društvenog razvoja, što podrazumeva i *stalnu mogućnost vraćanja u formalni sistem obrazovanja*.

Nizak nivo znanja i sposobnosti vodi društvenoj ekskluziji pojedinca, te je *svakome potrebno obezbediti neophodan i minimalni nivo obrazovanja*. Onima koji nisu imali mogućnosti za sticanje obrazovanja u mladosti neohodno je pružiti drugu šansu organizovanjem večernjih škola i različitih programa prilagodjenih njihovim potrebama, željama i mogućnostima. Naknadno obrazovanje potrebno je podsticati, ohrabrivati i ne odvracati ih od toga postavljanjem strogih administrativnih uslova. Posebno je važno ohrabrivati i podsticati obrazovanje pripadnika manjinskih grupa, romske populacije, ljudi sa posebnim potrebama, a sve u cilju njihove bolje integracije u zajednicu (Strategija razvoja doživotnog učenja, Univerzitet u Beogradu, 2011). Savremen sistem socijalne sigurnosti omogućio bi zapošljavanje ugroženih grupa i njihovu inkluziju.

Možemo videti da je formalno obrazovanje od presudnog značaja za dalju nadgradnju i sticanje znanja. Potrebno je čvrsto i temeljno znanje koje će predstavljati osnovu za dalje usvajanje znanja, veština i sposobnosti potrebnih za napredovanje, konkurentnost i mobilnost na tržištu rada.

U ljudskom je kapacitetu da kreiraju i koriste znanja efikasno i inteligentno, konstantno menjajući i nadograđujući osnovu. Sve do skora, jedini društveno priznat oblik učenja bilo je formalno obrazovanje, dok kontinuum

doživotnog učenja danas *jednaku važnost pridaje neformalnom i formalnom obrazovanju*. Znanja koja se nisu stekla formalnim putem mogu da se nadoknade programima neformalnog tipa. Međutim, bez obzira što rezultati neformalnog obrazovanja imaju veliku vrednost na tržištu rada, ono se i dalje ne vidi kao “pravi oblik učenja”, pa se stoga obično potcenjuju (European Commission, 2000).

Učenje novih veština i sticanje novih znanja osnovni su način prilagođavanja promenama i razvoju privrede i ekonomije. U skladu sa zahtevima tržišta rada uvode se *novi programi koji su potrebni pojedincima, jer doprinose većoj zapošljivosti. Pohađanje kurseva i modula bitno je za zapošljavanje isto koliko i za ličnu satisfakciju pojedinca. Zadatak kompanija jeste ispitivanje obrazovnih potreba svojih zaposlenih i obezbeđivanje sredstava za pohađanje adekvatnih obrazovnih programa. Rotacija posla omogućava sticanje raznih veština sa više različitih radnih pozicija koje mogu da se kombinuju. Učiti možemo putem Interneta, kroz omiljene aktivnosti, putem kontakta sa drugim ljudima*. U svakoj situaciji postoji proces učenja, zbog čega je potreban *razvijen sistem akreditacije i validacije prethodnog učenja*.

Osnovni motivacioni pokretač pojedinca za dodatnim učenjem i usavršavanjem jeste činjenica da će njegova znanja i veštine biti priznate na odgovarajući način. Ne *uči se* samo u školi, već i u svakodnevnim situacijama, *kroz život i tokom čitavog života*, a takva znanja ne treba zanemarivati, već adekvatno vrednovati i iskoristiti. Informalno učenje koje se odvija kroz individualne obrazovne aktivnosti samoinicirane od osobe koja uči, odvija se kroz različite modalitete: on-line učenje putem Interneta i elektronskih medija, učenje u kontaktu sa drugim ljudima, prijateljima, rodbinom, kao i učenje kroz aktivnosti poput hobija i zadovoljavanja različitih interesovanja. Samo i ovako sažeto pobrojani modaliteti, putem kojih može da se realizuje informalno učenje, upućuje na moguće bogatstvo preduzetih aktivnosti učenja i sadržaja učenja. U društvima znanja potpuno razvijanje i korišćenje ljudskih resursa odlučujući je činilac u održavanju konkurencije.

Velika suma znanja i veština stiže se neformalnim obrazovanjem i informalnim učenjem, pa je tako u pojedinim zemljama razvijen sistem za akreditaciju prethodnog učenja, stečenog u neformalnim i informalnim situacijama. Gde je to moguće, potrebno je procenjivati i vrednovati posedovana znanja i veštine kroz određene testove, ispite i praktične vežbe. Na taj način, sva znanja stečena van formalnog obrazovanja bila bi priznata. (Strategija razvoja doživotnog učenja, 2011) Metode koje se koriste u vrednovanju mogu da otkriju veštine i sposobnosti kojih pojedinci možda sami nisu svesni i koje mogu ponuditi poslodavcima.

Međutim, ono što je ključno u bilo kom obrazovnom procesu jeste *motivacija, očekivanje i zadovoljstvo*. Zaposleni koji su motivisani od strane poslodavaca, bez obzira na sam motiv, okrenuće se obrazovanju kako bi ostali konkurentni na tržištu i kako bi zadržali svoje radno mesto. Povećanjem dostupnosti obrazovanja omogućio bi se prelazak ljudi u sektore sa većom vrednošću kao i proširenje obuhvata zanimanja poput onih koja proizilaze iz politika „održivog rasta“. *Fleksibilniji oblici obrazovanja mogu olakšati prelasku između faza rada i učenja*, uključujući modularizaciju obrazovnih programa. Ovakva opredeljenja takođe treba da omoguće i priznavanje neformalnog obrazovanja i informanog učenja, kao što podrazumevaju i zasnovanost obrazovnih programa na *ishodima učenja*, i obrazovnih aktivnosti na *integraciji obrazovnog sistema i karijernog vođenja*. Važno je usmeriti se na realizaciju navedenih pristupa za ugroženije zaposlene, posebno nisko-kvalifikovane, nezaposlene, mlađe i starije, osobe sa invaliditetom, osobe sa mentalnim poteškoćama ili manjinske grupe, poput Roma. Tu nastupaju javne službe i privatne agencije za zapošljavanje koje treba da pruže usluge karijernog vođenja i dobro ciljanih i prilagođenih obuka i programe za sticanje radnog iskustva (Evropska komisija, 2010).

Mogli bismo da kažemo da svi ovom prilikom navedeni nalazi našeg istraživanja veoma snažno podržavaju našu osnovnu pretpostavku, sa kojom smo i otpočeli analizu relevantnih dokumenata i literature, da je obrazovanje odraslih osnova na kojoj počiva koncept fleksigurnosti, time i pretpostavka za ostvarivanje njegova dva elementa – socijalne sigurnosti i fleksibilnosti na tržištu rada. Međutim, da bi obrazovanje odraslih moglo da ispuni ovakva očekivanja, ono mora da poseduje određene karakteristike, bilo da je reč o formalnom ili/i neformalnom obrazovanju i informalnom učenju, kao komplementarnim celoživotnim aktivnostima. Te karakteristike su snažno podržane reformskim zahvatima u oblasti obrazovanja u zemljama u tranziciji. Od tih karakteristika, u literaturi posvećenoj konceptu fleksigurnosti, posebno se naglašavaju: širok pristup obrazovanju za sve kategorije stanovništva; „učenje da se uči“, razvijanje sistema kvaliteta obrazovanja; razvijanje šireg spektra i opštih (bazičnih) i stručnih kompetencija; alternacija rada i obrazovanja (lako i ulaženje i izlaženje u/iz obrazovanja, u/iz sveta rada); razvijanje modularnih programa zasnovanih na ishodima; uvažavanje naučenog iz formalnog i iz neformalnog sistema obrazovanja, kao i na osnovu samostalno preduzimanih obrazovnih aktivnosti; uspostavljanje sistema validacije prethodnog učenja; razvijanje sistema akreditacije; integracija obrazovnih aktivnosti sa aktivnostima karijernog vođenja i savetovanja; angažovanje i odgovornost brojnih aktera i socijalnih partnera u oblasti obra-

zovanja odraslih, pored obrazovnih institucija i kompanija, i službi i agencija za zapošljavanje; promovisanje učenja koje se dešava svuda – kroz život i tokom čitavog života. Koncept „fleksigurnosti“ ukazuje da, praktično, ova kva svojstva od obrazovanja realan život zahteva, da ne bi bili nezaposleni, da ne bismo bili nezapošljivi i nekonkurentni na tržištu rada (što praktično znači neupotrebljivi na tržištu rada sa znanjima i veštinama koje posedujemo), da ne bismo zapali u siromaštvo.

Zaključna razmatranja

U nekim od zemlja EU (Danska, Holandija, Austrija) već je dokazano da su politike fleksigurnosti pomogle da se prebrodi kriza. Zahvaljujući povećanju unutrašnje fleksibilnosti, države članice EU prebrodile su opadanje stope zaposlenosti u periodu od 2008-2009. godine. Takođe, pomogle su kompanijama da izbegnu gubitak ključnih zaposlenih i troškove ponovnog zapošljavanja, te doprinele smanjenju teškoća sa kojima su se zaposleni suočili. Slično tome, nekoliko država članica unapredilo je sisteme osiguranja za slučaj nezaposlenosti (nivo naknada, njihova trajanja). Povećan je broj aktivnih mera zapošljavanja, uključujući i podsticaje za započinjanje biznisa i programe za obuku i sticanje radnog iskustva. Javne službe pružile su podršku u pronalaženju zaposlenja za pojedine grupe kao što su mladi, imigranti, zaposleni na određeno vreme, zaposleni koji su proglašeni tehnološkim viškom i lica koja ne primaju naknade. (Evropska komisija, 2010.)

Cilj ovog rada bio je da proučimo ulogu koju obrazovanje odraslih ima u ostvarivanju koncepta fleksigurnosti. Kroz rad smo ukazali na važnost veze koja postoji između obrazovanja odraslih i fleksigurnosti, kao i o ulogama koju formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno učenje imaju u ostvarivanju ovog koncepta. Zaključak do kojeg smo došli jeste da je koncept fleksigurnosti uslovljen obrazovanjem, što potvrđuje našu prvu pretpostavku da je obrazovanje odraslih ključ za ostvarivanje koncepta fleksigurnosti, jer podstiče socijalnu uključenost i fleksibilnost na tržištu rada.

Naši nalazi potvrđuju značaj i formalnog i neformalnog obrazovanja i informalnog učenja u zaživljavanju koncepta fleksigurnosti. Formalno obrazovanje kao osnova za dalje sticanje znanja ima za cilj razvoj karijere i mobilnost zaposlenih na tržištu rada. Dodatna znanja, veštine i sposobnosti koje je potrebno da usvojimo kako bismo se brže prilagodili tehnološkim promenama usvajamo putem neformalnog obrazovanja, koje nam omogućava da os-

tanemo konkurentni na tržištu rada. Naposljetku, samostalno preuzete obrazovne aktivnosti bogate nas znanjem iz svakodnevnog života i rada čoveka.

Ostvarivanje koncepta fleksigurnosti zavisi od raznih društvenih institucija, Vlade, ministarstava, socijalnih partnera, kompanija/organizacija i konačno, od samog zaposlenog. Uloga socijalnih partnera značajna je i korisna za zaposlene, jer doprinosi fleksibilnim radnim ugovorima, adekvatnim radnim aranžmanima, godišnjim odmorima i praznicima rada. Sa druge strane, kompanije imaju veliku mogućnost da utiču na svoje zaposlene. Upravo su one te koje podstiču na usvajanje znanja i veština koji su potrebni za konkurentnost i mobilnost. Naravno, rizik sa kojim se susreću odnosi se na mogućnosti da zaposleni pređe u drugu kompaniju i znanje koje mu je omogućeno iskoristi da poveća produktivnost nekog drugog poslodavca. Takođe, obrazovanje ni u jednom slučaju ne sme da ima status privilegije. Ono treba da bude dostupno svima, bez obzira na status pol i godine, što je početna pretpostavka koncepta doživotnog učenja. Problem nezaposlenosti, dugoročne nezaposlenosti, nezaposlenosti mladih i starijih, kao i marginalizovanih grupa, veruje se, može da se ublaži stvaranjem jednakih šansa za obrazovanje svih ljudi. Osnovno obrazovanje odraslih početna je tačka za usvajanje bazičnih znanja za nekvalifikovane, koji potom mogu da se uključe u tržište rada. Za one koji nisu u mogućnosti da nađu posao, država bi trebalo da omogući adekvatna socijalna primanja kao rešenje u prelaznoj fazi iz nezaposlenosti na novo radno mesto. Tokom perioda prelaska, zadatak službe za zapošljavanje bio bi da pomaže nezaposlenom u aktivnom traženju posla pohađajući obrazovne programe koji odgovaraju i nezaposlenom i potrebama tržišta. Na ovaj način, koncept fleksigurnosti dobija svoj značaj i u borbi sa ekonomskom krizom i u dugoj borbi sa problemom nezaposlenosti na tržištu rada.

Konačno, pitanje koje se nameće jeste: gde se Srbija nalazi u čitavoj priči o fleksigurnosti? Osnovne postavke postkriznog modela ekonomskog rasta i razvoja pretpostavljaju, pre svega, sticanje statusa kandidata i članstva u EU. Drugim rečima, koncept fleksigurnosti će time u Srbiji tek biti u postupku uvođenja u budućnosti. Prvi izazov biće to što je početna pozicija svake zemlje različita u odnosu na politiku fleksigurnosti, pa će biti neophodno da se opredelimo za mere za koje se pretpostavi da će u konkretnom okruženju imati najviše rezultata.

ADULT EDUCATION AS A FACTOR IN IMPLEMENTING THE FLEXICURITY CONCEPT

- Abstract -

The term, more frequently occurring in the last few years in the European documents dealing with different aspects and possible development trends of employment policy primarily aimed at reducing the growing unemployment rate, is "flexicurity". The essence of this concept, which is becoming more and more current with the world economic crisis, is that employees, in order to maintain this status, have to express, meaning that they have to be trained for flexibility reflected in readiness for, and thus largely for the possibility for frequent job changes and changes of institutions and organisations in which they work, as well as for continuous knowledge acquisition and development of skills and competences. In addition, the flexicurity concept also emphasises the necessity of providing security, through the role of the state in the form of providing sufficient job positions, enabling the employment of a larger number of people under good conditions and providing strong support in case of unemployment.

The subject of this paper is studying the role of adult education in implementing the flexicurity concept. As a manifestation of lifelong learning, adult education has a key role in acquiring knowledge, skills and competences, which is why it has long become a strong factor of economic development, increase of competitiveness, employability and employment. In line with the aforementioned subject, the aim of this paper is to, by analysis of the relevant literature and European documents devoted in different ways and in varying degrees to the flexicurity concept, explore the role of adult education in implementing this concept.

Key words: adult education, flexicurity concept, lifelong learning conception.

Literatura

- **Adamović, S.** (2008): *Svetska ekonomska kriza*, Fakultet političkih nauka, Beograd.
- **Chung, H., Van Oorschot, W.** (2010): *Employment insecurity of European individuals during the financial crisis*, RECOWE Publication, Dissemination and Dialogue Centre, Edinburgh.

- **Commission of the European Communities** (2006): *Adult learning: It is never too late to learn*, Brussels, Belgium.
- **European Commission** (2000): *A Memorandum on lifelong learning*, Brussels, Belgium.
- **European Commission** (2010): *Europa 2020*, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels, Belgium.
- **European Commission** (2007): *Toward common principles of Flexicurity*, More and better jobs through flexibility and security, Office for Official publications of The European Communities, Luxembourg.
- **European Foundation for the Improvement of Living and Working conditions** (2007): *Approaches to flexicurity, EU models*, Office for Official publications of the European Communities, Dublin, Ireland.
- **European Foundation for the Improvement of Living and Working conditions** (2007): *Flexicurity – issues and challenges*, Background paper, Denmark.
- **European Foundation for the Improvement of Living and Working conditions** (2007): *Varieties of flexicurity: Reflection on key elements of flexibility and security*, Background paper, Dublin, Ireland.
- **Evropska komisija** (2010): *Agenda za nove veštine i nova radna mesta*, Evropski doprinos punoj zaposlenosti, Strazbur.
- **International Labour Organization** (2012): *World of Work 2012 – Better job for a better economy*, International Institute for Labour Studies, Geneva.
- **Kaufman, I., Švan, A.** (2007): *Fleksigurnost na evropskim tržištima rada – tanka linija između fleksibilnosti i socijalne sigurnosti*, Friedrich Ebert Stiftung, Beograd.
- **Pejatović, A.** (2005): *Obrazovanje i kvalitet života*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- **Tangian, A.** (2008): *Towards Consistent Principles of Flexicurity*, WSI-diskussionspapier Nr. 159, Dusseldorf, Germany.
- **Tisen, Andriesen, Depre** (2006): *Dividenda znanja*, Stvaranje kompanija sa visokim učinkom kroz upravljanje znanjem kao vrednošću, Adizes, Novi Sad.
- **Univerzitet u Beogradu** (2011): *Strategija razvoja doživotnog učenja*, Centar za kontinuiranu edukaciju Univerziteta, Beograd.
- **Vlada Republike Srbije** (2008): *Nacionalna strategija održivog razvoja*, Beograd.
- **Vlada Republike Srbije** (2006): *Nacionalna strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji*, Beograd.
- **Vlada Republike Srbije** (2011): *Nacionalna strategija razvoja obrazovanja do 2020*, Ministarstvo prosvete i nauke, Beograd.
- **Vlada Republike Srbije** (2005): *Nacionalna strategija Srbije za pristupanje Evropskoj Uniji*, Kancelarija Vlade Republike Srbije za pridruživanje EU, Beograd.
- **Vlada Republike Srbije** (2011): *Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011-2020*, Beograd.
- **Vlada Republike Srbije** (2005): *Zakon o radu Republike Srbije*, Beograd.

Dubravka Mihajlović,¹
Aleksandra Popović²

KARIJERNO VOĐENJE I SAVETOVANJE U EVROPSKIM DOKUMENTIMA³

– Sažetak –

Tradicionalno shvaćenim, danas se suprotstavljaju koncepti savremenih karijera, koji sobom nose i brojne promene samog procesa karijernog vođenja i savetovanja. Karijerno vođenje i savetovanje tako postaje prepoznato kao instrument promena na ličnom i društvenom nivou, a pre svega posmatra se kao doživotan proces. U radu se razmatra karijerno vođenje i savetovanje u okvirima evropskih dokumenata. Istraživanje evropskih dokumenata sprovedeno je sa ciljem ispitivanja osnovnih karakteristika karijernog vođenja i savetovanja odraslih, koje se u tim dokumentima javljaju. Preciznije, pokušali smo da identifikujemo aktivnosti i nosioce karijernog vođenja i savetovanja, kao i ciljne grupe koje su tim procesom obuhvaćene. Identifikovanje pomenutih aspekata posmatra se kao značajan resurs u razumevanju aktuelnih tendencija na ovom polju.

Ključne reči: karijerno vođenje i savetovanje, aktivnosti upravljanja karijerom, upravljanje karijerom odraslih, savremene karijere, evropska dokumenta.

Uvod

Karijera, upravljanje karijerom, karijerno vođenje i savetovanje samo su neki od pojmova koji sve više okupiraju pažnju različitih interesnih grupa.

¹ Mihajlović Dubravka, master andragogije, redovan student doktorskih studija na Studijskoj grupi za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Istraživač – pripravnik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

² Aleksandra Popović, diplomirani andragog, diplomirala na Filozofskom fakultetu u Beogradu, odbranivši diplomski rad iz oblasti upravljanja karijerom odraslih.

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

Ovakva tendencija može da se objasni činjenicom da se karijere danas razumevaju drugačije u odnosu na ranije, da se danas više govori o savremenim karijerama koje se značajno razlikuju u odnosu na tradicionalno shvaćene karijere. Koje su glavne razlike? Pre svega, tradicionalno shvaćene karijere su u gotovo svakom pogledu bile „svedenije“. Karijere su bile rezervisane za zaposlene koji su napredovali na hijerarhijskoj lestvici i koji su pred sobom imali jasne puteve tog napredovanja. Karijera je danas mnogo više od sinonima za uspeh, ona je namenjena brojnim ciljnim grupama, grupama koje se razlikuju i u pogledu uzrasta, ali i u pogledu radnih i životnih uloga u kojima se nalaze. U takvim uslovima i sam proces upravljanja karijerama postaje znatno složeniji i obuhvata veoma dug životni period. Tako, karijere počinju da se „grade“ već odabirom škole, a potreba za upravljanjem karijerama ne prestaje ni u penzionom dobu. U skladu sa ukratko razmotrenim promenama, želeli smo da ispitamo koliko je u evropskim dokumentima, procesima karijernog vođenja i savetovanja omogućeno da ispune brojne zadatke koji im se nameću.

Pojam savremenih karijera

Savremene karijere se različito definišu, ali ukoliko bismo morali da se odlučimo za određen broj pomirljivih aspekata mnogobrojnih određenja, primetićemo da se u velikom broju definicija ukazuje na povezivanje profesionalnih aktivnosti sa ostalim životnim ulogama. Jedno od određenja karijere predlaže i UNESCO, a karijera se definiše kao „interakcija radnih i drugih životnih uloga tokom života osobe uključujući i plaćeni i neplaćeni rad u životu pojedinca. Ljudi kreiraju karijerne obrasce tako što donose odluke o obrazovanju, porodici i drugim životnim ulogama“ (UNESCO, 2002). U ovom određenju vidljiva je sva složenost radnih uloga koje ljudi zauzimaju. Takođe, naglašava se važnost obrazovanja, te donošenja odluka o obrazovnim putevima i to tokom čitavog života.

Još jedno određenje karijera daje i Arnold koji smatra da je karijera „niz pozicija, uloga, aktivnosti i iskustva u vezi sa zaposlenjem, sa kojima se osoba može susresti“ (Arnold, 2005: 520). Bitno je napomenuti da iskustva vezana za zaposlenje nisu isključivo rezervisana za zaposlene, a to je vidljivo i u sledećem određenju pomenutog autora: „iskustva u vezi sa zaposlenjem podrazumevaju da i takve aktivnosti kao što su treninzi, obrazovanje, volontiranje, ali i nezaposlenost mogu da budu posmatrani kao elementi nečije karijere“ (Ibidem). Sagledavanje nezaposlenosti u ovom kontekstu sva-

kako i samom procesu karijernog vođenja i savetovanja dodeljuje nove i kvalitativno drugačije zadatke.

Prateći promene karijere, Artur i Ruso današnju karijeru nazivaju *boundaryless* (prev. *boundry*: granica; *less*: manje) koju definišu kao „opseg forme karijere koji se opiru tradicionalnim pretpostavkama zapošljavanja“ (Arthur & Rousseau, 1996; u: Ibidem: 525). Pojam *boundaryless* podrazumeva da osobe više ne ostaju u okviru određenih granica tokom karijere već se kreću među različitim organizacijama, odeljenjima, hijerarhijskim nivoima, funkcijama. Ovakva karijerna forma, po našem mišljenju ima sledeća važna obeležja:

- Naglašava važnost razvoja kompetencija;
- Naglašava važnost upoznavanja sebe (sopstvenih potreba, sposobnosti, interesovanja);
- Naglašava dvostruki benefit - pojedinca i organizacije;
- Direktno ili indirektno govori o važnosti upravljanja karijerom.

U odnosu na tradicionalne karijere, koncept savremenih karijera je proširenog opsega. On sa jedne strane podrazumeva čitav set različitih situacija vezanih za zaposlenje. Tako, između ostalog, tu spadaju i nezaposlenost i volontiranje. Sa druge strane, karijere su i proširenog vremenskog trajanja. One počinju već odabirom škola, a prate i poslednji transfer, transfer iz sveta rada u penziono doba. Ovi glavni elementi razlika postaju temelj za novine na području karijernog vođenja i savetovanja, a posebno na području karijernog vođenja i savetovanja odraslih.

Karijerno vođenje i savetovanje i srodni pojmovi

Na polju karijernog vođenja i savetovanja susrećemo se sa mnogobrojnim pojmovima i još raznovrsnijim određenjima. Nešto detaljnijim razmatranjima može se uočiti da mnogi od tih pojmova nisu jasno razgraničeni. Tako, često nailazimo i na njihova izjednačavanja koja su samo u pojedinim slučajevima opravdana. Naravno, pojmovna „zbrka“ i neodređenost je u nekom smislu i očekivana s obzirom na brze promene na ovom polju. U tom smislu, smatramo da je neophodno kratko se osvrnuti na neka od određenja koja se na ovom području javljaju. Karijerno vođenje i savetovanje, a i profesionalna orijentacija se na različite načine dovode u vezu. Milica Guzina profesionalno savetovanje vidi kao deo profesionalne orijentacije i smatra da „profesionalna orijentacija obuhvata 3 uzajamno povezana zadatka, funkcije: profesionalno informisanje, profesionalno savetovanje i praćenje

uspešnosti kandidata u školi i na radnom mestu“ (Guzina, 1980:15). Ipak, prisutna je pojava izjednačavanja karijernog vođenja i savetovanja i profesionalne orijentacije. Mišljenja smo da profesionalna orijentacija nije širi pojam od karijernog savetovanja i informisanja. Ona je deo šireg procesa upravljanja karijerom, odnosno karijernog vođenja. Takođe, čini nam se da kod pomenutih aktivnosti, a posebno karijernog savetovanja, sve više jača pedagoško-andragoška komponenta. Kao sveobuhvatni cilj karijernog vođenja i savetovanja, a i profesionalne orijentacije, navodi se ospobljavanje osobe da samostalno donosi valjane izbore u obrazovanju i obučavanju, kao i valjane profesionalne izbore. Osoba uz pomoć savetnika koji se bavi procesom karijernog vođenja i savetovanja treba da proceni koje sposobnosti poseduje, potom da se detaljno upozna sa prednostima i nedostacima svog izbora ili obrazovnog ili profesionalnog, te da shvati u kakvom su odnosu prva dva zadatka kako bi mogla da donese dobru odluku (Ibidem). Samostalnost u donošenju izbora vezanih za obrazovanje i profesionalni put, jeste nešto na čemu se danas sve više insistira. Preciznije, danas se sve više insistira na tome da individua postane tzv. *menadžer svoje karijere*, te je stoga cilj karijernog vođenja i savetovanja da se obezbedi svakoj individui:

- lični razvoj radi razumevanja sebe i uticanja na odluke i inicijative u toku daljeg školovanja i profesionalnog razvoja;
- da istraži mogućnosti za učenje i zapošljavanje (rad);
- da planira i upravlja promenama u oblasti učenja i rada, tj. da upravlja svojom karijerom.

(Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, 2010).

Ovako postavljen trostruki cilj ukazuje na važnost ostvarivanja ličnih potencijala i promovisanje lične odgovornosti. Ipak, postavlja se izuzetno važno pitanje: da li i u kojoj meri određene aktivnosti upravljanja karijerom razvijaju samostalnost ljudi u donošenju važnih karijernih i životnih odluka? Još važnije, da li pored aktivnosti koje podrazumevaju „pakete“ selektivnih informacija, postoje i one aktivnosti koje razvijaju kapacitete za istraživanje i dalje planiranje sopstvenih karijernih puteva?

Kao sledeći važan pojam u ovom području, javlja se i pojam profesionalnog izbora. Mišljenja smo da se priroda profesionalnog izbora veoma izmenila. Naime, sve ređe se govori o trajnim izborima, odnosno, češća je pojava da osoba tokom čitavog života konstantno donosi različite profesionalne izbore. Takođe, ovi izbori nisu više isključivo domen profesionalnih odluka. Oni zahtevaju brižljive, planirane i sistematične odluke vezane za celokupnu životnu situaciju individue, odnosno upliv odluka vezanih i za sve druge životne uloge u kojima se pojedinac nalazi. O profesionalnim izborima pos-

toji veliki broj teorija, a najvažnije se mogu svrstati u dve grupe. Prva grupa obuhvata *razvojne teorije* koje izbor shvataju kao proces koji se odvija u nekoliko faza, i posmatraju ga kroz ceo radni vek. Glavni predstavnici su Ginzberg – razlikuje tri perioda profesionalnog razvoja: period fantazije, provere i realizma; i Super – izbor posmatra kao proces koji zavisi od iskustva osobe pošto ono određuje buduće ponašanje, pa sledi da izbor pre svega zavisi od psiholoških, subjektivnih faktora i deli ga na period rasta, istraživanja, utvrđivanja/potvrđivanja, održavanja i opadanja (prema: Guzina, 1980).

Druga grupa teorija su *diferencijalne* koje u razmatranju profesionalnog izbora polaze od individualnih razlika, ali takođe se okreću ka zanimanjima od kojih svako ima svoje specifične karakteristike. Glavni predstavnici su Holand – analizira odnos između osobina ličnosti i zanimanja, te njegova podela podrazumeva šest različitih tipova ličnosti, tj. tipova orijentacija, odnosno tipova sredine. To su: realistički, intelektualni, socijalni, konvencionalni, preduzetnički, umetnički tip; i Ro – u izboru su ključne potrebe, interesovanja i stavovi formirani u detinjstvu pri čemu je uticaj roditelja ključan u njihovom stvaranju. Shodno tome razlikuje osam grupa zanimanja: uslužna zanimanja; poslovni kontakti; organizacija; tehnologija; zanimanja u prirodi; nauka; opšta kultura; umetnost i zabava (prema: Ibidem). Koju god od teorija dalje analizirali, važno je ponovo naglasiti da se i sama priroda profesionalnih izbora promenila. Više ne govorimo o jednom izboru, već se i sama karijera može definisati kao proces profesionalnih izbora. Profesionalni izbori više nisu samo stvar donošenja konačnih i pravih odluka u mladosti.

Kako je fokus ovog rada usmeren na proces karijernog vođenja i savetovanja, potrebno je definisati i taj pojam. S obzirom na prirodu ovog rada, nismo se odlučili za detaljniju analizu određenja karijernog vođenja i savetovanja. Ipak, bitno je naglasiti da se ovaj proces označava kao doživotni proces, proces koji podrazumeva osnaživanja vezana za donošenje profesionalnih odluka, pri čemu se uvažava pluralitet radnih uloga, te njihovo usklađivanje sa ostalim životnim ulogama individue. Takođe, proces karijernog vođenja i savetovanja se dešava na više nivoa (individualni, organizacijski i državni, društveni nivo), pri čemu svaki od njih ima različite ciljeve. Proučavajući relevantna dokumenta o karijernom vođenju i savetovanju naišli smo na više definicija koje određuju pomenuti proces. U skladu sa potrebama istraživanja koje smo sproveli, te shodno preduzetim istraživačkim naporima, opredelili smo se za definiciju koja je predložena u Rezoluciji o doživotnom učenju Saveta ministara EU, 2004. godine, a koja je prihvaćena i u Strategiji karijernog savetovanja i vođenja u Republici Srbiji. Proces karijernog vođenja i savetovanja definiše se kao: „niz aktivnosti koje osposo-

bljavaju pojedince bilo kog uzrasta, u bilo kom trenutku njihovih života, da identifikuju sopstvene sposobnosti, kompetencije i interese, da donesu odluke koje se tiču njihovog obrazovanja, osposobljavanja i profesije i da upravljaju tokovima svojih života u oblasti učenja, rada i drugih oblasti u kojima mogu da steknu i primene sposobnosti i kompetencije“ (Strategija karijernog savetovanja i vođenja u Republici Srbiji, 2010). Upravo se i kroz ovo određenje može uočiti tendencija proširenja karijera, te i upravljanja karijerom, a koja podrazumeva posmatranje ovog procesa kao doživotnog. Ova tendencija ne iznenađuje s obzirom na pomenute promene u svetu rada.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje koje smo sprovedeli, podrazumevalo je analizu relevantnih evropskih dokumenata, kako bismo što bolje razmotrili kakav je proces karijernog vođenja i savetovanja odraslih u evropskim dokumentima. Cilj preduzetog istraživanja je bio ispitivanje osnovnih karakteristika procesa karijernog vođenja i savetovanja. Na osnovu ovako postavljenog cilja istraživanja, formulisali smo sledeće zadatke proučavanja koji se odnose na identifikovanje određenih aspekata i elemenata procesa karijernog vođenja i savetovanja:

- aktivnosti koje se sprovode u okviru procesa karijernog vođenja i savetovanja;
- nosioce koji omogućavaju realizaciju procesa karijernog vođenja i savetovanja;
- ciljne grupe koje su obuhvaćene procesom karijernog vođenja i savetovanja;
- odnose karijernog vođenja i savetovanja odraslih sa obrazovanjem odraslih.

Pretpostavke na kojima je počivalo naše istraživanje bile su: proces karijernog vođenja i savetovanja u evropskim dokumentima sprovodi se pomoću aktivnosti savetovanja, informisanja i mentorstva, u procesu je, pored kompanija, ključna nacionalna vlada. S obzirom na ciljne grupe, pretpostavili smo da je proces namenjen svim životnim dobima. Takođe, pretpostavili smo i to da je obrazovanje odraslih ključno zbog opstanka u svetu rada.

Sprovedeno istraživanje bilo je deskriptivno-teorijskog tipa, dok je korišćena tehnika istraživanja problema bila analiza dokumentacije. Za potrebe istraživanja konstruisan je instrument - protokol za analizu dokumentacije (primer Protokola - Tabela 1.). Ukupno je analizirano 18 evropskih dokume-

nata, a kao što se može videti i u samom protokolu, interesovali smo se za osnovne karakteristike: pojmove u upotrebi, cilj/funkcija karijernog vođenja i savetovanja, ciljne grupe kojima je pomenuti proces namenjen, popis relevantnih organizacija, nosioce procesa, te same aktivnosti. Poslednja stavka Protokola je registrovala određene dodatne informacije. Ovako konstruisan Protokol, trebalo je da nam pruži uvid u glavne aspekte karijernog vođenja i savetovanja.

Tabela 1. - Protokol br. 1 - Primer

OECD (2004) <i>Career Guidance: A Handbook for Policy Makers</i> OECD (2004) <i>Karijerno vođenje: Priručnik za donosiocje odluka</i>	
<i>Osnovne karakteristike</i>	
POJMOVI U UPOTREBI	Karijerno vođenje, karijerno obrazovanje, karijerno informisanje
CILJ/ FUNKCIJA	Ključan je element politike doživotnog učenja, aktivnog zapošljavanja i socijalne jednakosti
CILJNE GRUPE	Mladi (na svim nivoima sistema obrazovanja, na prelasku na tržište rada, nezaposleni, oni koji su napustili školovanje), odrasli (nezaposleni, zaposleni, stariji odrasli), zanemarene grupe
ORGANIZACIJE/ KADROVI	Škole na svim nivoima obrazovanja, javne službe za zapošljavanje, kompanije
NOSIOCI	Vlade, opština, kompanije
AKTIVNOSTI	Mladi: osnovne i srednje škole orijentisane na vođenje; portfolio sistem; približavanje sveta rada; karijerno vođenje kao multidisciplinarni problem svih članova škole; integrisani servis isporuke; proaktivne opštine; program <i>Youthreach</i> ; servisi karijernog savetovanja. Nezaposleni odrasli: različiti servisi za diferencirane potrebe; korišćenje ICT za razvoj samouslužnih servisa za vođenje; servisi vođenja u zajednici; obuke za osoblje koje nudi usluge karijernog vođenja u javnim službama za zapošljavanje. Zaposleni odrasli: karijerno vođenje u javnim službama za zapošljavanje; servisi vođenja u kompaniji; servisi karijernog vođenja i sindikati; servisi karijernog vođenja i akreditacija prethodnog učenja. Stariji odrasli: projekti karijernog vođenja za treće doba; podržavanje povratka zaposlenih. Zanemarene grupe: lokalni centri; akcioni projekti
OSTALO	/

Istraživanje koje smo sproveli nije bilo usmereno ka komparaciji procesa karijernog vođenja i savetovanja u različitim zemljama. Ipak, iako je prevladavalo potrebe našeg istraživanja, ovakav pristup ne smatramo manje bitnim. Suprotno, smatramo da takav pristup, pristup u kome bi se ovi procesi uporedili, te analizirala i ukrštala iskustva različitih zemalja, može biti odličan putokaz ka pronalaženju primera dobre prakse. Naš fokus svakako je bio celokupan proces karijernog vođenja, te u nekom smislu i popis onih aktivnosti i elemenata koji su ocenjeni kao predloženi za karijerno vođenje i savetovanje (u različitim životnim dobima).

