

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Miljković R. Jovan

**EVROPSKA OBRAZOVNA POLITIKA I
UPRAVLJANJE SISTEMOM
OBRAZOVANJA ODRASLIH**

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Miljković R. Jovan

**EVROPSKA OBRAZOVNA POLITIKA I
UPRAVLJANJE SISTEMOM
OBRAZOVANJA ODRASLIH**

doktorska disertacija

Beograd, 2014

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Miljković R. Jovan

**EUROPEAN EDUCATION POLICY AND
MANAGEMENT OF ADULT EDUCATION
SYSTEM**

PhD thesis

Belgrade, 2014

Mentor:

dr Šefika Alibabić, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu,
Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Katarina Popović, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski
fakultet

dr Milka Oljača, redovni profesor, Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

Za izradu ovoga, za mene velikog rada, ogromnu zahvalnost dugujem:

mojoj dragoj mentorki, prof. dr **Šefiki Alibabić**, na velikim očekivanjima i veri da mogu, slobodi kada pisanje „ide“ i mudrim savetima kada više „ne ide“, što je uvek bila tu kada je teško i na njenoj empatiji i beskrajnom, neuništivom i već poslovičnom optimizmu

dr **Katarini Popović**, na andragoškoj inspirativnosti i podsticajnosti, na tome što mi je njeno ime otvorilo sva međunarodna andragoška vrata na koja sam zakucao, ljudskom razumevanju i nesebičnom deljenju ono malo vremena što ostane između dva avionska leta

mojoj supruzi **Jeleni**, na ljubavi i podršci, ali i na savetima, prekorima i dilemama, transkripciji intervjua, lektorisanju i na tome što je prva osoba koja je pročitala ceo rad

porodici koja je razumela retka viđanja, nervozu i gundanje

dragoj kolegini dr **Zorici Milošević** na savetima, primerima, strpljenju i razumevanju, institutskim razgovorima i što uvek na USB memoriji ima baš ono što mi treba

dragom kolegi **Aleksandru Bulajiću**, sa kojim od studentskih dana pretresam andragošku realnost i nadrealnost, koji uvek ima vremena za mene, a koji je imao rešenje svih mojih dilema vezanih za englesku verziju andragoškog jezika

ispitanicima iz Srbije, Slovenije i Danske na vremenu, strpljenju i otvorenosti, na tome što su svoje iskustvo stavili u funkciju moga rasta i što su mi rekli sve ono čega nema u knjigama

svim **članovima Katedre za andragogiju** koji su me zatrpavali literaturom, izbegavali kada je to trebalo i podržavali da istrajem kada mi se činilo da neću moći.

EVROPSKA OBRAZOVNA POLITIKA I UPRAVLJANJE SISTEMOM OBRAZOVANJA ODRASLIH

REZIME

U naukama o vaspitanju, teme istraživanja obrazovne politike, dugo su na srpskoj obrazovnoj sceni zaobilazene, kao oblast koja je pod isključivom nadležnošću jedne partije i jedne ideologije. Sa društvenim pluralizmom, razvija se potreba za promišljanjem alternativnih obrazovnih politika, a u obrazovanju odraslih se javljaju ideje, koncepcije i politike koje u svom dinamičnom dijalektičkom kretanju pokušavaju da daju odgovore na promenljiva društvena, demografska, bezbedonosna, ekonomska pitanja.

Sveprisutni pokret globalizacije je postao realnost u privrednom i kulturnom životu nacionalnih država koje u tom procesu sve više gube suverenitet, sa neizvesnom vizijom budućnosti, kao arene u kojoj pobeđuju i opstaju najjači i najkompetentniji.

Paralelno, a često i isprepletено sa procesom globalizacije, dešava se i proces evropeizacije, kao posledica stvaranja Evropske unije, tvorevine koja je više od međunarodne organizacije, a manje od jedinstvene države i koja u istoriji nema adekvatni pandan. Ovaj proces je vrlo zanimljiv i za naučnu zajednicu u Srbiji, s obzirom na to da Srbija ima ambiciju da postane trideseta zemlja u ovoj Uniji.

Ono što je zanimljivo u odnosu Evropske unije kao supranacionalne zajednice i nacionalnih država koje je sačinjavaju je priroda, oblik i intenzitet uticaja, koji dolaze od strane EU, ali i povratni uticaji koje zemlje ostvaruju na ovu zajednicu. Za razliku od drugih politika kao što su odbrambena i ekonomska, u kojima EU ima zvanično pravo da interveniše i da je kreira, obrazovanje je zvanično „nacionalna stvar“, u okviru koje države imaju apsolutni suverenitet. Ova činjenica se nalazi u osnovi naučnog izazova koji smo postavili sebi, a to je pokušaj da odgovorimo na *pitanja vezana za mehanizme, načine i intenzitet uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje nacionalnim sistemima odrazovanja odraslih.*

Kako bi pokušali da odgovorimo na ovo pitanje, u teorijskom delu rada smo se bavili fenomenima *politike*, kao generičkim pojmom iz kojega izvodimo pojam *politike obrazovanja odraslih*, a posebnu pažnju smo posvetili fenomenu upravljanja sistemom

obrazovanja odraslih, kao ishodišta u kojem se operacionalizuje politika obrazovanja odraslih.

U metodološkom pogledu, koristili smo istorijsku, deskriptivnu, komparativnu i hermeneutičku metodu, kako bi opisali fenomene koji nas interesuju, predstavili ih u njihovoj razvojnoj dimenziji, uporedili ih i objasnili, odnosno dali njihovo tumačenje. U radu smo koristili analizu dokumentacije kao alat za prikupljanje podataka, ali i različita tumačenja pojava koje su u fokusu našeg istraživanja. Kako bi transcendentalno pojavnoretorički nivo politika obrazovanja odraslih, poslužili smo se tehnikom intervjuisanja, kroz koju smo došli do mišljenja stručnjaka iz oblasti politika obrazovanja odraslih o evropskoj politici obrazovanja odraslih, nacionalnim politikama obrazovanja odraslih zemalja na osnovu kojih smo pokušali da utvrdimo evropski uticaj, kao i mehanizmima pomenutog uticaja.

Kako bi realizovali cilj istraživanja, opisali smo nastanak EU i evropskih politika obrazovanja odraslih, koristeći istorijsku perspektivu, ali i aktuelne trendove, ciljeve i mehanizme ovih politika. Dominantna koncepcija je koncepcija celoživotnog učenja, a obrazovni ciljevi EU su u najvećoj meri vezani za ekonomske dimenzije EU, i u manjoj meri za građanske dimenzije, a u još manjoj za lični razvoj građana.

U pokušaju da utvrdimo uticaj evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih, analizirali smo sisteme obrazovanja tri evropske zemlje: Kraljevine Danske, Republike Slovenije i Republike Srbije, od kojih su prve dve članovi EU, a treća kandidat za članstvo.

U analizi sva tri nacionalna sistema obrazovanja odraslih, utvrdili smo naglašenu konvergenciju evropskih politika obrazovanja odraslih sa nacionalnim politikama obrazovanja odraslih u sve tri analizirane zemlje. Što se tiče mehanizama uticaja putem kojih evropska politika obrazovanja odraslih utiče na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih, utvrdili smo više mehanizama uticaja, kojima je uglavnom zajednička *finansijska* dimenzija, kroz koju se manifestuju i prelamaju uticaji evropskih programa (projekata) i uticaji istraživanja obrazovanja i učenja odraslih. Utvrdili smo da se kao intervenišuće varijable u uticajima evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih javljaju dužina članstva zemlje u EU, a naročito nacionalna tradicija obrazovanja odraslih.

Ključne reči: politika, politika obrazovanja odraslih, upravljanje sistemima obrazovanja odraslih

Naučna oblast: Andragogija

Uža naučna oblast: Andragogija – menadžment i politika obrazovanja odraslih

UDK 37.014.5:061.1]:374.7(489+497.4+497.11)

EUROPEAN EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT OF ADULT EDUCATION SYSTEM

SUMMARY

In the field of educational sciences, research topics focused on questions of education policy had been neglected for a long time in Serbia, as these were considered to be the domain of a single party and a single ideology exclusively. As the political pluralism began to emerge, a need for conceptualization of alternative education policies begun to develop. In the same time, within the field of adult education, a number of ideas, concepts and policies appeared that aimed to address variable social, demographic, security and economic issues.

Widely present movement towards globalization became a reality of economic and cultural life of nation states which begun to lose its sovereignty and experience vision of the future filled with uncertainty, the future that came to be an arena in which only the strongest and most competent ones survive.

Simultaneously, as the effect of the establishment of European Union (which can be described as an entity that is more than international organization and less than a state, an entity without previous historical precedent) the process of europeanization took place, intertwined with the globalization processes. This process is very interesting for Serbian academic community as Serbia aims to become the thirtieth member of the Union.

An interesting thing about European Union, a supranational community and the community of national states, are the nature, form and the intensity of influences that emerge from the EU, but also the returning impacts that member states have on the Union. Unlike in the case of some other policies such as the defence and economy one, which are officially subjected to EU interventions and policy building processes, education is formally an issue of the nation state members in respect to which they have absolute sovereignty. This state of affairs is in the centre of an academic challenge that we addressed in the aim to give answers to *questions regarding the mechanisms, modalities and the intensity of the influences that European policies have on management of the system of adult education.*

In order to try to answer the given question, we dedicated the theoretical part of the thesis to policy phenomena, as it represents the generic term which the notion of policy of adult education is derived from. Also, our attention is especially focused on phenomenon of management of the system of adult education, as it is the origination in which adult education policy is operationalized.

In terms of the methodology used, we utilized historical, descriptive, comparative and hermeneutical method in order to describe the phenomena of interest, present their developmental aspect, as well as to compare and explain them, that is, to give our interpretation of them. In this research, we administered document analyses technique for gathering data purpose, but also different interpretations of phenomena that are in the focus of the research. In effort to transcend the level of rhetorical manifestation of adult education policy, we applied interviews, which served for the purpose of acquiring opinions of adult education policy experts on European and national adult education policy. Upon those opinions, we tried to determine European influence and its mechanisms in domain of adult education policy.

In order to achieve our research goal, we described establishment of the EU and European adult education policies, by using a historical perspective, but also by taking into account contemporary trends, goals and mechanisms of these policies. Dominant concept in this context is lifelong learning, and it seems that education goals proposed by the EU, are mainly related to economic dimension of the EU, less related to citizenship aspect, and even less related to personal development of the citizens.

In attempt to determine the influence of European adult education policy on management of the national systems of adult education, we analyzed the education systems of free European states: Kingdom of Denmark, Republic of Slovenia and Republic of Serbia — the first one being the EU member state, and later two EU candidates.

Upon analyses of all three national systems of adult education, we determined high convergence of European policies of adult education with national ones in all three respective states. Regarding the mechanisms by which European adult education policy influences management of national systems of adult education, we determined several ones, which mainly share *financial* dimension as the common one. It is manifested through (and also shows) mutual influences of European programs (projects) and

research of adult education and learning. We also concluded that duration of state membership in the EU, and especially national tradition of adult education, appear to be intervening variables within the aspect of European education policy influences on management of the national systems of adult education.

Key words: policy, adult education policy, management of adult education systems.

Academic Expertise: Andragogy

Field of Academic Expertise: Andragogy – management and adult education policy

UDK 37.014.5:061.1]:374.7(489+497.4+497.11)

Sadržaj

I UVOD	1
II TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	5
1. POLITIKA	6
1.1. Istorijski razvoj politike	6
1.2. Pojam i predmet politike	9
1.3. Dimenzije politike	14
1.4. Demokratija kao okvir političkog delovanja	26
2. POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH	33
2.1. Terminološka i pojmovna razgraničenje politike obrazovanja odraslih ...	34
2.2. Politika celoživotnog učenja i politika obrazovanja odraslih	41
2.3. Prenošnje politika obrazovanja odraslih	42
2.4. Instrumenti transfera i difuzije politike obrazovanja odraslih	46
2.5. Odnos zemalja na koje se utiče prema transferu politika obrazovanja odraslih	51
3. UPRAVLJANJE SISTEMOM OBRAZOVANJA OBRASLIH	53
3.1. Upravljanje i funkcije upravljanja	53
3.2. Sistem obrazovanja odraslih	57
3.3. Odnos sistema obrazovanja odraslih prema koncepcijama i strategijama	61
III METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	64
1. Predmet istraživanja	65
2. Cilj istraživanja	68
3. Zadaci istraživanja	68
4. Varijable istraživanja	72
4.1. Nezavisna varijabla i njeni indikatori	72
4.2. Zavisna varijabla i njeni indikatori	73
4.3. Kontrolne varijable	73
5. Hipotetički okvir istraživanja	74
6. Model istraživanja, metode, tehnike i instrument istraživanja	74
7. Izvori podataka	83

8. Populacija i uzorak	83
9. Način organizacije istraživanja	84
IV REZULTATI ISTRAŽIVAČKE STUDIJE-ANALIZA I INTERPRETACIJA	85
1. POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH EVROPSKE UNIJE I MEHANIZMI UTICAJA NA ZEMLJE ČLANICE	86
1.1. Nastanak i transformacija Evropske ekonomske zajednice	86
1.2. Institucionalni okvir Evropske unije	89
1.3. Legislativni okvir za obrazovnu intervenciju u EU	96
1.4. Evropske inicijative u području obrazovanja odraslih	103
1.4.1. Period od osnivanja EZ (1950.godine) do 1957.godine	104
1.4.2. Period od 1957. godine do 1971. godine	106
1.4.3. Period od 1971. godine do 1992. godine	108
1.4.4. Period od 1992. godine do 2000. godine	115
1.4.5. Period posle 2000. godine	123
1.5. Rezime analize dokumenata vezanih za evropsku politiku obrazovanja odraslih i mehanizme uticaja na zemlje članice	158
1.6. Analiza mišljenja eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o evropskoj politici obrazovanja odraslih	179
2. UPRAVLJANJE SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U NACIONALNIM DRŽAVAMA EVROPE	185
2.1. Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj..	185
2.1.1. Istorijski kontekst razvoja sistema obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj	185
2.1.2. Savremeni kontekst sistema obrazovanja odraslih u Danskoj – koncept fleksigurnosti (<i>flexicurity</i>)	188
2.1.3. Sistem obrazovanja odraslih u Danskoj danas	190
2.1.4. Legislativni okvir obrazovanja odraslih u Danskoj i politike obrazovanja odraslih	203
2.1.5. Upravljanje danskim sistemom obrazovanja odraslih	217
2.1.6. Finansiranje obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj	220
2.1.7. Rezime opisa i analize sistema obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj	228
2.1.8. Analiza mišljenja eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o evropskoj politici obrazovanja odraslih	239

2.2. Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji...	241
2.2.1. Istorijski kontekst razvoja sistema obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji	241
2.2.2. Sistem obrazovanja odraslih u Sloveniji danas.....	242
2.2.3. Svrha, ciljevi i prioritetne oblasti obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji.....	247
2.2.4. Legislativni okvir obrazovanja odraslih u Sloveniji i politike obrazovanja odraslih.....	250
2.2.5. Finansiranje obrazovanja i učenja odraslih.....	275
2.2.6. Načini mobilizacije učenika, uključivanje učenika u dizajniranje programa, učenici kao partneri	285
2.2.7. Rezime opisa i analize sistema obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji	292
2.2.8. Analiza mišljenja eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o slovenačkoj politici obrazovanja odraslih	313
2.3. Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Republici Srbiji	315
2.3.1. Istorijski kontekst razvoja sistema obrazovanja odraslih u Republici Srbiji	315
2.3.2. Period do 1918. godine	317
2.3.3. Period obrazovanja odraslih u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno, Kraljevini Jugoslaviji (od 1918. do 1941. godine)	322
2.3.4. Obrazovanje odraslih tokom Drugog svetskog rata (od 1941. do 1945. godine)	326
2.3.5. Period od 1945. godine do 1952. godine.....	328
2.3.6. Period od 1952. do 1958. godine	330
2.3.7. Period od 1958. do 1974. godine	331
2.3.8. Period od 1974. godine do 1990. godine.....	333
2.3.9. Period od 1990. do 2000. godine	334
2.3.10. Period od 2000. godine do danas	339
2.4 Rezime opisa i analize sistema obrazovanja odraslih u Republici Srbiji	393
2.5 Analiza mišljenja eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o srpskoj politici obrazovanja odraslih	407
3. MEHANIZMI UTICAJA EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH NA UPRAVLJANJE NACIONALNIM SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH	410

3.1. Potencijalni mehanizmi uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih ...	410
3.2. Identifikovni mehanizmi uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih ...	411
3.3. Mehanizmi uticaja nacionalnih zemalja na kreiranje evropske politike obrazovanja odraslih	418
4. INTERVENIŠUĆI ČINIOCI U PROCESU UTICAJA EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA NA UPRAVLJANJE NACIONALNIM SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH	419
4.1. Dužina članstva u eu kao intervenišući činilac	419
4.2. Tradicija obrazovanja odraslih kao intervenišući činilac	420
5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	422
LITERATURA	428
PRILOZI	443
Prilog broj 1: Protokol za vođenje intervjua sa ekspertima iz Srbije	444
Prilog broj 2: Protokol za vođenje intervjua sa ekspertima iz Danske	445
Prilog broj 3: Protokol za vođenje intervjua sa ekspertima iz Slovenije	446
Prilog broj 4: Tabelarni pregled predloženih mera	447
BIOGRAFIJA AUTORA	449
IZJAVA O AUTORSTVU	450
IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA	451
IZJAVA O KORIŠĆENJU	452

I UVOD

U naukama o vaspitanju na srpskom govornom području, rasprava o politikama obrazovanja, a naročito o politikama obrazovanja odraslih je bila dugi vremenski period izbegavana. To ne znači da nije bilo brojnih naučnih radova koji su se bavili problemima ciljeva obrazovanja, sadržaja i metoda obrazovanja, obrazovnim sistemima i institucijama, ali je sam pojam politike obrazovanja smatran za dosta „klizavo“ područje.

Ovo je razumljivo, s obzirom na skoro šest decenija života u komunizmu, gde je područje politike bilo vezano za samo jednu ideologiju i partiju i gde se jasno razlikovalo obrazovanje (društveno poželjni oblici i sadržaju) i indoktrinacija (sadržaji i oblici koji nisu društveno poželjni). Nakon prelaska na višepartijski sistem i kapitalističke društvene odnose, tema politike se aktuelizovala, a primetno je i pojačano naučno interesovanje za oblast obrazovnih politika.

Dodatan zamajac ovim interesovanjima je sigurno dala i kandidatura Srbije za članstvo u EU, sa očekivanjima i strahovima koja su vezana za to članstvo. Tema evropskih integracija je, uprkos njenoj velikoj zastupljenosti u medijima, još uvek nepoznanica za širu javnost, ali i za delove stručne javnosti.

Evropska unija, u okviru svojih ingerencija nema formalni uticaj na nacionalnu obrazovnu politiku, a samim tim ni na politiku obrazovanja odraslih. Ali svakodnevnica, zvanični dokumenti i obrazovna praksa, nam govore da postoje određeni uticaji. Stoga smo smatrali naučno opravdanim da istražimo koji su to mehanizmi uticaja koji su na delu, odnosno, da istražimo mehanizme putem kojih evropska politika obrazovanja odraslih utiče na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih.

Rad se sastoji od nekoliko strukturno odvojenih, ali logički povezanih celina: teorijskim razmatranjima, metodološkom okviru, analizom i interpretacijom rezultata istraživanja, koju završavamo zaključnim razmatranjima.

