

UDK 374.7

ISSN 1512-8784

OBRAZOVANJE ODRASLIH

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

IZDAVAČ:

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

ZA IZDAVAČA:

Abdurahman Čolić, prof.

REDAKCIJA ČASOPISA:

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

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.

DTP:

Nusret Čustović, dipl. ing. el.

ŠTAMPA:

Kemigrafika Trade, Sarajevo

ADRESA IZDAVAČA:

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

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

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

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

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

Sadržaj:

Riječ glavnog i odgovornog urednika.....	9
--	---

U POVODU

<i>Emir Avdagić</i> XIII Kongres Visokih narodnih škola SR Njemačke	13
--	----

ISTRAŽIVANJA

<i>Amina Isanović</i> Andragoška realnost menadžmenta u obrazovanju	23
--	----

<i>Bojan Ljujić</i> Menadžerske kompetencije instruktora u <i>online</i> obrazovanju odraslih.....	47
---	----

<i>Siniša Marčić</i> Percepcija građana Bosne i Hercegovine o obrazovanju odraslih	63
---	----

SAGLEDAVANJA

<i>Zlatko Miliša, Višnja Perin</i> Odnos prema radu i odgojna vrijednost rada.....	83
---	----

<i>Maja Maksimović</i> Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija	101
--	-----

POGLEDI I ISKUSTVA

<i>Belma Buljubašić</i> Medijska manipulacija kao glavno načelo savremenog novinarstva i medijsko obrazovanje kao moguće rješenje	127
---	-----

PRIKAZI / OSVRTI

<i>Fahira Fejzić-Čengić</i> Test domaćeg brendiranja položen.....	135
--	-----

<i>Merima Čamo</i> Duhovni i svjetovni meridijani.....	139
---	-----

Content:

Preface..... 9

ON THE OCCASION OF

Emir Avdagić
XIIIth German Adult Education Conference..... 13

RESEARCHES

Amina Isanović
Andragogical reality of educational management 23

Bojan Ljujić
Managerial competencies of trainers for *online* adult education 47

Siniša Marčić
Perception of adult education in Bosnia and Herzegovina 63

OBSERVATIONS

Zlatko Miliša, Višnja Perin
Work attitude and pedagogical value of work..... 83

Maja Maksimović
Lifelong learning policy in Europe:
EU, Scotland, Denmark and Serbia 101

VIEWS AND EXPERIENCES

Belma Buljubašić
Media manipulation as a main principle of modern journalism
and media education as a possible solution 127

REVIEWS

Fahira Fejzić-Čengić
National branding test passed..... 135

Merima Čamo
Spiritual and temporal meridians..... 139

Inhalt:

Vorwort.....	9
--------------	---

AUS ANLASS

<i>Emir Avdagić</i> XIII. Deutscher Volkshochschultag 2011	13
---	----

FORSCHUNG

<i>Amina Isanović</i> Andragogische Realität des Bildungsmanagements.....	23
<i>Bojan Ljujić</i> Führungskompetenzen von Trainerinnen und Trainern in der Online-Erwachsenenbildung	47
<i>Siniša Marčić</i> Wahrnehmung von Erwachsenenbildung in Bosnien-Herzegowina	63

BEOBACHTUNGEN

<i>Zlatko Miliša, Višnja Perin</i> Arbeitseinstellung und erzieherischer Wert der Arbeit	83
<i>Maja Maksimović</i> Politik des lebenslangen Lernens in Europa : EU, Schottland, Dänemark und Serbien.....	101

ANSICHTEN UND ERFAHRUNGEN

<i>Belma Buljubašić</i> Manipulation durch Medien als wichtigster Grundsatz des modernen Journalismus und Medienerziehung als mögliche Lösung.....	127
--	-----

RÜCKBLICKE

<i>Fahira Fejzić-Čengić</i> Test zum nationalen Branding bestanden.....	135
<i>Merima Čamo</i> Spirituelle und weltliche Meridiane	139

Riječ glavnog i odgovornog urednika

Cijenjeni čitatelji, pred vama je novi broj časopisa „Obrazovanje odraslih“, koji ove godine ulazi u svoje jedanaesto godišće, odnosno u drugu deceniju postojanja. Ne mogu a da se ne prisjetim riječi glavnog i odgovornog urednika prvog broja našeg časopisa, prof. dr. Muje Slatine, koji je u tom prvom broju iz 2001. godine u svojoj uvodnoj riječi napisao: “Naime, časopis slavljениk ima svoj prostor i svoje vrijeme dok novorođenom časopisu ovo treba omogućiti. Prvi traži zasluženu pažnju, drugi se za nju počinje boriti.” Časopis koji je pred vama se godinama borio i izborio za pažnju koju uživa danas ne samo u Bosni i Hercegovini nego i šire, zahvaljujući prije svega podršci *dvj internacionala*, odnosno Ministarstva za privrednu suradnju i razvoj SR Njemačke, i altruizmu članova Redakcije i ljudi okupljenih oko ovog časopisa od samog početka. U časopisu susrećete naučne, stručne, pregledne radove te komentare i informacije o novijim istraživačkim rezultatima i postignućima iz prakse. Pored toga časopis sadrži i prijevode značajnih tekstova iz inostrane periodike koji tretiraju problematiku obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja. Radovi i članci koje smo objavljivali su se veoma često koristili i kao relevantna literatura pri obradi različitih tema, u pisanju diplomskih i magistarskih radova i sl. Cijenjeni autori, dragi naši čitatelji, Redakcija časopisa na čelu sa novim glavnim i odgovornim urednikom će se i dalje truditi da ovaj časopis bude sredstvo diseminacije naučnih i stručnih informacija na polju obrazovanja odraslih. Redakcija će se truditi da vam i dalje ponudi određene inovacije sa željom da naš časopis, jedini ove vrste u Bosni i Hercegovini, učini još atraktivnijim. Cijenjeni čitatelji, u nadi da će i ovaj novi broj časopisa zadovoljiti vaše obrazovne potrebe i uz posebnu i iskrenu zahvalu Redakciji, srdačno glavni i odgovorni urednik.



U POVODU

Emir Avdagić¹

XIII KONGRES VISOKIH NARODNIH ŠKOLA SR NJEMAČKE

U Berlinu je 12. i 13. maja 2011. godine održan XIII kongres Visokih narodnih škola SR Njemačke pod motom „Obrazovanje odraslih za sve“. Kongres inače svakih 5 godina organizira DVV, Njemački savez visokih narodnih škola. Ovom najvećem europskom skupu kada je obrazovanje odraslih u pitanju prisustvovalo je više od 1500 kako domaćih tako i stranih učesnica i učesnika iz svijeta obrazovanja odraslih, nauke, ekonomije i politike. Kongres je svečano otvorio predsjednik Savezne Republike Njemačke gospodin Christian Wulff, čiji govor na svečanom otvaranju prenosimo u cijelosti u nastavku ovog teksta. Nakon njega, skupu su se obratili i g. prof. dr. Jürgen Zöllner, senator za obrazovanje, nauku i istraživanje savezne pokrajine Berlin, te g. dr. Bernd Althusmann, predsjedavajući ministarske konferencije SR Njemačke. Centralni dio Kongresa činilo je 6 foruma sa sljedećim temama i zadacima:

Obrazovanje – ključ za integraciju ljudi, kultura i različitih miljea. Obrazovanje mora biti dostupno svima, neovisno od socijalnog stanja, spola, nivoa obrazovanja, starosne skupine, nacionalne pripadnosti i državljanstva – to je osnovni princip Visokih narodnih škola. Niko ne smije biti isključen iz obrazovanja, iako je realno stanje nažalost drugačije. Postoji sve više miljea koji su isključeni iz obrazovanja i u kojima pitanje obrazovanje ne igra ključnu ulogu. Radi toga se postavlja par veoma bitnih pitanja: Koje napore čini SR Njemačka kako bi spriječila isključenost iz obrazovanja? Koju ulogu igra civilno društvo pri poboljšanju obrazovnih šansi? Kako da se poveća i unaprijedi spremnost i interes za obrazovanje? Koju ulogu pri tome mogu da igraju kulturološko obrazovanje i interkulturalni dijalog? Kako Visoke narodne škole mogu konkretno da doprinesu većoj pravednosti u obrazovanju za socijalno i obrazovno marginalizirane grupe, te koje su neophodne osnovne kompetencije za učešće u obrazovanju tih grupa.

Građanske inicijative kao izvor snage za aktivnu demokratiju. Visoke narodne škole moraju u svoj obrazovni zadatak uključiti potencijale i dejstvo

¹ Emir Avdagić, M. A., dvv international, Ured u Sarajevu.

novih medija te istovremeno postati mjesto „žive“ demokratije. Kako u ove obrazovne procese uključiti ciljne grupe koje su do sada bile malo ili nikako uključene u društveno-politička pitanja? Koje obrazovne ponude treba „aktivno građansko društvo“? Koju ulogu treba da igraju obrazovne institucije, te koja je njihova uloga u jačanju demokratskog društva?

Jaz u obrazovanju i zamka starenja? Cjeloživotno učenje u digitalnom vremenu. Danas je više nego jasno da prednosti „digitalnog vremena“ ne koriste svi slojevi stanovništva na isti način. Jasno je da internet više koriste „bolje“ društvene strukture od onih „lošijih“, više su „online“ obrazovaniji od onih manje obrazovanih, muškarci više od žena, mlađi više od starijih. Postavlja se pitanje: Kako se mijenja svijest i komunikacija? Šta radimo s osobnim informacijama i identitetom na internetu? Kako na nas djeluju virtualni svijet, komunikacija te permanentni razvoj našeg životnog i radnog okruženja? Kako moderan čovjek da se konstruktivno postavi prema svim ovim novim izazovima i koju potporu pri tome mogu da mu pruže Visoke narodne škole?



Predsjednik SR Njemačke na XIII kongresu Visokih narodnih škola

Naš recept za nedostatak stručnog kadra: opće i stručno obrazovanje. Zanimanje i rad su od veoma velike važnosti za razvoj osobnog identiteta. Stručno obrazovanje treba da nas priprema za aktualne i buduće izazove

tržišta rada. Visoke narodne škole pri tome igraju veoma važnu ulogu, posebno u vremenu kada se suočavamo s nedostatkom stručnog i visoko obrazovanog kadra. Pošto će u budućnosti na tržištu rada biti sve manje mlade radne snage, mora se povećati broj kvalificiranih mladih radnika. Veliki broj mladih koji napušta redovno školovanje je u budućnosti nedopustiv iz ekonomskih razloga. Poseban akcent treba staviti na mlade migrante koji svoju budućnost traže u našem društvu. Danas je zbog toga već jasno da će privreda ovaj manjak mlade radne snage morati tražiti u starijoj radnoj snazi. Kako dokvalificirati stariju tj. postojeću radnu snagu, kako bi mogli biti ispunjeni svi uvjeti tržišta rada koje se svakim danom sve više mijenja? Kako se može iskoristiti potencijal one radne snage koja je već duže vrijeme iz ko zna kojih razloga isključena iz svijeta rada?

Poslije Kyota i Cancúna: Kako mijenjamo svoj stil života? Proces globalnog zagrijavanja te time rezultiranih klimatskih promjena izazvani su ljudskim faktorom. Rezultati globalnog zagrijavanja su prisutni svuda: tiču se direktno čovjeka i njegove okoline, i to širom svijeta. Radikalne promjene svijesti nakon zadnjih katastrofa u Japanu su skoro neprimjetne. Nacionalni i privredni interesi su stavljeni kao prioritet. U Visokim narodnim školama je tema „Okoliš i održivi razvoj“ do sada igrala veoma malu ulogu. Zbog čega je to tako? Da li se javlja interes za novim formatima ovakvih obrazovnih tema?

Obrazovanje kao odgovornost lokalne zajednice. Visoka narodna škola je u svim gradovima, općinama i lokalnim zajednicama SR Njemačke jedna od vodećih i centralnih institucija za obrazovanje odraslih. Javni zadatak svih Visokih narodnih škola je da ponude i pruže širok spektar obrazovnih aktivnosti za odrasle. Koju ulogu imaju Visoke narodne škole pri izgradnji mreže za što efikasnije obrazovanje odraslih? Koje šanse nude Visoke narodne škole pri tom umrežavanju, kako se razvijaju i mijenjanju njihove osnovne kompetencije te koja su očekivanja lokalne zajednice? Kako i gdje treba da se ostvari suradnja Visokih narodnih škola, ne samo u lokalnoj zajednici nego i široj regiji?

Ovo su bila veoma bitna pitanja na koja se u radu u svih 6 foruma pokušao dati odgovor i moguće rješenje. Svih 1500 učesnika uzelo je aktivno učešće u radu svih foruma, koji su ne samo dali moguća rješenja za nagomilane probleme i postavljena pitanja nego i razmijenili iskustva raznih zemalja koje se suočavaju sa sličnim ili još težim problemima. Na samom kraju Kongresa govorila je i prof. dr. Anette Schavan, savezna ministrica za obrazovanje i istraživanje. Ona je u svojoj završnoj riječi čestitala Njemačkom savezu visokih narodnih škola na još jednom odlično organiziranom i održanom kongresu, koji se po 13. put održao u SR Njemačkoj. Pored osta-

log, istakla je da obrazovanje odraslih mora biti dostupno svima i da niko ne smije biti isključen iz ovog vida obrazovanja, kako ni jedan jedini čovjek ni njegove kompetencije ne smiju biti „izgubljeni“. „Moramo se jače nego do sada koncentrirati na pitanje kako da spriječimo da tehnike i vještine koje već posjedujemo opet ne budu izgubljene. Moramo uže i više surađivati sa privredom kako bismo imali programe za odrasle koji odgovaraju obrazovanju za radno mjesto“, poručila je.



Prof. dr. Anette Schavan, ministrica za obrazovanje i istraživanje SR Njemačke, sa visokom delegacijom Republike Turske

Na kraju je savezna ministrica obrazovanja i istraživanja obećala da nje-no ministarstvo planira do kraja 2014. godine izdvojiti 20 miliona eura za program „Opismenjavanje i obrazovanje orijentirano ka radnom mjestu“. Više detaljnih informacija o samom Kongresu možete naći na web-stranici: www.volkshochschultag.de, a u nastavku ovog članka donosimo govor predsjednika SR Njemačke na svečanom otvaranju XIII kongresa Visokih narodnih škola.



Predsjednik Savezne Republike Njemačke Christian Wulff na svečanom otvaranju XIII kongresa Visokih narodnih škola SR Njemačke

Visoke narodne škole su škole za cijeli život

„U njemačkom rječniku postoje nezaboravne prastare poslovice koje danas ne moraju biti istinite. U te poslovice ubraja se i ova, svakom poznata: "Što Hansić ne nauči, Hans neće naučiti nikad." Ova poslovice se često koristila kako bi se djeci dokazalo koliko je važna škola, koliko je važno učenje u mladim godinama i kako je nemoguće ponovno dobiti šansu koju imamo u djetinjstvu, a to je da učimo za čitav život. Kao jedna vrsta opomene, ova poslovice možda još uvijek ima određenu opravdanost. Sve ono što djecu i omladinu motivira da uče kako bi u životu imali dobre šanse, za početak nije loše. Ali ako poslovice "Što Hansić ne nauči, Hans neće naučiti nikad" kasnije oduzme ljudima nadu za daljnju izobrazbu, onda je trebamo zaboraviti što prije. Istina je da mladi mozak najbolje pamti i da nikada nećemo moći učiti tako brzo i temeljito kao u mladosti. Činjenica je da u mladosti stječemo najupečatljivija iskustva, koja nas prate čitav život i da ubiremo najviše znanja koje nas vodi kroz život. Ali današnja ispitivanja funkcije mozga i učenja pokazuju da je i u starijoj dobi moguće intenzivno i plodno učenje. Istraživanja čak pokazuju i to da odrasli mogu bolje razlikovati

važno i nevažno, korisno i nekorisno i da stoga možemo učiti sa jasnijim ciljem i većom motivacijom nego u mladim godinama. Da je to stvarno tako, ne pokazuju samo rezultati novijih istraživanja nego i uspjeh Visokih narodnih škola u našoj državi.

Stotine Visokih narodnih škola, sa hiljadama učenika i predavača svakodnevno dokazuju da obrazovanje u životu nikada ne prestaje, nikada ne mora prestati i nikada ne smije prestati. Visoke narodne škole svakodnevno dokazuju i to da svi ljudi, bez obzira na završenu školu, porijeklo, ubjeđenje i starost imaju želju za učenjem. Imaju želju za dodatno obrazovanje, kao i želju za jezičkim i kreativnim kompetencijama, za obrazovanje na polju socijalnih kompetencija i izgradnje ličnosti. Visoke narodne škole su svakodnevni živi dokaz da ljudi rado uče, da dobrovoljno ulažu napore kako bi napredovali u profesiji, na polju naučnih spoznaja, kako bi stekli iskustva u području kulture i životno-praktičnom znanju.

Niko nije primoran da posjeti Visoku narodnu školu. Ljudi to čine zbog sebe, bez prinudnog učenja. Visoke narodne škole su konačno i dokaz je najbolje obrazovanje ono koje je orijentirano prema potrebama ljudi. Visoke narodne škole su i same sistem koji kontinuirano uči, koji se stalno razvija. One su dokaz kako ponuda i potražnja reagiraju jedna na drugu, jer pomno registriraju kako se želje i očekivanja od obrazovanja mijenjaju, kako ljudi sami sebe mijenjaju u pogledu planiranja životne orijentacije.

Ukratko: Visoke narodne škole su na visini zadatka jer su uvijek veoma blizu obrazovnih želja ljudi.

„Dani Visokih narodnih škola“ su primjer za to da su Visoke narodne škole u stalnom procesu nove orijentacije. Ovdje se razmjenjuju iskustva, diskutira se o novim društvenih strujama, ovdje se razgovara o konceptima, ovdje se odlučuje o novim, zajedničkim ciljevima.

„Dani Visokih narodnih škola“ su jedna specifična vrsta društvenog laboratorija. Ovdje se ne planira apstraktno, već se iznose i upoređuju konkretna i svakodnevna iskustva iz škola širom cijele Republike. Ovdje se konkretno i ka cilju orijentirano govori o tome kako odgovoriti na aktualne obrazovne potrebe ljudi i obrazovne zahtjeve društva. Uzimajući u obzir da je to stvarno tako, može se sa sigurnošću reći da su i Visoke narodne škole i „Dani Visokih narodnih škola“ zaslužni za dobrobit naše zajednice i na tome im se iskreno zahvaljujem. Želio bih u par tačaka pojasniti moju zahvalu, jer i zahvala po mogućnosti treba biti konkretna.

Prva tačka: **Visoke narodne škole su škole demokratije.** To dokazuje i njihova historija. Za vrijeme prve njemačke demokratije u Vajmarskoj Republici su osnovane Visoke narodne škole i tada su doživjele svoj prvi veliki procvat. Demokratija i obrazovanje naroda su blizanci, i to prije svega iz

dva razloga. Prvi: u demokratiji nije važno porijeklo niti pripadnost klasi, u demokratiji svako treba dobiti mogućnost učešća, participacije u društvenom životu na osnovu svojih sposobnosti i potreba, a to znači: svakom treba biti omogućen pristup obrazovanju i svako treba, bez obzira na vrstu završenog školovanja, imati mogućnost da se dalje obrazuje i razvija. Drugi razlog: demokratiji je potreban sposoban građanin, a to znači: obrazovan i informiran građanin, koji sam može donijeti sud, ili kako je to Kant formulirao, koji zna koristiti svoju pamet. Za daljnju izobrazbu u ovom sveobuhvatnom smislu zalažu se Visoke narodne škole. One ne prenose samo znanja i sadržaje već i socijalnu i političku svijest o odgovornosti. One same svojom ponudom pokazuju da ovo društvo, ova demokratija nudi ustanove koje pojedincu pomažu da se razvija i dobije zasluženno mjesto u društvu. To znači da društvo zavisi od pomoći i o zajedničkom razmišljanju, o brizi i angažmanu pojedinca, kako bi ostalo postojano i kako bi se razvijalo u korist svih. I ovdje samo kratko: postojeće Visoke narodne škole su znak žive i živeće demokratije.

Druga tačka: **Visoke narodne škole su škole u blizini.** One su škole zajednice. One okupljaju one koji blizu stanuju i žive. Iz tog razloga, one su živi davalac impulsa za život jedne općine, jednog okruga, jednog dijela grada. Na njima se ne smije štedjeti. Sasvim je uredu da Visoke narodne škole dijelom žive od svojih primanja – ali je uredu i da ljudi plaćaju za ponude skrojene prema njima. Ali troškovi pojedinih učesnika ne smiju biti toliko visoki da oni sebi ne mogu priuštiti posjećivanje kurseva. Visokim narodnim školama jako dobro dođe projektna podrška. Ona je važna i od velike pomoći. Ograničena projektna pomoć može puno toga pokrenuti. Visokim narodnim školama potrebna je sigurna i stalna finansijska pomoć koja omogućuje dugoročno planiranje i dugoročno osiguranje stanja. Kao škole blizine i susreta, kao škole zajednice, Visoke narodne škole ne smiju doprininositi segregaciji. Upravo na kursovima Visokih narodnih škola mogući su susreti pripadnika najrazličitijih miljea i slojeva. To je dio njihovog karaktera i u budućnosti tako treba ostati. Njihova orijentacija ka općem dobru mora se uvijek iznova vraćati u svijest.

I treće, koje se nadovezuje na prethodno: **Visoke narodne škole su škole integracije.** Kursevi jezika su sigurno centralna obrazovna ponuda. Ne samo kursevi stranih jezika već i kursevi njemačkog jezika za strance i migrante su od centralne važnosti. Ali tema integracije prevazilazi samo učenje jezika. Na kursovima iz područja muzike i umjetnosti, prirodnih nauka i ponajviše historije, društva i politike iz dana u dan raste integracija, raste društvo ljudi najrazličitijeg porijekla. Nikako manje važne teme u Visokim narodnim školama su religija, vjera, politička opredjeljenja i ciljevi. Integracija nije ćaskanje uz kafu i ona ne dolazi sama. Uz integraciju pripadaju i znanje i poznavanje dru-

gih, rasprave, dijalog i diskusija. Dijalog i diskusija ne smiju bit prepušteni isključivo akademskim krugovima i stručnim konferencijama u klimatiziranim hotelskim salama. Oni moraju biti i dio svakodnevnice i to između ljudi koji će se sresti na ulicama i sutra i prekосуtra i koji žive zajedno u jednom gradu. Visoke narodne škole su dobro mjesto za to. Opet samo kratko: Visoke narodne škole su škole integracije. U njima se spaja ono što treba biti spojeno: u zajedničkom i uzajamnom učenju, kroz diskusiju i dijalog.

I zadnja tačka, koja mi je posebno važna: **Visoke narodne škole su škole za cijeli život.** To važi dvostruko. Kao prvo: to su škole u kojima se obrazovanje shvata jako široko. Ne radi se samo o znanju i umijeću nego i o životnom iskustvu i kreiranju sopstvenog života, o refleksiji pojedinca, o socijalnoj i porodičnoj odgovornosti, o kreativnosti, o sposobnosti za doživljavanje kulture i mogućnost kulturnog izražavanja, o historijskoj svijesti i upućenosti u politiku. Obrazovanje u Visokim narodnim školama usmjereno je na kompletnu ličnost čovjeka. I još: škole za čitav život, to znači i: za Visoku narodnu školu nikada nismo prestari. Svi starimo ali svijet ne zastaje. On se svakodnevno razvija enormnom brzinom. Znanje i sposobnosti pomoću kojih idemo kroz život nisu dovoljni. Što starije postaje naše društvo, što više starih ljudi utiče na našu zajednicu, sve je važnije da ti ljudi imaju mogućnost za daljnje obrazovanje.

Postoje mnoge stvari i sposobnosti koje Hansić nije mogao naučiti, jer ranije, ne baš tako davno, nisu ni postojale. A Hans je danas primoran da nauči ono što Hansić nije mogao ni pretpostaviti. Učenje u starosti, pronalaženje nove orijentacije, uporedni hod sa vremenom - to je mogućnost koju Visoke narodne škole nude i koju danas moraju pružati više nego ikada.

Ja sam veoma zahvalan Visokim narodnim školama što su one mjesto na kojem se spajaju generacije. Uvijek postoje stvari koje mladi mogu naučiti od starih. Uvijek postoji određeno životno znanje, određena orijentacija i mudrost, oni ne stare. Još jednom kratko: Visoke narodne škole su škole za čitav život. Ovdje se unapređuju ljudske sposobnosti i ovdje niko nije previše star.

One imaju još puno posla i zbog toga želim ovdje stati. Ali još jednom moram istaći koliko cijenim njihov rad, koliko cijenim njih, ono što čine za našu državu, za njene gradove i za svakog pojedinca koji ode u Visoku narodnu školu. Veliko hvala na svemu tome i želim vam da „Dane Visokih narodnih škola“ napustite ojačani i nanovo motivirani za vaš važan i zahtjevan posao, ali siguran sam i posao koji vas ispunjava.”

ISTRAŽIVANJA

Amina Isanović¹

ANDRAGOŠKA REALNOST MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU²

- Sažetak -

Rad nastoji ukazati na neophodnost tretiranja pitanja menadžmenta u obrazovanju iz perspektive andragoške relevantnosti stvarnosti na koju se on referira. Izlaganje počiva na stavu da susret menadžmenta u obrazovanju i andragogije – na ravni prakse i na ravni teorije – nudi odgovore na neke od problema s kojima se ta dva područja suočavaju u sadašnjem trenutku njihovih pojedinačnih razvoja. Autorica smatra da je takav susret potreban menadžmentu u obrazovanju ukoliko on želi priskrbiti svrhu koja će biti u saglasju s vrijednostima odgojno-obrazovnog konteksta unutar kojeg se odvijaju aktivnosti upravljanja, vođenja i rukovođenja. U nastavku izlaganja pažnja je usredsređena na fenomen međuljudskih odnosa. On se u radu posmatra kao onaj element koji menadžment u obrazovanju dovodi u bliski susret s pedagoškom i andragoškom realnošću. Relevantnost međuljudskih odnosa za menadžment u obrazovanju obrazložena je teorijski i empirijski. Empirijsku podlogu čine nalazi do kojih se došlo kvalitativnom analizom iskaza direktora osnovnih i srednjih škola u BiH u vezi sa zastupljenošću elemenata upravljanja međuljudskim odnosima u njihovoj praksi.

Ključne riječi: znanost o odgoju i obrazovanju, andragogija, menadžment u obrazovanju, međuljudski odnosi.

Uvod

Jedno od osnovnih nerazriješenih pitanja menadžmenta u obrazovanju³ jeste pitanje njegove matičnosti. Pred istraživačem se, pored osnovnog pita-

¹ Amina Isanović, M. A., Sarajevo.

² Ovaj rad se velikim dijelom temelji na istraživanju koje smo proveli u periodu između marta i maja 2010. godine u cilju pisanja završnog rada nakon drugog ciklusa studija na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu pod naslovom „Upravljanje međuljudskim odnosima kao problem menadžmenta u obrazovanju“. Direktorima škola koji su učestvovali u našem istraživanju ovom prilikom želimo iskazati zahvalnost za saradnju i korisne informacije.

nja izbora odgovarajućeg istraživačkog nacrtu, javlja potreba donošenja odluke o tome kojim se objasnidbenim modelima treba služiti – modelima znanosti o odgoju i obrazovanju⁴ ili ekonomije, u čijem okrilju se u XIX stoljeću počeo razvijati poslovni menadžment. Ova dilema se može doimati bespotrebnom ukoliko se posmatra u kontekstu ere transdisciplinarnih istraživačkih projekata i težnje za uspostavljanjem znanstvene komunikacije na različitim nivoima. Međutim, u praksi⁵ i znanstveno-teorijskim raspravama, aktuelnost pitanja matičnosti menadžmenta u obrazovanju ne jenjava. Autori to pitanje povezuju s potrebom definiranja odnosa menadžmenta u obrazovanju i znanosti o odgoju i obrazovanju. S tim u vezi, Hermann Giesecke (2005), naprimjer, poziva da se definira odnos između ekonomije i obrazovanja u svjetlu novih menadžerskih tendencija.⁶ Tony Bush (2003; 2006) sličnu inicijativu temelji na stavu da je potrebno uspostaviti otklon od

³ U angloameričkom svijetu, koji jeste povijesno stanište menadžmenta, u upotrebi je fraza *education(al) management*. Ta se konstrukcija na bosanski, hrvatski i srpski jezik prevodi na različite načine, u zavisnosti od poimanja značenja same riječi *education – obrazovni menadžment, menadžment u obrazovanju, pedagoški menadžment, prosvjetni menadžment, školski menadžment*. U radu smo se opredijelili za frazu *menadžment u obrazovanju*, koja se također javlja kod naših autora. Suštinski razlog ovakve odluke vezan je za naše stavove o disciplinarnoj samostalnosti ovog područja. Naime, formulacija *obrazovni menadžment* referira se na područje koje je steklo pretpostavke za samostalan disciplinarni razvoj, dok fraza *menadžment u obrazovanju* ukazuje na to da se radi o primjeni znanja i principa menadžmenta na djelatnost upravljanja i rukovođenja odgojno-obrazovnim sistemom i organizacijama. Otuda, imajući u vidu sadašnji nivo artikuliranosti koncepta menadžmenta u obrazovanju u bosanskohercegovačkom kontekstu, smatramo da je uputnije u našim uslovima to područje imenovati kao *menadžment u obrazovanju*.

⁴ Naša orijentacija u pogledu znanstvenog identiteta pedagogije i andragogije bliska je njihovom statusu u kontinentalnoj Evropi, naročito u njemačkom govornom području, koji ih poima kao koherentne znanstvene sisteme, relativno autonomne u odnosu na srodne znanosti i jasno unutardisciplinarno uređene. Takva orijentacija jeste jedan od razloga zašto koristimo frazu *znanost o odgoju i obrazovanju* za imenovanje područja koje se znanstveno bavi najrazličitijim pitanjima iz domene odgoja i obrazovanja. U radu će, pak, u skladu sa zahtjevima konteksta, biti korišteni i termini pedagogija i andragogija te njihove izvedenice.

⁵ Kao istraživač formalno obrazovan u znanostima o odgoju i obrazovanju, tokom provođenja istraživanja koje problematizira pitanja menadžmenta u obrazovanju, često smo se nalazili u situaciji u kojoj je bilo potrebno direktorima škola pojasniti našu istraživačku poziciju. Takva okolnost moguće je da proizlazi iz toga što određeni broj direktora, učesnika u našem istraživanju, već rade magistarske radnje iz obrazovnog menadžmenta na jednom od ekonomskih fakulteta ili na Fakultetu političkih nauka.

⁶ Pokušaji susreta ekonomije i obrazovanja javljali su se i ranije. Iz jednog takvog pokušaja, tokom 70-ih godina XX stoljeća, nastala je ekonomika odgoja i obrazovanja.

*menadžerijalizma*⁷ u odgojno-obrazovnim institucijama. Ovaj autor insistira da središnje zanimanje menadžmenta u obrazovanju trebaju biti svrhe ili ciljevi odgoja i obrazovanja. Javljanje težnji za „menadžerijalizacijom“ područja odgojno-obrazovne djelatnosti Konrad Paul Liessmann vidi kao hod prema „industrijaliziranju i ekonomiziranju znanja“ (Liessmann, 2011: 107), što u misli ovoga autora predstavlja iznevjeru ideje obrazovanja i pokušaj degradiranja znanja. U bitnome dijeleći poziciju kritičara menadžerijalizacije odgojno-obrazovne djelatnosti, u ovome radu nastojimo ukazati na to da bi pedagoška i andragoška zbilja škole trebala biti polazište pri problematiziranju bilo kojeg pitanja koje se tiče ove institucije, direktno ili indirektno, pa tako i aktivnosti upravljanja, vođenja i rukovođenja. U nastavku rada nastojat ćemo teorijski i empirijski elaborirati uporišta ovakve naše pozicije. S tim ciljem, najprije ćemo tragati za odgovorom na pitanje: *Otkud menadžment u odgojno-obrazovnoj djelatnosti?*

Menadžment i odgojno-obrazovna djelatnost

Nastanak menadžmenta u obrazovanju i njegova intenzivna aktualizacija od kraja XX stoljeća kao da predstavljaju ispunjenje predviđanja Petera Druckera vezanih za budući razvoj menadžmenta. Drucker je, naime, prognozirao da će se menadžment sve više širiti izvan privrednih preduzeća, za čije potrebe je prvobitno nastao. (Drucker, 1998: 8). Eksplicirajući svoja stajališta u kasnijem djelu, ovaj autor navodi da će ta pojava biti posljedica toga što će društva budućnosti postati „društvima organizacija“ (Drucker, 1999: 11), a svakoj organizaciji treba neka vrsta menadžmenta.

Dok je menadžment kao znanstvena disciplina konstituiran u djelima američkih autora s kraja XIX stoljeća, nastanak menadžmenta u obrazovanju može se pripisati akademskim krugovima u Velikoj Britaniji 60-ih godina XX stoljeća. Od tada će taj prostor biti poprište djelovanja na ocrtavanju „intelektualne teritorije menadžmenta u obrazovanju“ (Gunter, 1999 prema Tomlinson, 2004: 1). Intenzivniji razvoj menadžmenta u obrazovanju – kao područja proučavanja i područja praktičnog djelovanja – može se pratiti od 60-ih godina XX stoljeća (Gunter, 2001; Tomlinson, 2004: 3). Ideje koje su

⁷ Menadžerijalizam je stav da se na svaku organizaciju – budući da su sve one međusobno jako slične – mogu primijeniti principi i teorije općeg menadžmenta. Bush, protiveći se menadžerijalizmu u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, tu pojavu definira kao „isticanje procedura na račun odgojno-obrazovne svrhe i vrijednosti“ (Bush, 1999: 240, prema Bush, 2006: 1).

u međuvremenu nastale doprinijele su profiliranju tri glavna toka – (*ruko*)vođenje u obrazovanju, obrazovni menadžment i administriranje u obrazovanju, pri čemu je tok (*ruko*)vođenja, barem kada je u pitanju prostor Velike Britanije, danas dominantan. Upravo se u prostoru anglosaksonske intelektualne tradicije najizraženije ukazuju naznake disciplinarnosti i dozrelosti menadžmenta u obrazovanju/obrazovnog menadžmenta.⁸ U tom kontekstu, ilustrativan je stav Philipa Hallingera koji je iznio u Predgovoru knjizi Clivea Dimmocka i Alana Walkera pod naslovom (*Ruko*)vođenje u obrazovanju: *Kultura i raznovrsnot*. Hallinger (2005: vii) tvrdi da bi prije samo jedne decenije djelo koje bi probleme menadžmenta u obrazovanju tretiralo iz kulturološke perspektive bilo smješteno u područje socijalne antropologije, a ne obrazovnog menadžmenta. Ovim autor, zapravo, skreće pažnju na to da se domen obrazovnog menadžmenta tokom posljednjih decenija razvio toliko da je sada u stanju sebi pribaviti onaj nivo specijaliziranosti koji mu omogućuje da se samostalno bavi najraznovrsnijim pitanjima upravljanja, rukovođenja i vođenja. Međutim, potreban je oprez pri tumačenju teze o samostalnosti menadžmenta u obrazovanju. Naročito je u našim uslovima problematično tvrditi da postoji *intelektualna teritorija menadžmenta u obrazovanju*.

Naša znanstvena i stručna javnost odnedavno posvećuje pažnju problemima menadžmenta u obrazovanju. Još uvijek nema univerzitetskog udžbenika niti druge znanstvene publikacije monografskog tipa posvećene toj oblasti. Teme vezane za menadžment u obrazovanju kod nas javljaju se u člancima koji se, premda još uvijek izlaze relativno rijetko, bave temeljnim pitanjima

⁸ Navest ćemo nekoliko uporišta za ovakav stav:

- nastao je bogat fond znanstveno-stručne literature iz menadžmenta u obrazovanju/obrazovnog menadžmenta, među drugim i djela koja sintetiziraju glavne tokove i kretanja u tome području. (Npr. zbirka tekstova autora iz engleskog govornog područja koji su se bavili temama vezanim za menadžment u obrazovanju/obrazovni menadžment, pod naslovom *Obrazovni menadžment: Glavne teme u odgoju i obrazovanju*, urednika Harryja Tomlinsona (2004);
- osnovani su instituti i istraživački centri specijalizirani za provođenje istraživanja u tome području ili izdavanje diploma različitog stepena (npr. *Institute for Educational Management* pri *Harvard Graduate School of Education*, program master studija iz *Menadžmenta u visokoškolskim ustanovama* na Institutu za pedagogiju Univerziteta u Londonu, master studij iz (*Ruko*)vođenja u obrazovanju i menadžmenta na Institutu za pedagogiju u Warwicku);
- pokrenuto je izdavanje referentnih časopisa iz područja menadžmenta u obrazovanju. Najuglednijim među njima smatra se časopis *Educational Management Administration & Leadership* u izdanju *Britanskog društva za liderstvo, menadžment i administriranje u obrazovanju* (BELMAS). (Zvanična web-stranica časopisa je <http://ema.sagepub.com>).

menadžmenta u obrazovanju (usp., npr., Alibabić, 2002; 2009; Slatina, 2002a; 2002b; 2003; 2008a; 2008b; 2008c; 2009).⁹ Ovome valja dodati i to da, prema našim uvidima, na govornom području zapadnih južnoslavenskih jezika do sada nije prevedeno nijedno relevantno djelo iz menadžmenta u obrazovanju, uprkos tome što je u posljednjih desetak godina objavljeno na stotine članaka i knjiga vodećih stručnjaka iz toga područja, kao što su: Tony Bush, Rosalind Levačić, Harry Tomlinson, Michael Fullan, Clive Dimmock, Helen Gunter, Kenneth Leithwood i drugih autora uglavnom afiliranih sa univerzitetima i institutima u Velikoj Britaniji.

Svojevrsna dezorijentiranost koja se javlja u vezi s područjem menadžmenta u obrazovanju djelomično je rezultat toga što se ono, kako primjećuje Bush (2003: 1), još uvijek u svome razvoju oslanja na „nekoliko čvršćih“ područja, kao što su sociologija, politologija, ekonomija i poslovni menadžment. Otuda ne čudi izrazita markiranost menadžmenta u obrazovanju ekonomskim i privrednim znakovljem, njihovom logikom i objasnidbenim modelima.¹⁰ Međutim, nijedno od spomenutih područja nije u bliskoj vezi s realnošću odgoja i obrazovanja, te se, otuda, postavlja pitanje: *Da li su njihovi objasnidbeni modeli u stanju vjerodostojno referirati na stvarnost odgojno-obrazovnog konteksta?* Negativan odgovor na to pitanje nudi Giesecke (2001) u radu pod naslovom „Šta škola ima sa ekonomijom?“. U ovom, ali i kasnijim svojim radovima, ovaj autor kritizira preplavljenost pedagoškog i andragoškog diskursa ekonomskim terminima, tvrdeći da se u pozadini njihove upotrebe nalazi pretpostavka o mogućnosti „privredne naplativosti svega i svakoga“ (Giesecke, 2005: 377).¹¹ U poslovnom svijetu menadžment ima status „specifično ekonomskog organa“ (Drucker, 2007: 8) čije su namjere tržišnog karaktera. Upravljanje i rukovođenje školom u tom

⁹ Kao početna nastojanja u tome pravcu vrijedno je spomenuti da je prvi broj časopisa *Obrazovanje odraslih* u 2002. god., čiji je urednik bio prof. dr. Mujo Slatina, bio posvećen temi menadžmenta u obrazovanju. Također je potrebno spomenuti doktorsku disertaciju dr. Hariza Agića rađenu u okviru doktorskog studija na Univerzitetu u Novom Sadu kao jedan od rijetkih istraživačkih radova posvećen problemima menadžmenta u obrazovanju (vidi Agić, 2009).

¹⁰ Navest ćemo samo neke od termina zastupljenih u aktuelnom pedagoškom i andragoškom diskursu, a koji potiču iz terminosistema (mikro)ekonomije: *menadžment, resursi, kvalitet, klijent, upravljanje, konkurencija, administracija, liderstvo*.

¹¹ U kritičkom eseju pod naslovom „‘Humankapital’ als Bildungszeit? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln“ („Ljudski kapital’ kao cilj odgoja? Granice ekonomske misli za pedagošku praksu) Hermann Giesecke (2005) na primjeru riječi *Humankapital*, koja je proglašena za riječ 2004. godine u njemačkom govornom području, konstatira kako je u pozadini upotrebe ekonomskih termina u pedagogiji zapravo ozvaničenje redukcije odgojno-obrazovnih vrijednosti na dimenziju naplativosti.

kontekstu predstavljaju forme *biznisa*, obrazovanje je *industrija*, a efekti odgojno-obrazovnog rada imaju ulogu *outputa* (usp. Šunje, 2002: 60).