Prikaz i interpretacija rezultata istraživanja

Aktivnosti kojima se sprovodi proces vođenja i savetovanja

Prvi od naših istraživačkih zadataka odnosio se na identifikovanje aktivnosti koje se sprovode u okviru procesa karijernog vođenja i savetovanja. S obzirom na prikazanu složenost današnjih karijera i samim tim složenost procesa karijernog vođenja i savetovanja, ne iznenađuju rezultati koji su pokazali da se ovi procesi realizuju kroz mnogobrojne aktivnosti. Analizom dokumentacije izdvojili smo nekoliko glavnih grupa aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja, a koje se u najvećoj meri navode kao aktivnosti celoživotnog vođenja i savetovanja:

- *Savetovanje* (identifikovanje klijentovih potreba; razvijanje komunikacije sa klijentom za davanje saveta i uputstava jedan na jedan);
- *Informisanje* (organizovane posete centrima karijernog vođenja; prikupljanje, organizovanje, širenje informacija o karijernom vođenju koje će osoba kasnije sama koristiti; pronalaženje i dostavljanje informacija koje su u vezi sa karijernim vođenjem, licem u lice ili na daljinu; obezbeđivanje informacija o tržištu rada);
- *Mentorstvo* (i uzori);
- *Radionice* (radionice za traženje posla; *Outreach* radionice i prezentacije);
- *Volontiranje i slične aktivnosti* (stručno orijentisane posete kompanijama; kooperativno obrazovanje);
- *Korišćenje Interneta* (poboljšano korišćenje ICT-a; dizajniranje informacionih materijala za korišćenje u servisu; korišćenje ICT za razvoj samouslužnih servisa za vođenje);
- *Vođenje na radnom mestu* (obezbeđivanje vođenja na radnom mestu; naukovanje; radno iskustvo; servisi vođenja u kompaniji);

- *Razni servisi* (servisi karijernog savetovanja; servisi učenja; različiti servisi za diferencirane potrebe; servisi vođenja u zajednici; servisi karijernog vođenja i sindikati; servisi karijernog vođenja i akreditacija prethodnog učenja; servisi informisanja; servisi za studente);
- *Seminari/sajmovi karijere ili traženja posla* (karijerni sajmovi; seminari koji dopunjavaju školske kurseve);
- *Posredovanje u obrazovanju i/ili traženju i/ili promeni posla* (projekti učenja koji uključuju studente u zajednicu i druge aktivne forme pomoći u traženju posla; olakšavanje traženja obuka za posao; praćenje i podrška osobama koje traže posao i/ili obrazovne puteve na temelju jedan na jedan ili u malim grupama; posredovanje u poslu; pomoć u aktivnostima traženja posla);
- *Individualno vođenje* (projekti karijernog vođenja za treće doba; podržavanje povratka zaposlenih; lično savetovanje ili vođenje; intenzivno individualno radno savetovanje; lični razvoj; specijalizovano savetovanje pri zapošljavanju);
- *Kursevi/programi putem kojih se stiču neophodne veštine* (obučavanje za donošenje odluka i veštine za donošenje odluka o karijeri);
- *Raznovrsna sredstva* (brošure; informacioni portfolio; video; kompjuterski programi; knjige; multimedijски diskovi);

Kao što se može uočiti, lista resursa u karijernom vođenju i savetovanju je prilično raznovrsna i u određenom smislu ona svakako prati dinamičnost na ovom polju, te svakako i interakciju različitih uloga u kojima se pojedinci nalaze.

Nosioci procesa karijernog vođenja i savetovanja

Identifikovanje nosioca procesa karijernog vođenja i savetovanja je bio drugi zadatak našeg istraživanja. Podaci su pokazali da su nosioci procesa karijernog vođenja i savetovanja vlade, kompanije i različite organizacije koje se bave ovim procesom. *Vlade* imaju ključnu ulogu pošto one donose zakonske uredbe i akte pomoću kojih se ostvaruje proces. U većini zemalja, vlade donose opšti plan delovanja koji je namenjen i vladinim organizacijama koje se bave procesom karijernog vođenja i savetovanja, kao i kompanijama ili ostalim organizacijama koje se bave ovim procesom. Odredbe donele na nacionalnom nivou, trebalo bi primenjivati na lokalnom ili regionalnom nivou. Tako, temelj je opšti plan delovanja sa ključnim elementima koje proces karijernog vođenja i savetovanja treba da ima. Na svakoj regiji je da napravi izbor koje će elemente usvojiti i primenjivati u skladu sa specifi-

čnostima osoba koje se tu nalaze, kao i u zavisnosti od potreba tržišta rada i njegovih trendova (Bezanson & Kellett, 2001).

Proučavajući evropska dokumenta uvideli smo da je proces pre svega namenjen mladima i nezaposlenim licima, te je i očekivano da vlade omoguće obrazovanje ili obučavanje. Ukoliko države žele veći udeo radno sposobnih mladih osoba, proces karijernog vođenja i savetovanja treba započeti dok su u formalnom sistemu obrazovanja (European InfoNet Adult Education, 2011; Grubb, 2002). Usluge karijernog vođenja trebalo bi da budu omogućene u različitim institucijama, a i na različitim nivoima školovanja, kako bi mogli da donose valjane izbore vezane za obrazovanje ili pak dodatno obrazovanje i obučavanje (Watts, 2002; Tchiboza, 2011; Bezanson & Kellett, 2001; OECD, 2004; OECD, 2003; OECD – OCDE, 2002). Ishod ranog karijernog vođenja i savetovanja je smanjivanje broja osoba koje napuštaju školovanje i ostaju bez kvalifikacija (European InfoNet Adult Education, 2011). Većinu nezaposlenih osoba čine mladi bez kvalifikacija (Guide on the Accreditation..., 2008) kojima putem procesa karijernog vođenja i savetovanja treba pomoći da se uključe u svet rada, bez obzira na to da li se radi o dodatnom obrazovanju/obučavanju, ili sticanju potpuno novih kvalifikacija. Ukoliko mladi ne steknu kvalifikacije to ih može voditi u dugoročnu nezaposlenost, gde zajedno sa odraslim osobama, koje više nisu na tržištu rada, čine kategoriju nezaposlenih. Odrasle osobe koje su bile u radnom odnosu, često se vraćaju u poziciju zavisnosti od socijalnih primanja, te je cilj nacionalnih država i vlada njihovo vraćanje u svet rada. Vladinim uredbama je definisano da se aktivnosti procesa karijernog vođenja i savetovanja koje su namenjene nezaposlenim licima realizuju pod okriljem službi za zapošljavanje u okviru kojih se mogu organizovati posebni programi za traženje posla (Grubb, 2002; OECD, 2004; 2003; Sultana & Watts, 2005). Takođe se navodi da institucije koje se bave obrazovanjem odraslih (OECD, 2004; 2003) treba da u svom programu imaju i usluge karijernog vođenja koji može da omogući osobi da ostane u svetu rada. Naravno, logično je očekivati da ovakvi procesi budu drugačije programske orijentacije, u skladu sa različitim obrazovnim i profesionalnim potrebama. Upravo su ovakve uredbe svojevrsno priznanje potrebe za karijernim vođenjem i zaposlenih lica. U prilog tome govori i činjenica da se u pojedinim dokumentima kao nosioci navode vlade, a kao ciljne grupe navode se zaposlena lica. Verovatno je da postoji prećutno uviđanje da zaposleni danas brže nego ikada pre mogu postati nezaposleni, što sobom nosi brojne probleme. Ovakvi interesi mogu se objasniti principom „preventiva, ne kurativa“ jer su zaista mnogo veći troškovi zbrinjavanja nezaposlenih lica. Ranije smo u radu navodili kako zaposleni treba da imaju širok spektar veština koje bi trebalo da usavršavaju, kako bi

mogli ostati na tržištu rada. Nema države kojoj odgovara povećavanje broja nezaposlenih lica, jer to direktno znači i narastanje broja socijalnih i ekonomskih problema (European InfoNet Adult Education, 2011; Tchibozo, 2011; Grubb, 2002). Dalje, analizom evropskih dokumenata smo utvrdili da su specifične grupe takođe pod okriljem vlade. Tu se vlade vide kao ključne u rešavanju njihovih problema, a ti problemi se pre svega vezuju za socijalnu inkluziju i jednakost. Da bi ti problemi bili uspešnije rešavani, takođe je potreban aktivitet na regionalnom nivou (Sultana & Watts, 2005; Grubb, 2002; Career guide for School..., 2008; CEDEFOP, 2008; OECD, 2004).

Kompanije, odnosno *organizacije*, takođe imaju važnu ulogu u samom procesu karijernog vođenja i savetovanja, jer svi zaposleni treba da prihvate koncept doživotnog učenja. Kompanije žele da zaposleni prihvate koncept koji će im omogućiti da se razvijaju i na ličnom i na profesionalnom planu. Politika aktivnog zapošljavanja i koncept zaposlenih znanja, pored koncepta doživotnog obrazovanja, ne mogu biti realizovani ukoliko kompanije ne omoguće zaposlenima da pod njenim okriljem realizuju proces karijernog vođenja i savetovanja, a ne da angažuju spoljne agencije koje se bave ovim procesom (CEDEFOP, 2008; OECD – OCDE, 2002; OECD; 2004). Kompanije i vlade mogu da sarađuju u procesu karijernog vođenja i savetovanja ukoliko dolazi do reorganizacije kompanije, a shodno tome i do mogućeg otpuštanja većeg broja zaposlenih. Cilj saradnje je da zaposleno lice (u trenucima dok radni odnos još uvek traje) načini promene u svojoj karijeri. Tako, moguće je da je u pitanju sticanje dodatnih veština putem kojih će postati kompetitivniji na tržištu rada ili možda prekvalifikacija (Sultana & Watts, 2005).

Različite organizacije koje se bave procesom karijernog vođenja i savetovanja mogu biti vladine i/ili nevladine organizacije usmerene na zapošljavanje i/ili na karijerno vođenje i savetovanje i namenjene su nezaposlenim mladim i odraslim osobama (Guide on the Accreditation, 2008). Veoma retko su namenjene zaposlenim licima, te njima preostaje da sami tragaju za organizacijama koje nude usluge karijernog vođenja ili da kompanije u kojima su zaposleni angažuju saradnika koji bi trebalo da razreši specifične situacije zaposlenih. U tom smislu, napredak kompanije ima primarnu ulogu (a ovakav razvoj zaposlenih nije uvek viđen kao instrument tog napretka). Kako vremenom u pojedinim državama dolazi do popularizacije karijernog vođenja i savetovanja, tako se otvaraju i centri (organizacije, institucije) koji su specijalizovani za ovu delatnost (Career guide for School...,2008). Pomenuti nosioci imaju različite pozicije u odnosu na proces karijernog vođenja i savetovanja, a svakako i različite ciljeve. Veoma je važno međusobno umrežavanje (naravno, u skladu sa zajedničkim potrebama), jer to svakako

može biti put zadovoljavanja različitih potreba za karijernim vođenjem i savetovanjem.

Ciljne grupe kojima je namenjeno karijerno vođenje i savetovanje

Identifikovanje ciljnih grupa kojima je namenjen proces karijernog vođenja i savetovanja bio je naš sledeći istraživački zadatak. Ciljne grupe kojima je proces namenjen nisu toliko raznovrsne koliko smo pretpostavljali da će biti. Podaci su pokazali da je proces karijernog vođenja i savetovanja namenjen mladima koji su u formalnom sistemu obrazovanja i koji su bez kvalifikacija (tzv. *dropout-i*); potom odraslim osobama - zaposlenima mnogo manje nego nezaposlenim licima; i starima. Iako su nas rezultati istraživanja demantovali, još uvek smo mišljenja da je proces karijernog vođenja i savetovanja potrebno usmeravati i ka odraslim osobama koje su na prelazu iz sveta rada u penziono doba. Nismo pronašli dokument koji je imao posebne odredbe, smernice, preporuke za aktivnosti u okviru već pomenutog, poslednjeg karijernog transfera. Ipak, na različitim nivoima postoje priznanja da ovaj životni period i ova životna situacija jesu stresni, da sobom često nose i preispitivanja sopstvenih vrednosti u novom kontekstu. Različite vrste preispitivanja nisu jedina aktivnost u ovom životnom periodu (a ne moraju nužno da se javljaju). Moguće je da se ljudi angažuju i po penzionisanju. S obzirom na pomenute ciljne grupe, u dokumentima se još navode i ugrožene/rizične grupe stanovništva.

Ako se osvrnemo na prvu kategoriju, kategoriju mladih ljudi, proces karijernog savetovanja i vođenja je prvenstveno namenjen osobama koje su još uvek u *sistemu obrazovanja*. Glavna uloga procesa karijernog vođenja i savetovanja je pružanje pomoći mladim ljudima da učine pravi izbor u izgradnji sopstvenog obrazovnog puta. Takođe, tokom školovanja postoji mogućnost da se dodatno angažuju i stiču znanja iz prakse. Generalno posmatrano, karijerno vođenje treba da omogući mladima da razjasne svoje karijerne ciljeve, shvate svet rada i razviju sopstvene kapacitete za upravljanje karijerom. Može se zaključiti da je proces karijernog vođenja koji je namenjen mladima usmeren na važnost informisanja prilikom donošenja izbora vezanih za obrazovanje, kao i prilikom početnih karijernih izbora koji ih očekuju (OECD – OCDE, 2002). *Mladi bez kvalifikacija, odnosno mladi koji su napustili školovanje*, prepoznati su kao važna grupa, a proces karijernog vođenja i savetovanja prepoznat je kao pomoć pri sticanju kvalifikacija koje će im omogućiti uključivanje na tržište rada (sticanjem potpuno novih veština ili nastavak školovanja). Zadatak savetnika je da ovim grupama omogući izbor za dalje obučavanje koje će ih voditi do potrebnih kvalifikacija, a sve

na osnovu ispitivanja sposobnosti individue kao i njenih preferencija (European InfoNet Adult Education, 2011; Guide on the Accreditation..., 2008; Career guide for School... 2008; Sultana & Watts, 2005; OECD 2004).

Nezaposleni odrasli su kategorija koju možemo u pojedinim segmentima izjednačiti sa kategorijom mladih bez kvalifikacija. Svrha procesa karijernog vođenja i savetovanja jeste da im se omogući brz povratak u svet rada. Ukoliko postoji potreba, putem obučavanja mogu da usavrše postojeće veštine. Međutim, ako osoba ne poseduje potrebne veštine koje joj mogu omogućiti povratak na tržište rada, obučavanjem može da se prekvalifikuje i stekne novo zanimanje koje je potrebno tržištu rada (European InfoNet Adult Education, 2011; Guide on the Accreditation..., 2008; OECD, 2004; Watts, 2002).

Autori dokumenta *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap* (OECD, 2004b) smatraju da je proces karijernog vođenja za odrasle većinom usmeren na javne službe zapošljavanja, te iz ovog sledi da su najčeći korisnici procesa, ukoliko uzimamo u obzir odrasle, nezaposlena lica, kao i grupe koje su na marginama tržišta rada (na primer, lica sa posebnim načinima zadovoljavanja potreba). Službe za karijerno vođenje za odrasle su mnogo manje razvijene nego za mlade. Javne službe za zapošljavanje uglavnom tvrde da svi odrasli, ne samo nezaposleni, imaju mogućnost da koriste proces karijernog vođenja. Međutim, realnost je drugačija, baš kao i potrebe zaposlenih u odnosu na nezaposlena lica i to je veoma važna činjenica. U većini zemalja javne službe za zapošljavanje su ipak viđene kao službe prvenstveno namenjene rešavanju nezaposlenosti, akcenat je na kratkoročnim mogućnostima za zapošljavanje, a ne na dugoročnim planiranjima karijernog razvoja. Kao rezultat, u svim zemljama postoje propusti u službama za zaposlene osobe koje žele da promene karijerni put ili da poboljšaju svoje planove za zapošljavanje, kao i u službama za one koje traže posao (OECD, 2003). Iako se načelno slažemo sa iznetim tvrdnjama, smatramo da je potrebno biti veoma obazriv prilikom dugoročnih planiranja na polju upravljanja karijerom. Naravno, ovo ne znači da takva planiranja smatramo nepotrebnim. Suprotno, ona jesu potrebna i poželjna, ali do one mere do koje su otvorena za alternative i do one mere u kojoj ih odlikuje fleksibilnost. Nezaposlenim licima je potrebno ponuditi usluge obuka, prekvalifikacije i mogućnost sticanja radnog iskustva, a sve ovo bi trebalo da vodi ka lakšem zaposlenju. Da bi se smanjila nezaposlenost, a posebno trajna nezaposlenost, neophodno je usklađivati veštine, podsticati regionalnu mobilnost radne snage i razvijati veštine zapošljivosti. Glavni problem koji se javlja kod nezaposlenih osoba je taj što se oni i među sobom veoma razlikuju u pogledu životnih situacija (na primer: starije osobe, osobe sa invaliditetom, pripadnici etničkih manjina itd). Često proces karijernog vođenja i savetovanja njih doživ-

ljava kao veliku grupu nezaposlenih lica, bez posebnog osvrta na specifične situacije koje često nisu prepoznate ni dovoljno uvažene. Svaka kategorija ima svoje specifičnosti koje je potrebno uvažavati, a proces karijernog vođenja i savetovanja bi trebalo da bude usmeren na njih (OECD, 2004).

Zaposleni bi trebalo da budu jedna od važnijih kategorija u procesu karijernog vođenja i savetovanja (s obzirom na dinamičnost sveta rada). Ipak, proučavajući dokumenta možemo doći do zaključka da su zaposleni ujedno i pomalo zanemarena kategorija. Ukoliko želimo da zaposleni napreduju i da se implementira koncept doživotnog učenja mora da im se omogući da i oni budu deo čitavog procesa (OECD, 2004; Sultana & Watts, 2005). Pomoću procesa karijernog vođenja i savetovanja zaposleni imaju mogućnost da postanu zaposleni znanja, znanja koje je ključno na današnjem tržištu rada, pri čemu stižu nove veštine i kvalifikacije koje im omogućavaju da i dalje ostanu u svetu rada (CEDEFOP, 2008). U pojedinim dokumentima, kao što je *Career Guidance and Public Policy: Global Issues and Challenges* (Watts, 2002), navodi se da su nezaposlene osobe zapostavljenije u procesu karijernog vođenja. Takođe, zapostavljeni su i zaposleni koji žele da promene svoje radno mesto, ili pak da razvijaju svoju karijeru. Shodno tome, moramo postaviti pitanje: ko su kategorije kojima je upravljanje karijerom potrebnije? Poslodavci mogu da ponude usluge karijernog vođenja kao deo paketa za osobe koje planiraju da otpuste. Ukoliko je reč o većem broju osoba, postoji mogućnost da se za proces angažuje spoljni saradnik. Takođe, ukoliko je reč o većem broju zaposlenih koji će biti otpušteni, vlade imaju mogućnost da pomognu realizaciju procesa karijernog vođenja i savetovanja (OECD, 2004b).

Stari su kategorija koja se ne spominje često u evropskim dokumentima o procesu karijernog vođenja i savetovanja. Ipak, sve je više starih osoba koje svoje penziono doba provode veoma aktivno, bilo da honorarno rade ili se uključuju u određene obrazovne aktivnosti koje nalaze korisnim ili u one koje su planirali, ali nisu imali dovoljno vremena da se u njih i uključe. Proces karijernog vođenja i savetovanja treba da im omogući da što kvalitetnije provedu ostatak života ukoliko žele da nastave dalje da se obrazuju (OECD, 2004; Tchibozo, 2011; Watts, 2002). Ovde je važno reći da bi i programi namenjeni starim licima takođe trebalo da budu raznovrsni, tačnije jednako raznovrsni kao i njihove obrazovne, a ponekad (tačnije, sve češće) profesionalne potrebe.

Kao poslednja ciljna grupa karijernog vođenja i savetovanja navode se *ugrožene/rizične grupe* sa svojim podgrupama, a to su manjine (kod kojih je ključna socijalna inkluzija, pogotovo jer se povećavaju migracije u Evropi, i to ne samo između članica EU); zaposlene osobe (uglavnom su to osobe ko-

je su duže vreme bile na odsustvu, poput, na primer, porodijskog odsustva, pri čemu je došlo do promena u obavljanju radnih zadataka); lica sa posebnim potrebama (pre svega je potrebno da se smanje predrasude da su radno onespособljeni za sve poslove, te im omogućiti adekvatnu prekvalifikaciju); siromašni i marginalizovani (predstavljaju širu kategoriju sa mnogo problema koje je potrebno rešiti); bivši kršioc i zavisnici (ukoliko postoji težnja za resocijalizacijom, treba im omogućiti da imaju šanse za zapošljavanje kao i svi ostali članovi društva) (OECD, 2004; Sultana & Watts, 2005; Career Guide for School..., 2008).

Obrazovanje odraslih i proces karijernog vođenja i savetovanja

Postoji mnogo aspekata sa kojih se odnos obrazovanja odraslih i procesa karijernog vođenja i savetovanja može posmatrati. Ipak, u skladu sa prirodom ovog rada, nećemo navoditi te mnogobrojne aspekte. Ovom prilikom bismo samo ukazali na to da obrazovanje, baš kao i karijerno vođenje i savetovanje, ne sme biti ograničeno na mlade ljude. Isto tako, ne sme se govoriti samo o početnom obrazovnom izboru i početnom profesionalnom izboru. Međutim, analiziranjem evropskih dokumenata o karijernom vođenju i savetovanju, naišli smo na nešto drugačija razmišljanja. O obrazovanju odraslih se govori kao načinu rešavanja problema sa omladinom koja je načinila pogrešne obrazovne izbore ili su u pitanju *dropout*-i, a ovim putem se oni preusmeravaju na tržište rada. S druge strane, problem je i taj što je obrazovanje odraslih previše usmereno ka osnovnim veštinama, jezičkim programima za imigrante, i posebne stručne pripreme radi osiguravanja karijernog savetovanja (Grubb, 2002). Pojedine zemlje su u obrazovanju odraslih videle instrument za dobro pozicioniranje u globalizirajućem svetu. Obrazovanje odraslih koje je povezano sa ličnim interesom uglavnom nude institucije koje nude stručno obrazovanje. Kursevi koji se mogu svesti pod ovu kategoriju podrazumevaju prekvalifikaciju koju nude organizacije koje se bave stručnim obrazovanjem odraslih (European InfoNet Adult Education, 2011).

U dokumentima o procesu karijernog vođenja i savetovanja ima malo osvrta na obrazovanje odraslih i na načine realizacije procesa. Razlog tome može da bude činjenica da je proces uglavnom okrenut ka mladima. Proces karijernog vođenja i savetovanja odraslih tek poslednjih nekoliko godina poprima pažnju koju treba da ima od početka, zapravo tek kasnije se počela uviđati važnost karijernog vođenja i savetovanja odraslih. U obrazovanju odraslih koje je povezano sa procesom karijernog vođenja ključnu ulogu imaju vlade koje treba da donesu zakonske uredbe, bilo da je reč o zaposlenima, nezaposlenima ili ugroženim grupama stanovništva. Kako globalna

povezanost raste, tako raste i potreba vlada i kompanija da imaju zaposlene koji će biti sposobni da odgovore na sve promene sa kojima se suočavaju. Ipak, kada govorimo o karijernom vođenju i savetovanju odraslih, veoma je važno napraviti različite programe karijernog vođenja i savetovanja za ovu grupaciju. Sam proces obrazovanja odraslih u velikoj meri zavisi od toga u kakvom je stanju društvo, koje su njegove potrebe i mogućnosti, te će se u skladu sa time proces kreirati, organizovati i realizovati.

Zaključna razmatranja

Proces karijernog vođenja i savetovanja je postao ključni instrument napretka na ličnom, organizacijskom i društvenom nivou. Čini se da se njemu često nameće i uloga koju ima i obrazovanje u rešavanju različitih problema. Ovaj proces bi trebalo da bude otvoren za sve ljude, bez obzira na to u kom su životnom dobu. Negde su ove preporuke uobličene, sistematski razrađene, a negde su još uvek samo preporuke. Tako, možemo da kažemo da se teži tome da proces karijernog vođenja i savetovanja bude otvoren za sve, ali moramo konstatovati da još uvek nije prilagođen potrebama različitih grupa. Kontinuirano karijerno vođenje i savetovanje omogućava osobama da u svakom trenutku donesu prave izbore po pitanju obrazovanja, obučavanja ili profesije. Ipak, da bismo govorili o kontinuiranom procesu karijernog vođenja i savetovanja, mora se obezbediti dostupnost. Dostupnost ne podrazumeva održavanje pasivne uloge korisnika usluga karijernog vođenja i savetovanja, već čitav set inputa koji će omogućiti ljudima da postanu menadžeri svojih karijera. Ukoliko osoba postane menadžer svoje karijere, biće svesna svojih prednosti i mana, prepoznaće da u kom trenutku treba da preduzme određene akcije, ali takođe će biti sposobna da donese „informisani izbor“ što podrazumeva da svoje želje usaglašava sa relevantnim informacijama o obrazovnim i profesionalnim mogućnostima. Između ostalog, potrebno je otvarati centre za karijerno vođenje i savetovanje na opštinskim nivoima, čiji rad će biti usmeren na različite grupe.

Pomenuti zadaci našeg istraživanja pomogli su nam da identifikujemo različite aspekte procesa karijernog vođenja i savetovanja. Tako, u odnosu na aktivnosti pomoću kojih se realizuje proces karijernog vođenja i savetovanja, otkrili smo da su one mnogobrojne i raznovrsne, te to može biti pokazatelj značaja koji se danas pridaje karijernom vođenju i savetovanju. U odnosu na nosioce programa karijernog vođenja i savetovanja, vlade, kompanije i različite organizacije koje se bave procesom karijernog vođenja i savetovanja, identifikovane su kao najznačajnije. Mišljenja smo da prvi korak u implemen-

taciji procesa karijernog vođenja i savetovanja na nacionalnom nivou treba da učine vlade, tako što će uvesti određene promene u svet obrazovanja, obuhvatajući i formalni i neformalni sistem. Kada vlade učine ono što je potrebno, mladi mogu da biraju zanimanja koja su potrebna datom tržištu rada. Kompanije imaju drugačije interese u okviru ovih programa, s obzirom na uslove konkurentnosti, te je logično da neće usmeriti veliku pažnju na upravljanje karijerama svojih zaposlenih ukoliko i sami ne vide šire dobrobiti od toga. Tako je opseg upravljanja karijerama zaposlenih ograničen na poklapanje njihovih očekivanja sa benefitima koje očekuju kompanije. Zaposleni znanja, doživotno učenje, politika aktivnog zapošljavanja, mobilnost i fleksibilnost su ključni pojmovi koji mogu da se realizuju putem procesa karijernog vođenja i savetovanja. Konačno, kada govorimo o ciljnim grupama kojima je karijerno vođenje i savetovanje namenjeno, primetno je da su mladi ti prema kojima je ovaj proces usmeren. Sa jedne strane, ovakav pristup je opravdan, s obzirom na činjenicu da je potrebno veoma rano započeti aktivnosti vezane za upravljanje karijerom. Takođe, verujemo da će se znanja i veštine neophodne na području upravljanja karijerom još više menjati, a da je kod mladih, pored obezbeđivanja adekvatnih znanja i veština, najbitnije graditi komponentu stava prema karijernom vođenju i savetovanju. Takvog stava koji će im omogućiti da izrastaju u menadžere svojih karijera. S druge strane, izuzetno je važno i odrasle osobe uključivati u ovaj proces. Takođe, važno je više uključivati i zaposlena lica, jer oni čine kategoriju koja je nedovoljno zastupljena u procesu karijernog vođenja i savetovanja. Kao potencijalno objašnjenje možemo ponuditi samo to da se oni posmatraju kao zbrinuta kategorija. Ipak, ovde treba biti obazriv jer sve manje možemo govoriti o dugoročnoj sigurnosti. Takođe, smatramo da je zapostavljeno i karijerno vođenje i savetovanje za transfer iz sveta rada u penziono doba. Kao što je i karijera dinamična, promenljiva, aktivna, tako više ni penziono doba nije dokolica već postaje period upuštanja u različite obrazovne aktivnosti (koje su ponekad usmerene i ka svetu rada) te proces karijernog vođenja i savetovanja može biti od pomoći. Socijalna inkluzija i jednakost su takođe pojmovi koje smo često susretali, a koji se koriste kada se govori o marginalizovanim i grupama izloženim riziku. Proces karijernog vođenja i savetovanja može se posmatrati kao instrument njihovog vraćanja u društvene tokove. Takođe, osobe koje su imale probleme sa bolestima zavisnosti i bivši zatvorenici su često na margini svakog društva, te je, između ostalog, potrebno promeniti svest poslodavaca, ali i samih pojedinaca. Period rehabilitacije i resocijalizacije može obuhvatati proces karijernog vođenja i savetovanja.

Konačno, kada govorimo o vezi obrazovanja odraslih i karijernog vođenja i savetovanja, smatramo da je važno obratiti pažnju na nekoliko eleme-

nata. Pre svega, potrebno je jačati aktivnosti namenjene odraslim korisnicima. Moraju se identifikovati različite kategorije odraslih korisnika, te u skladu sa njihovim potrebama, dalje razvijati aktivnosti karijernog savetovanja i vođenja. Iako se u sprovedenom istraživanju nismo mnogo bavili ovom problematikom, smatramo da je potrebno jasno definisati ko su stručnjaci na ovom području i kako se oni osposobljavaju i usavršavaju. Ovo područje je u tom smislu nedovoljno istraženo, te smatramo da postoji potreba za daljim razmatranjem ove problematike. Takođe, mišljenja smo da je potrebno jačati andragošku ulogu na ovom polju, s obzirom na činjenicu da se celokupan proces upravljanja karijerom posmatra kao doživotan, a podrazumeva brojne obrazovne aktivnosti i konstantne odluke o obrazovnim i profesionalnim putevima.

CAREER GUIDANCE AND COUNSELING OF EUROPEAN DOCUMENTS

-Abstract-

Traditionally understood careers, are now being opposed to the concept of modern careers which brings along a great number of changes in the process of career guidance and counseling. Career guidance and counseling thus becomes recognized as an instrument of change on a personal and social level. Also, the process is recognized as a lifelong process. The paper discusses the career guidance and counseling in the terms of European documents. Research of European documents was conducted to examine the main characteristics of career guidance and counseling for adults, which are listed in these documents, more accurately, identification of the activities and the holders of career guidance and counseling, and also identification of the target groups which are included in the process. Identification of these aspects is recognized as an important resource in the understanding of the new tendencies in this area.

Key words: **career guidance and counseling, the activities of career guidance, career guidance of adults, modern careers, European documents.**

Literatura:

- **Arnold, J. with Silvester, J.; Patterson, F.; Robertson, I.; Cooper, C.; Burnes, B.** (2005.) *Work Psychology – Understanding Human Behaviour in the Workplace*, Pearson Education Limited, Edinburgh; Fourth edition.
- **Bezanson, L.; Kellett, R.** – OECD – OCDE (2001) *Integrating Career Information and Guidance Services at a Local Level*
Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/2698200.pdf> ; pristupljeno: 26.07.2012. godine.
- **Career Guide for School - Report on Effective Career Guidance**, (2008), Handbook
Preuzeto sa: http://www.career-guide.eu/uploads/cg_handbook_low.pdf ; pristupljeno: 30.07.2012. godine.
- **CEDEFOP (2008) From Policy to Practice – A Systematic Change to Lifelong Guidance in Europe**
Preuzeto sa: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5182_EN.PDF ; pristupljeno: 01.08.2012. godine.
- **CEDEFOP (2008) Career Development at Work – A Review of Career Guidance to Support People in Employment**
Preuzeto sa: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/5183_EN.PDF ; pristupljeno: 01.08.2012. godine.
- **European InfoNet Adult Education (2011) Information on Adult Education and Lifelong Learning in Europe**, Nr. 2 2011.
Preuzeto sa: <http://www.infonet-ae.net/infoletter2-2011.pdf> ; pristupljeno: 03.05.2012. godine.
- **Guide on the Accreditation of Career Guidance Practitioners: putting the EAS into practice**, (2008) Handbook
Preuzeto sa: http://www.corep.it/eas/output/HB_cop_piu_interno_final.pdf ; pristupljeno: 04.06.2012. godine.
- **Guzina M.** (1980) *Kadrovska psihologija*, Naučna knjiga, Beograd.
- **Grubb, W.N.** - OECD – OCDE (2002) *An Occupation in Harmony: The Roles of Markets and Governments in Career Information & Career Guidance*
Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/1954694.pdf> ; pristupljeno: 26.07.2012. godine.
- **OECD (2004) Career Guidance: A Handbook for Policy Makers**
Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf> ; pristupljeno: 29.05.2012. godine.
- **OECD (2004b) Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap**
Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf> ; pristupljeno: 30.05.2012. godine.
- **OECD – OCDE (2002.) Why Career Information, Guidance and Counselling matter for Public Policy**
Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/2736729.pdf> ; pristupljeno: 2012. godine.
- **OECD (2003) Career Guidance: New Ways Forward**
Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/19975192.pdf> ; pristupljeno: 30.07.2012. godine.

- Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji(2010) Ministarstvo omladine i sporta Republike Srbije Preuzeto sa: <http://www.mos.gov.rs/upload/dl/O-MLADINA/Strategije/strategijakarijernog.pdf> ; pristupljeno: 07.01.2011. godine.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine – Nacrt za diskusiju, Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije. Preuzeto sa: http://www.kg.ac.rs/doc/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf ; pristupljeno: 04.09.2012. godine.
- **Sultana, R.G., Watts, A.G.** - European Commission (2005) *Career Guidance in Europe's Public Employment Services - Trends and Challenges*. Preuzeto sa: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0018/39501/PES-Guidance-DG-Sultana-Watts.pdf ; pristupljeno: 27.04.2012. godine.
- **Tchiboza, G.** – CEDEFOP (2011) *Career Guidance in the Lisbon Strategy: Objectives and Medium-Term Challenges for Practice, Policy and Research*. Preuzeto sa: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/file.8628> ; pristupljeno: 29.05.2012. godine.
- UNESCO (2002) *Handbook on career counselling – A practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings*; Follow-up to the World Conference on Higher Education (Paris 5-9 October 1998). Preuzeto sa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125740e.pdf> ; pristupljeno: 02.05.2012. godine.
- **Watts, A.G.** – OECD – OCDE (2002) *The OECD Career Guidance Policy Review: A Progress Report* Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/60/1937715.pdf> ; pristupljeno: 03.05.2012. godine.
- **Watts, A.G.** – OECD – OCDE (2002) *Career Guidance and Public Policy: Global Issues and Challenges* Preuzeto sa: <http://www.oecd.org/dataoecd/27/41/2494491.pdf> ; pristupljeno: 04.06.2012. godine.

Marija Pavkov¹,
Mile Živčić²

OBRAZOVANJE ODRASLIH TEMELJENO NA KOMPETENCIJAMA – KOMPETENCIJSKI PRISTUP I ANDRAGOŠKI MODEL POUČAVANJA

- Sažetak –

U Republici Hrvatskoj, kada je obrazovanje odraslih u pitanju, postoji dobra obrazovna infrastruktura temeljena na bogatoj tradiciji andragoške misli i prakse. Takvu je tradiciju bilo potrebno osnažiti novim pristupima utemeljenima na dobrim europskim praksama, ali i reformskim zahvatima u ostalim dijelovima obrazovnog sustava Hrvatske. Tu je ulogu na sebe preuzela, najprije, Agencija za obrazovanje odraslih, a nakon njenog ukidanja Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Iznimno koristan alat u tim nastojanjima bili su projekti financirani iz EU fondova (CARDS i IPA), bilo kao financijska, bilo kao pomoć u obliku europskih stručnjaka za obrazovanje odraslih. Zadnja aktivnost u tom smjeru bila je modernizacija postojeće metodologije izrade programa formalnog obrazovanja odraslih, s naglaskom na kompetencije i ishode učenja. Važnu ulogu u kreiranju nove metodologije imala je transparentnost tih programa - u odnosu na nastavnike, polaznike obrazovnih programa i poslodavce. U radu se opisuje koncept obrazovanja odraslih temeljen na kompetencijama koji omogućava da vrijeme koje je potrebno odrasloj osobi u savladavanju i usvajanju kompetencija bude fleksibilno i ovisno o individualnim sposobnostima.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, kompetencije, ishodi učenja, programi formalnog obrazovanja odraslih.