Teorijski deo rada je sačinjen od tri poglavlja. U prvom poglavlju teorijskog dela rada smo se bavili fenomenom *politike*. Prikazali smo genezu i razvoj pojma politike, kao i sadržaj ovoga pojma. U okviru prvoga poglavlja posebno smo naglasili različite dimenzije politike (*polity*, *policy* i *politics*) koje predstavljaju okvir, sadržaj, i proces kreiranja politike. Na kraju prvoga poglavlja teorijskog dela rada fokus naše pažnje je na demokratiji kao kontekstu kreiranja politike ali i njenom krajnjem cilju i ishodištu.

U drugom poglavlju teorijskog dela rada u centru naše pažnje je *politika obrazovanja odraslih*. U okviru politika obrazovanja odraslih detaljnije smo se bavili terminološkim i pojmovnim razgraničenjima, kao pokušaj da sagledamo kompleksnost različitih određenja i viđenja ove oblasti. Kao prirodni sled, kada god se u oblasti politika obrazovanja odraslih raspravlja o terminološko-pojmovnim odnosima, dolazi deo u kojem smo pokušali da ukažemo na odnos politika celoživotnog učenja i politika obrazovanja odraslih. Kada se raspravlja o politikama obrazovanja odraslih, nezaobilazan deo je i razmatranje prenošenja politika obrazovanja odraslih. Poseban deo transfera politika obrazovanja odraslih koji je bio predmet naše pažnje je vezan za instrumente njihovog transfera i difuzije. Na kraju ovoga poglavlja razmatrali smo odnos zemalja na koje se vrši prenošenje politike obrazovanja odraslih prema samoj pojavi transfera.

U poslednjem, trećem poglavlju teorijskog dela rada, naša pažnja je bila usmerena na *upravljanje sistemima obrazovanja odraslih*. U centru teorijskih razmatranja u ovom poglavlju su pojmovi upravljanja i njegove funkcije, zatim, sistem obrazovanja odraslih, i na kraju, odnos između koncepcija, strategija i sistema.

Metodološki okvir istraživanja je uspostavljen definisanjem predmeta istraživanja, cilja i zadataka, varijabli istraživanja, hipotetičkog okvira i predstavlja drugu veću celinu ovoga rada. Kao model istraživanja koristili smo multiplu studiju slučaja, u okviru koje smo posmatrali uticaj evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje sistemima obrazovanja odraslih u Danskoj, Sloveniji i Srbiji. U istraživanju smo koristili analizu dokumenata, a nakon nje smo pristupili intervjuisanju eksperata iz oblasti politika obrazovanja odraslih. Od metoda smo koristili istorijsku, deskriptivnu, komparativnu i hermeneutičku metodu, u pokušaju da sa više uglova opišemo, uporedimo i objasnimo fenomene koji su predmet našeg interesovanja.

Treći deo rada, u kojem se bavimo prikazom, analizom i interpretacijom dobijenih rezultata istraživanja, sastoji se od četiri veće celine.

U prvoj celini smo se bavili evropskom politikom obrazovanja odraslih, kroz opis različitih perioda njenog razvoja, sa posebnim osvrtom na institucionalni okvir EU, njen legislativni okvir i kroz inicijative koje su odvijale na ovom području. Na kraju poglavlja smo predstavili rezultate intervjua koje smo obavili sa ekspertima iz oblasti politike obrazovanja

odraslih, u kojima sumiramo njihovo mišljenje o današnjoj evropskoj politici obrazovanja odraslih.

U drugoj celini su predstavljeni i analizirani politike i sistemi obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj, Republici Sloveniji i Republici Srbiji.

U prvom delu druge celine, poseban osvrt je učinjen na dansku tradiciju obrazovanja odraslih, koja važi za jednu od dužih i boljih na svetskom nivou. U nastavku je predstavljen Danski sistem obrazovanja odraslih kroz institucionalnu i programsku strukturu. Predstavljeni su i legislativni okvir danskog obrazovanja odraslih, ali i savremeni kontekst obrazovanja odraslih oličen u ideji fleksigurnosti. Zanimali su nas i upravljanje i finansiranje obrazovanja odraslih u ovoj skandinavskoj zemlji, a na kraju smo rezimirali i predstavili razmišljanja danskih ispitanika o trenutnom stanju politike obrazovanja odraslih u Danskoj.

Centralna tema drugog dela druge celine analize i interpretacije rezultata istraživanja su politika i sistem obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji. U okviru ove teme predstavili smo istorijski razvoj obrazovanja odraslih u Sloveniji, od sticanja nezavisnosti ove države, pa do današnjih dana. Takođe, razmatrali smo ciljeve obrazovanja odraslih u Sloveniji, načine finansiranja, legislativni okvir, kao i načine mobilizacije odraslih polaznika i njihovo učestvovanje u dizajniranje obrazovnih programa. Na kraju ove celine smo analizirali mišljenje slovenačkog stručnjaka iz oblasti politika obrazovanja odraslih o trenutnom stanju sistema i politike obrazovanja odraslih u Sloveniji.

Treća tema druge celine interpretacije i analize rezultata istraživanja je usmerena na sistem i politiku obrazovanja odraslih u Republici Srbiji. U istorijskom prikazu smo se detaljnije bavili periodom SFRJ, jer je to istorijski kontekst razvoja obrazovanja odraslih ne samo Srbije, već i Slovenije. Predstavili smo legislativni okvir obrazovanja odraslih u Srbiji, način finansiranja i institucionalno-programsku strukturu. Na kraju ove celine smo analizirali mišljenja srpskih stručnjaka iz oblasti politika obrazovanja odraslih o trenutnom stanju ovog fenomena u Srbiji.

Treća veća celina rada je fokusirana na mehanizme uticaja evropske politike obrazovanja na upravljanja nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih. Na početku ovog dela prvo smo identifikovali potencijalne mehanizme uticaja evropske politike na nacionalne sisteme obrazovanja odraslih, što smo učinili uglavnom na osnovu analize dokumentacije, a onda

smo na osnovu analize intervjua stručnjaka iz oblasti politika obrazovanja odraslih identifikovali mehanizme uticaja evropskih politika obrazovanja odraslih na nacionalne sisteme, kao i mehanizme uticaja nacionalnih politika na evropske politike obrazovanja odraslih.

U četvrtoj većoj celini rada smo testirali kontrolne varijable (dužinu „staža“ nacionalnih zemalja u EU i nacionalnu tradiciju obrazovanja odraslih) koje posreduju između evropskih politika obrazovanja odraslih i nacionalnih sistema upravljanja obrazovanja odraslih.

Na kraju rada, odnosno, nakon opisa i analize dobijenih rezultata istraživanja sledi poglavlje sa zaključnim razmatranjima istraživanja.

II TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. POLITIKA

Praksa obrazovanja odraslih se ne javlja nikada van konkretnog društvenog, ekonomskog, kulturnog i političkog konteksta. Ona je u potpunosti uronjena u svakodnevicu i artikuliše se kroz politike obrazovanja odraslih koje se odnose na pojedine oblasti ove delatnosti/procesa kao što su politika osnovnog obrazovanja odraslih, politika stručnog obrazovanja i obuke, politika visokog obrazovanja... U savremenom medijskom društvu tema politike se čini sveprisutnom. To je u potpunosti tačno, s obzirom na to da političko pripada osnovnim uslovima zajedničkog života ljudi. Pojam nadređen politikama obrazovanja odraslih jeste **pojam politike**. Stoga je neophodno da se na samom početku ove studije upoznamo sa fenomenom politike, u onoj meri koja će biti u funkciji konteksta našeg istraživačkog problema.

1.1. ISTORIJSKI RAZVOJ POLITIKE

Istorijski posmatrano, u grčkim gradovima-državama (*polisima*), nije nastala samo reč politika već i pojam političkog. „*Politikos* je ono što se u javnim politikama odnosi na *polis*. *Polis* je prva pozornica u povijesti na kojoj se javnom raspravom odlučuje o pitanju najboljeg društvenog uređenja zajedničkog života, s potpunom sviješću o vlastitoj prolaznosti, a odgovor traži razmjenom mišljenja građana. Političko kao javna borba u traženju najboljeg društvenog poretka, uz sudjelovanje svih zainteresiranih u odlučivanju, ujedno je i poticaj za nastanak politike kao znanosti“ (Meyer, 2013: 15). Nezaobilazni u razmatranju geneze i sadržaja pojma politike su Platon i Aristotel. Bez obzira na prilično različita viđenja idealnog državnog uređenja, obojica smatraju da je cilj praktične filozofije da pokaže koji uslovi moraju biti ispunjeni za organizaciju zajednice i građanstva, koja bi omogućila dobar život u stabilnim odnosima. To znači i da su obojica „u svojoj epohi mogli pretpostaviti da je moralnost koja spaja sve građane zajednice djelotvorna i prenosiva na nove generacije“ (Meyer, 2013: 15-16). Kod Platona (2013) se susrećemo i sa motivom koji bi slobodnom čoveku trebalo da bude pokretač za bavljenje politikom. On kaže da one koji su dobri i koji ne žele da vladaju zbog novca i počasti, treba naterati pod pretnjom

kazne da se prihvate upravljanja, a najveća je kazna biti pod vlašću goreg, ako već sami neće da vladaju.

U ovom periodu se javljaju ideje o jednakosti, koje su bazične za građansko društvo. Aristotelova (1970: 5) osnovna misao je da je država zajednica jednakih, a „da je čovek po prirodi državotvorno biće“. „Jednaki“ o kojima se ovde govori su jednaki samo kao građani države, oni su u jednakoj meri slobodni, ali u svojim ličnim sposobnostima, talentima, veštinama, interesima i mišljenjima, koje obeležavaju njihov društveni i privatni život, vrlo različiti. Platon (2013) kaže da svako biće po prirodi teži vlasti, a da ga samo zakoni sprečavaju i silom primoravaju da zastane kod ravnopravnosti. Pred politikom je zadatak da iz prvobitne različitosti jednakih dođe do zajedništva za sve obavezujuće odluke. „Čim gospodar kuće izađe iz privatne u javnu sferu *polisa*, postaje jednak među jednakima. Dok vladar kuće vlada ne-jednakima, državni ljudi u *polisu* vladaju jednakima; naime, njima jednakima i, stoga, uvijek vremenski ograničeno i uz njihov pristanak. Svaki od njih može, ovisno o postupku izbora, na određeno vrijeme i pod uvjetom jednakosti vladati, a drugi put biti pod vlašću“ (Meyer, 2013: 41). Ovim Aristotel, pored ideje jednakosti, naglašava i ideju **stabilnosti** u državi, ali i princip **participacije** u nenoj upravi. Ako su građani, kao jednaki, jednom vladari, a drugi put su oni kojima se vlada, vremenom postaju kompetentni građani države koji se bez oklevanja identifikuju sa svojom zajednicom, ispunjavaju njene zadatke i u stanju su da primereno procene postupke onih koji trenutno vladaju.

Razvoj politike u Evropi se hronološki i istorijski razvijao preko ideje hrišćanstva i Crkve kao organizovanog hrišćanstva, pa se u tom periodu kao cilj života navodi spasenje duše, a samim time se politička misao svodila na pitanje kako država može doprineti ostvarivanju tog konačnog cilja. „Država bi trebala osigurati poredak koji pojedincu omogućuje život posvećen Bogu, a pojedinac je, zajedno sa kršćanskim vlastima, dužan djelovati na takvo životno opredjeljenje“ (Meyer, 2013: 16). Ova misao Avgustina ističe da je politika opravdana samo ako ljudima pruža konačno spasenje, odnosno kada je svesna da svoj legitimitet može pronaći samo kao sredstvo za tu svrhu. Paradoksalno, to bi dovelo do ukidanja same politike. To znači da je svaka zemaljska država u principu manjkava, ali ipak nužna da bi osigurala dostupnu meru mira i približavanje Božjih zapovesti konačnoj pravednosti na Zemlji. Isti autor je političku zajednicu označio latinskom reči *civitas*, koja se na srpski jezik prevodi kao građanstvo ili država.

Početak perioda moderne postavlja se suštinsko pitanje stvaranja društvenog poretka koji će sve obavezivati i koji će svi prihvatiti, a koji ne podrazumeva samorazumljivost opšteg morala ili izvesnog Božjeg plana spasenja, odnosno, postavljaju se jasni zahtevi političkog kao sekularnog i profanog. U tom periodu se javlja i Makijaveli (*Machiavelli*) kao paradigma političkog mislioca novog vremena. On govori o teoriji politike kao o umeću moći i teoriji političkog mišljenja kao učenju o uslovima uveravanja i održavanja političke moći (Makijaveli, 2012). Prema ovom modelu politika nije ništa drugo do suma nepristrasnih veština i tehnika, a osvajanje i pametno osiguranje vlasti su joj jedini ciljevi. Ona je očišćena od svakog morala i obzirnosti prema pravima i učešću građana. Politika je samo sredstvo moći.

Nakon Makijavelija, kao politički teoretičari se javljaju Hobs (*Hobbes*), njegov sledbenik Lok (*Locke*) i njihova čuvena **teorija društvenog ugovora**. Hobs u duhu pozitivizma pokazuje da će ljudi kojima je stalo, u prvom redu, do vlastitog života i zadovoljavanja vlastitih potreba prihvatiti prenošenje svojih prirodnih prava na zajedničkog vladara da bi mogli živeti u sigurnom miru. Ugovor između vladara i u suštini egoističnog, ali razumnog čoveka utemeljuje državu i legitimitet političkog vladanja. Lok (2002) je ovu konstrukciju ispravio u jednom važnom smislu. Ljudi stupaju u društveni sporazum, koji ih obavezuje, ne tako da svoja prava prenose na vladara, već da svoja osnovna prirodna prava postavljaju kao smisao i svrhu političkog vladanja.

Razvoj politike je već nakon ovog perioda naginjao ka sistematskom promišljanju vlastite uloge i smisla, odnosno počeo je da poprma i naučne obrise. Tokom osamnaestog i devetnaestog veka javljaju se teorije politika razvijene u prosvetnom apsolutizmu, koje su istraživale kako razviti uspešno upravljanje u ekonomskom, menadžment i socijalnom području. Od polovine devetnaestoga veka javlja se i pozitivistički orijentisana sociologija, koja je prethodila političkoj nauci kao modernoj društvenoj nauci, koja se konstituše posle II svetskog rata.

Vredi pomenuti i neke savremenije političke modele, kao što je informacijski model Karl-a W. Deutsch-a, razvijen početkom šezdesetih godina prošlog veka, a koji se još naziva i kibernetičkim modelom politike. „Deutsch polazi od toga da ideal kojem se teži polazi od ukupne društvene sposobnosti upravljanja politikom u modernoj kulturi, od neograničenog protoka informacija iz svih dijelova društva do središnjih jedinica upravljanja i od njih

ponovo natrag do svih dijelova društva. Time politički proces postaje upravljački postupak u smislu primjerene obrade informacija bez utjecaja vlasti i bez prisile da se nerješivi konflikti riješe djelovanjem vlasti“ (Meyer, 2013: 48).

Političko upravljanje visoko složenim društvima je delotvornije i primerenije što se više približava nesputanoj razmeni vesti i informacija između svih delova sistema, oslobođenih od svakog uticaja. Ostaje otvoreno pitanje koliko je to praktično izvodljivo u uslovima savremene demokratije.

U poslednje vreme, prema mišljenju Meyera (2013: 19) istraživanje nekih političkih područja, poput socijalne politike, politike javne uprave i **obrazovne politike**, dobile su na važnosti i igraju sve veću ulogu.

1.2. POJAM I PREDMET POLITIKE

Politika bi se mogla definisati kao sve aktivnosti za pripremu i donošenje obavezujućih odluka i/ili odluka orijentisanih na opšte dobro i u korist društva u celini (prema: Meyer, 2013: 31). Ovo je pokušaj opisivanja pojma politike sa svojim karakterističnim razlikama od ekonomskog, kulturnog ili socijalnog delovanja. Naglašava se otvoreni karakter političkih odluka, jer su u njenom području delovanja **uvek moguće alternative**, kojih je onaj koji deluje svestan. Radi se o odlukama koje bi trebale svima da budu od koristi i sve da obavezuju.

To dvostruko lice političkog – biti otvoren za alternative u procesu nastajanja, a u rezultatima obavezujući za sve – bitna je osobina politike, koja je razlikuje od ostalih središnjih društvenih funkcija.

Kako bi dali sveobuhvatan prikaz različitosti tumačenja pojma politike, predstavili smo u Tabeli broj 1, izbor više naučnih određenja ovog pojma.

Tabela broj 1: Izbor naučnih određenja politike (izvor: C. Böhret/W.Jann/E. Kronenwett, prema: Meyer, 2013: 32)

- Politika je suma sredstva koja su potrebna da bi se došlo na vlast, održalo na vlasti i vlast korisno upotrijebilo Politika je dakle ophođenje s vlasti ovisno o zadanim okolnostima, sposobnostima vladara i naroda kao i o specifičnim okolnostima vremena (Machiavelli, oko 1514.).
- Politika je umijeće života države, kretanje javnog života usmjereno ciljevima. Politika određuje „što se treba dogoditi i kako se treba dogoditi“. Opisuje zadatke života u državi i njihova rješenja (Blunschli, 1864.).
- Politika je težnja za participiranjem u vlasti ili utjecajem pri podeli vlasti bilo unutar države ili grupa unutar nje (Max Weber, 1919.).
- Politika je ishodišna točka svih praktičnih radnji revolucionarne stranke koja dolazi do izražaja tokom tih radnji i u njihovom konačnom rezultatu – politika i taktika su život stranke ... (Mao Tse-Tung 1948.)
- Politika je autoritativna podjela materijalnih i nematerijalnih dobara u društvu, koju određuju vladajući ili vladar (prema Eastonu 1954./1964.).
- Politika (je) društveno djelovanje, ... usmjereno obavezujućem reguliranju sukoba vrijednosti u društvu (Lehmbruch, 1968.).
- Politika (je) „borba klasa i njihovih stranaka, država i svjetskih sistema, koja prodire u sva područja društvenog života, da bi ostvarili svoje socijalno-ekonomski uvjetovane interese i ciljeve ...“ Rječnik marksističko-lenjinističke sociologije, 1969.)
- Politika je kompleks socijalnih procesa koji jamče prihvaćanje administrativnih i važnih odluka. Politika treba odgovoriti, legitimirati i pružiti neophodni temelj vlasti za provođenje konkretnih upravljačkih odluka (prema Luhmannu).
- Politika je vođenje zajednice na bazi vlasti (Wilkens, evangelički državni leksikon, 1975.).
- Politika je borba za promjenu ili očuvanje postojećih odnosa (grof von Krockow, 1976.).

Poređenjem navedenih definicija Meyer (2013: 32) konstatuje da razlike u definicijama manje proizilaze od nepremostivih suprotnosti u definicijama, a više iz toga koji se njeni elementi ili u definiciji neizgovorene pretpostavke izdvajaju i naglašavaju. Upadljiva razlika postoji između opisa koji u politici ističu ulogu **opšteg dobra** i onih koji u središte stavljaju ulogu **vlasti**. Kod ova dva pojma se ne radi o suprotnosti, jer je političko ostvarenje odluka koje bi trebale da služe opštem dobru, po pravilu, je moguće samo onda kada vlast garantuje obavezujuće sprovođenje odluka za sve. Pojmovi opšteg dobra i vlasti imaju sadržajno zajedničko obeležje koje se čini prikladno za karakterisanje političkog na poseban način. U oba se slučaja radi, čak i u slučaju opšteg dobra, o naglašavanju sadržaja, a u slučaju vlasti o naglašavanju formalne strane, da bi odluke važile za sve članove društva i pojedincu ne bi ostavljale mogućnosti izbora (Meyer, 2013: 33).