Međutim, pokušaj određivanja svrhe upravljanja i rukovođenja udaljava nas od ekonomije i približava odgojno-obrazovnom kontekstu. Jer, svrha odgojno-obrazovne djelatnosti nije *kreirati mušteriju* (Drucker, 2007: 31). Škola, u osnovi, nije organizirana po principu ponude i potražnje, ona nije korporacija.¹² Opstanak škole ne zavisi direktno od kretanja na tržištu, nego se temelji na antropološkoj činjenici da je čovjek biće koje uči (Slatina, 1998) i na civilizacijskom značaju odgoja i obrazovanja koji obezbjeđuje opstanak njenih tekovina. Posmatrano iz perspektive obrazovanja kao vrijednosti po sebi i u sebi, javljanje menadžmenta u obrazovanju postaje signalom pobjede modusa *koštanja* nad modusom vladavine *vrijednosti*, ili kao odzvuk utjecaja konkurentnog tržišnog kapitalizma na odgojno-obrazovnu djelatnost, što zagovara neoliberalizam. U skladu s time, aktualiziranje menadžmenta u obrazovanju uklapa se u kontekst teza Karla Polanyija o tome da je moderna epoha određena prevlašću ekonomskih odnosa nad svim drugim društvenim odnosima. (usp. Polany, 1999). Otuda ne čudi razilaženje autora u tumačenju fenomena menadžmenta u obrazovanju. Jedni ga smatraju negativnom pojavom, kvalificirajući ga kao tvorevinu nastalu iz pohoda ekonomije i njenih principa na odgojno-obrazovnu djelatnost (npr. Giesecke, 2001; 2005; Liessmann, 2009; 2011; Wright, 2001; 2010). Drugi, pak, razvoj menadžmenta u obrazovanju vide kao put sticanja ekonomske relevantnosti odgojno-obrazovne djelatnosti i kao doprinos sistematičnijem pristupu prosvjetnoj politici (usp. Pastuović, 1999: 447-448).

Međutim, odnos menadžmenta u obrazovanju i znanosti o odgoju i obrazovanju mnogo je kompleksniji. Iz samog imena menadžmenta u obrazovanju dade se naslutiti u osnovi paradoksalna težnja – distanciranje od znanosti o odgoju i obrazovanju i stvarnosti s kojom je ona u vezi, s jedne strane, i težnja za referiranjem na nju, s druge. Znanost o odgoju i obrazovanju distancira se od svrhe ekonomije koja ju traži u tržištu. Istovremeno, ona se referira na ekonomiju u onom trenutku kada rezultate svoga djelovanja želi učiniti relevantnim za svijet rada, odnosno, kada želi definirati konkretne kompetencije koje će učenici škole određenog profila ponijeti sa sobom u svijet rada. Pritom je potrebno primijetiti da upravljanje, rukovođenje i vo-

¹² Stav da se priče o uspjehu istaknutih korporacija mogu primijeniti na škole rezultat je niza istraživanja iz osamdesetih godina XX stoljeća provedenih s ciljem da se utvrde razlozi uspjeha korporacija različitih profila. Istaknuti zagovornik stava da je škole moguće poistovjetiti s korporacijama bio je američki sociolog Snyder (prema Domović, 2003: 31).

đenje predstavljaju “granične” probleme pedagoške i andragoške prakse. To su upravo one pojave koje znanost o odgoju i obrazovanju eksplicite upućuju na *različite izvore obavijesti*, što podržava Gieseckeov stav da su svi praktični problemi, a time i problemi odgoja i obrazovanja u osnovi interdisciplinarni. (npr. Giesecke, 1993: 156). Jedan od problema koji menadžment u obrazovanju dovodi u bliski susret sa pedagoškom i andragoškom realnošću jesu međuljudski odnosi u radnoj organizaciji. Aktivnosti vezane za njih podjednako su zadatak učitelja i rukovodioca, potrebne su pedagoškom, andragoškom (škola kao organizacija koja uči druge) i organizacijskom aspektu školskog života (škola kao organizacija koja i sama uči). Procesi međuljudskih odnosa mogu počivati na različitim osnovama (u radnom okruženju se uglavnom radi o kolegijalnosti i prijateljstvu), mogu djelovati konstruktivno ili destruktivno za uposlenike, direktora ili organizaciju. Međuljudski odnosi među nastavnicima nisu samo element *organizacijske* klime i kulture¹³ nego i osnovni sastojak *pedagoške i andragoške* klime i kulture¹⁴. Prema teoretičarima društvenog kapitala (prema Fukuyama, 2000; Field, 2008), upravo su jake veze među ljudima ono što vodi uspostavljanju blagostanja, povjerenja i kohezije, te ono što grupu ljudi preobražava u zajednicu.

Međuljudski odnosi u školi kao radnoj organizaciji

Pojmovno određenje međuljudskih odnosa moguće je iz horizonata različitih znanstvenih područja – od sociologije i psihologije (naročito socijalne i organizacijske) preko znanosti o odgoju i obrazovanju (posebno mikropedago-

¹³ Za objašnjenje školskog unutrašnjeg života u literaturi se koriste dva konstrukta – *školska klima* i *školska kultura*. Autori ih različito tretiraju i nerijetko poistovjećuju. Dijelimo stajalište onih autora koji smatraju da su školska klima i školska kultura dva različita istraživačka polja (npr. Hoy, 1990; Wilson et al., 1994). Zajednička odlika im je isticanje elemenata koji nisu „direktno podložni birokratskoj manipulaciji“ (Domović, 2003: 26). Razlika među ovim modelima je u teorijskom ishodištu i istraživačkom pristupu koji se u njima primjenjuje.

¹⁴ O tome kako direktori škola vide značaj međuljudskih odnosa u kreiranju pedagoškog ozračja svjedoči izjava jedne direktorice u kojoj kaže: *Ako je zadovoljan uposlenik, zadovoljni su i učenici. Atmosfera u školi je bolja, nije stresna, što je vrlo bitno.* (Direktorica srednje škole u Živinicama, upitnik br. 4). U radu ćemo navoditi primjere iz ranije spomenutog istraživanja (vidi fusnotu 3). Budući da nam je namjera bila doći do što vjerodostojnijih i potpunijih podataka o pojavama, učešće u istraživanju je bilo anonimno. Kako bismo autorizirali odgovore direktora, uz iskaz ćemo navoditi broj koji smo dodijelili svakom upitniku prije početka analize. Opširiji opis istraživačkog postupka navodimo u kasnijim dijelovima rada.

gije i mikroandragogije) pa do teorije interpersonalne komunikacije. U duhu ekološkog pristupa ljudskom razvoju, Urie Bronfenbrenner odnos definira kao nešto što „nastaje kad god jedna osoba u okruženju obraća pažnju na aktivnosti druge osobe ili učestvuje u njima“ (Bronfenbrenner, 1997: 69). Ovako nastaje dijada, najjednostavnija komunikacijska, funkcionalna i strukturna jedinica međuljudskog odnosa. Bronfenbrennerova definicija implicira da je odnos proizvod *namjerne, usmjerene pažnje* prema nekoj osobi i *aktivnosti sa njom*. Upravo su te dimenzije uključene u poimanje međuljudskog odnosa koji ćemo elaborirati u ovome radu. Pored toga, primjetno je da se Bronfenbrennerova definicija odnosa približava onome što se u teoriji interpersonalne komunikacije naziva *interakcijom*, a definira se kao komunikacija „u kojoj akcija jedne osobe utječe na akciju druge“ (Reardon, 1998: 23). U istom kontekstu, moguće je odrediti distinkciju između *komunikacije, konverzacije i međuljudskog odnosa*. Naime, konverzacija je tvar od koje se grade i razgrađuju komunikacija i odnosi. Sljedno tome, dobri ili loši međuljudski odnosi također jesu rezultat komunikacije odgovarajuće kvalitete.

Razumijevajući međuljudski odnos suštinom ljudske komunikacije, Bašić i saradnice (prema Mavrak, 2002: 19) taj konstrukt definiraju nešto konkretnije, „kao niz redovnih socijalnih susretanja s određenim ljudima, kroz određeno vrijeme, s perspektivom trajanja u budućnosti“. Iste autorice dalje navode kako „izgrađivanje odnosa, ali i gubitak odnosa sa drugim ljudima spadaju u najvažnije životne događaje“ (isto). Sticanje zaposlenja također je jedan od najvažnijih događaja u životu ličnosti, preduslov za sticanje jedne vrste zrelosti koja se vezuje uz odraslu dob – profesionalne zrelosti. Međutim, stupanjem u radnu dužnost, osoba postaje pripadnik radnog kolektiva neke institucije, ali tek uspostavljanjem odnosa sa drugim radnicima (koji su sada *saradnici*), osoba postaje dijelom radne *organizacije, njene zajednice*, ulazeći u mreže ljudske međuzavisnosti koja nužno rezultira iz *organizacijske asimilacije*¹⁵.

U sada već klasičnoj definiciji međuljudskih odnosa Keitha Daviesa iz 1957. god., međuljudski odnosi¹⁶ su definirani kao *područje proučavanja i*

¹⁵ Terminom *organizacijska asimilacija* Kathleen Reardon imenuje proces usvajanja pravila učestvovanja u organizacijskoj kulturi (usp. Reardon, 1998: 172).

¹⁶ Davies, ustvari, koristi sintagmu *human relations*, što u doslovnom prijevodu znači *ljudski odnosi*. Međutim, u bosanskom jeziku takav prijevod bi konotirao nešto sasvim drugo od onoga što je obrazloženo u Daviesovoj definiciji (human odnos: onaj koji je u skladu sa ljudskošću čovjeka), te smo se, stoga, odlučili za prijevod *međuljudski odnosi*. Međutim, skrećemo pažnju kako ni taj prijevod nije sasvim korektan, s obzirom da Daviesova definicija ne referira samo na odnose među i sa ljudima, nego i prema organizacijskim strukturama i tehnologijama.

primjene znanja o ponašanju ljudi u organizacijama, o tome u kakvom je odnosu njihovo ponašanje prema drugim elementima sistema: osobama, strukturi, tehnologiji i vanjskom društvenom sistemu. Ovo područje teži popraviti odnos na relaciji ljudi – organizacija, tako da osobe budu motivirane da razvijaju timski rad koji će efikasno odgovarati njihovim potrebama i ostvarivati ciljeve organizacije. (Prema: Goel, 2008: 11-12.) Upravo će Davies biti jedan od rodonačelnika dviju znanstvenih disciplina koje su se razvile u okviru savremenih organizacijskih teorija – teorije organizacijskog ponašanja i teorije međuljudskih odnosa. U kontekstu ovoga rada, bitno je izdvojiti slijedeće aspekte koje aktualizira Daviesova definicija:

- *motiviranje za timski rad* kao način tretiranja međuljudskih odnosa na planu prakse (pitanje upravljanja međuljudskim odnosima);
- *odgovaranje potrebama uposlenika i ostvarivanje ciljeva organizacije* kao temeljna svrha upravljanja međuljudskim odnosima;
- *znanstveno-istraživačka relevantnost područja* međuljudskih odnosa.

Različita istraživanja o međuljudskim odnosima (istraživanja grupne dinamike Kurta Lewina, procesa formiranja grupnih normi Muzafera Sherifa, sociometrijsko planiranje Jacoba Morena) kazuju kako su oni sazdana od mnogovrsnih dinamičkih procesa. Ti procesi, dalje, nisu lišeni intencionalnosti, nego nastaju kao proizvod voljnog djelovanja, što znači da će kvalitet međuljudskih odnosa zavisiti upravo od napora ličnosti na njihovom održavanju. U skladu s time, postavljamo pitanje: *Da li je upravljanje međuljudskim odnosima prisutno u praksi direktora osnovnih i srednjih javnih škola u Bosni i Hercegovini? te Koje aktivnosti poduzimaju direktori škola u cilju upravljanja međuljudskim odnosima u kolektivu?*

Međuljudski odnosi i praksa direktora škola

Direktor škole nastupa kao *oblikovatelj prakse* koji obavlja dužnosti vezane za „svakodnevno rukovođenje školom i vođenje pedagoških aktivnosti škole“.¹⁷ Tu ulogu obavlja u svojstvu *praktičnog teoretičara* tumačeći svijet svoga radnog svakodnevlja sredstvima koja je razvio kroz procese iskustvenog učenja (neka vrsta *implicitne teorije* temeljene na *ličnoj epistemologiji*).¹⁸ Kada je u pitanju sâm problem upravljanja međuljudskim odnosima,

¹⁷ Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (2003), Član 52.

¹⁸ Upravo sintagma *praktični teoretičar* adekvatno opisuje poziciju direktora škole u našim uslovima. Naime, prosvjetna politika u Bosni i Hercegovini ne regulira obavezu

uloga direktora je ključna. Upravo se toj poziciji pripisuje najveća *odgovornost* „za razvoj ugodne školske klime i međuljudskih odnosa“ (Wahab, 2008, prema Peko, 2009: 72). Rezultati istraživanja ukazuju na to da su greške u području međuljudskih odnosa najčešći razlog razrješenja sa direktorske dužnosti (prema Staničić, 2008: 9).

Istovremeno, autori (npr. Bahtirajević-Šiber, 1999) su stajališta da je nastupio svojevrsni prevrat u (poslovnom) menadžmentu od njegova poistovjećivanja s aktivnošću *upravljanja* organizacijom do usredsređivanja na aktivnosti rada s ljudima. U skladu s tim, mjerodavna viđenja savremenog menadžmenta u obrazovanju ističu njegovu prevashodnu ulogu u procesima *koordinacije ljudi* (Slatina, 2002a: 116). Iz ovoga prozlazi potreba da se menadžerska praksa – bez obzira u kojoj se ljudskoj djelatnosti ona realizira – posmatra u odnosu prema aktivnostima vođenja ljudi i upravljanja procesima koji nastaju među njima. Upravo to čini bitnu andragošku relevantnost menadžmenta u obrazovanju.

Međutim, da li je upravljanje međuljudskim odnosima aktivnost koja je dosegla potrebni nivo intencionaliziranosti kod rukovodilaca školom, i da li je ozvaničena u planu njihova rada? Ovo pitanje postavljamo imajući u vidu da se pozicija direktora škole u uslovima bosanskohercegovačke prosvjetne politike nalazi u procjepu mnogovrsnih zahtjeva i odgovornosti (različitih nivoa prosvjetnih vlasti, školskog odbora, vijeća roditelja, nastavničkog vijeća, specifičnih učeničkih i roditeljskih zahtjeva i zahtjeva lokalne zajednice). Pritom je važno spomenuti da u dokumentima prosvjetne politike nijedan aspekt upravljanja međuljudskim odnosima nije eksplicite uvršten u opis direktorskog djelovanja.¹⁹ Da li u takvim, visoko formaliziranim i biro-

dobivanja licence za obavljanje direktorskog posla. Također, ne postoji formalna edukacija iz područja menadžmenta u obrazovanju, a ponuda neformalnih oblika edukacije još uvijek je oskudna. Problem *pre-service* i *in-service* edukacije direktora škole učesnici u istraživanju izdvajaju kao vrlo važno neadekvatno tretirano pitanje bosanskohercegovačkog menadžmenta u obrazovanju. Kao ilustraciju, navest ćemo nekoliko izjava direktora škola: „*Treba više pažnje posvetiti edukaciji, kako prije preuzimanja funkcije direktora tako i cijelo vrijeme obavljanja ovih poslova.*“ (Direktorica sarajevske osnovne škole, br. 32.), „*Uvesti sistem podrške direktorima u smislu pružanja mogućnosti za sticanje potrebnih znanja i vještina.*“ (Direktor osnovne škole iz Tuzle, br. 3.)

¹⁹ U *fragmentiranom* obrazovnom sistemu (MCP, 2008) u Bosni i Hercegovini, gdje je moguće govoriti o tri autonomna upravljačka nivoa: kantonalni nivoi u FBiH i njima pripadajuća ministarstva obrazovanja i prosvjetno-pedagoški zavodi, entitetski nivo u RS-u i Ured za obrazovanje Distrikta Brčko, svaki od nivoa upravljanja ima svoje zakonske i druge pravne propise. Popis pravnih dokumenata koje smo analizirali navodimo na kraju rada.

kratiziranim uslovima, direktor prepoznaje upravljanje međuljudskim odnosima kao još jednu od svojih *dužnosti*? Nisu li odnosi svakako prisutni u jednoj radnoj organizaciji, i nije li njihovo nastajanje nešto što se podrazumijeva, što se zbiva kroz *svakodnevni posao, praćenje i djelovanje ličnim primjerom*,²⁰ jednostavno kroz *pozitivnu komunikaciju*?²¹ Navedena pitanja bila su smjerokaz empirijskog istraživanja u kojem smo prikupili iskaze direktora o njihovoj praksi i stavovima glede elemenata upravljanja međuljudskim odnosima.

Istraživanje o praksi upravljanja međuljudskim odnosima u radnom kolektivu škole

a) Direktor škole kao učesnik u istraživanju

Uzorak istraživanja čini 47 direktora (25 muškog i 22 ženskog spola) javnih²² osnovnih i srednjih škola iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine.²³ Većina njih (70%) imali su priliku pohađati neki od seminara iz menadžmenta u obrazovanju a u 57% slučajeva navode da je na tim seminarima tretirano pitanje upravljanja međuljudskim odnosima. Polovina učesnika u istraživanju obavljaju tek prvi direktorski mandat²⁴ dok je 26% njih u drugom direktorskom mandatu. Raspon staža na rukovodećoj poziciji kreće se od pola godine do dvadeset pet godina. Raspon godina radnog staža u odgojno-obrazovnoj djelatnosti kod direktora učesnika u našem istraživanju

²⁰ Odgovor koji je dala direktorica osnovne škole iz Zenice (upitnik br. 28) pored čestice koja je glasila *Prema mome mišljenju, upravljanje međuljudskim odnosima kao dio aktivnosti direktora je...*

²¹ Iskaz direktorice osnovne škole iz Zenice, upitnik br. 47.

²² U uzorku nisu bili zastupljeni direktori privatnih škola.

²³ Škole kojima rukovode učesnici u našem istraživanju nalaze se u: Kantonu Sarajevo (32% slučajeva), Zeničko-dobojskom (30%), Tuzlanskom (24%), Unsko-sanskom (4%), Hercegovačko-neretvanskom kantonu (2%) te Distriktu Brčko (2%) i gradovima Republike Srpske (6%). Veći dio učesnika u istraživanju (66%) rukovode osnovnim školama, a od 17 direktora srednjih škola njih 59% rukovode gimnazijom. Neki od fakulteta humanističkog ili društvenog usmjerenja završilo je 56% učesnika u istraživanju. Pet direktora su naveli da pohađaju ili su okončali postdiplomski studij.

²⁴ Prema važećim zakonskim aktima iz oblasti prosvjetne politike u Bosni i Hercegovini, osoba može biti na poziciji direktora škole najviše dva mandata. Međutim, nije regulirano da li osoba može obavljati direktorsku funkciju u nekoj drugoj školi nakon isteka drugog mandata u jednoj. Ovom okolnošću objašnjavamo činjenicu da je 24% direktora učesnika u našem istraživanju više od osam godina na rukovodećem položaju u odgojno-obrazovnoj instituciji.

kreće se od devet do trideset devet godina. Najveći dio direktora (48%) u dijelu su karijere prosvjetnog radnika koji se, prema Hubermanovom modelu (usp. McCormick i Barnett, 2006), može okarakterizirati kao četvrti stadij, označen kao *mirno razdoblje prosvjetne karijere*. Uprkos tome što smo kriterije uzorkovanja odredili prije početka istraživanja, pokušavši realizirati planirano, uočili smo kako je u ovome dijelu istraživačkog nacrtu potrebno učiniti izvjesne ustupke. Naime, pokazalo se da su *dostupnost* direktora te njegova/njena *spremnost na učešće* u istraživanju ključni kriteriji u odabiru istraživačkog uzorka. U skladu sa datim okolnostima i uočivši da bi ranije postavljeni kriteriji mogli djelovati dodatno restriktivno, odlučili smo da pri formiranju uzorka ne primjenjujemo nikakve kriterije, izuzev onih koji su zadani ciljevima istraživanja.²⁵ U dobijenim odgovorima moguće je identificirati izvjesne pravilnosti. Međutim, ovakav istraživački nacrt nam ne omogućuje da zaključujemo o pravilima koja bi vrijedila za cijeli osnovni skup sačinjen od direktora škola u Bosni i Hercegovini. Dakle, spoznaja do koje smo došli slijedeći istraživački put koji smo prošli dio je *narativnog znanja* (usp. Rapuš Pavel i Kobolt, 2008: 103), koje nema pretenzije prema uopćavanju većih razmjera.

b) Tok istraživanja

Nakanom da ispitamo lična iskustva, naš istraživački nacrt dobio je karakteristiku kvalitativnosti koju je bilo potrebno na prikladan način operacionalizirati kroz istraživački instrumentarij. U istraživanjima slične orijentacije uglavnom se primjenjuje tehnika dubinskog intervjuiranja, koja rezultira u posljednje vrijeme populariziranim tzv. *leadership narativima* (usp. Crawford, 2009). Međutim, imajući u vidu brojne okolnosti vezane za prirodu našeg istraživačkog uzorka, odlučili smo se za nešto konvencionalnije postupke. Kao sredstvo prikupljanja empirijskih podataka primijenili smo strukturirani anketni upitnik posebno konstruiran za ovo istraživanje.²⁶

²⁵ Proces formiranja uzorka odvijao se u nekoliko etapa u kojima smo se koristili različitim sredstvima komunikacije pokušavajući pristupiti učesnicima u istraživanju. Najprije smo posjetili direktore onih škola koje su nam bile geografski najbliže. U drugoj etapi smo poslali određeni broj primjeraka upitnika faksom i, konačno, u posljednjoj etapi slali smo upitnike poštom.

²⁶ Problemi upravljanja i rukovođenja u školi uglavnom se ispituju instrumentima kao što su, naprimjer: *Skala za procjenu učinkovitosti vođenja*, *Skala za procjenu karakteristika školskog ozračja*, *Skala IPOE – Indeks percipirane organizacijske učinkovitosti* (prema Peko et al., 2009:73) i dr. Budući da pomenuti instrumenti u potpunosti ne pokrivaju domenu problema kojim smo se bavili, nismo ih mogli primijeniti u našem istraživanju.

Sadržajno, pored dijela koji se odnosi na sociodemografski profil učesnika u istraživanju, kroz instrument smo operacionalizirali dva aspekta upravljanja međuljudskim odnosima u školi:

1. aktivnosti koje direktor škole poduzima kako bi upravljao vlastitim odnosima s uposlenicima,
2. aktivnosti koje direktor škole poduzima kako bi za uposlenike kreirao ozračje koje pogoduje uspostavljanju i održavanju pozitivnih međuljudskih odnosa.

Zamku zapadanja u pretjerani redukcionizam pokušali smo riješiti formalno heterogenim karakterom istraživačkog instrumenta, izbjegavajući čestice koje impliciraju prisilne odgovore i ostavljajući prostor učesnicima u istraživanju da navedu one elemente koje smatraju važnim s pozicije izravnog učesnika u praksi. Naime, pored čestica s ponuđenim odgovorima (dihotomne i politomne skale, skale (samo)procjene, skale rangova i Likertove skale), u upitnik smo uvrstili nekoliko čestica otvorenog tipa. U skladu s formalnom heterogenošću našeg instrumenta, podaci koje smo dobili bili su također raznovrsni – numerički, verbalni i deskriptivni, te smo prilikom njihove obrade primijenili različite kvantitativne i kvalitativne postupke. Po nivou složenosti podataka i tehnika analize koje smo primijenili, ovaj instrument nudi mogućnost analiziranja i kompariranja odnosa među pojavama. To je naročito bio slučaj s kvalitativnim podacima. Njih smo analizirali primjenjujući postupke otvorenog, aksijalnog i selektivnog kodiranja.²⁷ Pokazalo se kako su upravo čestice otvorenog tipa omogućile diferenciranje učesnika u istraživanju. Analizirajući njih dobili smo uvid u specifična lična iskustva direktora škola, autentične, bogatije i dublje predstave o problemima upravljanja i rukovođenja. Koliko god se odgovori direktora međusobno razlikovali, istovremeno je u njima moguće uočiti zajedničke odlike koje bi, pretpostavljamo, mogle biti dio bosanskohercegovačke paradigme menadžmenta u obrazovanju.²⁸

Međutim, prilikom formuliranja itema našega instrumenta uvažili smo neka od iskustava i rezultata do kojih su došli Anđelka Peko i saradnici (usp. isto).

²⁷ Iskaze učesnika u istraživanju najprije smo sredili i unijeli u računar, potom smo ih razvrstali prema jedinicama sadržaja u skladu sa zadacima istraživanja. U fazi aksijalnog kodiranja nastojali smo uočiti odnose i veze između jedinica sadržaja pokušavajući u odgovorima učesnika identificirati kategorije i pravilnosti. Konačno, postupcima selektivnog kodiranja, srodne odgovore objedinili smo u višu kategoriju i, u skladu sa zadacima istraživanja, predstavili ih u odgovarajućim tabelarnim prikazima.

²⁸ U kontekstu kulturalnog pristupa menadžmentu (čiji je istaknuti predstavnik Geert Hofstede) pri artikuliranju autentičnog stava o problemima menadžmenta, pa tako i

c) Osnovni nalazi istraživanja o praksi upravljanja međuljudskim odnosima kod direktora škola

Rezultati istraživanja ukazuju da je upravljanje međuljudskim odnosima uvršteno u plan direktorskog rada. Naime, 78% direktora dali su potvrđan odgovor na tvrdnju *Upravljanje međuljudskim odnosima uvršteno je u plan mog direktorskog djelovanja*. Ovu aktivnost učesnici u istraživanju smještaju na vrh liste prioriteta u obavljanju svoje direktorske dužnosti, pozicionirajući je odmah nakon upravljanja nastavnim procesom.²⁹

Ovakva pozicija aktivnosti upravljanja međuljudskim odnosima djelomično se može tumačiti izjavom direktorice jedne sarajevske gimnazije u kojoj kaže: „[Upravljanje međuljudskim odnosima je] *Najvažnija funkcija menadžmenta općenito i najznačajnija (pored stručnosti) karika u kreiranju zdravog kolektiva i njegove uspješnosti.*“³⁰ Direktori škola obuhvaćeni ovim istraživanjem priznaju da je upravljanje međuljudskim odnosima *vrlo važan segment* u njihovom radu *jer direktor svojim ophođenjem, odlukama, radom, može doprinijeti unapređivanju ili narušavanju međuljudskih odnosa. Dobri međuljudski odnosi su preduvjet za uspješno funkcioniranje škole.*³¹ Također, ističu da je *lako voditi kada imate razumne, poštene, korektno nastavnike i ostalo osoblje, ali ako imate pred sobom konfliktne ličnosti, vrlo je teško. Svaku situaciju koriste u negativne svrhe.*³² Međutim, kako direktori škola percipiraju svoju odgovornost glede upravljanja međuljudskim odnosima?

Učesnici u istraživanju rangirali su strane koje smatraju najodgovornijima za kvalitet međuljudskih odnosa u ranom kolektivu škole. Njihove odgovore smo uporedili u odnosu na varijablu spol i nivo škole kojom rukovode. Uočili smo da ne postoji razlika u poretku kada je u pitanju varijabla nivoa škole. Naime, i direktori osnovnih i srednjih škola saglasni su da direktor i nastavnici dijele odgovornost kada je u pitanju kvalitet međuljudskih odno-

menadžmenta u obrazovanju, potrebno je uvažiti specifičnosti odgojnog modela, intelektualne tradicije koju baštini data kultura i vladajućeg političkog modela unutar kojeg se kreira prosvjetna politika i realizira institucionalna odgojno-obrazovna djelatnost. U kontekstu navedenih zahtjeva, potrebno je dodati činjenicu da je poimanje menadžmenta u obrazovanju snažno markirano kulturnim miljeom u kojem on živi.

²⁹ Poredak izgleda ovako: 1. upravljanje nastavnim procesom; 2. upravljanje međuljudskim odnosima; 3. provedba odluka školskog odbora, vijeća roditelja i nadzornog odbora; 4. upravljanje organizaciono-materijalnim pitanjima; 5. upravljanje pravnim i finansijskim pitanjima.

³⁰ Upitnik br. 7.

³¹ Direktorica jedne osnovne škole iz Zenice, br. 31.

³² Direktorica jedne sarajevske osnovne škole, br. 17.

sa.³³ Međutim, kada je u pitanju varijabla spol učesnika u istraživanju, uočili smo izvjesne razlike u odgovorima (vidi *Tabela 1*).

Tabela 1: Percepcija odgovornosti za kvalitet međuljudskih odnosa u školi u odnosu na varijablu spol učesnika u istraživanju

Rangovi učesnika muškog spola u istraživanju	Rangovi učesnica u istraživanju
1. Nastavnici	1. Direktor
2. Direktor	2. Nastavnici
3. Učenici	3. Školski odbor i vijeće roditelja
4. Staratelji/roditelji učenika	4. Staratelji/roditelji učenika
5. Školski odbor i vijeće roditelja	5. Učenici

Naime, učesnice u istraživanju smatraju da su one najodgovornije za kvalitet međuljudskih odnosa u kolektivu kojim rukovode, a da učenici imaju najmanju odgovornost u vezi s time. Međutim, učesnici u istraživanju muškog spola smatraju da je u održavanju kvaliteta međuljudskih odnosa odgovornost nastavnika veća od njihove. Pored toga, pažnju zavređuje rang dodijeljen poziciji učenika. Naime, stiče se dojam da je doprinos direktora kvalitetu međuljudskih odnosa u kolektivu pritisnut zahtjevima nastavnika, s jedne, i učenika, s druge strane. Ovakva percepcija uloge nastavnika i učenika kod muških učesnika u istraživanju može se djelomično tumačiti okolnošću da su direktori škola kao teme sastanaka s osobljem često navodili učeničke probleme, probleme s disciplinom i ponašanjem učenika, dok su učesnice u istraživanju kao najčešće teme sastanaka navodile aktivnosti vezane za realizaciju nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Slijedeći nivoje ispoljavanja psihosocijalne dinamike međuljudskih odnosa (prema Havelka, 2005: 17), u istraživanju smo pratili koliko pažnje direktori škola posvećuju međuljudskim odnosima na dijadnom, grupnom i organizacijskom nivou. Usredsredili smo se na tri vrste sastanaka – između direktora i pojedinog uposlenika, između direktora i grupe uposlenika te sastanak direktora sa cijelim kolektivom. Sastanak posmatramo kao strukturirano zbivanje u kojem učestvuju najmanje dvije osobe. Druženja smo operacionalizirali kao proslave, izlete i ekskurzije samo za uposlenike škole.³⁴ Re-

³³ Poredak izgleda ovako: 1. direktor i nastavnici; 2. - ; 3. školski odbor i vijeće roditelja; 4. staratelji/roditelji; 5. učenici.

³⁴ Razlog zbog kojeg smo ispitivali oblike neformalnih druženja koja se organiziraju samo za uposlenike je u nastojanju da ispitamo koliko su direktori spremni posvetiti se

zultate do kojih smo došli tumačimo kao indikator prohodnosti vertikalnih komunikacijskih kanala između direktora i uposlenika. Sastanke direktora s pojedincima i grupama uposlenika u ovome istraživanju posmatramo kao indikator dostupnosti direktora i njegove orijentiranosti prema ljudskoj komponenti radne organizacije, odnosno osjetljivosti za mnogovrsne i često nepredvidive potrebe života u odgojno-obrazovnoj organizaciji. Susreti, naročito individualni, omogućuju rukovodiocu da bude u bližem kontaktu s potrebama svojih saradnika te da kroz oblike formalne ili neformalne komunikacije bolje upozna njihove ličnosti, podstakne razvoj radne vizije i pridobije ih da svoja znanja, sposobnosti i vještine predanije ulažu u rad. Sastanci s rukovodiocem potrebni su uposleniku jer on tako dobija potrebne informacije i podršku za rad, crpi motivaciju i stiče osjećaj značajnosti za radnu organizaciju. Međutim, i rukovodiocu su potrebni sastanci s osobljem. Štaviše, sastanci su moćan dijagnostički instrument u njegovim rukama jer mu omogućuju da dozna šta njegovi saradnici „misle, kako se osjećaju i što bi željeli promijeniti“ (Rijavec, 1994:86).

Rezultati istraživanja ukazuju da se u školi najčešće održavaju individualni sastanci, slijede sastanci s određenim grupama uposlenika, dok se sastanci sa cijelim nastavničkim kolektivom održavaju najrjeđe. Veći dio učesnika u istraživanju susrete sa određenim grupama uposlenika vezuju za sastanke stručnih aktiva, sastanke razvojnih timova škole, te prijeme takmičarske ekipe nakon postignutih zapaženih rezultata na takmičenjima. Neki direktori sastanak s određenim grupama uposlenika tretiraju kao svojevrsni *briefing* ili jutarnji dogovor o predstojećim aktivnostima uposlenika škole.³⁵ Ovo korespondira s konceptom *sedmičnog sastanka* koji se može koristiti s ciljem poboljšanja međuljudskih odnosa u maloj grupi a preporučuje se njegovo održavanje na kraju svake radne sedmice (prema Rijavec, 1994:88). Teme ovih sastanaka mogu biti različite, a osnovni cilj je poboljšanje klime u radnoj organizaciji. Sastanci sa cijelim nastavničkim kolektivom škole, prema odgovorima učesnika u našem istraživanju, održavaju se uglavnom *jednom mjesečno* (44% odgovora) ili *više puta mjesečno* (30% odgovora). Direktori tu vrstu sastanaka uglavnom vezuju za sastanke nastavničkog vijeća, što je jedini formalni oblik druženja propisan pravnim dokumentima. Potrebno je primijetiti da relativno značajan dio direktora navodi da prakticira-

organiziranju sadržaja za svoje saradnike mimo vremena koji se provodi u školi. U ovu kategoriju ne svrstavamo druženja koja se organiziraju za učenike jer nastavnici tada imaju obavezu brinuti za njih, a ta su druženja, obično, planirana nastavnim programom.

³⁵ Neki od odgovora direktora koji potvrđuju ovaj zaključak su: *radni dogovor vezan za dnevne aktivnosti* (upitnik br. 32); *redovni jutarnji sastanci sa personalom škole* (upitnik br. 15).

ju organiziranje sastanaka po potrebi, što svjedoči o tome da postoji senzibilnost za nepredvidljivost školskog života koji, kao takav, zahtijeva momentalne odluke i djelovanje u skladu s novonastalom situacijom. Dok ovi formalni oblici druženja čine školsku klimu, školska kultura oblikuje se prije svega kroz neformalne vidove druženja. Njih uglavnom uspostavljaju, uređuju i održavaju sami uposlenici, mimo rukovodioca. Međutim, rukovodilac ne mora nužno biti isključen iz neformalnih oblika sastajanja u kolektivu. Njegova uloga ogleda se u obezbjeđivanju konteksta unutar kojeg se mogu uspostavljati i održavati mnogovrsni odnosi između uposlenika škole, pa tako i oni neformalni.³⁶ Kompleksnost uloge direktora u svakodnevnom životu radnog kolektiva slikovito je opisao jedan od učesnika u našem istraživanju rekavši da je [direktorski posao] *posao selektora i trenera, stratega jedne sportske ekipe. Uspjeh ekipe zavisi od skladnosti, jasnih i definisanih ciljeva, a direktor je 'dirigent'*.³⁷

Najveći dio učesnika u istraživanju odgovorio je da se u njihovim školama organiziraju proslave značajnijih datuma i praznika samo za uposlenike (37%), zatim u 25% škola organiziraju se izleti samo za uposlenike. Jednak je udio škola u kojima se ne organizira ništa od navedenih oblika neformalnog druženja i u kojima se organiziraju ekskurzije samo za uposlenike (po 19%). Nemogućnost organiziranja ekskurzija samo za uposlenike škole direktori opravdavaju nepovoljnim finansijskim prilikama. Sastanci nisu jedini oblik upravljanja međuljudskim odnosima koje navode učesnici u našem istraživanju. Tu se javljaju još: individualni i grupni razgovori, edukacija o međuljudskim odnosima, planiranje zajedničke realizacije radnih zadataka, ali i druženja nakon radnog vremena. Sve ove aktivnosti sažeto su sadržane u izjavi jedne od učesnica u istraživanju: *edukacija, druženja, razgovori, dobra komunikacija*.³⁸

Također smo nastojali ispitati koje načine nagrađivanja uposlenika primjenjuju direktori škola. Ova tema se pokazala jednim od prijepornih dijelova istraživanja. Razlog tome je, vjerovatno, okolnost što je određeni broj čestica u instrumentu sadržavao eksplicitna pitanja o finansijskoj stimulaciji uposlenika. Direktori nisu skrivali negodovanje zbog nemogućnosti raspola-

³⁶ Jedan od načina posredovanja duha zajedništva sadržan je u slijedećem iskazu direktora osnovne škole iz Sarajeva: *U saradnji sa sindikatom, organizuju se posjete povodom nekog radosnog događaja, bolesti i sl., organizuju se druženja po aktivima povodom praznika, timski rad kroz projektne aktivnosti, timski pristup u unapređenju cjelokupnog rada škole, kroz sjednice stručnih organa stalno isticanje ovih vrijednosti.* (Upitnik, br. 34.)

³⁷ Izjava direktora osnovne škole iz Sarajeva, upitnik br. 14.

³⁸ Direktorica osnovne škole iz Sarajeva, upitnik br. 32.

ganja finansijskim sredstvima,³⁹ neodgovorenih zahtjeva upućenih resornom ministarstvu zbog smanjenog budžeta za odgojno-obrazovnu djelećnost⁴⁰ (za 2010. god.), s jedne strane, i činjenice da se finansijskom stimulacijom neminovno izdvajaju jedni članovi kolektiva u odnosu na druge, što potencijalno nosi opasnost od narušavanja harmoničnih međuljudskih odnosa u kolektivu. Dok su elementi upravljanja međuljudskim odnosima koje smo predstavili u prethodnom izlaganju u potpunosti u domeni djelovanja direktora škole, pitanje motivacije uposlenika ograničeno je prilikama u širem prosvjetnopolitičkom i društvenom kontekstu. U prosvjetnim zakonima koje smo analizirali, ni u jednom članu se ne spominje nagrađivanje nastavnog osoblja škole. Jedini oblik stimulacije koji je reguliran zakonima jeste napredovanje u karijeri kroz stručna zvanja. Istovremeno, zakonima su regulirane mjere sankcioniranja uposlenika.⁴¹

Međutim, unatoč takvim nepovoljnim pravnim prilikama, direktori škola uspijevaju iznaći načine da stimuliraju radnike.⁴² Među oblicima stimuliranja uposlenika direktori najčešće navode javnu pohvalu (na sjednici nastavničkog vijeća, putem školskog razglasa, na proslavi povodom Dana škole), pohvalu upućenu uposleniku lično, dodjelu plakete, zahvalnice ili drugog pisanog priznanja, dok je najmanji broj slučajeva nagrađivanja odlaskom na seminar ili besplatnu ekskurziju (po jedanput). Dakle, direktori škola najčešće primjenjuju nefinansijske oblike nagrađivanja i sankcioniranja, koji su pritom nerijetko simboličnog, nematerijalnog karaktera. Literatura ukazuje da djelovanje takvih, simboličkih oblika nagrađivanja ne treba zanemariti, jer ljudska motivacija je složena i različita a radnici prije svega žele da kroz svoj rad budu ponosni na svoje vještine i osjete da doprinose organizaciji u

³⁹ *Ne postoji mogućnost davanja povišice uposlenicima. Direktori to nisu u mogućnosti, plaće određuje Ministarstvo.* (Direktor srednje škole u Srebreniku, upitnik br. 20.)

⁴⁰ *Pitanje nagrađivanja, ali i sankcionisanja nastavnika nije u domenu direktora. Pravilnikom o plaćama nije predviđena nijedna mjera. Plaće se reguliraju odlukama Vlade Kantona, koja nije odobrila novčane stimulacije uposlenika. Direktor svake godine boduje rad nastavnika pa se ti bodovi na kraju ciklusa od 4 godine zbrajaju sa bodovima pedagoškog savjetnika i na osnovu toga se izvodi konačna ocjena.* (Direktor osnovne škole u Zenici, upitnik br. 30, podvukla A. I.)

⁴¹ Usp., npr., NSRS, 2008a, Član 86; 87; 89.