Uvod

Koncept cjeloživotnog učenja „obvezuje“ na usvajanje i stvaranje novoga znanja uz pomoć znanosti i obrazovanja, bilo institucionalnog bilo individu-

¹ Institute on World Problems, Zagreb, Croatia, mpavkov@iowp.eu.

² Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Odjel za razvoj i osiguravanje kvalitete sustava obrazovanja odraslih, mile.zivcic@asoo.hr.

alnog, stavljajući odgovornost za njegovu konstruktivnu ili destruktivnu primjenu u ruke svakoga pojedinca. Početna ideja o konceptu cjeloživotnog učenja, razvijana od UNESCO-a, sadržavala je humanističku dimenziju koja je bila usmjerena na postizanje više kvalitete života i na bolje društvo i društvene okolnosti (EAEA, 2006, 7). Sadašnji koncept cjeloživotnog učenja usmjeren je i koncentriran na ekonomske potrebe i na potrebe tržišta rada, čime se znanje, vještine i kompetencije stavljaju u kontekst ekonomske teorije upravljanja ljudskim resursima i intelektualnim kapitalom.

Institucionalno obrazovanje odraslih propustilo je obrazovati pojedince u razini znanja, vještina i kompetencija (generičkih, ključnih i stručnih) potrebnih za život i rad. Odgovornost za aktivno sudjelovanje u cjeloživotnom obrazovanju (učenju) odraslih sve više se s društvene razine prenosi na razinu pojedinca. Samim time, obrazovanje odraslih dobiva sve više na značenju, jer kroz formalne i neformalne oblike obrazovanja i učenja pokušava se nadoknaditi ono što je institucionalno obrazovanje propustilo ili zaboravilo. Obrazovanje odraslih ne bi trebalo biti samo sredstvo i način nadoknađivanja propuštenog znanja već bi trebalo osigurati prostor i vrijeme za postupno usvajanje i stjecanje mjerljivih i provjerljivih znanja, vještina i kompetencija koje će kod odraslih osoba omogućiti dovoljnu razinu samostalnosti i odgovornosti u njihovoj svakodnevnoj primjeni na postojećem ili budućem radnom mjestu.

Metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj

Projektom IPA³ „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“, čiji je korisnik i partner u projektu bila Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, izmijenjena je i dopunjena do tada važeća metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih. Postojeću metodologiju bilo je potrebno prilagoditi i uskladiti s promjenama koje su se dogodile u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, a koje su pratile promjene na europskoj razini. Uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda u osnovne škole (2005. g.), pristupanjem i prihvaćanjem Bolonjskog procesa (od 2001. g.), a potom i stvaranjem Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće, obvezno i srednjoškolsko obrazo-

³ Program IPA je program prepristupne pomoći (*Instrument for Pre-Accession Assistance*) financiran od Europske komisije. Projekt „Regionalna mreža lokalnih obrazovnih ustanova“ financiran je u sklopu komponente IV – Razvoj ljudskih potencijala.

vanje (MZOS, 2011), hrvatski obrazovni sustav prihvatio je koncept obrazovanja temeljen na ishodima učenja i na kompetencijama. Time je učinjen odmak od pristupa usvajanju znanja temeljenog na sadržaju prema konceptu koji omogućava transparentniji prikaz onoga što se od pojedinca očekuje da zna, da razumije i da je sposoban činiti kao rezultat procesa učenja i poučavanja. Svi instrumenti i principi koji se trenutno razvijaju na europskoj razini (EQF⁴, ECVET⁵, ECTS⁶) temelje se na ishodima učenja, kompetencijama i kvalifikacijama. Prijedlogom zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO, 2012), postavljeni su temelji za određivanje razina kvalifikacija definiranih opisnicama razina ishoda učenja te je omogućena izgradnja sustava priznavanja prethodnog učenja, odnosno vrjednovanja neformalno stečenih znanja, vještina i kompetencija.

Sukladno promjenama koje su se dogodile na svim obrazovnim razinama, bilo je nužno da i obrazovanje odraslih prilagodi do tada primjenjivanu metodologiju radi usklađivanja formalnih obrazovnih programa s konceptom Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (u daljnjem tekstu HKO). Ta nužnost proizlazi iz potrebe za osiguranjem kvalitete obrazovnih programa, za vrjednovanjem obrazovnih programa u smislu njihova sadržaja, ishoda učenja te mogućnošću stjecanja djelomičnih ili potpunih kvalifikacija.

Pristup prilagodbe postojeće metodologije temeljene na sadržaju onoga što se uči prema konceptu temeljenom na ishodima učenja i kompetencijama, zahtijevao je konsenzus o definicijama pojmova „ishodi učenja“ i „kompetencije“. Budući da HKO postaje okvir za pozicioniranje stečenih znanja, vještina i kompetencija na zakonski definiranim razinama, preuzete su sljedeće definicije iz HKO-a (HKO, 2009): „Kompetencije označavaju skup znanja i vještina te pripadajuću samostalnost i odgovornosti“, dok su „ishodi učenja znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost koje je osoba stekla učenjem i koje dokazuje nakon postupka učenja“.

Ishodi učenja trebaju jasno iskazivati što odrasla osoba nakon procesa obrazovanja treba znati i biti u stanju činiti te način na koji će stečeno znanje, vještine, stavove, samostalnost i odgovornost moći pokazati. Ishodi učenja mogu se definirati na razini cjelokupnog obrazovnog programa (opći ishodi učenja), na predmetnoj razini ili po pojedinim nastavnim cjelinama (specifični ishodi učenja). Na taj način polaznici obrazovnog procesa (odrasle osobe), nastavnici i poslodavci imaju jasniji uvid u ono čime bi taj proces trebao rezultirati. Prednosti pristupa usmjerenog na ishode učenja su:

⁴ EQF – European Qualification Framework

⁵ ECVET – European Credit System for Vocational Education and Training

⁶ ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

transparentnost, provjerljivost, prilagodba. Transparentnost se u odnosu na nastavnike, polaznike obrazovnih programa i poslodavce može opisati na sljedeći način:

- *polaznici* bolje razumiju ono što će se u obrazovnom programu učiti, odnosno ono što se od njih na kraju obrazovnog ciklusa očekuje te dobivaju jasno definiran okvir koji usmjerava njihovo učenje i koji je osnova za njihovo vrjednovanje (ispiti, provjere znanja)
- *nastavnici* odabiru nastavne sadržaje u skladu s ishodima učenja, određuju aktivnosti koje polaznici trebaju učiniti te odabiru primjerene metode poučavanja s ciljem realizacije zadanih ishoda
- *poslodavci* dobivaju uvid u sadržaj znanja i vještina koje polaznici programa obrazovanja odraslih stječu (ASOO, 2012, 38).

Provjerljivost se odnosi na izvođenje nastave u smislu ostvarivanja ishoda učenja, dok se prilagodba odnosi na kontinuirano vrjednovanje programa u smislu potreba za promjenom njegova sadržaja.

Ishodi učenja usmjereni su na polaznike obrazovnih programa i njihove aktivnosti i iskazuju se aktivnim glagolima koji izražavaju neku vrstu aktivnosti⁷. Svrha im je da usmjeravaju prema oblikovanju i primjeni iskustva onoga koji uči, a manje bi trebali opisivati jednostavno usvajanje sadržaja obrazovnog programa. Time se teži ka obuhvaćanju svih šest kognitivnih domena opisanih po Bloomovoj taksonomiji. Ishode učenja potrebno je definirati kao opis onoga što polaznik treba znati i biti u stanju činiti u određenom području po završetku određene nastavne cjeline, teme ili obrazovnog programa. Ishode učenja potrebno je oblikovati kao optimalno, razumljivo i mjerljivo iskazivanje znanja i vještina, čime oni postaju provjerljivi, odnosno mogu se vrjednovati u smislu utvrđivanja jesu li ostvareni. U suprotnom, ishode je moguće višeznačno interpretirati, što u konačnici vodi nerazumijevanju u procesu učenja, poučavanja i samostalnog učenja u smislu krajnje evaluacije (vrjednovanja) stečenih znanja i vještina (ASOO, 2012, 38-39).

Konstruktivistička teorija i poučavanje odraslih

U kontekstu metodologije formalnih programa obrazovanja odraslih, nastavne cjeline dijele se na teme unutar kojih se definiraju redosljed nastavnog sadržaja i pripadajući ishodi učenja. Nastavni sadržaj programa treba biti usklađen s utvrđenim kompetencijama koje polaznik po završetku pro-

⁷ Najčešći je oblik zapisivanja ishoda učenja prema Bloomovoj taksonomiji.

grama treba steći i treba biti prikazan na način koji omogućava postupno stjecanje znanja i vještina koje će rezultirati postupnim stjecanjem unaprijed definiranih kompetencija. U konačnici, ta sekvencijalnost tema, sadržaja i iskustvenog učenja (praktične nastave) vodi ka integraciji segmenata (cjelina) učenja, koje se ogleda u promjeni ponašanja pojedinca uslijed stjecanja novih kompetencija.

Kreiranje programa formalnog obrazovanja odraslih započinje detaljnom analizom i opisom radnoga mjesta (Elias i Merriam, 1995, 95). Opis uključuje općenite uvjete rada, funkciju radnoga mjesta, opis radnih zadataka, odgovornosti, itd. Takav opis posla pruža temelje za detaljnu analizu radnih zadataka, iz čega se mogu izvesti kompetencije koje su nužne za savladavanje opisanih radnih zadataka. Funkcionalna analiza radnog mjesta uključuje analizu svrhe kompetencija.

Burch (1970) opisuje četiri razine stjecanja kompetencija, a koje prikazuju psihološka stanja uključena u proces stjecanja vještina. Prva razina opisuje stanje nepostojeće kompetencije, odnosno stanje u kojem pojedinac nije svjestan činjenice da nešto ne razumije ili ne zna činiti. U takvom deficitnom stanju, pojedinac ne mora nužno razumjeti potrebu za stjecanjem određenog znanja i vještine, no kada prepozna vlastiti nedostatak kompetencije prelazi na drugu razinu koja opisuje stanje svjesnosti o nedostatku kompetencije. Takvo stanje omogućava početak procesa učenja o kompetenciji. Na trećoj razini pojedinac razumije i zna kako nešto činiti. Takva stečena kompetencija zahtijeva visoku razinu koncentracije i pažnje u njezinoj primjeni sve dok pojedinac ne pređe na četvrtu razinu. Dosezanje četvrte razine moguće je postići praksom, učestalom primjenom, kada kompetencija postaje provjerljiva i kao takva dio nečijeg intelektualnog kapitala u smislu daljnjeg prenošenja znanja, njegova usavršavanja ili upotrebe kompetencije na radnom mjestu.

Prikladnim odabirom andragoških metoda poučavanja postiže se korelacija između nastavnih sadržaja i ishoda učenja te se polaznika vodi kroz razine stjecanja kompetencija propisanih programom formalnog obrazovanja. Nastavnici tada poprimaju ulogu facilitatora, mentora i motivatora i stvaraju poželjnu okolinu za učenje i poučavanje, odabirom prikladnih andragoških metoda poučavanja. Takvim se pristupom omogućava konstrukcija znanja po principima konstruktivističke teorije čijem opisivanju su pridonijeli John Dewey, Jean Piaget i Lev Vygotsky (Dale, 2003), u kojoj odrasla osoba ima aktivnu ulogu, a sadržaj onoga što se uči je kontekstualiziran i temeljen na principu rješavanja problema. Odrasla osoba uči u interakciji s drugima i sama konstruira svoje znanje umjesto da je ono impostirano izvana. Odgovornost za ono što se i kako se podučava u potpunosti je na nastavniku, dok je

odgovornost za ono kako se uči, kako se usvaja, razumijeva i konstruira novo znanje, na odrasloj osobi. Odrasla osoba preuzima odgovornost za brzinu savladavanja/usvajanja kompetencija, a osoba koja poučava preuzima odgovornost za načine i uvjete u kojima će omogućiti stvoriti okvir za stjecanje kompetencija.

Konstruktivizam omogućava pojedincima da sami daju značenje informacijama i činjenicama koje usvajaju i kojima na takav način mogu dati veću upotrebnu vrijednost. Pojedinaac tada brže, lakše i motiviranije uči ono što smatra nužnim, važnim i u čemu pronalazi značenje. Cjelokupno znanje tada postaje subjektivno i rezultat je kognicije. U kojoj će mjeri onaj koji uči dati značenje novim informacijama, ovisi i o osobnim ciljevima, stavovima, uvjerenjima te o vlastitoj slici o sebi. Pozitivna ili negativna slika o sebi bitno mogu utjecati na sposobnost stjecanja novih znanja, vještina i kompetencija, a u istoj mjeri mogu utjecati i na shvaćanje važnosti sudjelovanja u programu formalnog obrazovanja, ako je odluka za sudjelovanje u njemu donesena od nekog trećeg lica, umjesto od pojedinca. Prema Vygotskom, iskustvo koje pojedinac unosi u proces učenja bitno može utjecati na konačan ishod učenja dok interakcija s okolinom pridonosi uspješnosti u učenju, odnosno društvena okolina postaje facilitator razvoju i učenju (Dale, 2003, 297).

Individualan pristup u andragoškoj nastavi tada poprima novo značenje jer se ne zasniva samo na odabiru prikladnih metoda poučavanja, kao alata za realizaciju nastavnih tema i sadržaja već se individualnost izražava kod svakog pojedinca u individualnim mogućnostima i sposobnostima kreiranja novoga znanja i davanja značenja onome što se uči na temelju prethodno stečenog znanja i postojeće strukture znanja. Davanje značenja onome što se uči proizlazi iz procesa dijaloga s nastavnikom, s drugim osobama, kao i s pisanom materijom.

Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama

Upotreba pojma kompetencije ulazi u obrazovanje iz menadžerskog rječnika, u kojem je usko povezan s „odgovornošću za radne zadatke“ i „produktivnošću“ (radna učinkovitost) (Domazet, 2009). Terminološka konfuzija oko koncepta o kompetencijama rezultira mnoštvom različitih definicija pojma kompetencije u znanstvenoj literaturi. Ovdje ćemo navesti neke koje opisuju ulogu i značenje kompetencija u radnom procesu. Kurtz i Bartram (2000) definiraju kompetencije kao „skupove ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda“. Warr i Conner (1992) kazuju: „... kompetencija za posao je skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili

stavova za koje je vjerojatno da se reflektiraju u obavljanju posla, koji dosežu definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda”.

Psiholog F. E. Weinert (2001, 27) opisuje kompetencije kao „kod pojedinaца dostupne ili naučene kognitivne sposobnosti i vještine, koje mu služe za uspješno i odgovorno rješavanje problema, i uz to vezane motivacijske, voljne i socijalne spremnosti i sposobnosti“. J. Erpenbeck i psiholog L. v. Rosenstiel (Erpenbeck i von Rosenstiel, 2003) govore o kompetencijama kao samoorganizirajućoj vještini koja teži ka sposobnosti djelovanja. Kompetencije se vežu uz osobu i ovise o kontekstu, a potrebno ih je prvo steći, odnosno naučiti. Je li pojedincu zaista neka kompetencija dostupna, ovisi o situaciji.

Sposobnosti opisuju kognitivne, psihološke, ali i fizičke temelje za djelovanje i stjecanje vještina, dok se vještine mogu izgraditi iz senzorno-motoričke, kognitivne, kognitivno-motoričke, socijalne, jezične i percepcijske razine (Mentzel, 2001). Koncept sposobnosti omogućava sagledavanje tko je sposobniji u određenoj aktivnosti, odnosno kompetenciji (Nicholls, 1990). Da bi se procijenila nečija sposobnost, potrebno je na nizu radnih zadataka koji zahtijevaju određene kompetencije koje se žele procijeniti, procijeniti trenutnu sposobnost. Ako se pojedinac ne trudi dovoljno, ne može se adekvatno procijeniti njegova sposobnost, odnosno poslodavac neće biti u mogućnosti procijeniti je li zaposlenik izvrstan ili nekompetentan. Usvajanje kompetencija propisanih programom formalnog obrazovanja odraslih događa se na individualnoj razini, no nastavnik ima ključnu ulogu motivatora i facilitatora koji može potaknuti ili ometati stjecanje određene kompetencije. Umijeće nastavnika i poznavanje andragoških pristupa i metoda u poučavanju odraslih u ovome kontekstu tada postaje ključan faktor u poticanju izgradnje/formiranja kompetencija.

Obrazovni pristupi temeljeni na kompetencijama prepoznaju subjekta učenja kao aktivnog i kreativnog u konstruiranju važećeg svijeta značenja i prakse. U takvim modelima, učenje je konceptualizirano kao uspjeh koji je intrinzično motiviran i kreativan i koji je prešutno usvojen umjesto da je „instaliran“ putem „službene naredbe“ (Broadfoot i Polland, 2006).

Iz navedenih definicija, može se zaključiti da kompetencija provjeru svoje stečenosti i konačne usvojenosti dobiva tek u stvarnom, realnom okruženju, na radnom mjestu, jer se na kraju obrazovnog programa provjerava usvojenost ishoda učenja, dok je poslodavac taj koji radi provjeru stečenih kompetencija zapošljavanjem na odgovarajućim radnim mjestima. Određenu sposobnost odrasla osoba dokazuje znanjem i primjenom znanja te mogućnošću prilagodbe promjeni, generiranjem novoga znanja, i nastavku poboljšanja izvršavanja nekog posla. Djelovanje uključuje primjenu spo-

sobnosti uz motivaciju i intenciju, dok kompetencija opisuje djelovanje primjereno kontekstu. Prije nego kompetencija dobije mogućnost biti pokazana, primijenjena i vrednovana u radnome procesu, tijekom izvedbe programa formalnog obrazovanja odraslih, ona se uglavnom usvaja tijekom praktične nastave.

Takvo iskustveno učenje predstavlja subjektivan doživljaj onoga što se uči i okarakterizirano je sinergijom kognitivne, fizičke, emocionalne i duhovne dimenzije onoga koji uči, a to podrazumijeva znanje, vještine, stavove, vrijednosti, vjerovanja, emocije i osjećaje odrasle osobe. Jarvis i dr. (2004, 54) opisuju iskustveno učenje i kao oblik misli, i to misli koje su već konstruirane i koje su pod utjecajem biografije (povijesnosti) odrasle osobe te društvenih i kulturoloških uvjeta unutar kojih su misli nastale. Iskustveno učenje za Knowelsa (1980) predstavlja centralnu odrednicu andragogije. Tijekom procesa usvajanja i stjecanja novih znanja i vještina propisanih programom formalnog obrazovanja odraslih, odnosno tijekom procesa konstruktivističkog učenja, pojedinac ima mogućnost mijenjati svoju percepciju stvarnosti na osnovu iskustvenog učenja. To isto znači da odrasla osoba, upotrebom vlastitih navedenih sposobnosti, može mijenjati predodžbu o zanimanju koje će steći pri završetku obrazovnog programa. Osim što polaznik edukacija na taj način može uvidjeti i sugerirati promjene sadržaja i tema u obrazovnom programu, bilo bi poželjno da i poslodavci sudjeluju u kreiranju i vrjednovanju sadržaja programa. U tom kontekstu i polaznici i poslodavci postaju vrjednovatelji kvalitete programa formalnog obrazovanja odraslih.

Ovdje valja naglasiti da takvi programi obrazovanja odraslih razvijaju stručne ili područno-specifične kompetencije, a u manjoj mjeri razvijaju generičke ili opće kompetencije koje imaju širu primjenu i prilagodljive su različitim okolnostima i zahtjevima različitih razina i složenosti poslova. Generičke kompetencije se opisuju kao kompetencije koje pojedinac posjeduje i koje su relevantne za posao koji obavlja, a koje se razlikuju od kompetencija koje trenutno ima ili je donedavno imao (Bjørnåvold i Tissot, 2000). Ključne kompetencije nužne u procesu cjeloživotnog obrazovanja, koje je opisala i definirala Europska komisija (European Commission, 2007), mogu se opisati kao skup vještina koje su komplementarne temeljnim i generičkim vještinama te koje pojedincu omogućavaju da lakše stekne novu kvalifikaciju, da se lakše prilagodi tehnološko-tehničkim i organizacijskim promjenama te da postigne višu razinu mobilnosti unutar tržišta rada, uključujući razvoj karijere (Bjørnåvold i Tissot, 2000). Motivacija, spremnost za uspješno obavljanje posla, emocionalna i osobna zrelost te kompetencije koje se razvijaju u afektivnom području, odgovornost su svakog pojedinca na koji će

ih način razvijati i nadograđivati, jer je proces formalnog obrazovanja uglavnom propustio razvijati te opće kompetencije intencionalno i planski kada je riječ o sadržaju onoga što se podučava. Budući da proces poučavanja kroz komunikaciju i interakciju utječe i na bihevioralnu, emocionalnu i društvenu dimenziju svakoga pojedinca, neizostavno je da će poučavanje u formalnom okruženju utjecati na promjene i u tim dimenzijama, iako se stečenost općih kompetencije neće provjeravati na kraju obrazovnog procesa. Klasifikaciju iskustvenog učenja (Jarvis i dr., 2004, 57) u četiri kategorije koju su opisali Weil i McGill, moguće je prikazati kao: procjena i priznavanje prethodnog iskustvenog učenja; iskustveno učenje i promjene u postsekundarnom obrazovanju; iskustveno učenje i društvena promjena; osobni rast i razvoj. Iz procesa osobnog rasta i razvoja slijedi stjecanje generičkih kompetencija, pri čemu je odgovornost u oba procesa usmjerena na pojedinca.

Upravo filozofija humanističkog obrazovanja odraslih opisuje ulogu humanističkih andragoga koji vode brigu o razvoju cjelovite osobe, s posebnim naglaskom na razvoju emocionalne i afektivne dimenzije pojedinca (Elias i Merriam, 1995). Humanistička filozofija prepoznaje i priznaje individualnost i jedinstvenost svakoga pojedinca, pri čemu njegovo ponašanje nije uvijek predvidivo. Andragoške metode poučavanja, ako teže individualnom pristupu, sadrže u sebi faktor neizvjesnosti jer ne mogu predvidjeti sve moguće oblike ponašanja koje će odrasla osoba iskazivati uslijed učenja novoga. Tijekom konstruiranja novoga znanja (konstruktivizam) i prolaženja kroz razine stjecanja kompetencija, mijenjat će se i ponašanje pojedinca, sve do konačnog savladavanja ishoda učenja propisanih formalnim obrazovnim programom. Humanistička filozofija opisuje obrazovanje kao usmjereno na pojedinca, pri čemu on ima odgovornost za način učenja. Programi formalnog obrazovanja propisanim sadržajem sužavaju mogućnosti pojedinca za prepoznavanje vlastitih potreba za stjecanjem novoga znanja. Stoga sloboda u stjecanju novih znanja izvan okvira propisanog programa ostaje na pojedincu u smislu nadopune i proširivanja konstrukta znanja. Unutarnja motivacija i želja za učenjem izvan zadatog pruža mogućnost za stjecanje kompetencija koje nisu propisane programom formalnog obrazovanja odraslih. Takve će kompetencije, bilo stručne bilo generičke, do izražaja doći u radnom okruženju koje će potaknuti njihovu upotrebu i njihovo daljnje usavršavanje.

Opće (generičke) kompetencije mogu se opisati kao sposobnost suradnje s drugima, sposobnost timskog rada, vještine komunikacije, interpersonalne i intrapersonalne vještine, itd. Trenutna praksa obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj ukazuje da se generičke kompetencije uglavnom razvijaju

putem kraćih seminara i drugih sličnih edukacija koje su sastavni dio neformalnog obrazovanja odraslih.

Ciljevi/svrha obrazovanja odraslih temeljenog na kompetencijama

Obrazovanje temeljeno na kompetencijama (competency-based education, CBI) je obrazovanje u kojem su točno određena i unaprijed dogovorena očekivana obrazovna postignuća (Elias i Merriam, 1995, 94). Obrazovanje odraslih temeljeno na kompetencijama omogućava sljedeće: vrijeme koje je potrebno da odrasla osoba savlada i usvoji kompetencije je fleksibilno i ovisno o individualnim sposobnostima; usvajanje unaprijed definiranih kompetencija može se postići na različite načine – od formalnog okruženja u učionici do učenja na iskustven način; omogućeno je samousmjeravajuće individualno iskustvo učenja (Elias i Merriam, 1995, 95).

Znanstvenici i stručnjaci koji podržavaju koncept obrazovanja temeljenog na kompetencijama smatraju da takva filozofija učenja uključuje povjerenje koje se temelji na vjerovanju da odrasle osobe same mogu odrediti i postići ishode učenja ako im je omogućena sloboda i mogućnost da to i učine. S druge pak strane, znanstvenici i stručnjaci koji opovrgavaju koncept obrazovanja utemeljenog na kompetencijama smatraju da mjerenje ishoda učenja postaje slično konzumerizmu u kojem se odrasle osobe promatra kao proizvode ili ishode (Peruniak, 1998). Obrazovanje temeljeno na kompetencijama upotrebljava se da bi se usporedila postignuća onoga tko uči sa standardom. To može biti pravedniji pristup u smislu usporedbe koja u ovom kontekstu nije usmjerena na usporedbu s postignućima drugih odraslih osoba. Iz toga se može zaključiti da ako su kompetencije temeljene na standardima visoke kvalitete, tada će i kasnija njihova upotreba u radnoj okolini biti na visokoj razini.

U procesu stjecanja kompetencija, stjecanje znanja i vještina ima sekundarnu važnost u usporedbi s promjenom ponašanja (biti u mogućnosti nešto činiti). Obrazovanje temeljeno na kompetencijama pripada biheviorističkoj filozofiji obrazovanja odraslih (Elias i Merriam, 1995) koja se temelji na promatranju promjene u ponašanju. Prema Skinneru (1974), opstanak je fundamentalna vrijednost za pojedinca i društvo. Obrazovni sustav može osigurati opstanak pojedinca i društva u smislu stjecanja vještina (za radno mjesto) i oblika ponašanja koje će pojedincu pomoći da opstane u društvu. U biheviorističkom okviru, okolina u kojoj se uči treba biti obogaćena i podupiruća u smislu osiguravanja uvjeta za postizanjem promjene u ponašanju.

Važnost kompetencija u radnoj okolini

Kompetencije stečene programima formalnog obrazovanja odraslih, iskazane po novoj metodologiji, opisane u ovome radu, i koje se dokazuju u radnoj okolini, postaju i kompetencije na kojima poslodavci temelje analizu edukativnih potreba za daljnjim usavršavanjem zaposlenika. Interne edukacije u tvrtkama temeljene na analizi potreba za kompetencijama ukazuju na potrebu tvrtki za stvaranjem veze između kompetencija koje tvrtka ima na raspolaganju među svojim zaposlenicima, i onih kompetencija koje su tvrtki potrebne za unapređenje poslovanja. Takav kompetencijski okvir moguće je definirati na razini općih (generičkih) kompetencija na razini tvrtke te na razini stručnih kompetencija u područjima specifičnim za djelovanje tvrtke. Također je moguće definirati kompetencijske okvire za različite razine radnih mjesta i pripadajućih im dužnosti i odgovornosti.

Na ulogu vremenske komponente u stjecanju kompetencija osvrnuli su se autori Dreyfus i Dreyfus (1987), opisujući postupno stjecanje vještina preko pet razina: početnik, kompetentna osoba,iskusna osoba, stručnjak, majstor (novice, competent, proficient, expert, master). Obrazovni program trebao bi svojim sadržajem pratiti postupno stjecanje vještina, dok bi nastavnik trebao objektivno sagledavati i promatrati individualne brzine stjecanja vještina kod polaznika obrazovnih programa. U suprotnome postoji opasnost da odrasla osoba ostane na istom stadiju stjecanja određene vještine tijekom cjelokupnog obrazovnog procesa, odnosno da se čak i vrati na prethodne razine, ako putem poučavanja ne primi dovoljno razumljivu informaciju, ako nema intrinzičnu motivaciju, ako nema dovoljno razvijene kognitivne i misaone vještine, itd. Autori razine stjecanja vještina opisuju na sljedeći način (Dreyfus i Dreyfus, 1987, 7-15): početnik – poučavanje počinje s činjenicama koje su izvan konteksta (nesituacijski), a koje pojedinac može prepoznati bez doživljenog iskustva. Nakon što mu se objasne pravila po kojima određuje djelovanje, početniku je nužno praćenje putem samopromatranja ili putem povratne informacije kako bi svoje ponašanje što više uskladio s pravilom. Osoba postaje kompetentna tek nakon iskustva stečenog iz realnih situacija koje imaju određeno značenje. Te situacijske komponente, u kojima pojedinac razumije svoju okolinu, postaju ponavljajući obrasci koji se nazivaju aspekti. Prepoznavanje aspekata događa se nakon proživljenih nekoliko primjera, događaja, situacija. Izloženost učestaloj praksi i različitosti tipičnih situacija dovodi do razine iskusne osobe koja je u mogućnosti prepoznavati slične situacije promatrane iz sličnih perspektiva uslijed memoriranih principa ponašanja. Na razini stručnjaka, pojedinac je sposoban intuitivno djelovati jer već posjeduje iskustvo i mentalni kapacitet koji mu

omogućavaju reagiranje na specifične situacije. Na razini majstora, pojedinac je sposoban proživljavati trenutke intenzivne udubljenosti u posao koji radi, za vrijeme koje njegova učinkovitost transcendiraju uobičajeno visoke mentalne razine.

Obrazovanje odraslih i Hrvatski kvalifikacijski okvir

Hrvatski kvalifikacijski okvir (HKO) sa svojih osam razina također prikazuje vremenski okvir stjecanja znanja, vještina i kompetencija od osnovne škole do visokoškolskih razina, uključujući i formalno obrazovanje odraslih. U tom smislu, HKO pruža mogućnost stjecanja djelomičnih i potpunih kvalifikacija koje se također mogu stjecati kroz uključenost u procese obrazovanja odraslih.

Prema HKO, kvalifikacija se definira kao „skup kompetencija određenih razina, obujma, profila i kvalitete, koja se dokazuje svjedodžbom ili diplomom odnosno drugom javnom ispravom koju izdaje nadležna ustanova“ (HKO, 2009). Kvalifikacija povezuje tržište rada i sustav obrazovanja te sve oblike prekvalificiranja, osposobljavanja, usavršavanja pa se smatra glavnim instrumentom pomoću kojeg je rezultat učenja prepoznat. Kvalifikacija se može steći uspješnim završetkom odobrenog programa formalnog obrazovanja na svim obrazovnim razinama. EQF i HKO omogućit će nove uvjete za stjecanje djelomičnih i potpunih kvalifikacija instrumentima priznavanja prethodno stečenog znanja i iskustva, za što je potrebno definirati standarde priznavanja i vrjednovanja, standarde zanimanja, obrazovne standarde i standarde nacionalnih i internacionalnih razina kvalifikacija (CEDEFOP, 2010, 31). Svrha kvalifikacija, pa samim time svrha i cilj kvalifikacijskog okvira, mogu se sažeti u nekoliko ključnih aspekata: unaprjeđenje ekonomskog, osobnog i društvenog napretka; motiviranje onih koji uče; socijalna uključenost; promocija cjeloživotnog učenja; označavanje završnog stadija obrazovanja; dokaz spremnosti pojedinca za napredovanje u obrazovanju; dokaz spremnosti pojedinca za ulazak u radni proces; dokaz spremnosti pojedinca da prakticira točno određeno zanimanje; dokaz o spremnosti za napredak u radnom odnosu; za strukturiranje kurikuluma; za strukturiranje sadržaja nacionalnih programa usavršavanja; za strukturiranje usavršavanja na radnom mjestu; mjerenje učinkovitosti institucija; kao temelj za financiranje; za osiguranje kvalitete, itd (CEDEFOP, 2010, 37-38). Sve navedeno ukazuje na razinu transparentnosti kvalifikacijskog sustava koji pojedincu omogućava različite putove profesionalnog usavršavanja, osposobljavanja i nadograđivanja već stečenih znanja, vještina i kompetencija, odnosno pro-

gresivno stjecanje kvalifikacija na temelju sustava bodovanja. Fleksibilnost kvalifikacijskog sustava ogleda se i u prepoznavanju kraćih obrazovnih programa i različitih modula po principu modularizacijskog pristupa obrazovanju (CEDEFOP, 2010, 217). U tom kontekstu kvalifikacije mogu imati i manji obim, odnosno priznavanje opsega usvojenog znanja, vještina i sposobnosti kroz kraće programe može voditi ka stjecanju novih kvalifikacija. Osnovni elementi kvalifikacija su ishodi učenja strukturirani u jedinice i module ishoda učenja. Upravo nova metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih, s jasno opisanim ishodima učenja i kompetencijama, omogućava transparentnije i fleksibilnije pozicioniranje završnih rezultata programa osposobljavanja i usavršavanja unutar okvira HKO-a.

Zaključna razmatranja

Nova metodologija izrade programa formalnog obrazovanja odraslih približila je formalno obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj europskim nastojanjima za standardizacijom i osiguranjem kvalitete u obrazovnom sustavu općenito. Napori koji su do sada učinjeni prate ono što je opisano u kontekstu Europske agende o obrazovanju odraslih (Council of the European Union, 2011), posebice „razvoj novih pristupa obrazovanju i usavršavanju odraslih s težištem na ishode učenja, odgovornost i autonomiju onoga koji uči“. Napori koji tek trebaju uslijediti u smislu prilagodbe cjelokupnog sustava obrazovanja odraslih zahtjevima HKO-a te nastojanjima za osiguranje kvalitete u procesu provedbe formalnih i neformalnih programa obrazovanja odraslih, zahtijevaju socijalni dijalog i suradnju između sudionika odgovornih za podizanje razine participacije stanovništva Republike Hrvatske u mogućnostima koje pruža cjeloživotno obrazovanje, s razine od 2,3% za Hrvatsku (Eurostat, 2011) do definiranog europskog prosjeka od 15% do 2020. (Council of the European Union, 2009).

ADULT EDUCATION BASED ON COMPETENCES-COMPETENCE-BASED APPROACH AND ANDRAGOGICAL TEACHING MODEL

- Abstract -

Regarding adult education in Croatia, there is a good educational infrastructure based on the rich tradition of andragogical thought and practice. However, it was necessary to empower such a tradition by new approaches based on European good practices but also by reforms in other parts of the Croatian education system. This role assumed the Agency for adult education and after its termination the Agency for vocational education and adult education. Extremely useful tool for these efforts were projects financed by EU funds (CARDS, IPA), either in form of financial support or in terms of expertise (assistance by European experts). Last activity in this direction was the modernisation of existing methodology for the development of programmes in formal adult education focused on competences and learning outcomes. Important role in creating the new methodology had the transparency of those programmes – regarding the teachers, the learners and employers. This paper describes the competence-based adult education concept which allows flexibility and enables us to arrange the programme in accordance with the needs and individual abilities of adult learners.

Key words: **adult education, competences, learning outcomes, programmes of formal adult education**

Literatura:

- **ASOO** (2012), *Vodič ustanovama za obrazovanje odraslih – Od ideje do javne isprave*, dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/Vodic_ustanovama_za_obrazovanje_odraslih.pdf
- **Bjørnåvold, J., Tissot, P.** (2000), *Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences; transparency and transferability of qualifications*, Working document, Cedefop, Thessaloniki.
- **Broadfoot, P., Polland, A.** (2006), *The changing discourse of assessment policy; in „Education, Globalisation and Social Change“*, (ur.) Lauder H., Brown P., Dilabough Jo.-A., Halsey A.H., Oxford University Press.
- **Burch, N.** (1970, 2012), *Learning a new skill is easier said than done*, <http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>.