Osobina politike, koju ne ističu svi autori a neki čak i ne uvrštavaju u uže karakteristike definicije, dolazi do izražaja u pojmovnom razlikovanju „politike“ i „političkog“. **Da li je političko u suštini konflikt između nepomirljivih protivnika ili delovanje zasnovano na sporazumu građana spremnih na dogovor?** Za prvu poziciju se, prema Meyer-u, (2013: 53) vežu imena Carla Schmidta i Chantal Mouffe, a za drugu Hannah Arendt i Jürgena Habermasa. Naime, politika je proces u kojem se od osnovne različitosti slobodnih i jednakih građana sa različitim mišljenjima, interesima i načinima života, raspravljanjem dolazi do saglasja o osnovnim pitanjima, koja su svima zajednička. Ovaj Aristotelov pojam političkog pretpostavlja sveprisutnost i normalnost razlika o tome šta bi trebalo urediti (ibidem).

Postoje autori (prema: Meyer, 2013: 55) koji smatraju da je suština političkog principijelno nepomirljivo neprijateljstvo. Reč je o nepomirljivom suprotstavljanju, čiji zagovornici zastupaju zahteve vlasti, koji ne mogu da se usaglase ni sporazumom ni kompromisom. Polazi od toga da je ta „nemogućnost ukidanja antagonizma“ univerzalna osobina ljudskih društava“ (ibidem).

Za nas su, kada govorimo o politici i njenoj suštini, zanimljiva razmatranja o društvu američkog sociologa Talkota Parsonsa (*Talcott Parsons*). Parsonsovo mišljenje je da postoje četiri osnovne funkcije koje se javljaju u svakom društvu i koje moraju biti ispunjene kako bi društvo opstalo. Pored privrede, kulture i solidarnosti, politika je četvrta navedena društvena funkcija. „Ni jedna od ovih funkcija ne može biti zamjenjena drugom,

ni jedna nije posljedica druge, one su u svojoj društvenoj ulozi istovremeno izvorne i istoznačne“ (prema: Meyer, 2013: 33-34).

Za ljude, koji su bića „ograničenog instinkta“, kultura i politika kao karakteristike su veštačko nadograđivanje onog što za ponašanje životinja znači upravljanje instinktima. Kultura je pojam za ukupna dostignuća koja zamjenjuju neposredno prirodno upravljanje ljudskim ponašanjem i zajedničkim životom u društvu. Lepezu kulturnog delovanja čine mitovi, religija, nauka, norme i vrednosti, a medij njihovog upravljanja i istovremenog očuvanja nastanka kulturnih proizvoda, je smisao (Meyer, 2013: 35).

Što se tiče **političkog delovanja**, **politika** daje pravila zajedničkog života obavezujuća za celo društvo. Ni jedno ljudsko društvo ne može da opstane bez određene mere i određene vrste takvih pravila. Medij politike je **vlast** (Meyer, 2013: 36), jer jedino ona garantuje sprovođenje onog što je postalo obavezujuće. Način na koji je do toga došlo, legitimacija i područja na kojem vrede, menjaju se od epohe do epohe, od društva do društva, od političkog sistema do političkog sistema. U tom smislu, možemo da govorimo o dve vrste opštedruštvenih obaveza. Jedna vrsta ovih odnosa je pretnja sankcijama putem zakona i propisa obaveznih za sve. Takva će pravila, iako važe za sve, pojedinci prekršiti i tada će ih, da njihova verodostojnost ne bi bila dovedena u pitanje, sankcionisati kaznama. Jedna od karakteristika politke je da, koliko god propisi bili utvrđeni i obavezujući za sve, izvršenje sankcija zavisi od toga ko kod određenog postupka ima funkciju vlasti. U tom smislu je kroz sprovođenje vlasti politika nužno javna.

Javno obavezujuće su i druge vrste dostignuća, koja koriste svim pripadnicima društva, bez mogućnosti odlučivanja da li žele da ih prihvate ili ne, dakle, određena javna dobra. Primer koji se može navesti za poslednju tvrdnju je kvalitet vazduha na nekom području ili njegovo pogoršanje, koji utiču na sve članove društva koji dele taj životni prostor. Postoji neka vrsta „prisilnog konzumiranja“ za velike kolektivitete, bez mogućnosti odlučivanja pojedinaca ili delova grupe. Iako ne u istom smislu kao normativno obavezujuća pravila, političke odluke (npr. uvođenje zakona o stvaranju takvih kolektivnih dobara koja znače prisilno konzumiranje za sve), je u karakterističnom smislu isto tako političko.

U poslednje vreme javljaju se brojne situacije, koje znatno utiču i na obrazovanje odraslih, a ogledaju se u **paradoksu depolitizirane politike**, odnosno, **depolitizovanje političkih sadržaja**. Napomenućemo i opisati nekoliko varijanti depolitiziranja političkih sadržaja

strategijama izbegavanja, odnosno, načina na koji se izbegava politički konsenzus, tačnije, proces u donošenju odluka koje su obavezujuće za sve, dakle, koje su političke (Tabela broj 2).

Tabela broj 2. Izbegavanje politike (prema: Meyer, 2013: 60)

Strategija	Zamjenska legitimacija
tradicionalizam	nepromjenljiva moralnost
tehnokracija	stručno znanje
fundamentalizam	aposlutno uvjerenje
tržišni fundamentalizam	apsolutni individualizam

Kada govorimo o **apsolutizaciji tradiciionalističke etike**, kao strategiji političkog promišljanja, važno je naglasiti obaveznost primenjivanja ove etike (tradicionalne) na sva važna pitanja javnog i zajedničkog života, od pojedinaca do grupe. Time je etika potpuno izmicala svojim političkim konsekvencama javnih debata, mogućem preispitivanju, odnosno, sopstvenom političkom tematiziranju. Za legitimno javno formulisanje razlika i konflikata nije bilo mesta. Etika nastupa autoritarno kao obavezna za sve one odluke koje bi građani, kojih se one tiču, morali zajedno da razmotre i donesu (Meyer, 2013: 58).

Sledeće dve strategije izbegavanja političkog bi se mogle nazvati **tehnokratska i fundamentalistička politika**. Njih karakterišu zahtevi za jednim legitimnim putem rešavanja politički formulisanog problema, koji je za sve obavezan i koji se izvodi iz privilegovanih izvora spoznaje nedostupnih svima. Tehnokratski se naziva zahtev koji sve izvore čvrstih uverenja, bez alternative pri rešavanju spornih pitanja opšteg dobra, svrstava u naučno-tehničko područje, dok se fundamentalističkim u modernoj kulturi nazivaju oni zahtevi usmereni na javna uverenja koji proističu iz religioznih ili njima sličnih ideoloških izvora (Meyer, 2013: 59). Svet obrazovnih politika je pun primera i jednog i drugog tipa.

Poslednji tip izbegavanja političkog koji bismo pomenuli je **apsolutizacija tržišnog modela**. To zapravo znači da se pitanja opšteg dobra koja bi trebalo politički definisati u principu prepuštaju privatnoj inicijativi. Očekuje se od koordinisane snage tržišne logike da na kraju uvek dovede do odgovarajućih rešenja nekih politički definisanih pitanja (ibidem).

Tu se može govoriti i o sužavanju pojma politike. Kod pažljivije analize uočljivo je da takav politički pojam u pravilu zagovaraju naučnici, publicisti i društveni akteri koji gravitiraju prema konzervativnom ili desno-liberalnom krilu u politici i političkoj filozofiji. Jedna od posledica uskog shvatanja politike je u proglašavanju područja ekonomije i društva načelno privatnom sferom slobodnom od politike i time izmiču području važenja političke odgovornosti i njenog oblikovanja (Meyer, 2013: 130).

1.3. DIMENZIJE POLITIKE

Kada smo nabrojali načine na koji se političke teme izbegavaju u savremenom društvu (što takođe predstavlja politički akt) pozabavićemo se **karakteristikama politike i logike političkog**. Politički procesi, bez obzira na to na kojem se nivou odvijali, imaju svoj ličan karakter koji ih razlikuje od logike toka procesa u drugim društvenim sistemima. Kada govorimo o **dimenzijama politike**, možemo naglasiti njene tri dimenzije *polity*, *policy* i *politics* (Meyer, 2013: 71). Ovi termini su napisani kurzivom i navedeni na engleskom jeziku, jer ne postoji (a da mi to znamo) njihov adekvatan prevod na srpski jezik.

Tri dimenzije politike i njihov odnos smo komparativno prikazali u Tabeli broj 3.

Tabela broj 3: Dimenzije političkog (Meyer, 2013: 70).

Dimenzije	Faktori (osnovni pojmovi)	
polity (forma)	- ustav - ljudska prava - država	- politička kultura - politički sistem - institucija
policy (sadržaj)	- problem - program	- uspeh
politics (proces)	- interesi - akter - konflikt	- konsenzus - vlast - legitimitet

Polity-dimenzija označava u određenom vremenu utvrđene osnove političke zajednice sa njenim pisanim i nepisanim zakonima. Ove osnove se relativno lako mogu identifikovati, jer je njihova realnost u idealnom slučaju, barem u demokratskim ustavnim državama koje dobro funkcionišu, u smernicama i normama zapisanim u važećem ustavu. Tu spadaju, na primer, uloga i konstituisanje parlamenta, odluke u njegovoj nadležnosti, uloga viših ustavnih sudova, njihovo sastavljanje i konstituisanje, njihova kompetencija odlučivanja i celokupno ustrojstvo institucija u čijem se okviru odvija formalan politički proces prema volji ustava. U slučaju konflikta u vezi tumačenja ustavni sudovi u pravilu preciziraju i dopunjavaju pojedinačno obavezujući sadržaj ustava. Na taj način nastaje mreža obavezujućih institucija koja je u svakoj situaciji donošenja političkih odluka predstavlja pretpostavljen važeći okvir delovanja politike. Kao što pokazuje primer Velike Britanije, ovakvi formalni oblici uređenja političkih institucija mogu biti prihvaćeni čak i onda kada kroz duži period nisu pisano definisani, već se nalaze samo u jedinstvenom uverenju političkih aktera.

U dimenziji forme političkog (*polity*) pisani i nepisani zakoni stvaraju okvir delovanja politike. U pisanim zakonima demokratije kao cilj i okvir delovanja utvrđena su ljudska prava, a kao struktura političkog procesa institucije i postupci. Sve institucije, organizacije i drugi akteri koji učestvuju u političkom procesu čine politički sistem. Nepisani zakoni sadržani su, pre svega, u prevladavajućoj političkoj kulturi određene zajednice i u bazičnim vrednostima koje politički akteri uzimaju u obzir kao orijentaciju.

Nepisani zakoni su u pravom smislu reči **politička kultura** neke zemlje. Ona se sastoji od specijalnih obrazaca deobe prenosa politički važnih vrednosti, načina ponašanja, opštih orijentacija. Kroz pomenute obrasce se odlučuje kako će biti prihvaćeni politički zahtevi za legitimitetom, politički proces u celosti, delovanje pojedinačnih i grupnih aktera, interesi koje oni zastupaju i na koji će način oni kojih se to tiče koristiti institucionalne okvire koje predviđaju nepisani pravilnici. Zato je politička kultura, kao najvažniji deo nepisanog zakona, od velike važnosti za stvarno političko delovanje kao i za sam sistem institucija.

U dimenziji političkog procesa radi se o nametanju konkurentskih interesa, koji su u početku u konfliktu, a koje predstavljaju različiti kolektivni akteri u političkoj areni. **U demokratiji se rasprava o političkom konfliktu većim delom odvija u javnosti.**

Osnovni pojmovi vezani za ideju *polity* dimenzije politike su: **ustav, osnovna ljudska prava, država, politički sistem, politička kultura**. S obzirom na to da se *polity* dimenzija operacionalizuje preko svojih osnovnih pojmova (pojava) ukratko ćemo ih pojasniti, a u okviru države ćemo se zadržati i na fenomenu globalizacije, pošto ta pojava u velikoj meri determiniše njeno savremeno shvatanje.

Država. Još je Aristotel (1970: 3) govorio da je „jasno da sve zajednice teže nekom nekom dobru, a ona koja je od svih najmoćnija i koja sve ostale obuhvata, teži dobru najvišem od svih. Ona se zove država odnosno državna zajednica“. Ovaj pojam se odnosi na ukupnost političkih ozakonjenih nacija i uključuje društvo i državu u užem smislu. To značenje imamo na umu kada govorimo o „evropskim državama“. Pojam države u užem smislu opisuje političku organizaciju društva i po pravilu se upotrebljava kao pojam komplementaran pojmu društva. „Max Weber je sažeto definirao državu u užem smislu kao političku zajednicu s legitimnim monopolom fizičke sile na jednom određenom području“ (Meyer, 2013: 83). Danas je država politička organizacija koja se uspostavlja u društvu kako bi mogla legitimno i delotvorno doneti obavezujuće društvene odluke. Ali i ovo određenje, pod uticajem globalizacije, dovodi u pitanje državu kao stvarnu političku jedinicu delovanja. Savićević (2003: 26) smatra da je umnožavanje nacionalnih država u periodu posle Drugog svetskog rata značilo u isto vreme i *potkopavanje* njihove suverenosti, naročito što se tiče ekonomije i bezbednosti. Nacionalne ekonomije postaju sve više međuzavisne. Ubrzava se ekonomska razmena, posebno između bogatih i razvijenih zemalja. Stvaraju se regionalne i globalne integracije koje pospešuju ekonomsku razmenu. Takva razmena ne obuhvata samo robu, već i znanje (*know how*) i tehnologiju, što ima reperkusije na politiku i praksu obrazovanja i učenja. U tom procesu pojedini činioци imaju suviše veliki uticaj: multinacionalne kompanije i banke, Svetska banka, Međunarodni monetarni fond, Svetska trgovinska organizacija (ibidem). Suverenitet države koji je bio njeno bitno određenje, duboko se promenio. Njene osnovne funkcije, koje su dosad bile neraskidivo međusobno isprepletene, pokazale su se kao različite funkcije koje deluju zasebno i mogu se rasporediti na različite nositelje vlasti. U procesu globalizacije i regionalizacije funkcije suvereniteta se ponovo raspodeljuju na tri nivoa globalne vladavine: nacionalnu državu, regiju i globalne institucije. Suverenitet nad resursima ostaje privremeno gotovo u potpunosti u ingerenciji nacionalne države. Suvereno pravo donošenja

obavezujućih pravila i zakona, pa i vladavina zakona, sve više se prenosi u transnacionalnu arenu: delimično na regionalne političke celine (kao što je Evropska unija), delimično na globalni nivo, a delimično se delegira na internacionalne režime vezane funkcijama. Odgovornost za donešenje odluka koje garantuju opšte dobro razvija se na nejasan način, jer se i ona ponovo deli na više nivoa. Neke od funkcija zadržava nacionalna država, neke prelaze na regionalne organizacije (npr. Evropska unija), druge na funkcionalno transnacionalne režime kao što su Svetska banka, IMF ili WTO, a neke se ponovo vraćaju, kao posledica tendencije stavljanja na tržište, a pod pritiskom globalizacije, na privatne aktere (Meyer, 2013: 87).

Kada se govori o ulozi nacionalne države u globalnom društvu, treba imati na umu da su globalizaciju promovisali prvenstveno ekonomski faktori. Ekonomsku razmenu, koja se može podvesti pod pojam internacionalizacije ekonomije, inicirale su pre svega, nacionalne države. Globalizacija ekonomije označava promenu ka globalnom ekonomskom sistemu. Globalni ekonomski sistem ne bazira se više na autonomiji nacionalnih ekonomskih sistema, već na konsolidovanom globalnom tržištu, koje obuhvata proizvodnju, distribuciju i potrošnju. Globalna ekonomija dominira nacionalnim ekonomijama i nastoji da ih integriše. Takva situacija i trendovi ka globalizaciji izmenili su na brz i neočekivan način finansije, trgovinu, mogućnost zapošljavanja, društvene sisteme, konkurenciju, način života, uzore ponašanja i vladanja, obrazovanje, a posebno obrazovanje i učenje odraslih (Savićević, 2003: 30).

Ustav. U funkcionalnom smislu, svaka zajednica ima ustav (pisani ili nepisani). Pojam jasno formulisanih, pisanih i pravno obavezujućih ustava u modernom smislu reči, ima ključnu ulogu u Evropi još od sedamnaestog veka (Meyer, 2013: 78). Uvažavanje osnovnih prava treba da bude bazična pretpostavka i garancija nesmetanog demokratskog procesa. Ustav pojedinim institucijama, kao što su parlament, vlada, ali i stranke i udruženja – propisuje ulogu u procesu odlučivanja i opisuje puteve kojim će suverenitet naroda biti pretvoren u delovanje političkog odlučivanja.

Osnovna ljudska prava. Ideja o osnovnim ljudskim pravima garantovanim od strane države se pojavila tek u novo doba. Osnovna ljudska prava preuzimaju ključnu ulogu u političkom procesu u modernoj kulturi. Ona su u isto vreme ishodište, granica i cilj državnog delovanja, jer garantuju, prvo, osnovna politička prava, učestvovanje pojedinaca

u političkom procesu; drugo, stvaraju najviši kriterijum vrednosti za svrhu političkog delovanja; i treće, ograničavaju delovanje državne vlasti (Meyer, 2013: 81). U sporazumu o osnovnim ljudskim pravima Ujedinjenih nacija navedena su osnovna prava u trodimenzionalnom smislu – kao pravo na odbranu, pravo na učestvovanje i biračko pravo, koja važe za sve ljude i građane u svim kulturama. Bitno je naglasiti da su ljudska prava individualna, a ne grupna prava. Sa aspekta našeg rada vrlo je zanimljiva Deklaracija o ljudskim pravima UN „u kojoj se o obrazovanju, u čl. 26 kaže sledeće:

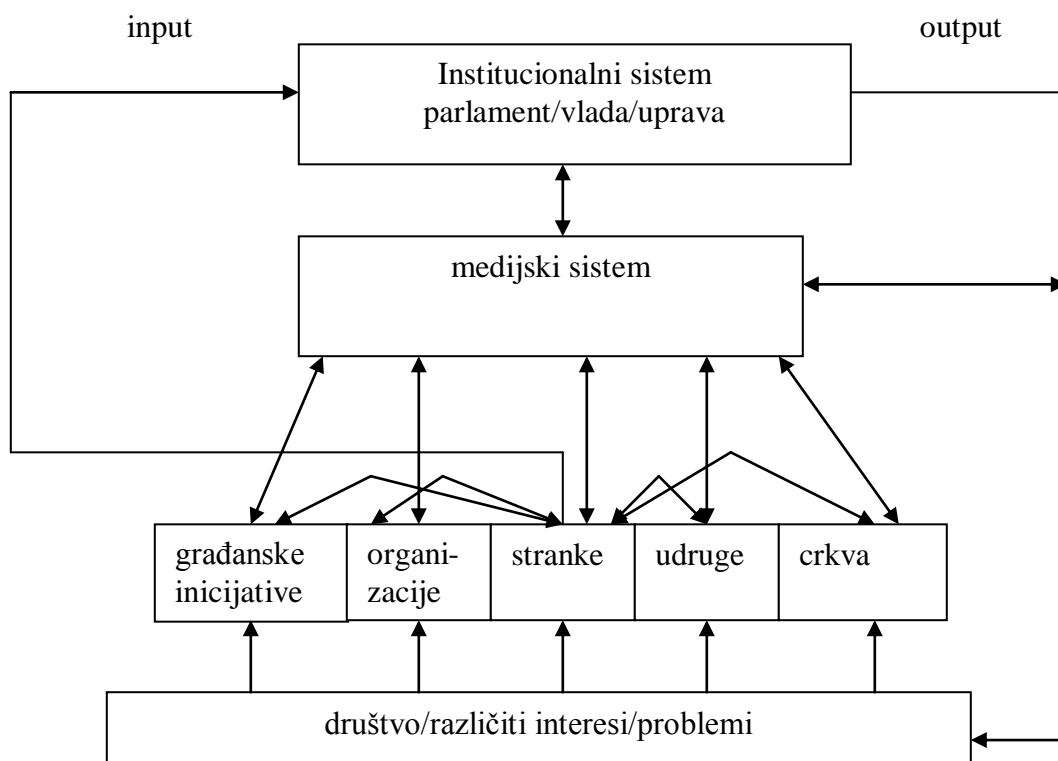
1. Svako ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje će biti besplatno, bar na elementarnom i osnovnom nivou. Tehničko i profesionalno obrazovanje će biti uopšte dostupno, a visoko obrazovanje će biti dostupno za sve na osnovu sposobnosti.