⁴² Učesnicima u istraživanju ponudili smo niz *iterna* koji se tiču mehanizama nagrađivanja uposlenika, gdje su se našla pitanja o praksi finansijskog stimuliranja uposlenika. Navest ćemo jedan od odgovora koji zorno prikazuje situaciju u tome pogledu kod nas. *Zbog načina finansiranja [školstva] onemogućeno je nagrađivanje nastavnika i radnika, pa mi je samim tim uskraćeno da mogu nečiji rad na unapređenju nagraditi. Zato samo postoje usmene pohvale na sednicama Školskog odbora, Nastavničkog veća i Saveta roditelja.* (Direktor osnovne škole iz Kotor Varoši, Upitnik br. 5.)

kojoj djeluju (usp. Fukuyama, 2000: 407). U najvećem broju slučajeva direktori smatraju da uposlenike treba pohvaljivati kad god se kod njih primijeti nastojanje da unaprijede rad škole (60%), 30% njih smatra da se pohvale trebaju upućivati onda kada uposlenici postignu izuzetne rezultate u odgojno-obrazovnom radu, dok 10% direktora smatra da pohvale nastavnicima treba upućivati samo onda kada postignu neki značajan uspjeh na takmičenjima. Interesantno je da niko nije odabrao opciju *ne treba pohvaljivati nastavnike*. Rezultati također ukazuju da direktori rjeđe upotrebljavaju sankcioniranje nastavnika nego nagrađivanje. Tu okolnost možda najbolje objašnjava izjava direktora osnovne škole u Tuzli: *Sankcionisanje zaposlenika bez nagrađivanja je kontraproduktivno i besmisleno.*⁴³ Oblik sankcioniranja koji najčešće primjenjuju učesnici u našem istraživanju je *opomena kroz individualni razgovor*.

U ovome radu nastojali smo predstaviti jedan dio rezultata istraživanja koji osvijetljavaju značaj međuljudskih odnosa u radnom kolektivu u kontekstu aktivnosti upravljanja, vođenja i rukovođenja školom. Nalazi empirijskog istraživanja ukazuju da direktori škola uočavaju značaj problema upravljanja međuljudskim odnosima. Štaviše, oni ističu kako je to, pored stručnosti direktora i kadra, najvažniji zahtjev za uspješno obavljanje direktorske dužnosti. Međutim, ispitujući zastupljenost konkretnih elemenata upravljanja međuljudskim odnosima u aktivnosti direktora škola uočili smo da je djelovanje direktora u tome pravcu nedovoljno osmišljeno i osvrhovljeno, da stoji pritisnuto formalnim zahtjevima godišnjeg plana rada direktora i škole, s jedne strane, i finansijskim restrikcijama, s druge. U nalazima istraživanja uočljive su indicije djelovanja varijable spola rukovodioca kao važnog diskriminatorskog faktora. Stoga smatramo da bi ovoj varijabli u kasnijim istraživanjima bilo potrebno posvetiti značajniju pažnju. Pretpostavljamo da bi rezultati istraživanja djelovanja varijable spola rukovodioca mogli obezbijediti značajna saznanja o specifičnostima rukovodilačke androcentrične pozicije u izrazito feminiziranoj odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Ovakovrsno istraživanje bilo bi prilog aktuelnom diskursu o tzv. *ženskom stilu menadžmenta*.

⁴³ Upitnik br. 42.

Zaključak

Nastupajući iz pozicije koja je određena pedagoškim i andragoškim misaonim sistemom, tragali smo za problemom koji će objedinjavati logiku menadžmeta u obrazovanju i znanosti o odgoju i obrazovanju. U tu svrhu, odabrali smo problem upravljanja međuljudskim odnosima koji smo prepoznali kao njegovu andragošku stvarnost i supstancu. Zaključujemo da za menadžment u obrazovanju relevantnost odgojno-obrazovnog konteksta i znanosti koja se njime bavi potiče iz tri izvora:

1. ciljeva aktivnosti upravljanja, rukovođenja i vođenja koji se odvijaju radi odgojno-obrazovne djelatnosti škole i uporedo sa njom
2. nastavničke etike
3. zahtjeva pedagoške zbilje škole. Nju čine: učenici i njihovi staratelji/roditelji, učitelji i nastavnici, nastavni planovi i programi te svi oni formalni i skriveni procesi koje sobom nose nastavne i vannastavne aktivnosti škole.

Rezultati empirijskog istraživanja osvjetljavaju jedan dio stvarnosti škole kao organizacije koja ne vrši akumulaciju materijalnog kapitala, čija svrha nije maksimizacija profita i u kojoj su mogućnosti finansijskog motiviranja radnika svedene na minimum. Upravo pitanje motiviranja prosvjetnih radnika i postulate nastavničke etike smatramo ključnim argumenatima u korist potrebe kritičnijeg odnosa prema logici ekonomije i menadžmenta u odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Prema nalogima pedagoške etike, dobrobit učenika te poštivanje odgoja i obrazovanju kao vrijednosti u sebi i za sebe jeste ono što predstavlja konstantan i krajnji cilj djelovanja prosvjetnog radnika. Ta se okolnost, dalje, odražava na prirodu mehanizama stimuliranja nastavnika marginalizirajući značaj materijalne motivacije. Jer, duhovno dobro koje se kroz odgojno-obrazovni proces komunicira nije moguće materijalno procijeniti, niti dovoljno platiti. Upliv menadžerijalizma u takav ambijent školskog života možda bi najdublje ranio područje međuljudskih odnosa. Menadžerijalizacija odgojno-obrazovne djelatnosti dovela bi do toga da tkivo škole čine odnosi koji počivaju na ugovornim klauzulama, kompetitivnosti i proračunatosti nauštrb odgojno-obrazovnih vrijednosti. (usp. Clarke et al., 2001: 9 prema Gunter, 2005: 181).

Moguće je da nastojanje za izbjegavanjem agresivne menadžerijalizacije odgojno-obrazovne djelatnosti stoji u pozadini jačanja diskursa o vođenju i rukovođenju u obrazovanju (engl. *educational leadership* i *educational administration*). No, da bi se potvrdila tačnost iznesene tvrdnje, potrebno bi bilo obaviti zasebno istraživanje povijesnog razvoja koncepata vezanih za

menadžment u obrazovanju tragajući za njihovim misaonim i praktičnim utemeljenjem. Također bi bilo korisno buduća istraživanja pozicionirati u kulturni milje u kojem žive koncepti menadžmenta u obrazovanju. Činjenica da je menadžment u obrazovanju snažno markiran kulturom pred istraživača postavlja zadatak definiranja autohtonog menadžmenta u obrazovanju koji će s jedne strane biti ukorijenjen u svrsi odgoja i obrazovanja, a s druge usklađen s intelektualnom tradicijom te poimanjem rada i odgovornosti u konkretnoj kulturi.

ANDRAGOGICAL REALITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

- Abstract -

The main intention of this paper is to highlight the importance of treating the issues of Educational Management from the perspective of andragogical relevance of the reality to which it refers. This paper elaborates the position that the encounter between Educational Management and Andragogy – both on the level of the praxis and the level of theory – would offer answers to some of the basic problems of the two fields at this moment of their individual developments. The author argues that this sort of encounter is needed for Educational Management in order for it to gain the purpose that will be in accordance with the values of educational context, in which the activities of educational management, leadership and administration are taking place. The emphasis is, therefore, put on the phenomenon of human relations. In this paper, it is treated as the element which brings Educational Management to a close encounter with pedagogical and andragogical reality of a school. The relevance of human relations for Educational Management is elaborated theoretically and empirically. The empirical part of the paper is based on the findings gained from qualitative analysis of reports of school principals in Bosnia and Herzegovina related to the treatment of human relations management in their praxes.

Key words: ***Educational Sciences, Andragogy, Education(al) Management, human relation.***

Literatura:

- **Agić, H.** (2009). Djelatnost direktora i upravljanje promjenama u obrazovanju, neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Univerzitetu u Novom Sadu.
- **Alibabić, Š.** (2002). Svojstva menadžera i stilovi rukovođenja, *Obrazovanje odraslih*, Vol. II, br. 1, 99-109.
- **Alibabić, Š.** (2009). Profesionalizacija menadžmenta u obrazovanju, *Obrazovanje odraslih*, Vol. IX, br. 2, 9-20.
- **Bahtijarević-Šiber, F.** (1999). *Management ljudskih potencijala*, Zagreb: Golden marketing.
- **Bronfenbrenner, J.** (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*, prevod B. Branković i T. Seizova, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- **Bush, T.** (2003). *Educational Leadership and Management*, 3rd edition, London: SAGE Publications.
- **Bush, T.** (2006, September 15). Theories of Educational Management, *the Connexions Web site*: <http://cnx.org/content/ml13867/1.1/>, februar 2010.
- **Dimmock, C. i Walker, A.** (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*, London: SAGE Publications Ltd.
- **Domović, V.** (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Zagreb: Naklada Slap.
- **Drucker, P. F.** (1998). *Peter Drucker on the Profession of Management: A Collection of Articles Published in the Harvard Business Review between 1963-1994*. The Harvard Business Review Book.
- **Drucker, P. F.** (1999). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- **Drucker, P. F.** (2007). *The Practice of Management*, Burlingston: Butterworth-Heinemann.
- **Field, J.** (2008). *Social Capital*, New York: Routledge.
- **Fukuyama, F.** (2000). *Povjerenje – Društvene vrline i stvaranje blagostanja*, prevela Sonja Vuković, Zagreb: Izvori.
- **Giesecke, H.** (2001). Was hat Schule mit Ökonomie zu tun?, <http://www.hermann-giesecke.de/funk8.pdf>, pristupljeno marta 2010.
- **Giesecke, H.** (2005). „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln, *Neue Sammlung* H.3/2005, 377-389. Pristupljeno putem <http://hermann-giesecke.de/humkap.htm>, pristupljeno marta 2010.
- **Goel, D.** (2008). *Performance Appraisal and Compensation Management: A Modern Approach*, PHI Learning Pvt. Ltd.
- **Gunter, H.** (2005). Putting Education Back into Leadership, *Forum*, Vol. 47, No. 2-3, 181-187.

- **Gunter, H. M.** (2001). *Leaders and Leadership in Education*, London-New Delhi: SAGE Publications.
- **Havelka, N.** (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- **Hoy, W. K.** (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), str. 149-168.
- **Liessmann, K. P.** (2009). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München: PIPER.
- **Liessmann, K. P.** (2011). Posljednja zadaća našeg opstanka, preveo s njemačkog Damir Barbarić, *Čemu obrazovanje: Razmatranja o budućnosti sveučilišta*, priredio Damir Barbarić, Matica hrvatska: Zagreb, 107-116.
- **Mavrak, M.** (2002). Kvaliteta komunikacije među agensima socijalizacije u pedagoškom radu sa zdravom i hronično bolesnom djecom. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filozofskom fakultetu u Sarajevu 2002. Sarajevo: Biblioteka Filozofskog fakulteta.
- **Mc Cimick, J. i Barnett, K.** (2006). Relationships Between Teacher Career Stages/States and Locus of Control: A Multilevel Analysis. Rad izložen na *Godišnjoj konferenciji Australijskog udruženja za pedagoška istraživanja*, 26-30 novembar 2006. Pristupljeno putem www.aare.edu.au/06pap/mcc06123.pdf, pristupljeno maja 2010.
- **Pastuović, N.** (1999). *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjelovitnog obrazovanja i odgoja*, Znamen: Zagreb.
- **Peko, A., Mlinarević, V. i Gajger, V.** (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama, *Odgojne znanosti*, Vol. 11, br. 2, 67-84.
- **Polany, K.** (1999). *Velika preobrazba. Politički i ekonomski izvori našeg vremena*, preveo Luka Marković, Zagreb.
- **Rapuš Pavel, J. i Kobolt, A.** (2008). Iskustva s kvalitativnom analizom na području socijalnopedagoškog istraživanja, Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (ur.) (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 99-117.
- **Reardon, K. K.** (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, Zagreb: „Alinea“.
- **Rijavec, M.** (1995). *Uspješan menadžer: Svakodnevne metode upravljanja*, Zagreb: MEP Consult.
- **Slatina, M.** (1998). *Nastavni metod: prilog pedagoškoj moći suđenja*, Sarajevo: Filozofski fakultet.
- **Slatina, M.** (2002a). Pojam obrazovnog menadžmenta i menadžerske uloge i kompetencije školskog direktora, *Obrazovanje odraslih*, br. 1, Vol. II, 111-129.
- **Slatina, M.** (2002b). Obrazovni menadžment u Bosni i Hercegovini (prepreke i savladavanje prepreka), *Didaktički putokazi*, br. 27, 1-13.

- **Slatina, M.** (2003). Upravljanje konfliktima i sukobima u školi, *Obrazovanje odraslih*, br. 1, Vol. III, 57-76.
- **Slatina, M.** (2008a). Ka pojmu menadžmenta u obrazovanju, *Didaktički putokazi*, br. 46, 2-6.
- **Slatina, M.** (2008b). Menadžment u obrazovanju – planiranje i određivanje prioriteta, *Didaktički putokazi*, br. 47, 2-9.
- **Slatina, M.** (2008c). Organiziranje kao menadžment funkcija i vještina, *Didaktički putokazi*, br. 48, 2-9.
- **Slatina, M.** (2009). Odlučivanje kao menadžment funkcija i vještina, *Didaktički putokazi*, br. 50, 28-38.
- **Staničić, S.** (2008). Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu, <http://www.azoo.hr/tekst/materijali-sa-strucnog-skupa-o-suvremenim-trendovima-u-skolskom-menadzmentu-/1004>, pristupljeno maja 2009.
- **Šunje, A.** (2002). Menadžment u obrazovnim ustanovama, *Obrazovanje odraslih*, br. 1, Vol. II, 69-109.
- **Tomlinson, H.** (ur.) (2004). *Educational Management: Major Themes in Education*, Owon-New York: Routledge Falmer.
- **Wright, N.** (2001). Leadership, „Bastard Leadership“, and Managerialism: Confronting Twin Paradoxies in the Blair Education Project, *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 29, No. 3, 275-290.
- **Wright, N.** (2010). New Public Management, Disestablishmentarianism, and Bastard Leadership, *Perspectives on Educational Leadership*, pristupljeno putem <http://www.getcited.org/pub/103469801>, juli 2010.

Zakonski i pravni propisi:

- Parlamentarna skupština BiH (2003). Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini.
- Skupština Kantona Sarajevo (2004a). Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju.
- SKS (2004b). Zakon o srednjem obrazovanju.
- Narodna Skupština RS (2008a). Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju.
- NSRS (2008b). Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju.
- Ministarstvo civilnih poslova BiH (2008). Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja, 2008.-2015.

Bojan Ljujić¹

MENADŽERSKE KOMPETENCIJE INSTRUKTORA U ONLINE OBRAZOVANJU ODRASLIH²

- Sažetak -

Primena savremenih informacionih i komunikacionih tehnologija (ICT) u obrazovanju i nastanak novih oblika obrazovne delatnosti među kojima je i online obrazovanje dovode do izvesnih promena u zahtevima koji se odnose na kompetencije nastavnika. Menadžerskim kompetencijama instruktora u online obrazovanju pridaje se poseban značaj. One ne predstavljaju novine, ali se u kontekstu savremenih vidova obrazovanja drugačije sagledavaju nego u tradicionalnom obrazovanju, usled njihove drugačije tehnološke zasnovanosti.

Ovim radom se prevashodno teži sagledavanju suštine menadžerskih kompetencija instruktora u online obrazovanju kroz njihovo pozicioniranje i poređenje sa drugim bitnim kompetencijama u ovom vidu obrazovanja i razmatranje u kontekstu tradicionalnog obrazovanja.

Analiza dostupne relevantne literature dovela nas je do zanimljivih nalaza koji upućuju na to da su menadžerske kompetencije instruktora prepoznate kao veoma značajne, kao i da imaju blagi primat u poređenju s ostalim instruktorskim kompetencijama u online obrazovanju. Pojedine kompetencije iz seta menadžerskih kompetencija instruktora u online obrazovanju ne izdvajaju se prema bitnosti od ostalih, ali je primetno da su one drugačije u odnosu na istorodne kompetencije koje su značajne s aspekta tradicionalnog obrazovanja. Takođe, zapaža se da se menadžerske kompetencije drugačije i na specifičan način tretiraju u literaturi koja je primarno obrazovnog karaktera u odnosu na naučne izvore koji potiču iz drugih oblasti (ekonomije, menadžmenta itd.).

Ključne reči: kompetencije nastavnika, menadžerske kompetencije, online obrazovanje.

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

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu) "Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (broj: 179060) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Uvod

Obrazovanje u savremenom društvu se nalazi pod snažnim uticajem tehnološkog razvoja. Širenjem informacionih i komunikacionih tehnologija, naročito postupnim povećanjem dostupnosti kompjutera i tehničke opreme neophodne za kompjuterska umrežavanja, sa kojim dolazi do njihove masovne upotrebe (Watson, 2006), ispunjeni su osnovni preduslovi za početak praktikovanja *online obrazovanja*.

U okviru modernih naučnih izvora koji se bave problemima *online obrazovanja*, često se govori o promenama u ulogama učesnika u obrazovnom procesu. Sve je više autora (Rosenburg, 2001; Goodyear 2001; Ardizzone & Rivoltella, 2006; Churches, 2008. i drugi) koji razmatraju nastavničke uloge, kao i funkcije i kompetencije koje su njima predviđene. Sasvim je razumljivo da postoje uloge i kompetencije nastavnika/instruktora koje su iste ili slične u tradicionalnim oblicima obrazovanja i savremenom *online obrazovanju*. Međutim, moderno obrazovanje zahteva nove nastavničke kompetencije koje ne dominiraju u tradicionalnom obrazovanju, a pojedine poznate kompetencije bivaju modifikovane. Tako, u obrazovanju zasnovanom na informacionim i komunikacionim tehnologijama, o pojedinim kompetencijama, iako nisu fenomenološki nove, govori se na drugačiji način. Među njima se nalaze i menadžerske kompetencije.

Cilj ovog rada je sagledavanje suštine menadžerskih kompetencija instruktora u *online obrazovanju* i ukazivanje na njihove specifičnosti i značaj. U skladu s tim, u okviru rada razmotrene su kompetencije nastavnika/instruktoru u tradicionalnom i *online obrazovanju* kako bi se utvrdilo mesto koje među njima zauzimaju menadžerske kompetencije. Takođe, akcenat je na identifikaciji ključnih sličnosti i razlika menadžerskih kompetencija nastavnika u pomenuta dva pristupa obrazovanju. Konačno, analizirani su konkretni setovi veština koji se svrstavaju u domen menadžerskih kompetencija instruktora u *online obrazovanju*.

Kompetencije nastavnika u savremenim oblicima obrazovanja odraslih

Tragajući za raspravama o kompetencijama nastavnika, bilo da se u prvom planu ima tradicionalno obrazovanje ili savremeni pristupi obrazovanju, češće se srećemo sa terminima koji se ne odnose eksplicitno na njih, ali implicitno ukazuju na njihovu prepoznatost i prisustvo. Tako, govori se o *funkcijama nastavnika* (Kulić & Despotović, 2004; Trnavac & Đorđević, 2005), *nastavničkim ulogama* (Bonk, 2000; Williams, 2003; Trnavac & Đorđević, 2005; De Laat,

2006; Denis, 2006), *očekivanim ponašanjima nastavnika* (Churches & School, 2008). U dostupnoj literaturi se eksplicitno o kompetencijama nastavnika više raspravlja u kontekstu savremenih oblika obrazovanja nego što je to slučaj u raspravama o tradicionalnom obrazovanju.

Kulić i Despotović (2004) govore o tri veće grupe nastavničkih funkcija. Pored *funkcije prenošenja znanja* oni prepoznaju i određene funkcije koje se mogu svrstati u domen menadžmenta, a to su *funkcija vođenja* i *funkcija organizatora*. Ovo postaje još očiglednije osvrtom na specifikaciju navedenih funkcija. Optimalno ispunjavanje *funkcije vođenja* podrazumeva razvijenost kompetencija koje se odnose na pripremu i uvođenje u situaciju učenja, primenu odabranih nastavnih tehnika i didaktičkih aparatura, povezivanje sadržaja koji se usvajaju sa znanjima iz drugih predmeta i ukazivanje na mogućnosti primene tih znanja u praktičnim situacijama. Treća funkcija, *funkcija organizatora*, podrazumeva osposobljenost za fokusiranje problema, planiranje nastavnih sadržaja, izbor organizacionih oblika i metoda rada, kao i planiranje vremena i prostora.

Razmatrajući problematiku uloga nastavnika u tradicionalnom obrazovanju, neki autori dolaze do setova veština i uloga koje se odnose na profesionalce iz oblasti podučavanja. Tako, postoji lista *konvencionalnih uloga i veština* trenera u obrazovanju odraslih, među kojima dominiraju one koje su od izuzetnog značaja s aspekta upravljanja obrazovanjem. Lista obuhvata dizajniranje i razvoj, razvoj individualnih mentalnih moći, razvoj sadržajnih znanja, koordinaciju i osmišljavanje časova, razvoj i proizvodnju događaja i proizvoda, koordinaciju kratkoročnih interakcija u obrazovnom kontekstu, razmenu veština i znanja, fokus na pojedinca koji uči, reaktivno rešavanje problema itd. (Rossett & Sheldon, 2001, prema: Aragon & Johnson, 2002).

Savremeni oblici obrazovanja za koje je karakteristična intenzivna i široka upotreba informacionih i komunikacionih tehnologija često se posmatraju u suprotnosti sa tradicionalnim obrazovanjem. Slično se čini i s ulogama nastavnika i kompetencijama koje se pojedinim ulogama pripisuju. Tako, imajući u vidu ranije pomenutu listu konvencionalnih uloga i veština trenera u obrazovanju odraslih, nailazimo na shvatanje prema kome se od nastavnika budućnosti koji deluju u virtuelnim obrazovnim okruženjima očekuju drugačije, pa čak i suprotne, akcije. Na primer, od njih se očekuje da upravljaju organizacionom, a ne individualnom mentalnom moći, da razviju saznajne moći pojedinca, utemelje asocijacije, tragaju za relevantnim materijalima i kreiraju značenja koja će biti smisljena za svakog participanta u obrazovanju, da kreiraju trajna i kontinuirano podržavajuća *online* saznajna i obrazovna okruženja sa razvojnim potencijalom, da rade na ostvarenju dugoročnih obrazovnih ciljeva, kao i da se udalje od prostog prenošenja sadržaja i da počnu participaciju u

njegovom modifikovanju i kreiranju, da budu menadžeri sazajnih resursa, da probleme rešavaju proaktivno (*ibidem*).

Nasuprot ovakvim viđenjima, postoje i ona koja ne sukobljavaju tradicionalno i *online* obrazovanje, te ni nastavničke uloge ne vide kao suprotstavljene. U nekim od njih prepoznaju se uloge i kompetencije nastavnika o kojima je ranije bilo reči, a koje se pripisuju nastavnicima u tradicionalnom obrazovanju. Sa druge strane, postoje viđenja koja pretpostavljaju sasvim nove uloge i kompetencije, karakteristične samo za *online* obrazovanje.

Baveći se *online* obrazovnim okruženjem, Garrison, Anderson i Archer (prema: Palloff & Pratt, 2007) pretpostavljaju nekoliko oblika prisutnosti učesnika u *online* obrazovanju, pa u odnosu na njih određuju i funkcije instruktora. Ovi autori govore o *socijalnoj prisutnosti*, prema kojoj se funkcija nastavnika ogleda u podsticanju emocionalnog izražavanja, otvorene komunikacije i grupne kohezije; *nastavničkoj prisutnosti*, koja instruktore određuje kao dizajnere kurseva, aktivnosti u okviru njih i procenjivanja, facilitatore i direktne instruktore; *kognitivnoj prisutnosti*, prema kojoj je funkcija nastavnika u konstrukciji značenja kroz stalnu i stabilnu komunikaciju. Iako nije eksplicitno izdvojena menadžerska funkcija, čini se da navedene funkcije uključuju izvesne menadžerske i organizatorske veštine, bez kojih bi bilo praktično nemoguće uspostavljanje adekvatne klime za realizaciju obrazovne delatnosti. Navedene funkcije, iako ih autori pripisuju instruktorima u *online* obrazovanju, nisu isključivo u vezi s ovim oblikom obrazovanja.

Collins i Berge (*ibidem*) govore o četiri funkcije *online* instruktora, koje se u različitoj meri pripisuju *online* obrazovanju. Reč je o *pedagoškoj funkciji*, koja je, bez sumnje, prisutna i u tradicionalnom obrazovanju, a koja se u kontekstu *online* obrazovanja odnosi na facilitatorski obrazovni rad instruktora; *socijalnoj funkciji*, koja je, kao i prethodna, prisutna i u tradicionalnom obrazovanju, ali je zbog prirode savremenih informacionih i komunikacionih tehnologija koje se primenjuju u obrazovanju i njihovog uticaja na kreiranje ljudskih zajednica, posebno naglašena i skoro posmatrana kao nespojiva sa tradicionalnim obrazovanjem; *menadžerskoj funkciji*, koja podrazumeva kreiranje i praćenje normi koje se tiču pravljenja rasporeda aktivnosti, usklađivanje tempa rada, podešavanje i usklađivanje glavnih ciljeva obrazovnog procesa, kreiranje pravila i donošenje bitnih odluka i *tehničkoj funkciji*, koja je zapravo jedina funkcija karakteristična isključivo za *online* obrazovanje, a odnosi se na upoznatost sa savremenim tehnologijama i načinima njihove primene u obrazovne svrhe, uigranost i adekvatnost upotrebe, kao i mogućnost prenošenja ovih kvaliteta na polaznike.

Imajući u vidu navedene klasifikacije funkcija instruktora u *online* obrazovanju, Palloff & Pratt (2007) govore o različitim aspektima *online*

udruživanja i na njima zasnivaju svoje viđenje funkcija *online* instruktora. Tako, prema njima funkcije instruktora su determinisane umešanošću *ljudi* (što odgovara socijalnoj funkciji i socijalnoj prisutnosti o kojoj je bilo reči), aktuelnom *politikom i procesima* (što je u skladu sa nastavničkom prisutnošću i menadžerskom funkcijom), *komunikacijom i interakcijom* (koje podržavaju kognitivno pisustvo) i *nastavnim i saznavnim okruženjem* (koje podržava pedagošku funkciju i kreira obrazovno iskustvo). Ovi autori, fokusirajući se na navedene funkcije, predlažu sledeće neophodne kompetencije za adekvatno obavljanje instrukcionog rada u *online* obrazovanju: kreiranje saznavne zajednice koja je intelektualno uzbudljiva i izazovna, ohrabivanje polaznika da daju sve od sebe na svim aspektima, demonstracija efektivne upotrebe grupne dinamike i tehnika dijaloga, korišćenje raznovrsnih aktivnosti učenja i demonstracionih metoda pre nego predavanja, isticanje povezanosti vrednosnog sistema i kurikuluma, poznavanje povezanosti trendova na tržištu rada i gledišta koja su u vezi sa temama o kojima se raspravlja, postavljanje ciljeva i inspirisanje polaznika, podsticanje kolaboracije, kreativnosti i inovacija, procenjivanje ishoda, učestvovanje u profesionalnim radionicama radi razvoja i usavršavanja facilitatorskih veština, usklađivanje načina rada s individualnim stilovima učenja polaznika. Ove kompetencije se u različitoj meri dotiču sfere upravljanja obrazovnim procesom, ali nesumnjivo ukazuju na neophodnost razvijenosti menadžerskih veština kod instruktora u *online* obrazovanju.

Do sličnih uloga dolazi i Mason (prema: Bonk & Dennen, 2003). On izdvaja *organizacionu, socijalnu i intelektualnu* ulogu *online* instruktora. Organizaciona uloga veoma je slična menadžerskoj funkciji, koja je ranije opisana, a podrazumeva pravljenje rasporeda, postavljanje ciljeva, vremenskih rokova, proceduralnih pravila i normi koje se tiču interakcije i slanja odgovora u okviru *online* kursa. Socijalna uloga odnosi se na slanje pozdravnih poruka, zahvalnica, povratnih informacija o radu studenata, kao i uspostavljanje prijateljske klime. Najbitnija uloga, prema ovom autoru, je intelektualna, a ona se odnosi na postavljanje pitanja, davanje odgovora, fokusiranje diskusije.

Goodyear (2001) dolazi do nekoliko uloga *online* nastavnika, kojima odgovaraju određene kompetencije i oblici ponašanja. To su uloge *facilitatora procesa* (odnosi se na facilitaciju raznih *online* aktivnosti koje pomažu učenje - konkretnije, ova uloga podrazumeva dobrodošlicu, uspostavljanje glavnih pravila, kreiranje zajednice, upravljanje komunikacijom, modeliranje socijalnog ponašanja i uspostavljanje sopstvenog identiteta), *savetodavca* (individualni ili grupni rada sa polaznicima kroz nuđenje saveta koji su od pomoći da se napreduje na kursu), *procenjivača* (u vezi je sa procenom i da-

vanjem ocena za aktivnosti na kursu), *istraživača* (usredsređenost na dolaženje do novih saznanja u oblasti u kojoj je aktivan), *facilitatora sadržaja* (usredsređenost na nadogradnju polaznika kroz aktuelne sadržaje), *tehnologa* (utiče na odabir ili pomaže u odabiru adekvatnih tehnologija s aspekta uspešnog obrazovanja i učenja u *online* okruženju), *dizajnera* (uključenost u dizajniranje svih aktivnosti na kursu) i *menadžera-administratora* (odnosi se na registraciju polaznika, vođenje računa o njihovoj sigurnosti, vođenje dnevnika aktivnosti i evidencije i sl.).

Drugi autori u svom istraživačkom radu identifikuju neke druge kompetencije koje se pripisuju instruktorima u *online* obrazovanju. Tako, Thach i Murphy (1995) govore o *interpersonalnoj komunikaciji i fidbeku, promovisanju interakcije, administrativnim i uslužnim veštinama podrške, timskom radu, provođenju ispitivanja saznavnih potreba polaznika, razumevanju tehnologije koja je ključna u učenju na daljinu i odnosa koji su prema njoj razvili polaznici*.

Neki autori ulogu učesnika u *online* obrazovanju sagledavaju kroz bitne preduslove uspešnosti obrazovne delatnosti. U tom smislu, uloge i kompetencije instruktora se sagledavaju kroz osiguravanje pristupa i upoznavanje sa novim tehnologijama, uspostavljanje vodiča i procedura koje su fleksibilne i podložne usklađivanju prema potrebama i mogućnostima participanta, težnju za uspostavljanjem maksimalne participacije, podsticanje kolaborativnog učenja i kreiranje trostrukog reflektivnog procesa u kom participanti vrše refleksiju sopstvenog učenja, samih sebe kao učenika i procesa učenja (Palloff & Pratt, 2001). Promišljajući navedene sfere u kojima instruktori treba da daju svoj doprinos, stiže se utisak da one suštinski pripadaju području *online* obrazovanja. To je naročito primetno tamo gde je reč o novim tehnologijama, kolaborativnom učenju i reflektovanju na različite aspekte znanja i saznavanja. Međutim, ostale sfere, iako su prisutne i u tradicionalnom obrazovanju, svoj pravi smisao dobijaju upravo u virtuelnim okruženjima kao kontekstima u kojima se odvija *online* obrazovanje.

Prethodna analiza vodi nas do nekoliko opštih zapažanja. Prvo, može se reći da su u tradicionalnom obrazovanju i *online* obrazovanju prisutne uglavnom iste uloge, funkcije i kompetencije nastavnika tj. instruktora. Naravno, one su uglavnom konceptualno i suštinski iste. Međutim, primena informacionih i komunikacionih tehnologija u savremenom obrazovanju koje se odvija *online* okruženjima, svaku od uloga nastavnika tj. instruktora čini specifičnom i različitom u odnosu na istovetne uloge u tradicionalnom obrazovanju. Na ovo ukazuju Goodyear, Harasim i Stephenson (prema: De Laat, 2006), ističući da je *online* obrazovni rad drugačiji od obrazovanja koje se odvija "licem u lice", pa su neophodna i posebna znanja i veštine kojima tre-

ba naoružati instruktore u *online* obrazovanju. Nastavničke kompetencije ne mogu se jednostavno preslikati iz tradicionalnog obrazovanja u *online* obrazovanje, već je neophodno steći uvid u kompleksnosti *online* obrazovanja i na toj osnovi graditi neophodne veštine instruktora. Na primer, u okviru organizacione funkcije nastavnika u tradicionalnom obrazovanju bilo je reći o sposobnosti nastavnika za planiranje nastavnih sadržaja (Kulić i Despotović, 2004). Ova veština zasigurno je neophodna i instruktorima u *online* obrazovanju, ali usled mogućnosti pristupa Internetu i mnogim resursima i bazama podataka, u modernom obrazovanju planiranje nastavnih sadržaja je daleko fleksibilnije, a mogućnost modifikacije i intervencije u izbor relevantnih sadržaja je otvorena, što onemogućuje ograničenje njihovog opsega. Iako su pojedine uloge, funkcije i kompetencije iste ili slične, one se često drugačije imenuju, tj. za njihovo označavanje se koriste različiti termini.

Drugo, postoje uloge, funkcije i kompetencije koje su karakteristične isključivo za *online* obrazovanje, a one su najčešće u vezi sa primenom, implementacijom i privikavanjem polaznika na nove tehnologije i njihovom aplikacijom u obrazovnim delatnostima. Obrnut slučaj nije toliko čest, tj. retko se sreću uloge koje su poželjne kod nastavnika u tradicionalnom obrazovanju, a koje su potpuno irelevantne s aspekta rada instruktora u *online* obrazovanju.

Treće, menadžerske kompetencije su relevantne s aspekta oba razmatrana oblika obrazovanja. Ove kompetencije se često javljaju implicitno, a nazivi variraju od autora do autora. Naravno, one nisu izvan domašaja informacionih i komunikacionih tehnologija i specifičnosti zahteva koji se postavljaju pred instruktore njihovim uvođenjem. Primena savremenih tehnologija u obrazovanju zahteva u pogledu menadžerskih kompetencija čini složenijim, obuhvatnijim i kompleksnijim, ali, istovremeno, informacione i komunikacione tehnologije olakšavaju izvršavanje menadžerskih funkcija instruktora koje su predviđene adekvatnom ulogom.

Instruktor kao menadžer *online* obrazovanja odraslih

Videli smo da u naučnim krugovima postoji prilično slaganje o tome šta se zapravo smatra pod menadžerskim ulogama tj. funkcijama i njima odgovarajućim kompetencijama instruktora u *online* obrazovanju. Najčešće se u ovom kontekstu govori o kompetencijama koje se tiču kreiranja i pridržavanja rasporeda aktivnosti, usklađivanja tempa rada, kreiranja i usklađivanja ciljeva i njihovog pridržavanja, kreiranja pravila, donošenja bitnih odluka i sl. Međutim, ne može da se ne primeti tendencija da se pojedine kompeten-

cije, iako pripadaju sferi menadžmenta, svrstavaju u neke druge kategorije. Tako, Goodyear (2001) pojedine zadatke i kompetencije ne dovodi u vezu sa menadžerskim aspektom rada *online* instruktora, iako su one, manje ili više očigledno, upravo iz ove sfere. To su, na primer, zadaci: uspostavljanje i pridržavanje pravila, pokretanje i upravljanje komunikacijom, uspostavljanje i održavanje motivacije, kreiranje zajednice i sl. i kompetencije, kao što su: donošenje odluka o participaciji u različitim segmentima rada u okviru kursa, osiguranje aktivne participacije polaznika, vođenje diskusije tako da je ona u skladu s aktuelnim ciljevima, upravljanje u konfliktnim situacijama i izvlačenje pozitivnog iz njih, određivanje tempa učenja i sl. Sve navedene zadatke i kompetencije navedeni autor pripisuje ulozi *facilitatora procesa*. Slično se može primetiti kod Garrisona, Andersona i Archera (prema: Palloff & Pratt, 2007), koji ne govore o menadžerskom aspektu delatnosti instruktora u *online* obrazovanju, ali govore o njihovoj socijalnoj prisutnosti, prema kojoj se funkcija nastavnika, između ostalog, sastoji u uspostavljanju grupne kohezije, što je svakako u domenu upravljanja obrazovnim procesom. Takođe, ovi autori u okviru tzv. kognitivne prisutnosti podrazumevaju da nastavnik treba da usmerava komunikaciju između polaznika u smislu izgradnje znanja prema utvrđenim ciljevima, što se takođe može uvrstiti u menadžerske kompetencije.

Ovi primeri su najupečatljiviji, ali daleko od toga da su jedini. Navedeno se ne odnosi samo na menadžerske kompetencije. Gotovo sve kompetencije o kojima se govori nisu dovoljno izdiferencirane, iskristalisane i izdvojene u odnosu na druge. Njihovo preplitanje i pretakanje je često prisutno. To je još jedan razlog zbog koga je, prilikom ozbiljnog bavljenja ovim problemima, neophodno razmatrati čitave setove kompetencija i kompletna viđenja pojedinih autora, a ne samo pojedine elemente koji su značajni s aspekta aktuelnih proučavanja. U skladu s tim, da bismo razumeli menadžerske kompetencije instruktora u *online* obrazovanju ne možemo se baviti samo njima i razmatrati naučne izvore koji se njima eksplicitno bave već je neophodno razmatrati i druge kompetencije o kojima se u relevantnoj literaturi govori.

U literaturi je moguće pronaći neka viđenja menadžerskih uloga i kompetencija profesionalaca u oblasti *online* obrazovanja koja odskaču od uobičajenih, što je posledica pristupanja problemu sa neuobičajenih teorijskih polazišta. Piskurich i Sanders (prema: Aragon & Johnson, 2002) daju zanimljivo viđenje kompetencija e-trenera. Oni su došli do trideset i jedne kompetencije koje su rasporedili u četiri široke kategorije, gde spadaju *opšte kompetencije, distribucione, prezentacione* i *menadžerske kompetencije*. Svaku od ovih kompetencija pomenuti autori posmatraju kroz prizmu saznajnih tehnologija ili, preciznije, s aspekta njihovog odabira, upravljanja i

upotrebe. Prema njima, u *menadžerske kompetencije* e-trenera ubrajaju se menadžment odabira odgovarajuće i adekvatne tehnologije učenja, dizajna i razvoja tehnologije učenja, implementacije, podrške i evaluacije tehnologije učenja u *online* obrazovanju. Čini se da ovo viđenje, za razliku od nekih ranijih o kojima je bilo reči, mnogo bolje prodire u suštinu menadžerskih očekivanja od instruktora u *online* obrazovanju, jer ističe značaj upravljanja tj. menadžmenta *tehnologijama*, tj. *tehnologijama učenja*, koje su u elektronskim oblicima obrazovanja veoma specifične. Ovo shvatanje kao da objedinjuje menadžerske i tehničke tj. tehnološke kompetencije o kojima smo govorili, što je u *online* obrazovanju, koje se odvija uz dominaciju savremenih informacionih i komunikacionih tehnologija, veoma značajno. U *online* obrazovanju nema smisla govoriti o menadžerskim kompetencijama instruktora isključujući informacione i komunikacione tehnologije, kao i upravljanje i manipulisanje njima u obrazovne svrhe. Čini se da je upravo pravilno ophođenje prema savremenim tehnologijama, njihov adekvatan odabir i upotreba, kao i plansko i kontrolisano stavljanje u službu sazajnih i obrazovnih ciljeva, ključno s aspekta uspešnog *online* obrazovanja.

Pojedine kompetencije koje se uslovno mogu svrstati u menadžerske nalaze se i u drugim kategorijama o kojima govore Piskurich i Sanders (ibidem). Posmatrajući kategorije koje oni navode, jasno je da je najverovatnije da će se srodne menadžerske kompetencije nalaziti u kategoriji *opštih kompetencija*. Tako, u ovoj kategoriji imamo kompetencije kao što su menadžment promene (ili upravljanje promenom), liderstvo, projektni menadžment, dizajniranje, razvoj, implementacija i podrška i sl. Verovatno je da ih autori prepoznaju kao ne toliko direktno uključene u sam obrazovni proces, već kao veštine koje su neophodne za uspešno izvršavanje nekih pozadinskih delatnosti koje su potpora, preduslov ili dopuna samom procesu obrazovanja, pa je to razlog što se one ne izdvajaju eksplicitno kao menadžerske. Kako bilo, nema sumnje da su i one deo seta očekivanih i potrebnih menadžerskih veština instruktora u *online* obrazovanju.