- **CEDEFOP** (2010) *Changing Qualifications – a review of qualifications policies and practices*, Thessaloniki, Greece.
- **Council of European Union** (2009), *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- **Council of the European Union** (2011), *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning*, *Official Journal of the European Union*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>.
- **Dale, H.** (2003), *Constructivism, u: Learning theories – an educational perspective*, 4. izdanje, Prentice Hall, str. 285-328, UK.
- **Domazet, M.** (2009), *Društvena očekivanja i prirodno-znanstveno kompetentni učenici*, IDI Zagreb, (dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=65404).
- **Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E.** (1980), *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*, University of California, Berkeley.
- **EAEA** (2006), *Adult education trends and issues in Europe*, dostupno na: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/trends_en.pdf.
- **Elias, J. H., Merriam, S.** (1995), *Philosophical foundations of adult education*, Krieger Publishing Company, Florida, SAD.
- **Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L.** (2003), *Uvod. U: Dies. (ur.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Schäffer-Poeschel, str. IX-XL, Stuttgart.
- **European Commission** (2007), *Key competences for lifelong learning - European Reference Framework*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp_en.pdf.
- **Eurostat** (2011), *Lifelong learning, 2006 and 2011 (1) (% of the population aged 25 to 64 participating in education and training)* http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Lifelong_learning_2006_and_2011_%281%29_%28%25_of_the_population_aged_25_to_64_participating_in_education_and_training%29.png&filetimestamp=20121001105931.
- **HKO** (2009), *Hrvatski kvalifikacijski okvir – Uvod u kvalifikacije*, Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=17379>.
- **HKO** (2012), *Nacrt prijedloga zakona o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, Vlada Republike Hrvatske, www.vlada.hr/hr/content/download/229931/3374913/version/1/file/57.%20-%203.pdf.
- **Knowels, M.** (1980), *The Modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (2. izdanje), Cambridge Book Co, New York.
- **Kurz, R. i Bartram, D.** (2002), *Competency and Individual Performance: Modeling the World of Work*. In I. T. Robertson, M. Callinan and D. Bartram (ur.), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*, str. 225-255, Chichester, John Wiley.
- **Mentzel, W.** (2001), *Personalentwicklung, Erfolgreich motivieren, foerdern und weiterbilden*. Muenchen.

- **MZOS** (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće, obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, <http://public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=18247>.
- **Nicholls, J. G.** (1990), *What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective*, u „*Competence considered*“, (ur.) Sternberg R.J., Kolligian J., Yale University Press, New Haven, London.
- **Peruniak, G.** (1998), *Dimensions of competence-based learning*, (ur.) Scott S.M., Spencer B. i Thomas A-M., u *Learning for Life: Canadian readings in adult education*, str. 313-329, Thompson Educational Publishers, Toronto, Canada.
- **Warr, P. i Conner, M.** (1992), *Job Competence and Cognition*, *Research in Organizational Behavior*, 14, 91-127.
- **Weinert, F. E.** (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, U: Weinert, Franz E. (ur.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, str. 17-31, Weinheim und Basel.

*Emina Frljak¹,
Mirjana Mavrak²*

ANDRAGOŠKA I PRAVNA TRANSFERZALA U KOMPETENCIJAMA I OBRAZOVNIM POTREBAMA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA I SURADNIKA

- Sažetak -

Okvirni zakon o visokom obrazovanju je dokument koji definiira način poslovanja i postojanja sveučilišne zajednice, te uvjete pod kojima sveučilišni nastavnik i suradnik mogu obnašati svoje znanstvene i nastavne funkcije. Osnovno pitanje koje se postavlja jeste da li zakonodavstvo na jednak način tretira važnost znanstvenih i nastavnih funkcija na sveučilištu, ako je znanost o obrazovanju odraslih definirala ulogu nastavnika u procesu izobrazbe odraslih polaznika. Budući je sveučilište institucija za formalnu izobrazbu odraslih, opravdano je uspoređivati teorijske koncepte, pravne uredbe i praktične implikacije tih uredbi u svakodnevnom životu sveučilišta kao zajednice studenata i nastavnika privrženih znanju i znanosti. Rad je rasprava o usuglašenosti ovih zahtjeva i pokušaj da se u grubim crtama daju smjernice za promišljanje koncepta izobrazbe sveučilišnih nastavnika i suradnika.

Ključne riječi: sveučilište, obrazovne potrebe, sveučilišni nastavnik, nastavne kompetencije, temeljna nastavna umijeća, Okvirni zakon o visokom obrazovanju.

Uvod

Nastavničke kompetencije u suvremenim raspravama o odgoju i obrazovanju već su duže vrijeme prisutne kao top-tema koju se nastoji definirati iz različitih uklona. Postavlja se pitanje kompetencija za vladanje stručnim

¹ Emina Frljak, B.A., Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu

² Dr. Mirjana Mavrak, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu

znanjima iz oblasti kojoj nastavnik matično pripada (prirodne, tehničke, društvene i humanističke znanosti), kompetencija za kvalitetno upravljanje informacijama (informacijska pismenost), kompetencija za komunikaciju i interakciju s polaznicima, kompetencija za inkluzivno obrazovanje, kompetencija za metodičko-didaktičko oblikovanje nastavnog rada, kompetencija za interkulturalno razumijevanje, kompetencija za kreiranje poticajnog okruženja za učenje i mnogih drugih (ISSA Pedagoški standardi). Mogućnosti njihove operacionalizacije su nepregledne, ali se sve mogu smatrati povezanim sa cjeloživotnim učenjem i nastavničkim umijećem da njeguje ideju nikad prekinutog duhovnog razvoja, kako kod svojih polaznika tako i kod sebe (Tankersley i dr., 2011).

Sveučilište, kao prostor koji okuplja ljude privržene znanju, nije imuno od ovakvih rasprava. Iako sveučilište okuplja znanstvenike, ono nije tek zbir laboratorija za propitivanje stvarnosti, već i prostor u kojemu se znanje razmjenjuje, jer bi u protivnom znanje bilo samo sebi svrha. Znanstvenici, dakle, moraju imati umijeće prenošenja svojega znanja ako žele obezbijediti opstanak toga znanja i učiniti ga trajnim povjesnim obrazovnim dobrom, korisnim na tržištu rada. Ova se razmjena odvija u andragoškom obrazovnom ciklusu, na relaciji profesor–student ili asistent–student.

Pripadajući sistemu formalne izobrazbe odraslih ljudi, sveučilište se mora posmatrati kao andragoška institucija koja u jednoj osobi zapošljava istraživača i nastavnika. Dok jedna od ove dvije uloge zahtijeva kompetencije za primjenu metodologije znanstveno-istraživačkog rada, druga zahtijeva kompetencije za andragoški pristup učenju i poduci. To znači da sveučilišni nastavnik ili suradnik moraju podjednako dobro podučavati i istraživati svoje predmetno područje.

I laici i stručnjaci i članovi akademske zajednice složili bi se da je ovaj zahtjev sasvim opravdan. No da li sveučilišna praksa zaista poštuje ovaj zahtjev ili on samo deklarativno egzistira u stvarnosti? Da li poslodavac očekuje da sveučilišni nastavnik bude kompetentan u svojim nastavnim umijećima ili prednjači zahtjev za razvojem znanstvene karijere? Koliko je ovo jasno zakonodavcu, uposlenicima na visokoškolskim institucijama, a koliko korisnicima – studentima i privrednim predstavnicima?

U ovom radu osnovno pitanje koje postavljamo glasi: što je to što se traži od sveučilišnog nastavnika i suradnika idealno zamišljenim teorijskim konceptom sveučilišne andragogije, a što propisuju pravni dokumenti koji deskribiraju ova radna mjesta u visokoškolskoj instituciji? „Transferzala“ predstavlja pravu kojom se presijecaju neki pravci, pa je ovaj termin upotrijebljen da bi osnovna nakana ovdje ponuđenog teksta bila jasnija: usporediti što se o sveučilišnim nastavničkim kompetencijama zna u znanstvenoj teori-

ji, a što je to što poslodavac u visokom obrazovanju definira kao potrebno na različitim radnim mjestima pri sveučilištu (nastavnička i suradnička zvanja – redoviti i izvandredni profesor, docent, asistent). Ukazat ćemo na postojeće stanje i moguće nejasnoće u sklopu reformskih procesa u visokom obrazovanju, s nadom da dajemo poticaj za podizanje svijesti o promjenama koje su neminovne ako želimo poboljšavati sustav visokog obrazovanja.

Reforma visokog obrazovanja i kompetencije sveučilišnih nastavnika

U italijanskom gradu Bologni, s najstarijim europskim sveučilištem, ministri nekoliko europskih zemalja potpisali su Bolonjsku deklaraciju 1999. godine. Od tada je ovu Deklaraciju potpisalo 45 europskih zemalja. Bosna i Hercegovina se našla među potpisnicama 2003. godine, na konferenciji održanoj u Berlinu. Cilj ovog procesa bio je stvaranje EHEA³, Europskog prostora visokog obrazovanja. Reforma visokog obrazovanja ili popularno nazvana „bolonja“ ima nekoliko prioriteta koji se nastoje ostvariti u periodu od 10 godina. Prije svega nastoji se osigurati kvaliteta učenja i poučavanja, insistira se na uvođenju dvocikličnog sistema studija (bachelor i master – ili: dodiplomskog i diplomskog studija) i uvođenju dodatka diplomu, međuuniverzitetko priznavanje diploma i studija. Još jedna zanimljiva odrednica ove reforme jeste i povećanje mobilnosti kako studenata tako i akademskog osoblja. Međutim osim ovih zanimljivih izmjena, reforma visokog obrazovanja donijela je mnogo promjena i kada je u pitanju sama nastava i njeno metodičko-didaktičko oblikovanje. Prije svega, reforma „u centar zbivanja na univerzitetu postavlja studente – ona pravi tzv. *student centered university*, za razliku od ovoga koji mi imamo i u kojem su u centru nastavnici (tzv. *teacher centered university*). Sve što se dešava na univerzitetu, prema

³ Europski prostor visokog obrazovanja (the **European Higher Education Area** ili **EHEA**) bio je promoviran na obilježavanju desetogodišnjice Bolonjskog procesa u martu 2010. tijekom Konferencije ministara u Budimpešti i Beču. Kao osnovni cilj Bolonjskog procesa od njegovog pokretanja 1999., Europski prostor visokog obrazovanja mišljen je kao prostor osiguravanja zajedničkog sistema visokog obrazovanja u Europi koji će omogućavati lakšu međusobnu usporedbu, kompatibilnost i koherenciju sistema visokog obrazovanja u različitim zemljama Europe. U periodu od 1999. do 2010. godine, sve snage zemalja članica Bolonjskog reformskog procesa težile su kreiranju zajedničkog prostora visokog obrazovanja, koji je postao realnost tek odlukama na Konferenciji u Budimpešti i Beču u martu 2010. godine.

bolonjskoj reformi, treba biti u službi procesa učenja – studiranja. Prema bolonjskim pravilima, studenti uče redovno – oni studiraju.” (<http://www.ac-see.org/documents/1.pdf>).

Samim tim uloga nastavnika bitno se mijenja. Nastavnici i saradnici više nisu tu samo da održe predavanje ili vježbe na klasičan način gdje će oni imati centralnu ulogu znalca koji daje popis literature nakon što je izložio jednu tematsku cjelinu. Nastavnik dobija mnogo zahtjevnije, mnogostruke uloge za koje su mu potrebne veće sposobnosti od onih koje može dobiti prilikom studija matičnog područja. Ovdje na scenu stupaju nastavničke kompetencije koje su prijeko potrebne da bi se nastava realizirala po bolonjskim principima. Postavlja se zahtjev da u smanjenom broju kontakt-sati u nastavi studenti nauče kako učiti i tragati za informacijama prije nego li da usvoje informacije koje će potom u ispitnoj situaciji izložiti kao svoje znanje. Postaje bitno informaciju upotrijebiti u praktične svrhe, a ne samo memorirati. Ovaj zahtjev, dakako, nije nov u odgojnim znanostima. Stoljećima se, još od prosvjetiteljstva, govori o važnosti načela utilitarizma u akademskom znanju i sposobnosti polaznika da upotrijebi znanje u svakodnevnicu. Reforma visokog obrazovanja samo je u svojim krugovima potvrdila vrijednost ovoga zahtjeva, ali je time zaprijetila cijelom jednom vrijednosnom sustavu koji je djelovao nedodirljivo: studirati je značilo imati vremena i novaca za polagani duhovni razvoj, a danas se živi tako ubrzano da akceleracija ima prednost nad „pohvalom sporosti“⁴. Reformu možemo podržavati ili kuditi, ali kako je ona naša sveučilišna stvarnost, pogledajmo kakvi su propisani uvjeti, a kakvi uvjeti pod kojima studenti, nastavnici, suradnici i lektori rade u procesu učenja i poduke.

Broj studenata koji treba da bude prisutan na predavanjima te vježbama maksimalno je 25, kako bi nastavnik odnosno suradnik mogao organizirati nastavu tako da može komunicirati sa svakim studentom, upoznajući njegove potrebe, motivaciju, želje, njegovu aspiraciju i znati kako da svakog od njih pokrene i motivira za rad. Student bi na ovaj način došao „u centar“ nastavnog zbivanja, nastava bi poprimila individualizirani karakter i odgovarala na potrebe svakog studenta. Međutim, što se obično dešava s kvalitetom nastavnog procesa, koja uveliko zavisi od strukture toga procesa (broja studenata, opremljenosti učionica, posjedovanja sredstava za nastavni rad)?

Nerijetko, učionice su prepune, ponekad svi studenti ne mogu stati u za to predviđeni prostor. Broj studenata na pojedinim studijskim grupama daleko je veći od 25, čak se i stotinjak studenata nađe na pojedinim predavanji-

⁴ O ovome je slikovito pisao Carl Honoré u svojoj knjizi „Pohvala sporosti“, u izdanju Algoritam – Beograd, 2004.

ma. U ovakvim uslovima nastavnici i suradnici moraju upotrijebiti posebne metodičke vještine da bi uopće organizirali kvalitetnu nastavu, a pogotovo nastavu po reformskim principima. Ovdje se gubi zahtjev za *student centered university* (student u centru sveučilišta) koji reforma potiče, a nastavnici i suradnici su prepušteni sami sebi u organiziranju nastave u ovakvim uvjetima. No tu nije kraj.

„Broj sati direktne nastave, tj. direktne komunikacije studenta s nastavnicima svodi se na 20-25 sati nedjeljno (umjesto sadašnjih 30-35 sati nedjeljno)“ (<http://www.ac-see.org/documents/1.pdf>). Dakle, gradivo koje treba savladati u toku godine nije se promijenilo svojom količinom, koja ostaje ista, ali broj sati direktne nastave se smanjuje. Npr., jedan kolegij koji je imao 2 sata predavanja i 4 sata vježbi sa studentima podijeljenim u dvije grupe radi kvalitetnijeg rada, sada je reduciran na 1 sat predavanja i 2 sata vježbi. U ovom prepolovljenom vremenskom periodu nastavnici i suradnici treba da realiziraju sa studentima ono što se ranije realiziralo za dvostruko više vremena. Prije svega, za ovakav rad treba imati dobro razvijene nastavničke sposobnosti, fleksibilnost u formuliranju ishoda učenja, ali i spremnosti za ulaganje mnogo truda u uspješnu nastavnu komunikaciju, polazeći prije svega od promjene svoga osobnog viđenja znanja koje je studentu potrebno. Studenti bi morali biti maksimalno uključeni, prethodno uz vođenje nastavnika osamostaljeni i pripremljeni za partnerski odnos u nastavi, što bi obezbijedilo da učenje i poučavanje bude kvalitetno. Da li izobrazba znalaca i istraživača obezbjeđuje i nastavničke kompetencije koje su ovdje opisane? Jednostavnim uvidom u sveučilišne kurikulume po kojima se osposobljavaju sveučilišni nastavnici i suradnici, jasno je da odgovarajući metodičko-didaktički nauk ovdje uopće nije zastupljen.⁵

Također treba spomenuti i neopremljenost učionica u kojima se radi. Za rad su potrebna mnogobrojna tehnička sredstva, počevši od računara i projektoru do još novijih tehnologija koje visokoškolske organizacije nažalost često ne posjeduju. Čak ni sve učionice nemaju računare tako da se nastavnici moraju ponovno sami snalaziti i iznalaziti alternativna rješenja stvarajući pogodne uslove za rad. Postavlja se pitanje da li su nastavnici osposobljeni za ovu vrstu fleksibilnog i kreativnog snalaženja u nastavi.

Pored svega ovoga tu su i administrativna opterećanja koja zahtijevaju ispunjavanje raznih obrazaca za praćenje nastave i formalnih kriterija veza-

⁵ Ovdje ne uzimamo u razmatranje različite programe nevladinog sektora (vidjeti više u programima *COI- Step by Step*, naprimjer) koji postoje i ocijenjeni su izuzetno kvalitetnim, već govorimo o tome što je sveučilište spremno učiniti za izobrazbu svoga nastavnog kadra.

nih za samu reformu, tako da se nastavničke potrebe za administrativnom i dokimološkom kompetencijom uvećavaju, a istodobno se zbog zahtjeva za efikasnim znanstvenim postignućima stavljaju u drugi plan. Ovo najbolje ilustrira osvrt jednog od sveučilišnih nastavnika koji govori o sudaru formalnih i općeljudskih potreba za kvalitetom: „*Dakle, ljudi ne vjeruju da su meni s razlogom dali doktorsku diplomu, dakle da sam ja sposoban osmisliti taj svoj kolegij, nego se mora upravljati mojom kvalitetom, ali na vrlo formalan način. Nitko neće pitati jesam li ja u stanju ljudima nešto ispričati da me čuju, nego, znate ono: da li postoji sillabus, da li je on na Internetu, da li sam postavio tamo barem jedno predavanje, da li sam bio na usavršavanju, što se papirom potvrđuje, da li sam objavio udžbenik, i sve takve... To su formalni kriteriji.*“ (Božić, 2011: 101)

Nastavnici i suradnici na sveučilištima trebaju biti aktivni i na nastavnom i na znanstvenom planu. To znači s jedne strane stalno objavljivanje radova, članaka u publikacijama, te pisanje i objavljivanje knjiga i udžbenika, dok s druge strane znači obavezu organiziranja nastave u ne tako povoljnim uvjetima koja će biti kvalitetna i studentu usmjerena. I kao nastavnik i kao znanstvenik, sveučilišni profesor ili asistent mora se kontinuirano usavršavati, unaprijeđivati svoja znanja i stečene vještine kako bi mogao opstati u poslu i uspješno ga obavljati, a pri tom je obavezan realizirati katkad i 12 sati tjedno.⁶

Ovdje se nužno postavlja pitanje edukacije edukatora koje bi moralo biti jedan od ciljeva suvremenog visokog obrazovanja. Postavlja se pitanje da li se vodi računa o potrebama nastavnika i suradnika koje se registriraju u procesu učenja, poduke i istraživačke djelatnosti ili se sveučilišni djelatnici smatraju državnim službenicima s posebnim zadatkom ulaganja u obrazovne ishode jedne zemlje. Koliko su tako definirani nastavnici i suradnici u nastavi kompetentni odgovoriti zahtjevima za vlastitom fleksibilnosti, zahtjevima za razumijevanje razvojnih procesa suvremenih studentskih generacija, zahtjevima za ovladavanje upotrebom informacija, a ne nužno i samom informacijom, zahtjevima za poštovanje različitosti u komunikaciji sa studentima? Koliko nastavnici o čijim se potrebama ne vodi računa mogu voditi računa o potrebama svojih studenata?

U jednom radu posvećenom pitanju kvalitete sveučilišne izobrazbe uopće, navodi se sljedeće: „Imaju li sveučilišni profesori potrebu za izobrazbom u ulozi nastavnika? Ako je odgovor pozitivan, koje probleme prepoznajemo u svakodnevnom radu nastavnika i suradnika o kojima bi moralo biti riječi unutar jednog curriculumuma za izobrazbu edukatora? Koje je pitanje

⁶ Više u Okvirnom zakonu o visokom obrazovanju u BiH (*Službeni glasnik BiH*, 59/07 i *Službeni glasnik BiH*, 59/09).

visokoškolske nastave goruće: pitanje ishoda učenja, metoda poučavanja digitalnih generacija studenata, vrednovanje učinaka...? Ili su možda slijepe mrlje u komunikaciji nastavnik–student osnovni kamen spoticanja u akademskim postignućima?“ (Mavrak, 2010: 264)

Od reforme visokog obrazovanja danas imamo samo vrh ledenog brijega koji obuhvata osiguranje kvalitete, priznavanje diploma, mobilnost koja je na niskom nivou, uvedene ECTS bodove, te sistem 3+2+3 ili 4+1+3, dok nam je niz sociopedagoških i psiholoških pitanja i problema ostao skriven. Pitanja koja su vezana za nastavnika, njegove kompetencije i spremnost na pedagoške inovacije, student i njegova motiviranost, potrebe i mogućnosti, ishodi učenja i spremnost za cjeloživotno učenje, komunikacija nastavnik–student, evaluacija i praksa su pitanja koja se kriju ispod površine. (Pašalić Kreso, 2009)

Naša visokoškolska nastava i danas je opterećena tradicionalnim stanovištem da pedagoški smisao i kompetencije uspješnog nastavnika rastu s dobrim poznavanjem struke. Na mnogim tehničkim, medicinskim, ekonomskim ili pravnim studijama pitanje pedagoške pripremljenosti sveučilišnih nastavnika i saradnika nije se postavljalo, a ni trenutno situacija nije puno bolja. Međutim, praksa stalno opovrgava ovo tradicionalno stanovište, a sam bolonjski reformski proces snažno je pokrenuo ovo pitanje.

Andragoški zahtjevi i pravno definiranje uloge sveučilišnog nastavnika i suradnika

Tokom historije, uloga nastavnika se mijenjala. Od prvobitne uloge neprikosnovenog autoriteta koji sve zna i u čiju se riječ ne sumnja danas nastavnik sve više ima ulogu savjetnika, odnosno onog koji usmjerava nastavni proces, vodi, potiče učenike na rad i učenje.

On više nije klasični predavač koji ”posjeduje, ima znanje” i koji to znanje treba da ”preda” i ”usadi” učenicima, a pogotovo studentima koji su odrasli polaznici u nastavi. Nastavnik danas uči učenike kako da uče, kako da samostalno istražuju i dolaze do potrebnih informacija. On je sve manje onaj koji im prenosi gotova znanja.

“Stara” koncepcija sveučilišta gdje je profesor neprikosnoveni, nedodirljivi autoritet, subjekt koji na studenta gleda kao na objekt, bezličnu masu koju treba oblikovati, u edukacijskom procesu odavno je napuštena, što čitamo u naslovima iz oblasti visokoškolske pedagogije koji su publicirani još prije 25 godina: „Novo sveučilište našeg doba shvaća visoko obrazovanje u funkciji emancipacije, stvaralačkog osposobljavanja studenta za rješavanje

svih problema, teškoća i nejasnoća. Novo sveučilište i njegova edukacijska tehnologija pomažu studentu da se samooblikuje s obzirom na budućnost koja dolazi, da se razvijaju njegove kreativne potencije i da ga se osposobljava za istraživanje novoga..." (Bratanić, et al., 1987: 73).

Danas se teži ostvarenju ideje modernog univerziteta, koji se uvelike razlikuje od "starog". Da bi se ova ideja ostvarila, potrebni su, prije svega, "novi" nastavnici, nastavnici s puno drugačijim, šarolikijim ako ne i većim kompetencijama od dosadašnjih. Radi se, zapravo, o drugoj kvaliteti kompetencija koja je danas potrebna za rad sa studentima.

Biti univerzitetski nastavnik ili saradnik ne znači samo posjedovati fakultetsku diplomu i akademsko znanje samo matičnog znanstvenog područja. Pored užeg matičnog područja u kome nastavnik može biti stručnjak, potrebno je puno rada na usvajanju ali i usavršavanju sposobnosti potrebnih za uspješnu komunikaciju sa studentima te planiranju, organiziranju, izvođenju i posebno evaluaciji nastavnog rada.

„Rad visokoškolskog nastavnika odnosi se na naučno-istraživačku delatnost, ali i na prenošenje znanja, saznatih naučnih istina, na poučavanje, učenje, vođenje studenta do saznanja. Znači da visokoškolski nastavnik mora posedovati kompetencije predavača, nastavnika, a ne samo naučnika i istraživača.“ (Babić – Kekez, 2008: 144).

Shulman navodi da stručno znanje nastavnika uključuje sljedeće:

- Znanje gradiva
- Znanje o širokim načelima i strategijama organizacije nastave
- Znanje o nastavnim materijalima i programima vezanim za kurikulum
- Znanje o poučavanju pojedinih tema
- Znanje o učenicima
- Znanje o pedagoškim kontekstima, od razreda do šire društvene zajednice
- Znanje o pedagoškim ciljevima i vrijednostima (prema: Kyriacou, 2001)

Iako je Shulman ovaj pregled znanja izlistao s obzirom na nastavnike osnovnih i srednjih škola, ono se može smatrati relevantnim i za sveučilišne nastavnike i suradnike. Svakom nastavniku je potrebno posjedovati znanje o gradivu koje podučava, ali i znanje kako organizirati nastavu s obzirom na datu temu, na metod poduke i paletu nastavnih interakcija. Ako ga smatramo andragoškim djelatnikom, a takvo je viđenje opravdano s obzirom na uzrast polazničke skupine s kojom sveučilišni nastavnik radi, posjedovanje

znanja o studentima s kojima radi, koje vodi u procesu nastave i od kojih nastoji izvući najbolje potencijale usmjeravajući njihov razvoj dobija na značaju i postaje prioritetom na ovom Shulmanovom popisu. Svaka nastava, bilo da je to predavanje u osnovnoj, srednjoj školi ili pak na sveučilištu, treba da ima svoje odgojno-obrazovne ciljeve i vrijednosti, a nastavnici na bilo kom nivou treba da su s njima vrlo dobro upoznati.

Sveučilišni nastavnik ima nešto izmijenjen redoslijed ovih zahtjeva. Slijedi li logiku andragoške komunikacije, mora se prije svega pitati „kome predajem”, a tek onda „što predajem”, „s kojim ciljem”, „kojim metodama” i „s kojim očekivanjima” (Andrilović i dr., 1985). Kada ovu logiku dodatno didaktiziramo, dolazimo do temeljnih nastavnih umijeća bez kojih nitko ne bi mogao ući u hram prosvjete bez obzira na svoj znanstveni i znanstveni identitet.

Kyriacou (2001) govori o sedam temeljnih nastavnih umijeća, u koja ubraja sljedeće:

- planiranje i priprema: umijeća potrebna za odabir predviđenih pedagoških ciljeva i rezultata i načina kako ih najlakše postići
- izvedba nastavnog sata: umijeća potrebna za uspješno uključivanje učenika u učenje, osobito u odnosu na kakvoću pouke
- vođenje i tok nastavnog sata: umijeća potrebna za organizaciju aktivnosti za vrijeme nastave kojima se održava učenička pažnja, zanimanje i učestvovanje
- razredni ugođaj: umijeća potrebna da bi se razvili i održali motivacija i pozitivni učenički odnos prema nastavi
- disciplina: umijeća potrebna da se održi red te da se riješe problemi učeničkog neposluha
- ocjenjivanje učeničkog napretka: umijeća potrebna da se ocijeni učenički napredak, a koja uključuju formativno (pomaže učeničkom razvoju) i sumativno (evidentira postignuće) ocjenjivanje
- osvrt i prosudba vlastitog rada: umijeća potrebna da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšala

Kyriacou također akcenat stavlja na osnovnoškolske te srednjoškolske nastavnike, ali uz određene modifikacije ovo se svakako odnosi i na sveučilišne nastavnike. Ovdje bi trebalo napomenuti da se rad sa studentima razlikuje od rada s učenicima u osnovnim i srednjim školama, jer su oni odrasli polaznici u nastavi koji drugačije uče nego mlađi učenici u nastavi. Ipak i u univerzitetnoj nastavi potrebna su sva ova umijeća kako bi se predavanje, vježbe ili seminar uspješno isplanirali, pripremili, organizirali, realizirali i naravno evaluirali rezultate i uspjeh učenja i podučavanja. Moguće je ponu-

diti deskripciju uloge sveučilišnog nastavnika kroz pomenutih sedam temeljnih nastavnih umijeća (vidi Tabelu 1.).

Tabela 1.

Sedam temeljnih nastavnih umijeća kako ih definira Kyriakou	Refleksija na ulogu sveučilišnog nastavnika	
	Tradicionalni pristup	Reformski pristup
Planiranje i priprema gradiva, odabir ciljeva i rezultat rada	Syllabus je definirao široki spektar sadržaja od kojih su samo neke teme bile realizirane. Popis literature obiman. Nema vremenskog definiranja realizacije pojedinih tema. Predavač bira redosljed i način rada.	Syllabus sadrži konkretizirane ciljeve definirane kao "ishodi učenja". Precizno se zna kada se koja tema realizira i koja je njena namjena. Sloboda u izboru teme sužena, literatura prilagođena ishodima učenja (popis je puno kraći)
Izvedba nastavnog sata	Predavač izlaže pripremljenu temu u trajanju od minimalno 90'. Tjedni broj sati po predavaču je od 4 do 6. Moguća široka upotreba predavanja <i>ex cathedra</i> .	Predavač ima na raspolaganju 45', a pritom nema prostora za izlaganje širokih teorijskih koncepata. Tjedni broj sati iznosi od 6 do 12, a tematske cjeline su rascjepkane. Predavanje <i>ex cathedra</i> više nije efikasno – vrijeme dato za realizaciju nalaže interaktivne metode i umijeće zadavanja zadataka za samostalan rad.
Vođenje i tok nastavnog sata: organizacija koja motivira i pobuđuje pažnju slušatelja	Koncentracija na inovativne podatke, znanstvene informacije, poziv na izvore, citiranje autoriteta iz znanstvenog područja. Oslonac je na literaturi koja se preporuča, znanje ima svoje granice.	Koncentracija na metod rada, a ne na informacije. Informacije moraju biti probrane, skraćene. Postoji opasnost da ne budu shvaćene u svojoj punini. Potrebna sposobnost sofisticiranog vođenja studenta kroz kritičko mišljenje. Interakcija u formi razgovora više no u formi predavanja. Znanje narasta. Preporučena literatura do kraja semestra može biti zastarjela. Barata se s puno informacija, ali se kroz njih prolazi površno.

<p>Razredni ugođaj: umijeće u održavanju motivacije učenika i stvaranje pozitivnog odnosa prema nastavi</p>	<p>Studiranje se ne dešava samo da bi priskrbilo diplomu za zapošljavanje već da bi polaznici bili i ostali ljubitelji znanja. Na predavanja se dolazi kod dobrih predavača jer ih je dobro čuti. Predavanje je umjetnost za sebe, ne mora nužno nuditi sadržaj za ispit. Student je motiviran kvalitetom predavačkog umijeća da prisustvuje i učestvuje u predavanju.</p>	<p>Studiranje obezbjeđuje diplomu za zapošljavanje, a nezaposlenost je velika. Nastavnik se suočava s pitanjem studenta: Čemu služi to što nas učite? Akceleracija u usvajanju znanja potiče akceleraciju u poduci – učesnici se bave samo onim što je korisno za stjecanje diplome. Neophodne su nove kompetencije u poimanju sposobnosti digitalnih generacija da se koncentriraju, ali i znanja o pristupu informacijama.</p>
<p>Disciplina: odražati red i rješavati problem neposluha</p>	<p>Predavač je neprikosnoveni autoritet koji može preduzeti sve što smatra efikasnim da bi kontrolirao proces učenja-poduka. Njegova centralizirana pozicija je istaknuta, a moć njegova autoriteta neupitna.</p>	<p>Predavač je voditelj koji mora definirati pravila rada da bi održao disciplinu, jer odgajanje novih generacija studenata upućuje na mogućnost nekontroliranog davanja slobode bez reda. Studijske grupe su obimne i neke metode kontrole uopće nisu efikasne (dežura nad studentima da ne prepisuju na ispitima, npr.). Nastavnikova sposobnost da disciplinira zahtijeva redefiniranje.</p>
<p>Ocjenjivanje učeničkog napretka</p>	<p>Dva ili tri ispitna roka daju mogućnost da se tačno definira kada studenti izlaze na provjeru znanja koja ima formu pismenog i usmenog ispita. Usmena komunikacija ima veliku važnost, pa umijeće verbalne i neverbalne komunikacije dolazi do izražaja. Ocjenjivanje se svodi na sumativni oblik procjene usvojenog znanja nakon izvjesnog perioda poduke.</p>	<p>Precizno definirani rokovi za provjeru znanja podrazumijevaju kontinuiran rad studenta, ali su dopunjeni stalnim praćenjem opterećenja studenta i procjenom njihovih uradaka. Administriranje ocjena se usložnjava. Potrebna dodatna kompetencija za razumijevanje evaluacijskih kriterija. Komunikacija je uglavnom pismena, pa zahtijeva nove kompetencije u razumijevanju pisanog teksta i procjene esej-testova.</p>
<p>Osvrt i prosudba vlastitog rada</p>	<p>Gotovo da nije postojala. Indikatori su bili posjećenost predavanjima i eventualni uspjeh na ispitu. Napredovanje je bilo vezano samo uz znanstveni razvoj. Nastavno umijeće se "podrazumijevalo".</p>	<p>Studenti imaju pravo i dužnost procjenjivati rad nastavnika. Prolaznost je bitan kriterij za prosudbu podučavateljskog uspjeha. Samoevaluacija postaje važna koliko i evaluacija rada studenta. Nova kompetencija za samorefleksijom i intorspekcijom kao umjećem samoposmatranja</p>

Nastavnici i suradnici u novom, moderno organiziranom i ustrojenom sveučilištu dobivaju nove uloge: “organizatora studija, motivatora za studij, komentatora još nejasnih mjesta i informacija, matematičara koji uspješno vodi svakog studenta u njegovoj preradi informacija (koji ga dakle uči kako se uči), demokratskog stratega koji zna uspješno spajati kompetitivne i kolaboracijske oblike studiranja, invigilatora koji kao prisutna neprisutnost stalno bdije nad samostalnim razvojem studenta i intervenira samo onda i onoliko kada i koliko je to potrebno za daljnji samostalan rad studenta i, konačno, relativnog regulatora koji može uspješno primjenjivati razne terapijske oblike kada student ne pokazuje uspjeh”. (Bratanić et al., 1987: 74).

I Delors navodi da nastavnici moraju zamijeniti svoju “ulogu ‘soliste’ s onom ‘pratećeg vokala’ (nisu više izvor informacija nego pomažu učenicima tražiti, organizirati i upravljati znanjima) – voditi ih, a ne oblikovati”. (Delors, 1998: 162)

Da bi nastavnici i suradnici mogli ostvariti sve ove uloge koje se traže od njih, i koje zahtijevaju mnogo rada, truda, posvećenosti ali i stručnosti, potrebno je da imaju puno veće kompetencije i sposobnosti od onih koje stječu završetkom nekog od fakulteta. Nastavnička sposobnost zaista ne dolazi “sama od sebe”, ne može se razviti samo iskustvom i praktičnim radom, ona se mora razvijati kroz razne programe koji se mogu pojaviti i tokom formalnog obrazovanja na fakultetima, ali ponajviše su to programi koji se usvajaju naknadno tokom rada i uz rad.

Delors (1998) naglašava da su nastavnicima potrebna odgovarajuća znanja i sposobnosti, osobne karakteristike te profesionalni izgledi i motivacija ukoliko žele da zadovolje očekivanja koja se postavljaju pred njih. Početno školovanje nastavnika neće im biti dovoljno za ostatak života, potrebno je da cijelog života osavremenjuju i poboljšavaju vlastito znanje i tehnike. Naročito se ističe da se mora uspostaviti “brižljiva ravnoteža između kompetencije u poučavanom predmetu i kompetencije u poučavanju”. (Delors, 1998: 168)

Danas je jako važna uloga nastavnika kao nositelja promjena, onoga koji promiče razumijevanje i toleranciju. Pogotovo sada, uvođenjem reforme visokog obrazovanja i poticanjem mobilnosti i studenata i profesora, prijeko je potrebno učenje o drugim i različitim, učenje koje potiče toleranciju, razumijevanje drugog i drugačijeg. Tu se dakle javlja još jedna uloga nastavnika za koju su opet potrebne odgovarajuće sposobnosti i znanja. Stoga Perroti navodi da bi se interkulturalnim obrazovanjem trebao „zahvatiti cijeli obrazovni sustav: nastavnike-mentore i nastavnike na svim razinama, od predškolskog odgoja do sveučilišta, uključujući i stručnu izobrazbu i obrazovanje odraslih. To zahtijeva početnu pripremu za sve nastavnike (koju treba

nastaviti unutar sustavnog i primjerenog stručnog usavršavanja) i daljeg obrazovanja”. (Perroti, 1995: 100)

Dakle sveučilišni nastavnici i suradnici treba da posjeduju niz kompetencija koje će omogućiti uspješno vođenje procesa nastave, ali i pored toga trebaju biti aktivni na mnogo područja. Pored rada u nastavi i bavljenja učenjem i podučavanjem, oni se trebaju angažirati u doprinosu znanstvenom radu njihovog područja. Od nastavnika i suradnika se traži da stalno pišu nove radove, članke, prikaze i sve to objavljuju u priznatim publikacijama. Naravno, kako stepen napredovanja i akademska titula rastu, javlja se i potreba za pisanjem knjiga te mogućih udžbenika. Usporedo s ovim, nastavnici i suradnici se nalaze u procesu permanentnog usavršavanja, nadograđivanja znanja, vještina, sposobnosti, kako iz matičnog područja tako i iz područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodike.