2. Obrazovanje će biti usmereno na potpuni razvoj ličnosti i na snaženje uvažavanja ljudskih prava i osnovnih sloboda. Ono će unapređivati razumevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim nacijama, rasama, i religijskim grupama i unapređivaće aktivnosti UN na odražavanju mira“ (prema: Savićević, 1984: 84).

Dakle, obrazovanje se ne može izjednačiti sa „robom“ jer je ono i osnovno ljudsko pravo. „Tržišni koncept obrazovanja obično polazi od izvesnog prirodnog materijala (neobrazovanih) koji treba transformisati u kvalifikovanu radnu snagu i nuditi tržištu rada za određenu cenu. ... Obrazovanje se mora obezbeđivati i onda kada ono ne donosi tržišnu vrednost, kada nije povezano sa ponudom i potrošnjom radne snage, kada nije u funkciji produktivnosti i povećanja dohodka. Obrazovanje ima opšteljudske vrednosti i usmereno je na zadovoljavanje ne samo ekonomskih, već i drugih potreba značajnih za čovekovu egzistenciju“ (Savićević, 1984: 109).

Politički sistem. I ovaj sistem se, kao i svaki drugi sistem, može opisati kao skup funkcionalnih veza pojedinih elemenata koje zajednički deluju kao jedinstvena celina. On predstavlja celokupnost elemenata koji svojim zajedničkim delovanjem podupiru jedinstvo političkih funkcija zajednice i zato obuhvata više od velikih institucija odlučivanja političkog administrativnog sistema. Njemu pripadaju sve celine, svi akteri delovanja koji učestvuju u pripremi, izvršenju i sprovođenju političkih odluka. Na nivou društva to su aktivnosti artikulacije interesa građana, inicijative, udruženja i organizacije, u kojima je istaknuto političko promovisanje organizacija koje posreduju između građana, institucija i mreža civilnih društava. To pre svega uključuje političke stranke i komunikacijske medije,

koji učestvuju u oblikovanju javnosti (Meyer, 2013: str. 88). Struktura političkog sistema je prikazna na Grafiku broj 1. Možemo videti da društvo i središnje organizacije iznose svoje zahteve, koji postaju funkcionalni u stvarnom institucionalnom sistemu odlučivanja, u parlamentima i vladama na različitim nivoima odlučivanja. Ti zahtevi se prvo detaljno razmatraju, a onda se o njima odlučuje prema institucionalnim pravilima. Te odluke deluju kao politički rezultat (*output*) u obliku zakona, programa delovanja ili uredbi u društvu, i trebalo bi da zadovolje one interese koji proizilaze iz zahteva koji su upućeni sistemu odlučivanja. Na toj relaciji po pravilu nastaju novi problemi, tako da se tok političkog sistema ponovo pokreće. Analiza pomenutih odnosa mora biti usmerena na politički proces, interese koji su u taj proces uneseni, njegove učesnike i njihove resore moći.



Grafik broj 1. Politički sistem (Meyer, 2013: 88)

Politička kultura. Ovaj pojam dobija na važnosti naročito od kraja pedesetih godina dvadesetog veka. Politička kultura je onaj deo opšte kulture koji se usmerava na političko, na strukture i sadržaje zajednice, na ciljeve političkog delovanja i na politički proces (Meyer, 2013: 158). Ona nije prvenstveno normativni model za ponašanje koje se očekuje od političara i građana u određenoj zajednici poput demokratije, već je pre celina

orijentacija, vrednosti, stavova i navika koje daju smisao i smer stvarnom delovanju određenih kolektiva. Na taj način politička kultura „oživljava“ institucije neke zajednice, odlučuje o značenju i prihvatanju problema i njihovih rešenja i daje specifičan karakter političkom procesu. Ona uslovljava *zaista* priznata pravila za svoje odvijanje i ponašanje aktera, više od onoga što se može u tu svrhu pismeno definisati zakonima i institucijama pojedine zajednice. Ona definiše način na koji se kao društvo koristimo institucijama.

Pastuović (1999: 452) takođe, smatra da je kultura intervenišuća varijabla u upravljanju (pa i u oblasti obrazovanja odraslih), jer deluje na način ponašanja državne uprave, lokalne administracije i vođstva škola. Osim toga i škole imaju svoju kulturu koja deluje na rukovođenje školom.

U literaturi se razlikuju tri tipa političke kulture: parohijalna, podanička i participativna, što smo prikazali u Tabeli broj 4.

Tabela broj 4. Elementi političke kulture (Meyer, 2013: 162).

3 dimenzije:	kognitivna	afektivna	evalutivna
3 nivoa:	<i>polity</i> -kultura	<i>policy</i> -kultura	<i>politics</i> -kultura
3 tipa:	parohijalna	podanička	participativna

Parohijalna politička kultura opisuje ljude koji ne raspolažu ni dovoljnim informacijama o političkom životu svoje zajednice, ni o strukturama načina rada svog političkog sistema, ni o postupcima uticanja na političke odluke, ni o tome kako se dolazi do političkih odluka. Oni nemaju ni predstavu o tome da sami mogu biti subjekt političkog života, političkog uticaja i političke odluke i ne očekuju ništa od svoje političke zajednice. U društvima u kojima je već izgrađen izdiferenciran politički sistem institucija, parohijalna politička kultura se sastoji manje od čistog neznanja a više od emocionalnog odbijanja ili umanjivanja vrednosti politike u svim njenim dimenzijama (Meyer, 2013: 164).

Podanička politička kultura opisuje orijentaciju ljudi koji su orijentisani na obavezujuću regulativu sistema (*output*), ali ne i na procese i mogućnost uticaja na njegove odluke i ne

na ličnu ulogu kao ulogu politički aktivnih subjekata. Ti ljudi su svesni struktura i načina rada vladajućeg sistema, afektivno se identifikuju sa svojom vladom ili je emocionalno odbacuju, ali, uopšteno govoreći, zauzimaju pasivan stav, a kao građani imaju krajnje ograničenu kompetenciju (ibidem).

Politička kultura participacije opisuje ljude koji su podjednako informisani o svim područjima političkog sveta, sistema kao celine, *input*-strane političkog procesa, *output*-strane političkog procesa, i imaju sklonosti ka aktivnom učestvovanju u životu političke zajednice (Meyer, 2013: 165).

Policy-dimenzija predstavlja sadržaj određene politike. „Osim u graničnim slučajevima, kao što su akcije bez sadržaja, dakle čisto simbolička politika, koji zahtevaju posebno posmatranje, politika se uvijek odvija i u *policy*-dimenziji. Uvek se radi o pokušaju da se kroz programe delovanja, u kojima se primenjuju odgovarajuća sredstva, rešavaju politikom određeni javni problemi. Predstave o primerenom rešenju problema temelji se u pravilu na izboru, među mnogim interesima i vrednostima, jedne favorizirane alternative“ (Meyer, 2013: 165). Osnovni pojmovi vezani za ideju *policy* dimenzije su: **problem, uspeh, program**. S obzirom na to da se i ova dimenzija politike operacionalizuje preko svojih osnovnih pojmova (pojava) ukratko ćemo ih pojasniti.

Politički problemi. Političko delovanje, kao i sva ostala ljudska delovanja, zapravo je rešavanje problema, bez obzira na to je li reč o sadržajnim problemima (*Koja politika?*), problemima vlasti (*Ko je sprovodi?*), strukturalnim problemima (*Koje se institucije koriste?*) ili problemima legitimiteta (*Koje rešenje je najopravdanije?*) (Meyer, 2013: 89).

Određivanje nekog društvenog problema kao onog koji treba politički rešiti uvek je i samo po sebi već pitanje političke odluke, jer je definicija problema kao takvog (političkog) već čin političkog delovanja. Ovo nam je važno i zbog politika obrazovanja odraslih, jer sama politika određuje domene u kojima su neka pitanja ona koja se tiču mišljenja naroda (čitati: političara kao njihovih predstavnika), a koja su pitanja vaspitno-obrazovnih profesija i time izuzeta iz javnih politika (mada je i ovo poslednje vrlo diskutabilno – u kojoj je meri ovo znanje oslobođeno političkih pogleda).

Program. U suštini ovog procesa je u stvari politički program različitih aktera, jer on određuje sredstva i ciljeve koje akteri žele da realizuju. Službeno deklarirani i javno

propagirani programi, služe u svrhu komunikacije sa građanima kao objava obavezujućih namera delovanja.

Problem je kriterijum i mera **uspeha** političke akcije, odnosno da li su obećanja navedena u programu ispunjena i upravo na ovoj tački se može uočiti raskorak koji se u političkoj komunikaciji redovno susreće, između onoga što je semantički deklarirano i onoga što se u stvari događa.

Politics – dimenzija je treća dimenzija politike. Po svojoj prirodi to je proces (*politics*), ostvarivanja odabranih programa delovanja. Ona se oblikuje iz dinamike okolnosti delovanja u kojoj različiti akteri u igru unose različite interese, pozivajući se na legitime razloge da bi kompromisima ili konsenzusom ili većinom kojom raspolažu zahvaljujući različitim resorima vlasti omogućili sprovođenje svog programa u okviru snaga koje im stoje na raspolaganju. U resore sprovođenja političkih ciljeva spadaju pre svega socijalna i privredna moć, publicitet, prestiž, novac, potencijalne pretnje i javno delujući temelji legitimiteta. Osnovni pojmovi vezani za ideju *politics* dimenzije su: **interesi, akteri, konflikt, konsenzus, legitimitet i vlast**, i mi ćemo pokušati da ih ukratko pojasnimo.

Interesi. „Prenaglašena definicija interesa, prema kojoj su interesi osnovna sirovina politike, u dobroj je mjeri točna. Politika se može opisati kao proces u kojem do izražaja dolaze divergentni interesi koji se obrađuju u različitim postupcima izbora i javnim diskursima i pretvaraju se u cjelinu za sve obavezujućih odluka“ (Meyer, 2013: 93). Starije teorije pluralizma stvorile su predstavu da svi društveni interesi imaju iste izgled u političkoj areni, tako da se u procesu posredovanja interesa uvek postigne ravnoteža između različitih interesa i njihovog političkog prihvatanja. Novije studije su dokazale da su izgledi sprovođenja društvenih interesa vrlo neravnopravni (Meyer, 2013: 95).

Akteri i interesi. Interese u političkoj borbi uvek zagovaraju kolektivni akteri. Kao što interesi bez aktera ne mogu stupiti u politički proces, tako i akteri koji u političkom procesu preuzimaju određenu ulogu uvek zagovaraju neke interese, iako se to na prvi pogled ne vidi. Pošto interesi koje zastupaju različiti akteri, zbog potrebe legitimiteta naspram većeg dela javnosti, nisu uvek nedvosmisleno javno deklarirani i nazvani pravim imenom, samo pažljivo posmatranje konkretnih aktera i njihove upletenosti u privredne, socijalne i kulturne interesne sfere društva može pomoći u razumevanju interesa o kojima se u toj situaciji stvarno radi. Kada govorimo o akterima u političkom procesu, možemo reći da se

uglavnom radi o **kolektivnim akterima**. Akteri političkog sistema su prvenstveno same institucije koje su ustavom određene i u svojim funkcijama opisane i ograničene. Tu pre svega spadaju vlada, parlament i njegovi važni delovi kao što su odbori, parlamentarne stranke, predsednik države, ustavni sud, i sl. Vredi posebno pomenuti građanske inicijative, koje u principu, svaki interes mogu učiniti važećim. Ključnu ulogu u posredničkoj ulozi između države i društva zauzimaju političke stranke.

Fokus njihove funkcije u političkom procesu proizilazi iz toga da su one u položaju da interese, vrednosti i projekte koji se oblikuju u društvu učine važećim na nivou državno-institucionalnog sistema i da u slučaju pobede na izborima kao parlamentarna većina, političku volju društva pretvore u formu državne volje kroz za sve obavezujuće odluke.

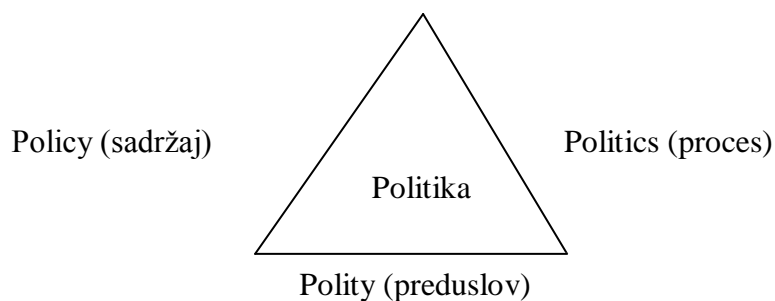
Konflikt. Konflikti su osnovna konstelacija političkih problema. U širem smislu, konflikti obuhvataju sve oblike početnih neslaganja politički relevantnih interesa u razumevanju uloga aktera. Oni se mogu protezati i na druga polja u kojima se pojavljuju politički interesi, dakle, privredna, socijalna, kulturna ili regionalna. Vredi pomenuti i konflikte sa delimičnim dobitkom. Oni se javljaju tamo gde u slučaju podela bruto društvenog proizvoda na različite društvene grupe određena količina privredne ili socijalne koristi mora biti podeljena na različite zainteresovane strane (Meyer, 2013: 105). Ovo je naročito slučaj sa obrazovanjem uopšte, kada se radi o podeli finansijskih sredstava budžetom, i o mogućnosti realizovanja obrazovanja kao socijalnog prava, pa samim tim i obrazovanja odraslih. Upravo o tome govori Savićević (2003: 31) kada kaže da „neki savremeni andragoški pisci ističu da se obrazovanje danas posmatra kao tržišni proizvod, a ne kao socijalna usluga. Mi ne možemo da prihvatimo takve stavove Džarvisa, zato što smatramo da je obrazovanje društveno dobro, a ne samo ekonomska kategorija izražena u pojmu 'roba'“. Isti autor naglašava tenzije koje se javljaju u procesu globalizacije, a koje lako prerastaju u konflikt. On kaže da procesi globalizacije primoravaju nacionalne ekonomije na određeno usklađivanje sa svetskim ekonomijama, a naročito što se tiče kvaliteta proizvoda, specijalizacije i standarda pojedinih proizvoda, kompetitivnosti i stručnosti radne snage. Globalizacija u sebi sadrži elemente homogenizacije društva, čak i onda kada pojedina društva, nacionalne zajednice i društvene grupe nisu voljne da budu obuhvaćene ili podvrgnute procesu globalizacije. Polazi se od stava da sve zemlje vide (ili treba da vide) stvari i probleme na isti način. To izaziva tenzije između onih koji u procesu globalizacije

imaju suviše veliku 'moć' i onih koji takvu moć nemaju, već se od njih traži da 'slede' moćne“ (Savićević, 2003: 26).

Konsenzus. Ima mišljenja (Meyer, 2013: 107) da je za opšte političko dobro potreban samo konsenzus o postupcima za savladavanje konflikata, o osnovnim pravima koja vrede za svakog pojedinca, kao i o nekim opštim ciljevima kojima treba težiti prilikom rešavanja konflikata. Složili bismo se sa tvrdnjom (ibidem) da „konflikti bez temeljnog konsenzusa djeluju razorno, dok konsenzus bez konflikta koči, sužava, depolitizira“.

Moć. Pojam moći se u političkoj stvarnosti javlja na dva načina. On ima svoje centralno značenje kao garant mogućnosti političkoga uopšte, naime da može ispuniti zahtev za ukupnom društvenom obavezom koji postavljaju političke odluke u društvenoj realnosti. U tom je smislu moć sprovođenja obavezujućih političkih odluka sastavni deo definicije politike i središnji realni faktor političke stvarnosti. „Zanimljivija, kompleksnija, otvorenija i problematičnija jest uloga moći na strani *inputa*, dakle u procesu ostvarivanja obavezujućih političkih odluka. Javne rasprave koje služe pripremi političke odluke, kao i sami procesi odlučivanja, stalno su pod utjecajem mnogih faktora u koje spadaju argumenti i informacije kao i pritisak i nagovaranje, prijetnje sankcijama i ponude za pregovore, reklamiranje i tehnike predstavljanja“ (Meyer, 2013: 113).

Politika je višedimenzionalni proces koji se događa pod istovremenim uticajem pomenutih triju dimenzija (videti Grafik broj 2).



Grafik broj 2: Politički trougao. Izvor: Volker von Prittwitz, (prema: Meyer, 2013: 73)

Kao što možemo videti, radi se o svojevrsnom političkom trouglu u kome se svaka akcija dešava u određenom *polity*-ju koji predstavlja okvir i kontekst u kojem se politika dešava, ona je po prirodi proces koji se označava pojmom *politics*, a akcija se ne može sprovesti bez sadržaja, odnosno *policy*.

Naravno, postoje i „granični“ slučajevi koji dovode u pitanje svaku od navedene tri dimenzije. Postoje slučajevi kada *polity* – dimenzija gubi svoju konstitutivnu ulogu. To se dešava u dve situacije: u slučaju revolucije i građanskog rata, kada više ne može da obavlja svoju funkciju izvršavanja političkog. U oba slučaja veći, odlučujući deo građana napušta okvire starog uređenja političke zajednice i konstituiše se novi.

Postoje slučajevi kada *politics* – dimenzija dolazi do svog preispitivanja i do „graničnih slučajeva“. Prema mišljenju Meyer-a (2013: 74) postoje određene političke zajednice koje su stvorene tako da se u njima nije ostvario politički proces u pravom smislu. Tu spadaju svi sistemi koji su obeleženi strategijom zaobilaženja političkog. Primere za ovu pojavu možemo naći u dvadesetom veku. Fundamentalističke strategije zaobilaženja u sličnim oblicima praktikovali su totalitarni sistemi nacionalsocijalizma i staljinističkog komunizma. Na vrhuncu staljinizma diktator je sam odlučivao koji će sadržaji za rešavanje političkih problema društva kojim je vladao izaći na svetlo dana, koji će se interesi uključiti, koja se mišljenja i vrednosti društva moraju uzeti u obzir, a koja ignorisati. Da bi se sačuvao privid spoljašnjeg i unutrašnjeg legitimiteta, politički se proces očigledno simulirao. Tek detaljne analize iz kasnijih vremena kada su bili dostupni svi izvori koji su za vreme događaja bili skriveni, omogućile su da se nasluti da se, osim javno iscenirane simulacije političkog procesa, **pravi politički proces događao iza zatvorenih vrata**. U ovom se primeru radi o slučaju u kojem *politics*-dimenzija u potpunosti igra svoju ulogu, ali je ona od javnosti sakrivena, odnosno može se javno primeniti isključivo kao simulacija.