Ardizzone i Rivoltella (2006), takođe ističu značaj tehnologija u savremenim oblicima obrazovanja na daljinu. Razmatrajući uloge instruktora u *online* obrazovanju, posmatraju ih kao "radnike znanja" čiji se rad ne može prosto objasniti kroz upotrebu tehnologija u procesu *online* učenja i podučavanja. Ovi autori smatraju da je neophodno problem postaviti tako da se istraživački rad usmeri na utvrđivanje šta su nastavnici tj. instruktori spremni i obavezni da urade *uz* tehnologije tj. *sa* tehnologijama. Oni pokušavaju da *online* instruktore opišu i objasne kroz dve dimenzije: jedna dimenzija odnosi se na uloge/funkcije koje im se pripisuju, pa se razlikuju domeni *menadžmenta*, *administracije* i *intermedijacije*; druga dimenzija odnosi se na

edukativne akcije koje oni provode, pa se u tom smislu govori o profesionalcima koji učestvuju u *organizaciji*, *interakciji* i *evaluaciji/ocenjivanju*. Sve navedene uloge i akcije moraju da se provode u obrazovnom radu. Tako, menadžerska uloga instruktora u *online* obrazovanju podrazumeva menadžersko delovanje na nivoima organizacije (instruktori su projektni lideri i projektni menadžeri), interakcije (instruktori su e-tutori tj. elektronski predavači, jer se u obrazovnom procesu nalaze u stalnoj sinhronoj i asinhronoj komunikaciji i interakciji sa polaznicima) i evaluacije i ocenjivanja (instruktori se javljaju kao procenjivači, ne samo *online* aktivnosti polaznika već i kao procenjivači kvaliteta edukativnog procesa, pa su oni i analitičari tehnike i tehnologija, menadžeri promena i kvaliteta). U okviru intermedijatorske uloge od instruktora se očekuje da bude *menadžer baza podataka*, kako bi aktivno bio u potrazi za didaktičkim materijalima i učestvovao u njihovoj organizaciji. Takođe, administratorska uloga instruktora u *online* obrazovanju, ne toliko u sferi interakcije i evaluacije koliko u sferi organizacije, podrazumeva određene akcije koje se mogu svrstati u sferu menadžmenta - tu spadaju instrukcioni dizajn, mrežno programiranje, kreiranje, dizajniranje i vođenje internetskih stranica i sl.

Više je studija u kojima su sprovedeni pokušaji da se napravi obuhvatna i konačna lista kompetencija profesionalaca u *online* obrazovanju. Jednu od studija koja je interesantna s aspekta ovog rada realizuje Williams (2003). Ukratko, pomenuti autor je okupio stručnjake iz oblasti *online* obrazovanja i od njih je, između ostalog, traženo da na osnovu dostupne literature i istraživanja sačine listu uloga koje su aktuelne u kompjuterskom obrazovanju na daljinu, a potom da identifikuju i relevantne kompetencije koje se pripisuju pojedinim ulogama. Treba naglasiti da su stručnjaci u potrazi za ulogama bili koncentrisani na celokupni proces obrazovanja i sve profesionalce angažovane u *online* obrazovanju, a ne samo na instruktore tj. nastavnički kadar. Drugim rečima, nije se tragalo za ulogama instruktora u *online* obrazovanju, već za ulogama profesionalaca koji su angažovani u ovom obliku obrazovanja. Neke od uloga do kojih su došli bile su *instruktor/facilitator* i *trener*.

Analizom uloga i potragom za kompetencijama koje su odgovarajuće njima identifikovan je značajan broj kompetencija, od kojih su neke bile specifične za pojedine uloge dok su neke bile zajedničke za sve uloge. Razmatrajući kompetencije koje se odnose isključivo na gore navedene dve uloge - uloge instruktora/facilitatora i trenera - ne prepoznaju se bitne menadžerske kompetencije koje bi bile zanimljive za razmatranje. Međutim, postoji jedan izuzetno zanimljiv rezultat koji treba pomenuti. Naime, među trideset kompetencija za koje su se stručnjaci iz oblasti *online* obrazovanja složili da su opšte kompetencije profesionalaca u *online* obrazovanju tj. da se odnose na

sve uloge instruktora/facilitatora i trenera, nalazi se čak devet kompetencija koje se svrstavaju u kategoriju menadžerskih kompetencija. Dakle, one čine gotovo trećinu opštih kompetencija u *online* obrazovanju, a postoje još četiri kategorije ovih kompetencija (komunikacione i interakcione, tehnološke, saznajne i interakcione i raznovrsne). To govori o prepoznatom značaju, ali i prioritetu koje one imaju u odnosu na neke druge kompetencije u *online* obrazovanju. Ovih devet kompetencija čine znanja o službama podrške *online* obrazovanju: organizacione veštine, veštine planiranja, znanja o intelektualnom vlasništvu, pravednoj upotrebi resursa i zakonskih regulativa koje se tiču upotrebe publikacija, veštine odnosa s javnošću, veštine konsultovanja, veštine iz oblasti projektnog menadžmenta, veštine pregovaranja i veštine personalne organizacije. Neke od navedenih veština sreli smo ranije, dok su neke sasvim nove i čine specifičnost navedene studije i rezultata do kojih se u njoj došlo. Sasvim je jasno da svaka od navedenih kompetencija primenjena na različite uloge podrazumeva i različite konkretne akcije i oblike ponašanja. Drugim rečima, administrativni menadžer će na drugačiji način, u drugačijim okolnostima, sa drugim ljudima primenjivati svoje pregovaračke veštine nego što je to slučaj s instruktorom/facilitatorom.

Na osnovu prikazanog mogu se izvući dva bitna zaključka. Prvo, menadžerske kompetencije predstavljaju nezaobilazan element u setu veština svih profesionalaca koji su angažovani u *online* obrazovanju. One se u pojedinim ulogama, naročito kod instruktora/facilitatora i trenera, pružaju izvan okvira u kome su specifične kompetencije koje se odnose na navedene uloge. Time se one ne stavljaju u drugi plan, već se podrazumevaju i smatraju uobičajenim. Drugo, menadžerske kompetencije su, među svim opštim kompetencijama stručnjaka u *online* obrazovanju, najdominantnije. To ukazuje na blagu nadređenost u smislu značaja u odnosu na druge opšte kompetencije profesionalaca u *online* obrazovanju.

Kada se govori o kompetencijama instruktora u *online* obrazovanju, treba pomenuti i listu kompetencija, među kojima se nalaze i neke koje potiču iz sfere menadžmenta, a koju predlaže *Internacionalni savet za standarde u obukama, izvođenju i instrukcionom radu* (Aragon & Johnson, 2002). U ovoj listi dominantne su instrukcione i evaluacione kompetencije, a menadžerske kompetencije su, mahom, implicitne i prepoznaju se u osiguravanju pripreme instrukcionog sajta, menadžmentu okruženja učenja, brzom reagovanju na zahteve polaznika koji se tiču razjašnjavanja nejasnoća i davanja fidebeka i pozitivnom angažovanju polaznika i primeni motivacionih tehnika.

Smith (2005) analizira literaturu koja se bavi proučavanjem instruktorskih kompetencija u *online* obrazovanju i, bez tendencije ka njihovom grupisanju u šire kategorije, izlistava pedeset i jednu kompetenciju. Specifi-

čnost Smithovog pristupa je u tome što svaku od kompetencija posmatra s aspekta trenutka u kome je prisutna najveća potreba za njenom manifestacijom, pa tako imamo kompetencije koje su dominantne u pripremnom periodu, tj. u periodu pre nego što realizacija *online* obrazovnih aktivnosti počne, zatim one koje su dominantne u toku samog *online* obrazovanja i, konačno, kompetencije koje su neophodne i koje dolaze do izražaja nakon što je *online* obrazovanje završeno.

Od kompetencija instruktora u *online* obrazovanju koje Smith (ibid.) predlaže, u menadžerske kompetencije se mogu svrstati kompetencije kao što su izbegavanje preopterećivanja novih polaznika na samom startu kursa, jasnost po pitanju zahteva u okviru *online* kursa, izražavanje visokih očekivanja, definisanje nivoa participacije, efikasno i efektivno upravljanje kursom i vođenje administracije, isticanje značaja pravovremenog odrađivanja zadataka, podsticanje studenata da poštuju zaduženja i zadatke, naročito u odnosu na vremenski i radni raspored, upravljanje studentskim očekivanjima, ograničavanje participacije polaznika, usklađivanje rada i sadržaja različitim interesovanjima i stilovima učenja. Pored ovih kompetencija, značajno je istaći još neke koje podrazumevaju usmeravanje u izvesnom smislu. Takve su pomaganje polaznicima da se integrišu u instituciju i njenu kulturu, da neguju kritičko mišljenje, da identifikuju i koriste odgovarajuće tehnike učenja i pomaganje polaznicima da prepoznaju polja i snage željenog napretka.

Zaključna razmatranja

Analiza relevantne literature navodi nas na zaključak da skoro da nema autora koji se bavi problemima instrukcionog rada u *online* obrazovanju a da eksplicitno ili implicitno ne govori o menadžerskim kompetencijama instruktora. To u izvesnom smislu ukazuje na njihovu neophodnost za uspešno obavljanje delatnosti instruktora, kao i uspešnu realizaciju *online* obrazovnih aktivnosti.

Menadžerske kompetencije zauzimaju značajno mesto među ostalim kompetencijama instruktora u *online* obrazovanju. Za menadžerskim kompetencijama postoji jednaka potreba kao i za nekim drugim, a na osnovu uvida u analize pojedinih autora došli smo do zaključka da su one u blago dominantnom položaju. Ovome u prilog idu i zapažanja Trnavca i Đorđevića (2005), koji navode da prodorom informacionih i komunikacionih tehnologija u nastavni i obrazovni proces nastavnik sve više postaje *planer i strateg* ukupnog toka nastavnog procesa.

Teško je utvrditi koja je od menadžerskih kompetencija instruktora u *online* obrazovanju najznačajnija i najvažnija. Takav je utisak bez obzira da li se za kriterijum značajnosti uzimaju zastupljenost pojedinih menadžerskih kompetencija u literaturi ili isticanja u prvi plan pojedinih menadžerskih kompetencija od strane različitih autora. U pokušaju da se ipak istaknu pojedine kompetencije u odnosu na druge prema značaju, možemo se voditi sopstvenim uverenjem i stavom o značaju pojedinih elemenata i aspekata *online* obrazovnog procesa na koje se date kompetencije odnose. Tako, nema sumnje da su *ciljevi* obrazovanja izuzetno značajni elementi obrazovnog procesa pa se samim tim i menadžerske kompetencije koje se odnose na postavljanje dugoročnih i kratkoročnih obrazovnih ciljeva i provođenje aktivnosti i delatnosti koje su usmerena na njihovo dostizanje, prema značaju izdvajaju ispred ostalih. Dalje, obrazovanje ne postoji bez *polaznika*. Odatle se menadžerske kompetencije koje pomažu instruktora u *online* obrazovanju da obezbedi polaznike, da ih motiviše i koordiniše u skladu sa ciljevima i zadacima *online* kursa takođe izdvajaju prema značaju.

Udaljavajući se od značajnih elemenata obrazovnog procesa i pristupajući problemu *tehnologija* koje su u osnovi svakog *online* obrazovanja, dolazimo do novih i sasvim specifičnih menadžerskih kompetencija instruktora u *online* obrazovanju, koje su karakteristične i nužne isključivo s aspekta *online* obrazovanja. Radi se zapravo o kompetencijama koje se odnose na adekvatnu upotrebu informacionih i komunikacionih tehnologija, među kojima su na prvom mestu kompjuterske tehnologije i kompjuterske mreže u svrhu ostvarenja obrazovnih zadataka. Dakle, ukoliko se primenjene tehnologije u obrazovnom procesu uzimaju za kriterijum značajnosti menadžerskih kompetencija, onda bi se za najznačajnije uzele one koje su neophodne za stvaranje virtuelnih tj. *online* obrazovnih okruženja, koordinaciju i povezivanje participanata unutar takvih okruženja, različite oblike usmeravanja polaznika prema glavnim ciljevima obrazovanja u uslovima primene savremenih tehnologija, organizovanje i menadžment elektronskih baza podataka i resursa, kao i za slične aktivnosti o kojima je bilo reči.

Konačno, na menadžerske kompetencije se u obrazovnoj literaturi gleda nešto drugačije nego u literaturi koja se primarno bavi biznisom, poslovanjem i organizacijom. Difuznost i nejasno razgraničenje pojedinih uloga i kompetencija instruktora u *online* obrazovanju naročito su primetni u sferi menadžerskih kompetencija. Kompetencije koje se u literaturi iz oblasti organizacionih nauka svrstavaju u menadžerske, u obrazovnoj literaturi se svrstavaju u neke druge kategorije. Na primer, u organizacionoj literaturi se komunikacione, interpersonalne, timske veštine i kompetencije svrstavaju u menadžerske kompetencije (Wilson, Lenssen & Hind, 2006), dok su one

izuzete iz menadžerskih kompetencija instruktora u *online* obrazovanju i posebno izdvojene kao autonomne kategorije. Takođe, socijalne kompetencije, koje se odnose na socijalne uloge instruktora u *online* obrazovanju, izdvajaju se u zasebnu kategoriju, dok se ove kompetencije u organizacionim naukama tretiraju kao menadžerske. Tako, Sherman (2002) u okviru menadžerskih kompetencija govori o promovisanju i uspostavljanju okruženja koje je tolerantno na kulturne i ostale razlike, a srodne tendencije su u obrazovnim izvorima, izdvojene u kategoriju socijalnih kompetencija ili se svrstavaju u domen opštih kompetencija. Najlogičnije objašnjenje za pomenute probleme bilo bi drugačije sagledavanje problema menadžerskih uloga i kompetencija od strane stručnjaka iz različitih oblasti - u ovom slučaju iz oblasti obrazovanja i organizacije, pa samim tim i identifikacija različitih relevantnih elemenata koji se tiču istih. S druge strane posmatrano, ova mala konfuzija nije toliko strašna, imajući u vidu da su, i pored nejasnosti u razgraničenju pojedinih kompetencija i njihovog preplitanja i preklapanja, u obrazovnoj literaturi ipak istaknuti svi bitni momenti koji su u vezi sa značajnim menadžerskim kompetencijama instruktora u *online* obrazovanju. Daleko bi veći problem bio ukoliko bi ove bitne kompetencije instruktora u *online* obrazovanju bile u potpunosti neprepoznate, nerazrađene i zapostavljene.

MANAGERIAL COMPETENCIES OF TRAINERS IN ONLINE ADULT EDUCATION

- Abstract -

Application of modern information and communication technologies (ICT) in education and emergence of new education forms including online education, lead to certain changes relating to teacher's competencies. Special significance is ascribed to managerial skills of instructors in online education. They do not represent something new, but in the context of modern forms of education they are perceived differently than in traditional education, due to the fact that they are based differently – on technology.

This paper primarily seeks to perceive the essence of managerial competencies of online educators, through their positioning and comparison with other important competencies in this type of education as well as consideration in the context of traditional education.

Analysis of available relevant literature led to interesting findings which suggest that managerial competence of online trainers is recognised as very important

and that it has a slight priority among other competencies in online education. Some competencies in the set of managerial competencies in online education are not considered to be more important than others, but they are noticeably different than the homogenous ones which are significant in the context of traditional education. It is also noticeable that managerial competencies are treated differently and in a more specific way in educational literature, in relation to scientific sources which originate in other fields (economy, management etc.).

Key words: teacher competencies, managerial competencies, online education.

Literatura:

- **Aragon, S. R. & Johnson, S. D.** (2002): Emerging Roles and Competencies for Training in E-learning Environments, *Advances in Developing Human Resources*, 4, 4, pp. 424-439.
- **Ardizzone, P. & Rivoltella, P. C.** (2006): Teachers, Tutors, and Mentors: New Roles or Professionals?. U Cartelli, A. (ed.): *Teaching in the Knowledge Society: New Skills and Instruments for Teachers*, Hershey, Information Science Publishing (Idea Group).
- **Bonk, C. & Dennen, V.** (2003): Frameworks for Research, Design, Benchmarks, Training and Pedagogy in Web - Based Distance Education. U Moore, M. G. & Anderson, W. G. (ed.): *Handbook of Distance Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- **Bonk, C., Kirkley, J., Hara, N., & Dennen, V.** (2000): Advances in pedagogy: Finding the instructor in post-secondary *online* learning, Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Citeseer.
- **Churches, A. & School, E.** (2008): *Welcome to the 21st Century* (članak dostupan u okviru edukativnog bloga na <http://edorigami.wikispaces.com>).
- **De Laat, M., Lally, V., Lipponen, L. & Simons, R.J.** (2006): *Online teaching in networked learning communities: A multi-method approach to studying the role of the teacher*, *Instructional Science*, 35, 3, pp. 257-286.
- **Denis, B., Watland, P., Pirotte, S. & Verday, N.** (2004): *Roles and Competences of e-Tutor*, Proceedings of "Networked Learning Conference 2004".
- **Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J.M., Steeples, C. & Tickner, S.** (2001): Competencies for *Online Teaching: A Special Report*, *Educational Technology, Research and Development*, 49, 1, pp. 65-72.
- **Kulić, R., Despotović, M.** (2004): *Uvod u andragogiju*, Beograd, Svet knjige.
- **Palloff, R. M., Pratt, K.** (2001): *Lessons from the Cyberspace Classroom: The Reality of Online Teaching*, Hoboken, NJ, Jossey-Bass, Inc.
- **Palloff, R. M., Pratt, K.** (2007): *Building Online Learning Communities: Effective*

- Strategies for the Virtual Classroom*, Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc.
- **Rosenburg, M. J.** (2001): *E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, New York, McGraw - Hill Professional.
 - **Sherman, R., Dobbins, D., Tibbetts, J., Crocker, J. & Dlott, M.** (2002): *Management Competencies Assessment Instruments*, Building Professional Development Partnership for Adult Educators Project PRO-NET 2000.
 - **Smith, T. C.** (2005): Fifty one Competencies for *Online Instruction*, *The Journal of Educators Online*, 2, 2, pp. 1-18.
 - **Thach, E. C. & Murphy, K. L.** (1995): Competencies for Distance Education Professionals, *Educational Technology, Research and Development*, 43, 1, pp. 57-79.
 - **Trnavac, N., Đorđević, J.** (2005): *Pedagogija*, Beograd, IP Naučna knjiga komerc.
 - **Watson, D.** (2006): Forty Years of Computers and Education. U Impagliazzo, J. (ed.): *History of Computing and Education 2*, International Federation for Information Processing.
 - **Wilson, A., Lenssen, G. & Hind, P.** (2006): *Leadership Qualities and Management Competencies for Corporate Responsibility*, Hertfordshire, Ashridge.
 - **Williams, P. E.** (2003): Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions, *The American Journal Of Distance Education*, 17, 1, pp. 45-57.

Siniša Marčić¹

PERCEPCIJA GRAĐANA BOSNE I HERCEGOVINE O OBRAZOVANJU ODRASLIH

- Sažetak -

Obrazovanje odraslih se često opisuje kao 'druga šansa' koja odraslima stoji na raspolaganju da utvrde nivo svog znanja ili da steknu nova znanja i vještine kako bi postali konkurentniji na tržištu rada. U radu su predstavljeni rezultati empirijskog istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi u kojoj mjeri su građani BiH svjesni važnosti obrazovanja odraslih i spremnost da učestvuju u programima obrazovanja odraslih, kao i upućenost u programe za obrazovanje odraslih. Rezultati ukazuju da su građani u velikoj mjeri svjesni važnosti obrazovanja odraslih te da su spremni učestvovati u programima za sticanje znanja i vještina. Istovremeno, građani su nedovoljno informisani o mogućnostima obrazovanja odraslih, što se najčešće manifestuje kroz neodlučne stavove. Nužno je stvoriti odgovarajući pravni okvir koji bi pomogao razvoju sistema obrazovanja odraslih na svim nivoima vlasti, te promijeniti sadašnji odnos prema ovoj oblasti.

Ključne riječi: obrazovanje odraslih, percepcija građana, važnost obrazovanja odraslih, ulaganje u obrazovanje, sticanje znanja i vještina.

Uvod

Promjenjiva priroda znanja u eri globalizacije i na takvim promjenama zasnovano društvo znanja u velikoj mjeri određuju savremena društva.² Trenutno prolazimo kroz period nezapamćene revolucije znanja na koju su uticali brojni faktori kao što su jeftine i široko dostupne informacije, sofisticirane

¹ Dr. Siniša Marčić, Agencija *Spektar*, Banja Luka.

² Jarvis, P., (2004), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, London: RoutledgeFalmer.

ran sistem naučnih istraživanja i razvoja, sve moćnija tehnološka pomagala koja omogućavaju kraći put između inovacija i pojavljivanja gotovih proizvoda ili usluga na tržištu. Sve ovo utiče na stvaranje dinamičnog globalnog tržišta i ogromne konkurencije na svim poljima.³ U ekonomskom smislu, globalizacija nije ništa drugo do izloženost konkurenciji svih aktera u određenoj oblasti, ali i 'skupa realnost' koja nameće neizbježnu potrebu za doživotnim obrazovanjem odraslih.⁴

Dinamične i često nepredvidljive društveno-ekonomske oscilacije podstaknute globalizacijom nameću potrebu prihvatanja stalnih promjena kao obaveznog elementa za poslovni uspjeh u budućnosti. Dalje, stalne promjene u poslovanju utiču na nužnost kontinuiranog sticanja novih znanja i vještina s kojima pojedinci, organizacije i cijela društva mogu biti konkurentni na tržištu. Istraživanja nedvosmisleno potvrđuju da se obrazovanje isplati u kontekstu zapošljavanja, a visina stečenog formalnog obrazovanja pokazuje se kao važan prediktor visine prihoda koje osoba ostvari tokom života.⁵ U teoriji se već decenijama govori o tzv. "paralelizmu" Jacoba Mincera, koji je osmislio model za utvrđivanje povrata uloženi sredstava u školovanje kroz prihode nakon završetka školovanja. Njegov model je utvrdio da postoji korelacija između visine stečenog obrazovanja i iskustva, s jedne strane, te visine prihoda koje osoba ostvaruje tokom profesionalnog života, s druge strane. Tako, na primjer, istraživanja ukazuju da je razlika između životnih zarada prosječnih Amerikanaca koji završe srednju školu i Amerikanaca koji završe koledž i nastave da učestvuju u programima obrazovanja odraslih oko 631.000 dolara.⁶ Takođe, Dustmann i Meghir su utvrdili da je visina primanja kod visokokvalifikovanih radnika do 35 godina starosti koji su nakon srednje škole pohađali obuke za unapređenje znanja i vještina postepeno

³ Dahlman, C., Zhihua Zeng, D., & Wang, S., (2007), *Enhancing China's Competitiveness through Lifelong Learning*, Washington: World Bank.

⁴ Abdi, A., & Kapoor, D., (2009), "Global Perspectives on Adult Education: An Introduction", u Abdi, A., & Kapoor, D., Ur, *Global Perspectives on Adult Education*, New York: Palgrave. Str. 3.

⁵ Vidi npr.: Krueger, A. B., & Lindahl, M., (2001) "Education for Growth: Why and for Whom?," *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4, Str: 1101-1136. Za pregled literature o rastu primanja u odnosu na obrazovni nivo vidi: Connolly, H. & Gottschalk, P., (2006). "Differences in Wage Growth by Education Level: Do Less-Educated Workers Gain Less from Work Experience?," *IZA Discussion Papers* 2331, Institute for the Study of Labor (IZA).

⁶ Tight, M., (2004), *Key Concepts in Adult Education and Training 2nd Ed.* London: RoutledgeFalmer. Naročito str: 76.

rasla tokom karijere, dok su nekvalifikovani radnici najčešće stagnerali.⁷ Ipak, iako se Mincerov model dugo vremena smatrao pouzdanim, treba ga posmatrati sa određenom rezervom jer ga skorašnja istraživanja dovode u sumnju i ukazuju na nužnost uopštene dinamičke analize koja u obzir uzima mnoge faktore kao što su neodvojivost školovanja i iskustva, kao i uvažavanja neizvjesnosti na tržištu.⁸ Uprkos tome, nema sumnje da je obrazovanje jedan od ključnih faktora za razvoj modernih društava. Kao ilustracija nam može poslužiti podatak da su ulaganja u istraživanja i razvoj, obrazovanje i softver u zemljama OECD-a trenutno na istom nivou kao ulaganja u hardver.⁹ Ulaganjem u obrazovanje države stvaraju pretpostavke za povećanje inovativnosti i produktivnosti, a brojni primjeri iz svijeta pokazuju da su ključni faktori koji utiču na povećanje produktivnosti brzina i osposobljena radna snaga. S tim u vezi, sve razvijene zemlje svijeta – a sve više i zemlje u razvoju¹⁰ – značajnu pažnju posvećuju razvoju sektora obrazovanja odraslih.

Uzimajući u obzir prethodno navedene argumente, osnovno pitanje koje ovaj rad postavlja je: U kojoj mjeri je razvijena svijest kod građana Bosne i Hercegovine o obrazovanju odraslih? Cilj je da utvrdimo kakva je percepcija građana BiH o važnosti obrazovanja odraslih i spremnost da učestvuju u programima obrazovanja odraslih, kao i o upućenosti u programe za obrazovanje odraslih. U prvoj sekciji predstavljam osnovne definicije pojmova koje koristim u ovom radu, dok u narednoj sekciji poredim poimanje obrazovanja odraslih u Evropskoj uniji (EU) i BiH. U trećoj sekciji predstavljam empirijsko istraživanje i na koncu nudim zaključna razmatranja.

Obrazovanje odraslih

Obrazovanje odraslih se često opisuje kao ‘druga šansa’ koja odraslima stoji na raspolaganju da utvrde nivo svog znanja ili da steknu nova znanja i vještine kako bi postali konkurentniji na tržištu rada. Pojam ‘obrazovanje

⁷ Dustmann, C. & Meghir, C., (2001). "Wages, experience and seniority," *IFS Working Papers*, W01/01, Institute for Fiscal Studies.

⁸ Vidi: Heckman, J. J., Lochner, L. J. & Todd, P. E., (2003). "Fifty Years of Mincer Earnings Regressions," *IZA Discussion Papers 775*, Institute for the Study of Labor (IZA).

⁹ Dahlman, C., Zhihua Zeng, D., & Wang, S., (2007), *Enhancing China's Competitiveness through Lifelong Learning*, Washington: World Bank. Str. 2.

¹⁰ Vidi: Abdi, A., & Kapoor, D., Ur, (2009), *Global Perspectives on Adult Education*, New York: Palgrave; Dahlman, C., Zhihua Zeng, D., & Wang, S., (2007), *Enhancing China's Competitiveness through Lifelong Learning*, Washington: World Bank. Str. 2.

odraslih' je prilično teško precizno definisati jer zavisi od ugla posmatranja,¹¹ odnosno može se sagledavati iz biološkog, pravnog ili socio-kulturološkog ugla. S druge strane, oblast obrazovanja odraslih je amorfnja, fragmentirana i različito se shvata u raznim zemljama. U britanskoj tradiciji, na primjer, postoje dva shvatanja obrazovanja odraslih: (a) 'adult education' – isključivo oblik liberalnog obrazovanja za osobe koje se smatraju odraslima, i (b) 'education of adults' – bilo koji obrazovni proces namijenjen odraslim osobama bez obzira na ideološki ili institucionalni okvir. Knowles smatra da konfuziji oko razumijevanja pojma doprinosi činjenica da se koristi bar u tri različita značenja. U najširem smislu se odnosi na proces učenja kod odraslih, u tehničkom smislu se misli na organizovane aktivnosti koje sprovode različite institucije s ciljem postizanja obrazovnog cilja, dok treće značenje objedinjuje prethodna dva značenja u svojevrсно polje socijalnih praksi.¹² Jarvis zato predlaže da se nedoumice oko pojma riješe uvođenjem konstrukcije "post-obavezno obrazovanje" (post-compulsory education),¹³ što samo djelimično rješava problem jer i dalje precizno ne definiše pojam "odrasla osoba". Stoga ne čude tvrdnje nekih autora da je svaki pokušaj jasnog određivanja pojma obrazovanje odraslih unaprijed osuđen na propast.¹⁴

Uzimajući u obzir da je u pitanju sporan pojam, kao i to da ovaj rad nema ambiciju da detaljno elaborira ovu temu, slične diskusije ostavljamo po strani i u nastavku ćemo pod pojmom obrazovanje odraslih smatrati "sve oblike formalnog i neformalnog obrazovanja građana koji nemaju status učenika ili studenata" kako se navodi u "Strategiji razvoja stručnog obrazovanja u BiH za period 2007-2013".¹⁵ Donekle slične pojmove "doživotnog obrazovanja" i "doživotnog učenja" ćemo u ovom radu tretirati pod rubrikom obrazovanje odraslih. Na koncu, u kontekstu ovog rada je važno naglasiti da se pod obrazovanjem odraslih podrazumijeva obezbijedena mogućnost svakom pojedincu da prema ličnim željama i potrebama uči tokom cijelog života.¹⁶ U

¹¹ Merriam, S. B. & Brockett, R. G. (2007), *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*, Jossey Bass. San Francisco: Jossey-Bass. Str. 3.

¹² Knowles, M. S., (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Eaglewood Cliffs. NJ: Cambridge. Str. 25.

¹³ Jarvis, P., (2004), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, London: RoutledgeFalmer. Str. 44-46.

¹⁴ Za detaljniju diskusiju o različitim konceptima vidi: Tight, M., (2004), *Key Concepts in Adult Education and Training 2nd Ed*. London: RoutledgeFalmer. Naročito str: 61-65.

¹⁵ Navedeno prema: DVV International, (2008), "Razvoj i stanje učenja i obrazovanja odraslih – Nacionalni izvještaj Bosne i Hercegovine". Str. 7.

¹⁶ Tight, M., (2004), *Key Concepts in Adult Education and Training 2nd Ed*. London: RoutledgeFalmer. Str. 39.

narednoj sekciji ćemo razmotriti razlike između obrazovanja odraslih u Evropskoj uniji i BiH.

Poređenje između obrazovanja odraslih u EU i BiH

Obrazovanje odraslih je identifikovano kao ključan segment za socijalni model EU i omogućavanje konkurentnosti Evrope u globalizovanom svijetu. Sem toga, obrazovanje odraslih ima presudnu važnost za izgradnju evropskog socijalnog kapitala, osnaživanje socijalne inkluzije i kao instrument za borbu protiv posrednih troškova socijalne ekskluzije. S tim u vezi, Evropska komisija je identifikovala pet oblasti na kojima treba da počiva sistem obrazovanja odraslih u EU.¹⁷ Prije svega, nužno je razviti okvir za obrazovanje odraslih zasnovan na različitim nacionalnim tradicijama kako bi sve zemlje mogle međusobno učiti i porediti postojeće programe radi poboljšanja kvaliteta programa obrazovanja odraslih. Drugo, javne institucije i vlade trebaju obezbijediti finansiranje dostupnih i fleksibilnih programa obrazovanja odraslih, naročito za ugrožene kategorije, uključujući sve stariju populaciju. Treće, za kvalitetno obrazovanje odraslih je nužno postojanje umreženih aktera, počev od javnih institucija, preko društvenih pokreta, nevladinih organizacija i preduzeća, koji moraju obezbijediti kvalitetno osoblje za realizaciju programa obuka. Četvrto, postoji jasna potreba da se neformalno i informalno obrazovanje tretiraju kao vrijednosti od interesa za cijelo društvo, prije svega za osobe koje dograđuju svoja znanja i vještine, a ne samo za preduzeća. Institucionalizacijom neformalnog obrazovanja stvorio bi se ključni alat za podizanje motivacije kod osoba kojima je ovakav vid učenja neophodan. Na koncu, treba stvoriti sistem mjerenja i nadgledanja koji će omogućiti planiranje razvoja sektora obrazovanja odraslih.

Uprkos lijepo sročnim preporukama, činjenica je da je oblast obrazovanja odraslih nejednako razvijena u EU. Brojni dokazi pokazuju da je učešće građana u programima obrazovanja odraslih veoma neujednačeno u različitim dijelovima EU, pri čemu su u postojeće programe najmanje uključene grupe kojima je dogradnja znanja i vještina prijeko potrebna. Utvrđeni EU benčmark o učešću odraslih u doživotnom učenju do 2020. godine je 15 posto opšte populacije između 25-65 godina, što su neke zemlje Skandinavije, Holandija i Velika Britanija već ostvarile, dok su Austrija i Slovenija blizu cilja. S druge strane, učešće odraslih u programima edukacija i obuka je

¹⁷ Vidi: European Association for the Education of Adults, (2006). "Adult Education Trends and Issues in Europe" http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf.

daleko ispod prosjeka EU-a u Rumuniji i Bugarskoj, gdje je svega dva posto odraslih uključeno, dok je u Grčkoj, Mađarskoj, Slovačkoj i Turskoj manje od četiri posto odraslih u pomenutim programima.¹⁸ Odmah se primjećuje da postoji bitna razlika između disciplinovanog i tradicionalno bogatijeg sjevera Evrope, i znatno relaksiranijeg i siromašnijeg juga evropskog kontinenta kao i nekadašnjih zemalja Istočnog bloka. Kako svrha ovog rada nije da detaljno razmatramo ovaj problem, možemo spekulirati da se uzroci ovakvog odnosa vjerovatno kriju u socio-ekonomskom stanju pomenutih zemalja, kao i u nejednako razvijenoj svijesti o važnosti sistemskog investiranja u obrazovanje.

Kada je riječ o našem regionu, trenutno ne postoje precizni podaci o zastupljenosti programa obrazovanja odraslih na prostoru jugoistočne Evrope, naročito na zapadnom Balkanu. Nedavno objavljen izvještaj OECD-a naglašava da je obrazovanje odraslih prema međunarodnim standardima u BiH nedovoljno zastupljeno, dok su sistemi obuka za sticanje znanja i vještina na radnim mjestima nedovoljno razvijeni.¹⁹ Izvještaj dalje ističe da neadekvatnost vještina koje posjeduju zaposleni ili tražioci posla usporava razvoj određenih sektora, što je djelimično posljedica nesklada između prevaziđenih planova i programa po kojima se školuju mladi ljudi i potreba tržišta rada, ali i nepostojanja izgrađenog sistema za sticanje novih znanja i vještina. Uz Moldaviju, samo u BiH ne postoje ozbiljni sistemski podsticaji za usavršavanje na radnom mjestu. Sporadične inicijative usmjerene na pružanje obuka za sticanje znanja i vještina potrebnih na tržištu rada – uglavnom kroz projekte nevladinog sektora – su često nekvalitetne i kratkog daha, što ukazuje na potrebu stimulanja razvoja sektora pružalaca usluga.²⁰ Prema izvještaju DVV Internationala obrazovanje odraslih u BiH se “ne tretira kao važna i strateška komponenta na ljestvici ekonomskog i društvenog razvoja”, “nije institucionalizovano u BiH”, odnosno “nije prepoznato kao područje obrazovanja od vitalnog značaja za sadašnjost i budućnost zemlje”.²¹ Uprkos činjenici da je Savjet ministara BiH prije tri godine usvojio dokument koji definiše strateške pravce razvoja obrazovanja odraslih u BiH, do

¹⁸ Eyrudice. (2011), *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf.

¹⁹ OECD, (2010), “Investment Reform Index 2010: Monitoring Policies and Institutions for Direct Investment in South-East Europe”.

²⁰ Ovakav stav je identifikovan na brojnim sastancima sa grupama privrednika u četiri veća grada u BiH u periodu mart-maj 2011. godine.

²¹ Navedeno prema: DVV International, (2008). “Razvoj i stanje učenja i obrazovanja odraslih – Nacionalni izvještaj Bosne i Hercegovine”. Str. 7.

danas nijedan od predviđenih ciljeva nije ostvaren.²² Može se konstatovati da oblast obrazovanja odraslih dijeli sudbinu većine inicijativa u BiH koje često postanu predmet političkih razmimoilaženja i potkusurivanja, umjesto da se doživljavaju kao temelj za razvoj cijelog društva. Nefunkcionalan sistem u velikoj mjeri generiše razne systemske anomalije, kao što ilustruju primjeri ‘plaćenih diploma’ koje često nemaju ni formalnu, a kamo li praktičnu vrijednost.

U ovakvim okolnostima je opravdano postaviti pitanje kako se građani BiH snalaze u ‘sistemu poremećenih koordinata’ i kako gledaju na sopstvenu budućnost kroz prizmu ulaganja u sticanje novih znanja i vještina. S tim u vezi, nakon prethodnog kratkog teorijskog razmatranja prelazimo na empirijsko istraživanje koje predstavljam u narednim sekcijama.

Empirijsko istraživanje i istraživački postupak

Većina izvještaja koji tretiraju pitanje obrazovanja odraslih u BiH polaze od pretpostavke da je nužno objediniti postojeće programe za sticanje znanja i vještina kako bi se zadovoljile potrebe privrede. Ovakav pristup je suštinski ispravan, ali se mora konstatovati da ima jedan značajan nedostatak: uglavnom se posmatra iz ugla poslodavaca, pri čemu se o percepciji običnih građana – koji bi trebali biti najzainteresovanija ciljna grupa programa za obrazovanje odraslih – malo zna. Stoga se ovaj rad fokusira na predstavljanje stanja u oblasti obrazovanja odraslih u BiH iz perspektive običnih građana. Jedno prethodno istraživanje objavljeno na stranicama ovog časopisa²³ izvještava o spremnosti 170 ispitanika starijih od 40 godina iz deset gradova BiH da učestvuju u obrazovnim pripremama za penziju. Skoro dvije trećine (61,2%) ispitanika iskazalo je zainteresovanost da se pravovremeno pripremi za penzionerske dane, pri čemu je zanemarljivo mali broj ispitanika (7,0%) tvrdio da nisu zainteresovani za obrazovanje kao pripremu za penziju. Zanimljiv podatak je da je 31,8% ispitanika bilo neodlučno, što je autor protumačio kao nepostojanje svijesti o potrebi za pripremu za penziju, što bi značilo da bi broj zainteresovanih za obrazovanje odraslih mogao biti i veći.

Kako je svrha mog istraživanja bila da utvrdi do koje mjere je obrazovanje odraslih blisko građanima BiH, proveo sam online (web) anketu, za šta

²² Centar za politike i upravljanje, (2010). “Izvještaj o politikama razvoja ljudskog kapitala u Bosni i Hercegovini”. Str. 16-17.

²³ Avdagić, E., (2008). “Obrazovanje odraslih kao podrška pripremi za životnu krizu izazvanu odlaskom u mirovinu.” *Obrazovanje odraslih*, No. 1. Str. 81-104.

postoje dobri razlozi, ali isto tako i neke manjkavosti. Prije svega treba naglasiti da se pouzdanost rezultata koji se dobijaju putem sličnih anketa dramatično povećala u prethodnih nekoliko godina pa se smatra da su ovakva istraživanja u naučnom smislu potpuno relevantna. Pozitivna strana korišćenja online anketa je prevashodno u činjenici da je ova metodologija, u poređenju sa direktnom ili telefonskom komunikacijom s ispitanicima – neuporedivo jeftinija. Takođe, online ankete tokom anketiranja obezbjeđuju impersonalizaciju i potpunu anonimnost za ispitanike²⁴ – što je izuzetno važno u BiH, gdje je povjerenje među građanima ekstremno nisko.²⁵ Negativne strane su što je često teško utvrditi pouzdan uzorak i reprezentativnost, pri čemu neki ispitanici prosto ne ispune upitnike zbog razloga koje je teško identifikovati. Stoga se predlaže da se ovakve ankete tretiraju ne kao reprezentativan već kao prigodan uzorak,²⁶ čega ću se u ovom radu pridržavati.

Radi stimulisanja učešća u anketi ispitanicima je ponuđena mogućnost da participiranjem osvoje nagradu u iznosu od 20 konvertibilnih maraka. U anketi je učestvovalo 228 ispitanika sa prostora Bosne i Hercegovine. Ispitanici su odgovarali na petostepenoj Likertovoj skali u rasponu između “potpuno se slažem” i “potpuno se ne slažem”. Upitnik se sastojao od ukupno 16 pitanja raspoređenih u dva dijela. U prvom dijelu (šest pitanja) nalaze se socio-demografski podaci: pol, uzrast, bračni status, stepen obrazovanja, prebivalište i radni status, što je prikazano u narednim tabelama. Drugi dio upitnika osmišljen je tako da utvrdi dva konstrukta: svjesnost o važnosti pohađanje i spremnost za učešće u programima obrazovanja odraslih, kao i upućenost u programe za obrazovanje odraslih. Neki od ajtema su formulisani u afirmativnom (pro-trait), a neki u negativnom (con-trait) obliku kako bi se izbjegla sugestivnost.

²⁴ Schonlau, M., Fricker, R. D., & Elliott, M. (2002), *Conducting Research Surveys Via E-Mail and The Web*, Santa Monica: Rand.

²⁵ Podaci UNDP-a, vidi: Rothstein, B., & Eek, D. “Political Corruption and Social Trust: An Experimental Approach”, *Rationality and Society*, Vol. 21, No. 1, 2009, pp. 81-112.

²⁶ Monette, D. R., Sullivan, T.J., & DeJong, C.R., (2008), *Applied Social Research: A Tool for the Human Services*, Belmont: Brooks. Str. 190-191.