“Kriterijum za određivanje kompetencija nastavnika u visokoškolskim institucijama je, zakonom uređen, način i postupak za izbor u zvanje nastavnika, što je veoma značajno, ali ne i dovoljno s obzirom na to da je izbor u zvanje baziran isključivo na naučno-istraživačkom radu, ali ne i na postignućima u nastavi.” (Babić-Kekez, 2008: 144)

Zakonom o visokom obrazovanju su propisani uvjeti koji su morali ispunjavati kako bi se steklo zvanje asistenta, docenta, vanrednog i redovnog profesora:

“Minimalni uvjeti za izbor akademskog osoblja u naučnonastavna zvanja na visokoškolskoj ustanovi su:

- asistent: odgovarajući univerzitetski stepen sa najmanje 240 ECTS bodova i najnižom prosječnom ocjenom 8 ili 3,5;
- viši asistent: stepen drugog ciklusa (magisterij);
- lektor: stepen drugog ciklusa (magisterij);
- docent: naučni stepen doktora u datoj oblasti, najmanje tri naučna rada objavljena u priznatim publikacijama, pokazane nastavničke sposobnosti;
- vanredni profesor: proveden najmanje jedan izborni period u zvanju docenta, te najmanje pet naučnih radova objavljenih u priznatim publikacijama, objavljena knjiga i originalni stručni uspjeh kao što je projekt, patent ili originalni metod, sve nakon izbora u zvanje docenta, mentorstvo kandidata za stepen drugog ciklusa;
- redovni profesor: proveden najmanje jedan izborni period u zvanju vanrednog profesora, najmanje dvije objavljene knjige, najmanje osam naučnih radova objavljenih u priznatim publikacijama, sve nakon sticanja zvanja vanrednog profesora, te uspješno mentorstvo

kandidata za stepen drugog i trećeg ciklusa” (Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, član 28).

Međutim ako se pogledaju ovi kriteriji, može se zaključiti kako se vrlo malo insistira na nastavničkim kompetencijama, dok je veliki pritisak na objavljivanju naučnih radova u priznatim publikacijama, objavljivanju knjiga, rad na projektima i sl. Npr., i kod asistenata bitno je da postoji diploma koja osigurava 240 ECTS bodova te prosjek koji je minimalno 8 i kandidat je već podoban za posao. Od nastavničkih kompetencija spominje se samo da su pokazane nastavničke sposobnosti za docenta, uspješno mentorstvo za kandidata drugog ciklusa za vanredne profesore te za redovne profesore uspješno mentorstvo za kandidata drugog i trećeg ciklusa.

Kada je riječ o izboru u zvanje docenta, tada se traži sljedeće: naučni stepen doktora u datoj oblasti, najmanje tri naučna rada objavljena u priznatim publikacijama, **pokazane nastavničke sposobnosti**. Međutim, šta se podrazumijeva pod nastavničkim sposobnostima. Docenti su dužni održati pristupno predavanje kao recidiv tradicionalnog zahtjeva koji se postavljao pred sveučilišne nastavnike, a vidjeli smo na koji se način pojam „predavanje“ promijenio zbog promijenjenih uvjeta života i reforme visokog obrazovanja. Nastavničke sposobnosti za docenta, međutim, Zakon uopće nije definirao.

Za prijem asistenta na radno mjesto **ne spominju se nikakve nastavničke sposobnosti** koje su potrebne. Međutim, asistenti čak i više nego profesori provode vrijeme sa studentima realizirajući vježbe te pomažući studentima. Čak je i samim studentima lakše ako imaju neki problem da se obrate asistentu negoli predmetnom nastavniku. Wilbert McKeachie je govoreći o izazovima s kojima se u nastavi susreće sveučilišni nastavnik rekao da su posebne sposobnosti potrebne za komunikaciju sa studentima u porastu s brojem njegovih sijedih vlasi. Sasvim jasno, on opisuje da s godinama koje dolaze mora pribjegavati posebnim metodama konzultativnog rada: dok je bio mladi asistent, pred njegovim su vratima bili redovi studenata za konzultacije, da bi se ti redovi vremenom premjestili pred kabinete njegovih asistenata. Tako je morao osmisliti nove načine da upozna svoje studente, ako je i dalje želio imati dobru komunikaciju s njima (McKeachie, 2002). Naravno da se nastavničke sposobnosti i kompetencije vremenom mogu usavršavati i poboljšavati u radu i kroz rad, ali je svakako potrebno da postoje određeni temelji, određena baza od koje se počinje i koja će priskrbiti svijest koliko je važno imati ova temeljna nastavna umijeća na sveučilištu. Nažalost, toga na svim fakultetima još uvijek nema, pa tako na mjesta asistenata dolaze potpuno nepripremljeni ljudi koji nemaju ni dana slušanja sadržaja iz skupine pedagoško-psiholoških ili didaktičko-metodičkih kolegija.

Boris Kalin, analizirajući situaciju u susjednoj Hrvatskoj, navodi sljedeće: “Statutom visokog učilišta utvrđuje se najviše dopušteno opterećenje asistenata u nastavi. Asistenti pomažu u provođenju dijela nastavnog procesa i provjeri znanja. Oni najčešće drže nastavu studentima u obliku seminara, a taj rad u pravilu iziskuje više nastavničke umješnosti od držanja predavanja. Ne uvjetuju se, dakle, nikakve nastavničke kompetencije od onih koji sudjeluju u nastavnom radu sa studentima, a uskoro će biti birani i u znanstveno-nastavna zvanja.” (Kalin, 2004: 49–50), a nešto kasnije kaže: “Nastavnici na sveučilištu biraju se ponajprije na temelju ostvarenog ili očekivanog uspjeha u znanstveno-istraživačkom radu. Već je u pristupu njihova nastavnička djelatnost, pa zato i nastavnička umješnost, odnosno kompetentnost stavljena u drugi plan. Kao ono drugorazredno!” (Kalin, 2004: 50).

Moramo otvoreno priznati da veliki dio sveučilišnih nastavnika i suradnika nema stvarne nastavničke kompetencije. Treba se zapitati kakvo nastavničko obrazovanje i kompetencije imaju nastavnici tehničkih struka, kao što su strojari, građevinari, arhitekti, rudari, elektroinženjeri, tehnolozi ili, pak, sveučilišni profesori prava, medicine, veterine, stomatologije, farmacije, informatike, šumarstva, agronomije i sl. “Filozofski fakulteti, prirodoslovni i drugi »nastavnički« (polunastavnički) fakulteti priznaju, dakle, da je za rad u nastavi u osnovnoj i srednjoj školi potrebna određena nastavnička kompetencija, koju ti fakulteti u svojoj domeni zato i daju. Ali, za rad u nastavi na tom istom fakultetu ne zahtijevaju ni tu razinu nastavničke kompetencije primjerenu osnovnoj i srednjoj školi!” (Kalin, 2004: 51)

Zaista, ni u BiH kao ni u Hrvatskoj ne posvećuje se dovoljno pažnje punini uloge jednog znanstvenika i nastavnika. Smatra se da su za rad na sveučilištima potrebni stručnjaci, od kojih se očekuje da pišu, objavljuju radove, knjige, recenzije, da odlaze na konferencije, seminare, okrugle stolove, saraduju s različitim organizacijama, školama, doprinose razvoju nauke, učestvuju u projektima, prave originalne patente i metode i da, naravno, uz sve to, podučavaju i uče studente. I dok im je za rad u znanosti potrebno mnogo metodološke sofisticiranosti, za nastavna umijeća se misli da će doći „sama po sebi“, jer je za to potreban samo talent.

Biti znanstvenik i biti učitelj

Pokušajmo sada napraviti pregled zahtjeva koji su zakonski definirani i pred kojima se nalazi svaki djelatnik na sveučilištu koji tamo gradi svoju profesionalnu karijeru. Ovaj pregled dopunit ćemo i uvidom u oblike nastavnog rada koji su aktualni na sveučilištima te pokušati osmotriti gdje se na-

laze kompetencije sveučilišnih djelatnika s obzirom na ovakvu sliku sveučilišta (vidi Tabelu 2.):

Tabela 2.

Zvanje/radno mjesto	Znanstveni zahtjev/uvjeti	Nastavni zahtjev/uvjeti	Oblici nastavnog procesa	Ciljevi izobrazbe i kompetencije sveučilišnih nastavnika i suradnika
Asistent	240 ECTS, prosječna ocjena 8 ili 3,5	Nije definirano	Vježbe, seminari, administriranje	Integralni metod u nastavi, upravljanje vremenom, upravljanje razredom, aktivno slušanje, rješavanje konfliktnih situacija, informacijska pismenost
Viši asistent ili lektor	Magistar znanosti ili magistar struke	Nije definirano	Vježbe, seminari, administriranje	
Docent	Doktor znanosti, tri objavljena znanstvena rada	Pokazane nastavničke sposobnosti	Predavanja, vježbe, seminari, projektne aktivnosti, konzultacije, ispiti	Metodičko-didaktička izobrazba, rukovođenje projektima u nastavi, nastava na daljinu, tvorba kurikula, definiranje ishoda učenja, metode evaluacije i samoevaluacije, edukometrija, konzultativni rad
Izvanredni profesor	Doktor znanosti, prethodno docent, pet znanstvenih radova, objavljena knjiga i originalni stručni uspjeh u projektima/patentima	Mentoriranje kandidata - magistara i doktora znanosti	Predavanja, seminari, projektne aktivnosti, ispiti, konzultacije	Tehnike usavršavanja ex cathedra predavanja, upravljanje europskim projektima, međunarodna suradnja i razmjena, interkulturalna izobrazba, edukometrijsko podučavanje, konzultativna komunikacija, nastava na daljinu

Redoviti profesor	Doktor znanosti, prethodno vanredni profesor, osam znanstvenih radova, dvije objavljene knjige	Mentoriranje kandidata - magistara i doktora znanosti	Predavanja, seminari, ispiti, projektne aktivnosti, konzultacije	Upravljanje europskim projektima, međunarodna suradnja, medijska promocija teorijskih koncepata i praktičnih postignuća, predavački i konzultativni rad, upravljanje procesom evaluacije
-------------------	--	---	--	--

Ovako koncipirana slika kompetencija koje bi bile razvrstane prema zahtjevima pojedinih radnih mjesta na sveučilištu pomaže promišljanju razlika u obrazovnim potrebama koje imaju sveučilišni djelatnici s obzirom na svoje zvanje. Kako iz pozicije moći komunicirati s podređenima daleko je važnije pitanje za docenta ili redovitog profesora negoli za asistenta, a fineše u organizaciji vremena posvećenog konzultacijama za magistarske i doktorske disertacije posebno su važne u onim zvanjima u kojima broj kandidata zainteresiranih za mentorstvo narasta na adresi jednog redovitog profesora. S druge strane, interaktivne metode poduke daleko su važnije za asistente i lektore nego za nastavnike, jer se u reformi visokoškolske nastave vježbama nerijetko ostavlja dvostruko više prostora nego predavanjima. Izvanredni i redoviti profesori češće su voditelji različitih lokalnih i internacionalnih projekata pa je poduka iz oblasti upravljanja projektnim aktivnostima daleko bitnija u ovim no u suradničkim zvanjima. Postavljanje granica u komunikaciji sa studentima je zajednička tema interesantna za sva zvanja, ali je asistentima daleko potrebija s obzirom na činjenicu bliskosti koju zbog svojih godina i statusa često imaju u studijskim grupama.

Mogli bismo još dugo raspravljati o detaljima izobrazbe koju bi trebalo ponuditi za sveučilišne nastavnike i suradnike, ali nakana ovog rada je tek osvijestiti razlike u obrazovnim potrebama ove profesije. Ove razlike nisu zakonski jasno definirane, andragoški zahtjevi bi pritom morali biti poštovani u realizaciji sveučilišne nastave, a sveučilišni djelatnici bi morali osvijestiti svu šarolikost ponašanja za koja moraju biti kompetentni u svojoj kompleksnoj znanstvenoj i nastavnoj ulozi.

Ovim su se radom nastojale razmotriti obrazovne potrebe sveučilišnih nastavnika i suradnika, i da li postoji neusuglašenost ili „slijepa mrlja“ u definiranju kompetencija koje bi trebale krasiti jednog sveučilišnog djelatnika. Smatramo da su znanstvene kompetencije u svim dostupnim dokumentima mnogo jasnije definirane od onih nastavničkih i da je ovo ozbiljan problem

ako imamo u vidu reformiranu ulogu sveučilišta: obrazovati stručnjake za tržište rada. Andragoška je znanost odavno definirala ulogu nastavnika u procesu obrazovanja odraslih. Na zakonodavcima je da u koncipiranju zakonskih akata češće traže savjet od znanosti.

Zaključna razmatranja

Iz prethodno napisanog se može vidjeti koliko su obrazovne potrebe kompleksno i obuhvatno područje, koje je od ključne važnosti za obrazovanje odraslih kako u cijelom svijetu tako i u Bosni i Hercegovini. Reformom visokog obrazovanja položaj i uloga univerzitetskih nastavnika izmijenili su se do neprepoznatljivosti i donose mnogo konflikata u poimanju te nove slike kvalitete.

Danas se sve više nastavnici i suradnici akceleratивно motiviraju na dalji rad i usavršavanje. Polako ali sigurno osvještava se uloga nastavnika ne samo kao priznatog znanstvenika i predavača već i kao osobe koja vodi studente i pomaže im u procesu učenja.

Područje odgojnog rada dugo je bilo opterećeno tradicionalnim shvaćanjem da se dobrim nastavnikom postaje tokom vremena a zahvaljujući nadarenosti za prenošenje informacija, te usavršavajući se samo u matičnom području, bez poboljšavanja nastavničkih sposobnosti i kompetencija. U izmijenjenim radnim okolnostima, kada je struktura organizacije nastave promijenjena, sveučilišni nastavnici i suradnici sve više postaju svjesni da nastavnička sposobnost i umijeće ne dolazi „samo od sebe“, nego tu sposobnost treba razvijati i usavršavati tokom rada usporedo s razvijanjem sposobnosti i umijeća potrebnih jednom znanstveniku.

Obrazovne potrebe sveučilišnih nastavnika i suradnika su jako široka i kompleksna tema. pogotovo s osvrtom na BiH, koja se nalazi u tranziciji, procesu koji ne šteti ni područje odgoja i obrazovanja. Ovaj rad, prvobitno zamišljen kao dodiplomska studentska zadaća, ovdje se, s dopunama, nudi u svrhu dodatnog proučavanja nikad iscrpljene teme nastavnih kompetencija, značajne kako za teorijski razvoj andragoške misli tako i za praksu u obrazovanju odraslih. Znanstvenik i učitelj su dvije profesije koje krasi jednu osobu zaposlenu na sveučilištu. Nema niti jednog argumenta koji bi nekome od ovih identiteta dao prednost: zajedno su i ljepši i jači.

ANDRAGOGICAL AND LEGAL TRANSVERSAL IN THE COMPETENCES AND EDUCATIONAL NEEDS OF UNI- VERSITY TEACHERS AND ASSOCIATES

-Abstract-

Legal framework on higher education is a document that defines the operative management and existence of the university community as well as the conditions under which university professors and associates exert their scientific and teaching functions. The basic question is whether the legislation treats in the same way both the importance of scientific and teaching functions at the university, if the adult education science defined the role of the teacher in the educational process of adults. Since university is an institution for formal education of adults, it is justified to compare theoretical concepts, legal regulations and practical implications of those regulations in everyday life of the university as a community of students and teachers devoted to knowledge and science. This paper is a discussion on harmonisation of these requirements and attempt to provide broad guidelines for consideration of the educational concept of university teachers and associates.

Key words: university, educational needs, university teacher, teaching competences, basic teaching skills, Law on higher education.

Literatura

- **Andrilović i dr.**, *Andragogija*, Školska knjiga, zagreb, 1985.
- **Babić-Kekez, S.** (2008), *Kompetencije visokoškolskog nastavnika*, U: Efikasnost i kvalitet bolonjskih studija, Kopaonik, str. 144–146.
- **Božić, J.** (2011), *Bolonjska reforma u kontekstu ideologija obrazovanja Manfreda Prischinga*, U: Čemu obrazovanje, razmatranja o budućnosti sveučilišta, Zagreb, Matica Hrvatska, str. 85–105.
- **Bratanić, M. et al.** (1987), *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*, Zagreb, Školska knjiga.
- **Delors, J.** (1998), *Učenje: blago u nama*, Zagreb, Educa.
- **Despotović, M.** (2000), *Igra potreba - andragoške varijacije*, Beograd, Andragoško društvo Srbije.
- **Kalin, B.** (2004), *O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika*, Metodčki ogleđi, br. 11, str. 43–62.
- **Kulić, R., Despotović, M.** (2001), *Uvod u andragogiju*, Zenica, Dom štampe.
- **Kyriacou, C.** (2001), *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- **Mavrak, M.** (2010), *Edukologija i sveučilišne promjene: obrazovanje za život na sveučilištu kao obrazovanje za život na tržištu rada*, U: Reforma visokog obrazovanja: Razvoj sistema upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju, Sarajevo, str. 253–266.
- **McKeachie, W. J.** (2002), *Teaching Tips*, Houghton Mifflin Company, Boston – New York.
- **Pastuović, N.** (1978), *Obrazovni ciklus*, Zagreb, Andragoški centar.
- **Pastuović, N.** (1999), *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.
- **Perroti, A.** (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Educa.
- **Savićević, D.** (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- **Tanović, L.** (2005), *Reforma visokog obrazovanja u BiH – Bolonjski proces*, U : Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu, Sarajevo, str. 11–20 (<http://www.ac-see.org/documents/1.pdf>).
- **Pašalić Kreso, A.**, *Potreba pedagoško-naučnog praćenja realizacije Bolonjskog reformskog procesa*, Sarajevo, 8. 5. 2012.

Haris Cerić¹

PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA NA UNIVERZITETU U SARAJEVU

- Sažetak -

U tekstu se ukazuje na dosadašnju lošu praksu u pogledu pedagoško-psihološkog obrazovanja univerzitetskih nastavnika i saradnika, kao i na manjkavosti aktuelnih zakonskih i podzakonskih akata kojima se definiraju minimalni uvjeti za izbor akademskog osoblja u naučnonastavna zvanja na visokoškolskoj ustanovi, odnosno zahtjevi vezani za sticanje minimuma pedagoških kompetencija nastavnika i saradnika na Univerzitetu u Sarajevu. U tom smislu, ovaj tekst predstavlja svojevrsan poziv na odbranu digniteta nastavničke profesije, kao i prilog budućim raspravama i izmjenama Zakona o visokom obrazovanju, posebno u onim dijelovima koji se odnose na pedagoško-psihološko obrazovanje univerzitetskih nastavnika.

Ključne riječi: pedagoško-psihološko obrazovanje, univerzitetski nastavnik, Zakon o visokom obrazovanju, minimum pedagoškog obrazovanja.+

Na našim univerzitetima primjetan je svojevrsan paradoks u pogledu nastavničkih kompetencija univerzitetskih nastavnika i saradnika. Naime, iako je, pored naučnoistraživačkog rada, organiziranje i izvođenje nastave njihova primarna zadaća, većina univerzitetskih nastavnika i saradnika (s izuzetkom onih koji su završili neki pedagoško-nastavnički studij) nema nikakvu pedagoško-psihološku naobrazbu neophodnu za rad u nastavi. Pored toga, uvriježeno je mišljenje da je dovoljno biti dobar stručnjak s određenog područja kako bi se izvodila nastava na visokoškolskom nivou. Međutim, ako imamo na umu onu narodnu izreku da "nije znanje znanje znati, već je

¹ Doc. dr. Haris Cerić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu ,
cerich@fpn.unsa.ba.

znanje znanje dati", složit ćemo se da je takvo stanovište neprihvatljivo. Upravo ova osposobljenost da se poučava druge, ta didaktičko-metodička umješnost, čini okosnicu nastavničke profesije. To je ono po čemu se razlikuje nastavnik-profesionalac od nastavnika-dundera! Nastavnička profesija uči se kao i svaka druga. To što neko zna Ajnštajnovu teoriju relativiteta, Njutnove zakone, periodni sistem elemenata, padeže, deklinacije, anatomiju čovjeka i sl., ne čini ga *eo ipso* kompetentnim da bude nastavnik. Tako, raspravljajući o nastavničkim kompetencijama univerzitetskih nastavnika, Kalin (2004:55) navodi: "Činjenica je da je razlika nešto znati i znati to poučavati. Štoviše, valja priznati i razliku između znati kako se poučava i umjeti uspješno poučavati. Razlikujemo, naime, znanje struke, znanje poučavanja te struke i umješnost (uspješnost) tog poučavanja. Valja, dakle, razlikovati stručnjaka, kvalificiranog nastavnika te struke i (konačno) vrsnog nastavnika te struke. Poučavanje je, naime, misaona, ali i bitno praktična djelatnost."

Nužno je, također, skrenuti pažnju i na dosadašnju manjkavost zakonskih i podzakonskih akata kojima se definiraju zahtjevi u pogledu kompetencija univerzitetskih nastavnika i saradnika. A da se previđa ozbiljniji pristup u rješenu tog problema, svjedoči, primjerice, Član 96. Zakona o visokom obrazovanju Kantona Sarajevo (prečišćeni tekst), kojim se propisuju slijedeći minimalni uvjeti za izbor akademskog osoblja u naučnonastavna zvanja na visokoškolskoj ustanovi:

- asistent: odgovarajući univerzitetski stepen sa najmanje 240 ECTS bodova i najnižom prosječnom ocjenom 8 ili 3,5;
- viši asistent: stepen drugog ciklusa studija (magisterij);
- lektor: stepen drugog ciklusa studija (magisterij);
- docent: naučni stepen doktora u datoj oblasti, najmanje tri naučna rada objavljena u priznatim publikacijama, pokazane nastavničke sposobnosti;
- vanredni profesor: proveden najmanje jedan izborni period u zvanju docenta, najmanje pet naučnih radova objavljenih u priznatim publikacijama, objavljena knjiga i originalni stručni uspjeh kao što je projekt, patent ili originalni metod, sve nakon izbora u zvanje docenta te mentorstvo najmanje jednog kandidata za stepen drugog ciklusa studija;
- redovni profesor: proveden najmanje jedan izborni period u zvanju vanrednog profesora, najmanje dvije objavljene knjige, najmanje osam naučnih radova objavljenih u priznatim publikacijama, sve nakon sticanja zvanja vanrednog profesora te mentorstvo najmanje po jednog kandidata za stepen drugog i trećeg ciklusa studija.

Iako se radi o izboru u naučnonastavna zvanja, kako je vidljivo iz navedenih uvjeta, fokus je ipak više na prvom dijelu ove složenice – na naučnom. Tako se zahtjevi kreću od završenog odgovarajućeg stepena i uspjeha visokoškolskog obrazovanja (akademska znanja), određenog broja objavljenih radova u priznatim publikacijama, određenog broja objavljenih knjiga, preko originalnih projekata, patenata ili metoda, do ostvarenih mentorstava. Tek se u uvjetima za izbor docenta pominju "pokazane nastavničke sposobnosti", bez ikakvog obrazloženja na šta se one konkretno odnose. Dakle, u formalno-pravnom smislu, nikakvi se zahtjevi u pogledu kompetentnosti za rad u nastavi ne postavljaju pred univerzitetske nastavnike i saradnike. Ovdje se radi o flagrantnoj dezavuaciji nastavničke profesije. Po ovoj logici, svaki stručnjak sa bilo kojeg područja može biti nastavnik iako za to nema formalne pretpostavke. Zamislite obratnu situaciju. Može li neki svršeni pedagog ili nastavnik razredne nastave ući u stomatološku ordinaciju i popravljati zube? Ili projektovati most? Ili praviti smjesu za aspirin? Itd. Dakako (i normalno) da ne može! Ali zato, s druge strane, jedan svršeni stomatolog, arhitekt ili farmaceut može, uz adekvatno akademsko zvanje, raditi kao nastavnik ili saradnik na fakultetu bez ijednog odslušanog sata iz pedagogije, didaktike ili psihologije odgoja i obrazovanja. Međutim, ako bi taj isti stomatolog, arhitekt ili farmaceut tražio posao nastavnika stručnih predmeta u srednjoj školi, morao bi položiti ispit iz pedagoško-psihološke grupe predmeta koji ga kvalificira za rad u nastavi. Opet paradoks! Kakav zaključak izvući iz ovoga? Da je izvođenje nastave na visokoškolskom nivou manje odgovoran posao od izvođenja nastave u osnovnoj ili srednjoj školi? Ili se možda polazi od pretpostavke da se principi izvođenja nastave bitno razlikuju u odnosu na nivo školovanja? Možda se smatra da je uloga nastavnika na visokoškolskom nivou minorna, budući da se radi s "odraslim"² osobama, koje su razvile strategije za samostalno učenje? Ne postoji niti jedan argument kojim se može opravdati ovakva praksa. Nastava predstavlja najorganiziraniji vid odgoja i obrazovanja, proces kojim se progresivno mijenja ličnost (kako polaznika tako i nastavnika), i bez obzira na kojem se nivou odvija, ona ima svoje univerzalne principe. Nastavnik se istovremeno javlja i kao odgajatelj i kao posrednik između nastavnih sadržaja i polaznika nastave, te je nužno da pored već pomenutih stručnih (poznavanje

² Pojam odraslosti, u širem smislu, obuhvata više aspekata zrelosti. Odraslom osobom se smatra ona kod koje je završen proces biološkog rasta i koja je više ili manje psihički, socijalno i profesionalno zrela. Budući da se pojam odraslosti neopravdano poistovjećuje s hronološkom dobi, odnosno dostignutim punoljetstvom, a zanemaruju se ostali aspekti zrelosti, studenti se a priori smatraju odraslim osobama iako to (makar s aspekta profesionalne zrelosti) u većini slučajeva i nisu u potpunosti.

sadržaja predmeta) i pedagoško-psiholoških kompetencija posjeduje i opće ljudske kvalitete.

Budući da se kod nas već nekoliko godina provodi reforma sistema visokoškolskog obrazovanja u skladu s Bolonjskom deklaracijom, nužno je, osim inoviranja nastavnih planova i programa studija, prelaska na ECTS sistem bodovanja i sl., redefinirati i ulogu univerzitetskih nastavnika i saradnika. S obzirom na specifične zahtjeve studija prema bolonjskom režimu, potrebno je tradicionalnu, receptivno-predavačku nastavu, koja je bila dominantan oblik nastave na našim univerzitetima, zamijeniti interaktivnim oblicima nastave (seminari, diskusije, projekti, radionice i sl.), jer, kako navodi Bognar (2006:8), "danas znamo da su predavanja uspješna 5-10% i da nastava koja se svodi na predavanja uvelike predstavlja gubljenje vremena za studente. Nasuprot tome, nastava u kojoj su studenti aktivni ne samo da daje neusporedivo bolje rezultate u akademskom smislu nego razvija i niz drugih sposobnosti dragocjenih za vlastito cijeloživotno učenje i praksu. Osim toga, mijenja se i odnos studenata prema nastavi na kojoj i sami mogu iskazati svoju kreativnost, svoje ideje, svoje emocije i sposobnosti". Bolonjski režim studija nameće pred nastavnike i saradnike da mijenjaju svoje pedagoške strategije u smislu pristupa studentima, pristupa programima i evaluaciji nastavnog procesa. Stoga je neophodno sistematski raditi na pedagoško-psihološkom osposobljavanju univerzitetskih nastavnika i saradnika. U tom smislu, na Univerzitetu u Sarajevu su već poduzeti neki konkretni (ali ipak nedostatni) koraci, kao što je organiziranje seminara za pedagoško obrazovanje nastavnika i saradnika. Potrebno je, međutim, u prvom redu, mijenjati zakonsku regulativu, kojom će se propisati da osobe koje se biraju u nastavnička i saradnička zvanja na univerzitetima, obavezno moraju proći neki vid formalne pedagoško-psihološke naobrazbe, ukoliko takve sadržaje nisu imali u okviru studija koji su završili. Ohrabruje činjenica da se u pomenutom Zakonu o visokom obrazovanju Kantona Sarajevo predviđa, u Članu 103., stav 3., da je u slučaju prvog izbora u akademsko zvanje nastavnik, asistent ili viši asistent obavezan u roku od jedne godine od dana izbora dostaviti uvjerenje kojim dokazuje da posjeduje minimum pedagoškog obrazovanja. Ostaje jedino sporno šta se to smatra "minimumom pedagoškog obrazovanja", koji prema Zakonu (Član 103., stav 5.) visokoškolska ustanova utvrđuje svojim statutom? Jako je važno da se ovome pitanju pristupi s pažnjom i da se osmisle ozbiljni i ujednačeni programi i angažiraju dokazani stručnjaci za pedagoško-psihološko osposobljavanje univerzitetskih nastavnika i saradnika, kako se ono ne bi svelo na kratke tečajeve koji bi imali za cilj da se samo zadovolji forma, bez ikakvih suštinskih promjena u pogledu njihove kompetencije za rad u nastavi. Pored toga, s obzirom na dosadašnju

praksu omalovažavanja nastavničke profesije, važno je raditi na njenoj afirmaciji i očuvanju njenog digniteta kako bismo adekvatno mogli odgovoriti na reformske izazove i unaprijediti visokoškolsko obrazovanje i naš sistem obrazovanja općenito. U tom smislu treba čitati i ovaj tekst – kao nastojanje autora da skrene pažnju na dugo prisutan problem dezavuiranja nastavničke profesije (na svim nivoima, s posebnim akcentom na visokoškolski), kao i doprinos budućim javnim raspravama i izmjenama zakona o visokom obrazovanju, posebno u onim dijelovima koji se odnose na pedagoško-psihološko obrazovanje univerzitetskih nastavnika.

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL EDUCATION OF UNIVERSITY TEACHERS IN SARAJEVO

- Abstract –

This paper points up the current bad practice in terms of pedagogical and psychological education of university teachers and staff, as well as the shortcomings of legislation and regulations that define the minimum requirements for the selection of academic staff in an higher education institution or requirements related to acquisition of a minimum pedagogical competences of teachers and staff at the University of Sarajevo. In this sense, this paper represents a call to defend the dignity of the teaching profession as well as a contribution to future discussions and amendments to the Law on higher education, particularly in those areas related to the pedagogical and psychological training of university teachers.

Key words: **pedagogical and psychological education, university teacher, Law on higher education, minimum pedagogical education.**

Literatura:

- **Bognar, L.** (1-2/2006), *Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi, Život i škola - Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* br. 15-16, str. 8, Osijek.
- **Kalin, B.** (2004), *O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika, Metodički ogleđi*, br. 11, str. 55, Zagreb.
- **Službene novine Kantona Sarajevo** (br. 22/10), *Zakon o visokom obrazovanju (Prečišćeni tekst).*

Sandra Bjelan-Guska¹

RODITELJSTVO KAO PRIRODNI INSTINKT ILI IZGRAĐENA KOMPETENCIJA: OBRAZOVNE POTREBE BUDUĆIH RODITELJA U KONCEPCIJI OPĆELJUDSKIH POTREBA

- Sažetak -

Radom se želi ukazati na potrebu ponovnog promišljanja da li se uspješno roditeljstvo realizira datošću tj. prirodnim instinktom ili izgrađenim tj. stečenim kompetencijama. Ovo pitanje je neophodno ponovno aktualizirati s obzirom na činjenicu da se roditeljstvo danas ostvaruje u novim, izmijenjenim okolnostima. Pitanje fertilitetne motivacije je zaista poseban fenomen, a s obzirom na tu posebnost i svu složenost ljudske reprodukcije jedini prihvatljivi znanstveni pristup istraživanju je interdisciplinarni. Kako je svako ponašanje motivirano određenom potrebom, fertilitetno ponašanje se može promatrati kroz prizmu ljudskih potreba. Fertilitetno ponašanje rezultira preuzimanjem novih životnih uloga: uloge majke i oca. Definiranje majčinstva i očinstva je usložnjeno različitim mogućnostima ostvarenja: biološkim majčinstvom i očinstvom, medicinski potpomognutom oplodnjom, adopcijom ili usvojenjem, starateljstvom i hraniteljstvom, te često nije potpuno jasno ko sve jeste i ko se sve može smatrati „pravim“ djetetovim roditeljem. Kako se roditeljski identitet realizira putem roditeljske prakse, a da bi se ona mogla nazvati uspješnom, odgovornom i u najboljem interesu djeteta, neophodno je da roditelji budu kompetentni i da imaju određenu pedagošku kulturu. Analiza dostupne relevantne literature omogućila je suvremeni pristup pregledu aktivnosti, postupaka i ponašanja koja definiraju kvalitetu roditeljske uloge, a empirijski nalazi govore u prilog postojanja obrazovnih potreba koje je potrebno zadovoljiti u procesu učenja i podozre kako bi majke i očevi u roditeljskim ulogama bili što uspješniji.

Ključne riječi: fertilitetna motivacija, obrazovne potrebe, odgovorno roditeljstvo.

¹ Mr. sc. Sandra Bjelan-Guska, viši asistent, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.

Uvod

Na razmišljanje o roditeljstvu, kao posebnom ljudskom potencijalu, vrlo kompleksnom biološko-pedagoško-andragoškom fenomenu i posebnom životnom iskustvu, potaknule su nas riječi jedne prvorotke. Nakon što je iz porodilišta došla kući, vidno uplašenog izraza lica gledala je sićušno biće, držala ga nekako nesigurno i potiho izgovorila: „Šta ću ja sad s njim?“

Tim psihologa sa Arizona State University na čelu s Douglasom Kenrickom prionuo je na modernizaciju Maslowljeve piramide potreba. Na vrh svoje piramide Maslow je postavio potrebu za samoostvarenjem, odnosno snažnu ljudsku želju da ispuni osobni kreativni potencijal. U radu koji je pokrenuo mnogo komentara u stručnim krugovima, najkontroverznija izmjena odnosi se na to da se potreba za samoostvarenjem ne pojavljuje u novoj piramidi. U prikazu ovog rada kaže se da se na vrhu nove piramide nalaze tri evolucijski ključna cilja koja je Maslow previdio, a to su pronalaženje i zadržavanje partnera za ostvarenje potomstva i roditeljstvo. „Među ljudske težnje koje su temeljne po biološkim kriterijima pripadaju one koje u konačnici olakšavaju reprodukciju naših gena u djeci naše djece. To roditeljstvo čini najvažnijim ciljem“, objašnjava Kenrick (www.znanost.com).

Iako ovakva promjena ustaljenih razumijevanja određenih pojava i procesa nužno treba podleći sumnji kako bi izazvala znanstvenu radoznalost i potaknula eventualnu rekonstrukciju obrazaca mišljenja, mi je koristimo kao mrežu za razmatranje. Naime, sve veći broj žena se u današnje vrijeme odlučuje za rađanje u kasnijoj dobi, ali godine starosti nužno ne znače i veću spremnost za ono što u sebi i sa sobom nose trudnoća, porođaj, majčinstvo i roditeljstvo. Životne priče ljudi iz našeg okruženja svjedoče o tome da se brak i roditeljstvo sve češće odlažu zbog finansijske i materijalne nesigurnosti. Ako se vratimo konstruktima izmijenjene Maslowljeve piramide, fertilitetni motiv nužno podrazumijeva prethodno zadovoljene potreba, koje su hijerarhijski posložene na dnu piramide. Time je razmišljanje partnera u ovom pravcu utemeljeno na teoriji potreba. Drugi razlog za odlaganje braka i roditeljstva je nespripremnost i nepripremljenost za roditeljstvo. Pod nepripremljenošću se često misli i na strah od odgovornosti, te nepoznavanje onoga što uloga roditelja sa sobom nosi, ali i daje.