Vrlo su zanimljivi i granični slučajevi **policy-dimezije**. U medijskim demokratijama današnjice sve je više slučajeva koji se politikološki nazivaju bezsadržajna politika (*issueless politics*). Pojam označava politička insceniranja kojima u stvarnosti nedostaje *policy*-dimenzija. Ova vrsta simboličke placebo politike daje, uz pomoć delovanja medija, svesno insceniran privid realizacije sadržaja programa delovanja, koji se na nivou stvarnog dešavanja ne ispunjava. *Policy*-nivo postaje u ovakvim slučajevima element *politics-a*, odnosno, procesa javnog stvaranja legitimiteta, osiguranja vlasti, smirivanja postojećih problema. *Policy* se u stvarnosti ne događa. Primer za to bi bilo medijsko praćenje otvaranja male privatne firme, gde se intervjuišu predstavnici vlasti, i gde se kreira iluzija da vlast ima jasan plan po pitanju zapošljavanja, a u stvarnosti uopšte ne mora biti tako.

1.4. DEMOKRATIJA KAO OKVIR POLITIČKOG DELOVANJA

S obzirom na to da je i pojam politike nastao u demokratiji (doduše, antičkoj), da je to oblik društvenog uređenja koji je najviše zagovaran od strane razvijenih zemalja sveta, i da je to, na kraju kontekst u kome ćemo analizirati politike obrazovanja odraslih u drugom delu rada, smatramo da je nužno u okviru teorijskih razmatranja zadržati se na ovom pojmu. Brojna pitanja demokratije imaju direktnog uticaja na kreiranje i sprovođenje obrazovanja odraslih, odnosno imaju uticaja na konkretnu politiku obrazovanja.

Još je Platon (2013: 287) rekao da „demokratija je društvene uređenje, anarhično, šareno, koje svima bez razlike, i jednakima i nejednakima, deli nekakvu jednakost“.

Centralni pojam političkog delovanja je pojam građanstva (*citizenship*). „*Citizenship* znači elementarnu političku kompetenciju građana da ravnopravno sa svima ostalim građanima bude krajnja instanca odlučivanja i odgovornosti za sva pitanja koja se odnose na zajednicu. Iz ovoga podjednako proizilaze osnovna prava i dužnosti“ (Meyer, 2013: 135). U tome i leži izvor legitimnosti političkih odluka u modernoj kulturi - iz ideje političkog ugovora o vlasti sa kojim se mogu složiti svi državljani, jer njihova osnovna ljudska prava i interesi njime ostaju osigurana i zagarantovana.

U procesu postupnog razvoja demokratije i njene organizacije, radi se uvek o praktičnim odgovorima na četiri, u tom pogledu, odlučujuća pitanja. Prvo, mora se objasniti ko mora učestvovati u rešavanju političkih razlika i sa kojim pravima. Drugo osnovno pitanje je organizacija demokratije – direktna ili reprezentativna demokratija. Treće, mora se objasniti kako državljani žele razumeti svoje lične političke uloge. I četvrto, sporno, koliko daleko treba da ide zahtev za uređenjem demokratije – liberalna ili socijalna demokratija (prema: Meyer, 2013: 61).

Što se tiče **političkog učestvovanja**, sve je izraženiji novi problem. S obzirom na sve veću faktičku globalizaciju društvenih i privrednih procesa, postavlja se pitanje kako građani nacionalnih država mogu delotvorno učestvovati u transnacionalnim i globalnim odlukama u kojima su sadržana životna pitanja koja se njih neposredno tiču. Tradicionalno ograničavanje prava na učestovanje u donošenju odluka u okviru nacionalnih zemalja više nije dovoljno. Postavlja se otvoreno pitanje kako razviti odgovarajući model demokratije za

globalno državljanstvo? Ovo pitanje nije do kraja rešeno na zadovoljavajući način ni na nivou EU, koja nam predstavlja krajnji okvir u kojem analiziramo pojave u ovom radu.

Jer, demokratija kao nijedan drugi politički oblik vladanja, živi od učestvovanja građanki i građana u stvaranju političkog mišljenja i volje i od političkog procesa odlučivanja. Ovaj princip ozbiljno ugrožava mogućnost da mala grupa aktera monopoliše stvaranje javnog mišljenja i volje isključujući veliku većinu drugih članova društva. Takođe ni učestvovanje nije jednostavan pojam, jer se ne radi o dva moguća stanja (učestvuje / ne učestvuje), već se radi o čitavoj skali političkih mogućnosti participacije za građanke i građane, kao i za politički aktivne organizacije, udruženja, društva i inicijative u političkom procesu stvaranja volje i odlučivanja u modernoj demokratiji. Tu se ističu koncepti participativne demokratije, za koje je zajedničko shvatanje da demokratija zahteva participaciju velikog broja građanki i građana u političkom stvaranju mišljenja i volje i između izbora na mnogim različitim poljima političkog delovanja (Meyer, 2013).

Skala mogućnosti učestvovanja je zaista velika. Pored direktnog angažovanja u političkim partijama i direktnog učešća na izborima, na raspolaganju su im i potpisivanje peticija, učestvovanje u zakonitim demonstracijama, politički opravdano uskraćivanje plaćanja poreza, zauzimanje grada, blokade saobraćaja, ulične demonstracije, učestvovanje u štrajkovima (Meyer, 2013: 127).

Kada govorimo o načinu **organizovanja demokratije**, odnosno pitanja direktne ili reprezentativne demokratije, vredi se setiti Ž. Ž. Rusoa (*J. J. Rousseau*) i njegovog mišljenja po ovom pitanju: „demokracija je ili direktna ili ostaje varljiva iluzija. Reprezentacija je, koliko god bila izabrana demokratskim pravom glasa, uvijek izdaja principa demokracije“ (prema: Meyer, 2013: 63). Štagod mi mislili o ovom stavu, razvoj velikih nacionalnih država u devetnaestom veku i stvaranje supranacionalnih zajednica u dvadesetom, isključio je, već zbog tehničko-organizacionih razloga (velike površine i veliki broj stanovnika), mogućnost ostvarenja direktne demokratije u velikoj većini zajednica, bez obzira na njenu poželjnost.

Predstavnička demokratija je proistekla iz prakse razvoja demokratije u devetnaestom i dvadesetom veku, kao najveće moguće približavanje demokratskim normama. „Građani bez ograničenja u političke gremije odlučivanja (parlamente) biraju predstavnike koji savjetuju i obvezujući odlučuju“ (Meyer, 2013: str. 64). Ova dva modela se nalaze u

nadopunjavajućem odnosu, jer se u modernim, površinski velikim državama danas više ne postavlja pitanje direktna ili reprezentativna demokratija. Otvorena pitanja odlučivanja odnose se samo na to koji se oblik reprezentativne demokratije čini najprikkladnijim, a kao korekcija preduzimaju se pojedini elementi direktne demokratije, kao što je plebiscit.

Sva navedena pitanja demokratije imaju direktnog uticaja na konkretnu politiku obrazovanja, na kreiranje i sprovođenje obrazovanja odraslih po pitanju organizovanja demokratije. Ovo nije lak zadatak jer „konceptija demokratije kojoj obrazovanje odraslih treba da bitno doprinese, niti je jasna niti se svuda shvata na isti način. Demokratija kao pojam koristi se na različite načine“ (Savićević, 2003). U tom smislu je zanimljiv Savićevićev (ibidem) stav da „andragoška akcija može da doprinese snaženju neposredne demokratije. Razvijanje neposredne demokratije je jedan od ciljeva andragoške akcije“.

Različite političke ideje. Politička arena je mesto gde se nude i gde ukrštaju koplja različite političke ideje. Prvo ćemo predstaviti **različite oblike demokratije**, jer kako to primećuje Meyer (2013: 142), legitimne političke ideje kulture moderne (osnovna ljudska prava i demokratija) ostavljaju prostora za konkurentske predstave o tome kako ekonomija, država, društvo, socijalni i obrazovni sistem moraju biti organizovani, da bi im odgovarali, a onda ćemo predstaviti ideje koje još uvek postoje i imaju uticaja na politiku u Evropi, a nisu demokratski orijentisane.

Liberalizam je kao ideologija pomogao proboju društvene i političke modernizacije, a proizišao je iz evropskog prosvetiteljstva (polovina osamnaestog veka). Ova ideologija se povezala sa interesima za emancipaciju napredujućeg ekonomskog i obrazovanog građanstva protiv autoritarizma i nejednakosti u feudalnom društvu u to doba. U političkom liberalizmu polazi se od apsolutnog prvenstva individualne slobode za regulisanje svih političkih, privrednih i društvenih odnosa.

Kod *liberalne demokratije* radi se o tome da se interesi prenose javno i legitimno iz političkog ishodišta, a ne da se ponište u nadređenoj političkoj javnosti. Paradigma prenošenja interesa ovog modela je lobiranje. Svaki od ovih partikularnih interesa pokušava da za sebe pridobije maksimalan uticaj na državne organe odlučivanja, bez dovođenja u pitanje legitimiteta ostalih, ali i bez traženja sporazuma sa njima u prostoru civilnog društva ili javnom prostoru. Prema shvatanjima zastupnika liberalne demokratije, događanja na privrednom i kulturnom tržištu, kao i socijalne veze, treba da ostanu skoro nezavisne od

državnih regulativa. Država treba da garantuje osnovna ljudska prava, treba da održava red, da osigura spoljne pretpostavke slobode tržišta i pridržavanje ugovora, stabilnost valute i da garantuje odbranu od spoljnog neprijatelja, ali da u celosti primat prepusti slobodi pojedinca.

Kod *deliberativne demokratije* se računa sa tim da građani stupaju u političku sferu sa svojim socijalnim, kulturnim i ekonomskim interesima, ali i sa spremnošću da kao državljani stoje na raspolaganju u procesu javne deliberacije, kao i da se približavaju u mišljenjima, a na osnovu dobrih razloga opštem dobru. Teži se opštem sporazumu kod pitanja od zajedničkog interesa na putu argumentovanog savetovanja s konačnim konsenzusom ili opravdanim kompromisom. To znači da se lični interesi ne potiskuju stupanjem u javnu sferu, ali i da građani spremno participiraju u političkim savetovanjima i prihvataju bolje argumente (Meyer, 2013).

U literaturi je naglašena i podela na *liberalnu* i *socijalnu demokratiju*. Suprotnost između liberalne i socijalne demokratije je nastala u Evropi u devetnaestom veku. Od tada igra ključnu ulogu u debatama o budućnosti demokratije širom sveta (Meyer, 2013: 67). Budući da su socijalna i privredna moć i sposobnost delovanja pojedinaca u velikoj meri različito raspoređeni, dalje odricanje države od privredne i društvene odgovornosti moralo bi na kraju voditi ka tome da privredno i socijalno jače individue dovedu slabije u stanje zavisnosti i njima ovladaju, a time stvore novi oblik neslobode, argumentovao je Lassalle (prema: Meyer, 2013: 68), zagovarajući socijalnu demokratiju. Odluke koje se donose većinom i kompromisom čine se u ovim uslovima samo kao pomoćno sredstvo, koje je nužno tamo gdje ne mogu biti ispunjeni uslovi dosledne deliberalizacije. Tradicionalno gledano, socijalna demokratija je politički model u kojem je prvenstven zadatak države osiguranje privrednih i socijalnih osnovnih prava i individualnih sloboda. Socijalna država je obavezna da stvori socijalne preduslove za zaštitu dostojanstva i podsticanje socijalno pravednih odnosa (Meyer, 2013: 69).

Konzervativizam. Javljanje ovakvih ideja se može smatrati kritikom prosvetiteljstva, odnosno javlja se kao odgovor na prve pokušaje ostvarivanja političkog programa liberalizma u Francuskoj revoluciji 1789. godine, a naročito na „strahovanja koja su njeni nasilni ekscesi u ime razuma i vrline proizveli“ (Meyer, 2013: 146). Ovo shvatanje je odgovaralo interesima starih elita koje su se programom političkog liberalizma osetile obezvređene i

bez moći. U konzervativnim autoritarnim sistemima politička elita pokušava da po svaku cenu zadrži postojeću socijalnu strukturu i raspodelu političke moći u društvu. Zbog toga pokušava da ostvari savez sa drugim uticajnim socijalnim grupama koje imaju iste interese, a prvenstveno sa privrednom oligarhijom, oličenoj u predstavnicima krupnog kapitala. Veoma je važna i naklonost religijskih krugova, za koju se ova politička elita bori (Pastuović, 1999: 451).

Kao druga reakcija na liberalizam javio se *demokratski socijalizam*. Od tridesetih godina devetnaestog veka, kad su se u većini evropskih zemalja jasno pokazale posledice industrijske revolucije, počelo je prvo socijalističko organizovanje. Politički principi liberalizma, slobode, jednakosti, bratstva izraženi u francuskoj revolucionarnoj paroli ostaju da važe, a neograničeno privatno vlasništvo nad sredstvima za proizvodnju samo jedne male grupe nužno vodi do povrede prava na slobodu i principa jednakosti za mnoge. Slobodna igra snaga na tržištu vodi do obespravljenja i izrabljivanja najslabijih, do velikih društvenih nepravdi i isto tako do privrednih kriza koje se ciklično ponavljaju, a u kojima ostaju neiskorišćene proizvodne snage, koje proizvode masovnu nezaposlenost i koje jačaju bedu najslabijih (Meyer, 2013: 150).

Komunizam se javlja kao ogranak demokratskog socijalizma. Ove ideje zastupaju socijalističku kritiku, ali su radikalne i vode ka direktnoj i načelnoj protivrečnosti sa programom i kulturom demokratskog socijalizma. Iz obećanja da sve trenutne mere služe osiguranju postizanja konačnog istorijskog cilja kako bi sloboda i jednakost bili ostvareni bez ograničenja, legalizovala se diktatura. Strukturalna obeležja komunizma su: neograničena diktatura marksističko-lenjinističke stranke, centralističko planiranje i vođenje privrede i svih drugih društvenih područja, podržavanje sredstava za proizvodnju, nametanje marksističko-lenjinističkog pogleda na svet.

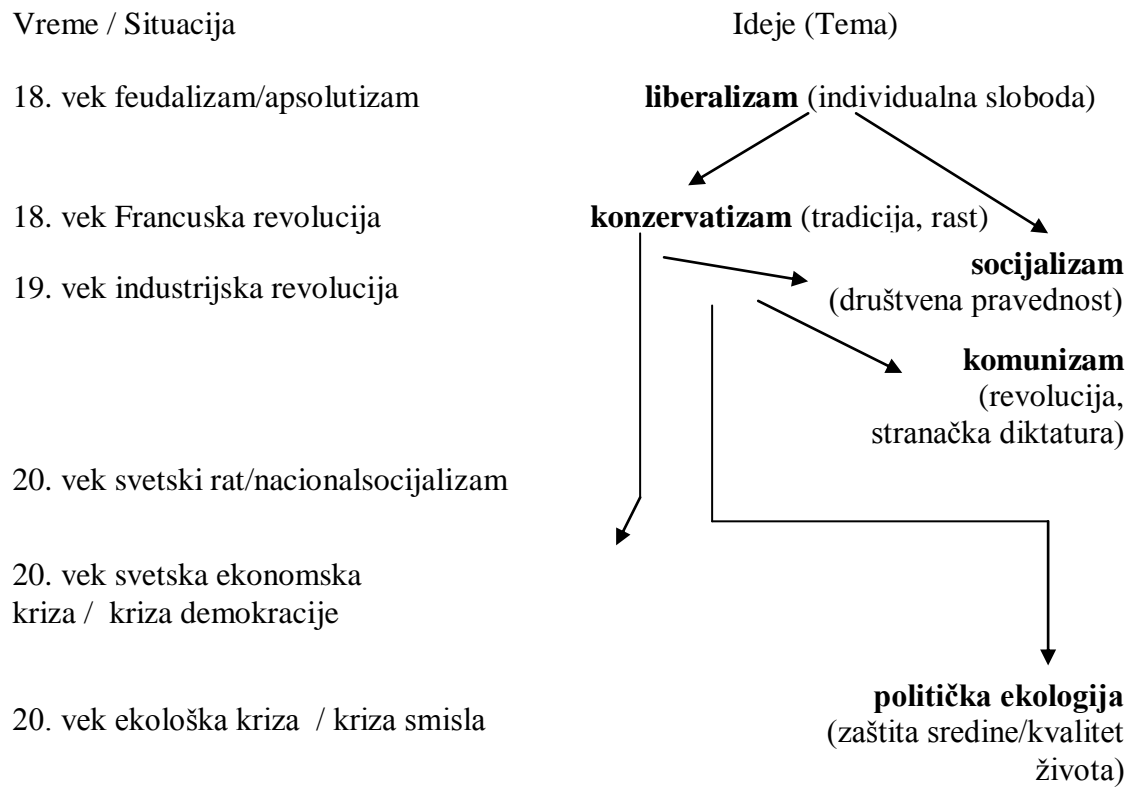
Fašizam i nacionalsocijalizam. Ove ideologije imaju totalitarističke težnje. One žele da prema pravilima svoje ideologije upravljaju celokupnim ljudskim životnim odnosima. Time obespravljaju pojedinca i zahtevaju sveobuhvatnu političku intervenciju u sva društvena i privatna područja života. Mišljenje Meyer-a (2013: 153) je da „ideje nacionalsocijalizma i fašizma, zahvaljujući stalnim pokušajima ponovnog oživljavanja i „modernizacije“ u strankama, inicijativama i organima publikacija desnog političkog ekstremizma i desnog populizma, ostaju u većini evropskih zemalja važiti daleko iznad stvarne povijesne epohe

nastanka i djelovanja“. To se praktično reflektuje i u svim sferama društvene realnosti, jer se stvara predstava da su institucije demokratije, pravne države, pluralizma i liberalnosti kao i prisutnost „stranaca“ glavni uzroci nerešenih privrednih i političkih problema povezanih s agresivnim oblicima ksenofobije.

Hronološki posljednja, sedamdesetih godina prošloga veka, na političku scenu stupa **ekologija kao** nauka, pa čak i **kao ideologija** u formi **političke ekologije**, kao kritika industrijskog društva. Do tada su sve ideologije delile uverenje da su konstantno proširivanje tehničko-naučnog ovladavanja prirodom i industrijska proizvodnja na veliko neizostavan preduslov za sve ostale privredne i političke ciljeve.

Velike katastrofe sredinom sedamdesetih godina dvadesetog veka su razlog za nastajanje novih ideja i novih društvenih pokreta s prvenstveno ekološkom orijentacijom, najpre u zemljama koje su jezgra evropske industrijske civilizacije. „U pravilu je s ekološkom idejom o prednosti prirodnih životnih ciklusa pred svim kratkotrajnim interesima za tehničko ovladavanje prirodom i proizvodnjom povezana i predodžba nove orijentacije razvoja same ljudske civilizacije“ (Meyer, 2013: 156). Politički zahtevi ekoloških struja obrazlažu se jednakom vrednošću interesa budućih generacija, kao i onih koje sada žive.

Razvoj političkih ideja smo prikazali na Grafiku broj 3.