Tabela 1.

Prikaz uzorka s obzirom na pol		
<i>Pol</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Žene	145	63,6
Muškarci	83	36,4
Ukupno	228	100

Tabela 2.

Prikaz uzorka s obzirom na uzrast		
<i>Uzrast</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
18-30	144	63,2
31-40	55	24,1
41-50	21	9,2
51-60	6	2,6
60 +	2	0,9
Ukupno	228	100

Tabela 3.

Prikaz uzorka s obzirom na bračno stanje		
<i>Bračno stanje</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Neoženjen/Neudata	148	64,9
Oženjen/Udata	80	35,1
Ukupno	228	100

Tabela 4.

Prikaz uzorka s obzirom na obrazovanje		
<i>Obrazovanje</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Osnovna škola	5	2,2
Srednja škola	86	37,7
Viša škola/fakultet	72	31,6
Trenutno studiram	55	24,1
Postdiplomski studij	10	4,4
Ukupno	228	100

Tabela 5.

Prikaz uzorka s obzirom na prebivalište		
<i>Prebivalište</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Federacija BiH	123	53,9
Republika Srpska	105	46,1
Ukupno	228	100

Tabela 6.

Prikaz uzorka s obzirom na radni status		
<i>Radni status</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Zaposlan(a) u državnoj firmi	48	21,0
Zaposlen(a) u privatnoj firmi	44	19,3
Nezaposlen(a) manje od 12 mjeseci	38	16,7
Nezaposlen(a) više od 12 mjeseci	98	43,0
Ukupno	228	100

Interpretacija podataka

Pitanja koja čine konstrukt 1 (Tabela 7.) ukazuju na izuzetnu svjesnost kod odraslih osoba o važnosti obrazovanja odraslih kao i o njihovoj spremnosti da učestvuju u programima za sticanje novih znanja i vještina. Tako se, na primjer, zanemarljivo mali broj ispitanika slaže sa stavom: “Moje formalno obrazovanje je završeno i besmisleno je da pohađam programe u kojima mogu steći nova znanja i vještine”, pri čemu se čak 90 posto ispitanika djelimično ili potpuno ne slaže sa ovakvim stavom. Praktično, apsolutna većina ispitanika potpuno se (85,5%) ili djelimično (11,4%) slaže sa stavom: “Učenje je nešto što čovjek treba raditi tokom cijelog života” dok je 63,2% ispitanika potpuno, odnosno 23,7% djelimično protiv stava: “Pohađanje obuka za sticanje novih znanja i vještina je obično gubljenje vremena”. Pri tome se manje od deset posto ispitanika potpuno ili djelimično slaže sa istim stavom. Oko stava “Za sticanje novih znanja i vještina uvijek vrijedi izdvo-

jiti novac” se potpuno slaže 57,0%, odnosno djelimično 36,8% ispitanika, što ostavlja zanemarljivo malu grupu neodlučnih i ispitanika koji se ne slažu. Prethodnom stavu po skoro identičnoj matrici korespondiraju odgovori na pitanje: “Radije ću provesti vrijeme sa prijateljima nego da ga izgubim na nekoj obuci ili treningu”, gdje se 60,5% ispitanika u potpunosti ne slaže, odnosno 32,9% djelimično. Na koncu, za nijansu drugačije stavove vidimo u slučaju pitanja: “Čovjek može biti dobar radnik ako ne usavršava svoja znanja i vještine” jer se 7,9% potpuno slaže, 19,7% djelimično slaže, pri čemu se dvije trećine ispitanika, tj. 29,8% djelimično, odnosno 38,6% potpuno ne slažu. Razlozi se vjerovatno kriju u iskustvu ispitanika koji pitanje posmatraju iz svoje specifične perspektive.

Tabela 7. - Svjesnost o važnosti i spremnost za učešće u obukama

Pitanje	U potpunosti se slažem	Djelimično se slažem	Ne znam	Djelimično se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
Moje formalno školovanje je završeno i besmisleno je da pohađam programe u kojima mogu steći nova znanja i vještine.	2,2%	4,8%	3,1%	13,2%	76,7%
Pohađanje obuka za sticanje znanja i vještina je obično gubljenje vremena.	0,4%	8,3%	4,4%	23,7%	63,2%
Za sticanje novih znanja i vještina uvijek vrijedi izdvojiti novac.	57,0%	36,8%	1,3%	3,1%	1,7%
Učenje je nešto što čovjek treba raditi tokom cijelog života.	85,6%	11,4%	0,00%	0,4%	2,6%
Radije ću provesti vrijeme sa prijateljima nego da ga izgubim na nekoj obuci ili treningu.	0,00%	4,4%	2,2%	3,9%	60,5%
Čovjek može biti dobar radnik ako ne usavršava svoja znanja i vještine.	7,9%	19,7%	3,9%	29,9%	38,6%

Stavovi ispitanika o upućenosti u programe za obrazovanje odraslih nešto su drugačiji u odnosu na konstrukt 1, što se prije svega vidi u neodlučnosti ispitanika. Kako smo i očekivali, većina ispitanika je na pitanje “Državne institucije (škole, fakulteti, lokalna samouprava) obezbjeđuju dovoljno programa za sticanje znanja i vještina” odgovorila odrečno (potpuno se ne slaže 23,7%, a djelimično se ne slaže 39% ispitanika), dok je nešto više od četvrtine ispitanika odgovorilo potvrdno. Uzrok ovakvim stavovima možemo tražiti u tradicionalnom očekivanju naših građana da država treba rješavati sve velike probleme, ali i činjenici da uglavnom udruženja građana zaista nude određene programe za odrasle osobe. Odgovori ispitanika na komplementarno pitanje: “Programe za sticanje znanja i vještina obično nude nevladine organizacije (udruženja građana)” većim dijelom potvrđuju prethodno navedene rezultate. Naime, više od polovine ispitanika se potpuno ili djelimično slaže s ovim stavom (11,5 % i 42,5%), dok 32,9% ispitanika izjavljuje da ne znaju ko nudi programe za sticanje znanja i vještina. Prethodni podaci korespondiraju s Avdagićevim nalazima da u prosjeku jedna trećina ispitanika nema stav o programima za obrazovanje odraslih prosto zato što ne znaju ništa o njima,²⁷ i definitivno se potvrđuju na pitanju: “Programi obuka i treninga nisu preskupi”, gdje skoro identičan postotak (31,1%) ispitanika ne zna detalje o cijenama programa. Istovremeno, preko polovine ispitanika se djelimično (26,7%) ili potpuno (30,3%) ne slaže da su programi cjenovno pristupačni svim građanima. Sasvim je moguće da su ovakvi rezultat i posljedica permanentno loše socio-ekonomske situacije u BiH. Na koncu, ispitanici očekivano imaju heterogene stavove u vezi sa pitanjem: “Programi obuka su dostupni svima koji žele da ih pohađaju”, pri čemu su utvrđeni stavovi u relativno sličnom odnosu između onih koji se slažu i ne slažu, imajući u vidu podatak da 21,1% ispitanika ne zna odgovor na pitanje. Uzroci ovakvih stavova se najvjerojatnije kriju u socijalnoj podijeljenosti bh. društva na manjinu veoma imućnih i većinu osiromašenih građana.

²⁷ Avdagić, E., (2008). “Obrazovanje odraslih kao podrška pripremi za životnu krizu izazvanu odlaskom u mirovinu.” *Obrazovanje odraslih*, No. 1. Str. 81-104.

Tabela 8. – Upućenost u postojeće programe za obrazovanje odraslih

Pitanje	U potpunosti se slažem	Djelimično se slažem	Ne znam	Djelimično se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
Državne institucije (škole, fakulteti, lokalna samouprava) obezbjeđuju dovoljno programa za sticanje znanja i vještina.	4,9%	25,8%	6,6%	39,0%	23,7%
Programe za sticanje znanja i vještina obično nude nevladine organizacije (udruženja građana).	11,5%	42,4%	32,9%	7,9%	5,3%
Programi prekvalifikacija u nova zanimanja nisu skupi.	1,3%	1,6%	31,1%	26,7%	30,3%
Programi stručnog usavršavanja u BiH su dostupni svima koji žele da ih pohađaju.	5,7%	3,7%	21,1%	26,7%	15,8%

Između konstrukta i nezavisnih varijabli nema statistički značajnih bivarijantnih korelacija. S obzirom na to da su konstrukti donekle slični, između njih postoji pozitivna slaba korelacija ($r=.161^*$, $p<0.01$). Između nezavisnih varijabli takođe postoje određene korelacije, pri čemu je starost – osim pola ispitanika – negativno slabo ili umjereno povezana sa svim ostalim varijablama, gdje je najveća umjerena korelacija sa bračnim stanjem ispitanika ($r=.494^{**}$, $p<0.01$). Bračno stanje ispitanika je pozitivno i slabo povezano sa obrazovanjem i radnim statusom.

Tabela 9.

	Pol	Starost	Bračno stanje	Obraz. status	Prebivalište	Radni status	Konstrukt 1	Konstrukt 2
Pol	1							
Starost	.124	1						
Bračno stanje	-.174**	-.494**	1					
Obrazovni status	-.048	-.148*	.200**	1				
Prebivalište	-.094	-.029	-.023	.006	1			
Radni status	.001	-.373**	.198**	.012	-.056	1		
Konstrukt 1	-.011	.008	.046	.056	-.059	.083	1	
Konstrukt 2	.002	.054	-.037	-.016	-.010	-.062	.161*	1

** . Korelacija je značajna na nivou 0.01.

* . Korelacija je značajna na nivou 0.05 level.

Imajući uvidu ograničenja koja nameću online ankete i relativno mali uzorak ispitanika, kao i činjenica da su na pitanja odgovarali ispitanici koji su bar elementarno informatički pismeni, rezultati iz prve grupe pitanja neminovno nameću zaključak da su odrasle osobe u BiH svjesne važnosti obrazovanja nakon završetka formalnog školovanja, smatrajući da je nužno ulagati u obrazovanje odraslih. Ovakvi podaci – čak i u siromašnoj zemlji kakva je BiH – potvrđuju Blaugovu postavku u skladu sa teorijom humanog kapitala da “ljudi često troše na sebe na različite načine, ne samo radi trenutnog uživanja, već i zbog budućih finansijskih i nefinansijskih povrata”.²⁸ Pojedinci su motivisani da razvijaju sopstvenu stručnost u određenoj oblasti na osnovu racionalne računice da će im takvo ulaganje donijeti povrat na uloženo. To se naročito odnosi na situacije kada pojedinci uviđaju da su neto beneficije od obrazovanja pozitivne, te prema tome odlučuju da dodatno investiraju u sopstveno usavršavanje.²⁹

S druge strane, upućenost građana u programe za sticanje novih znanja i vještina nije na zavidnom nivou. Uzroke dijelom možemo tražiti u nesređenom zakonodavnom okviru. Poznato je da oblast obrazovanja odraslih u

²⁸ Navedeno prema: Tight, M., (2004), *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: RoutledgeFalmer. Str: 76.

²⁹ Greenaway, D., Upward R. & Wright, P. Ur. (2008). *Globalization and Labour Market Adjustments*, Basingstoke: Palgrave. Str. 99.

BiH nije regulisana na nivou države, a za sada samo u Republici Srpskoj od 2009. godine postoji Zakon o obrazovanju odraslih. Zakon se u posljednje dvije godine pokazao veoma korisnim za određene industrijske grane, iako je kroz njegovu primjenu utvrđen niz manjkavosti koje će se pokušati eliminisati donošenjem izmjena i dopuna Zakona u drugoj polovini 2011. godine. Na nivou Federacije BiH obrazovanje je suštinski relegirano na nivo kantona, što značajno komplikuje mogućnost harmonizovanog donošenja legislative koja bi bila usklađena na nivou Federacije BiH, kao i sa Republikom Srpskom. Čak i u Republici Srpskoj građani i privrednici raspolažu veoma šturim informacijama o postojanju Zakona, odnosno prednostima koje donosi. Ovo je dijelom razumljivo jer Zavod za obrazovanje odraslih RS – koji je direktno nadležan za ovu oblast – raspolaže ograničenim resursima za pokretanje kampanje usmjerene ka informisanju javnosti. Ovakvo stanje, zajedno sa socio-političkom atmosferom koja vlada u BiH unazad dvije decenije ukazuje na vjerovatnoću da će dostizanje EU benčmarka o 15-postotnoj uključenosti opšte populacije između 25-65 godina u doživotnom učenju u narednih 15-20 godina – ukoliko ne dođe do ozbiljnijeg pomaka u ovoj oblasti – biti teško ostvarivo.

Zaključak

Rame uz rame sa formalnim obrazovanjem, obrazovanje odraslih se potvrđuje kao ključan segment za podizanje konkurentnosti svjetskih privreda. Ovaj rad je kroz analizu percepcije građana u teorijskom i empirijskom smislu pokazao da nedvosmisleno postoji potreba za programima obrazovanja odraslih na bh. tržištu rada. Takođe je očigledno da se oblast obrazovanja odraslih mora rješavati sistemski, kako se ne bi dešavalo da i dalje tavori na “marginu obrazovne reforme”, pri čemu se škole obrazovanjem odraslih “bave usput”.³⁰ Građani su svjesni činjenice da sticanje znanja i vještina tokom života povećava šanse za očuvanje/dobijanje posla, a samim tim doprinosi njihovom boljem životnom standardu pa su spremni na odricanja u procesu sticanja novih znanja i vještina. U skladu s tim, građani obrazovanje odraslih doživljavaju kao nužan faktor za sopstveni razvoj. Istovremeno se pokazuje da mnogi građani nemaju dovoljno informacija o postojećim programima ili ih smatraju nedostupnim pa nije izvjesno da će obrazovanje odraslih kao ‘druga šansa’ za odrasle osobe biti adekvatno iskorišćeno. Tome naroči-

³⁰ Marjanović, Z., (2009). “Škole se obrazovanjem odraslih bave usput.” *Obrazovanje odraslih*, No. 2. Str. 77.

to doprinosi neadekvatan zakonski okvir u Federaciji BiH, dok su prednosti Zakona o obrazovanju odraslih u Republici Srpskoj nedovoljno iskorišćene.

U skladu sa preporukama EU nužno je da se sektor obrazovanja odraslih u BiH počne tretirati kao ključna oblast obrazovanja za podizanje konkurentnosti u globalno uvezanoj privredi, jer ako se postavi na zdrav temelj biće u stanju da pravovremeno odgovori na sve izraženiju potrebu za kvalifikovanim radnicima, kao i u smanjivanju ranjivosti grupa koje nisu dovoljno konkurentne na tržištu rada, poput mladih ili osoba pred penzijom. Slažem se s nekim autorima koji smatraju da će zemlje koje unapređuju svoj obrazovni sistem vjerovatnije promijeniti i ostale politike koje podstiču ekonomski razvoj.³¹ Stoga institucije i ustanove iz oblasti obrazovanja, na svim nivoima vlasti – uz privatne i javne firme koje se ne smiju amnestirati od odgovornosti – trebaju stimulisati zaposlene i nezaposlene da u kontinuitetu ulažu u lični razvoj, bez čega su sve privrede neizbježno osuđene na stagnaciju.

PERCEPTION OF ADULT EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

- Abstract -

Adult education is often described as a „second chance“ for adults to determine their knowledge level or to acquire new knowledge and skills in order to become more more competitive in the labour market. This paper presents the results of empirical research on the awareness of BiH citizens of the importance of adult education, adult education programmes and willingness to participate in those programmes. The results indicate that the majority is aware of the importance of adult education and is ready to participate in existing programmes in order to acquire new skills and knowledge. At the same time, citizens are insufficiently informed about the possibilities of adult education which is mostly manifested through hesitant attitudes. It is necessary to create an appropriate legal framework to facilitate the development of adult education at all state levels and to change the current attitude towards this field.

Key words: **adult education, citizen's perception, importance of adult education, investing in adult education, acquiring knowledge and skills.**

³¹ Krueger, A. B., & Lindahl, M., (2001) "Education for Growth: Why and for Whom?," *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, Vol. 4. Str: 1131.

Literatura:

- **Abdi, A., & Kapoor, D.,** (2009), "Global Perspectives on Adult Education: An Introduction", u Abdi, A., & Kapoor, D., Ur, *Global Perspectives on Adult Education*, New York: Palgrave.
- **Avdagić, E.,** (2008). "Obrazovanje odraslih kao podrška pripremi za životnu krizu izazvanu odlaskom u mirovinu." *Obrazovanje odraslih*, No. 1. Str. 81-104.
- **Centar za politike i upravljanje** (2010), "Izveštaj o politikama razvoja ljudskog kapitala u Bosni i Hercegovini".
- **Connolly, H. & Gottschalk, P.,** (2006). "Differences in Wage Growth by Education Level: Do Less-Educated Workers Gain Less from Work Experience?," *IZA Discussion Papers* 2331, Institute for the Study of Labor (IZA).
- **Dahlman, C., Zhihua Zeng, D., & Wang, S.,** (2007), *Enhancing China's Competitiveness through Lifelong Learning*, Washington: World Bank.
- **Dustmann, C. & Meghir, C.,** (2001). "Wages, experience and seniority," *IFS Working Papers*, W01/01, Institute for Fiscal Studies.
- **DVV International,** (2008), "Razvoj i stanje učenja i obrazovanja odraslih – Nacionalni izvještaj Bosne i Hercegovine".
- **European Association for the Education of Adults,** (2006). "Adult Education Trends and Issues in Europe." http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf.
- **Eyridice.** (2011), *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf
- **Greenaway, D., Upward R. & Wright, P. Ur.** (2008). *Globalization and Labour Market Adjustments*, Basingstoke: Palgrave.
- **Heckman, J. J., Lochner, L. J. & Todd, P. E.,** (2003). "Fifty Years of Mincer Earnings Regressions," *IZA Discussion Papers* 775, Institute for the Study of Labor (IZA).
- **Jarvis, P.,** (2004), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, London: RoutledgeFalmer.
- **Knowles, M. S.,** (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Eaglewood Cliffs. NJ: Cambridge.
- **Krueger, A. B., & Lindahl, M.,** (2001) "Education for Growth: Why and for Whom?," *Journal of Economic Literature*, Vol. 39(4), Str: 1101-1136.
- **Marjanović, Z.,** (2009). "Škole se obrazovanjem odraslih bave usput." *Obrazovanje odraslih*, No. 2. Str. 77.
- **Monette, D.R., Sullivan, T.J., & DeJong, C.R.,** (2008), *Applied Social Research: A Tool for the Human Services*, Belmont: Brooks.
- **OECD,** (2010), "Investment Reform Index 2010: Monitoring Policies and Institutions for Direct Investment in South-East Europe".
- **Rothstein, B., & Eek, D.** "Political Corruption and Social Trust: An Experimental Approach", *Rationality and Society*, Vol. 21, No. 1, 2009, pp. 81-112.
- **Schonlau, M., Fricker, R. D., & Elliott, M.** (2002), *Conducting Research Surveys Via E-Mail and The Web*, Santa Monica: Rand.
- **Tight, M.,** (2004), *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: RoutledgeFalmer.

SAGLEDAVANJA

Zlatko Miliša¹, Višnja Perin²

ODNOS PREMA RADU I ODGOJNA VRIJEDNOST RADA

- Sažetak -

Važnost rada može se promatrati s više različitih aspekata: ekonomskog, socijalnog, psihološkog, pedagoškog i slično. Prije svega, rad omogućava egzistenciju samog pojedinca i onih koji o njemu ovise. Pored toga, rad omogućava socijalnu interakciju pojedinca sa suradnicima na poslu, predstavlja izvor društvenog statusa i prestiža, a također ima i vrlo velik intrinzični značaj za pojedinca, kao izvor identiteta, samopoštovanja i samoaktualizacije. Stoga je rad centralna ljudska vrijednost i jedan od odlučujućih faktora u formiranju i razvoju pojedinca u društvu.

U članku se definiraju osnovni pojmovi iz pedagogije rada: rad, odgojna vrijednost rada, profesionalne i radne vrijednosti, zadovoljstvo poslom i zaokupljenost poslom, vrijednosne orijentacije prema radu, profesionalni razvoj i profesionalno usmjeravanje.

Temeljem znanstvenih rezultata odnosa ljudi prema radu mogu se relativno jednostavno predvidjeti gospodarski prosperitet određene države, aktualizirati odnosi između etničkih i etičkih aspekata rada, terapijska uloga rada u komunama za ovisnike s maksimumom ora et labora, analizirati profesionalnu orijentaciju, potrebe za prekvalifikacijama, doškolovanjem... (jer bez toga nema budućnosti ni za pojedinca ni za društvo), otuđenost ljudi u procesu rada (kako ćemo kasnije vidjeti, neki sociolozi smatraju da je utilitarizam u radu znak prepoznavanja otuđenosti radništva), stimulacije za rad (svakom tipu odnosa prema radu treba pripadati odgovarajuća stimulacija; u protivnom nema učinkovitosti u povećanju proizvodnosti rada), prepoznavanje kreativnih poslova i pojedinaca (samoaktualizirajuća orijentacija je značajan indikator profesija koje su izraz stvaralaštva), uloga slobodnog vremena u procesu (raz)otuđenja rada, predviđanje društvenih promjena i uspješnosti raznih reformi (u petrificiranim odnosima prema radu i obrazovanju nije moguće očekivati pomake u predloženim reformama).

Ključne riječi: profesionalno usmjeravanje, profesionala orijentacija, radne vrijednosti.

¹ Dr. Zlatko Milisa, pročelnik Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru.

² Visnja Perin, dipl. Psiholog, voditeljica Odsjeka za profesionalno usmjeravanje i izobrazbu Zavoda za zapošljavanje u Zadru.

Dihotomne podjele rada

Filozofi antičke Grčke svaki su oblik tjelesnog rada smatrali nedostojnim za slobodne atenske građane, za koje je bilo primjereno samo "slobodno umovanje". Tako je Platon u *Državi* pisao kako se svi ljudi moraju baviti samo jednom vrstom djelatnosti, smatrajući pri tome da podjela na tjelesni i umni rad proizlazi iz prirodne danosti.

U doba naglog širenja rimske države nakon punskih ratova i pada Kartage, u starome Rimu ljudski rad počinje biti preziran. Najraniji predstavnik kršćanskog shvaćanja rada Toma Akvinski zagovara ideju o radu kao "Božjoj kazni" i po uzoru na antičke filozofe, tjelesni rad naziva nedostojnim za slobodne građane. Od prve koncepcije Martina Luthera, koji zagovara tezu o radu kao izvorištu svih ljudskih vrlina, socioutopista koji u njemu vide afirmaciju svih pozitivnih vrijednosti... sve do «praksis filozofa» koji su «operacionalizirali» istu tezu, stavljaju se znakovi jednakosti između *rada i stvaralaštva*. Suprotno tom tumačenju, etimološke analize riječi *rad* označavaju muku kao posljedicu svakog posla. Npr. lat. *arare* ili njem. *Arbeiten* označavaju naporan rad i nelagodu kao posljedicu svakog posla. Adam Smith, škotski ekonomist iz 18. stoljeća, govori o nemogućnosti spajanja altruizma i tržišta rada: «Nikada nisam vidio da su mnogo dobra učinili oni koji su se pretvarali da trguju zbog javnog dobra.» On je rad definirao kao "prokletstvo". Iz prvog shvaćanja rada kao otuđene djelatnosti vidimo da riječ *rad* ima neaktivnu konotaciju i odnosi se samo na područje proizvodne, materijalne djelatnosti ljudi.

Nasuprot ranokršćanskom tumačenju rada kao "Božje kazne", protestantizam u radu vidi izvor svih vrijednosti, blagoslov za ljudski rod i "svetu dužnost" za sve ljude. Protestantska etika rada kao "dužnosti" pretpostavlja da je sam rad naporan, ali da zadovoljstvo dolazi kao posljedica dokazivanja pojedinca u procesu rada (Miliša, 1999). Tako Martin Luther govori u svojim propovijedima o radu kao o najboljem načinu služenja Bogu.

Rad određen kao put iskupljenja za ljudske grijehe dobiva u protestantizmu svoju religijsku idealizaciju i svjetovnu glorifikaciju. Uspjeh u radu je znak Božje milosti. Mjera uspjeha je vlasništvo i novac, a put prema uspjehu su štedljivost i upornost. U knjizi Maxa Webera «Protestantska etika i duh kapitalizma» (Weber, 1989), suptilnom analizom mogu se pronaći autorove teze o protestantskim vrijednostima rada kao duhovnom izvorištu kapitalizma. Protestantske vrijednosti rada: upornost, štedljivost, marljivost i (materijalna) neovisnost uz visoko preferiranje utilitarizma su osnovne determinante (odgojne) vrijednosti rada. U Weberovoj klasifikaciji tipova društvene djelatnosti: ciljno racionalna, vrijednosno racionalna, afektivna i

tradicionalna, prva spomenuta ima najznačajnije mjesto jer sažima etiku odgovornosti u procesu rada i obrazovanja gdje je pojedinac optimalno procijenio odnos između vlastitih ciljeva i ciljeva organizacije s jedne te sredstva i posljedica aktivnosti s druge strane. Odgojna uloga rada implicira tu vrijednost kao imanentni dio svrhe rada.

Intrigantna je činjenica da se u interpretacijama rada do danas nismo konačno oslobodili ničim opravdane dihotomne podjele rada na vrijednost po sebi i, suprotno tome, koncepcije koja u radu vidi otuđenu djelatnost.

Dvostruki aspekt rada kazuje o dva nepomirljiva i suprotstavljena gledišta o radu. Zato je primjerenije prihvatiti odgovor koji kaže da se vrijednost rada može shvatiti tek tada ako provjerimo odgojnu vrijednost rada i s konkretnim (empirijskim) rezultatima vrijednosnog odnosa prema radu, odnosno zadovoljstvom poslom.

U radu se postavlja radna hipoteza da se o odgojnoj vrijednosti rada može govoriti jedino temeljem znanstvenih istraživanja radnih vrijednosti i zadovoljstva poslom. Odgojna vrijednost rada postaje razvidna *a posteriori*, a definira je etika odgovornosti kao integrativni dio odgojno-obrazovne i radne teleologičnosti.

U knjizi «Odgojne vrijednosti rada» (Miliša, 1999) navode se primjeri da se društveni sustav može promijeniti a da odnos prema radu i potrošnji ostanu isti. Upravo se to i dogodilo. Naime, od sredine šezdesetih, otkad se počela razvijati sociologija i psihologija rada u bivšoj Jugoslaviji, do danas u postsocijalističkoj Hrvatskoj ostala je dominantna utilitaristička orijentacija prema radu kod zaposlene i nezaposlene populacije ispitanika. Homo economicus je naša stvarnost. Samoaktualizirajuća orijentacija ostaje i dalje «privilegija» visokoobrazovanih ili školsko-studentske kategorije ispitanika.

Instrumenti za ispitivanje odnosa prema radu i zaokupljenosti poslom

Empirijska istraživanja odnosa prema radu omogućavaju metrijske karakteristike pripadajućih instrumenata za ispitivanje odnosa prema radu. Empirijsko istraživanje je nezaobilazna činjenica u interpretacijama odgojne vrijednosti rada. Ako se u pedagogiji ne uspostavi i takav empirijski odnos prema njenom predmetu, onda će odgojna načela, ciljevi i zadaci radnog odgoja biti samo manje-više (ne)prepoznatljive teorijske konstrukcije pukog normativizma. U tom smislu, strategijski (heuristički) aspekt predmeta istraživanja odgojne vrijednosti rada ovdje podrazumijeva shvaćanje značenja instrumenata za ispitivanje odnosa prema radu.

Tek su od sredine sedamdesetih godina glasoviti psiholozi M. Rokeach i D. Super dali konačno prihvatljiv instrument za ispitivanje zadovoljstva poslom i radnih vrijednosti. Instrument se sastoji od 16 radnih vrijednosti koje čine pola ekstrinzične i pola intrinzične vrijednosti, a faktorskim analizama se omogućava grupiranje tri temeljne vrijednosne orijentacije prema radu: samoaktualizirajuća, socijalna i utilitaristička. Osnova za kvantifikaciju šesnaest radnih vrijednosti (ekstrinzičnih i intrinzičnih) dao je 1970. godine Super, a prihvatio je B. Šverko sa suradnicima u knjizi «Psihosocijalni aspekti izbora obrazovanja i zanimanja» (Šverko i sur., 1980). **Intrinzične:** 1. **realizacija sposobnosti** (mogućnost da sposobnosti i sklonosti dođu do punog izražaja u radu); 2. **stvaralaštvo** (rješavanje netipičnih problema i domišljatost u kreiranju novih stvari i ideja); 3. **samostalnost** (samoinicijativno donošenje odluka); 4. **socijalna interakcija** (rad s ljudima, a ne sa stvarima); 5. **postignuće** (vidljivi rezultati radnih napora); 6. **altruizam** (pomažanje drugim ljudima); 7. **doprinos zajednici** (vidan doprinos razvoju društva); 8. **autoritet** (djelovanje na mišljenje i ponašanje drugih ljudi). **Ekstrinzične (radne vrijednosti):** 1. **napredovanje** (socijalna prohodnost - brzo napredovanje u radu); 2. **socijalni status** (uvažavanje i ugled u društvu); 3. **socijalna sigurnost** (lako i brzo nalaženje zaposlenja); 4. **materijalna kompenzacija** (dobra zarada od koje se može dobro živjeti); 5. **materijalne beneficije** (laka mogućnost kupovanja stana, putovanja i druge povlastice); 6. **radno vrijeme** (povoljno radno vrijeme koje ne ometa realizaciju interesa u slobodnom vremenu); 7. **radna okolina** (dobri uvjeti rada); i 8. **nenaporan posao** (rad koji nije pretjerano naporan) (Šverko, 1980, 117). Opće i relativno trajne ciljeve kojima pojedinci teže u radu, odnosno koje nastoje ostvariti svojom radnom snagom, nazivamo radnim vrijednostima (Šverko, 1991). To su hipotetski konstrukti koji pomažu u analizi ponašanja, ali koji se ne mogu neposredno opažati. Nadalje, vrijednosne orijentacije predstavljaju skup ekstrinzičnih i intrinzičnih vrijednosti koje omogućuju konstruiranje organizacijsko-vrijednosnih modela prvenstva u sustavu vrijednosti. Drugim riječima, određene vrijednosti dobivaju imperativan oblik i kao takve utječu na formiranje vrijednosnih orijentacija. Tako, na primjer, skup ekstrinzičnih radnih vrijednosti koje su izražene u preferiranju materijalne kompenzacije, materijalnih beneficija i napredovanja objedinjuju funkcionalnu i logičku povezanost utilitarističke vrijednosne orijentacije. Ova se orijentacija u empirijskim istraživanjima određuje po odgovorima gdje ispitanici favoriziraju razne oblike koristi (ne samo materijalne), dakle u preferiranju spomenutih oblika ekstrinzičnih radnih vrijednosti (Miliša i sur., 1988).

Radne vrijednosti ispituju ciljeve koje pojedinac pokušava ostvariti svojim radom, ali nam ti podaci ne govore o intezitetu zaokupljenosti radom. Nedostatak ove skale je u tome što se ne smiju poistovjećivati radne i profesionalne vrijednosti (kao što čini Šverko u svojoj studiji). Radne vrijednosti pojedinac ima formirane i prije zaposlenja dok se **profesionalne vrijednosti** razlikuju u konkretnim zanimanjima i razlike rastu s dužinom radnog staža.

Prednost radnih vrijednosti kod empirijske obrade podataka razvidna je u tome što se one faktorskom analizom grupiraju u vrijednosne orijentacije prema radu. Tako na primjer 1. *utilitaristička orijentacija* «okuplja» radne vrijednosti: materijalnu kompenzaciju, materijalne beneficije, napredovanje i socijalnu sigurnost, 2. *socijalna*: socijalnu interakciju, altruizam i doprinos zajednici i, konačno, 3. *samoaktualizirajuća*: stvaralaštvo, postignuće, realizacija sposobnosti i samostalnost. Ovome je bilo nužno ponuditi instrument kojim se ispituje koliko su radna situacija i sam rad čovjeku «središnji životni interes». Za ispitivanje stupnja zaokupljenosti radom najčešće je korištena mjerna skala T. M. Lodahala i M. Kejnera, iz 1965. godine. No, sve su to samo značajni indikatori u analizama profesionalnog razvoja. Drugi indikator je - zaokupljenost poslom. «Zaokupljenost radom možemo shvatiti kao stupanj u kojemu pojedinčeva radna situacija predstavlja ili ne njegov središnji životni interes» (Miliša, 1999, 105). Skalu zaokupljenosti radom Miliša (1999) preuzima od engleskih psihologa, K. Lodahala i A. Kejnera. **Skala zaokupljenosti poslom:** 1. Da bih završio svoj posao, spreman sam ostati na radu i nakon isteka radnog vremena, čak ako za to nisam posebno plaćen. 2. Čovjeka možete dobro prosuditi na osnovi toga kako dobro obavlja svoj posao. 3. Glavni izvor zadovoljstva u mom životu proizlazi iz mog posla. 4. Meni vrijeme na poslu proleti za čas. 5. Obično dolazim na posao nešto ranije kako bih obavio sve pripreme. 6. Među najvažnije stvari, koje mi se događaju spada i moj rad. 7. Ponekad noću ležim budan misleći na posao koji me čeka sljedećeg dana. 8. U svom poslu zaista nastojim postići besprijekornu dotjeranost, savršenstvo. 9. Osjećam se potištenim kad pogriješim nešto u svezi sa svojim poslom. 10. Imam i drugih aktivnosti koje su važnije od mog posla. 11. Naporno živim za svoj posao. 12. Vjerovatno bih nastavio raditi čak i kad mi ne bi trebao novac. 13. Dosta često osjećam da bih radije ostao kod kuće umjesto da odem na posao. 14. Za mene je rad samo malen dio onoga što jesam. 15. Osobno sam vrlo zaokupljen svojim radom. 16. Izbjegavam preuzimanje dodatnih obveza i odgovornosti u radu. 17. Nekad sam bio ambiciozniji u radu nego danas. 18. Većina drugih stvari u životu važnija je nego rad. 19. Nekada sam se mnogo brinuo za svoj rad, ali sada su mi druge stvari važnije. 20. Ponekad bih sebe osudio zbog pogrešaka koje učinim na radu.

Vrijednost ove skale je u tome što se njome dobivaju informacije koliko ispitanici procjenjuju važnim - osloboditi se od rada (tvrdnje 10. 13. 16. 18. i 19.). Nedostatak prikazane skale proizlazi iz činjenice što se ne razlikuje «zaokupljenost pojedinca njegovim konkretnim, aktualnim, poslom od njegove zaokupljenosti radom općenito.

Profesionalni razvoj, profesionalno usmjeravanje i odgojna vrijednost rada

Profesionalni razvoj je proces upoznavanja vlastitih sposobnosti, vrijednosti i interesa, istraživanja svijeta rada i njegovih osobina te pronalaženje pravog puta karakterističnog za svakog pojedinca. Razmišljanja o zanimanjima, odabir škole i poslovi kojima se počinjemo baviti – sve to ulazi u pojam profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj ne prestaje odabirom zanimanja. On se nastavlja kako se razvijamo i mijenjamo, kako se formira svijet oko nas i u nama. Stoga se može reći da je profesionalni razvoj cjeloživotni proces. Cjeloživotni profesionalni razvoj je kontinuirani proces kroz koji pojedinci identificiraju vlastite kompetencije u različito doba života kako bi donijeli odluku o obrazovanju, osposobljavanju i upravljali vlastitom profesionalnom karijerom. Kroz taj proces pojedinci se vode profesionalnim usmjeravanjem. Profesionalno usmjeravanje je organizirani sustav pružanja stručne pomoći pojedincu u toku njegovog profesionalnog razvoja, u slobodnom izboru obrazovne i profesionalne aktivnosti, uzimajući u obzir psihofizičke osobine, znanja i vještine pojedinca, karakteristike rada i mogućnosti zapošljavanja.

Profesionalno usmjeravanje pomaže pojedincu da postane kompetentan u planiranju i upravljanju učenjem i karijerom te kretanjima unutar tih dviju kategorija. Profesionalno usmjeravanje i osposobljavanje sve se više shvaćaju kao nužan preduvjet za djelotvorno ostvarivanje prava na rad, a kao instrument nacionalne politike shvaćaju se i u kontekstu suzbijanja nezaposlenosti i iskorjenjivanja neslaganja ponude i potražnje na tržištu rada. U današnjem društvenom kontekstu pitanje rada, zaposlenja i karijere postaju središnja točka u životu čovjeka i najbolji put do samoostvarenja, pa planiranje profesionalnog razvoja znači i dizajniranje vlastitog života.

Postoji velik broj determinanti koje utječu na profesionalni razvoj (Schedler i Willenpart, 1982; Neuenschwander, 2008). Faktore koji utječu na profesionalni razvoj ovdje ćemo podijeliti na vanjske i unutrašnje. Pod **vanjskim faktorima** profesionalnog razvoja se razumiju one determinante koje

su iz društvenog odnosno vanjskog gledišta relevantne za odluku o profesionalnom izboru. Odluka pritom ovisi o različitim životnim područjima kao što su obitelj, škola i prijatelji, nacionalna i klasna pripadnost, obiteljska tradicija, ali i o aktualnom stanju gospodarstva i mogućnostima izobrazbe. Roditelji igraju važnu ulogu kod profesionalnog razvoja mladih jer na mlade uvelike utječe njihov odgoj i njime posredovane spremnosti, vrijednosne orijentacije i obrasci ponašanja. Međutim, kod odluka u profesionalnom razvoju također veliku ulogu igraju pripadnost društvenoj klasi i obiteljska situacija. Pritom se ne smiju zanemariti grupe vršnjaka i slobodnovremenske aktivnosti kao ni uloga medija koji imaju jednako važan utjecaj na profesionalni razvoj. Škola, koja se također ubraja u vanjske faktore, zajedno s obitelji predstavlja jednu vrstu „poveznika“ svijeta rada i školovanja. Kao **unutražnji faktori** profesionalnog razvoja označavaju se one determinante koje kao temelj imaju individualne (interne) kriterije odlučivanja za selekciju alternativa profesionalnog razvoja. Tu pripadaju psihičke pretpostavke (spol, dob), ali i sposobnost, sklonosti u smislu interesa pojedinca i drugi faktori kao što su sposobnost donošenja odluka i odgovornost. Dvije su grupe faktora, naravno, u međuovisnosti.

Globalizacija gospodarstva i rada sve više unosi promjene u svijet rada. Definirane radne funkcije i trajno zaposlenje postaju prošlost. Sve više se govori o privremenom zapošljavanju gdje je trajanje zaposlenja ograničeno trajanjem posla za koji je zaposlenik angažiran. U tvrtkama ostaju samo nužno neophodni zaposlenici, dok se ostali zapošljavaju kada ih tvrtka treba i otpuštaju nakon obavljenog posla. Odgovornost za profesionalni razvoj sada ovisi prvenstveno o pojedincu. Završetak školovanja i osposobljavanja za određeno zanimanje i obavljanje poslova, odnosno stjecanje određene titule ili zvanja, ne znači i dobivanje konačnog radnog mjesta ili krajnje opredjeljenje, jer moderno tržište rada nudi nove izazove i zahtjeve koji traže stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina u skladu s današnjim potrebama.

Teorije profesionalnog razvoja

Već su se u 19. stoljeću psiholozi u SAD bavili značenjem profesionalnog razvoja. U SAD su opisane, istraživane i etablirane prve teorije profesionalnog razvoja. F. Parsons prvi je razradio koncepcije profesionalnog izbora koje su kasnije utjecale na istraživanja profesionalnog razvoja i na profesionalno savjetovanje. U drugoj polovici 20. stoljeća je tema profesionalnog razvoja dobila na značaju u Europi. Ona je, kao i ranije, zainteresirala političare, pedagoge, psihologe i sociologe. Sredinom 20. stoljeća je E. Ginzberg,

sa svojim idejama o razvojno psihologijskoj postavci, bacio novo svjetlo na dotadašnje poglede. On je prvi promatrao profesionalni izbor kao razvojni proces (usp. Herzog i sur., 2006:16).

Razvojno-psihologijske teorije kao početnu stavku uzimaju spoznaju o višefaznom razvoju pojedinca, u čijem se tijeku u svakoj pojedinoj fazi vrši izbor zanimanja, tako da je krajnji izbor rezultat procesa sastavljenog od niza međusobno povezanih sekvenci. Ove teorije profesionalni izbor ne promatraju kao jednokratnu odluku, već on ovisi o tekućim razvojnim procesima. Najveće dosege u razvojno psihologijskoj teoriji profesionalnog izbora postigli su E. Ginzberg i D. E. Super. Superova teorija je neupitno jedna od obuhvatnijih općih psihologijskih koncepcija profesionalnog izbora. Prema Superu, profesionalno usmjeravanje je pomoć pojedincu da razvije i prihvati integriranu i adekvatnu sliku o sebi i svoju ulogu u svijetu rada. Profesionalna odluka je sinteza čimbenika profesionalnog izbora.