Na osnovu nesistematskog promatranja i spontanog komuniciranja, lako se dolazi do konstatacije da neiskusnim roditeljima, bez obzira na nivo i kvalitet njihovog obrazovanja, nedostaje odgovarajuće znanje za uspješno roditeljstvo. To je posebno uočljivo kod majki prvorotki u prvim mjesecima roditeljstva. Imajući to u vidu, tragaćemo za odgovorima na pitanje da li je

roditeljstvo urođeni instinkt ili stečena kompetencija i koje su obrazovne potrebe budućih roditelja.

Fertilitetna motivacija

*Odluka da imate dijete vrlo je značajna.
To znači da ste riješili da pustite srce u svijet.
Elizabet Stoun*

Odluke da se dijete ima ili nema su od velike važnosti za život pojedinaca i bračnih parova. To su dileme koje rješavaju pojedinci i parovi, mada o njima ovisi društvo, pa i nacija u cijelosti. Ne iznenađuje da se upravo zbog toga prema fertilitetnom ponašanju u nekim zemljama odnosi kao prema iznimno značajnom državnom pitanju. Tako je pitanje nataliteta iznimno važno pitanje obiteljske politike u nekim državama, a nekada se to pitanje rješava i zakonskim odredbama (npr. Kina, Indija...).

Čovjek prirodno teži ka produžetku svoje vrste. Prirodno je da želi vidjeti sebe i produžetak svog postojanja u svome djetetu. Fertilitetno ponašanje se u tradicionalnoj obitelji realiziralo u bračnoj zajednici muškarca i žene. Bračne zajednice su se kroz povijest ostvarivale na različite načine. Ekermen (1966) govori o tome da sklapanje braka nekada nije bila stvar mladih ljudi nego njihovih roditelja, da se mladoženja i mlada nisu ni vidjeli do vjenčanja. Ili se dešavalo da sin može birati bračnog druga, a kći ne. U većini pokrajina na prostoru bivše Jugoslavije patrijarhalni moral je zahtijevao da nevjesta bude virgo intacta, dok se u nekim krajevima smatralo uobičajenim da je nevjesta imala predbračne odnose, pa čak i djecu (Ekermen, 1966). U nekim krajevima mladić nije uzimao djevojku za ženu sve dok nije ostala gravidna, dok je u drugim nevjesta kupovana. U patrijarhalnoj obitelji nevjesta je bila vrsta uljeza i imala je najniži rang u obiteljskoj sredini. „Posebno opterećenje za ženu u patrijarhalnoj obitelji bili su česti porođaji. Svaka majka koja je u vrijeme popisa stanovništva 1948. imala iznad 45 godina rodila je prosječno petero djece“ (Ekermen, 1966: 9).

Tradicionalne obiteljske vrijednosti u većini društava mogle bi se opisati prema formuli koju su ponudili DeFrain i Olson (prema: Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Tradicionalno je najcjjenjeniji dugotrajni brak s djecom, ali tradicionalno je vrednije i to da:

- biti oženjen bolje je nego biti samac,
- biti vjenčan bolje je nego živjeti nevjenčano,

- imati djecu bolje je nego nemati,
- imati više djece bolje je nego imati jedno dijete,
- dva roditelja su bolja nego jedan roditelj,
- bolji je prirodni roditelj nego stečeni roditelj i
- majka koja se bavi samo djecom bolja je majka nego ona koja radi i izvan kuće.

U praksi nailazimo na odstupanja od tradicionalnih obiteljskih vrijednosti, pa i od onih koje se odnose na stvaranje bračnih zajednica, rađanje djece i roditeljstvo. Pašalić Kreso (2004) navodi čitav niz promjena u čijem se središtu nalazi suvremena obitelj:

- obitelj postaje sve manja i broj djece u obitelji je u opadanju,
- djeca su danas bliža jedno drugom po uzrastu nego ranije,
- roditelji završavaju svoju reproduktivnu ulogu na mlađem uzrastu nego ranije, mada sve kasnije stupaju u brak,
- uočljiv je trend odlaganja ženidbe i udaje, ponajčešće radi školovanja, ali i zbog neriješenih egzistencijalnih pitanja,
- sve je veći broj obitelji u kojima oba roditelja rade i sve je više djece koja odrastaju u obiteljima dvojne (dualne) karijere,
- u porastu je procenat jednoroditeljskih obitelji,
- povećava se stopa razvoda,
- povećava se procenat djece koja rastu u siromaštvu i neimaštini,
- povećava se broj samaca, tj. neudatih i neoženjenih,
- raste procenat ponovnih ženidbi i udaja,
- raste procenat obitelji bez djece,
- raste procenat staračkih obitelji,
- javljaju se prvi homoseksualni brakovi,
- raste uticaj medija i kompjutera na obiteljski život,
- konflikte u obitelji sve više rješavaju socijalne ustanove.

Mišljenja smo da su takva odstupanja sasvim očekivana, budući da je život uvijek više od teorije, da se dešava u različitim okolnostima i kontekstima, te da je legitimno pravo čovjeka odabrati kako će živjeti – u braku ili ne, s djecom ili bez njih. U obiteljima prokreacije² često se stvaraju nove

² Svaki pojedinac tokom svog života i razvoja može pripadati dvjema obiteljima: u roditeljskoj obitelji u kojoj on/ona čine ili su činili potomstvo tj. mlađu generaciju - tzv. obitelj orijentacije i vlastitoj obitelji u kojoj su on/ona roditelji, odgajaju vlastito potomstvo i predstavljaju stariju generaciju – tzv. obitelj prokreacije (Pašalić Kreso, 2004).

tradicije, običaji, donose drugačije odluke u odnosu na one modele koji se imaju u obiteljima orijentacije. Odrasle osobe samostalno i odgovorno, u odnosu na kontekst i okolnosti u kojima žive, odlučuju o tome hoće li ili neće imati potomstvo. Različiti se argumenti nađu i na strani za i na strani protiv, ali konačnu odluku o tome bi trebali donositi partneri.

U prilog dokaza o promjenama tradicionalnih obiteljskih vrijednosti govori, najprije, dobrovoljno odustajanje od roditeljstva, dok vrijednost roditeljstva kao normu potvrđuju posljedice prisilnog odustajanja od roditeljstva, navode Čudina-Obradović i Obradović (2006). Roditeljstvo se sve češće i odlaže, a kada se ipak realizira, onda je broj djece u obiteljima sve manji. Nekada gledano kao ispomoć u kući i poslovima, danas se na dijete sve češće gleda kao na trošak. Neupitno je da dijete sa sobom nosi nepromjenjive posljedice. Ova odluka utiče na bračne odnose, svakodnevne obaveze, odnose prema okolini, roditeljima, članovima šire obitelji, na rad izvan kuće. Djeca zahtijevaju izuzetno puno ulaganja različitih resursa: vremena, energije, ljubavi, pa i novca. Mnoga istraživačka pitanja bila su usmjerena ka tome da se istraže najvažnije odrednice fertilitetne motivacije – „one koje bi prevagnule u odluci roditelja hoće li imati dijete ili neće“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2006: 204).

Pitanje fertilitetne motivacije prevazilazi područje bilo koje posebne znanstvene discipline. S obzirom na složenost fenomena ljudske reprodukcije, jedini prihvatljivi pristup je interdisciplinarni. Ovaj fenomen uveliko ovisi o brojnim sociološkim, psihološkim, demografskim, biološkim, društvenim i ekonomskim varijablama, te ga stoga i treba proučavati imajući na umu svu njihovu složenost i međuovisnost. Upravo ta međuovisnost te različitost i redosljed spomenutih varijabli utiču na složeno ljudsko reproduktivno ponašanje koje nazivamo fertilitetnim. Pitanje ljudske potrebe za roditeljstvom ima svoje teorijske postavke o prirodi želje za roditeljstvom, ali je još uvijek nisu u stanju cjelovito objasniti. Stevanović (2000) navodi da prirodu želje za roditeljstvom Sigmund Freud objašnjava kao potrebu djevojčica da kompenziraju nedostatak muškog spolnog organa, gdje je beba njegova zamjena; Helene Deutsch piše o tome da se želja za djetetom javlja još u prededipovskoj fazi dok se u doba puberteta javljaju biološki porivi koji upravljaju djevojkom koja čeka da bude oplodena; Judith Kestenberg dalje razvija ideju Deutsch kada tvrdi da postoji period ranog materinstva prije edipovske krize; Therese Benedek ističe važnost fiziološke dispozicije za materinstvo, dok očinstvo označava instiktivnom težnjom da se nastavi život u svom djetetu; Erik Erikson svoje učenje zasniva na Freudovoj psihoanalizi i kaže da se kod djevojčica javlja težnja za vezivanjem s muškom osobom da bi se preuzela briga oko potomstva; Judith Bardwick razrađuje

Eriksonovo učenje u području psihologije žene i navodi da se žena dokazuje kroz ljubav i intimni odnos; Albert Rabin govori da je motivacija za roditeljstvo posebna osobina ljudi; Frederick Wyatt piše o načelu unutrašnje dvojnosti koja se sastoji u vođenju muškarca i žene ka materinstvu, te zaključuje da je reprodukcija događaj i hijerarhijska potreba i da se odvija na više psiholoških nivoa.

U većini društava djeca su poželjna, a za odrasle pojedince imati djecu često je i društvena norma. Imati više od jednog djeteta u našoj zemlji danas je, gledajući s aspekta nataliteta, izuzetno poželjno, a imati više od dvoje ili troje djece vrijedno divljenja. Često se, unatoč tome, imati više od troje djece smatra pomalo neodgovornim. Kapor-Stanulović (1985) iznosi nalaze koji potvrđuju da obitelji s krućim shvatanjem tipično muške i i tipično ženske uloge i s više muške dominacije pokazuju tendenciju da imaju više djece. Naime, autorica ih naziva obiteljima „tradicionalnog“ tipa, te obrazlaže da žene u takvim brakovima rijetko imaju drugih aspiracija osim materinstva, da je stupanj komunikacije između muža i žene u tim brakovima nizak, upotreba kontraceptivnih sredstava slaba ili potpuno izostaje, a mogućnost da žena iskaže svoje mišljenje i želje u odnosu na materinstvo mala. Na osnovu ovih nalaza, može se pretpostaviti da će u modernoj obitelji, obitelji obrazovanije i emancipiranije žene, gdje postoji bolja komunikacija između bračnih partnera, biti češće upotrebljavana kontraceptivna sredstva, u obitelji će biti manje djece, a odluku o rađanju djece donosit će ravnopravno oba partnera.

Jedan broj znanstvenika govori o tome da je ženina motivacija za rađanjem biološki određena, dok drugi smatraju da je rađanje izgubilo biološku utemeljenost u vrijeme proširene i dostupne kontracepcije, te da isključivo ovisi o dobrovoljnoj odluci utemeljenoj na utjecaju socioekonomskih faktora, navode Čudina-Obradović i Obradović (2006). Istraživanje provedeno na blizancima u Danskoj pomiruje pitanja utjecaja nasljeđa i utjecaja okoline, te utvrđuje da je veliki dio fertilitetnog ponašanja određen nasljeđem, tj. biološki, ali da je taj utjecaj znatno ograničen ekonomskim i društvenim prilikama. U prilog tome govore brojni bračni partneri koji se ne žele u potpunosti odreći roditeljstva, ali su pod snažnim uticajem društveno-ekonomskih okolnosti u Bosni i Hercegovini odlučili svoje životne prioritete i želje posložiti na malo drugačiji način, te se u roditeljskim ulogama naći nešto kasnije.

Znanstvena istraživanja, znanstvena i stručna literatura kao i bračni partneri govore nam o složenosti fenomena ljudske fertilitetnosti, te nas podsjećaju da o tome ne možemo promišljati jednostrano i sa samo jednog, određenog aspekta. Činjenicu da neko ne može imati djecu ili odluku da ih ne želi nikako ili tek privremeno, ponekad nije potrebno objašnjavati već jednostavno nastojati razumjeti.

Majka i majčinstvo

*Najljepše što ljudske usne izgovore je riječ „majka“.
Najljepše se doziva majka. Kratka i duga riječ, puna nade,
ljubavi i nježnosti koju ljudsko srce nosi.
K. Gibran*

Iako nam definiranje pojma majka može izgledati kao nešto samo po sebi sasvim jasno i razumljivo, to baš nije uvijek tako. Definiranje je usložnjeno različitim mogućnostima ostvarenja majčinstva: biološkim majčinstvom, medicinski potpomognutom oplodnjom, adopcijom ili usvojenjem, starateljstvom i hraniteljstvom, te često nije jasno ko sve jeste i ko se sve može smatrati „pravim“ djetetovim roditeljem, u ovom slučaju majkom.

Kada govorimo o biološkom majčinstvu, majkom se postaje rođenjem djeteta. Prema sadašnjim mogućnostima medicine postoje 24 načina da se začne dijete alternativnim tehnikama, a predviđa se da će se usavršiti još deset novih, navodi Linzer Schwartz (prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006), a neke od mogućih tehnika jesu oplodivanje žene muževom ili donatorovom spermom; in vitro oplodnja (spajanje majčine i očeve stanice izvan majčinog tijela i ugradnja u majčin uterus); ugradnja u tijelo žene doniranog jajašca koje je oplodio njen muž; ugradnja doniranog jajašca koje je oplodio muž u tijelo druge žene, koja će roditi dijete umjesto majke (surogat majka); ugradnja jajašca koje je oplodio donator u tijelo druge žene, koja će roditi dijete i druge mogućnosti. To znači da bi se majkom djeteta mogla smatrati žena koja ga je začela, nosila u utrobi i rodila – majka u tradicionalnom smislu, zatim žena koja je donirala jajnu stanicu za oplodnju djeteta koje će nositi u utrobi i roditi neka druga žena (genetska majka), te žena koja u utrobi nosi i rađa dijete začeto iz tuđe jajne stanice (gestacijska majka).

Bilo koji način začeća da je u pitanju, „trudnoća je čudesno, čarobno i veličanstveno stanje, a trudnica, trudnoća, materinstvo je najljepša potvrda postojanja“ (Muftić i Mehmedbašić, 2011: 10). Doživljaj majčinstva je subjektivan, a veliki broj majki govori o neopisivom osjećaju sreće, ispunjenosti, zadovoljstva, ushićenja, o tome kako beba postaje središte njenog interesovanja, razmišljanja, kako je najvažnije da beba bude dobro i da se uradi sve što je u najboljem interesu djeteta.

Osim navedenih bioloških, postoje i nebiološki oblici majčinstva. Majke su i one žene koje djetetu nisu prenijele svoj genetski materijal, nisu ga nosile u utrobi niti rodile, ali brinu o djetetu i zadovoljavaju sve njegove biološke i psihološke potrebe. To znači da se majkama zovu i one žene koje majčinstvo zasnivaju adopcijom ili starateljstvom.

Majčinstvo u pravnim dokumentima i zakonskim aktima

Iako majke radije i češće govore jezikom srca, o majčinstvu se može govoriti i pravnim jezikom. *Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima*³, a posebno članom 16, navodi se da je obitelj prirodna i osnovna stanica društva i da ima pravo na zaštitu društva i države. Članom 25 propisuje se pravo majke i djeteta na posebnu brigu i pomoć. *Konvencijom o pravima djeteta*⁴ garantiraju se brojna prava djece vezana uz njihovo zdravlje i ostvarivanje punih potencijala, a *Konvencijom o zaštiti majčinstva*⁵ određuju prava majki i obaveze poslodavaca. Svih 189 članica Ujedinjenih naroda, potpisivanjem *Milenijske deklaracije*⁶, obavezalo se da će do 2015. godine, između ostalog, smanjiti stopu mortaliteta djece i poboljšati zdravlje majki (za pregled napretka u realizaciji milenijskih ciljeva vidi više u *Napredak u realizaciji Milenijskih razvojnih ciljeva u Bosni i Hercegovini 2010*).

Prema *Porodičnom zakonu Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine Federacije BiH 35/05 i 41/05), posve je jasna definicija majke u našoj zemlji. Prema članu 53 djetetova majka je žena koja ga je rodila. Izuzetno, prema članu 90, žena koja je rodila dijete začeto iz jajne stanice druge žene može osporavati svoje materinstvo ako je u postupku medicinski pomognute oplodnje dijete začeto bez njene pisane saglasnosti. Također, žena koja je usvojila dijete upisuje se u Matičnu knjigu rođenih kao majka (član 113) i to joj majčinsko pravo zauvijek pripada budući da osporavanje i utvrđivanje majčinstva i očinstva nakon zasnivanja potpunog usvojenja nije dozvoljeno (član 116).

Budući da sve više žena svoje majčinstvo ostvaruje paralelno s obavljanjem rada na radnom mjestu koje je izvan kuće, postojanje zakonskih akata koji će štititi majčinstvo je izuzetno važno. Prema *Zakonu o radu Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine Federacije BiH 43/99, 32/00 i 29/03) poslodavac ne može odbiti da zaposli ženu zbog njene trudnoće ili joj zbog tog stanja otkazati ugovor o radu (član 53), a zaposlenica ima pravo na posebnu zaštitu za vrijeme trudnoće, porođaja i materinstva (član 7). Također, trudnica, majka odnosno usvojilac s djetetom do tri godine života i samohrani roditelj odnosno usvojilac s djetetom do šest godina života može raditi prekovremeno ako da pismenu izjavu o dobrovoljnom pristanku na takav

³ Usvojena i proglašena na Generalnoj skupštini Ujedinjenih nacija 10. 12. 1948. Rezolucijom 217 (III).

⁴ Usvojena na Generalnoj skupštini Ujedinjenih nacija 20. 11. 1989.

⁵ Usvojilo je Upravno vijeće Međunarodnog ureda rada, u Ženevi, 28. 6. 1952.

⁶ Usvojena na Generalnoj skupštini Ujedinjenih nacija, u okviru Rezolucije 55/2, 8. 9. 2000.

rad (član 32). Prema članu 55, za vrijeme trudnoće, porođaja i njege djeteta žena ima pravo na porođajno odsustvo u trajanju od jedne godine neprekidno. Na osnovu nalaza ovlaštenog liječnika, žena može da otpočne porođajno odsustvo 28 dana prije očekivanog datuma porođaja. Žena koja nakon korištenja porođajnog odsustva radi puno radno vrijeme ima pravo da odsustvuje s posla dva puta dnevno u trajanju po sat vremena radi dojenja djeteta, na osnovu nalaza ovlaštenog liječnika (član 59).

Majčinstvo i majčinska praksa

Brojni su biološki i nebiološki oblici majčinstva. Iako je majčinstvo uređeno i zakonom, niti jedni niti drugi nužno ženu ne čine majkom. Žena može roditi dijete, ali ne biti mu majkom u pravom smislu te riječi. Žena može biti majkom čak i onda kada dijete nije rodila. Prema Čudina-Obradović i Obradović (2006), znanstvenici koji traže univerzalnost, one zajedničke elemente majčinstva, upozoravaju da unatoč različitim uvjetima u kojima se majčinstvo ostvaruje, postoje zajedničke aktivnosti koje su bit majčinstva: njega, zaštita i odgajanje djece, drugim riječima **majčinska praksa**. „Prema tome, majčinski identitet bio bi ponajprije određen aktivnostima, postupcima i ponašanjem majke, tj. majčinskom praksom“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2006: 255).

Mama. Majka. Mamica. Majčica. Ona ima mnogo naziva, ima mnogo uloga. Grandić (2007) navodi da majčinskih funkcija ima više, ali se one mogu svesti na dvije grupe: jedna je zaštitnička, a druga razvojna. Prva funkcija se najčešće realizira u vidu tjelesne zaštite, obezbjeđenja zdravstvenohigijenskih uvjeta, te u vidu psihološke zaštite, koja se ogleda u djetetovoj sigurnosti kad je majka uz njega. Druga, izuzetno važna, grupa majčinskih funkcija svodi se na brigu o razvoju djeteta (tjelesnom, emocionalnom, intelektualnom, itd). Majčinska ljubav je istovremeno prihvatanje, nježnost, razumijevanje i najčešće prirodno intuitivno manifestiranje brige za potomstvo, navodi Pašalić Kreso (2004), te dodaje da uloga majke može biti razmatrana kao: osoba koja daruje život; osoba koja njeguje, hrani i odgaja; osoba koja pruža ljubav i podučava kako se voli; osoba koja socijalizira.

O ljubavi majke i djeteta Gruden i Gruden (1997: 30) kažu sljedeće: „Ljubav majke i djeteta najčišća je i najpouzdanija veza između dvaju bića. U tome je odnosu majčina ljubav trajni čimbenik na koji dijete uvijek može računati pa i kada njegovi osjećaji izbljede ili se preusmjere na nekog drugoga. Majčina je ljubav, prema nekim analitičarima, neuvjetna. Ona opstoji i onda kada dijete prezire ili iskorištava svoju majku. Sve ostale ljubavi su, u

manjoj ili većoj mjeri, uvjetne i održavaju se po formuli: voljet ću te ako i ti mene voliš, ili češće: volim te jer bez tebe ne mogu, jer mi koristiš. Želi li majka da njezina ljubav prema djetetu bude savršena, mora se izdići iznad te svoje ljubavi. U protivnom bi majčina nesebična ljubav mogla zagušiti samu sebe.“

Biološko majčinstvo, ono u kojem majka nosi dijete u svojoj utrobi, započinje trudnoćom. Žene koje to iskustvo imaju u svom životu kažu da je posebno i toliko individualno da ne možemo pronaći dvije iste priče. Za trudnoću često čujemo da je period „drugog stanja“. „To je savršena definicija“, navode Muftić i Mehmedbašić (2011: 11) i dodaju: „Sve je isto. Istovremeno sve je drugačije“. Ukoliko se trudnoća planira, a sve je više onih koji zagovaraju odgovorno planiranje obitelji i djece, onda je važno da se za dolazak djeteta na svijet pripremaju i buduća majka i otac. Mnogi suvremeni autori zalažu se da se govori o „trudničkom paru“ (Kapor-Stanulović, 1985: 58), a ne samo o ženi trudnici. U tom kontekstu se i na muškarca gleda kao na dio trudničkog para, a ne samo na muža trudnice. Autorica navodi niz istraživačkih nalaza koji potkrepljuju opravdanost ovakvog gledanja na trudnoću, a jedan od njih je pokazao da je stepen zadovoljstva muškarca u toku trudnoće povezan sa majčinim uživanjem u djetetu. Govori se i o kuwad-sindromu⁷, koji se pojavljuje u 10-15%, pa i do 65% muškaraca budućih očeva. Muškarci se žale na niz simptoma u periodu ženine trudnoće, koji nestaju odmah nakon porođaja. Porođaj je završni akt trudnoće. Sve češće se zagovara prirodni porod i sve se intenzivnije radi na humanizaciji porođaja u kojem će žena aktivno učestvovati. Jedna porodilja je rekla: „Želim da se porođam, a ne da me porođaju.“ Da li je porod obavljen prirodno ili carskim rezom, uz upotrebu medikamenata ili bez njih, uz prisustvo oca djeteta ili ne, ono što je posebno važno jeste omogućiti ostvarenje prvog kontakta dodirrom – stavljajući bebu majci na grudi, te osvijestiti važnost ostavljanja vremena majci kako bi se realizirao prvi podoj.

Pašalić Kreso (2004) navodi zanimljiv istraživački nalaz u kojem se kaže da je početkom XX stoljeća u SAD-u postojala jaka propaganda da novorođenče treba držati u zasebnoj prostoriji, hraniti vještačkom hranom i to po utvrđenom vremenskom rasporedu. Uz sve to, majkama se preporučivalo da što manje reagiraju na plač djeteta i što manje nosaju djecu. Na svu sreću,

⁷ Naziv sindroma potiče od običaja *couvade* (*izlijeganje*). Naime, muž žene koja se porođa prati porođaj nizom aktivnosti koje imitiraju patnju žene koja se porođa, te na taj način i takvim ponašanjem skreće pažnju na sebe i traži privilegije koje mu pripadaju kao mužu poroditelje i ocu djeteta. Ove aktivnosti su različite u različitim sredinama (Kapor-Stanulović, 1985).

kako zaključuje autorica, kod nas i u većini drugih evropskih zemalja ovakav odnos majke prema novorođenčetu nikada nije zadobio veći broj pristalica. U prilog tome govore i sve češće podizanje glasa i kampanja kojima se promovira dojenje. Svjetski savez akcije za dojenje⁸ osnovan je 1991. godine s ciljem da djeluje u skladu sa *Innocenti deklaracijom*⁹ na pružanju zaštite, promocije i podrške dojenju. WABA je ustanovila jedinstvenu globalnu strategiju promocije dojenja, kao dio plana pokretanja i jačanja društvene podrške dojenju. Svjetska nedjelja dojenja, koja se obilježava od 1. do 7. augusta svake godine, globalna je kampanja, koja se održava u oko 120 zemalja svijeta, čiji je cilj da stvori društvenu svijest o prednostima dojenja i unaprijedi podršku dojenju i zaštitu zdravlja majke i djeteta.

I u Bosni i Hercegovini sve su češće kampanje o promoviranju značaja dojenja, kako za majku tako i za bebu. Sedmica dojenja 2011. godine obilježena je uz isticanje značaja komunikacije u promociji i pomoći dojenju. Tema manifestacije je „Razgovarajmo! Dojenje – trodimenzionalno iskustvo!“. Pored dimenzije vremena (od prije začeća do odvikavanja od dojenja) i dimenzije prostora (dom, šira zajednica, medicinski sustav) veoma je važna i dimenzija komunikacije na različitim nivoima, između majki i trudnica, između generacija, institucija, laika i stručnjaka (www.djeca.org). U promociji dojenja i stručnoj podršci majkama izuzetnu važnost imaju IBCLC¹⁰ savjetnice. U Bosni i Hercegovini ih do sada imamo tri. IBCLC rade u različitim vidovima zdravstvene zaštite uključujući bolnice, pedijatrijske ordinacije, dječije dispanzere, ordinacije obiteljske medicine. IBCLC stručnjaka ima širom svijeta u 83 zemlje, s tim da ih u Evropi ima preko 2.500 (www.iblce-europe.org).

Iako mladim majkama sama tehnika dojenja vrlo često predstavlja najveći problem, mnogo je važnija njihova spremnost na dojenje, odluka da će ustrajati u toj namjeri, strpljenje i vrijeme koje će majka posvetiti tim aktivnostima. Važan je dodir, važan je pogled, važno je da li je i koliko često otac tu dok beba doji.

Zbog neminovne ovisnosti djeteta o njoj, majka je, uglavnom, ta prva osoba u obiteljskom okruženju koja rješava sve probleme djeteta. Ono što je važno istaknuti je to da količina vremena koje majka provede s djetetom nije uistinu bitna koliko je bitan blizak i topao kontakt koji će se stvoriti među njima u vremenu koje provode zajedno, redovito ponavljajući i trajan. Ljuljati

⁸ World Alliance for Breastfeeding Action – WABA.

⁹ Donesena od UNICEF-a i WHO-a, a usvojena u Firenci (Italija) 1. 8. 1990.

¹⁰ Skraćenica IBCLC dolazi iz engleskog jezika (International Board Certified Lactation Consultant), znači: međunarodno certificirana savjetnica za dojenje i laktaciju.

svoje dijete, stimulirati njegove aktivnosti glasom ili pokretima, toplo i prisno, kako to samo majke znaju, ima mnogo veće efekte nego samo njeno prisustvo (Pašalić Kreso, 2000). Često se zaboravlja naglasiti da majka treba prisni kontakt s djetetom gotovo u istoj mjeri u kojoj dijete treba majku. Za ukupni razvoj djeteta izuzetno je važan kvalitet interakcije. Majčino prihvatanje djeteta, bliskost, zadovoljstvo što je s djetetom, unutarnja ispunjenost i harmonija snažni su motivatori dječijeg razvoja, navodi Grandić (2007).

Motiv materinstva djeluje toliko jako da se održi vrsta, ali djeluje i kao socijalni motiv. U svim socijalnim odnosima nalazi se primarni odnos roditelja, a posebno majke, navodi Rakić (1981), te dodaje da je motiv materinstva toliko jak da se majke živih bića bore i umiru za svoju djecu. Temeljna spoznaja o ulozi koju imaju dostupnost majke i pružanje adekvatnog odgovora na signale koje dijete šalje nalazi svoje mjesto i razvoj u organiziranoj strukturi socijalnih interakcija koju predstavlja odnos privrženosti. Teorija privrženosti (eng. *attachment*) svojim organizacijskim modelom daje najcjelovitiji prikaz funkcioniranja i razvoja odnosa između roditelja i djeteta u prve tri godine života, navode Ajduković i Radočaj (2008). Donedavno je prevladavalo mišljenje da uloga oca u nastanku ranog emocionalnog razvoja djeteta nije od posebne važnosti, te da se događa tek posredno putem očeve potpore, pažnje i ljubav prema majci njegova djeteta. Novija istraživanja pokazuju da dojenče uspostavlja privrženost sa svakom odraslom osobom s kojom je u kontaktu (otac, djed, baka), no od presudnog je značaja odnos osobe koja primarno skrbi za dijete (primarni njegovatelj). To je daleko najčešće majka.

Attachment ili vezanost je veza koju formira dijete s drugom specifičnom osobom (najčešće majkom) na duže vrijeme, a što mu obezbjeđuje preživljavanje, navodi Pašalić Kreso (2004). Autorica dodaje da bi dijete, tjelesno nezrelo i nesposobno da se brine samo za sebe, bez drugih ljudi, hrane i zaštite, vjerovatno umrlo odmah nakon rođenja. Ranije se vjerovalo da hrana, a ne kontakt s drugima predstavlja osnovu za razvoj vezanosti. Eksperiment H.

Harlowa¹¹ pokazuje da su ovakva stanovišta dovedena u pitanje. U teoriji privrženosti koju je dao, Bowlby (2005) pretpostavlja istodobno postojanje tri sustava odnosa roditelj – dijete. To su: sustav privrženost – skrbnik, sustav učenje – podučavatelj i sustav igra – partner. Svaki od njih ima važnost i značajno djeluje na karakteristike djeteta i njegove kompetencije. Glavni razvojni zadaci djeteta u ranoj dobi jesu uspostaviti osobni, odvojeni identitet, svijest o sebi, a to uspostavljanje omogućit će mu da djeluje neovisno i učinkovito, da se nosi s neizbježnim frustracijama, prihvaća odgode zadovoljstva i razočarenja, te da nauči međusobno davanje i primanje s ljudima iz svoje okoline, navode Čudina-Obradović i Obradović (2006). O uspješnosti u tim zadacima ovisit će njegova kompetencija u školskom i kasnijem životu. To zovemo društveno-emocionalnom regulacijom, koja bitno ovisi o ponašanju roditelja prema djetetu. Čudina-Obradović i Obradović (2006) navode da su dvije karakteristike roditeljskog ponašanja ključne za postizanje fleksibilne društveno-emocionalne regulacije: roditeljska prisutnost/dostupnost (i tjelesna i emocionalna) i roditeljsko prihvaćanje djetetove rastuće neovisnosti. U postizanju društveno-emocionalne regulacije najvažniju ulogu ima sustav privrženost – skrbnik, a najčešći skrbnik je majka.

Privrženost (afektivna veza, eng. *attachment*) je čvrsta emocionalna povezanost između skrbnika (odrasle osobe) – najčešće majke – i djeteta, koju dijete iskazuje izrazima sreće i nježnosti prema majci, izljevima straha pri odvajanju od majke, te traženjem sigurnosti i utjehe u majčinoj blizini i zagrljaju. Opisanu vezu dijete može ostvariti s bilo kojom odraslom osobom koja je u stalnom dodiru s djetetom i preuzima brigu za djetetove tjelesne potrebe hranjenja, kupanja, oblačenja i maženja. Attachment je adaptivni, biološki programiran responsivni sistem, koji se aktivira veoma rano u razvoju djeteta (Pašalić Kreso, 2004). „Kada naučnici koji su istraživali ovaj fenomen govore o attachmentu, oni ne misle na specifičan skup ponašanja, koji ima univerzalno značenje za sve, nego na način na koji konkretan rodi-

¹¹ Harry Harlow je izveo poznati eksperiment s majmunima. Prethodila mu je tvrdnja bihevioristički orijentiranih psihologa da su nagrade u obliku hrane učvršćivale vezu između majke i djeteta. Harlow je pustio da mladunčad majmuna odrastu zajedno sa „surogatskim majkama“, ne sa svojim biološkim majkama, te im nije dozvolio da se druže sa svojim vršnjacima. Jedna od ovih vještačkih majki sastojala se samo od čeličnih žica, dok je druga bila prekrivena mekanom tkaninom. Mladunčad majmuna je mogla dobiti mlijeko kod majke od čelične žice, ali ne i kod majke od tkanine. Neovisno o tome gdje su mogli dobiti jelo, mladunčad su uvijek radije tražila zaštitu kod „mekane“ majke, što upućuje na to da su psihološki faktori bili osnova veze između odraslih i djece (Hwang i Nilsson, 2000).

telj i konkretno dijete reaguju jedno na drugo, na specifičan oblik ponašanja koji osigurava uspješan kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta“ (Pašalić Kreso, 2004:247). Attachment je proces. On traje i zahtijeva vrijeme u kojem će se, putem kontakata s odraslom osobom, razviti i učvrstiti. Ukoliko kontakti izostanu, attachment se neće ostvariti ili će biti slab. Pašalić Kreso (2004) navodi da se vjerovatno najbolji rezultati po razvoj djeteta ogledaju tamo gdje majka veoma rano uspostavi vrlo čvrste i jake afektivne veze sa svojim djetetom, ali isto tako već veoma rano uključuje i druge osobe koje se povremeno bave djetetom, te na taj način omogućava djetetu da prihvati povremena i privremena odvajanja od nje. Košiček (1990) kaže da prirodna uloga majke u sebi sadrži protivurječnost: prava majka uza se veže dijete i ujedno ga udaljuje od sebe. Veže ga svojom ljubavlju, brigom, bavljenjem njime, a istodobno ga udaljava osamostaljivanjem i povezivanjem s drugim osobama.

Jedno od značajnijih pitanja koje se postavlja jeste pitanje kritičnih perioda u ranom djetinjstvu, tj. pitanje o tome šta se dešava kada se djetetu uskrati majčina briga i ljubav, te u kojim periodima života takvo lišavanje ostavlja teškoće i posljedice. Znanost je utvrdila brojne posljedice ako taj odnos nije kvalitetno uspostavljen i iživljen u potpunosti. Ukoliko dijete ne ostvari navedene odnose, nastaju brojne posljedice po njegov ukupan razvoj. Pašalić Kreso (2004) navodi da potpuno odsustvo majke ostavlja najteže posljedice po razvoj djeteta i to utoliko veće ukoliko je dijete mlađeg uzrasta. Bowlby (prema Rakić, 1981) je primijetio da odvajanje i uskraćivanje materinske brige u prvih šest mjeseci nije toliko štetno po razvitak djeteta koliko je štetno odvajanje i uskraćivanje materinske brige u uzrastu poslije šest mjeseci. „Veoma je važno, ali nije uvijek i dovoljno da majka ostvari čvrstu i prisnu vezu s djetetom u prvim mjesecima života. Mada to može da osigura visok nivo stabilnosti ličnosti, to nije nešto što ne može biti podložno destabiliziranju“ (Pašalić Kreso, 2004: 237). Autorica navodi zbirni naziv za brojne posljedice koje nastaju zbog neostvarivanja adekvatnih veza i kvalitetnih odnosa, tj. govori o „majčinskoj deprivaciji“¹².

Njegovanje djece razlikuje se prema stupnju kulture i u velikoj mjeri se odvija i određuje učenjem, piše Rakić i dodaje: „Mnogi psiholozi smatraju da se ljudski motivi neće nikad potpuno objasniti samo na bazi fizioloških

¹² Deprivacija može biti parcijalna i trajna. Pri trajnoj deprivaciji zapaženo je stanje koje se označava medicinskim nazivom marazam, a odnosi se na slabljenje i gubitak tkiva kod djece izazvano neuhranjenošću, čije se značenje proširilo na svu djecu kojoj nedostaje ne samo prehrana nego i emocionalna hrana zbog dugotrajne depriviranosti majčine ljubavi (Pašalić Kreso, 2004)

uticaja. Utoliko bolje za pedagogiju“ (Rakić, 1981: 139). Odnos majke prema djetetu ovisit će u velikoj mjeri od njenog odnosa sa suprugom, kao i od njenog odnosa s drugim članovima obitelji budući da se radi o veoma kompleksnim intraobiteljskim odnosima.