Grafik broj 3: Političke ideje (Meyer, 2013: 148)

2. POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Politika obrazovanja odraslih je relativno novo istraživačko područje, jedno od onih koje se sporije razvijalo od prakse koju proučava. Pastuović (1999: 419) smatra da su obrazovna i vaspitna politika postale „predmetom istraživanja tek iza drugog svjetskog rata kada su se razvile društvene znanosti koje istražuju obrazovanje i odgoj na makrorazini i srednjoj razini: sociologija, ekonomika, političke znanosti, znanost o organizacionom ponašanju odnosno sintetska znanost o upravljanju“. Na politiku obrazovanja odraslih se primenjuju saznanja do kojih se došlo u proučavanjima opšte politike obrazovanja, mada je i ona u istraživačkom smislu relativno mlada. Možemo se složiti sa Popović (2014) da politika obrazovanja odraslih ima mnogo toga da ponudi novim ili alternativnim promišljanjima andragoške realnosti, a brojni *inputi* iz drugih oblasti mogu samo da pojačaju istraživačku radoznalost. Međunarodna praksa se pokazuje kao bogati izvor saznanja, u kojem se ukrštaju istorija i savremenost, globalno i lokalno, andragoško i sve ostalo. Upravo je međunarodna praksa u istraživačkom smislu cilj naših težnji, kroz koje ćemo se pozabaviti ključnim pitanjima politike obrazovanja odraslih: *ko, kako i zašto?*

Politika obrazovanja odraslih je u periodu intenzivnog razvoja prakse dobila pojednostavljeno značenje, svedeno na pokušaje primene evropskih rešenja u domaćim okvirima. U retorici zastupnika ovog stava, tako viđena politika obrazovanja odraslih ima pozitivnu konotaciju sredstva koje će pomoći modernizaciji i dostizanju savremenog sveta, odnosno prilagođavanju zahtevima modernog, evropskog okruženja. U realizaciji je politika obrazovanja odraslih često bila više intuitivna nego sistematična, što se odražavalo i na njenu uspešnost. Ona se tretirala kao i samo obrazovanje odraslih: kao neka vrsta veštačkih dodataka nakalemljenih na centralne delove sistema obrazovanja. „Zato se i odvijala stihijski, pod pritiskom ni od kuda izniklih stranih donatora i organizacija sa čudnim skraćenicama“ (Popović, 2014: 5). Činjenica je da je polje obrazovanja odraslih u praktičnom smislu u velikoj meri odraz napora institucija građanskog sektora, koje pored svog direktnog dejstva na praksu obrazovanja odraslih, lobiranjem dosta utiču na zvanične nacionalne i nadnacionalne institucije. Sa tim se svojevremeno složio i Savićević (2003: 149), koji smatra „da se može pratiti jedna zakonitost u većini zemalja. Prvo se javlja

privatna inicijativa, bilo da je inicijativa dolazila od strane pojedinačnih ličnosti ili društava. Kasnije se u manjoj ili većoj meri priključivala i država“.

2.1. TERMINOLOŠKA I POJMOVNA RAZGRANIČENJA POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Određenje **politike obrazovanja** je i terminološki i pojmovno-koncepcijski problem, koji se još uvek ne može u potpunosti u svom značenju izraziti jasno srpskim jezikom. Možemo se složiti sa Savićevićem (2003: 207) da će se bez filozofskog promišljanja terminologije teško shvatiti njena suština. Sami termini su proizvod socijalnih okolnosti i filozofskih razmatranja suštine čoveka i njegovog obrazovanja. Oni imaju ne samo sadržajnu, već i idejnu (ideološku) dimenziju. Oni su sastavni deo filozofskih i religijskih sistema, a ti sistemi imaju pluralistički karakter. Upoređivanje termina nastalih u različitim kulturnim sredinama čini suštinu komparativne andragogije i jedan od njenih glavnih istraživačkih zadataka (ibidem). Terminološki kaos, karakterističan za nauke o obrazovanju, se dodatno iskomplikovao koncepcijama i terminima preuzetim iz drugih nauka. Pastuović (1999: 419) smatra da je to „zato jer je teorija obrazovnih politika nastala iz različitih izvora. Ona je jednim dijelom iskustvena, pa je naslijedila nazive što su ih najprije počeli upotrebljavati praktičari. S druge strane, koncepte su oblikovali teoretičari različitog znanstvenog porijekla: sociolozi, politolozi, ekonomisti, teoretičari upravljanja i organizacije. Povrh toga, u različitim zemljama isti ili slični nazivi ne označuju iste koncepte“.

U najširem smislu možemo prihvatiti definiciju obrazovne politike koju daje Alibabić (2002: 78), a prema kojoj je to „svesno stvaranje uslova pravnih, materijalnih, finansijskih, kadrovskih ... za realizovanje utvrđene koncepcije, strategije i sistema“.

U pokušaju užeg definisanja politike obrazovanja odraslih, možemo konsultovati terminološka i pojmovna određenja sa drugih jezičkih područja. Počecemo sa koncepcijskim određenjem vezanim za englesko govorno područje (prema: Popović, 2014: 5). *Policy of education* je našao svoj pandan u *politici obrazovanja*, podrazumevajući deo *javnih politika*, a povezan je sa pitanjima upravljanja, uglavnom na nacionalnom ili regionalnom nivou i sa karakterom vlasti, što uključuje ceo niz faktora – ideoloških, ekonomskih, socijalnih.

Ovde se zapravo primenjuje i razlaže usložnjavanje pojma *politike obrazovanja odraslih* na tri sastavne dimenzije: *policy* (sadržajnu stranu koja ukazuje na ciljeve, zadatke i predmet politike, odnosno, sadržaj), *politics* (posredovanje između interesa putem konflikta i konsenzusa, sa akcentom na političkom procesu) i *polity* (kao političke strukture, institucije i ustavni poredak, odnosno kao preduslov i kontekst odvijanja političkog procesa). Tako možemo govoriti o sadržaju politike obrazovanja odraslih, procesu njenog formulisanja, kao i o kontekstu u kojem se dešava. Ovde je naglašena *svrha* koja se daje obrazovanju u konkretnom društvu, i njena povezanost sa ekonomskim i socijalnim dimenzijama društva. Treba naglasiti da je obrazovanje sastavni deo politike svake zemlje i da se mora posmatrati kao jedan od podsistema globalnog upravljanja koji se nalazi u brojnim, višeznačnim vezama sa drugim podsistemima. Stoga, obrazovanje se javlja kao preduslov ostvarivanja različitih ciljeva (ekonomskih, nacionalnih, ekoloških, bezbedonosnih, ...) i kao takvo može se naći i nalazi se kao sastavni deo drugih politika, a pre svih, kao sastavni deo razvojnih politika (prema: Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K., 2012). Kada govorimo o svrsi obrazovanja, treba spomenuti i mišljenje Savićevića (2003: 118) prema kome „obrazovanje u celini, pa i obrazovanje odraslih, pomaže da se društvo menja od statične ka dinamičnoj osnovi, od socijalne stabilnosti zasnovane na relativnom odsustvu promena ka promenama u svim oblastima društvenog života, pa i u oblasti obrazovanja i učenja“.

O politici obrazovanja i nije moguće govoriti van konkretnog konteksta – i geografskog i sadržinskog, a obično se i njena implementacija povezuje sa širim društvenim merama i sa ideologijom i uvek je visoko vrednosno obojena. Ovo je u skladu sa zahtevom Savićevića (1984: 24) da se „izmene u obrazovanju posmatraju u međuzavisnosti sa izmenama u drugim delovima društva“.

Na nemačkom govornom području, prema Popović (2014: 6) ne postoji navedeni terminološko-pojmovni problem i koristi se izraz *Bildungspolitik*, koji se uglavnom prevodi kao *obrazovna politika*, a u određenom kontekstu (kada joj se pripisuju izražene ideološke konotacije ili kada se vezuje za programe pojedinih partija ili pojedinih nemačkih pokrajina) se može prevesti i kao *politika obrazovanja*. Standardna definicija podrazumeva „ukupnost odluka, akcija, programa delovanja i regulacije koju donose državne ili privatne organizacije sa ciljem stvaranja uslova za uspešne procese učenja, delovanjem na sadržaje i organizaciju, i uz optimalno korišćenje resursa“ (prema: ibidem). O *Bildungspolitik* se

govori kao o nacionalnoj temi, definišući je kao deo socijalne politike, a Schmidt (prema: Popović, 2014) smatra da nemačke definicije obrazovne politike odišu sistematikom nemačke pedagogije i strukturisanošću tradicionalnog naučnog mišljenja, poput one koja se može naći u Leksikonu političkog obrazovanja: „Obrazovna politika teži oblikovanju, legitimisanju i administriranju organizovanih i institucionalizovanih procesa vaspitanja i obrazovanja“ (ibidem), pri čemu se ističe da obrazovna politika ima tri funkcije:

- 1) funkciju reprodukcije (prenošenje vrednosti, stavova i znanja);
- 2) funkciju selekcije (kojom se određenim osobama sa završenim nivoima obrazovanja daju određene profesionalne mogućnosti i šanse za karijeru);
- 3) i funkciju inovacije (služi brzom prilagođavanju na povećane zahteve u doba globalizacije).

Nemački autori najčešće shvataju obrazovnu politiku kao niz legislativnih i administrativnih mera u cilju oblikovanja i razvijanja oblasti vaspitanja i obrazovanja (Bohm, prema: Popović, 2014). Pelinka (prema: ibidem) dodaje i da je obrazovna politika sistematsko uređivanje i razvoj obrazovanja u okviru određenog političkog sistema, pa je u modernom političkom sistemu obrazovna politika predmet težnji najrazličitijih interesnih grupa i predmet takmičenja političkih partija.

Märja i Lähmus (prema: ibidem), u svom razumevanju politike obrazovanja odraslih (*Erwachsenenbildungspolitik*) akcenat stavljaju na pojam potreba. To je proces koji počinje time što se nezadovoljene težnje pretvaraju u stvarne potrebe. One čine neke reakcije neophodnim, a te reakcije se formulišu kao politika. Ovakvo određenje nam se čini nedovoljnim, jer te „neophodne reakcije“ se mogu formulisati nekada i u dijametralno suprotnim pravcima. Složili bi se da se akcije preduzimaju iz potreba, ali nije jasno iz ovakvog određenja, kako se i pod kojim uticajem formulišu akcije (politike) odabrane iz čitavog niza mogućih akcija.

Shvatanje obrazovne politike je ostalo nerazdvojno povezano sa problemima upravljanja i sa javnim politikama, ali je u poslednje vreme sveprisutna „intervencija“ privatnog sektora i institucija civilnog društva, koji moraju biti prepoznati kao bitni akteri i u javnim politikama.

Popovićeva (2014) ističe da javna politika, odnosno, politika koju kreiraju vlade se tiče velikog broja elemenata koji konstituišu obrazovne sisteme, ali naglašava da treba

prepoznati i politiku ne-donošenja odluka. Ako prihvatimo politiku kao praksu i diskurs koji su povezani sa moći i pitanjima ko ima koristi od određenih društvenih dogovora, onda su obrazovne politike evidentno političke. A to šta vlade ne rade u obrazovanju je važan deo politike ne-donošenja odluka, što takođe ima političke efekte.

Javna politika se takođe može razumeti na više načina. Salisbury (1995) iznosi tri pristupa javnim politikama. Prema prvom pristupu javne politike se mogu predstaviti kao autoritativna alokacija vrednosti za celo društvo. U tom slučaju je pažnja usmerena na ishode (*outcomes*) i proizvode (*outputs*). To znači da je naglasak na onome šta se postiže, a ne na procesu odlučivanja šta će se raditi. Drugi pristup javne politike vidi kao jedno opšte pitanje, pa zato ostaje sporno što jeste, a šta nije *policy*. Ovaj pristup ne pravi jasnu distinkciju između namera, odluka, ishoda i proizvoda. Treći pristup vidi javne politike kao celinu, tačnije, kao sveukupnost odluka koje su usmerene prema ostvarivanju ciljeva. Kreiranje *policy*-ja nikada nije donošenje samo jedne odluke, nego velikog broja odluka i akcija koje su obuhvaćene jednom koncepcijom i programom koje predstavljaju opšti smer delovanja.

Žiljak (2009) smatra da se u političkim naukama preusmerava interes sa izbora vlasti (stvaranja politika, *policy-making*) i njenog izvršavanja (javna uprava) na javno upravljanje (*governance*). Za razliku od državnog upravljanja, koje je bilo isključivo odgovorno za državno osiguravanje funkcionisanja obrazovanja kao javnog dobra, sad se ključna pitanja proširuju: ko je uključen u javno upravljanje, kako i kojim aktivnostima se služi?

U daljem terminološkom i pojmovnom traganju susrećemo se sa brojnim problemima. Prvi je jezičke prirode. Popovićeva (2014) smatra da pogodna sintagma *politika obrazovanja* omogućava da se uradi ono što je često sudbina obrazovanja odraslih – da se jednostavno doda: *politika obrazovanja odraslih*. Ali, to nije moguće uraditi sa *obrazovnom politikom*, a da se ne dobije jezički nezgodna kombinacija sa priloškom odredbom tipa *obrazovna politika u oblasti obrazovanja odraslih*, koja implicira postojanje neke opšte, sveobuhvatne politike koja se onda primenjuje na oblast obrazovanja odraslih. O tome bi mogli razgovarati kada bi zaista postojala sveobuhvatna politika celoživotnog obrazovanja, koja bi kao deo svoje konzistentne politike vodila računa i o politici obrazovanja odraslih. Neka vrsta rešenja nađena je u veštoj sintagmi koja je iskoristila plural: *obrazovne politike*, ali tu ostaje nejasno da li je reč o kompleksnom nizu raznih mera za ostvarenje jedne politike, ili

o zbirnom mestu različitih vrsta politika, i na koji način su spojeni funkcija podrške kreiranju politika (ili politike?), istraživačka pozicija i praktična pomoć u njihovoj implementaciji. Prema mišljenju više autora (Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K., 2012), vrlo je važno prepoznati i uvažiti činjenicu da *politika obrazovanja* predstavlja zbirnu imenicu koja obuhvata više različitih obrazovnih politika. Najočiglednija podela bi bila na politike obrazovanja dece, mladih i odraslih, ali u okviru njih se mogu iskristalisati različite politke usmerene na posebne nivoe obrazovanja (osnovnoškolsko, srednješkolsko i visokoškolsko), posebne oblasti obrazovanja (opšte i stručno obrazovanje; formalno i neformalno obrazovanje), posebne ciljne grupe (imigranti, (ne)zaposleni, osobe sa invaliditetom, manjinske grupe, stari, i sl.). Mišljenja smo da bi trebalo razmisliti i o sintagmi *politike obrazovanja odraslih*, jer se i u okviru politike obrazovanja odraslih može govoriti o *diferenciranim politikama*, kao npr. o politici obrazovanja starih, ili politici obrazovanja migranata, dok bi *politika obrazovanja odraslih* (jednina) u tom slučaju označavala jedinstvo više diferenciranih politika obrazovanja odraslih, koje su među sobom koordinisane i usaglašene.

UNESCO, prema Popovićevoj (2014: 11) pod kategorijom *policy* podrazumeva legislativu, odnosno, zakonsko regulisanje, akcione planove, strategije, nadležna tela i njihove saradnje, finansiranje, ali i niz konkretnih problema, kao što su: prioritetni ciljevi i ciljne grupe, participativnost procesa planiranja, jezičku politiku i sl. Ovo, naravno, implicira da zemlje imaju svoje sisteme obrazovanja odraslih, i to prilično uređene, što u praksi uglavnom nije slučaj, pa mnoge od ovih kategorija ostaju bez odgovora. Kod UNESCO-a postoje i konceptijski problemi koji se ogledaju i u prihvaćanju skraćenice ALE (*Adult Learning and Education*) čime ova svetska organizacija pokušava da pomiri potpuno različite konceptijske pristupe svojih članica.

Na međunarodnoj obrazovnoj sceni je najuočljivija terminološka i konceptijska raznovrsnost. Na primer u Globalnom izveštaju – GRALE (prema: Popović, 2014) govori se paralelno o *adult education policy*, *policy on adult education*, *adult education policies* i *policy approaches to lifelong learning*.

Iz pomenutih razloga termin *obrazovna politika u oblasti obrazovanja odraslih* je vrlo nepraktičan. Zbog prihvaćenosti sintagme *obrazovanje odraslih* u srpskom jeziku, izraz koji bi najpribližnije sumirao sve ono što ulazi u ovaj termin, prema mišljenju Popović

(2014: 11) bio bi *politika obrazovanja odraslih*. Popovićeva (2014: 12) smatra da „ako se za tematiku nacionalnog nivoa i može razmišljati o nekom drugom, pogodnijem prevodu za *adult education policy* i za *lifelong learning policy*, u globalnim okvirima ***politika obrazovanja odraslih*** ima puno 'pravo građanstva' iz dva razloga koji su nešto drugačije prirode”.

Prvi razlog je taj što globalni akteri (organizacije, institucije, agencije) imaju mešovitu ulogu – oni se vide i kao kreatori, ili bar ko-kreatori javnih politika, u meri u kojoj je moguće imati zajedničku politiku u oblasti obrazovanja i mere sa zajedničkim “imeniteljem” – ideološkim, ekonomskim, socijalnim. One stoje na prilično jasnim ideološkim i političkim pozicijama. Sa druge strane, iako dominantna, njihova uloga se na tome ne završava (*in politics*), jer se one uključuju i u načine implementacije, predlažu mere, korake i instrumente za konkretno planiranje, sprovođenje, praćenje i evaluaciju (*in policy*), i to na svim nivoima – od globalnog, preko regionalnog do lokalnog. Time one postaju aktivni akteri obrazovne politike, sjedinjavajući u sebi deo uloge “globalne vlade” (u oblasti obrazovanja) i “globalnih ministarstava prosvete” (Popovićeva, 2014: 12).

Savićević (2003: 36) još eksplicitnije naglašava mišljenje, prema kome je na globalnom nivou donošenje odluka koncentrisano u organima bezbednosti (armiji, policiji i informativnoj službi), multinacionalnim kompanijama (posebno onim koje obuhvataju finansije), komunikacionim i informativnim mrežama i najsnažnijim istraživačkim centrima koji su najčešće povezani sa prva tri sistema (bezbednošću, finansijama i informisanjem). Najznačajnije obrazovne inovacije, prema njegovom mišljenju, su poslednjih godina najčešće oblikovane unutar ovih sistema i institucionalno svetsko obrazovanje usvojilo je rezultate njihovih istraživanja i obrazovnih praksi. Primetni su procesi opadanja uticaja vlada u međunarodnim okvirima (i vladinih međunarodnih organizacija), a povećava se uticaj nevladinih organizacija, najčešće podržanih od strane države. Poslednjih godina je prema mišljenju Savićevića (*ibidem*) došlo do opadanja uticaja međunarodnih organizacija (UNESCO-a i Međunarodne organizacije rada) koje se bave obrazovanjem. U međunarodnoj saradnji u oblasti obrazovanja Međunarodni monetarni fond i Svetska banka danas imaju veći uticaj nego specijalizovane agencije (UNESCO i ILO). U industrijski razvijenim zemljama taj uticaj preuzeo je OECD od drugih kulturnih i obrazovnih organizacija. Savićević (2003: 37) smatra da je u osnovi tog stanovišta misao da

investiranje u obrazovanje znači investiranje „u ljudski kapital“, da su takve investicije isplative i da vode do umnožavanja kapitala. Obrazovanje se javlja kao *ekonomski imperativ*. Proizilazi da najsnažnije države i njihove vladine i nevladine organizacije utiču na organizaciju i sprovođenje obrazovne politike, dok su države sa malim ekonomskim potencijalom uslovljene međunarodnom politikom „pomoći“. Na taj način postepeno se gubi samostalnost u oblikovanju nezavisne obrazovne politike.