Psihodinamične ili strukturalističke teorije prilaze izboru zanimanja sa stajališta dinamičke strukture ličnosti. Stoga one naglašavaju cjelovitu ličnost, koja funkcionira zahvaljujući određenim elementima strukture. Postoji više teorija te grupacije. Između sebe se razlikuju po pridavanju značenja određenim elementima strukture ličnosti. Pobornici **psihoanalitičke teorije profesionalnog razvoja** u svom objašnjenju izbora zanimanja koriste teorijski i metodološki inventar psihoanalitičke teorije ličnosti. Pri izboru zanimanja ključna je sublimacija, iz razloga što se sam izbor zanimanja i karijere vrši u skladu s dinamičnim odnosom načela zadovoljstva i realnosti. Teorija Johna Hollanda spada u **tipološke teorije**, jer se oslanja na spoznaje o tipovima ličnosti, a izbor zanimanja je izraz ličnosti (slaganje između ličnosti pojedinca i sredine uvjetuje uspješan izbor zanimanja). Prema Hollandu postoji šest tipova ličnosti (realistični, istraživački, umjetnički, socijalni, poslovni, konvencionalni). Tipovi sredina određuju se prema zastupljenosti osoblja koje radi u njima. Najmanje je čistih tipova ljudi i sredina, a najviše miješanih.

Predstavnici **teorije orijentirane na osobnost** su viđenja da se najbolji mogući individualni profesionalni izbor postiže ispravnom klasifikacijom struktura osobnosti i struktura zahtjeva profesije. Iz toga su razloga u središtu istraživanja obilježja osobnosti i individualne dispozicije osobe koja donosi odluku o profesionalnom izboru (usp. Schedler i Willenpart, 1982).

Motivacijsko-psihologijske teorije u središte svojega rada stavljaju motivaciju osobe koja donosi profesionalnu odluku. Težište motivacijsko-psihologijskih teorija je u otkrivanju faktora koji određuju motivaciju za profesionalni izbor te način promjene te motivacije. Glavni zastupnici ove teorije su Jaide i Küng. **Procesne motivacijske teorije** se bave ulogom pojedinih

motiva u procesu donošenja odluka. Razlikuju preferencije nekog cilja od odluke o akciji. Pripadnica ovih teorija je i Porter-Lowlerova teorija, prema kojoj se čovjekova motivacija da izvrši neku akciju nalazi pod utjecajem njegovih očekivanja može li tu akciju izvesti, očekivanja u svezi s ishodom te akcije i poželjnosti tih ishoda.

Za razliku od psihologijskih teorija profesionalnog razvoja, **sociologijske i socioekonomske teorije** naglašavaju ovisnost profesionalnog razvoja i profesionalnog ponašanja te faktora okoline i konteksta. Pri profesionalnom razvoju i potrazi za poslom, prema ovim teorijama, od važnosti su kako ekonomske determinante (npr. struktura i stanje gospodarstva, struktura poslova, stanje na tržištu rada itd.) tako i društveno-kulturne i društveno-psihološke determinante (klasna pripadnost, obitelj i škola, vršnjaci itd.) na koje pojedinac većinom jedva da ima utjecaja.

Osnovne tendencije rezultata istraživanja odnosa prema radu i zadovoljstva poslom

Sva relevantna istraživanja ukazuju na određene zakonomjernosti: ispitanici u urbanim sredinama s višim stupnjem obrazovanja (ili čiji roditelji imaju viši nivo obrazovanja), koji rade na radnim mjestima gdje su bolji uvjeti rada, ispitanici koji nose «bijeले ovratnike» (E.Fromm) preferiraju intrinzične radne vrijednosti. Suvremena škola kao i radne organizacije zahtijevaju fleksibilnost u profesionalnoj izobrazbi i profesionalnoj orijentaciji.

Samoaktualizirajuća orijentacija je ipak ostala specifikum mlade generacije od osamdesetih godina do danas. To je i potvrdilo istraživanje na uzorku od 1700 ispitanika od 19 do 20 godina starosti u svim županijama Hrvatske (Ilišin, Radin, 2002). Rad kao nužno zlo vidi jedva 3 % ispitanika.

Navodimo neke usporedbe ispitivanja koje je Z. Miliša realizirao (sa suradnicima) krajem devedesetih godina i neke novijeg datuma:

- 1977. god. na uzorku od 276 studenata Filozofskog fakulteta, (Miliša i Takšić, 1977) pokazuju da je na prvom mjestu radna vrijednost postignuće (zadovoljstvo da uloženi rad rezultira nečim vrijednim i vidljivim); 2. altruizam; 3. realizacija sposobnosti, a studenti koji su se izjasnili da su povremeni ili česti konzumenti težih droga manju važnost pridaju svim vrijednostima rada, a napose socijalnoj orijentaciji, što je krajnje zabrinjavajuće jer studiraju nastavničke grupe predmeta.

- 1999. god. na uzorku od 112 studenata Filozofskog fakulteta i učenika završnih razreda srednjih škola te 25 iz skupine ovisnika o teškim drogama (iz Centra za prevenciju i izvanbolničko liječenje u Zadru) je pokazalo da ovisnici značajno važnijim procjenjuju ekstrinzične radne vrijednosti (radno vrijeme, novac i socijalnu sigurnost), a studenti i maturanti redom: 1. realizaciju sposobnosti, 2. postignuće, 3. altruizam, 4. novac (materijalnu kompenzaciju).
- Z. Miliša i V. Perin (2004) su u pet terapijskih zajednica u Dalmaciji na uzorku štíćenika utvrdili statistički značajnu razliku u odnosu na procjene važnosti radnih vrijednosti prije ulaska u terapijske zajednice u odnosu na boravak u zajednici, gdje se pokazalo da visoko preferiraju: 1. realizaciju sposobnosti (mogućnost da njihove sposobnosti dođu do punog izražaja u radu), 2. mogućnost bržeg napredovanja, 3. stvaralaštvo, dok su izjavili da su kao ovisnici visoko preferirali tipično ekstrinzične radne vrijednosti: novac, materijalne beneficije i povoljno radno vrijeme.
- Istraživanje u Zadru i Slavoniji iz 2007. godine je pokazalo da je orijentacija "dokoličarenje" najzastupljenija aktivnost u slobodnom vremenu ispitanih srednjoškolaca u tim regijama (Mlinarević, V, Miliša, Z. i Proroković, A, 2007). Rezultati istraživanja u Zadru su pokazali da mladi svoje slobodno vrijeme najviše «troše» u kafićima, te provode u pasivnim oblicima zabave, kao što je gledanje TV-a, slušanje radija i čitanje novina. U Zadru su (u tom istom istraživanju) za sve podskupine mladih - zaposleni, nezaposleni, studenti i srednjoškolci (N = 1000) najvažnije radne vrijednosti: sigurno radno mjesto, visoka zarada i fleksibilno radno vrijeme .

Sve to nas, dakako, ni u kom slučaju ne smije voditi zaključku da su utilitarističke vrijednosti proizvod otuđenosti (kao što na primjer misle Rus i Arzenšek u ranije spomenutoj knjizi). Naprotiv, u svojoj knjizi „Odgojne vrijednosti rada“, pragmatizam i utilitarizam u radu Z. Miliša tretira kao onaj čimbenik koji demistificira egalitarističku koncepciju rada i obrazovanja. Odgojna vrijednost rada implicira etiku odgovornosti u radu kao imperativni dio svrhe rada, te prema tome i u otporu sredine (i u vlastitoj radnoj mucu ili naporu) proizlazi svrhovitost i korisnost rada. Upornost, štedljivost, marljivost, materijalna neovisnost, postignuće, realizacija sposobnosti i stvaralaštvo (uz neizostavan napor) moraju biti temeljne karakteristike odgojne vrijednosti rada, koje se stalno trebaju poticati (materijalnim i moralnim stimula-

cijama). Nažalost, odnos prema radu od vremena socijalizma nije se bitnije promijenio, kao ni stimulacije za rad.

Odnos prema radu prati tzv. "normalnu raspodjelu", što znači da se samo u ekstremnim slučajevima rad doživljava kao igra ili suprotno tome kao prokletstvo. Za gotovo dvije trećine ispitanika dominantna su tri tipa odnosa prema radu: utilitaristička, socijalna i samoaktualizirajuća orijentacija. Drugi odnosi prema radu definiraju radne vrijednosti i zadovoljstvo poslom (uključujući i vrijednosnu matricu oslobađanja od rada).

Prema Locku (1976), vrijednosti imaju izrazito velik utjecaj na zadovoljstvo poslom, te se smatra da su vrijednosti direktna determinanta zadovoljstva. Isti autor smatra da će vrijednosti imati presudan utjecaj na zadovoljstvo poslom u slučaju kad su od visoke važnosti za pojedinca, te da njihovo ostvarivanje nije neizvjesno. Što je neka vrijednost za pojedinca od veće važnosti te što se vrijednost percipira kao više ostvariva to će zadovoljstvo biti veće. Rezultati ispitivanja iz 2009. godine na uzorku zaposlenih u Zadru pokazali su postojanje značajne negativne korelacije ($r=-0,19$) između ekstrinzičnih radnih vrijednosti i zadovoljstva poslom koja ukazuje da su zaposlenici koji pridaju veću važnost ekstrinzičnim radnim vrijednostima manje zadovoljni poslom koji obavljaju (Miliša i sur., 2009). Ovi podaci u skladu su s Lockeovim postavkama, jer se može pretpostaviti kako većina ispitanih zaposlenika nije zadovoljna visinom mjesečnih prihoda, sigurnošću posla i nekim drugim intrinzičnim radnim vrijednostima. S druge strane, neka istraživanja pokazuju da se zadovoljstvo poslom povećava sa starošću/radnim stažom. Saleh (1964), Saleh i Otis, (1963, sve prema Bass i Barrett, 1976) navode da u dobi od 60. do 65. godine dolazi do pada cjelokupnog zadovoljstva poslom, a Gibson i Klein (1971, prema Bass i Barrett, 1976) smatraju da se zadovoljstvo poslom povećava s godinama starosti, te da neznatno opada ukoliko je radni staž duži.

U hijerarhiji radnih vrijednosti kod 201 zaposlenog u Zadru 2009. godine su visoko pozicionirane ekstrinzične radne vrijednosti (prve dvije po rangu važnosti), a determinira ih značajno spol zaposlenika. Zadovoljstvo poslom jeste značajan korelat radnih vrijednosti, a od ispitivanih sociodemografskih varijabli determinira ga visina mjesečnih primanja. Općenito, rezultati ovog ispitivanja uklapaju se u rezultate sličnih istraživanja provedenih tijekom zadnja dva desetljeća u našoj zemlji, te potvrđuju trendove ka primarno utilitarističkim orijentacijama zaposlenih i nezaposlenih (Miliša i sur., 2009).

Nekima novac služi za uživanje i postoji zato da ispunjava sve želje i da se troši, dok neki smatraju kako se mora teško i naporno raditi za novac, da novac zapravo nije važan, da su puno važnije druge stvari, kao ljubav, poštenje.... U tom kontekstu je ovdje važno spomenuti i rezultate istraživanja u

sklopu projekta dr. I. Rimca „Siromaštvo u Hrvatskoj“, gdje su obuhvaćene sve hrvatske regije (N=1.216) u kojem su ispitanici davali odgovor na pitanje „Što najviše cijene“ (Target d.o.o. za istraživanje tržišta, 2004.- neobjavljeno istraživanje). Rangirani odgovori su: 1. bogatstvo = 46,8 %, 2. uspjeh = 34,4 %, 3. zdravlje = 30,0 %, 4. moć = 23,1 %, 5. društveni položaj = 21,9 %, 6. djeca = 20,7 %, 7. skladna obitelj = 19,1 %, 8. snalažljivost = 16,5 %, 9. politička podobnost = 14,7 %, 10. nacionalna pripadnost = 12,5 %, 11. sigurnost = 12,1 %, 12. marljiv rad = 10,8 %, 12. dobra zabava i izlasci = 7,1 %, 13. pripadnost Crkvi/crkvama = 5,8 %, 14. savjesno i profesionalno obavljanje posla = 5,6%, 15. održanje obećanja = 5,5 %, 16. velika potrošnja = 5,2 %, 17. samostalnost = 3,8 %, 18. spremnost na pomoć drugima = 2,2 %, 19., suosjećajnost s potrebnima = 1,1 % i 20. samoobrazovanje = 1,0 %.

Vrijednosti su društveni i individualni standard ponašanja - one nas motiviraju i usmjeravaju. Radne vrijednosti materijalna kompenzacija (novac) ili materijalne beneficije (putovanja, napredovanje) se nalaze na vrhu hijerarhije ispitanika, najviše zaposlenih u privrednim organizacijama, a osobito kod nezaposlenih. Novac daje slobodu izbora, određuje kvalitetu života, ali kada postaje vrijednost „po sebi“ tada se pretvara u sredstvo kako bi se oslobodilo od rada. Problem je što se marljiv rad nalazi na tek 12 mjestu, a što se najviše preferiraju vrednote bogatstvo i uspjeh, koje se, u normalnim okolnostima, ne mogu realizirati bez marljivog rada i štedljivosti. Rad kao i novac po sebi nisu niti dobri niti loši. Zato se o vrijednosti rada može govoriti jedino *a posteriori*. Problem nedostatka novca osobito dolazi do izražaja kada se radi a nedovoljno zarađuje, ali i način na koji se troši. Razlog zbog kojeg ga netko nema može biti u odnosu koji imamo prema radu i novcu. Zato su u odgoju i razvoju djece važna uvjerenja koja su djeca dobila u ranom djetinjstvu. Nije li jedan od problema mladih o kojemu se puno govori, a malo istražuje - višak dosade i manjak ambicija. U tom kontekstu M. Viewegh u svojoj knjizi „Odgoj djevojaka u Češkoj“ iznosi originalnu misao da današnja djeca nemaju pozitivan odnos prema radu (i zbog toga) jer samo rijetka imaju predstavu o (mukotrpnom) radu svojih roditelja, nego ih isti nastoje osloboditi muke vlastitog napora (Viewegh, M, 1997, 182).

Zaključak:

Max Weber je u protestantskoj etici rada uvidio duhovno izvorište kapitalizma. Protestantske vrijednosti rada: upornost, štedljivost, marljivost i (materijalna) neovisnost uz visoko preferiranje utilitarizma su osnovne determinante i (odgojne) vrijednosti rada. Odgojna uloga rada implicira tu vri-

jednost kao imanentni dio svrhe rada te, prema tome, u otporu sredine proizlazi svrhovitost i korisnost rada. Učenje je prilika da se shvati vrijednost samoostvarenja i svrsishodnosti rada. *Odgojna vrijednost rada je ona vrijednost koja pridonosi samoostvarenju pojedinca i priznanju te samoostvarenosti od njegove sredine.*

Temeljem znanstvenih rezultata odnosa ljudi prema radu može se predviđjeti gospodarski prosperitet određene države, mogu se aktualizirati odnosi između etničkih i etičkih aspekata rada, terapijska (i preventivna) uloga rada u komunama za ovisnike s maksimumom *ora et labora*, mogu se analizirati profesionalna orijentacija, potrebe za prekvalifikacijama, doškolovanjem... (jer bez toga nema budućnosti ni za pojedinca ni za društvo), otuđenost ljudi u procesu rada, stimulacije za rad (svakom tipu odnosa prema radu treba pripadati odgovarajuća stimulacija; u protivnom nema učinkovitosti u povećanju proizvodnosti rada), prepoznavanje i poticanje kreativnih poslova i pojedinaca, uloga slobodnog vremena u procesu (raz)otuđenja rada, predviđanje društvenih promjena i uspješnosti raznih reformi... Bez toga nije moguće očekivati pomake u reformama gospodarstva, obrazovnih politika, sve do odgoja djece i mladeži.

U knjizi «Odgojne vrijednosti rada» (Miliša, 1999.) nalazimo slijedeće misli: «Samo naivne može iznenaditi činjenica da se društveni sustav može promijeniti, a da odnos prema radu i potrošnji ostane isti.» Upravo to se i dogodilo. Naime, od sredine šezdesetih u ex Jugoslaviji do danas u postsocijalističkoj Hrvatskoj je ostala dominantna utilitaristička orijentacija prema radu, osobito kod zaposlene i nezaposlene populacije ispitanika. *Homo economicus* je naša stvarnost. Samoaktualizirajuća orijentacija ostaje i dalje «privilegija» visokoobrazovanih, ili školsko-studentske kategorije ispitanika. Međutim, pravi problem je što je ostala paradigma oslobađanja od rada, s prepoznatljivim konzumerizmom kao stilom života i/ili statusnim simbolom, gdje sve ima cijenu a ništa vrijednost.

Intrigantna je činjenica da se u interpretacijama rada do danas nismo (konačno) oslobodili ničim opravdanu dihotomnu podjelu rada na vrijednost po sebi i suprotno tomu, koncepciju koja u radu vidi otuđenu djelatnost. U prvoj koncepciji, od Martina Luthera, koji zagovara tezu o radu kao izvoru svih ljudskih vrlina, socio-utopista koji u njemu vide afirmaciju svih pozitivnih vrijednosti... sve do «praksis filozofa», koji su «operacionalizirali» istu tezu stavljajući znakove jednakosti između pojmova rad i stvaralaštvo, svi glasoviti pedagozi u svojim djelima veličaju odgojnu ulogu rada. Suprotno tima tumačenjima, etimološke analize riječi «rad», označavaju muku kao posljedicu svakog posla. Na pr. latinski *arare*, ili njem. *Arbeiten* označavaju naporan rad i nelagodu kao posljedicu svakog posla. Adam Smith,

škotski ekonomist iz 18. stoljeća govori o nemogućnosti spajanja altruizma i tržišta rada: «Nikada nisam vidio da su mnogo dobra učinili oni koji su se pretvarali da trguju zbog javnog dobra.» On je rad i definirao kao «prokletstvo»! I Fridrich Tylor, osnivač znanstvene organizacije rada, je smatrao da su svi ljudi u radu motivirani isključivo novcem. Karl Marx je u svojim ranim radovima zagovarao tezu o radu kao negativnom «obliku samodjelatnosti». Knjiga «Working», čikaškog novinara Studsa Terkela, postala je bestseller sredinom sedamdesetih u SAD, gdje je autor zaključio kako je za većinu Amerikanaca „trijumf preživjeti radni dan”. Na mjesto upornosti, štedljivosti, materijalne neovisnosti dolaze vrijednosti potrošačkog društva.

Karl Dimitrijević Ušinski je jedini nama poznat pedagog koji je demistificirao demagoške fraze o radu koje su mladima «parale uši»: «Rad je stvorio čovjeka», «U radu je spas»..., ali i one pedagoški «poučne» – «Ako ne budeš učio, ići ćeš raditi»! On je tvrdio da je podjednako za državu kao i za pojedinca dovoljno učiniti samo jedno: OSLOBODITI (pojedinca i/ili državne poglavare) ETIKE ODGOVORNOSTI RADA! Upravo to nam se dogodilo - neodgovornost na svim razinama, bez sankcioniranja za neradnike i stimuliranja za najbolje. Socrealizam je izmislio svijetu nepoznatu paradigmu oslobađanja od rada: „Nikada me nećeš toliko malo platiti koliko ja mogu malo raditi”! Umjesto cilja OSLOBODANJA rada i danas imamo pitanje kako se OSLOBODITI OD RADA! S tim u svezi iznosim potrebu za redefiniranjem rada: AKO JE RAD PO DEFINICIJI ČOVJEKOVA DIFFERENTIA SPECIFICA, koja se izražava u formi SVJESNE I SVRSISHODNE DJELATNOSTI, kako onda objasniti njegove karakteristike otuđene, prinudne i/ili radno nesvrshodne djelatnosti!?

Prema slovenskoj autorici Mirjani Ule, procese suvremenog života mladeži obilježava «sve veći odmak od svijeta plaćenog rada i zaposlenja... a prema svijetu slobodnog vremena, potrošnje i zabave». Sudbina potrošačkog društva zadesila je (i) Hrvatsku, gdje se u jednom ispitivanju Agencije GFK (pri Centru za istraživanje tržišta) ustvrdilo da 46 posto građana Hrvatske izjavljuje da nije skloni nikakvom obliku štednje, te da su u odnosu na druge tranzicijske zemlje od nas zaduženiji samo Česi, a da više od nas troše samo Bugari i Rumunji. Odatle pitanje: Kako pomiriti naše sklonosti ka konzumerizmu, neštedljivosti i zaduženosti, a očekivati bolje dane; kako za pojedinca tako i za društvo!?

Kod nas su i dalje ostale dominantne radne vrijednosti materijalna kompenzacija, (novac) ili materijalne beneficije (putovanja, napredovanje), najviše kod zaposlenih u privrednim organizacijama, a osobito kod nezaposlenih. Novac daje slobodu izbora, određuje kvalitetu života, ali kada postaje vrijednost „po sebi” tada se pretvara u sredstvo kako bi se oslobodilo od ra-

da. Problem je što se marljiv rad ne cijeni, a što su prve vrednote bogatstvo i uspjeh, koje se, u normalnim okolnostima ne mogu realizirati bez marljivog rada i štedljivosti. Rad kao i novac, po sebi, nisu niti dobri niti loši. Problem je nedostatak novca kad se radi a slabo zarađuje, ali i način na koji ga se troši. Razlog zbog kojeg ga netko nema, proizlazi (i) iz odnosa koji imamo prema radu odnosno novcu. U odgoju i razvoju djece važna su uvjerenja koja su djeca dobila u ranom djetinjstvu. Von Henting (1997) smatra da se odgoj za vrijednosti ne odvija preko poučavanja, nego mu je potrebno iskustvo i dokazivanje i to u životnim situacijama u kojima se vrijednosti i vrline pojavljuju na prirodan način i u kojima se moraju dokazati. Poznati češki književnik M. Viewegh u svojoj knjizi „Odgoj djevojaka u Češkoj“ iznosi originalnu misao da današnja djeca nemaju pozitivan odnos prema radu jer samo rijetka imaju predstavu o (mukotrpnom) radu svojih roditelja, nego ih isti nastoje osloboditi muke vlastitog napora (Viewegh, M, 1997, 182).

WORK ATTITUDE AND PEDAGOGICAL VALUE OF WORK³

- Abstract -

There are multiple aspects of the importance of work: economic, social, psychological, pedagogical and the like. Above all, work enables the existence of the individual and those who depend on her/him. In addition, work provides social interaction of individuals with their colleagues, it represents the source of social status and prestige, and also has a very high intrinsic value for individuals as a source of identity, self-esteem and self-actualisation. Work is therefore a central human value and one of the key factors for the individual development within the society.

The article defines basic concepts and terms in the field of work pedagogy, such as: work, pedagogical value of work, professional values, job satisfaction and preoccupation with work, work attitude, professional development and career guidance.

Based on the outcomes of scientific research on work attitude, it can be relatively easy to predict the economic prosperity of a particular state, to update the relations between ethnic and ethical aspects of work, to use the therapeutic role of work in the communes for addicts which act on a maxim „ora et labora“, analyse career guidance, retraining and further education needs (which are very important for individual and social development), alienation of people in the labour process (some sociologists consider work utilitarianism as a distinguishing mark of worker alienation), work stimulation (every form of work attitude should be stimulated

adequately, otherwise there will be no increasing work productivity). Thus it is also possible to recognise creative tasks and individuals (self-actualisation orientation is a significant indicator of professions which are an expression of creativity), the role of spare time in the process of (dis)alienation from work and to predict social changes as well as the effectiveness of various reforms (in fossilised work attitude and education one cannot expect any progress in proposed reforms).

Key words: **career guidance, work attitude, work values.**

Literatura:

- **Arzenšek, V. i V. Rus,** (1987), Rad kao sudbina i kao sloboda, Liber, Zagreb.
- **Bacalja, D., Perin, V.** (2007), Ti i tržište rada, Zadarska Županija, Zadar.
- **Bass, B. M. i Barret, V. G.** (1976), Man, Work and Organizations. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- **Von Henting, H.** (1997), Humana škola, Educa, Zagreb.
- **Herzberg, F.** (1966), Work and nature of man, New York, World Publishing Co.
- **Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E.** (2006), *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*, Bern: Haupt.
- **Ilišin, V., Radin, F.** (2002), Mladi uoči trećeg milenija, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Državni Zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb.
- **Koren, I.** (1979), Profesionalna orijentacija, br.11-12, Zagreb
- **Leburić, A. i Koludrović-Tomić, I.** (2002)
- **Locke, E.** (1976), The Nature and Causes of Job Satisfaction, Dunnette M. D., (Ed): Handbook of Industrial and Organizational Psychology, R. McNally, Chicago, 1297-1349.
- **Lodahal, T. M. & Kejner, M.** (1965), The Definition and measurement of job involvement, Journal of Applied psychology, 49, 24-33.
- **Marini, M., Pi-Ling Fan, M., Finley, E. and Beutel, A.M.** (1996), **Gender and job values**, *Sociology of Education*, 69(1), 49–65.
- **Maslić Seršić, D. i Šverko, B.** (2000.), Croatian workers in the period of transition: a five-year follow-up of job-related attitudes. *Social Science Information*, 2.
- **Maslić Seršić, D., Šverko B., Galić, Z.** (2005), Radne vrijednosti i stavovi prema poslu u Hrvatskoj: što se promijenilo u odnosu na devedesete?, Društvena istraživanja br. 6.
- **Miliša, Z.** (1999), Odgojne vrijednosti rada, Književni krug, Split.
- **Miliša, Z. i Proroković, A.** (1999), Radne vrijednosti i zadovoljstvo životom ovisnika i neovisnika, Napredak, br. 2.
- **Miliša, Z., Mlinarević, V. i Proroković, A.** (2007) Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije - usporedba slavonskih gradova i Zadra, Pedagogijska istraživanja, br. L.

- **Miliša, Z., Rako, A., Takšić, V. (1988), Vrijednosne orijentacije studenata prema radu, Znanstveno-istraživački odsjek RZ RK SSOH, Zagreb..**
- **Miliša, Z., Proroković A. i Knez, A. (2009), Radne vrijednosti i zadovoljstvo poslom s obzirom na neke sociodemografske značajke, Acta Iadertina, br. 6.**
- **Miliša, Z., Perin, V. (2004), Rad - odgojna vrijednost u komunama za ovisnike, Digital Point, Rijeka.**
- **Miliša, Z. (1991), Odnos prema radu zaposlene i srednjoškolske mladeži, Filozofski fakultet, Zadar.**
- **Miliša, Z. i Proroković, A. (2000), Radne vrijednosti i zadovoljstvo životom ovisnika i neovisnika, Napredak br. 2.**
- **Miliša, Z., Takšić, V. (1997), Studenti, droga, odnos prema radu i religija, Napredak br. 4.**
- **Neuenschwander, M. P. (2008) Elternunterstützung im Berufswahlprozess. U: Läge, D. & Hirschi, A. (ur.), Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, Zürich: LIT-Verlag, str. 135-154.**
- **Schedler, K. & Willenpart, N. (1982) Theorie der Berufswahlentscheidung, Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft, Wien.**
- **Šverko, B. i suradnici (1980), Psihosocijalni aspekti izbora obrazovanja i zanimanja, CDD, Zagreb.**
- **Rokeach, M. (1976), The nature of human values systems, Current perspectives in social psychology, University press, London.**
- **Udruženje za profesionalnu orijentaciju (1979), Profesionalana orijentacija, br.11-12, Zagreb.**
- **Udruženje za profesionalnu orijentaciju (1978), Profesionalna orijentacija, br.9-10, Zagreb.**
- **Viewegh, M. (1997), Odgoj djevojaka u Češkoj, Zagreb, DiVič.**
- **Weber, M. (1989), Protestantska etika i duh kapitalizma, Veselin Masleša, Sarajevo, 1989. www.google.com/profesionalni_razvoj.htm/2.hr**
- **Zbornik radova (2002), Mladi uoči trećeg milenija, Institut za društvena istraživanja, Zagreb.**

Maja Maksimović¹

POLITIKA DOŽIVOTNOG UČENJA U EVROPI: EU, ŠKOTSKA, DANSKA I SRBIJA²

- Sažetak -

Cilj rada je da prikaže sličnosti i razlike ciljeva strategija doživotnog učenja i obrazovanja odraslih Škotske, Danske i Srbije u kontekstu Evropske unije. Nova direkcija komparativnih istraživanja ide u pravcu višeslojnih jedinica analize koje uključuju globalni, internacionalni i mikronivo poređenja te je stoga akcenat stavljen na hronološku analizu Evropske unije kao supranacionalnog kreatora obrazovnih politika. Rezultati analize su pokazali da kada se posmatra politika kao diskurs, a ne kao praksa, ciljevi strategija su prilično ujednačeni i usaglašeni sa dokumentima EU, koji se odnose na doživotno učenje.

Značajne razlike u ciljevima uglavnom proizilaze, pored socio-ekonomskih karakteristika država i njihovog odnosa prema EU, iz različitih modela kreiranja obrazovnih politika i upravljanja.

Ključne reči: strategije doživotnog učenja, Evropska unija, modeli kreiranja politika.

Uvod

Doživotno učenje je koncept koji poslednjih 15 godina predstavlja osnovni pristup u kreiranju obrazovnih politika evropskih zemalja, a Evropska unija ga kao poseban entitet promovise na različite načine, jer u njemu vidi ostvarivanje ciljeva artikulisanih **2000. godine na Lisabonskom samitu.**

¹ Maja Maksimović, M. A., saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, doktorant na Grupi za andragogiju.

² Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (179060), koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

Bazirajući se na dokumentu *Education and Training 2010*, nastalom nakon formulirane deklaracije, zemlje Evropske unije se obavezuju da samostalno kreiraju strategije doživotnog učenja, koje teže da ostvare nacionalne i nadnacionalne ciljeve i kroz koje se postiže harmonizacija u ovoj oblasti. Države članice, kao i potencijalni kandidati pokazuju razlike u načinima kreiranja politika što predstavlja i jedan od osnovnih razloga izvesne različitosti ciljeva strategija. Ipak, poželjni pravci u kreiranju prostora doživotnog učenja pokazuju više sličnosti kada posmatramo retoriku određenih zemalja što ukazuje na uticaj Evropske unije kao supranacionalnog kreatora u kome se prva celina odnosi na hronološki prikaz razvoja nadležnosti Evropske unije u odnosu na obrazovne politike zemalja članica i mehanizama ostvarivanja svojih ingerencija. Važnost analize konteksta nalazimo u tome da se ne može više govoriti o komparativnoj analizi dve zemlje, a da se one ne stave u širi okvir putem koga se razumeju različite tendencije. Drugi deo rada odnosi se na prikaz nacionalnih modela kreiranja obrazovnih politika, analizu ciljeva strategija doživotnog učenja u kontekstu socio-ekonomske situacije država, i na kraju treća celina, odnosno zaključak koji predstavlja sintezu okvira Evropske unije i sličnosti i razlika u definisanim ciljevima strategija doživotnog učenja.

Polazna ideja istraživanja

Na samom početku važno je definisati šta će se podrazumevati pod pojmom politika i zbog čega. Ovaj rad se ne bavi praksom, tj. politikom u praksi već se fokusira na politiku kao diskurs (Green, 2002) polazeći od postmodernističke perspektive da su istina i znanje mnogostruki, kontekstualni i istorijski proizvedeni putem različitih diskursa. Autor Rui (2007) smatra da pojam politika može da pokrije veoma široku arenu i da može da se razume i koristi na različite načine, uključujući planove, odluke, dokumente i predloge. Ipak, on dalje navodi da istraživači koji se bave ovom oblašću najčešće posmatraju politiku kroz različita dokumenta, te će se stoga i ovaj rad na to fokusirati. U skladu sa tim, biće analizirane strategije doživotnog učenja od kojih su neke od njih (strategije Velike Britanije i Danske) nastale kao odgovor na zahtev Evropske komisije 2003. godine da svaka zemlja mora da kreira nacionalnu strategiju koja će biti u skladu sa principima koje je postavila Evropska unija, kako bi se stvorio prostor doživotnog učenja. S obzirom na pomenuto, analiziraće se sledeća dokumenta koja su i navedena u nacionalnim izveštajima pomenutih zemalja kao poslednje strategije koje

se odnose na doživotno učenje, odnosno obrazovanje odraslih kroz perspektivu ovog koncepta:

- Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all (Ministarstvo obrazovanja Danske, 2007)
- The Lifelong learning strategy in Scotland – Life through learning (Škotsko ministarstvo obrazovanja, 2003)
- Strategija obrazovanja odraslih (Vlada Republike Srbije, 2006)

Značajne teškoće javile su se pri izboru dokumenata i određenju jasnih kriterijuma tog izbora. Prvi kriterijum, a u skladu sa temom istraživanja, je bio da analizirana dokumenta predstavljaju odgovor na reperi koje je postavila Evropska komisija da svaka zemlja članica treba da kreira nacionalnu strategiju doživotnog učenja. Od tri zemlje čije se strategije upoređuju Danska i Velika Britanija su realizovale taj zahtev. Što se tiče Srbije, ona kao zemlja kojoj je u interesu da se priključi Evropskoj uniji, kreirala je strategiju obrazovanja odraslih koja je kako se navodi u dokumentu „manifestacija doživotnog učenja“ (Vlada Republike Srbije, 2006:4).

Ove otežavajuće razlike proizilaze iz ekonomskog i društvenog konteksta samih zemalja, njihove osvešćenosti o relevantnosti doživotnog učenja, ali i odnosa prema nadnacionalnom kreatoru politika. Naime, izgleda da izbor dokumenata već sam po sebi predstavlja jedinicu analize i već podstiče uviđanje značajnih razlika između razmatranih zemalja. Usled nemogućnosti da postavimo apsolutno jedinstvene kriterijume pri izboru relevantnih dokumenata smatramo da je značajnije da se realnost ne ignoriše radi naučne preciznosti već da se ona prihvati, ali da se na nju pokuša odgovoriti. Dakle, nećemo pojednostaviti stvarnost radi ukalupljivanja u određenu formu već ćemo je prigrliti, ali i istaći potencijalne nejasnoće koje se javljaju i koristiti ih kao izvor, a ne kao smetnju.

Drugo važno pitanje odnosi se na izbor zemalja čije se strategije doživotnog učenja kompariraju. Ono što je očigledno je članstvo Velike Britanije i Danske u Evropskoj uniji u kojoj doživotno učenje predstavlja osnovni princip razvoja evropskih politika obrazovanja i treninga (Hake, 1999). Ipak treba imati u vidu i realnost da dokumenta komisije imaju „različito značenje za različite evropske zemlje – u zavisnosti od toga da li su članice EU, kandidati, ili tek teže tom statusu“ (Medić i Popović, 2007: 129). Modeli kreiranja obrazovnih politika predstavljaju ključan razlog izbora navedenih zemalja čije se strategije upoređuju. Velika Britanija predstavlja takozvani model zasnovan na potražnji, Danska je predstavnik modela socijalnog partnerstva, dok Srbija, iako u procesu kreiranja politika postoji težnja za razvojem par-

tnerstva, za sada predstavlja etatistički, centralizovani model. Način na koji vidimo udeo različitih modela regulacija i kreiranja politika biće detaljnije prikazan u poglavlju koje se ovim pitanjem i bavi.

Treće pitanje se odnosi na kontekst u kome nastaje koncept doživotnog učenja. Uključujući i organizacije kao što su OECD i UNESCO, Evropska unija ima više nego značajan uticaj na razvoj međunarodnog diskursa doživotnog učenja uopšte, a naročito na implementaciju pomenute koncepcije što je započeto Ugovorom u Maastrichtu 1992. godine (Lee, Thayer, Madyun, 2008). Stoga je neophodno opisati i kritički posmatrati „status“ doživotnog učenja koje kako kaže Dehmel (2006) često predstavlja „elastičan koncept skrojen da odgovara svim potrebama“ (str. 49). Evropska unija predstavlja sintezu OECD-ove neoliberalističke perspektive doživotnog učenja i UNESCO-vog humanističkog koncepta što je i jasno formulisano 1998. godine kada su, nakon Samita u Beču, ustanovljena 4 stuba doživotnog učenja Evropske unije – zapošljivost, preduzetništvo, adaptibilnost i jednake mogućnosti. Udeo ovih organizacija u uticanju na kreiranje strategija doživotnog učenja biće razmatran, ali isključivo u okviru hronološkog prikaza uloge Evropske unije, odnosno različitih evropskih zajednica u razvijanju i promovisanju samog koncepta, kao i uticaju na nacionalne obrazovne politike.

Evropska unija kao nadnacionalni kreator obrazovnih politika

U današnje vreme komparativna analiza nacionalnih politika ne može se realizovati na pravi način ukoliko se ignorišu nadnacionalni kreatori politika koji u slučaju Danske, Velike Britanije i Srbije predstavlja Evropska unija. Učenje odraslih i doživotno učenje tokom devedesetih godina prerasta u jedan od najvažnijih prioriteta zajednice (Field, 1996), da bi 2000. godine nakon formulisanja Lisabonske agende doživotno učenje postalo osnovni pristup u kreiranju obrazovnih politika, definišući ga kao ključni element strategije za povećanje konkurentnosti Evrope i kreiranja društva zasnovanog na znanju (Dehmel, 2006). Putem programskog pristupa, otvorenog metoda koordinacije, različitih mera i dokumenata, EU institucije imaju značajan uticaj u nacionalne politike. Međutim, počevši od Evropske ekonomske zajednice pa do danas postoji tenzija između država članica i višeg tela, gde države imaju pretenziju da osiguraju samostalnost u donošenju odluka vezanih za obrazovanje, naročito kada je reč o Velikoj Britaniji i nordijskim zemljama. Uopšteno govoreći, one preferiraju međudržavnu saradnju umesto nadnacionalnog nivoa, odnosno integracije (Olesen, prema: Dahl, 2003).

Rezultat ove tenzije može da bude isključivo formalno pridržavanje akcionih planova EU čije izvršenje rezultira u kreiranju nacionalnih strategija doživotnog učenja. One su obično zasnovane na prethodno realizovanim akcionim planovima učenja odraslih, koje u slučaju zemlje kao što je Danska koje već imaju razvijenu kulturu doživotnog učenja postoje ponekad radi podnošenja izveštaja Komisiji, a ne radi stvarne implementacije, ignorišući takozvanu evropsku retoriku i koncentrišući se na nacionalne ciljeve. Takođe, potrebno je istaći da često postoji nejasnoća u terminologiji koja se koristi, tako da se neretko politike koje se odnose na učenje odraslih posmatraju kao politike doživotnog učenja, što je i razumljivo s obzirom na to da je ovo područje dugi niz godina zanemarivano u odnosu na inicijalno obrazovanje. Posledica je da se, kao što je i u Srbiji slučaj, strategije doživotnog učenja artikulišu kroz strategije obrazovanja odraslih, iako se u pomenutoj jasno definiše da se ona odnosi samo na „obrazovanje namenjeno starijim od 18 godina koji nemaju status učenika, odnosno studenta“ (Vlada Republike Srbije, 2006). Međutim, opravdanje za analizu Strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji predstavlja artikulacija da njenu polaznu osnovu čine pored ostalih sledeća međunarodna dokumenta: Memorandum o doživotnom učenju Evropske komisije, Evropski prostor doživotnog učenja i Kopenhaška deklaracija (Vlada Republike Srbije, 2006). Sve ovo predstavlja argumentaciju analize legitimiteta Evropske unije da utiče na nacionalne obrazovne politike i na razvijanje koncepta doživotnog učenja kao meta diskursa tih politika (Green, 2002). Razvoj nadležnosti EU u okviru obrazovanja predstavlja niz koraka od njenog osnivanja do danas, a spektar njenog interesovanja i aktivnosti se menjao tokom vremena i povećani uticaj na obrazovni program uglavnom proističe iz interesovanja za druge oblasti kao što je smanjivanje nezaposlenosti tokom osamdesetih godina prošlog veka (Ertl, 2003), čime se potencijalno može i objasniti insistiranje na ekonomskoj funkciji učenja. Uzimajući u obzir tekući proces evropskih integracija i kratkročnost određenih odluka deluje opravdano da se ovom problemu priđe hronološki i da se na taj način analizira istorijska dimenzija (Ertl, 2003). U ovom radu usvojicemo periodizaciju koju navodi Field (prema: Ertl, 2006) a koja se tiče dobijanja sve veće nadležnosti EU u oblasti kreiranja obrazovnih politika: od 1957. do sredine sedamdesetih, od sredine sedamdesetih do sredine osamdesetih, od sredine osamdesetih do 1992. godine i nakon 1992. godine.