Otac i očinstvo

*Najvažnija stvar koju otac može napraviti
za svoju djecu je voljeti njihovu majku.
Theodore Hesburgh*

Pojam oca i očinstva su jednostavni samo ako ih jednostrano i površno promatramo. Mnogi očevi su suglasni u tome da je očinstvo za njih najveći izazov. Ekerman (1966: 219) piše o rasponu utjecaja koji mogu oblikovati ponašanje čovjeka u ulozi oca navodeći: kulturno oblikovanje uloge oca, muškarčevu motiviranost za stvaranje braka i potomstva, očeve odnose s djetetom, odnose oca i majke kao roditeljskog i kao bračnog para, integraciju muškarčeve ličnosti s obitelji kao grupom, te očevo specifično emocionalno reagiranje na uspjeh i neuspjeh u roditeljskoj ulozi. U konačnici, brojna istraživanja pokazuju da očevi imaju različitu, ali neophodnu i nezamjenjivu ulogu u dječijem razvoju. Bilo da govorimo o biološkom, hraniteljskom ili odgojnom aspektu očinstva, kada je ocu stalo do djeteta, on o njemu brine i podiže ga kompetentno. Ni bolje ni lošije nego majka, nego jednostavno – **drugačije**.

U mnogim kulturama, uglavnom majke snose veći dio odgovornosti za podizanje djece. To se odnosi na sve majke bez obzira na to jesu li zaposlene ili nisu. U našem društvu slika oca i slika uloge oca u odgoju djeteta formirana je u patrijarhalno vrijeme, te najčešće zasnovana na stereotipnom razmišljanju. Jedno od stereotipnih razmišljanja ide u pravcu toga da je većina poslova i aktivnosti oko malog djeteta majčina dužnost. Takva razmišljanja se održavaju zato što ih podržavaju ne samo muškarci nego i žene, koje ih pothranjuju svojim čestim nepovjerenjem prema muškarcima (Košiček, 1990). Međutim, uloga oca se mijenja budući da se mijenjaju okolnosti i kontekst u kojem današnji, suvremeni muškarac preuzima ulogu oca. Različiti su faktori koji utiču na ostvarivanje uloge oca, navodi Grandić (2007), te dodaje da su među njima: aktuelni model oca izgrađen pod uticajem kulture u određenoj sredini, stepen muževljeve spremnosti, zagrijanost za brak i potomstvo, kvalitet njegovih odnosa s djetetom, međusobni odnosi roditelja, te uklopljenost u obiteljski život. Muškarac više nije starješina kuće, isključivi

hranitelj i branitelj obitelji, neprikosnoveni donosilac odluka kojemu se ne može i ne smije protivrječiti. Njemu se više ne pokoravaju bezuvjetno. Iz promijenjene uloge supruga, nužno se mijenja i uloga oca. Naime, bračni par sve češće surađuje i gradi partnerske odnose, dogovara se o svim važnim svakodnevnim obavezama i obiteljskim pitanjima, partneri zajednički planiraju obitelj i sudjeluju u neposrednoj pripremi za dolazak novog člana/novih članova. Adler (1984) kaže da otac nikada ne smije zaboraviti da se uloga žene u stvaralačkom uobličavanju obitelji ne može nadmašiti, te da njegov zadatak nije majku skidati s prijestolja nego s njom surađivati. Supruga je danas češće zaposlena, doprinosi ekonomskom statusu obitelji, te ravnopravno učestvuje u donošenju odluka. Budući da žena nije više samo domaćica, kućni poslovi, koji su stereotipno dijeljeni na muške i ženske, međusobno se raspoređuju i partnerski izvršavaju. Iz ovakve promjene odnosa među bračnim partnerima, nužno proizlazi i promjena uloge oca. Partnerstvo sa sobom nosi i podjelu odgovornosti, te se odgovornost dijeli i kada je u pitanju odgoj djeteta. „Jedan od razloga koji su povećali interes za izučavanje uloge oca u ranom djetinjstvu potiče zapravo od samih očeva koji su uzimali sve veće učešće u hranjenju, vođenju brige i podsticanju svoje djece“ (Pašalić Kreso, 2004: 253).

Odgovornost oca istovjetna je odgovornosti koju majka ima prema djetetu. Iz tog razloga se odgovorni očevi pripremaju za svoju ulogu roditelja još prije djetetova rođenja. Tu pripremu Vukasović (1994) vidi u tome da se otac veseli začeću, prati razvoj trudnoće, pomaže budućoj majci da lakše podnese poteškoće u trudnoći, zajedno sa ženom priprema doček novog člana obitelji, planiraju njegovu budućnost, prati suprugu na liječničkim kontrolama, u porodilište i sl. Winnicott (1980) navodi nekoliko oblika djelotvorne očeve pomoći: otac je potreban u kući kako bi pomogao majci da se tjelesno osjeća dobro, a u srcu sretnom; otac je potreban da bi majci pružio moralnu podršku, da bi bio oslonac njenom autoritetu i ljudsko biće koje predstavlja zakon i red što ih mati usađuje u život djeteta; djetetu je otac potreban zbog svojih pozitivnih kvaliteta i zbog onog po čemu se razlikuje od drugih muškaraca, kao i zbog životnosti svoje ličnosti.

Studije o očevima i njihovom doprinosu razvoju djeteta uistinu su malo-brojne. Košiček (1990) navodi da su očevi podjednako potrebni i sinovima i kćerima. „Njoj je otac potreban prije svega kao čuvstveno biće koje će je okružiti ljubavlju, razumijevanjem i dobronajmjernošću. Razvijajući se uz takvog oca, djevojčica će od njega dobiti 'životni miraz' koji se jedva dade nečim zamijeniti ili nadoknaditi ako je od oca uskraćen“ (Košiček, 1990: 151). Kapor-Stanulović (1985) primjećuje da se proučavanjem efekata odsustva oca dobijaju podaci o tome kakve su posljedice njegovog odsustva,

ali ne i kakvi su doprinosi kad je on prisutan i stalno uz dijete. Istraživanje koje u svom članku „*Fathers are Critical to Child Well-Being*“ navodi Linda C. Passmark (www.ok.gov) donosi podatke koje ne možemo zanemariti. Passmark navodi da je izuzetno težak izazov suvremenih obitelji činjenica „epidemije“ odsustva oca. Ovo odsustvo se očituje u življenju bez biološkog oca, ali određeni broj djece žive u domovima gdje je otac prisutan, ali psihološki i emocionalno distanciran i nedostupan. Naime, autorica kaže da istraživanja danas daju jasnu sliku o tome kakve posljedice imaju djeca koja nemaju brižnog i uključenog oca:

- 50% djece je sklonije da napusti školovanje, konzumira alkohol i droge, pridruži se bandama, te počini krivična djela;
- tri do pet puta češće bivaju uključena u vanbračne trudnoće,
- dva do tri puta češće imaju emocionalne i poteškoće u ponašanju,
- sklonija su da počine samoubistvo,
- sklonija su bolestima i psihičkim problemima.

Također, autorica navodi istraživanje koje je pokazalo da 60% američkih silovatelja, 72% adolescentnih ubojica i 70% osuđenika na dužu zatvorsku kaznu dolaze iz obitelji bez očeva.

Istim istraživanjem su pokazane i dobrobiti očevog bavljenja djetetom:

- longitudinalne studije su pokazale da su djeca, koja su ostvarila snažnu vezanost (attachment) i bila u konzistentnom odnosu sa svojim očevima, imala veće samopoštovanje, veći osjećaj kompetencije, bolji intelektualni razvoj i akademska postignuća;
- interakcija između oca i djeteta pokazala je da unapređuje opću dobrobit djeteta, perceptivne sposobnosti i kompetencije u odnosima s drugim ljudima, čak i u mlađem uzrastu;
- razvoj empatije, jasnih vrijednosti i sposobnost inhibiranja agresivnosti su, također, u visokoj korelaciji s očevom uključenosti. U longitudinalnoj studiji koja je trajala 26 godina, na 379 individua, istraživači su otkrili da je najvažniji faktor u razvoju empatije očeva uključenost. Očevi koji su provodili nasamo vrijeme sa svojom djecom izvodeći rutinske poslove oko njege djeteta barem dva puta sedmično podizali su djecu koja su bila vrlo suosjećajni odrasli ljudi.

U istom članku se dalje navodi da, za osiguranje dobrobiti djeteta, zdravstveni radnici imaju odgovornost i veliku ulogu u podržavanju i osnaživanju svrhovitog očevog uključivanja. Dodali bismo, ne samo zdravstveni radnici

nego društvo u cjelini organizirano putem različitih integriranih aktivnosti od strane stručnjaka iz relevantnih područja.

Mnoge studije su pokazale da očevi podjednako mogu biti responsivni prema porukama koje šalju djeca kao i majke, navodi Pašalić Kreso (2004). Dodaje da se, ako im se pruži prilika i ukaže povjerenje, očevi se u pravilu prema svojim bebama ponašaju na sličan način kao i majke, te su podjednako zainteresirani za djecu. Suprotno ovome, očevi nerijetko trpe zbog predrasuda da je njega i bavljenje malim djetetom isključivo briga majke. S druge strane, mnoge ih mlade majke isključuju iz rane roditeljske prakse uvjereni da su grubi, nespretni, nezainteresirani i da ne znaju brinuti o malom djetetu. Košiček (1990) kaže da mnogi muškarci rado prihvaćaju navedene predrasude, te se povlače iz redovitog dodira s djetetom i ograđuju se patrijarhalnom predrasudom o tome da je majka djetetu prirodno glavni odgajatelj. Različite i detaljne studije o očinskoj brizi otkrivaju nam mnogo toga. Michael Lamb (prema: Čudina-Obradović i Obradović, 2006), pionir razvojne psihologije, proučavao je biološke odgovore muškaraca na videozapise uplakane djece koja su očito u nevolji i uspoređivao ih s reakcijama žena. Došao je do zaključka da su reakcije nervnog i cirkulacijskog sustava (ubrzani puls i disanje, opća aktivacija osjetila) kod muškaraca i žena, kao i reakcija opuštanja na utješeno dijete, posve jednaki, a Parke i Sawin otkrili su da očevi hrane svoju djecu isto toliko učinkovito i uspješno kao i njihove supruge, prilagođavajući se pojedinim raspoloženjima i osjetljivostima, znajući kad da stanu, umire i stimuliraju dijete da podrigne. To se događalo bez obzira na to jesu li očevi imali prethodnih iskustava s drugom djecom. Istraživanja, također, pokazuju da su očevi podjednako uspješni u nizu aktivnosti vezanih za brigu i njegu djece, kao što su hranjenje, presvlačenje... Malo djeteta ne „treba“ majku više nego oca zato što mu je ona majka, već zato što mu se ona više daje, navodi Košiček (1990).

Antropološka istraživanja ukazuju na to da postoje sredine u kojima oba roditelja podjednako uspješno dijele brigu oko djece, što je slučaj i sa sve većim brojem suvremenih mladih očeva. Opažene razlike u vrsti aktivnosti koje preovladavaju kod jednog i drugog roditelja prije su specifična odlika izbora aktivnosti nego nedostatak spremnosti ili sposobnosti da se izvrši neka od tih aktivnosti. Iako majka jeste biološki najspremnija da se brine o djetetu, „ona ne mora za odgoj i poduku imati uvijek najviše strpljenja, najviše smisla, najviše nježnosti, pa i najviše vremena“ (Pašalić Kreso, 2004: 257). Očinska praksa suvremenih očeva sve češće pokazuje da se mladi očevi uključuju u različite aktivnosti vrlo predano. Sve su spremniji prisustvovati porođaju, prihvaćati svoje novorođenče, te kvalitetno učestvovati u većini (ako ne u svim) aktivnostima i zadaćama roditeljske uloge. Ka-

por-Stanulović (1985) navodi da je analizama toka porođaja kojima su prisustvovali i očevi utvrđeno da je porođaj u prosjeku kraće trajao, da je upotrijebljena manja količina lijekova protiv bolova, te da parovi govore o većem stepenu zadovoljstva događajem i većoj emocionalnoj povezanosti nakon „zajedničkog“ porođaja. Evidentirano je i to da otac koji više učestvuje u trudnoći, koji prisustvuje porođaju, prije, bolje i lakše prihvata ulogu oca (mjereno kvalitetom interakcije s djetetom i dužinom interakcije, te učestvovanjem u aktivnostima oko njege malog djeteta).

Iako mnoga istraživanja pokazuju da otac može biti itekako kompetentan roditelj, često ih se **ne podučava za tu ulogu**. Kada se poduke i organiziraju, očeve se češće ne uključuje. „Nije poznato je li prehistorijski čovjek odlazio na trudnički tečaj. Stari Grci su se od toga distancirali, dok su antički Rimljani mogli izjaviti da su ga već odradili. Kroz dugačku slavnu britansku prošlost, muškarci su na neki način uspijevali izbjeći sve što čak i izdaleka liči na trudnički tečaj – do posljednjih 20 godina, kad su iznenada ti pripremni tečajevi počeli okupirati svaki utorak ili srijedu navečer ili bilo koju drugu večer koju ste običavali provoditi radeći nešto zanimljivije“ (Berkmann, 2008: 70).

Otac je neobično važna osoba u životu djeteta. Brojna istraživanja potvrđuju neophodnost njegovog adekvatnog i kvalitetnog bavljenja djetetom već od samog začeća. Važnost njegovog utjecaja na dijete ogleda se i indirektno, preko odnosa koji ostvaruje s bebinom majkom. Iz promijenjenih bračnih odnosa nužno proizlazi i promjena u odnosu otac-dijete. Iako smo vidjeli da je majčinstvo i očinstvo najprije određeno aktivnostima majke i oca u odnosu na bebu, tj. majčinom i očevom praksom, kontekst u kojem se muškarac i žena ostvaruju kao majka i otac je roditeljstvo.

Roditeljstvo

*Ko smo i šta ćemo postati određuju oni koji nas ljube.
Powel*

Razvoj identiteta roditelja, punim intenzitetom, dešava se za vrijeme trudnoće, ali započinje puno ranije. Zapčinje već onog trenutka kada poželimo biti roditeljima, kada se u nama začne misao o roditeljstvu, kada se začne dijete u utrobi.

Stevanović (2000) kaže da se planiranje obitelji provodi u svim kulturnim zemljama, te da stihijsko i neplanirano rađanje djece može predstavljati veliku poteškoću za obitelj i društvenu zajednicu. Planiranje obitelji podra-

zumijeva: odluku supružnika o rođenju prvog djeteta i veličini obitelji, razmak između porođaja i sprečavanja začeca, opredjeljenje za rađanje djece u najpovoljnijoj životnoj dobi oba ili jednog supružnika, način kontrole i čuvanja ploda, tj. čuvanje od mogućeg pobačaja, sprečavanje prenošenja genetskih bolesti na potomstvo. Iako buduća majka u sebi nosi dijete, trudnoća nije iskustvo samo žene. Putem interakcije s partnericom, muškarac se priprema za očinstvo. Ukoliko se radi o biološkom roditeljstvu, preuzimanje uloge roditelja dešava se činom rođenja i to je nepovratno, tj. uloga od koje se ne može odustati, navodi Kapor-Stanulović (1985).

Suštinska karakteristika roditeljstva jeste funkcija davanja, pružanja zaštite. Dužnosti i prava roditelja i djeteta, osim prirodnim odnosima prožetim povezanošću, prisnošću i ljubavlju, uređeni su i pravno. *Porodičnim zakonom Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine Federacije BiH 35/05 i 41/05), u dijelu III Odnosi roditelja i djece, posebno odjeljkom C, utvrđena su prava i obaveze roditelja i djece. Roditeljsko staranje je skup roditeljskih odgovornosti, dužnosti i prava čiji je cilj zaštita osobnih i imovinskih prava i interesa, a roditeljsko staranje ostvaruje se u najboljem interesu djeteta (član 129). Roditelji su zajednički i prvenstveno odgovorni za razvoj i odgoj djeteta (član 130).

Kontekst i okruženje u kojem živimo doprinose da je biti uspješnim roditeljem danas mnogo teže i složenije nego prije. Biti roditeljem posebna je životna uloga. Kako je pojam roditeljstva izuzetno širok, a njegovo značenje i smisao u praksi često nedovoljno prepoznati i shvaćeni, Čudina-Obradović i Obradović (2006) navode nekoliko skupova pojava koje određuju roditeljstvo:

- doživljaj roditeljstva – roditeljstvo je odlučivanje za djecu, preuzimanje i prihvaćanje roditeljske uloge, te redefiniranje osobnih ciljeva, vrijednosti kao i doživljaja osobne vrijednosti zbog emocionalnog i materijalnog ulaganja i ulaganja napora, zbog nagrade u emocionalnoj povezanosti i doživljaju djetetova uspjeha i razvoja,
- roditeljska briga/skrb – rađanje djece, njihovo zaštićivanje i briga za njihovo održanje, život i razvoj, te vođenje i pomaganje njihovog razvoja,
- roditeljski postupci, aktivnosti i ponašanje – svi namjerni postupci i aktivnosti koje roditelj poduzima i provodi kako bi osigurao sve ciljeve,
- roditeljski odgojni stil – tipične emocionalne prilike roditeljstva unutar kojih se ostvaruju odnosi između djeteta i roditelja.

Odrednice roditeljstva obuhvaćaju brojne faktore, a Pećnik i Starc (2010) navode faktore koji se odnose na osobna obilježja roditelja, obilježja djeteta, kontekstualne izvore stresa i podrške, te šire društveno okruženje. **Suvremeno roditeljstvo dešava se u drugačijem, izmijenjenom kontekstu.** Različiti i brojni su razlozi za to. Neke promjene su se desile tako brzo da ih nismo uspjeli niti predvidjeti, a kamoli se pripremiti za djelovanje u novim okolnostima. Pred roditeljima su brojni novi izazovi u ispunjavanju njihovih roditeljskih odgovornosti. Takvi izazovi dolaze iz osobnih vrijednosti, uvjerenja i očekivanja, ali i od drugih. Neki od tih drugih su suvremeni svijet rada (radno vrijeme, složenost poslova, veća nesigurnost zbog posla, različiti zahtjevi poslodavaca i sl.). Svijet u kojem živimo je sve više orijentiran i usmjeren ka djetetu i to „vjerojatno najviše uslijed ogromnog napretka koji je učinjen u oblasti dječije psihologije u posljednjih nekoliko desetljeća i bezbroj novih informacija i novih uvida o dječijem razvoju, kao i izražene težnje roditelja da pruži djetetu optimalne uvjete razvoja“ (Kapor-Stanulović, 1985: 24). Roditelji se danas često nađu u dilemi da li odgajati djecu u skladu s vrijednostima i osobinama za koje misle da je poželjno da ih djeca imaju ili ih pripremati za svijet u kojem takve vrijednosti prestaju biti vrijednostima, za svijet koji je, zapravo, sve udaljeniji od one slike koju imamo kada zagrlimo svoje tek rođeno dijete.

Roditeljsko partnerstvo

Suvremena shvaćanja prirode djeteta, temeljena na novijim istraživanjima, te razumijevanje roditeljske uloge i pristupa roditeljstvu razlikuju se od onih shvaćanja koja su obilježavala prethodna razdoblja i kontekste. Roditeljstvo se često izjednačavalo s majčinstvom, ali se već u istraživanjima roditeljstva određenog kao majčinstvo primjećuje važnost utjecaja oca na dijete preko utjecaja na majku, a postupno se sve više uočava i ističe i njegov neovisan utjecaj na djetetov razvoj, kao i poseban i specifičan doprinos očinstva, navode Čudina-Obradović i Obradović (2006). Isti autori navode da istraživanja zasebnog majčinog i očevog uključenja i bavljenja djecom pokazuju da se ta dva oblika roditeljstva razlikuju prema količini uključenosti, vrsti dominantnih aktivnosti, prema vrsti i načinu odnosa prema djetetu i specifičnim i različitim učincima i posljedicama koje imaju majčino i očevo bavljenje djetetom. Zaključuju da je ta dva oblika interakcije roditelja s djetetom opravdano nazvati **majčinskom i očinskom praksom**, te zasebno posmatrati njihove karakteristike, specifičnosti i učinke na dijete.

Za razliku od tradicionalnog shvaćanja da se roditeljstvo može izjednačiti s majčinstvom, „da je ono za razliku od očinstva biološki utemeljeno i time nerazdvojan dio ženina, a ne muškarčeva identiteta, te da očevi imaju važnu ulogu u ispunjavanju roditeljstva samo putem materijalne i psihološke potpore ženi-majci, suvremeni pojam roditeljstva shvaća se kao ravnopravno roditeljsko partnerstvo“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2006: 264). Ravnopravni roditeljski par odbija tradicionalne pritiske koje stvara društvena zajednica i društvo u cjelini, te ustaljene i često ponavljane stereotipe koji se odnose na majčinstvo i očinstvo. Zajednički i prilagođavajući se datoj situaciji, takvi se parovi svakodnevno dogovaraju o podjeli poslova i dužnosti oko djece i s djecom „i to prema načelu svrsishodnosti, ekonomičnosti i pravedne raspodjele napora i vremena, a ne prema načelu 'muških' i 'ženskih' poslova, 'majčinih' i 'očevih' zadataka“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2006: 264). Ravnopravna podjela roditeljskih dužnosti pogodovat će dobrom doživljaju roditeljstva kod oba roditelja, jer će žena osjećati zadovoljstvo zbog potpore i sudjelovanja muža, dok se muž neće osjećati isključenim i suvišnim u majčinskoj praksi. O promjenama koje su prethodile ili slijedile promjenu shvaćanja koncepta roditeljstva, pisano je i u prethodnom poglavlju.

Koncept roditeljstva koji je vrijedio ranije, koji za potrebe ovog rada možemo nazvati suradničkim, zasnivao se, uglavnom, na pomoći koju je, eventualno i u nekim prilikama, otac pružao majci oko aktivnosti vezanih uz dijete. Odgovornost je bila na majci, kao i većina odluka koje je trebala donijeti. Koncept **roditeljskog partnerstva** zasniva se na principu podjele odgovornosti za odgoj i optimalno ostvarenje razvoja svih potencijala djeteta i u tome, zapravo, leži suština ovakvog koncepta.

Iako je partnerstvo u roditeljstvu iznimno važno, sve se više podržava i noviji pristup društvene podrške roditeljstvu. Takav pristup njeguje vrijednosti istinskog partnerstva, te ravnopravnosti i dostojanstva kako među roditeljima tako i među roditeljima i stručnjacima. Ovakvo partnerstvo je u najboljem interesu djeteta, a doprinosi stvaranju uvjeta za optimalan razvoj potencijala svakog djeteta.

Odgovorno i uspješno rano roditeljstvo

*Niko nije niti rekao da će biti lako, ali niko nikada
nije rekao da će biti ovako teško.
Coldplay, iz pjesme The Scientist*

Suvremena obitelj je danas, možda više nego ikada, suočena s brojnim izazovima i visokim očekivanjima kada je u pitanju podizanje i odgoj djece. *Konvencija o pravima djeteta*, uz odgovornosti roditelja prema djeci, u členu 18 govori i o odgovornosti društva da pomogne roditeljima u odgoju djece:

- Države ugovornice će se truditi što više mogu da osiguraju priznanje principa da oba roditelja u osnovi imaju zajedničku odgovornost za podizanje i razvitak djeteta. Roditelji ili, ako je takav slučaj, zakonski staratelji, snose prvenstvenu odgovornost za podizanje i razvitak djeteta. Njihova osnovna briga će biti najbolji djetetovi interesi.
- Da bi garantirale i unaprijedile prava iznesena u ovoj Konvenciji, države ugovornice će pružiti odgovarajuću pomoć roditeljima ili zakonskim starateljima u snošenju odgovornosti za podizanje djeteta i osigurat će razvitak institucija, ustanova i službi za brigu o djeci.

Kada ova prava i odgovornosti stavimo u obiteljski kontekst, u okviru roditeljskih ponašanja i vrijednosti, onda iz toga proizlazi da roditelj djetetu treba osigurati brigu i negu, strukturu i vodstvo, uvažavanje kao individue i omogućiti osnaživanje (Pećnik i Starc, 2010). Ove kategorije roditeljskih ponašanja i vrijednosti, kako navode iste autorice, predstavljaju temeljna načela roditeljstva koje poštuje i promiče prava djeteta u obitelji ili roditeljstva u najboljem interesu djeteta.

Sve su češće rasprave o tome koji period djetetova života jeste rano djetinjstvo, te o određenjima pojma uspješnog roditeljstva. Kada govore i pišu o ranom djetinjstvu i ranom učenju, autori u posljednje vrijeme sve više spuštaju gornju dobnu granicu. Još uvijek je gornja granica u prostoru između treće i četvrte godine. Furlan (1988) definira rano djetinjstvo kao onaj period u dječijem životu koji se odnosi na period djetetova života od kraja prve do kraja treće godine, a i Stevanović (2000) kao period od rođenja do navršene treće godine. U kontekstu ovog rada, kada govorimo o ranom djetinjstvu, mislimo na period od djetetovog rođenja do kraja treće godine, a rano roditeljstvo određujemo kao skup ponašanja i aktivnosti koje roditelj poduzima u svrhu optimalnog razvoja i ostvarenja punih potencijala svoga djeteta od rođenja do kraja treće godine.

Autori na različite načine definiraju uspješno i odgovorno roditeljstvo. Nerijetko se odgovorno roditeljstvo određuje kao **responsivno**. Pećnik i Starc (2010) nude sintagmu **roditeljstvo u najboljem interesu djeteta**, koja obuhvaća četiri široke kategorije roditeljskih ponašanja i vrijednosti: brižno ponašanje, pružanje strukture i vodstva, uvažavanje djeteta kao osobe i osnaživanje djeteta. Brižno ponašanje definirano je kao ono koje odgovara na djetetove emocionalne i psihološke potrebe. Dijete treba ovakvo roditeljsko ponašanje kao sigurno okruženje iz kojeg može istraživati svoju okolinu, ali se u takvo okruženje i vraćati onda kada osjeti umor, tugu, strah ili neku drugu neugodnost. Ovakvo ponašanje od roditelja traži kompetentnost, osjetljivost na poruke djeteta i sposobnost adekvatnog odgovora na njih. Pružanje strukture i vođenja daje osjećaj sigurnosti, predvidivosti i prostor je koji omogućava razvoj kompetencija. Strukturirati se mogu prostor, vrijeme, aktivnosti i sl. Uvažavanje djeteta kao osobe i zanimanje za njega posvećivanjem vremena i pažnje iznimno je važno. Osnaživanje djeteta se odnosi na potporu koju će roditelji pružiti u svrhu razvoja autonomije djeteta, razvoja kompetentnosti, osobne kontrole i savladavanja strategija za rješavanje problema. Ovo je razumijevanje ili vizija roditeljstva koja se vrijednosno temelji na Konvenciji UN-a o pravima djeteta, te mnogim znanstvenim i stručnim spoznajama.

Za roditeljstvo i kvalitet odnosa koji će se ostvariti između roditelja i djeteta, uz osobine ličnosti roditelja izuzetno je važan i stil roditeljstva. U literaturi najčešće nailazimo na tri roditeljska stila (Pašalić Kreso, 2004):

- autoritarno roditeljstvo – vrlo restriktivno roditeljstvo u kojem roditelji postavljaju pravila, očekuju striktno pokoravanje, često kažnjavaju i prinuđavaju, očekuju poštovanje njihovih naredbi i autoriteta, pri čemu nisu osjetljivi na dječije suprotno mišljenje,
- autoritativno roditeljstvo – je mnogo fleksibilniji roditeljski stil gdje su roditelji responsivni, uvažavaju dječije mišljenje, ostavljaju značajnu slobodu iako i oni ponekad očekuju od djeteta da se pokorava restrikcijama,
- permisivno roditeljstvo – je topli ali labavi oblik roditeljstva gdje roditelji postavljaju malo zahtjeva, puno više slobode i direktno ne nadgledaju dječije aktivnosti.

Često se dobro, uspješno roditeljstvo izjednačava sa autoritativnim odgojem ili odgojem uz veliku roditeljsku potporu, te se još naziva i „**konstruktivnim roditeljstvom**“ (Čudina-Obradović i Obradović 2006). Pritom se smatra da je dobro roditeljstvo briga za dijete, a pod konstruktivnim se sma-

traju svi odgojni postupci usmjereni na optimalni razvoj djeteta. **Dobro roditeljstvo** u ranom djetinjstvu je ono koje je osjetljivo na djetetove mogućnosti, te usmjereno na postizanje razvojnih zadataka u cilju postizanja optimalnog osjećaja sigurnosti kod djeteta, društvene kompetencije i intelektualnog razvoja. Prednost pokušaja definiranja dobrog roditeljstva je u tome što u fokus pozornosti stavlja propitivanje sadržaja (vrijednosti, ciljeva, metoda, postupaka) koje promiču dobrobit i razvoj punih potencijala svakog djeteta. **Odgovorno roditeljstvo** se definira „kao prvorazredna ljudska obveza prema mladom ljudskom biću kojemu je prijeko potrebna ne samo tjelesna njega nego i opća klima ljubavi i predanosti u kojoj se tek i može uspješno psihički i moralno razvijati“ (Vukasović, 1994: 293). Kao mogući okvir doktrine i strategije odgovornog roditeljstva Spasojević (2011) navodi Raselove mudrosti:

- dijete koje živi s ljubavlju uči da voli,
- dijete koje živi sa srećom pronaći će ljubav i ljepotu,
- dijete koje živi s pohvalama uči da se poštuje,
- dijete koje živi s ohrabrenjem uči se povjerenju,
- dijete koje živi učestvujući uči da bude uviđavno,
- dijete koje živi sa znanjem uči se mudrosti.

Iako se u navedenim mudrostima eksplicitno govori o djeci, zapravo se govori o roditeljima. Govori se o kreiranju situacija u kojima će dijete živjeti ono čemu ga se želi podučiti. Runkel (2007) kaže da u roditeljstvu nije riječ o djeci, nego o roditeljima. Odgovornim roditeljstvom, posmatrano iz perspektive djeteta, najvažnije je postići elemente ohrabrujuće, podsticajne klime za razvoj i učenje, navodi Spasojević (2011).

Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, koje je responsivno, dobro i odgovorno, u kontekstu ovog rada, nazivat ćemo uspješnim roditeljstvom.

Odrednice uspješnog roditeljstva: kompetentnost i pedagoška kultura roditelja

Rođenjem ili usvajanjem djeteta započinju roditeljska njega i skrb. Ako se po prvi put susreću sa svom složenošću toga zadatka, preplavljeni novim doživljajima, roditelji započinju svoj odnos s dojenčecom učeći iz dana u dan o njemu, prikupljajući jedno po jedno iskustvo.

Očekivanja od zajednice muškarca i žene sve su više okrenuta ka stvarnom doprinosu obitelji u razvoju djeteta. Varijable koje utiču na razvoj dje-

teta su mnogobrojne, a konačni ishodi uveliko ovise o vještinama koje su neophodne za optimalne postupke vođenja odraslih ljudi „kojima se djeca podržavaju i ohrabruju na učenje, na razvoj pravilnog ponašanja i brže osamostaljivanje“ (Spasojević, 2011: 123).

Kako bi roditelj bio uspješan u svojoj ulozi, treba biti kompetentan. **Kompetencija roditelja** definira se kao osjetljivost roditelja da interpretira djetetove signale, prepozna male promjene u njegovom ponašanju i adekvatno reagira na djetetove potrebe (Kapor-Stanulović, 1985). Subjektivna roditeljska kompetencija jest roditeljev osjećaj koliko je sposoban i uspješan kao roditelj, navode Čudina-Obradović i Obradović (2006), te dodaju da se ona određuje ili kao majčin osjećaj lakoće/teškoće odgajanja u različitim razvojnim razdobljima djeteta ili kao skup dimenzija kao što su samoprocjene roditeljskog znanja, vještine, lakoće odgajanja, zadovoljstva, samoučinkovitosti i samopoštovanja ili kao osjećaj roditelja da nadzire proces odgoja. Isti autori navode da su za roditeljsko zadovoljstvo važna očekivanja od uloge roditeljstva. Pozivajući se na Delmore-Ko, Pancer, Hunsberger i Pratt, autori navode da se pokazalo kako roditeljska kompetencija i subjektivni osjećaj zadovoljstva znatno ovise o tome šta su majke i očevi očekivali od roditeljstva prije rođenja djeteta. Kompetencija se, općenito, može razumjeti kao sposobnost utjecanja na okolinu i ovladavanje određenim znanjima i vještinama. Potreba za kompetencijom, zapravo, odražava potrebu osobe da se osjeća sposobnom, djelotvornom i uspješnom u interakcijama koje ostvaruje s drugim ljudima i stvarima u svom okruženju. Kada govorimo o roditeljskim kompetencijama, tu ne mislimo samo na intelektualnu nego i emocionalnu i socijalnu kompetentnost.

Spremnost roditelja da pozitivno odgovori na upućene signale predstavlja temelj roditeljskoga utjecaja na kognitivni, lingvistički, socijalni, emocionalni i svaki drugi razvoj djeteta. Kapacitiranost majke da prima signale i pruža adekvatne odgovore je konstantna, iako se u prve tri godine djetetova razvoja složenost i zahtjevnost tih signala dramatično i stalno povećava, navode Ajduković i Radočaj (2008).

Roditelji mogu biti i jesu različito osjetljivi u interakciji sa svojom djecom. Stern se odlučio za izraz „emocionalno intoniranje“ ili „emocionalno kalibriranje“, što određuje sposobnosti roditelja da djeci saopće kako oni razumiju njihove osjećaje. Dijete treba osjetiti da reakcija roditelja ima veze s njegovim emocionalnim doživljajem i da mu roditelji šalju poruku razumijevanja i prihvaćanja. Od izuzetne je važnosti da dijete na taj način dobiva potvrdu samoga sebe i svoje egzistencije, ali i povjerenje u činjenici da se okolina odaziva na njegove potrebe (Hwang i Nilsson, 2000: 134). U prvoj godini je najvažnije uspostaviti djetetovu sigurnost, a to će postići oni rodi-

telji koji jasno tumače djetetove poruke i svaki pokušaj komunikacije, te na njih odgovaraju neposredno, tačno i dosljedno (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Sigurnost će uspješnije uspostaviti majke/roditelji koji više i češće sudjeluju u ugodnim i prijatnim interakcijama s djetetom, grle ga, pokazuju ljubav dodirom i maženjem, privijaju uza se, bave se njime, blago postupaju za vrijeme kupanja i oblačenja, te okolinu organiziraju u skladu s djetetovim i njihovim potrebama.

Dojenčad i djeca jaslčkog uzrasta uče osjetilima, iz iskustva u okruženju. Uče gledanjem, slušanjem, okusom, mirisom i dodirom, krećući se u prostoru i stupajući u socijalne odnose. Od presudne je važnosti uloga odraslih u socijalizaciji dojenčadi i djece jaslčkog uzrasta. Ostvarena veza, topao i pozitivan odnos s odraslima pomaže dojenčetu, koje se ne kreće, razviti osjećaj povjerenja u okruženje i druge odrasle, te razviti osjećaj sigurnosti. „Ovi su odnosi presudni za razvoj djetetovog zdravog samopouzdanja“ (Bredkamp, 1996: 13). Najprimjereniji postupci poduke za ovu dobnu skupinu su pružanje djeci dovoljno prilika da samoinicijativno ponavljaju novostečena umijeća, te da na taj način iskuse osjećaj samostalnosti, samopouzdanja i uspjeha. Strpljenje odrasle osobe izuzetno je bitno. Dvogodišnjaci brzo razvijaju svoje govorne sposobnosti, navodi Bredkamp (1996) i dodaje da oni trebaju jednostavne knjige, slike, puzzle, muziku, vrijeme i prostor za aktivnu igru i aktivnosti poput skakanja, trčanja ili plesanja. Trogodišnjacima treba aktivnostima naglasiti jezik, tjelesnu aktivnost i pokret.