Stvorene su regionalne organizacije (Evropska unija i Savet Evrope) koje preuzimaju nadležnosti mnogih aspekata života nacija-država. Stvaranjem nadnacionalnih ustanova, nacije-države koje su postale članice obavezale su se da rade na oblikovanju zajedničkih ciljeva obrazovanja i učenja, a posebno onih usmerenih na postizanje visokog nivoa kvaliteta obrazovanja. U naporima da se stvori evropska „zajednica obrazovanja i kulture“, na čemu insistira Evropski savet, posebna pažnja poklanja se principu *solidarnosti* i pomoći onim državama članicama koje zaostaju u ekonomskom pa i u kulturnom razvoju. Ekonomska integracija koja pospešuje mobilnost zapošljavanja i stvara evropske prostore za zapošljavanje, dovela je do potrebe harmonizacije obrazovnih sistema u tom smislu da dođe do ujednačavanja diploma i sertifikata. Ujednačavanje dužine školovanja i obučavanja, prilagođavanja planova i programa i izbora sadržaja. Javio se problem kako oblikovati i utvrditi “zajedničko evropsko znanje“ (Savićević, 2003: 40).

Drugi razlog odnosi se na prioritete, koncepte i diskurse. Obrazovanje odraslih je manje pod kontrolom države i manje u sferi njenog interesovanja u odnosu na sistem obrazovanja za decu i mlade i time je podložnije / pogodnije za međunarodnu saradnju. Razlog tome su i dve glavne funkcije koje je svet XX veka pripisivao obrazovanju odraslih – jedna vezana za očuvanje mira, koncepte civilnog građanstva i lični razvoj, drugi za privredno funkcionisanje i ekonomski prosperitet. Stoga je obrazovanje odraslih tretirano kao stvar od opšteg značaja pa su često međunarodne aktivnosti (strategije, planovi, koncepti, inicijative, projekti) nadmašivale ono što se u velikom broju država radilo na nacionalnom planu. Zanimljiv je stav Savićevića (2003: 30) koji naglašava opšte mišljenje da su tržišna ekonomija i demokratija dva ključna stuba zapadne civilizacije. On smatra da se retko uviđa dihotomija između tržišne ekonomije i demokratije, posebno u odnosu na pojedinca i posebnih (marginalnih) grupa, na zaštitu prirodnih resursa i čovekove okoline. Tržišna ekonomija podstiče *utakmicu*, a samim tim i nejednakost, podstiče mobilnost, stvaranje

menadžerske elite, zanemaruje solidarnost kao humanističku karakteristiku čoveka i njegovog društva. Zato je, prema njegovom mišljenju potrebno traženje *kompromisa*, oblikovanje instrumenata koji bi ublažili negativne aspekte tržišne ekonomije.

U ovom kontekstu možemo govoriti o “**hibridizaciji**” **upravljanja obrazovanjem** koje se dešava kroz privatno-političko-javni sektor, i koje je sve vidljivije na globalnom nivou, ali se posledice osećaju na nacionalnim nivoima. Stoga Popovićeva (2014: 13) smatra da su prethodi argumenti dovoljni da se kao predmet uzima upravo *politika obrazovanja odraslih*.

2.2. POLITIKA CELOŽIVOTNOG UČENJA I POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH

U skladu sa modernim svetskim tendencijama i sveprisutnošću sintagme *celoživotno učenje*, govori se i politikama učenja i **politici celoživotnog učenja**. U skladu sa širinom pojma celoživotno učenje, njegovom različitom teorijskom interpretacijom, ali i operacionalizacijom na terenu, u praksi, čini se da je vrlo teško napraviti konsenzus oko njegovog značenja i širine, koja je izgleda tolika da bez problema može da inkorporira sve pojmove vezane za bilo kakvo učenje i obrazovanje. Ovo takođe pokreće brojna teorijska pitanja odnosa obrazovanja i učenja, i određenja da li je celoživotno učenje filozofija, koncept, okvir, praksa – ili nešto drugo. Rasprava o celoživotnom učenju je vrlo značajana za andragogiju, jer bi se mogli složiti sa onim što kaže Jakobi (prema Popović, 2014: 12): „iako celoživotno učenje obuhvata sve obrazovne faze od ranog detinjstva do kasnog doba, njegova istorija je na prvom mestu istorija obrazovanja odraslih”. Ovo ne znači da bi i budućnost celoživotnog učenja trebala da bude na prvom mestu budućnost obrazovanja odraslih, već bi u duhu pomenute sintagme trebalo da bude jedan kontinuum koji se proteže od početka ljudskog života, pa sve do njegovog kraja. S obzirom da ljudski život i njegovo produžavanje idu u pravcu produžavanja starosti, možda bi misao Jakobija mogla da se primeni i na futur. Ali, u isto vreme i period detinjstva i mladog doba se konstantno produžava, a nekada srednjovečni ljudi se danas proglašavaju još uvek „mladim” ljudima (35 godina), tako da će ova „trka” biti dosta zanimljiva. Ono što je ovde takođe zanimljivo

su i pojmovi odraslost, kao i mladost (mladi odrasli). Oni su socijalni konstrukti u potpunosti politički obojeni, tako da je nejasno kako će se i oni razvijati u budućnosti.

Postoji više uglova i prizmi kroz koje se mogu analizirati međunarodne politike obrazovanja, a najčešće se polazi sa stanovišta određenih naučnih disciplina: komparativne politike, sociologije politike, ekonomije, pa se obrazovanje odraslih i celoživotno učenje tretiraju kao jedno od polja ispoljavanja te politike, primenjujući na njega pojmovni aparat, konstrukte, principe i kategorije pomenutih disciplina. Uvažavajući poglede drugih naučnih disciplina i saznanja koja su te nauke produkovale, Popović (2014) smatra da andragoški pristup dopušta da se problemu pristupa direktno, upotrebljavajući pojmovno-kategorijalni aparat, postulate, paradigme i saznanja andragoške nauke.

Interdisciplinarni pristup, kao i sveobuhvatne i široke pojmovne kategorije neophodne su zbog raznovrsnosti informacija kojom se barata u međunarodnoj obrazovnoj politici, zbog šarenolikosti argumentacije i nivoa kompleksnosti i problematizovanja područja. To naravno uzrokuje i pojmovnu konfuziju.

Što se tiče osnovnih andragoških termina, odnosno koncepata koji se javljaju i u politikama obrazovanja odraslih zanimljiv je odnos između pojmova celoživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Celoživotno učenje* je termin preferiran od strane nordijskih zemalja i Severne Amerike, jer pravi jasnu distancu od formalnog obrazovanja i školovanja, što se smatra neprimerenim obrazovanju odraslih. S druge strane, latinoameričke zemlje preferiraju koncept *obrazovanja odraslih*, da bi ukazale na njegovu organizovanu, društvenu dimenziju u okviru koje je naglašena odgovornost države, koja izostaje kod *celoživotnog učenja*, jer je ono individualan proces, a ne društveno jasno artikulisan fenomen. Analiza koncepata međunarodnih aktera osvetljava širu društvenu funkciju upotrebe ovih i sličnih koncepata.

2.3. PRENOŠENJE POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH

U procesima transfera politike sa međunarodnog na nacionalni nivo obrazovne paradigme su naročito važne, gde se modeli, uzori, mustre, obrasci, šabloni, standardi i sl. definišu, određuju prioriteta, predstavljaju, nude ili nameću kao poželjni. Te paradigme mogu biti jasno formulisane, u vidu preporuka, zahteva i primera dobre prakse, ili indirektno, preko

tematskog fokusiranja, projekcije pozitivnih ishoda, pojedinačnih instrumenata saradnje i sl. U velikom broju studija koncepti i paradigme se upotrebljavaju kao sinonimi. Koncepti i paradigme, snažno povezani, uslovljavaju pristupe (Popović, 2014: 18).

Ono što određuju obrazovne paradigme su opšti pogledi na osnovne andragoške kategorije kao što su: funkcija, svrha i uloga koja se dodeljuje obrazovanju odraslih u nekom konkretnom društvu; ciljevi i zadaci obrazovanja odraslih; prioriteti u obrazovanju odraslih; dominantni sadržaji obrazovanja; ciljne grupe; metode planiranja, izvođenja, praćenja i ocenjivanja obrazovanja. U istraživanju politika obrazovanja se naročita pažnja poklanja pitanjima kao što su: načini kreiranja politika (ko su vidljivi i nevidljivi akteri tog procesa, kako se donose odluke, koliko je proces participativan i transparentan); način transfera politike (metode, sredstva, instrumenti – broj, vrsta i karakter); kao i pitanja vezana za način praćenja i evaluacije (metode, kriterijumi, participativnost, prilagođenost).

Navedeni procesi kreiranja, praćenja i evaluacije politike su u velikoj meri poznati i istraživani, ali pitanje transfera politike obrazovanja odraslih u globalnom kontekstu manje je poznato, jer se ovde mešaju interesi i ideje koji nisu uvek dovoljno transparentni.

Za razumevanje prenosa politika sa globalnog na nacionalni nivo veže se još nekoliko pojmova, kao što su: **konvergencija politika, difuzija politika, transfer politika.**

Pre pojašnjavanja ovih pojmova, želimo da istaknemo mišljenje, prema kojem se ne radi o dilemi da li su ti uticaji mogući i pod kojim uslovima, već da naglasimo njihovu nužnost i neizbežnost. „Komparativna andragoška proučavanja pokazuju da je savremeni svet, zahvaljujući razvoju nauke i tehnike, gomilanju znanja i eksploziji obrazovanja, njegovoj demokratizaciji i dostupnosti, postao veoma međuzavisan. Pojedinci postavljaju pitanje prete li nam opasnost od savremene 'kulture kolonizacije', ili smo mi u situaciji da pažljivo i promišljeno koristimo kulturna i obrazovna dobra do kojih je čovečanstvo došlo. Ni jedna zemlja ni ljudi u njoj ne mogu se ograditi od takvih uticaja. Primeri kulturne, obrazovne i druge vrste izolacija koje se sprovode u pojedinim zemljama pokazuju da su takve izolacije privremene i da idu na štetu kvaliteta života ljudi u tim sredinama“ (Savićević, 2003: 24).

Konvergencija politika (*policy convergence*) je zapravo stapanje politika, koje se manifestuje kroz uspostavljanje sličnih politika u nizu zemalja. Ovo je naročito slučaj sa područjima kao što su ljudska prava, klimatske promene, ali i obrazovne politike.

Papadopoulos (prema: Popović, 2014: 20) smatra da je konsenzus o vrednosti celoživotnog učenja jedan od najočiglednijih karakteristika diskursa obrazovne politike poslednjih decenija, i na nacionalnom i na međunarodnom nivou. Možemo sa sigurnošću reći da je na deklarativnom nivou celoživotno učenje ideja za koje se otvoreno zalaže većina, ne samo evropskih država. Pitanje tumačenja i implementacije te ideje je već drugi problem.

Difuzija (širenje) **politike** (*policy diffusion*) je put kojim se dolazi do stapanja, konvergencije politika, odnosno putem njihovog kontinuiranog širenja. Difuzija politike se može definisati kao proces u kome se usvajanje politike dešava uvođenjem iste politike koju ima neka druga država, ali bez prinude (Holzinger et al., prema: Popović, 2014).

Savićević (2003: 307) naglašava da „difuzija obrazovanja odraslih od jedne ka drugoj kulturi nije vrednosno neutralna. Često se dešava dupliranje elemenata obrazovanja odraslih, a i stručnjaci za obrazovanje odraslih sa manjim modifikacijama prenose svoje iskustvo iz jedne u drugu kulturu“. Isti autor smatra da ima elemenata u obrazovanju odraslih koji se mogu preneti iz jedne u drugu kulturu, kao što su, recimo, nastavne tehnike i tehnike učenja, ali i onih elemenata, kao što su, na primer, ustanove koje imaju korene u idejama i filozofiji društva, koje je teško ili nemoguće preneti iz jedne u drugu kulturu.

Međunarodne organizacije su agenti difuzije obrazovne politike. One nisu samo forum za razmenu u okviru svetskog društva, već se trude da razviju, podrže i diseminiraju politike na međunarodnom nivou, vladama zemalja i drugim organizacijama (Verger, Novelli, Altinyelken, prema: Popović, 2014), što znači da su one **akteri** procesa difuzije politika obrazovanja odraslih.

Potpuno bi se složili sa mišljenjem koje iznosi Jakobi (prema: ibidem) da je celoživotno učenje ideja koja je doživela intenzivnu difuziju, više kao produkt međunarodnih tendencija, nego iz svesti o sopstvenim unutrašnjim potrebama država. One je ne doživljavaju kao pravi alat za rešavanje problema u raznim sektorima društva, već kao nametnutu ideju, koja ima gotovo luksuzni prizvuk. Među novijim primerima su: Bolonjska deklaracija, evropski i nacionalni okviri kvalifikacija, priznavanje prethodnog učenja ... Ono što se širi jeste koncept, ali koncepti nisu isto što i njihova primena. Za očekivati je da se ideje u okviru određene politike moraju prilagoditi različitim kulturnim i institucionalnim sredinama, poboljšati i preoblikovati, sve dok u nekim slučajevima njihovo poreklo ne postane neprepoznatljivo. Međutim, ono što se širi je **koncept** i to često

u prilično **čistom obliku**. Zanimljivo je podsetiti se i mišljenja Savićevića (1984: 89) po ovom pitanju. On smatra da je značajno konceptijsko pitanje, da li sisteme obrazovanja u zemljama u razvoju treba oblikovati prema modelu sistema obrazovanja razvijenih zemalja. On smatra da dosadašnja iskustva govore da takav put zemlje u razvoju ne treba da prihvate, već da bi ispravniji bio put da zemlje u razvoju izgrađuju vlastitu kulturu i autentične obrazovne sisteme, uvažavajući istorijske, socijalno-političke i ekonomske okolnosti svake zemlje.

Isti autor (Savićević, 2003: 93) smatra da je komparativna analiza prenošenja Grundtvigovih ideja i njihovo praktično ostvarivanje u Norveškoj, Finskoj i Švedskoj, pokazala da se ideje mogu preneti, ali ne i ustanove. Prema našem mišljenju, ostaje otvoreno da li se i ideje mogu preneti u čistom obliku, s obzirom na to da se i one interpretiraju i tumače drugačije u različitim društvenim kontekstima. Smatramo da postoji i tu velika mogućnost da se dosta toga „izgubi u prevodu“ naročito kada je u pitanju andragoška nauka sa već tradicionalnim neslaganjem pojmovno-terminološkog aparata.

Transfer politike je pojam blizak pojmu difuzije politike, koji se dešavao u svim periodima ljudske istorije, ali svoj maksimum doživljava u vreme tehnološkog razvoja i globalizacije. Transfer politike je „proces u kojem se znanje (aktuelno ili prošlo) o javnim politikama, administrativnim aranžmanima, institucijama i idejama u jednom političkom sistemu koristi u razvoju politika, administrativnih aranžmana, institucija i ideja u drugom političkom sistemu“ (Dolowitz i Marsh, prema: Popović, 2014: 22) i autori kažu da on vodi do stapanja, konvergencije politika, ali upozoravaju i na prepreke u tom procesu: složenost programa, kratki rokovi, uticaj prethodnih politika, administrativni, ljudski i finansijski resursi, institucionalne strukturalne prepreke. Transfer se obično definiše kao niz procesa u kojima se znanja o javnim politikama, programima, institucionalnim rešenjima i idejama iz jedne države, sektora ili nivoa upravljanja koriste u oblikovanju politika, izgradnji institucija, razvoju programa i širenju ideja u drugoj zemlji, području ili nivou javnog upravljanja.

Na globalnom planu javljaju se ideje koje oblikuju misao o tome kakva država treba da bude, tako da sve više dolazi do sličnosti na globalnom nivou među državama, sličnosti u pogledu ideja prema kojima se orijentišu (više ili manje uspešno, više ili manje voljno). Neizvesnost u savremenom društvu je dovela do toga da se deklarativno u znanju vidi način

borbe sa konstantnim promenama, a celoživotno učenje kao teorijski koncept se u potpunosti uklapa u pomenuti diskurs.

Procesi difuzije, transfera i stapanja politike se ne odvijaju stihijski, već na njih utiču međunarodne organizacije. “Različita sredstva koja im stoje na raspolaganju ne omogućavaju samo niz aktivnosti vezanih za specifične politike, već omogućavaju organizacijama da intervenišu i na različitim nivoima procesa nacionalne politike. Kao one koje određuju agendu, međunarodne organizacije uglavnom podstiču debate, ali kroz koordinaciju i praćenje, one takođe intervenišu i u proces implementacije, procenjujući i tražeći bolje načine za sprovođenje političkih ciljeva (Verger, Novelli, Altinyelken, prema: Popović, 2014: 22-23).

Belanger (prema: ibidem) govoreći o međunarodnoj saradnji u području učenja odraslih, navodi dimenzije koji su karakteristične i za ostale procese transfera politike: teorijsko-konceptualna saradnja (usmerena je na razmenu inovacija i traženje dobrih rešenja); finansijska saradnja i tehnička pomoć (kroz izgradnju infrastrukture i uključivanje različitih vrsta aktera); nastajanje novih supranacionalnih centara odlučivanja (u formi tela, institucija, organizacija i programa).

Ovde treba voditi računa da je **reč o odnosima moći** i da države imaju svoje motive da uđu u saradnju i u davanje međunarodne pomoći. Popovićeva (2014: 23) smatra da su ti motivi posle II svetskog rata bili potreba izgradnje porušenog, zatim je hladni rat pružio moćan politički razlog za milione koji su se slivali u zemlje na ‘odgovarajućoj’ političkoj strani, da bi potom argumentacija globalnog ‘sedenja u istom čamcu’ uspešno prikrila strah od brojnih migranata koji bi mogli da preplave razvijene zemlje, ukoliko im se ne pomogne upravo tamo gde žive.

2.4. INSTRUMENTI TRANSFERA I DIFUZIJE POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Vrlo je zanimljivo analizirati načine i instrumente koji se koriste za transfer i difuziju politike obrazovanja odraslih. U pomenuti instrumentarij Popovićeva (2014) smatra da možemo ubrojati: *definisanje standarda i kreiranje agendi; informisanje i diseminaciju*

informacija; koordinaciju i monitoring; finansijsku podršku; tehničku pomoć; studije, istraživanja i rezultate.

Definisanje standarda i kreiranje agende. Ovaj instrument se može koristiti *direktno*, kroz formulisanje eksplicitnih ciljeva i pravila, i *indirektno*, preko sadržaja i zaključaka različitih skupova, konvencija, *benchmarking*-om i sl. Međunarodne organizacije efikasno oblikuju 'svetsku kulturnu agendu' započinjući široku diskusiju o pojedinim pitanjima koje same nameću, postavljajući time standarde za političku situaciju. U tom smislu različiti svetski samiti, konferencije i njihovi produkti, kao što su: projekti, nagrade i tematske dekade predstavljaju konkretan vid pritiska, odnosno alat koji vodi ka diseminaciji određenih politika. Jakobi (prema: Popović, 2014) smatra da standardi nisu samo vrsta "mekih zakona", već mogu obuhvatiti i neku vrstu prave "tvrde" regulacije, kao što je slučaj sa nekim regulatornim aktima EU.

Informisanje i diseminacija informacija. Ovaj instrument uticaja se operacionalizuje kroz publikacije (periodika, knjige, zbornici, bilteni), skupove namenjene tome (nacionalne, regionalne, globalne), a sve se više koriste i elektronska sredstva komunikacije i širenja informacija.

Koordinacija i monitoring. Ovaj instrument uticaja sa funkcijom nadzora može biti *formalan* (kada god se ulažu finansijska sredstva) i *neformalan*, a podrazumeva politički odabrane indikatore koordinacije i monitoringa. I koordinacija i monitoring podrazumevaju konstantnu procenu i evaluaciju, odnosno, procese procene napredovanja zemlje ka definisanom cilju. Ovaj instrument može uključivati čak i kaznene mere (kakve ima Svetska Trgovinska Organizacija). Bhagwati (prema: ibidem) upozorava da koordinacija može biti kontraproduktivna i imati štetne efekte po pojedine zemlje, što ilustruje primerima iz ekonomije.