I period

Pravna zasnovanost prvobitne Evropske zajednice počiva na tri ugovora: Ugovor u Parizu (1951) kojim je postavljena Evropska zajednica za uglj i čelik i dva Rimska ugovora kojima je ustanovljena Evropska ekonomska zajednica i Euratom. Ertl (2003, 2006) smatra da se nijedan od ovih ugovora ne odnosi na opšte obrazovanje već da u nadležnost tadašnje EEZ spada isključivo stručno obrazovanje, što je i razumljivo s obzirom na to da je ovim ugovorima formirana isključivo ekonomska zajednica, odnosno „Evropa trgovaca“, termin koji koristi Rubio (prema: Ertl, 2006) da bi istakao cilj formiranja tadašnje zajednice. Najjasnije odredbe koje se tiču stručnog obrazovanja mogu se naći u Rimskom ugovoru u članu 128:

Savet će, delujući na predlog Komisije i nakon konsultovanja Ekonomskog i Socijalnog komiteta, postaviti opšte principe za implementaciju zajedničkog stručnog obrazovanja koji doprinosi harmoničnom razvoju kako nacionalnih ekonomija tako i razvoju zajedničkog tržišta (Rimski ugovor, 1957).

U to vreme osnovan je i Evropski socijalni fond kao jedan od fondova za stručno osposobljavanje i prekvalifikaciju koji se intenzivno koristio od strane država članica (Davies, 2003), a stručno obrazovanje je viđeno kao instrument razvoja privredne integracije Evropske ekonomske zajednice (Ertl, 2003). Ipak, ovo je jedan od najteže interpretiranih članova i Fahle (prema: Ertl, 2006) smatra da zemlje članice tumače navedeni član restriktivno i da je nadležnost Evropske komisije ograničena i u ovoj oblasti. Takođe, kada je Savet ministara 1963. postavio 10 principa za kreiranje zajedničke politike stručnog obrazovanja njihov pravni status je preispitivan i oni se nisu smatrali obavezujućim za države članice (Ertl, 2006). Može se zaključiti da je uloga Evropske zajednice kao kreatora politika više u indirektnom postavljanju pravca i ona je još uvek više međunarodna nego nadnacionalna.

II period

Za razliku od Dehmel (2006) koja smatra da se koncept doživotnog učenja počeo razvijati ranih sedamdesetih, autori Lee, Thayer i Madyun (2008) tvrde da prateći istorijske dokumente formulacija doživotnog učenja, odnosno obrazovanja u internacionalnim krugovima počinje kasnih šezdesetih. Field (2001) piše da je ideja „reklamirana“ krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih. UNESCO 1965. godine počinje da koristi termin doživotno

obrazovanje kako bi opisao koncept učenja kroz ceo život, i upotrebljava ga paralelno sa terminom permanentno obrazovanje. Doživotno obrazovanje uvodi i Paul Lengrand (1970), u to vreme direktor UNESCO instituta za obrazovanje (UIE) i ono što podrazumeva pod tim pojmom jeste „serija veoma specifičnih ideja, eksperimenata i postignuća, odnosno, obrazovanje u punom smislu te reči, uključujući sve aspekte i dimenzije, neprekinuti razvoj od prvog trenutka života do posledneg“ (Lengard, 1970:20). Zanimljivo je da je kontekst u kome se javlja interesovanje za doživotno obrazovanje sveopšta kriza šklostva i visokog obrazovanja šezdesetih, kao i francuski društveni pokret 1968. Pod okriljem evropskog socijalnog liberalizma nastaje i Faure (1972) izveštaj *Učenje da se bude: Svet obrazovanja danas i sutra* koji predstavlja izrazito humanistički pogled na obrazovanje i ima široke socijalne i kulturne ciljeve. Pored toga, osnovni cilj doživotnog obrazovanja je čovekovo samoostvarenje, odnosno „fullfilment of man“ što se ogleda i u samom nazivu izveštaja i korespondira sa tadašnjim društvenim težnjama i kritikama formalnog sistema obrazovanja. Paralelno sa delatnošću UNESCO-a, početkom sedamdesetih Evropski savet objavljuje dokumente u vezi sa doživotnim učenjem, od kojih je jedan *Permanentno obrazovanje* (Evropski savet, 1970), dok OECD 1973. godine stupa na scenu sa publikacijom *Povratno obrazovanje: Srtategija doživotnog učenja*, u kojoj se doživotno učenje vidi više kao instrument razvoja ljudskog kapitala sa blagim provejavanjem značaja socijalne demokratije. Ovim dokumentima je postavljen temelj doživotnom učenju i ona su početak kasnijeg dualizma između posmatranja obrazovanja pretežno kroz njegovu ekonomsku funkciju (OECD) i obrazovanje za samoostvarenje (UNESCO). Belanger (prema: Dehmel, 2006) piše da je doživotno obrazovanje ranih sedamdesetih bilo euforija izgrađena na posleratnom verovanju u beskrajn prosperitet. Kasnih sedamdesetih i kasnije tokom osamdesetih interesovanje za doživotno obrazovanje jenjava (Dehmel, 2006) i to pretežno zbog uticaja novonastale ekonomske krize.

Dakle, važan događaj ili bolje reći stanje ranih sedamdesetih u Evropi je naftna kriza koja nastaje 1973. kada su članice Organizacije arapskih zemalja izvoznika nafte kao odgovor na to što je Amerika odlučila da podrži Izrael, odnosno obezbedi svoju vojsku tokom Jom Kipur rata, proglasile embargo prema Americi i nekim evropskim državama. Ovakva odluka se odražava na države članice Evropske zajednice i kao posledica nastaje pomenuta ekonomska kriza.

Prepoznavanje činjenice da je veliki broj mladih ljudi napustio školu i ušao nekvalifikovano u svet rada dovodi do ponovnog razmatranja uloge stručnog obrazovanja na nivou Evropske zajednice. Kao posledica ovoga,

1974. godine je formiran Komitet za obrazovanje koje su činila Ministarstva obrazovanja država članica kao i Evropska komisija (Ertl, 2006). Rubio (prema: Ertl, 2006) smatra da je nakon ovog događaja Evropska zajednica postala i „Evropa obrazovanja“. Formiranju Komiteta je prethodio Janne izveštaj 1973. *For a Community Policy in Education* u kome se ističe da je razdvajanje opšteg i stručnog obrazovanja glavna prepreka kreiranju zajedničke politike. Ekonomski pritisak u tom periodu bio je preduslov kreiranja nove veze između opšteg i stručnog obrazovanja, kada se opšte obrazovanje stavlja u službu stručnog i tada nastaje koncept „vocalisation“ kojim se opisuje pristup obrazovanju od strane Evropske komisije. Nadalje, osim ekonomskih razloga pojačan interes za obrazovanje je i kreiranje „evropskog građanina budućnosti“ (Leibfried i Pierson, 1996), koji i u kasnijim dokumentima i aktivnostima postoji kao jedan od ciljeva učenja. Nastaje koncept *Evropske dimenzije* u obrazovanju koji je prvi put pomenut u Janne izveštaju, a za cilj ima razvoj evropskog identiteta mladih ljudi. Može se reći da su ovim postavljene osnove budućeg evropskog interesovanja za doživotno učenje koje inkorporira ekonomske i demokratske ciljeve.

III period

Iako neki autori smatraju da je ovo period opadanja interesa (Dehmal, 2006), Lee, Thayer i Madyun (2008) daju interesantnu interpretaciju ovog doba. Kraj sedamdesetih i početak osamdesetih oni vide kao period zainteresovanosti za doživotno učenje, ali u novom neoliberalnom ruhu i to naročito od strane OECD-a. Ovakav novi ekonomski poredak značajno će uticati na kasnije kreiranje obrazovnih politika i na podrazumevajuću i preovladavajuću ekonomsku funkciju obrazovanja i skoro potpuni zaborav izveštaja *Učenje da se bude*, koje u svetlu neoliberalizma predstavlja beskorisni trošak i utopijske ideale. U ovom periodu se nalazi koren kasnije opterećenosti instrumentalnom vrednošću obrazovanja i izrazitog zanemarivanja njegovog značaja za lični razvoj od strane kreatora politika, mada seme vidimo i u prethodnim periodima kada se Evropa fokusirala isključivo na stručno obrazovanje, a sve radi ekonomskog razvoja. Iako se kasnije devedestih i dveiljaditih u različitim dokumentima EU i u nacionalnim strategijama ističu kako ekonomski tako i neekonomski ciljevi učenja, odnosno socijalna inkluzija, aktivno građanstvo i lični razvoj, potrebno je razlikovati retoriku politika od njihove implementacije. Kako je navedeno u CONFINTEA izveštaju za Evropu i Ameriku (Keogh, 2009), kada je reč o sporovođenju politika, ekonomska agenda je privilegovana kroz veće javno ulaganje u stručno orijenti-

sano učenje odraslih u odnosu na liberalno. Ipak, UNESCO danas, a i osamdesetih, pokušava da održi koncept doživotnog obrazovanja, a ne učenja što je zasnovano na ideji socijalnog liberalizma kao ključnoj ideologiji.

Evropska zajednica se u to vreme, a može se reći i danas, nalazi negde između neoliberalizma i socijalnog liberalizma pokušavajući da kroz ciljeve dokumenata i aktivnosti zadovolji i jednu i drugu „stranu“. Što se tiče konkretnih aktivnosti u oblasti obrazovanja, nakon odluke Evropskog suda pravde 1976. godine da evropske institucije poseduju pravnu zasnovanost da usvajaju i propisuju zakone u oblasti stručnog obrazovanja započete su različite inicijative Evropske zajednice. Izazovi razvoja informacione tehnologije i smanjenje nezaposlenosti su neki od glavnih razloga pokretanja obrazovnih programa (Ertl, 2003). Nastaju programi Comett (European Community Action Programme in Education and Training for Technology), Erasmus (European Action Scheme for the Mobility of University Students), i PETRA najznačajniji program za oblast stručnog obrazovanja koji su se tokom vremena menjali i prilagođavali novim izazovima i idejama.

IV period

Potpisivanjem Mاستrihtskog ugovora i konačnim formiranjem Evropske unije nastaje period koji karakteriše najveća zainteresovanost za doživotno učenje i tokom koga EU ostvaruje najveći uticaj na kreiranje obrazovnih politika zemalja članica. Za ovo postoji više razloga od kojih su neki: pravno zasnovan legitimitet EU da se bavi kako stručnim tako i opštim obrazovanjem, sve veće internacionalno interesovanje za doživotno učenje koje je artikulirano kroz važne publikacije međunarodnih organizacija, konačna promena paradigme sa obrazovanja na učenje, i na kraju ideja artikulirana Lisabonskim sporazumom da evropska ekonomija postane najkompetitivnija ekonomija u svetu (Savet, 2000).

Nadležnost EU na polju obrazovanja definisana je Mاستrihtskim ugovorom posebno za opšte i posebno za stručno obrazovanje. Kao što je i očekivano, njena delatnost u okviru opšteg obrazovanja je ograničena na „razvoj kvalitetnog obrazovanja kroz ohrabrivanje saradnje između zemalja članica“ (Mاستrihtski ugovor, 1992, član 126). Nasuprot tome „zajednica će implementirati politiku stručnog obrazovanja koja će podržati i biti dodatak aktivnostima država članica“ (Mاستrihtski ugovor, 1992, član 127). Na ovaj način Evropska unija otvara sebi prostor za ispunjene postavljene ciljeve kroz razvoj stručnog obrazovanja, iako i dalje ostaje tenzija između zemalja čla-

nica kao samostalnih donosioca odluka i Evropske unije koja je nadnacionalni kreator politika i čije mere su obavezujuće.

Ertl (2006) smatra da su oba članka vrlo pažljivo formulisana i da eksplicitno isključuju bilo kakvu harmonizaciju zakona država članica, kao i da Unija u potpunosti poštuje odgovornost zemalja za sadržaj učenja i organizaciju obrazovnog sistema. Kako kaže Philips (2003) formulacija pomenutih članova uverava one koji se plaše upada Brisela u ona pitanja koja su tradicionalno pripadala nacionalnim vladama. Ove klauzule su ogledalo principa supsidijarnosti formulisanom kroz član 3 b:

„U oblastima koje ne spadaju u njenu isključivu nadležnost, Zajednica će preduzimati akcije, u skladu sa principom supsidijarnosti, samo ako se ciljevi predloženih akcija ne mogu postići od strane država članica“ (Mastrihtski ugovor, 1992, član 3b).

Iako se može primetiti konstantno povećavanje nadležnosti Zajednice od Rimskog ugovora 1957. pa do formiranja EU 1992, pomenutim principom države članice su održale autonomiju u donošenju odluka u vezi sa obrazovanjem. Devedesete su u vezi i sa donošenjem prvih dokumenata povezanim sa doživotnim učenjem. Godine 1994. Bela knjiga *Rast, konkurentnost i zapošljivost* (Growth, Competitiveness and Employment) i nakon toga 1995. White paper *Poučavanje i učenje: Prema društvu učenja* (Teaching and Learning: Towards the Learning Society). Dokument iz 1995. je imao ključnu ulogu u daljem razvoju i uspostavljanju doživotnog učenja kao vodećeg pristupa u kreiranju nadnacionalnih i nacionalnih obrazovnih politika, iako je bio dosta kritikovan od strane zemalja članica kao i različitih autora (Field, prema: Ertl, 2006, Hake, 1999) koji smatraju da problem socijalne inkluzije nije bio zastupljen u onoj meri u kojoj je to bilo potrebno.

Paralelno sa dokumentima Evropske unije, doživotno učenje ulazi na velika vrata i na internacionalnoj sceni. OECD publikacija iz 1996. godine *Doživotno učenje za sve* (Lifelong learning for all) i Delorov (1996) izveštaj *Učenje: Skrivena riznica* (Learning: the treasure within) su dokumenti koji imaju najznačajniji doprinos na polju doživotnog učenja. Hodgson (prema: Dehmel, 2006) vidi ovo pojačano interesovanje internacionalnih organizacija kao odgovor, ili čak odbranu od promenljive, zastrašujuće i nepoznate tehnološke, ekonomske i političke okoline. Doživotno učenje predstavlja jedinstveni i univerzalni odgovor na globalizaciju, razvoj nove tehnologije, na društvo koje stari i na kulturne i društvene promene (Green, 2002). I ovde možemo primetiti ono što je na početku rada već istaknuto a to je da se doživotno učenje posmatra kao „rastegljiv koncept skrojen za sve potrebe“ (Dehmel, 2006, str. 49).

Kasnih devedesetih, tačnije marta 1999. dolazi do najveće krize Evropske unije od Rimskog ugovora 1957. Nakon nekoliko meseci kritikovanja Evropske komisije od strane Evropskog parlamenta da nisu u stanju da preuzmu odgovornost za navodnu korupciju, svih dvadeset komesara, uključujući i tadašnjeg predsednika Žaka Santera (Jacques Santer), daju ostavku. Istraživanja Eurobarometra koja su sprovedena 1999. pokazuju da 49% Evropljana podržava članstvo njihove zemlje u EU, 14 % je protiv dok 27% stanovnika ima neutralan stav po ovom pitanju. Za ovaj rad je interesantan podatak da javnost Velike Britanije najmanje od svih zemalja podržava članstvo svoje države i da je zainteresovanost da se izađe na evropske izbore bila veoma niska. U ovakvoj atmosferi 2000. godine dolazi do usvajanja Lisabonske deklaracije od strane Lisabonskog saveta šefova vlada zemalja Evropske unije čiji je sveukupni cilj da Evropska unija postane najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija zasnovana na znanju sposobna za održivi ekonomski rast sa boljim radnim mestima i većom socijalnom kohezijom (Savet, 2000).

Kao posledica Lisabonskih odluka dolazi do povećanja integracije obrazovnih politika u Evropi, a autori Novoa i DeJong – Lambert (2003) smatraju da dolazi i do njihove unizacije i to najviše kroz dve odluke: jedna je vezana za kreiranje ekonomije zasnovane na znanju, što posledično uključuje i investiranje u ljude i postavlja obrazovanje kao prioritet Evrope, druga je u vezi sa otvorenim metodom koordinacije kao sredstva širenja dobre prakse i postizanja veće konvergencije u postizanju glavnih ciljeva Evropske unije. Ovakav metod omogućava Uniji da postavi smernice za politike zemalja članica i vremenski okvir za njihovu implementaciju, kao i utvrđivanje zajedničkih indikatora i repera na osnovu kojih se može pratiti uspeh država članica u ostvarivanju zajedničkog cilja. Na ovaj način, slobodno se može reći da je Evropska unija zaobišla princip supsidijarnosti koji joj ograničava upliv u određene oblasti i ona postaje relativno „suptilan“, nadnacionalni kreator politika.

Reperi koje postavlja svojim članicama postaju političke obaveze (Koege, 2009) i njihov progres je praćen i evaluiran kroz izveštaje svake zemlje koji su upućeni Komisiji. Doživotno učenje sada se vidi kao jedan od osnovnih prioriteta Evropske unije i ono je u osnovi instrument postizanja ciljeva formulisanih na Lisabonskom samitu. U skladu s tim, Evropska komisija je 2000. godine u oktobru, predstavila *Memorandum o doživotnom učenju* koji još jednom potvrđuje da je doživotno učenje esencijalni element u tranziciji ka ekonomiji i društvu zasnovanom na znanju. Doživotno učenje je po prvi put „jasno“ definisano i ono predstavlja „sve svrshodne aktivnosti, preduzete na stalnoj osnovi sa ciljem usavršavanja znanja, veština i kompetencija“

(Evropska komisija, 2000:3). Kasnije, 2002. godine ciljevi Lisabonske agende u vezi sa doživotnim učenjem operacionalizovani su od strane Komisije u dokumentu *Obrazovanje i trening 2010*. (Education and training 2010). Ovim dokumentom je istaknuta neophodnost da doživotno učenje postane realnost putem definisanja nacionalnih sveobuhvatnih strategija doživotnog učenja koje uključuju validaciju prethodnog učenja i kreiranja mogućnosti za dalje učenje, čije stvaranje bi bilo zasnovano na socijalnom partnerstvu. Ovim je postavljena obaveza za države članice da formulišu nacionalne strategije koje će biti u skladu sa situacijom i kompetencijama država članica, ali prema prioritetima i principima postavljenim od strane EU. Ova obaveza i način njenog ostvarivanja predstavlja i objašnjenje razloga zbog čega je u ovom radu veliki deo posvećen analizi nadnacionalnog tela koje, čini se, imaju veći uticaj na kreiranje strategija doživotnog učenja od samih država. Bilo je potrebno hronološki prikazati pravnu zasnovanost Evropske unije kao nadnacionalnog kreatora obrazovnih politika, kako bi se ono što čini nacionalne politike posmatralo kao mozaik, odnosno kao delovi jedne veće celine. Uprkos činjenici da je moderna EU mnogo drugačija „životinja“ od one u njenim ranim danima, ekonomski rast i konkurentnost ostaju u srcu „projekta Evropska unija“, iako u drugačijem ekonomskom kontekstu koji karakterišu globalizacija i društvo znanja pre nego posleratna rekonstrukcija (Davies, 2003).

Tri modela kreiranja politika doživotnog učenja: Velika Britanija, Danska i Srbija

Kao što je napomenuto, Velika Britanija, Danska i Srbija predstavljaju skoro „idealne“ primere različitih modela kreiranja obrazovnih politika. Regulacija i upravljanje obrazovanjem i treningom se vide kao ključni faktor razlika koje postoje između obrazovnih sistema (Green, 2002) i koji imaju značajan uticaj na proces i ishode obrazovanja. Način kreiranja obrazovnih politika predstavlja i jedan od osnovnih razloga specifičnosti nacionalnih politika i omogućava njihovo bolje razumevanje. Svakako, regulacija obrazovanja je nastala u kontekstu određenih ideologija koje se u slučaju ove tri zemlje naročito razlikuju i predstavljaju proizvod istorijskih, ekonomskih i društvenih okolnosti. Ono što karakteriše većinu zemalja Evropske unije jeste povlačenje vlade i sve veća decentralizacija u ovoj oblasti. U mnogim državama uloga ministarstava i državnih organa postaje „upravljanje preko postavljanja ciljeva“ (Green, 2002), što znači da niži nivoi autoriteta odlučuju kako će se ti ciljevi postići. Naglašava se princip supsidijarnosti i teži se

ka tome da se donosioci odluka nalaze tamo gde se i dešava učenje. Smatra se i da je decentralizovano donošenje odluka efektivnije jer je u tom slučaju bliže realnosti i postoji veća svesnost o potrebama lokalnog stanovništva. Svakako, decentralizacija se može posmatrati kroz jedan kontinuum gde država ima manju ili veću ulogu u donošenju odluka, pa u odnosu na to se mogu pronaći i različiti načini regulacije obrazovanja i učenja.

Prokou (2008) predlaže tri različita modela:

1. Model zasnovan na potražnji u kome su sami ljudi odgovorni za učenje, a organizacije imaju interes da kreiraju pogodnu okolinu za učenje. Velika Britanija predstavlja tipičan primer ovakvog načina regulisanja obrazovanja i začetak ovog modela predstavljaju principi neoliberalizma koji su promovisani početkom osamdesetih godina pod vladom Margaret Tačer koja je tvrdila da je tržište najbolji mehanizam proizvodnje i distribucije resursa. Tržište je viđeno kao superiorno u odnosu na državu jer može mnogo brže i fleksibilnije da odgovori na javne potrebe (Okumoto, 2008) i stoga je bilo važno da se obezbedi slobodna konkurencija i smatralo se da ona automatski dovodi do razvoja. U skladu s tim, obrazovanje je prepušteno tržištu pa su institucije delovale kao male kompanije koje su se takmičile za svoje mušterije. Međutim, tržište može brže i fleksibilnije da odgovori na potrebe, ali pitanje je čije? Isticanjem individualizma i nemešanjem države nastaje još veći jaz u obrazovnoj strukturi jer oni koji imaju visok nivo obrazovanja se obrazuju sve više. Kasnih devedesetih je došlo do promene u vladajućoj ideologiji, uzrokovano i promenom vlade, što je i dovelo do nove političke vizije, takozvanog Trećeg načina (the Third Way) i uzrokovalo da država postane „država koja ulaže u društvo“ (social investment state). Doživotno učenje postaje strateška mera za razvoj inkluzivnog i pravednog društva koje je konkurentno na globalnom tržištu (Okumoto, 2008). Hodgson (prema: Okumoto, 2008) pojašnjava novi pristup doživotnom učenju koji karakteriše kontinuiran fokus na stimulisanje individualnih zahteva za učenje, fokusiranost na potrebe učenika pre nego na provajdera i podrška decentralizaciji budžeta u snažnom okviru planiranja, partnerstva i saradnje.
2. Model socijalnog partnerstva prepoznaje značaj individualne odgovornosti i zastupa više agensa i interesnih strana (stakeholders). Osnovna razlika u odnosu na prethodni model je isticanje ograničenja tržišta i značaja državne regulacije. Najformalizovaniji oblik socijalnog partnerstva nalazi se u nordijskim zemljama. Danska je

nakon reforme u obrazovanju odraslih 2001. godine ustanovila podijelenu odgovornost između državne, regionalne i lokalne uprave, a sami partneri deluju iz okvira različitih vrednosti, stavova, očekivanja, ciljeva i pristupa. Stejkholderi uključuju upravu na svim nivoima države, državne agencije, javne provajdere, nevladine organizacije uključujući civilne organizacije, komercijalne provajdere i potencijalne učenike i njihove predstavnike (Keogh, 2009). U samom nacionalnom izveštaju Danske (2009) kao socijalni partneri navode se i poslodavci i unije zaposlenih, odnosno sindikati, međutim precizira se da se to odnosi na programe stručnog obrazovanja.

3. Treći model se naziva etatiistički model, jer postoji tendencija da država dominira u regulisanju obrazovnog sistema. Ovakvi centralizovani modeli se često sreću u južnim evropskim i mediteranskim zemljama (Grčka i Portugal), ali takođe i u zemljama Jugoistočne Evrope i svakako Srbije. Ono što je interesantno je da, kada je u pitanju obrazovanje odraslih u Srbiji, kako je navedeno u nacionalnom izveštaju, postoji društvena nebriga za ovo područje, što znači da je daleko od toga da država dominira, pre se može reći da je njeno nemešanje i doskorašnje neprepoznavanje obrazovanja odraslih dominantan problem. Ipak, kada je reč o Strategiji obrazovanja odraslih, pozivajući se na artikulaciju da je ovaj dokument „jedan od instrumenata za rešavanje ključnih socijalnih i ekonomskih problema Republike Srbije“ (Vlada Republike Srbije, 2006, str. 6), može se reći da navedeni model ipak odgovara načinu donošenja odluka, jer je jasno rečeno da su interesi države na prvom mestu. S obzirom na dotadašnje nepriznavanje značaja učenja odraslih i zanemarivanje tog područja, kao i na višegodišnju nepovoljnu ekonomsku scenu u Srbiji, jasno je zbog čega se ovo postavlja kao ključni cilj. Što se tiče socijalnog partnerstva ono je prisutno u nekom obliku, ali je i dalje nedovoljno razvijeno, te je iz tog razloga Srbija ipak na drugoj strani pomenutog kontinuuma. Pretpostavlja se da partneri treba da imaju jednaku ulogu, odnosno moć uticaja, na šta se u slučaju Srbije ne može dati potvrdan odgovor. U svakom slučaju, socijalno partnerstvo je predstavljeno kao jedan od ciljeva Strategije obrazovanja odraslih, a kao budući socijalni partneri navedeni su država, poslodavci, zaposleni, privredne i stručne asocijacije, udruženja, naučno-istraživačke i obrazovne institucije i pojedinci (Vlada Republike Srbije, 2006). Čini se da, poredeći sa socijalnim partnerstvom u Danskoj, nevladine i civilne organizacije ostaju neprepoznate što je vero-

vatno još jedan od razloga koji dovodi i do razlika u definisanju ciljeva strategije.

Navođenje tri različita modela kreiranja politike doživotnog učenja ima za cilj da prikaže različite pristupe koji neminovno dovode i do ključnih razlika u samoj formulaciji strategija, odnosno definisanju njenih ciljeva. Nakon ovog poglavlja može se reći da kreiranje politika dolazi sa različitih strana i ono je odgovor na ciljeve Evropske unije, tržišta, same države, i socijalnih partnera. Interesantno je da socijalno partnerstvo ipak predstavlja dominantan i najpoželjniji oblik, što je i u skladu sa tendencijom ka decentralizaciji, samo što ostaje nejasno ko definiše, ko će od stejkholdera donositi odluke, što posredno i utiče na same dokumente. Pitanje je: ko ima posljednju reč?

Pozicije država članica prema EU i implikacije na kreiranje politika

Analizirajući diskurs, odnosno Evropsku uniju kao kreatora politika polako se krećemo ka kontekstu samih zemalja koje predstavljaju još jedan nivo analize koji je značajan za nastajanje dokumenata. Ipak, budući da su one odgovor na postavljene repere i preporuke definisane od strane Evropske komisije, akcenat u ovom radu je više bio stavljen na Evropu kao kreatora politika nego na kontekst samih zemalja. Za ovakvo opredeljenje nalazimo opravdanje u tome da se ipak u ovom radu bavimo politikom kao diskursom, a ne njenom implementacijom. Naime, navedeni dokumenti predstavljaju hibrid sačinjen od predloga EU i prioriteta samih država. Što se tiče dostizanja ciljeva, odnosno politike u praksi, pretpostavljamo da bi ona više odražavala kontekst samih zemalja i postojale bi mnogo veće različitosti nego sličnosti. Ipak, kada je reč o strategijama za budućnost „Evropa ,sutra“ i njena vizija budućnosti – nešto je što dele sve zemlje Evrope i što im je zajedničko, mnogo više nego što su im zajednički i slični problemi i izazovi današnjice“ (Medić i Popović, 2007: 138). Međutim, ne možemo da ne primetimo tenziju između težnje država da ostanu autonomne u donošenju odluka i postavljanju ciljeva, ali i da „odrade“ ono što Unija nalaže. Interesantan slučaj je Velika Britanija koja je formalno odgovorila na postavljen zahtev da kreira strategiju doživotnog učenja što se može videti u izveštaju Evropske komisije iz 2009. Ukoliko zagrebemo površinu, strategija je usvojena od strane škotskog ministarstva i odnosi se samo na Škotsku, jer su tri države u okviru Velike Britanije autonomne po pitanju obrazovanja (Engles-

ka, Vels i Škotska). Engleska koja predstavlja nesumnjivo najrazvijeniji deo kraljevstva nastavlja da prati i ispunjava svoje ciljeve. Različite stavove prema EU možemo posmatrati i kroz status same države, kao i istoriju njenog priključivanja. Velika Britanija je neodlučan partner još od 1973. kada se formalno priključila. Ona je Zajedničko ekonomsko tržište videla kao cilj sam po sebi, dok u isto vreme pokazuje žestok otpor u pitanjima zajedničke socijalne politike, uključujući i obrazovanje (Economou, 2003). Kao što je već napomenuto interes nordijskih zemalja uključujući i Dansku za priključivanje EU je bio pretežno ekonomski interes širenja tržišta, dok je politička integracija predstavljala više pretnju nego težnju (Dahl, 2003). Možda bi se moglo reći da države članice nalaze kompromis u tome da isporuče EU ono što se od njih zahteva, a da pri tom neometano razvijaju svoje politike i koracaju u pravcu sopstvene vizije. Izgleda da različit status u EU različito i obavezuje, jer Srbija kao potencijalni kandidat mora da ostvaruje zahteve EU kako bi uspela na svom planiranom putu priključivanja.

Socio-ekonomski kontekst Škotske, Danske i Srbije i ciljevi strategija doživotnog učenja

Što se tiče konteksta samih zemalja, postoji očigledna razlika između njihove trenutne socijalne i ekonomske situacije koja značajno utiče na to da li se učenje posmatra kao sredstvo rešavanja postojećih problema (Srbija i Škotska) ili je ono instrument daljeg razvoja (Danska). Kako je istaknuto u Danskoj strategiji, ona je zemlja sa visokim procentom zaposlenosti stanovništva i relativno ravnopravnom distribucijom dohotka. Karakteriše je održiv razvoj ekonomije od 1997. godine i sektor usluga kao važan deo privrede, a nezaposlenost je smanjena za 3% u 2007. godini. Dansko tržište rada je veoma fleksibilno i međunarodne studije ukazuju na činjenicu da je Danska zemlja sa najvećim nivoom konkurentnosti i jedna od zemalja koja najviše ulaže u razvoj ljudskih resursa. Kako je navedeno u strategiji regeneracija „države blagostanja“ (Ministarstvo obrazovanja Danske, 2007: 5) se postiže kroz konkurentnost i socijalnu koheziju što predstavlja i ukupni cilj strategije koji je artikulisan kroz „kreiranje društva znanja“ (Ministarstvo obrazovanja Danske, 2007: 5). U ovako definisanom cilju se vidi dvojak uticaj, sa jedne strane, snage visokorazvijene danske ekonomije, a s druge, cilj Evropske unije da postane najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija zasnovana na znanju, sposobna za održivi ekonomski rast sa boljim radnim mestima i većom socijalnom kohezijom (Savet, 2000). Obrazovanje, doživotno usavršavanje, istraživanje i inovacije se ističu kao ključni instru-

menti za postizanje ovog cilja. Nadalje, kroz strategiju se navodi da je održavanje pozicije kao jedne od najbogatijih država sveta moguće samo ukoliko svi imaju dobre mogućnosti i želju za usvajanjem novih znanja i korisnih kvalifikacija i kompetencija tokom života. Dokument služi ostvarivanju sledećih ciljeva: lični razvoj, aktivno građanstvo i participaciju u društvu kroz koje možemo videti težnju da se nacionalni ciljevi usaglase sa pravcem razvoja preporučenim od EU. Ipak, glavni cilj ostaje konkurentnost na tržištu i dalji razvoj ekonomije, a društveni i lični razvoj ostaje na nivou retorike i kao ignorisano nasleđe UNESCO-a kome se ne vidi realna svrha.

Škotska je jedna od država Velike Britanije koja je delimično autonomna, uglavnom na području obrazovanja i kulture. U odnosu na Englesku kao i razvijene zemlje EU, nju karakteriše relativno slab ekonomski razvoj i niska produktivnost što predstavlja jedan od osnovnih problema na koje škotsko ministratsvo želi da odgovori, a učenje i razvoj veština predstavljaju način za rešavanje navedenog. Takođe, u strategiji je istaknuto da je dominantan problem i sve veće starenje stanovništva. Interesantno je da se cela Velika Britanija suočava s pretnjom internacionalnog terorizma i kao posledica dolazi do značajne socijalne isključenosti određenih etničkih i religijskih manjina (CONFINTEA UK Nacionalni izveštaj, 2009). Kao rezultat toga javlja se fokusiranost na smanjivanje diskriminacije, i, moglo bi se reći, da se u skladu s tim definišu ciljevi doživotnog učenja. Ovo je naročito relevantno za period u kome nastaje strategija, a to je početak dvehiljaditih kada strah od terorizma predstavlja dominantan problem sa kojim se UK suočava. Još jednom želimo da uvedemo zanimljivo zapažanje da je doživotno učenje „elastičan koncept skrojen da odgovara svim potrebama“ (Dehmel, 2006) od razvoja ekonomije, smanjivanja nezaposlenosti, pa do rešavanja posledica terorizma. Kohezija zajednice i obrazovanje za aktivno građanstvo se vidi kao poželjan pravac u odnosu na tekuće probleme, a doživotno učenje predstavlja idealan instrument njihovog rešavanja. U strategiji se navodi da ljudi nisu zainteresovani isključivo za svoju potencijalnu zaradu, već je istaknuto da „živimo u svetu u kome postoji velika raznovrsnost kultura, znanja, veština koji treba da se vrednuju i neguju. Mi želimo društvo u kome se ljudi aktivno angažuju u svojim lokalnim i nacionalnim zajednicama i učenje omogućava ljudima da to i urade“ (Ministarstvo obrazovanja Škotske, 2003: 7). U skladu s tim doživotno učenje doprinosi razvoju društva kroz ostvarivanje drugih društvenih ciljeva kao što su građansko učešće, održivi razvoj, poboljšanje zdravlja i blagostanja, smanjivanje kriminala i veće socijalne kohezije. Dakle, doživotno učenje u Škotskoj je usmereno na „lični razvoj, zapošljavanje i adaptibilnost, aktivno građanstvo i socijalnu inkluziju“ (Ministarstvo obrazovanja Škotske, 2003: 7). Ponovo možemo da uočimo pove-

zanost sa ciljevima Evropske unije iako postoje različiti konteksti u kome doživotno učenje služi kao element razvoja, u osnovi države članice „pričaju isto“ kada je reč o definisanju ciljeva. Moglo bi se reći da se na ovaj način one ili približavaju i stvaraju jedinstvenu Uniju ili udovoljavaju i nastavljaju da rade po svome. Države članice su bliske u retorici doživotnog učenja, ali se one značajno razlikuju kada je reč o strategiji implementacije i podeli odgovornosti, što ima veze sa nacionalnim kontekstom i navedenim modelima kreiranja politike.

Srbija je na potpuno drugačijem mestu od onoga gde se nalaze Danska i Velika Britanija, kako u odnosu na socio-ekonomski razvoj, tako i u odnosu na njenu poziciju prema Evropskoj uniji, odnosno bolje reći poziciju EU prema Srbiji. Dok se Evropa devedesetih ujedinjavala, Srbija je prolazila kroz razarajuće godine u kojima dolazi do razaranja bazične infrastrukture društva i ljudskih resursa (Medić, Popović, Milanović, 2009). Nakon dugogodišnje krize, od 2000. godine Srbija je otpočela intenzivne socio-ekonomske reforme što uključuje dramatične promene u zakonodavstvu, razvoj strategija u mnogim oblastima i prihvatanje sinhronizacije s trendovima Evropske unije. Međutim, period nakon 2003. godine je obojen novim krizama kao što su odvajanje Crne Gore i proglašenje samostalnosti Kosova, što je skrenulo fokus sa obrazovanja na goruće probleme koje o stabilizaciji i pridruživanju, što kao posledicu ima izostanak orijentacije prema evropskim standardima i dostignućima (Medić, Popović, Milanović, 2009). Ipak, u ovom periodu je nastavljen, iako dosta usporen, privredni razvoj zemlje, ali i dalje postoji značajno velika nezaposlenost stanovništva koja je 2005. godine veoma visoka (kreće se od 21% do 30% u zavisnosti od metodologije računanja).

Naročito frapantan podatak je da je dominantno učešće starosne grupe od 15 do 25 godina sa stopom nezaposlenosti od 44,83% što je tri puta više od prosečne stope nezaposlenosti ove starosne grupe u državama EU (Medić, Popović, Milanović, 2009). U ovakvoj klimi nastaje i strategija obrazovanja odraslih u kojoj su istaknuti sledeći ključni problemi:

- Nizak nivo ekonomskog razvoja.
- Velike disproporcije u ekonomskoj, demografskoj i obrazovnoj strukturi.
- Usporen populacioni rast i smanjenje broja dece i mladih i uvećanje broja starih u ukupnoj populaciji.
- Siromaštvo značajnog dela stanovništva.
- Visoko učešće mladih do 30 godina u ukupnoj nezaposlenosti.
- Nepovoljna obrazovna struktura zaposlenog stanovništva.

- Nepovoljna obrazovna i kvalifikaciona struktura nezaposlenog stanovništva.
- Nedostatak sistemskog pristupa u razvoju obrazovanja i učenja odraslih (Vlada Republike Srbije, 2006).

Obrazovanje odraslih je prepoznato kao osnovni instrument za rešavanje socio-ekonomske situacije zbog čega je naglasak stavljen na stručno obrazovanje i obuku odraslih. Iako Evropa ističe značaj obrazovanja za ekonomski razvoj s jedne strane, i obrazovanja za lični razvoj, samoostvarenje i aktivno građanstvo s druge strane, u strategiji je dominantno prepoznatljiva ekonomska funkcija obrazovanja, a „humanističko-građanska orijetacija služi više kao dekoracija za dnevno političke svrhe“ (Medić i Popović, 2007, str. 130). U strategiji je navedeno da se principi održivog razvoja, unapređivanje zapošljavanja, socijalne kohezije i demokratizacije društvenih odnosa poštuju (Vlada Republike Srbije, 2006), međutim ostaje do kraja nejasno na koji način se to poštovanje iskazuje. Definisani osnovni ciljevi strategije su sledeći: obezbeđenje dostupnosti sistema obrazovanja i obuke svim kategorijama odraslog stanovništva kroz uspostavljanje institucionalnog i programskog pluralizma u sistemu obrazovanja odraslih; decentralizacija i partnerski pristup u upravljanju, organizacija i realizacija obrazovanja odraslih i obezbeđenje kvaliteta obrazovanja i osposobljavanja odraslih kroz zakonsku regulativu i uspostavljanje standarda obrazovanja. Čini nam se da postoji kontradikcija u ostvarivanju ciljeva strategije, jer da bi se postiglo unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih i participacija socijalnih partnera neophodno je obezbediti preduslov, a to je razvijanje demokratskih odnosa i decentralizacija vlasti. Očigledno je da se za razliku od Danske i Velike Britanije Srbija bavi uspostavljanjem „sistema“ obrazovanja odraslih, odnosno započinje svoje prve korake na putu ka željenoj sinhronizaciji sa EU.