Tipična su tri oblika odnosa između majke i djeteta, posebno u prvoj godini života: emocionalni dodir, pogled i emocionalni govor (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Za tradicionalna društva tipičan je češći dodir, dok zapadnjačka društva više ostvaruju odnos gledanjem i govorom. Autori navode da je bitno svojstvo emocionalnog dodira to da je tipičan za sve sisavce, i to samo za roditelja, a ne za osobu koja se brine za dijete, a ne smatra se roditeljem. Brojna istraživanja su pokazala blagotvornost dodira te ukazala na važnost ove vrste kontakta. Možda najvažniji dio rane, gotovo intuitivne komunikacije između roditelja i djece je kontakt očima – „često je upravo to ono što uvjetuje staranje i ljubav odraslih“ (Hwang i Nilsson, 2000: 134). Isti autori navode da nije nikakva slučajnost da se dijete rađa sposobno da vidi i s pobudom da kontakt očima traži već od samog rođenja. Imajući ovo na umu, pitamo se koliko je onda bitno da se neposredno po rođenju dijete stavlja majci na grudi, u naručje i da se dopuste trenuci u kojima će se ostvariti ovaj prvi kontakt – vjerovatno najvažniji u životu svakoga od nas. Među tri oblika komunikacije moguća je kompenzacija, navode Čudina-Obradović i Obradović, (2006), u smislu da se nedostaci u gledanju i slušanju nadoknađuju pojačanim majčinim emocionalnim dodirom.

Uz roditeljsku kompetenciju često vežemo i pojam **pedagoške kulture roditelja**. Pod pedagoškom kulturom misli se stanoviti fond znanja i sposobnosti kojima bi morali ovladati odgajatelji jer im to osigurava svrsishodnu, dobro organiziranu i dosljednu provedbu odgojnog djelovanja (Vukasović, 1995: 201). Učitelji i ostali profesionalni odgajatelji pedagošku kulturu stječu u toku pedagoške izobrazbe za vrijeme studija i kasnije za vrijeme stručnog usavršavanja. Roditelji se još uvijek sustavno ne pripremaju za svoju odgajateljsku zadaću, a i ta zadaća pretpostavlja i traži pedagošku kulturu, navodi isti autor. Prema Bratanić (1993), jedna od zadaća koja se stavlja pred suradnju roditeljskog doma i škole je pedagoško obrazovanje i podizanje pedagoške kulture roditelja.

Da bi se roditeljska praksa mogla nazvati uspješnom, odgovornom i u najboljem interesu djeteta, neohodno je da roditelji budu kompetentni i da imaju određenu pedagošku kulturu. Kako se pod kompetencijama i pedagoškom kulturom misli na određena znanja, sposobnosti, vještine i osjetljivost, jasno je da se s njima ne rađamo nego njima ovladavamo i usvajamo ih u procesu učenja i podučavanja. Stoga je potpuno opravdano pitati se o postojanju i kvaliteti programa za izobrazbu roditelja, čija je svrha sustavno i intencionalno izgrađivanje kvalitete u jednoj važnoj biološki i socijalno definiranoj ulozi – ulozi roditelja.

Obrazovne potrebe budućih roditelja u koncepciji općeljudskih potreba

Najviša stepenica do koje misao dolazi je znanje o neznanju.

Lao-Tse

Čovjek je biće potreba i svako ponašanje za koje se pojedinac odlučuje u funkciji je zadovoljenja neke potrebe ili nekih potreba. Znanstvenici unutar različitih znanosti nastojali su definirati i odrediti pojam potreba.

Glasser (2004) govori o tome da smo genetski programirani da pokušamo zadovoljiti četiri psihološke potrebe: ljubav i pripadanje, moć, slobodu i zabavu. „Svako je naše ponašanje naš najbolji izbor u trenutku kada odabiremo kako ćemo zadovoljiti jednu ili više tih potreba“ (Glasser, 2004: 34). Ono što znamo više od ičega što možemo znati jeste kako se osjećamo. Zbog toga je stvarna motivacija naših ponašanja osjećati se što je moguće bolje, navodi Glasser (2004). Podatak o tome kako se osjećamo s velikom nam pouzdanošću može reći o tome koliko dobro zadovoljavamo svoje potrebe. Jedinstveno ljudsko ponašanje je da skrbimo i za one s kojima nismo

u odnosu, koje ne poznajemo. Ako se po nekoj potrebi ljudi razlikuju od ostalih živih bića, onda je to potreba za moći/kompetencijom.

U osnovi razvoja sve većeg interesovanja i broja istraživanja o obrazovnim potrebama neosporno je saznanje da **obrazovne potrebe**, posmatrane sa znanstvenog aspekta, predstavljaju temeljno pitanje znanosti o odgoju (Kulić i Despotović, 2005). Propitivanje obrazovnih potreba je iznimno važno ukoliko želimo vidjeti njihovo mjesto i ulogu u koncepciji obrazovanja odraslih. Posebnu važnost obrazovne potrebe zauzimaju kada o njima razmišljamo u kontekstu cjelokupnog procesa planiranja, programiranja, realiziranja i evaluacije obrazovnih programa namijenjenih odraslim polaznicima.

Različiti su pristupi definiranju obrazovnih potreba. Kulić i Despotović (2005) navode da je u najvećem broju promišljanja suštine obrazovnih potreba kod suvremenih autora prevladano njihovo svođenje na „obrazovni deficit“, te da su obrazovne potrebe nešto više od stanja odsustva. Autori navode da su Atwood i Elis, promišljajući o sustavu potreba, obrazovne potrebe definirali kao one koje se od ostalih potreba razlikuju samo po tome što mogu biti zadovoljene učenjem i obrazovanjem.

Kulić i Despotović (2005) navode nekoliko autora koji su govorili o problematici funkcije obrazovanja odraslih, pa tako, između ostalog, govore da:

- jedni spominju kompenzacionu funkciju obrazovanja odraslih, koja se svodi na eliminiranje nepismenosti, ali i svih drugih obrazovnih deficita nastalih u mladosti, kao i njegovu stručnu, kulturnu i političku funkciju, koje omogućavaju djelovanje odraslog na poslu, u kulturnom i javnom životu;
- drugi ukazuju na kompenzacionu funkciju (koja popunjava ranije nezadovoljene obrazovne mogućnosti), adaptacionu (koja podrazumijeva prilagođavanje novim zahtjevima života i dinamičkim izmjenama u društvu), te razvijajuću funkciju (koja ima za cilj postupno obogaćivanje stvaralačkih sposobnosti čovjeka i njegovog duhovnog svijeta).

Društvo u kojem živimo je društvo koje uči – društvo znanja. Jedan od osnovnih principa trebao bi biti princip cjeloživotne dostupnosti obrazovanja i učenja svim članovima društva. Kulić i Despotović (2005) navode najznačajnije probleme s kojima se suočava većina današnjih društava, tj. današnja globalna zajednica: međuljudski i međuetnički odnosi, ljudska prava i građanske slobode, zaštita životne sredine, zaštita i unapređenje zdravlja, ishrana stanovništva, **briga za roditeljstvo i obitelj**, emancipacija žena, zaštita i emancipacija hendikepiranih, marginalnih i ugroženih grupa, zapošljavanje stanovništva, ekonomski rast, profesionalna kompetentnost i produkti-

vnost stanovništva, te postizanje ličnog identiteta i pronalaženje smisla života. Kako vidimo, na navedenom popisu se nalazi i pitanje brige za roditeljstvo i obitelj. Rješavanje ovog problema, koji suštinski nije obrazovni, ipak počiva na znanju odnosno stalnom učenju članova društva, te na koherentnoj i cjelovitoj društvenoj akciji.

Kada Kulić i Despotović navode osnovna područja i sadržaje obrazovanja odraslih, navode i područje **obrazovanja za život u obitelji**. Obrazovanje za život u obitelji treba biti široko shvaćeno i u funkciji osposobljavanja onih odraslih koji ispunjavaju roditeljske uloge, ali i onih koji se pripremaju za uloge roditelja (priprema za brak i roditeljstvo). Bez obzira u kojim se oblicima učenja ostvaruju, programi obrazovanja bi trebali obuhvatati raznovrsne sadržaje „kako bi se zadovoljile raznolike obrazovne potrebe odraslih u ovoj, sve važnijoj oblasti andragoške teorije i prakse“ (Kulić i Despotović, 2005: 180).

Pretpostavke i obilježja učenja djece i odraslih

Kako je već rečeno, obrazovne potrebe su nešto više od stanja odsustva i više ih se ne promatra samo u kontekstu obrazovnog deficita. Obrazovne potrebe su potrebe koje se mogu zadovoljiti učenjem i obrazovanjem, tj. u procesu učenja i poduke.

Kada razmišljamo o planiranju i realiziranju procesa učenja i poduke, trebamo imati na umu da se učenje djece i odraslih razlikuju. Kulić i Despotović (2005) pristupaju komparativno kada govore o pretpostavkama i obilježjima pedagogije i andragogije, odnosno obilježjima djece i odraslih u procesu učenja. Navedeni andragoški model (vidi više u Kulić i Despotović, 2005:5 8) počiva na pretpostavci da su odrasli uglavnom autonomna, zrela, samousmjerena bića s određenim životnim iskustvom, koje je veoma bitan resurs učenja. Odrasli ljudi ulaze u proces učenja i obrazovanja dobrovoljno, tj. odluku o tome donose, uglavnom, sami. U proces učenja i obrazovanja ulaze kako bi zadovoljili određene potrebe koje su nastale pod pritiskom zadataka novih socijalnih uloga u kojima se u određenom životnom trenutku nađu. Znanja koja stiču imaju neposrednu primjenu u životu. To znači da se obrazovni programi trebaju temeljiti na sadržajima koji će im omogućiti rješavanje konkretnih problema, a ne na sadržajima posloženim predmetnom logikom. Samo planiranje i programiranje sadržaja, a onda i čin i proces učenja kod odraslih moraju se temeljiti na njihovim, prethodno utvrđenim, obrazovnim potrebama.

Suvremeni autori ističu da odrasli bolje uče kad osjećaju potrebu da uče i kad osjećaju odgovornost za ono *šta* uče i *kako* uče. Imajući na umu ovu činjenicu, Kulić i Despotović (2005) navode i nekoliko faktora koji poboljšavaju proces učenja kod odraslih:

- prethodno iskustvo i pozitivno i negativno utiče na spremnost i kapacitete za učenje,
- generalno gledano, odrasli žele da uče, a najbolje uče kada imaju unutarnju motivaciju,
- odrasli učenici su najsigurniji kada znaju zašto i kako uče,
- njihovo učenje pospješuju izvori i sadržaji relevantni osobnim potrebama i interesovanjima,
- odrasli postižu najbolje rezultate u učenju kada je ono u funkciji rješavanja njihovih problema i kad imaju povratnu informaciju o uspjehu u učenju.

Kada o obrazovnim potrebama promišljamo u kontekstu neophodnih znanja i vještina za uspješno rano roditeljstvo, onda nam navedeni faktori itekako pomažu u razumijevanju pretpostavki na kojima se trebaju temeljiti obrazovni programi koji će nastale potrebe zadovoljiti. Bilo da je neophodno ostvariti ranije nezadovoljene obrazovne mogućnosti, prilagoditi se novim životnim zahtjevima i ulogama u društvu i obitelji ili obogatiti osobne stvaralačke sposobnosti i duhovni svijet, odrastao čovjek se odlučuje da uđe u određeni proces obrazovanja, te započne ili nastavi proces učenja. Prije nego se pristupi izradi bilo kakvog programa, neophodno je utvrditi obrazovne potrebe.

Rezultati empirijskog istraživanja¹³

U procesu utvrđivanja obrazovnih potreba, pitali smo trudnice i majke o tome koja im znanja i vještine trebaju i mogu pomoći kako bi bile što bolje i

¹³ Rezultati empirijskog istraživanja prikazani u ovom radu dijelom su rezultata empirijskog neeksperimentalnog istraživanja provedenog u 2011. godini za potrebe izrade znanstvenog magistarskog rada. Uzorak istraživanja činile su trudnice-buduće majke, kako one u prvoj trudnoći tako i one koje imaju prethodno roditeljsko iskustvo, budući očevi i očevi s prethodnim roditeljskim iskustvom. Uzorak se sastojao od 40 trudnica (37 bez prethodnog roditeljskog iskustva i 3 s ovim iskustvom), 31 majke (koje imaju dijete/djecu uzrasta 10 godina), 10 budućih očeva/partnera, te 25 očeva s prethodnim roditeljskim iskustvom. Uzorak je sačinjen od ukupno 106 (budućih) roditelja. Ovako odabran uzorak omogućio nam je i generacijsku komparaciju obrazovnih potreba roditelja različitog roditeljskog iskustva.

uspješnije u ulogama majki u prvim mjesecima/godinama života svoga djeteta. Na prvih pet mjesta, po učestalosti/frekvenciji odgovora, **trudnice i majke** su stavljale sljedeće aktivnosti (vidi Tabelu 1):

Tabela 1. - Znanja i vještine neophodne za uspješnije majčinstvo – pregled po učestalosti/frekvenciji odgovora

TRUDNICE	MAJKE
1. Pružanje njege: dojenje (prednosti dojenja, tehnike, dohrana)	1. Pružanje njege: presvlačenje i kupanje djeteta
2. Pružanje njege: presvlačenje i kupanje djeteta	2. Pružanje njege: dojenje (prednosti dojenja, tehnike, dohrana)
3. Specifična znanja: znanja iz pedagogije, psihologije i medicine Podrška i pomoć: podrška partnera i okruženja	3. Osobine ličnosti
4. Osobine ličnosti i Iskustva drugih roditelja (majki)	4. Ništa
5. Ostalo: ne znam	5. Ostalo

Na osnovu datih odgovora, vidimo da su znanja i vještine iz kategorije pružanja njege najneophodniji budućim majkama u prvim mjesecima/godinama života njihovog djeteta. Kao i u odgovorima trudnica, i kod majki s prethodnim roditeljskim iskustvom primjećujemo da su znanja i vještine iz kategorije pružanja njege najneophodniji u prvim mjesecim/godinama života njihovog djeteta.

Kada su trudnice i majke govorile o svojim obrazovnim potrebama, tj. o znanjima i vještinama koje im mogu pomoći da budu što uspješnije u svojoj majčinskoj ulozi, vidimo da su i jedne i druge na prva dva mjesta po učestalosti odgovora navodile one aktivnosti koje možemo staviti u **kategoriju pružanja njege**. Vidimo da su trudnice najčešće govorile o potrebi za znanjima i vještinama vezanim uz dojenje: važnost dojenja, kvalitet mlijeka, tehnike i vještine dojenja i sl. Potom, važno im je znati presvući i okupati bebu. Majke su najčešće isticale potrebu za znanjima i vještinama kupanja i presvlačenja bebe, a tek onda znanja vezana uz ishranu djeteta i vještine dojenja. Također, vidimo da su trudnice češće isticale i potrebu za znanjima iz pedagogije, psihologije i medicine nego majke. Trudnice su češće isticale i potrebu za pomoći i podrškom partnera i okruženja. I trudnice i majke su is-

takle da su osobine ličnosti i zrelost žene od izuzetne važnosti za majčinstvo. Majke su češće isticale i to da nisu potrebna nikakva znanja i vještine, dok je kod trudnica takav odgovor bio sporadičan. Relativno često su obje skupine navodile da ne znaju šta im je potrebno. Trudnice su govorile da još ne razmišljaju o tome ili da ne znaju, a majke da nisu razmišljale o tome.

Izdajamo neke od odgovora trudnica i majki kao ilustraciju¹⁴:

„Nikakva znanja i vještine, to je jedan prirodan proces gdje nas vode samo osjećanja.“ (M, 35)

„Potrebne su razne vještine za dobro roditeljstvo. Prije svega dobra komunikacija sa partnerom. I da se slažemo o načinu odgoja djece. Te naravno znanja vezana za psihologiju, pedagogiju. Jako je važno znati slušati dijete, razumjeti njegove potrebe i pravilno ga usmjeriti.“ (T, 34)

„Praktična znanja i vještine koje se odnose na njegu novorođenčeta, te psihološka spremnost i emocionalna zrelost za novu ulogu – ulogu roditelja.“ (T, 27)

„Strpljenje i saznanje da više vrijeme ne pripada samo meni.“ (M, 42)

„Jedna od vještina u prvim godinama je i način na koji djeci objašnjavati stvari i pojave na način koji je njima razumljiv i prihvatljiv. Znači, baviti se njima što je moguće više, biti im prijatelj za igru, graditi odnos povjerenja koji se kasnije unaprjeđuje. Jer odnos s vlastitom djecom gradimo od trenutka kad su stvorena, još u onih prvih 9 mjeseci i onda od rođenja nadalje. Ne smijemo čekati da odrastu da bismo onda s njima uspostavljali sponu.“ (M, 43)

Kako bismo trudnice i majke dodatno potakli da govore o svojim obrazovnim potrebama, da ih osvijeste i verbaliziraju, pitali smo ih o njima i indirektno. Naredno postavljeno pitanje bilo je: koji su njihovi najveći strahovi i nedoumice u vezi s roditeljstvom u prvim mjesecima i godinama života djeteta?

Odgovori koje su dale **trudnice**, po učestalosti, su:

- Najčešće dat odgovor jesu strahovi vezani uz zdravlje djeteta. Trudnice su u podjednakom broju najčešće odgovorile da nemaju strahova niti razmišljaju o strahovima i nedoumicama.
- Zatim, trudnice su najčešće govorile o strahovima koji su vezani uz sposobnost prepoznavanja potreba djeteta, strahovima i nedoumicama vezanim uz dojenje, kupanje i presvlačenje, te se jednako često plaše hoće li biti uspješne/dobre majke.
- Neki od pojedinačnih odgovora koji su se pojavljivali rijetko ili sporadično su: kako će se snaći, hoće li biti spretne, hoće li dovoljno

¹⁴ Radi zaštite identiteta ispitanica, svi primjeri će biti označeni sljedećim oznakama: T - trudnica, M - majka.

brzo učiti, kako uskladiti obaveze, kako će starije dijete prihvatiti bebu, strah od porođaja, hoće li voljeti svoju bebu kao što njih njihovi roditelji vole, postporođajna depresija, slaganje sa suprugom u vezi odgoja, slušati savjete starijih ili savremene teorije i sl.

Odgovori koje su dale **majke**, po učestalosti, su:

- Majke su daleko najčešće navodile strahove vezane uz fizička oboljenja djeteta/strah za zdravlje, a skoro jednako često i pitanje (ne)slaganja s partnerom u vezi odgoja djeteta.
- Majke su vrlo često govorile o strahovima koji su vezani uz sposobnost prepoznavanja potreba djeteta (npr. zašto plače), te da nemaju strahova.
- Relativno često, ali najmanje u odnosu na prethodne odgovore, majke su strahovale i od toga hoće li biti stroge/adekvatne mame, ali su navodile i strah od iznenadne smrti/gušenja.

Kada o obrazovnim potrebama govore direktno, verbalizirajući znanja i vještine koje smatraju da su im neophodne za uspješnost u roditeljskoj ulozi, ali i onda kada o njima govore indirektno, govoreći o strahovima i nedoumicama koje imaju u vezi s roditeljstvom u prvim mjesecima i godinama života djeteta i trudnice i majke **najčešće navode pružanje njege** – one aktivnosti koje se najdirektnije odnose na zdravlje, brigu i njegu bebe.

Jednako važno bilo je propitati i obrazovne potrebe muškaraca/partnera koji se pripremaju za ulogu oca. Budući očevi i oni koji to već jesu na isto su pitanje dali sljedeće odgovore (vidi Tabelu 2):

Tabela 2. - Znanja i vještine neophodne za uspješnije očinstvo

KATEGORIJA	BUDUĆI OČEVI	OČEVI
Podrška i pomoć	- razumjeti ženu	- brinuti se o suprugu i bebi - obezbijediti finansijska sredstva
Pružanje njege	- kupanje - presvlačenje - hranjenje	- kupanje - presvlačenje - hranjenje - uspavljivanje
Specifična znanja	- prepoznavanje potreba i razumijevanje ponašanja (simptomi bolesti, vrsta plača)	- prepoznavanje potreba (simptomi bolesti, vrsta plača) - zdravlje

Informacije		- čitanje literature - razmjena informacija
Ostalo	- sve isto kao i majka	- spremnost u svakom smislu - nisam razmišljao - sve se uči u hodu
Ništa	- ništa	- ništa

Na osnovu datih odgovora možemo zaključiti da su i (buduće) majke i (budući) očevi svoje obrazovne potrebe navodili unutar sljedećih kategorija pomoću kojih smo organizirali date odgovore: informacije, podrška i pomoć, specifična znanja, pružanje njege, osobine ličnosti, organizacija, iskustva i saznanja drugih roditelja, ostalo i ništa. **Najčešće navodene obrazovne potrebe**, kako trudnica i majki tako i budućih očeva i očeva, **su iz kategorije pružanja njege**. Čak i onda kada govore o strahovima i nedoumicama, govore o aktivnostima koje trebaju naučiti, o vještinama kojima ih se treba podučiti kako bi što bolje njegovali dijete i skrbili za njega.

Zaključna razmatranja

Pitanje fertilitetne motivacije je zaista poseban fenomen, a s obzirom na tu posebnost i svu složenost ljudske reprodukcije jedini prihvatljiv znanstveni pristup istraživanju je interdisciplinarni. **Kako je svako ponašanje motivirano određenom potrebom, to se fertilitetno ponašanje može promatrati kroz prizmu ljudskih potreba.** Međuovisnost, te različitost i redosljed brojnih varijabli utiču na složeno ljudsko reproduktivno ponašanje koje nazivamo fertilitetnim. Jedan broj znanstvenika govori o tome da je ženina motivacija za rađanje biološki određena, dok drugi smatraju da je rađanje izgubilo biološku utemeljenost u vrijeme proširene i dostupne kontracepcije, te da isključivo ovisi o dobrovoljnoj odluci utemeljenoj na utjecaju socioekonomskih faktora. Fertilitetno ponašanje bračnih partnera, bilo da je ono zasnovano na odluci da se djeca imaju ili nemaju, nailazi na različite reakcije okruženja i društva u cjelini. Činjenicu da bračni partneri ne mogu imati djecu ili odluku da ih ne žele nikako ili tek privremeno ponekad nije potrebno objašnjavati već jednostavno nastojati razumjeti.

Fertilitetno ponašanje rezultira preuzimanjem novih životnih uloga koje su nam nekada date, a nekada zadate: uloge majke i oca – uloge roditelja. Definiranje majčinstva je usložnjeno različitim mogućnostima os-

tvarenja: biološkim majčinstvom, medicinski potpomognutom oplodnjom, adopcijom ili usvojenjem, starateljstvom i hraniteljstvom, te često nije potpuno jasno ko sve jeste i ko se sve može smatrati „pravim“ djetetovim roditeljem, tj. majkom. Majke su i one žene koje djetetu nisu prenijele svoj genetski materijal, nisu ga nosile u utrobi, nisu ga niti rodile, ali se brinu o djetetu i zadovoljavaju sve njegove biološke i psihološke potrebe. Kada se nastoje definirati i odrediti elementi majčinstva, unatoč različitim uvjetima u kojima se majčinstvo ostvaruje, postoje zajedničke aktivnosti koje jesu bit majčinstva: njega, zaštita i odgajanje djece, odnosno majčinska praksa. Zapravo, **majčinski identitet bio bi ponajprije određen aktivnostima, postupcima i ponašanjem majke, tj. majčinskom praksom.**

Poput majčinstva, i očinstvo može biti zasnovano na brojne načine. Bilo da govorimo o biološkom, hraniteljskom ili odgojnom aspektu očinstva, kada je ocu stalo do djeteta, on o njemu brine i podiže ga kompetentno. Posebno želimo naglasiti da **ta kompetentnost nije ni bolja ni lošija nego majčina, nego jednostavno – drugačija.** U našem društvu slika oca i slika uloge oca u odgoju djeteta formirana je u patrijarhalno vrijeme, te najčešće zasnovana na stereotipnom razmišljanju i ponašanju zasnovanom na predrasudama. Mnoge studije su pokazale da očevi, ako im se pruži prilika i ukaže povjerenje, mogu biti podjednako responsivni prema porukama koje šalju djeca kao što su to i majke. Ipak, očevi nerijetko trpe zbog predrasuda da je njega i bavljenje malim djetetom isključivo briga majke. Antropološka istraživanja su pokazala da postoje sredine u kojima oba roditelja podjednako uspješno dijele brigu oko djece, što je slučaj i sa sve većim brojem suvremenih mladih očeva. **Iako otac može biti itekako kompetentan roditelj, često ga se ne podučava za tu ulogu.**

Kako se razvoj identiteta roditelja, u svom punom intenzitetu, dešava za vrijeme trudnoće, on ipak započinje već onog trenutka kada braćni partneri počnu biti roditeljima, kada se u njima začne misao o roditeljstvu, kada se začne dijete u utrobi. Unatoč tome što buduća majka u svome tijelu nosi dijete, trudnoća nije iskustvo samo žene. Suštinska karakteristika roditeljstva jeste funkcija davanja, pružanja zaštite. Dužnosti i prava roditelja i djeteta, osim prirodnim odnosima prožetima povezanošću, prisnošću i ljubavlju, uređeni su i pravno. Kontekst i okruženje u kojem živimo i koji se neupitno svakodnevno mijenja doprinose da je **biti uspješnim roditeljem danas mnogo teže i složenije nego prije.** Suvremeno roditeljstvo dešava se u drugačijem, izmijenjenom kontekstu. Neke promjene su se desile tako brzo, da ih nismo uspjeli niti predvidjeti, a kamoli se pripremiti za djelovanje u novim izmijenjenim okolnostima. Prethodni koncept roditeljstva, koji smo za potrebe ovog rada nazivali suradničkim, zasnivao se, uglavnom, na pomoći

koju je, eventualno i u nekim prilikama, otac pružao majci oko aktivnosti vezanih uz dijete. Sa suradničkog koncepta neophodno je preći na novi. Koncept roditeljskog partnerstva zasniva se na principu podjele odgovornosti za odgoj i optimalno ostvarenje razvoja svih potencijala djeteta i u tome, zapravo, leži suština ovakvog koncepta. Autori na različite načine definiraju uspješno i odgovorno roditeljstvo, nude sintagmu roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, te ga još nazivaju i konstruktivnim roditeljstvom, dobrim roditeljstvom i odgovornim roditeljstvom. Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, koje je dobro i odgovorno, u kontekstu ovog rada, nazivali smo uspješnim roditeljstvom. Kvalitet odnosa je često odrednica uspješnosti, pa uspješnost ostvarenog odnosa mjerimo njegovim kvalitetom. Kako je kvalitet teško mjerljiv koncept, možemo se prema njemu odrediti na način da kvalitetnim odnosima označavamo odnose u kojima su zadovoljene potrebe pojedinaca. Ako se po prvi put susreću sa svom složenošću toga zadatka, preplavljeni novim doživljajima, roditelji započinju svoj odnos s dojenčecom učeći iz dana u dan o njemu, prikupljajući jedno po jedno iskustvo. Kako bi roditelj bio uspješan u svojoj ulozi, treba biti kompetentan. Kompetencija roditelja definira se kao osjetljivost roditelja da interpretira djetetove signale, prepozna male promjene u njegovom ponašanju i adekvatno reagira na djetetove potrebe. Uz roditeljsku kompetenciju često vezemo i pojam pedagoške kulture roditelja. Pod pedagoškom kulturom misli se stanoviti fond znanja i sposobnosti kojima bi morali ovladati odgojitelji jer im to osigurava svrsishodnu, dobro organiziranu i dosljednu provedbu odgojnog djelovanja. **Da bi se roditeljska praksa mogla nazvati uspješnom, odgovornom i u najboljem interesu djeteta neophodno je da roditelji budu kompetentni i da imaju određenu pedagošku kulturu.**

Kako se pod kompetencijama i pedagoškom kulturom misli na određena znanja, sposobnosti, vještine i osjetljivost, jasno je da se s njima ne radamo nego njima ovladavamo i usvajamo ih u procesu učenja i podučavanja. Ako se po nekoj potrebi ljudi, kao bića potreba, razlikuju od ostalih živih bića, onda je to potreba za moći/kompetencijom. Potrebe za moći/kompetencijom su najčešće, zapravo, obrazovne potrebe i kao takve se mogu zadovoljiti jedino učenjem i obrazovanjem. Učenjem se zadovoljavaju obrazovne potrebe nastale iz novih uloga koje preuzimamo u različitim životnim ciklusima, a izobrazba za takve uloge ima kompenzirajuću, adaptacijsku i razvojnu funkciju. Propitivanje obrazovnih potreba je iznimno važno ukoliko želimo vidjeti njihovo mjesto i ulogu u koncepciji obrazovanja odraslih budući da su roditelji odrasli ljudi koji u proces izobrazbe ulaze različito motivirani.

Kada o obrazovnim potrebama govore direktno, verbalizirajući znanja i vještine koje smatraju da su im neophodne za uspješnost u roditeljskoj ulozi,

ali i onda kada o njima govore indirektno, govoreći o strahovima i nedoumicama koje imaju u vezi sa roditeljstvom u prvim mjesecima i godinama života djeteta, i trudnice i majke, kao i (budući) očevi najčešće navode pružanje njege – one aktivnosti koje se najdirektnije odnose na zdravlje, brigu i njegu bebe, zatim potrebu za znanjima iz pedagogije, psihologije i medicine, kao i potrebu za pomoći i podrškom partnera i okruženja. Istaknuto je da su osobine ličnosti i zrelost žene od izuzetne važnosti za kvalitet majčinstva. Sporadični su odgovori da nisu potrebna nikakva znanja i vještine, kao i to da ne znaju šta im je potrebno. Možemo zaključiti da su **budućim roditeljima neophodna znanja, vještine i sposobnosti iz različitih područja kako bi bili što uspješniji u svojim roditeljskim ulogama u prvim mjesecima/godinama života svoje bebe.**

Zadovoljavanje navedenih obrazovnih potreba u procesu učenja i poduke, u ovom kontekstu, imalo bi, prije svega, adaptacijsku i razvojnu funkciju s ciljem osposobljavanja za nove životne uloge. Neke stvari jednostavno ne možemo znati i razumjeti prije nego ih iskustveno doživimo, ali je ipak mnogo stvari koje možemo u svom iskustvu imati kao pozitivnije ako o njima imamo prethodno znanje i ako smo pripremljeni za njih.

PARENTHOOD AS A NATURAL INSTINCT OR ACQUIRED COMPETENCE: EDUCATIONAL NEEDS OF FUTURE PARENTS IN THE CONCEPTION OF UNIVERSAL HUMAN NEEDS

- Abstract -

This work implies the need for rethinking on whether successful parenting is being realised through predetermination i.e. natural instinct or by built i.e. acquired competences. It is necessary to actualise this question considering the fact that parenting today is being performed in new, changed circumstances. The issue of fertility motivation is really a special phenomenon, and given the uniqueness and complexity of human reproduction the only acceptable research approach is the interdisciplinary one. Since any behaviour is motivated by a certain need, the fertility behaviour can be considered through the prism of human needs. Fertility behaviour means to assume new life roles: the role of a mother and a father. Different possibilities of performance increase the complexity of defining motherhood and fatherhood: biological motherhood and fatherhood, medically assisted reproduction, adoption, guardianship, foster care, and often it is not entirely clear who is and who can be considered as a child's parent. As the parent identity is based on pa-

renting practices, and if they should be successful, responsible and in the best interests of the child, it is essential for parents to be competent and to have a certain educational culture. Analysis of the available relevant literature enables a modern approach to review activities, procedures and behaviour patterns which define the quality of parental role, and empirical findings indicate that there are some educational requirements to be met in the process of learning and teaching in order to provide foundation to manage the role of the parent in the best possible way.

Key word: fertility motivation, educational needs, responsible parenthood.

Literatura:

- Adler, A. (1984), *Smisao života*, Beograd: Prosveta.
- Ajduković, M. i Radočaj, T. (2008), *Pravo djeteta na život u obitelji – stručna pomoć obiteljima s djecom i nadzor nad izvršavanjem roditeljske skrbi kao proces podrške za uspješno roditeljstvo*, ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Berkman, M. (2008), *Očinstvo: konačna istina*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Bowlby, J. (2005), *A Secure Base*, New York: Routledge Classics Edition.
- Bratanić, M. (1993), *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bredekamp, S. (1996), *Kako djecu odgajati: razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*, Zagreb: Educa.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović J. (2006), *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Ekermen, N. (1966), *Psihodinamika porodičnog života*, Titograd: Grafički zavod.
- Furlan, I. (1988), *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb: Školska knjiga.
- Glasser, W. (2004), *Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode*, Zagreb: Alinea.
- Grandić, R. (2007), *Prilozi porodičnoj pedagogiji*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Gruden, Z. i Gruden, V. (1997), *Obitelj za obitelj*, Zagreb: Medicinska naklada i Gruden.
- Hwang P. i Nilsson B. (2000), *Razvojna psihologija: od fetusa do odraslog*, Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- *Innocenti deklaracija* (<http://www.unicef.org/programme/breastfeeding/innocenti.htm>)
- Kapor-Stanulović, N. (1985), *Psihologija roditeljstva*, Beograd: Nolit.
- *Konvencija o pravima djeteta* (http://www.ombudsmen.gov.ba/materijali/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf)
- *Konvencija o zaštiti majčinstva*

- (http://www.nhs.hr/dokumenti/konvencije/Konvencija_103_zastita_majcinstva_rev.pdf).
- **Košiček, M.** (1990), *Antiroditelji*, Sarajevo: Svjetlost OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 - **Kulić, R. i Despotović, M.** (2005), *Uvod u andragogiju*, Zenica: Dom štampe.
 - *Napredak o realizaciji Milenijskih razvojnih ciljeva U Bosni i Hercegovini 2010* (<http://www.undp.ba/upload/News/Napredak> o realizaciji Milenijskih razvojnih ciljeva u Bosni i Hercegovini 2010.pdf).
 - **Muftić, M. i Mehmedbašić, S.** (2011), *Edukacija trudnica za vježbanje u trudnoći*, Sarajevo: Federalno Ministarstvo zdravstva FBiH i Fondacija Medicinsko Humano Društvo MHS.
 - **Passmark, L.C.**, *Fathers are Critical to Child Well-Being* (<http://www.ok.gov>).
 - **Pašalić Kreso, A.** (2000), *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga*, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.
 - **Pašalić Kreso, A.** (2004), *Koordinate obiteljskog odgoja*, Sarajevo: Jež.
 - **Pećnik, N. i Starc, B.** (2010), *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*, Zagreb: UNICEF.
 - *Porodični zakon Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije BiH 35/05 i 41/05.
 - **Rakić, B.** (1981), *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*, Sarajevo: Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 - **Runkel, H. E.** (2008), *Odgojite svoje dijete bez vikanja – revolucionarni pristup odgoju djece*, Zagreb: VBZ.
 - **Spasojević, P.** (2011), *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*, Laktaši: Nova škola plus.
 - **Stevanović, M.** (2000), *Obiteljska pedagogija*, Varaždinske toplice: Tonimir.
 - *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (2003), Sarajevo: Office of the United
 - **Vukasović, A.** (1994), *Obitelj – vrelo i nositeljica života*, Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
 - **Vukasović, A.** (1995), *Pedagogija*, Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI“.
 - **Winnicott, D.W.** (1980), *Dijete, obitelj i vanjski svijet*, Zagreb: Naprijed.
 - *Zakon o radu Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije BiH 43/99, 32/00 i 29/03.
 - (<http://www.djeca.org>).
 - (<http://www.iblce-europe.org>).
 - (<http://www.roditelj.org>).
 - (<http://www.znanost.com>).

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

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

Dostavljanje radova

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

Format teksta

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

Jezik

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

Citiranje i literatura

Sve reference teksta, bilješke ili popis korištene literature, treba da budu dati po savremenim metodološkim zahtjevima. Poziv na izvor u tekstu treba navesti naprimjer: (Gonnet, 1997) ili ako se radi o citatu (Filipović, 1987, 56). Ako su dva autora, treba navesti oba (Kulić, Despotović, 2001), a ukoliko ih je više, prezime prvog i saradnici (Delors i sar., 1998). Ove slučajeve ne treba navoditi u bilješkama. Bilješke se isključivo koriste za dopunu, pojašnjenje ili komentarisanje nečeg što je rečeno u tekstu.

Na kraju teksta navode se djela koja su spomenuta u referencama i korištena literatura, abecednim redom prema prezimenima autora (knjige, zbornici, časopisi) naprimjer:

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

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

Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta koje imenuje Redakcija.

Adresa i kontakt-telefon Redakcije:

dvv international – Ured u Bosni i Hercegovini

Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo

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