Zaključna razmatranja

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da Evropska unija i te kako predstavlja referentni okvir kada je reč o postavljanju ciljeva strategija doživotnog učenja. Sve tri zemlje, Danska, Velika Britanija i Srbija, ističu dve dimenzije doživotnog učenja od kojih se jedna odnosi na ekonomski razvoj i konkurentnost, a druga podrazumeva „humanističko-građanske“ ciljeve (Medić i Popović, 2007). Moglo bi se pretpostaviti da orijentisanost na jednu ili na druge zavisi od ekonomskog razvoja zemlje, odnosno da se

ulaganje u lični razvoj može posmatrati kao luksuz koji je dozvoljen tek kada se postigne određeni socio-ekonomski standard. Međutim, ova pretpostavka je neopravdana, jer Srbija i Danska insistiraju na ekonskoj funkciji obrazovanja, što u slučaju Srbije predstavlja „rešenje ključnih socijalnih i ekonomskih problema“ (Vlada Republike Srbije, 2006: 6), dok Danska doživotno učenje vidi kao instrument „održavanja svoje pozicije kao jedne od najbogatijih zemalja na svetu“ (Ministarstvo obrazovanja Danske, 2007: 6). Zanimljivo je da Škotska insistira na ciljevima ličnog razvoja i socijalne kohezije, a jedan od mogućih razloga je i multietnicizam koji je dominantan u Velikoj Britaniji. Ono što se može primetiti je da su u osnovi ovih razlika modeli kreiranja politika. Kako je navedeno u ranijem poglavlju model Velike Britanije predstavlja model zasnovan na potražnji (demand led model) i strategije odgovaraju kako potrebama različitih zainteresovanih strana tako i individualnim potrebama pojedinaca. Fokus politike je na omogućavanju pojedinaca i poslodavaca da donesu odluku o pravcu učenja, a država je usmerena na uklanjanje barijera u participaciji i podržavanje, kako je navedeno u strategiji, „strasti za učenjem“. U skladu sa tim definisani su i ključni stakeholderi na koje se ova strategija odnosi: na prvom mestu su ljudi, zatim javno finansirani provajderi i centri za učenje, nacionalna javna tela, poslodavci, profesionalne, volonterske i organizacije lokalne zajednice, sindikati i privatne trening kompanije (Ministarstvo obrazovanja Škotske, 2003). Za razliku od Škotske, Srbija na prvo mesto stavlja državu, zatim navodi poslodavce i zaposlene, privredne i stručne asocijacije, udruženja, naučno istraživačke i obrazovne institucije i na kraju pojedince (Vlada Republike Srbije, 2006), samo što nismo sigurni kako i ko zastupa interese pojedinaca. Što se tiče Danske u strategiji se navodi da su za implementaciju neophodni trojni razgovori što uključuje državu i socijalne partnere, odnosno državu, državne agencije, javne provajdere, nevladine organizacije uključujući civilne organizacije, komercijalne provajdere i potencijalne učenike i njihove predstavnike (Keogh, 2009). Iako se navode slični socijalni partneri ne možemo zanemariti da u Danskoj postoji duga istorija ovakvog načina kreiranja politika, dok je u Srbiji socijalno partnerstvo slabo razvijeno, mogli bismo reći i zato što su i interesne strane nejednako razvijene. Da li zaista možemo da tvrdimo da će država izaći u susret obrazovnim organizacijama, a kamoli pojedincima? Pitanje je da li postoje mehanizmi koji ovo ostvaruju? Čini nam se da je odgovor na ovo pitanje još uvek ne. Interesantno je da kada se posmatra sistem obrazovanja odraslih, odnosno bolje rečeno ono što se zaista dešava u realnosti, čini se da postoji raznovrsnost u pristupima, ciljevima i provajderima. Ipak, deluje da država putem različitih mehanizama teži da reguliše ono što postoji i na neki način drži pod kontrolom. Ovo se

može primetiti i u strategiji jer je veći deo odgovornosti u rukama Ministarstva prosvete. Izgleda da modeli kreiranja politike i status prema Evropskoj uniji više oblikuju ciljeve doživotnog učenja od same socio-ekonomske situacije u zemlji.

U svakom slučaju, dominantan argument za implementaciju strategija doživotnog učenja predstavlja razvoj konkurentnosti, odnosno ekonomski razvoj, a socijalna inkluzija se u slučaju Danske i Srbije razrešava zapošljavanjem. Autori Schuller i Watson (2009) ističu da doživotno učenje nije samo po sebi rešenje strukturalne nejednakosti i može čak da poveća polarizaciju između različitih slojeva, jer oni sa visokim obrazovanjem nastavljaju više da participiraju u obrazovanju u odnosu na one sa niskim inicijalnim obrazovanjem. Povratno obrazovanje se vidi kao moguće rešenje, međutim poznato je da postoji problem s motivacijom kao izrazitom teškoćom u prevazilaženju barijera polaznika. Dilema je, a možda i odgovor da je potrebno objediniti tri kapitala: ljudski kapital, socijalni capital i lični identitet (Schuller i Watson, 2009), koji predstavljaju vrednost kako za individuu tako i za društvo. Prema pomenutim autorima ljudski kapital čine veštine i kvalifikacije, socijalni se odnosi na participaciju u mrežama koje dele slične vrednosti, a lični identitet je sposobnost da se održi zdravo samopoštovanje i osećaj značaja i smisla u životu. Iako to nije na taj način istaknuto u danskoj nacionalnoj strategiji doživotnog učenja u Nordijskom think tank nalazimo da obrazovanje odraslih mora sistematično da kreira uslove u kojima će ljudi moći da produbljuju samosvesnost i da ojačaju svoje samopoštovanje, jer to čini osnovu za dalji razvoj kompetencija. Čini nam se da čak i ovde velike reči kao što su samosvesnost i samopoštovanje predstavljaju samo način dolazanja do cilja, a možda je to samo argument za potencijalno ulaganje? Moglo bi se reći da dansko zaboravljanje na lični razvoj i socijalnu inkluziju u strategiji proističe iz uticaja Evropske komisije na definisanje prioriteta, gde je ipak konkurentnost na tržištu "najveća reč". Ne smemo zaboraviti da je Evropska unija prvobitno bila ekonomska zajednica i mislimo da ne smemo nekritički da podrazumevamo dominaciju instrumentalne ekonomske funkcije učenja, već je moramo staviti u kontekst i kroz različite diskurse promišljati. Svakako, i sama Unija ističe značaj ličnog razvoja i socijalne inkluzije. Međutim, kao što je već naznačeno to je često na nivou retorike, a ne implementacije. Ipak, ne odustajući od optimističnog pogleda, čini nam se da postoji sve veće uvažavanje holističkog pristupa doživotnom učenju, koje je i ilustrovano u Delorovom izveštaju: učenje da se zna, učenje da se radi, učenje da se živi zajedno i učenje da se bude, s tim što učenje da se bude nije samo uslov ostvarivanja učenja da se bude konkurentan na tržištu već predstavlja cilj sam za sebe.

Lifelong Learning Policy in Europe: EU, Scotland, Denmark and Serbia³

- Abstract -

The goal of this paper is to point out to similarities and differences between goals in lifelong learning and adult education strategies of Scotland, Denmark and Serbia in the European Union context. The new direction of comparative research is headed towards multilayer units of analysis that include global, international and micro level of comparison and thus place the accent to chronological analysis of European Union as a supranational creator of educational policies. Results of the analysis have shown that when we look at the policy as a discourse and not as a practice, goals in the strategies are quite aligned and compatible with EU documents related to lifelong learning. Significant differences between goals, besides socio-economic characteristic of the states and their relationship towards EU, are mainly derived from different models of creation and management of educational policies.

Key words: **lifelong learning strategies, European Union, models of policy making.**

Literatura:

- **Vlada Republike Srbije** (2006). *Strategija obrazovanja odraslih*.
- **Castles, F.G. i Pierson, C.** (1996). A New convergence? Recent policy developments in the United Kingdom, Australia and New Zealand. *Policy and Politics*, 24(3), 233-246.
- **CONFINTEA VI UK** national report (2009). *National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)*. Dostupno na: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/United_Kingdom.pdf, [Pristupljeno 10.10.2010]
- **Dahl, B.** (2003). Tensions Between the European and the Nordic Dimension in Education, with Particular Reference to Sweden. U Philips, D. i Ertl, H. (Eds.)

³ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy in Belgrade, „Models of assessment and strategies for improvement of quality of education” (179060), supported by Ministry of science and technology RS.

Implementing European Union Education and Training Policy (str. 87 – 116). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.

- **Davies, P.** (2003). Widening participation and the European Union: direct actions – Indirect policies. *European Journal of Education*, 38(1), 99 – 116.
- **Dehmel, A.** (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policy. *Comparative Education*, 42(1), 49 – 62.
- **Ertl, H.** (2003). The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives. U Philips, D. i Ertl, H. (Eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy* (str. 13 – 40). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- **Economou, A.** (2003). A Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland, and Wales. U Philips, D. i Ertl, H. (Eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy* (str. 117 – 143). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- **Ertl, H.** (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42(1), 5 – 27.
- **Evropska komisija** (2000). *Memorandum o doživotnom učenju*. Dostupno na: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>, [Pristupljeno 10.11.2010]
- **Evropska komisija** (2007). *Akcioni plan: Uvek je dobro vreme za učenje*, dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:EN:PDF>, [Pristupljeno 10.11.2010]
- **Green, A.** (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of education policy*, 17(6), 611 – 626.
- **Field, J.** (1996). Lifelong learning in Europe. *Adults learning*, 7(6).
- **Field, J.** (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1–2), 3 – 15.
- **Hake, B.J.** (1999). Lifelong learning policies in the European Union: developments and issues. *Compare*, 29(1), 53 – 69.
- **Keogh, H.** (2009). *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- **Lee, M., Thayer, T. i Madyun, N.** (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective. *Comparative Education*, 44(4), 445 – 463.
- **Lengard, P.** (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO. Dostupno na: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED118876.pdf>, [Pristupljeno 15.11.2010]
- **Mastrihtski ugovor** (1992). dostupno na: <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>, [Pristupljeno 15.11.2010]
- **Medić, S. i Popović, K.** (2007). Komunikacija Komisije EU „Nikada nije kasno za učenje“ i obrazovanje odraslih u Srbiji. *Andragoške studije*, 2, 128 – 139.
- **Medić, S., Popović, K. i Milanović, M.** (2009). *Nacionalni izveštaj o razvoju i stanju obrazovanja i učenja odraslih*. Dostupno na: <http://www.mp.gov.rs/userfiles/vesti/stare/3416b.pdf>, [Pristupljeno 10.10.2010]
- **Ministarstvo obrazovanja Danske** (2007). *Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all*. Dostupno na: <http://pub.uvm>.

- dk/2007/lifelonglearning/lifelong_learning.pdf, [Pristupljeno 10.10.2010]
- **Novoa, A. i deJong-Lambert, W.** (2003). The education of Europe, apprehending EU educational policies, u Philips, D. i Ertl, H. (Eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy* (str. 41 – 83). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
 - **Nordic Think Tank** (2007). *Future Competences – and how they are developed*. Dostupno na: http://www.nordvux.net/download/3126/future_competences_edit.pdf, [Pristupljeno 01.12.2010]
 - **Okumoto, K.** (2008). Lifelong learning in England and Japan: three translations. *Compare*, 38(2), 173 – 188.
 - **Philips, D.** (2003). Interpreting EU Education and Training Policy: Thoughts from the English Perspective, u Philips, D. i Ertl, H. (Eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy* (str. 73 – 87). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
 - **Prokou, E.** (2008). A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: the cases of the UK, Sweden and Greece. *European Journal of Education*, 43(1), 124 – 139.
 - **Rimski ugovor** (1957). dostupno na: http://ec.europa.eu/economy_finance/emu_history/documents/treaties/rometreaty2.pdf, [Pristupljeno 15.11.2010]
 - **Rui, Y.** (2007). Comparing policies. U Bray, M., Adamson, B. i Mason, M. (Eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (str. 241 – 262). Hong Kong: Springer.
 - **Savet** (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council (23 and 24 March 2000)*. Dostupno na: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm, [Pristupljeno 10.11.2010]
 - **Škotsko ministarstvo obrazovanja** (2003). *The Lifelong strategy in Scotland – Life through learning*. Dostupno na: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028819.pdf>, [Pristupljeno 10.10.2010]
 - **Watson, D. i Schuller, T.** (2009). *Learning Through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning*. NIACE.

POGLEDI I ISKUSTVA

Belma Buljubašić¹

MEDIJSKA MANIPULACIJA KAO GLAVNO NAČELO SAVREMENOG NOVINARSTVA I MEDIJSKO OBRAZOVANJE KAO MOGUĆE RJEŠENJE

- Sažetak -

Iako bi mediji trebali da nas informišu, obrazuju, socijaliziraju i zabavljaju, svakodnevno smo svjedoci da se kao glavna funkcija novinarstva nameće manipulacija. Medijska manipulacija je vidljiva kroz brojne načine i primjere. Pojam medijska kultura postao je nepoznanica ili pojam koji se svjesno ignoriše.

Istraživačko novinarstvo zamijenila je senzacija i borba za povećanjem tiraža i gledanosti. Novinari nam svakodnevno nameću mišljenje, plasiraju dezinformacije i kontradiktornosti, ali mi im se uvijek vraćamo. Mediji nam nude vlastitu sliku svijeta, koja je često lažna, ali većina ljudi to prihvata kao apsolutnu istinu, bez ikakve želje i potrebe da provjeri vjerodostojnost informacija.

Iako su mediji neophodni za društvo i njihova uloga je velika, oni su nažalost i uzroci brojnih nevolja. Ako se osvrnemo na nedavnu prošlost, najbolje ćemo vidjeti na koji način su mediji zloupotrebljavali događaje, a to je vidljivo i u vremenu u kojem danas živimo.

Ključne riječi: mediji, medijska manipulacija, medijska kultura, medijski sadržaji, laži, medijska pristrasnost, objektivnost, medijsko obrazovanje, medijska pismenost.

Masovni mediji su u 21. stoljeću više nego ikad sastavni dio naših života. Tehnološki razvoj i svakodnevne tehnološke inovacije učinile su dostupnom svaku svjetsku vijest, bez obzira na njenu udaljenost. „Svijet današnjice nezamisliv je bez masovnih medija i svatko se, na ovaj ili onaj način, s njima susreće i osjeća njihov snažan i nezaustavljiv utjecaj.“ (Malović,

¹ Mr. Belma Buljubašić, Fakultet političkih nauka, Sarajevo

2005:11) Mediji imaju veliku moć, dopiru do velikog broja ljudi, utiču na njihove stavove i ponašanja i brišu nacionalne granice.

Uprkos svim prednostima, razvoj i napredak masovnih medija donose i brojne nevolje. To se prije svega odnosi na nemogućnost kontrole medijskih sadržaja, gubitak medijske kulture i zapostavljanja glavnih funkcija novinarstva.

Iako u teoriji učimo da su vodeće funkcije novinarske profesije informisanje, obrazovanje, socijalizacija i zabava, u praksi se susrećemo sa znatno drugačijom situacijom. Novinarstvo svakodnevno gubi svoje glavne funkcije i mediji se često nameću kao glavni manipulatori društva. Objektivnost, istinitost, vjerodostojnost i nepristrasnost koje se smatraju profesionalnim standardima novinarstva, ostavljene su po strani, i danas se, nažalost, čini da se manipulacija, pristrasnost i dezinformacija nameću kao glavne funkcije novinarstva.

Pojam medijske kulture je za većinu medijskih uposlenika ili potpuna nepoznanica ili predmet ignorancije. Medijsku kulturu zamijenila je kultura laži, a istraživačko novinarstvo senzacionalizam. „Laž je, kao i smrt, postala prirodnim stanjem, normom ponašanja, lažljivci su dobri građani.“ (Ugrešić, 2002:89)

Mediji su tu da stvaraju sliku svijeta. Pritom se zanemaruje istinost informacije, bez želje da se informacija provjeri, iako često nema nikakve veze s realnošću. „Moderni mediji toliko utiču na našu svijest da o realnosti svijeta sudimo više na osnovu onoga što prezentiraju mediji, no što sami, iskustveno i čulno, percipiramo i zaključujemo, makar postojala velika razlika između medijske i empirijske realnosti.“ (Fejzić, 2008:106)

Medijske kuće se takmiče za pažnju publike, nastoje podići tiraž ili gledanost medijskih sadržaja, a to najlakše postižu senzacionalističkim tekstovima ili kupovinom sadržaja koji nemaju nikakvu kulturološku, obrazovnu i estetsku vrijednost. Profesionalno istraživačko novinarstvo je mukotrpan i odgovoran posao, često i veoma rizičan, a pri tome i vrlo nepopularan i neadekvatno plaćen. To je jedan od glavnih razloga, zašto se novinari okreću sadržajima koji ne sadrže ni obrazovni ni informacijski (u pravom smislu riječi) karakter. Većina zaposlenika u medijima smatra da im to neće donjeti veliku *popularnost*. „Vodeći ljudi u medijima, naročito menadžeri, sve ređe priznaju klasične funkcije novinarstva. Njima je stalo do visine tiraža i velike gledanosti.“ (Rus-Mol, Zagorec Keršer, 2005: 22)

A nažalost živimo u vremenu u kojem literatura nikada nije bila dostupnija, a nikada se nije manje čitalo. Iz toga proizlazi sasvim logičan slijed; glavni medijski sadržaji su sapunice, jeftine televizijske serije, poplava raznih reality showa, žuta štampa, a glavna "kulturna" dešavanja gostovanja

pjevača iz susjedne Srbije, najavljena kao spektakularni događaji ili pozorišne predstave koje se najmanje bave umjetnošću. Tačnije, bave se skrnavljenjem umjetnosti.

Medijska manipulacija je, dakle, primjetna u svim sadržajima: od kulture i politike, tj. ozbiljnijih tema, pa sve do zabavnih sadržaja i revijalnih programa.

Medijska kultura je „trajni, dinamičan odnos medija prema kulturi, tradiciji, vjeri, literaturi, identitetu, na način stalne redefinicije, redeskripcije obnavljanja, zanavljanja, selekcije ovih elemenata društvenosti i sebe samih“. (Fejzić, 2008:52) Dakle, riječ je o veoma kompleksnom, i za kvalitetno novinarstvo, neophodnom pojmu. Nedostatak medijske kulture omogućio je medijima da manipuliraju društvom. Onemogućene su istinske funkcije medija, a naročito obrazovna funkcija medija.

U bosanskohercegovačkim medijima najmanje ima kulture. Pri tome se misli i na sadržaje koji se bave kulturom, ali i na elementarnu kulturu koja vlada među medijskim uposlenicima. Pravilo koje vlada u današnjim medijima je: *Objavi, pa provjeri činjenice*. Mediji nameću trendove, pritom zaboravljajući objektivnost i činjenice, skreću pažnju javnosti nebitnim i manje bitnim temama, a nerijetko su i stranački "obojeni", što nam ostavlja prostor za sumnju u njihovu (ne)zavisnost.

Brojni su načini medijske manipulacije, od plasiranja poluinformacija, dezinformacija, kontradiktornih informacija, nametanja vlastitog mišljenja, učestvovanja novinara u događajima, gdje jasno pokazuju na čijoj su strani, odnosno za koga *navijaju*. U takvim slučajevima, teško je razdvojiti istinu od laži, realno sagledati činjenice, pa većina ljudi svjesno ili nesvjesno prihvaća ono što je bliže njihovim stavovima i što se uklapa u njihova mišljenja. Mediji su tu da donesu presudu prije nadležnog suda, proglase nekog preko noći krivcem, ali i da opravdavaju negativne društvene događaje i procese, ako u tome vide ličnu korist i interes.

Medijska pristrasnost i manipulacija su naročito vidljivi kada su u pitanju politički sadržaji. U tom segmentu je najvidljivije za koga mediji rade i da zaboravljaju da bi trebali raditi za publiku. Naročito u vrijeme predizbornih političkih kampanja, kada se medijski prostor pretvara u rat neistomišljenika, a mediji služe za političke obračune, zaboravljajući da pritom ignorišu svoje gledaoce, čitaoce i slušaoce, tj. publiku.

Ako se pozabavimo ozbiljnijim medijskim sadržajima, pri tome misleći na informativno-političke programe, političke magazine i dnevnu štampu, primijet ćemo da se upravo na ovom medijskom prostoru odigravaju najopasnije manipulacije cijelog društva. A ako tome dodamo i činjenicu da živimo u društvu koje je podijeljeno na sve moguće načine, itekako postaje vi-

dljiva namjera novinara koji tu činjenicu svakodnevno koriste i na svaki mogući način produbljuju jaz.

Osvrnemo li se na protekle dvije decenije i sve što se dešavalo na ovim prostorima, lako zaključujemo da su mediji svojim izvještavanjima i sadržajima znatno utjecali na pogoršavanje tadašnje situacije u društvu, a to nažalost i danas veoma svjesno čine. Folklor, mitovi, legende i ideologija poslužili su kao moćno oružje medija, te su na taj način svjesno manipulirali društvom nastojeći da kod građana probude nacionalnu svijest i patriotizam. Folklor postaje „sredstvo legitimisanja nacionalnog suvereniteta“ (Čolović, 2007:85) i folklorni stil je postao uobičajena forma komunikacije i među političarima i piscima, što su naravno i novinari prihvatili. Govoreći o dešavanjima u bivšoj Jugoslaviji, prof. dr. Ivan Čolović (2007:85) naglašava da „folklor ovde prevashodno služi tome da u očima najvećeg broja ljudi legitimše izvesne političke i vojne zamisli i poduhvate“.

Novinari su se uključili u ove akcije i na najprizemniji način utjecali na psihološko stanje društva, stalnim isticanjima i ponavljanjima mitova u kojima je jedan narod bio stalna žrtva ugnjetavanja, pozivajući se na političke događaje iz prošlih sistema, te konstantno naglašavajući ugroženost jednog naroda u odnosu na ostale narode. Takva medijska propaganda je u velikoj mjeri doprinijela svim nemilim događajima koji su se odigrali na ovim prostorima. „Mediji su samo nanovo otkrili to što su i prije znali: da je promiskuitet s vođama i vlašću, s njihovim političkim ciljevima, savršeno djelotvoran. Otkrili su i to što prije možda nisu znali: razmjere svoje moći!“ (Ugrešić, 2002: 94)

Nažalost, tu nije bio kraj. Mediji i danas igraju svoje prljave igre, postali su oružje postratnih moćnika koji svoje ideologije prenose putem medija, skrnave istinu i većina ih ne doprinosi poboljšanju općeg stanja u društvu. Upravo, suprotno. Većina današnjih medija je i danas u službi nacionalnih ideologija. Ljudi prate njihove sadržaje i većina ih se slaže ili počinje slagati s njima, jer stalna propaganda budi u ljudima osjećaj nesigurnosti i oni se i nesvjesno priklanjaju onome što mediji prenose, pravdajući to strahom za sopstveni život. Društvo koje bi trebalo biti ravnopravan učesnik medijske komunikacije i aktivna publika medijskih sadržaja postalo je žrtva medijskih manipulacija. i čini se da se ovakvoj situaciji ne nazire kraj.

Nakon kratkog uvida u aktuelnu medijsku situaciju, nameće se i pitanje medijskog obrazovanja i svega što ovaj termin podrazumijeva. Da li medijsko obrazovanje u ovakvoj situaciji ima ikakvu šansu? Medijsko obrazovanje ne podrazumijeva samo obrazovanje uz pomoć medija i savremenih sredstava komunikacije. Pod pojmom medijskog obrazovanja „najpre se po-

drazumeva sticanje sposobnosti za kritičko iščitavanje medija, bilo kakva da je vrsta medija (štampa, radio, televizija)“ (Gone, 1998:22)

Dakle, osnovni ciljevi su upoznati se s medijskim sadržajima i spoznati kako mediji funkcionišu. Ovo je važno zbog činjenice što mediji imaju ogromnu ulogu u socijalizaciji društva i time doprinose njegovom razvoju. Društvo mora izgraditi kritički stav prema medijima, što podrazumijeva sposobnost analize, izbora i tumačenja informacija koje nam mediji plasiraju, bez obzira na koju se društvenu oblast sadržaj odnosi. Ovo je posebno značajno jer funkcija medija nije samo prenošenje informacija. „Medij nije samo nosilac poruke, nego predstavlja i konstitutivni dio sadržaja: utječe na mijenjanje ljudske svijesti.“ (Voćkić-Avdagić, 2006:84)

Medijsko obrazovanje podrazumijeva i medijsku pismenost i medijsko znanje, kao i sposobnost istraživanja medija. Istraživanje medija je posebno važno, jer se na taj način analiziraju medijski sadržaji, namjere urednika i novinara, te koje su reakcije publike i posljedice izazvali medijski sadržaji. Medijska pismenost podrazumijeva osposobljavanje publike da kritički razmišlja i da ne prihvata medijske sadržaje kao gotov produkt. „Medijska pismenost osposobljava ljude za kritičko razmišljanje i aktivno stvaranje široke palete poruka (korištenjem slike, jezika i zvuka). To je ključna vještina za život u 21. stoljeću.“ (Voćkić-Avdagić, 2006:91)

Medijsko obrazovanje je dugoročan proces i ne bi se trebao odvijati samo u obrazovnim institucijama. S obzirom na stalne tehnološke inovacije i sam proces *medijalizacije*, medijsko obrazovanje podrazumijeva stalno učenje, odnosno učenje koje traje cijeli život.

Samo na taj način, građani će biti osposobljeni da aktivno prate medijske sadržaje, da budu aktivni učesnici komunikacije i donose vlastite, a ne namećute sudove. „Medijski obrazovan građanin uči kako da se od određenih sadržaja zaštiti SOPSTVENIM IZBOROM, razvijajući sposobnost distanciranja; informacije posmatrane iz ugla građana i medijski pismeni građani mogu kvalitetno doprinosti javnom diskursu, a na taj način formiran javni diskurs može voditi progresu društva u cjelini.“ (Voćkić-Avdagić, 2006:92)

Također, i novinari moraju težiti „cjeloživotnom obrazovanju“, što podrazumijeva stalnu edukaciju i praćenje aktualnih događaja, jer samo takvi novinari mogu profesionalno obavljati svoj posao i služiti građanima. U suprotnom, postaju sluge svojih nadređenih, koji veoma lako manipuliraju njima i nameću im svoje ideologije i stavove, a oni nastavljaju s manipulacijom publike i na taj način štete društvu u cjelini.

Abstract

Even though the media should inform, educate, socialize and entertain, we daily witness that media manipulation becomes prevailing function of journalism. On the other hand, the term once known as cultural media nowadays is either completely alienated or deliberately ignored.

Investigative journalism is replaced by bare sensation and a fight for increased circulation or ratings. Journalists regularly impose their opinion, place disinformation and contradictions; nevertheless, we always seem to return to them. Media offer its own picture of the world, frequently a false one, but the public accepts it as the absolute truth, showing no wish or need to check credibility of provided information.

Although media bears one great and essential role in society, it, at the same time, causes numerous troubles. If we reflect upon our recent history, one can conclude that our region was the best and worst example for misuse of media, with consequences still evident in our everyday lives.

Key words: **media, media manipulation, cultural media, purposes of media, falsehood, media partiality, objectivity, media education, media literacy.**

Literatura:

- Čolović, I. (2007.): *Bordel ratnika*, Beograd, Čigoja štampa.
- Fejzić, F. (2008.): *Uvod u teoriju informacija*, Sarajevo, Promocult.
- Fejzić-Čengić, F. (2009.): *Medijska kultura u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo, Connectum.
- Gone, Ž. (1998.): *Obrazovanje i mediji*, Beograd, Clio.
- Malović, S. (2005.): *Osnove novinarstva*, Zagreb, Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Rus-Mol, Š., Zagorac Keršer A. J. (2005.): *Novinarstvo*, Beograd, Clio.
- Ugrišić, D. (2002.): *Kultura laži (Antipolitički eseji)*, Zagreb, Konzor, Beograd Samizdat B92,.
- Vočkić-Avdagić, J. (2006.): *Obrazovanje odraslih i mediji*, u: *Obrazovanje odraslih* broj 1, Sarajevo, Bosanski kulturni centar, Sarajevo i Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (*dvv – international*), Ured u Sarajevu.

PRIKAZI / OSVRTI

TEST DOMAĆEG BRENDIRANJA POLOŽEN²

Kao talentiran, najprije, klasični novinar, urednik i programski direktor u masmedijskoj produkciji kod nas u Bosni i Hercegovini, a potom i kao PR-menadžer ili PR-komunikator u raznovrsnim projektima i kampanjama i kod nas i u Evropi, a Njemačkoj prije svega, **Adis Hasaković** se, evo, okušava i u jednom pomalo neuobičajenom izdanju, kao autor priručnika, autor knjige, ili autor kompiliranih iskustava na polju odnosa s javnošću, jedne od najbrže uznapredovalih grana komunikacijskih poslova koji uopće postoje, ili su postojali u neka ranija vremena općenito.

Sa izraženim ličnim, osobnim pristupom koji se ogleda i u korištenoj stilsko-narativnoj *ih-formi*, ili prvome licu kazivanja, autor nas primiče sebi, svojem iskustvu i svojim znanjima i vještinama koje nesebično dijeli sa potencijalnom čitateljskom publikom. Kao iskustvom obdaren praktičar u sferi masmedijskog djelovanja, i piše kao PR-autor, ali i misli i osjeća svijet oko sebe. Uvijek kao neki novi PR-izazov, ili PR-kampanju koja ima polučiti dobre rezultate. U tom smislu se može kazati da je ova problematika približena i stopljena prozaičnošću i toplinom do svakog pojedinca ponaosob, koji će iz ovih ili onih razloga imati priliku čitati ovo štivo. Sadržaji sa stranica ove publikacije dopiru čak i do srca, što je pomalo nepopularno u postmodernim užurbanim i napetim društvenim okolnostima kao jako prisutnim i u svijetu, ali sve više i kod nas. i to je ona dimenzija rukopisa koja je posebno dojmjljiva i značajna.

Za ovaj rukopis se može sukusalno reći da prezentira ozbiljnu temu na jednostavan način, sa šarmantnom vizualizacijom i prijelomom koji korespondiraju onome stupnju kakav se može susresti bilo gdje u 'bijelome svijetu'. U osnovi je rukopis podijeljen u dvije osnovne cjeline, misaone, logičke ali i praktičke: PR kao relacija vertikale i PR kao relacija horizontale. I ova je podjela vrlo korisna i praktična za svakog budućeg početnika u kreiranju, osmišljavanju i razvoju odnosa s javnošću u Bosni i Hercegovini i šire.

¹ Prof. dr. Fahira Fejzić-Čengić, Fakultet političkih nauka, Sarajevo.

² Prikaz knjige Adisa Hasakovića: "Pravo na uspjeh", Sarajevo, 2010.

Autora vodi jednostavna krilatica kad osvježava značaj PR-a u današnjem vremenu – čega nema u javnosti od toga vas glava ne može zaboljeti. i to interpretira na nizu primjera iz svakodnevnog prakse kojoj je na ovaj ili onaj način svjedočio. A prije svih u kojima je poslovno i praktično učestvovao. Konstatira, uz uvažavanje teorijskih znanja i eksplikacija, s kojima se većina svjetskih autora slaže: “*Nema odnosa s javnošću bez strategije koja pretpostavlja prepoznavanje ciljeva, načina ostvarivanja ciljeva, sredstava potrebnih za to, mjesta i vremenskog okvira, te povratne sprege, načina da se cijela stvar kontroliše, popravljiva i usmjerava ka željenom odredištu*” (str. 27). Što bi se reklo, nema PR-a napamet!

Autor u ovome rukopisu konstatira da su odnosi s javnošću *interaktivne prirode*, jer se i PR-ovci uvijek obraćaju javnosti, uvijek se obraćaju publicitetu ali su i sami dio te javnosti. Pa je taj suodnos interaktivan i kružan. Jedni na druge neprestano utiču. Nesumnjivo i svakodnevno. PR su uvijek interaktivni odnosi.

Mada nije standardno, autor smatra da oglašavanje, makar kako dugo da traje i postoji, još neće zadugo propasti ili biti dovedeno u pitanje. Jer je nesumnjivo da će svaki novi proizvod uvijek trebati oglasiti i reklamirati svaki novi proizvod ali i svaku uslugu. Reklama naime ostaje trajno značajno sredstvo prodaje. Među konkretnim primjerima koje je ovaj autor, praktični PR-menadžer, obavljao u proteklih desetak godina je i “Vispakova” kampanja za tržište kafe, u vrijeme kada je na djelu široka razmjera ulaska stranih kafe-kompanija na bh. tržište poput “Doncafea” ili “Grandacafea” (Beograd, Srbija). Uspjeh je u osmišljavanju i provedbi ove PR-kampanje, smatra autor, postignut zahvaljujući rezultatima rada s *focus-grupom* mladih ljudi koji vole piti kafu. PR-kampanja je odbranila instituciju prave bosanske kafe, kahve ili kave, a brendirani proizvod “Vispakove” “Zlatne džezve” je preživio i nadživio sve bočne udare konkurencije i pirata sa strane.

Rukopis ima i bosanski i inetrancionalni ‘šmek’, da se tako pomalo žargonski izrazim: kiti ga i bosanski stećak kao ilustrativni segment dizajna na stranicama, ali i crni američki predsjednik kao novi logo savremenog globalizirajućega svijeta. Autor u rukopisu nudi i rezultate rada na PR-kampanjama kakve su one za upis studenata na Američki univerzitet, za prodaju i plasman Vichyjevih proizvoda na bh. tržište, te još neke konkretne primjere. U svima njima, da se zaključiti, pretežno je pravilo, ili opcija, *jednostavna rješenja su najbolja rješenja* (str. 73). Pored ovih maksima korisno je istaći i one koje su upućene internim odnosima prema PR-poslodavcima, profesionalcima ili menadžerima koji tek počinju ovaj posao: *S novinarima uvijek lijepo; Svega pomalo i printa i digitalno; Press prostor neka je uvijek lijep i ugodan; Novinare nikada ne uzazid....* Autor je i sam bio dugogodišnji novinar.

Ova lahka knjiga Adisa Hasakovića, njen privlačan dizajn i stil na 120 strana posvećenih PR-kampanjama i uvjetima dobrog uspjeha na bh. i svakom drugom tržištu će studentima PR-a, profesionalcima u sektoru PR-a kao i svim zainteresiranim čitateljima biti od svake moguće koristi.

Merima Čamo¹

DUHOVNI I SVJETOVNI MERIDIJANI²

*„Razmišljanje je postalo savremena bolest.
A ona je došla jer je nestalo ravnoteže.“
(F. Fejzić-Čengić)*

Pogled na neki grad može nam pričiniti posebno zadovoljstvo, može pobuditi emocije, evocirati uspomene, potvrditi ranije stečene predodžbe o tom urbanom ambijentu ili jednostavno zaintrigirati svojom posebnošću. Vizuelnu čitljivost i prve dojmove koje ona izaziva kod posmatrača upotpunjuje kinestetički doživljaj, kretanje kroz grad koje prate pulsirajući ritmovi sezonskih varijacija razasutih u već postojećoj kompleksiji fizičkih struktura. Kroz urbani prostor struji pokret, kontakt, međudjelovanje, bliskost, distanca, sveto, profano, kosmopolitizam, primitivizam... promiče vrijeme; taj prostor iznova postaje pozornica raznoraznim zbivanjima i iskustvu dok njegova antropomorfizirana vanjština zorno prati i kreira našu svakodnevicu.

Gradske aglomeracije posjeduju neobjašnjivi magnetizam koji već stoljećima rasprskava svoje energetske silnice budeći tako interes u svakoj novoj generaciji urbanita primarno usmjeren na aktivno sudjelovanje u gradskom načinu života i njegovom neprekidnom humaniziranju, što na koncu polučuje njegovu održivost u određenom prostoru i vremenu. Ontičku snagu grada prepoznajemo u postojanoj prudenciji i sveprisutnom ekvilibriranju čije supstancije zriju u promjenljivim mikrosvjetojima pozitivnih i negativnih procesa i pojava koji reprezentiraju individualne, grupne, univerzalne, trajne, planirane, stihijske, kratkotrajne...produkte ljudske prakse. Sposobnost urbsa da relativno uspješno distingvira, dozira i promiče po prirodi antitetične tokove i stanja u objektivnoj stvarnosti možemo poistovjetiti s arhetipskom konfiguracijom ljudskog duha koja odražava neprestani, tinjajući konflikt u čovjeku i oko njega – vječna borba između dobra i zla, tačnije sukob dviju sila sa oprečnim tendencijama.

¹ Doc. Dr. Merima Čamo, Fakultet političkih nauka, Sarajevo.

² Osvrt na knjigu *Putopisi (Čuvari frekvencija)*, Connectum, Sarajevo, 2011., autorice Fahire Fejzić-Čengić.

Ta urbana dijalektika bila je i ostala civilizacijska frekvencija čiji titraji podstiču ljudsku zetetiku, traganje za dematerijaliziranim vrijednostima koji u biti tvore okosnicu urbane habitacije. Individualni i kolektivni doprinosi u rafiniranju intelektualnih omaglica, statusfreničnih nanosa, amoralnog ozračja, komunikacijskih zakrčenja, bigotističkih taloga... unutar konkretne antroposocijalne sredine odjelovljeni su različitim tehnikama iskazivanja. Upravo, rukopis *Putopisi (Čuvari frekvencija)* autorice Fahire Čengić-Fežić predstavlja sentencionalanu (misaonu, poučnu, punu smisla, mudru, jezgrovitu...) opservaciju nekoliko urbanih entiteta (Vupertal, Amsterdam, Montpellier, Madrid, Barcelona, Genova, Istambul, Džedda, Meka...) koju autorica interpretira u narativnom, deskriptivnom i retrospektivnom erudicijskom blagoglasju vješto predočavajući civilizacijsku, historijsku, kulturnu... anatomiju starih gradova.

Njena misija *kretanja beskonačnog odreknuća (Kierkegaard)* započinje unutrašnjim/nevidljivim/tajnovitim performansom koji na poseban način shvata, prati i sluti izvanjski/vidljivi svijet. O tom nastojanju da se **(ne)**spoznatljiva **(ne)**materijalna zona vlastitog bitka iskustveno osvjedoči u profanom i svetom geografskom prostoru autorica kaže: "Moji putopisi koji slijede su koračali i svetim i profanim teritorijama. Da li sam išta dokučila kao majušni od majušnijih svjedoka trajanja u svome vremenu i prostoru, u svom okućenju i svojim riječima koje taložim u osobnosti, to ne znam. Svaki put bih htjela izaći iz trenutka u trajanje, iz prolaznosti u vječnost, iz neznanja ka spoznaji, pa makar samo gledajući oblake, jer u svemu oko nas je i materijalni i nematerijalni znak." (str. 15).

U tom smislu, u tekstu je primjetan napor da se fuzionira teološki, etnološki i urbanosociološki diskurs kao i kritičko-filozofska etika, što je atipično za formu putopisa, međutim autorica vješto nadilazi spisateljsku standardizaciju smjerno vodeći čitaoca iz ekstrasubjektivne u metafizičku protežitost, pri čemu čak i neprimjetno magnovenje našeg postojanja dobiva sasvim novo značenje.

Na stranicama *Putopisa* zastupljena je i introspekcija, koja s jedne strane proizlazi iz sučeljavanja autorice-putnika i svjedoka sa antiduhovnim prostorima u kojima prevladava materijalna moć, dok s druge strane preispitivanje sopstvenog insafa (duše, savjesti...) izvire iz oponencije jednoj od najkonfliktnijih realija modernog društva. Naime, manipulativna mreža materijalizma čovjeka pretvara u labilnog konzumenta, profanizira njegovu egzistenciju i trajno priječi njegovu duhovnu reanimaciju. Prepuštiti se toj svjetovnoj disritmiji, smatra autorica, znači podleći opsjeni, vjerolomstvu, iskušenju, patvorini... odreći se svog meditativnog „ja“, što zasigurno vodi duhovnom sunovratu. Savremeni čovjek zna manje-više

samo za masu i volumen, za svoj sadašnji trenutak koji nastoji **pothraniti** materijalnim vrednotama i dragocjenostima, „ali zaboravlja na tokove iz kojih je, i od kojih je, nastala i nastajala ova Sadašnjost. Neprekidno smo na toponimima dnevnosti – dišući“! Pri tome ne mislimo o komunikaciji sa Beskrajnim... gotovo da ne dišemo... zaboravljamo (str. 136.).

Ovo djelo je autoricina oda bitku, svojevrsni prikaz supranaturalne ISTINE, nevidljive, ali sveprisutne u labirintima materijalnog svijeta, ISTINE koju svako od nas, prije ili kasnije, osjeti, dotakne, shvati... skrivenim, usamljenim, lomnim, skoro nečujnim damarima što se odbijaju o stjenke naše duše; ustreptalim spiritualijama našeg ovozemnog bića svinutim u membranama budnog (i)racia. Stoga, treba naglasiti da autorica čitalačkoj publici nudi jedan posve otvoren tekst, kako sama ističe „tekst za individualizirano doživljavanje“. Zato bi ga zainteresirani čitalac trebao doživjeti ili pak proživjeti na svoj način. Misli, riječi, simboli... približeni na papir, neočekivano, možda i za samu autoricu, postaju Čuvari frekvencija koji preuzimaju, štite i prenose, prijeko potrebne nam, poruke mira, ljubavi, radosti, duhovne obnove, vjere, podrške, smiraja...

Prezentirani *rukopis* svojom originalnošću, smjelim pristupom delikatnoj tematici, zahtjevnim sredstvima interpretacije i elokvencijom nedvojbeno upućuje na dalju promociju koja bi se trebala odvijati van namijenjenog mu žanrovskog okvira jer *Čuvari frekvencija* svojim sadržajem nadilaze formu putopisa, njegov prepoznatljivi dnevničko-literarni i izvjestiteljski karakter.

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

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

Dostavljanje radova

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

Format teksta

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

Jezik

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

Citiranje i literatura

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

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

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

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

Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta koja imenuje Redakcija.

Adresa i kontakt-telefon Redakcije:

dvv international – Ured u Sarajevu

Branilaca Sarajeva 24/2, 71000 Sarajevo

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