Finansijska podrška. Ovaj instrument se koristi tako što se daju sredstva direktno projektima koji uključuju obrazovanje, ili nekim drugim projektima koji imaju obrazovanje kao komponentu. Takođe, finansijska pomoć se može koristiti za uspostavljanje institucija ili programa koji vode određenom cilju, zatim za kreiranje i praćenje nacionalnih politika, sakupljanje i razmenu podataka, implementaciju u pojedinim sektorima. Tu su i razni programi razmena, stipendije, studijske posete i sl.

Finansijska podrška je izuzetno bitna, možda i ključna. Kao što navodi Savićević (2003: 174) obrazovanje odraslih se kao područje obrazovanja i obrazovne politike jedne zemlje susreće sa problemom finansiranja. On ističe da se finansiranje vrši kombinacijom javnih fondova (koje pretežno alocira država), privatnim troškovima i donacijama i školarinom učenika/studenta. U tom pogledu svaka zemlja postavlja *prioritete* uzimajući niz elemenata za njihovo procenjivanje.

Sve češće se čuje i zahtev, koji najglasnije upućuje Svetska banka, da se kreira javno-privatno ili državno-privatno partnerstvo u obrazovanju (*public-private partnership*), koje između ostalog ima i finansijske dimenzije.

Tehnička pomoć. Ovaj instrument uticaja se koristi često zajedno sa finansijskim instrumentima. Dodeljuje se zemljama koje nemaju zadovoljavajuću infrastrukturu, administrativne i ljudske kapacitete za implementaciju programa i finansijske podrške koja im je pružena (najčešće za zemlje koje su pretrpele velike štete u ratu), a može podrazumevati kako materijale i opremu (*hardware*), tako i obuke, treninge, seminare (*software*), angažovanje stranih eksperata i sl. Za očekivati je da institucije koje daju tehničku i finansijsku pomoć, to svesrdnije čine za ciljeve i svrhe koje i sami dele i u koje i sami veruju, nego za one koji su im suprotni i to je vrlo logičan i jednostavan mehanizam uticaja. Vrlo je važno posmatrati ovu pojavu i u istorijskoj perspektivi, a ne samo kao produkt XXI veka i EU. Na primer, UNESCO je (prema: Savićević, 1984: 88) „od pedesetih godina počeo da šalje, kao neku vrstu tehničke pomoći, eksperte za obrazovanje zemljama u razvoju. Sa stanovišta komparativnog proučavanja vaspitanja i obrazovanja zanimljivo je naglasiti da su eksperti skoro uvek preporučivali modele obrazovanja koji su najviše odgovarali zemljama iz kojih su oni dolazili. Najveći deo pokušaja takvih prenošenja obrazovnog iskustva ostao je bez uspeha. Zato savremeni engleski komparativista B. Holms takve savetnike naziva neokolonijalistima“.

Studije, istraživanja, rezultati. Deklarativno, „istraživanja obrazovne politike se provode u svrhu poboljšanja učinkovitosti prosvjetne politike i njezinog legitimiranja“ (Pastuović, 1999: 419). Pastuović (1999: 437) smatra da je težište svake politike na odlučivanju, a istraživanja bi trebalo da osiguraju podatke potrebne za odlučivanje, kao i podatke o rezultatima politika koje se sprovode. Iz toga bi trebalo da proističe i glavni zadatak istraživanja, koji je prema mišljenju Pastuovića (ibidem) utvrđivanje komparativnih

prednosti i nedostataka alternativnih politika. Ovo su vrlo zanimljivi i često etički upitni mehanizmi uticaja. Njihov cilj je da pruže dokaze o valjanosti određenih politika i najčešće su zasnovane na autoritetu empirijskih i kvantitativnih istraživanja. Što je jača uloga države u regulaciji pojedinih društvenih podсистema, to je jača i njena potreba za **opravdavanjem** te uloge. Pri korištenju rezultata već sprovedenih istraživanja političari teže da odaberu one rezultate koji su u saglasnosti sa njihovim ličnim gledištima (Pastuović, 1999: 443).

O teškoćama istraživačkog i interdisciplinarnog zasnivanja obrazovne politike Heck (*Heck*, prema Popović, 2014) navodi niz specifičnih problema koji se javljaju. Problematična je veza istraživanja obrazovnih politika sa obrazovnom praksom. Desjardins (prema: ibidem) smatra da je *evidence-based policy* više mantra koja nema mnogo osnova u realnosti, već je na delu *policy-based-evidences* (**ne politika zasnovana na dokazima, već dokazi izvedeni iz politike**). Takođe, ukazuje na to da donošenje odluka u politici nije ni racionalno, ni linearno, dostupne informacije često nisu odgovarajuće, ili su kontradiktorne, ili jednostavno ne ukazuju na neko određeno, potrebno rešenje. Zamerke se odnose na činjenicu da istraživanja često služe za dokazivanja i opravdanja određenih diskursa, ali to je zamerka koja se praktično može uputiti svakoj normativnoj nauci. Obrazovna politika može da istražuje i preporučuje moguća rešenja u obrazovnoj praksi, ali razlika između priručnika za primenu obrazovnih politika i istraživanja koja su sprovedena da bi se do njega došlo, čine naizgled tananu, ali suštinsku razliku između predmeta istraživanja i discipline koja ga proučava. Tu tenziju Desjardins i Rubenson (prema: ibidem) izražavaju pitanjem: **istraživanje politike ili istraživanje za politiku?** Popovićeva (2014: 8) smatra da se andragogija u svom disciplinarnom razvoju često susretala sa ovim problemom i on još uvek nije rešen.

Sve ovo ima vrlo praktične implikacije. Jer upravo obrazovna politika određuje ko će biti obrazovan, koji sadržaji će postati kurikulum i ko će ga kontrolisati (Žiljak, 2009: 431). To se jasno može videti i u definiciji „obrazovno-odgojne politike“ koju Pastuović (1999: 420) na makronivou definiše kao „određivanje nacionalnih ciljeva obrazovanja i odgoja te načina njihovog ostvarivanja. Drugim riječima, obrazovna (prosvjetna) politika je proces utvrđivanja obrazovno-odgojnih prioriteta i uvjeta za njihovo ostvarivanje“.

Sličnu funkciju imaju i razmene primera dobre prakse, kao i programi analiza i evaluacija sa ciljem učenja iz primera i iskustava iz sopstvene ili tuđe prakse (*lessons learned* ili

lesson drawing), što u najširem smislu pretpostavlja da su politički akteri iz jedne države naučili lekciju iz jedne ili više drugih država, koju koriste u svojem političkom sistemu, pri čemu je reč o dobrovoljnoj aktivnosti (Dolowitz i Marsh, prema: Popović, 2014: 25).

Ove mehanizme i instrumente uticaja međunarodnih organizacija je tabelarno prikazao Jakobi (Tabela broj 5). Žiljak (2009) primećuje da nabrojani instrumenti imaju različit stepen obaveznosti i najčešće se koriste u kombinaciji sa drugim instrumentima – tehnička pomoć prati finansijsku, koordinacija prati postavljanje standarda, pritisak je praćen političkim merama, itd.

Tabela broj 5: Mehanizmi i instrumenti uticaja međunarodnih organizacija. Izvor: Jakobi, prema: Popović, 2014: 25-26.

<i>Instrument upravljanja</i>	<i>Glavna funkcija</i>	<i>Primer</i>
Diseminacija diskursa	Uspostavljanje ideja	UN promocija održivog razvoja OECD promocija celoživotnog učenja
Postavljanje standarda	Propisivanje ponašanja	EU regulativa OECD benčmarking
Finansijska sredstva	Plaćanje transfera	Finansiranje Svetske Banke EU finansiranje projekata
Aktivnosti koordinacije	Nadzor nad izvršavanjem	EU otvoreni metod koordinacije OECD Procena kolega (<i>peer review</i>)
Tehnička pomoć	Podrška strukturama	IAEA trening za otkrivanje radioaktivnosti UNODC modeli zakona

Pastuović (1999: 442) smatra da način delovanja istraživanja na prosvetnu politiku nije isti u razvijenim zemljama i u zemljama u razvoju. Neki od razloga kojima potkrepljuje ovu tvrdnju su to što razvijene zemlje za razliku od nerazvijenih imaju razvijenu obrazovnu infrastrukturu važnu za istraživanje i sprovođenje obrazovnih politika, zatim razvijene

zemlje imaju sopstvene istraživačke ustanove, ali i razvijene prosvetne i druge javnosti koje neposredno i posredno deluju na odluke u obrazovanju.

U zemljama u razvoju veliku ulogu u formulisanju nacionalne prosvetne politike imaju međunarodne agencije. Ovaj uticaj se prema Pastuoviću (ibidem) ostvaruje učestvovanjem u „političkom dijalogu” sa nacionalnim centrima odlučivanja. Uticaj domaće stručne javnosti je, prema njegovom mišljenju, mali, dok se moć međunarodnih agencija pojačava sa novčanom pomoći koja je uslovljena prihvatanjem predloženih rešenja. Često su rešenja u obrazovanju povezana sa drugim merama makroekonomske politike koje diktiraju MMF i WB.

2.5. ODNOS ZEMALJA NA KOJE SE UTIČE PREMA TRANSFERU POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH

S obzirom da se pomenute difuzije i transferi politika obrazovanja odraslih ne dešavaju primenom fizičke sile i fizičkom okupacijom, već više ili manje dobrovoljno, važno je pitanje kako se zemlje “primaoci” odnose prema procesima transfera politika. Već je istaknuto da one mogu svesno i nesvesno, dobrovoljno i prisilno ući u taj proces, kao i koristiti razne mehanizme da utiču na njegov tok (ovo je i suštinska razlika između deklarativnog i suštinskog prihvatanja određenog uticaja). Pastuović (1999: 442) navodi da preporuke obrazovne politike često ne vode računa o društvenim i političkim prilikama, kao ni o drugim tehničkim ograničenjima u zemljama primaocima pomoći. „Zato obrazovne promjene izazivaju otpor u učitelja i lokalnog stanovništva što bitno smanjuje njihovu uspešnost“ (ibidem).

Ne može se očekivati da se celoživotno obrazovanje i učenje politički dizajnira, a očekivati političku neutralnost u pogledu tehničkih problema i rešenja koja se propisuju. U tom smislu se ne mogu prepisivati rešenja, pa bila ona i u oblasti politike obrazovanja odraslih, ako država nema snagu i sredstva da ta rešenja implementira. Schriever (prema: Popović, 2014: 27) je istraživao stepen i dimenzije ‘internacionalizacije’ znanja i obrazovanja među društvima koja se značajno razlikuju po civilizacijskom *backgroundu* i načinima modernizacije (Španja, Rusija, Kina). Ova društva imaju potpuno **različite obrazovne diskurse**, različit uticaj tradicionalno-istorijskih determinanti, razumevanje i interpretacija

međunarodnih znanja je potpuno drugačija, a mi bi dodali i drugačije ekonomske i socijalne prilike. U svim društvima nacionalni diskursi služe kao filteri za drugačije diskurse. Oni selektuju, biraju i transformišu nenacionalna znanja, odlučujući šta će i na koji način biti inkorporirano u nacionalni sistem, a šta ne. Pri tom fluktuacija interesovanja za međunarodne teme i razvoj nikako nije izraz postojane tendencije u odnosima prema konvergenciji, stapanju međunarodnih znanja, već krupnih promena u političkom sistemu i ideologiji u ovim zemljama. Ovo je najuočljivije u zemljama bivšeg istočnog bloka, koje raskidajući sa starom ideologijom, nekritički prihvataju ideju demokratije i kapitalizma, tako što od konkretnog modela (zemlje/zemalja uzora) prepisuju zakone, strategije, programe, ustanovljavaju nove institucije i simuliraju rešavanje problema na način na koji misle da bi to uzor uradio. Zato treba više pažnje posvetiti kulturnim, političkim i ideološkim determinantama obrazovnih politika koji međunarodnim intervencijama daju dodatno značenje. Ova pojava nije nova – još je Savićević (1984: 86) pre tri decenije pisao: „Razvoj svetskog kapitalizma je još više nastojao da potčini i stavi u ekonomsku zavisnost zemlje u razvoju. Iz razvijenih zemalja širi se mit o neograničenom ekonomskom razvoju i čine pokušaji da nerazvijene zemlje imitiraju razvijene zemlje i idu njihovim putem. ... Nerazvijene zemlje ne mogu imitirati zapadna društva niti treba da nastoje da ih sustignu. ... Dosadašnja iskustva manifestovana u imitiranju, transplantaciji razvoja razvijenih u društvenim sredinama i okolnostima nerazvijenih pokazala su se neuspešna. ... One treba da odbace 'fetiš ekonomskog razvoja' kao korekciju pogrešne razvojne strategije koje im ne omogućava korišćenje ogromnog 'ljudskog kapitala'“.

Savićević (2003) je nakon dve decenije ponovo ukazivao na problem obrazovnih pozajmica i transfera, prenosa iskustava, a dotiče se metodoloških problema komparativnih istraživanja i obuhvata ceo niz pitanja i problema – terminološku, konceptualnu i semantičku neujednačenost, različite uslove u zemljama između kojih teče transfer (tradicija, kultura, religija, politika, ideologija, ekonomija...), kao i uslove za primenu (npr. politička volja) i ceo niz manje vidljivih faktora koji mogu da utiču na taj proces. Savićević (1984: 19) smatra da nam komparacija „omogućuje ne samo da utvrdimo zakonitosti razvoja nacionalnih sistema obrazovanja i pedagoških i andragoških pojava u pojedinoj zemlji, već i da sistematizujemo nalaženja i iskustva pojedinih zemalja, omogućava nam da trasiramo put zakonitosti razvitka vaspitnih fenomena na svetskom planu“.

3. UPRAVLJANJE SISTEMOM OBRAZOVANJA OBRASLIH

U dosadašnjoj analizi politike uopšte, kao i politike obrazovanja odraslih, uglavnom smo pristupali sa aspekta politikološkog diskursa. Ovaj diskurs, naravno, nije jedini mogući. Sa aspekta našeg rada od velikog značaja je da pokušamo da problem sagledamo i iz menadžerskog ugla. Postoji više razloga za to.

U ranijem delu smo već koristili definiciju obrazovne politike koju daje Alibabić (2002: 78), a prema kojoj je to „svesno stvaranje uslova, pravnih materijalnih, finansijskih, kadrovskih ... za realizovanje utvrđene koncepcije, strategije i sistema“. To u najširem smislu, znači da o politici obrazovanja možemo govoriti kao o **umeću upravljanja** obrazovanjem, odnosno kao o upravljanju obrazovnim tokovima (prema: Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K., 2012). Ovo se naročito može naglasiti iz ugla prakse, a Alibabić (2002: 78) kaže da se ponekad „stiče utisak da se merama obrazovne politike ne podstiče i ne usmerava obrazovni proces u željenom pravcu, već naprotiv, da se njime žele 'ukrotiti' obrazovni tokovi“. Čak i u tim slučajevima radi se o upravljanju. U literaturi (ibidem) se susreću shvatanja prema kojima obrazovna politika određuje, definiše i utvrđuje koncepciju, strategiju i stara se o funkcionisanju obrazovnog sistema. Odgovoriti na sve ove zahteve znači zapravo **upravljati**.

„Upravljanje obrazovnim sistemom podrazumeva široka i temeljna znanja o upravljanju, s jedne strane, i široka i temeljna znanja o sistemu obrazovanja, njegovoj formi i suštini, s druge strane“ (Alibabić, 2003: 8). U skladu sa izrečenim, našu studiju ćemo nastaviti sa detaljnijom analizom fenomena upravljanja.

3.1. UPRAVLJANJE I FUNKCIJE UPRAVLJANJA

Pastuović (1999: 421) smatra da se prosvetna politika ostvaruje planiranjem, administriranjem, odnosno upravljanjem i rukovođenjem vaspitno-obrazovnom delatnošću, čime se održava funkcionisanje sistema i sprovode reforme sistema nužne za održanje ili povećanje efikasnosti sistema. Isti autor (Pastuović, 1999: 422) iznosi svoje mišljenje prema kojem prosvetna politika određuje globalne ciljeve i sredstva, planiranje razrađuje

načine i uslove ostvarivanja ciljeva, administriranjem se sprovode političke odluke na globalnom državnom i intermedijalnom nivou, dok se rukovođenjem sprovodi prosvetna politika na srednjem i institucijskom (školskom) nivou.

Upravljanje je prema mišljenju Alibabić (2002: 35) „društvena funkcija uslovljena kulturom, tradicijom, vrednostima društva ali i nivoom naučne, tehničko – tehnološke razvijenosti konkretne društvene zajednice“. Vredi napomenuti da se menadžment u obrazovanju može prema Alibabić (2002) sagledati na tri nivoa, i to kao: 1) upravljanje celokupnom delatnošću obrazovanja u jednoj društvenoj zajednici (na globalnom i regionalnom nivou), 2) upravljanje institucijom ili organizacijom obrazovanja odraslih, 3) upravljanje obrazovnim programima i projektima samostalnog učenja. Nešto kasnije ista autorka (Alibabić, 2003: 7) kaže da se upravljanje celoživotnim obrazovanjem može posmatrati na makro i mikro nivou. „Na makro nivou to je upravljanje celokupnim organizovanim obrazovnim procesom koji se realizuje kroz obrazovni sistem – to je upravljanje na nivou obrazovnog sistema i na nivou njegovog strukturalnog elementa – obrazovne institucije. Na mikro nivou – upravljanje obrazovnim programom/oblikom (nastavnim časom) i upravljanje projektom samostalnog učenja“ (ibidem). U ovome radu upravljanje nas interesuje na makro nivou i to prvenstveno na nivou obrazovnog sistema.

Većina autora izdvaja četiri funkcije menadžmenta: planiranje, organizovanje, vođenje i kontrolu; pri čemu treba naglasiti da nisu svi autori saglasni oko toga koliko funkcija u sebi sadrži menadžment, jer mu neki autori pridodaju i petu funkciju - kadrovsku (Milićević, 2002; Alibabić, 2003; Miljković, 2007).

Funkcija planiranja je polazna aktivnost menadžmenta i ostale funkcije proizilaze iz nje. Planovi predstavljaju oružje kojim se suprotstavljamo promenama u okruženju, koje su postale jedina konstanta i zahtevaju strategijski pristup planiranju. Da bi se mogli ispuniti ciljevi planiranja, mora se raspolagati blagovremenim, relevantnim i tačnim informacijama (Miljković, 2007: 277). Prema mišljenju koje iznosi Alibabić (2003: 6) planiranje je po mnogo čemu centralna menadžment funkcija, jer obuhvata aktivnosti definisanja misije i određivanje ciljeva, kao i akcija putem kojih će se dati ciljevi ostvariti. Treba istaći da je planiranje proces koji nema svoju završnu tačku, jer još u toku planiranja dolazi do dvostruke promene: do promene sistema za koji se planira i do promene okruženja u kome se planira. Pastuović (1999: 421) smatra da je glavna funkcija planiranja određivanje uslova

nužnih za postizanje ciljeva. Među teoretičarima i praktičarima planiranja (prema: Pastuović, 1999: 423) postoje razlike u definisanju obrazovnog planiranja. Mešaju se koncepti planiranja obrazovanja, obrazovne politike, upravljanja obrazovanjem i neki drugi za koje u našem jeziku nema odgovarajućih naziva (*policy analysis, policy making, decision making, management, administration, politics*). Pastuović (ibidem) smatra da se koncepti planiranja, prema kriterijumu obuhvata procesa razvoja politike obrazovanja, mogu podeliti na integralne i parcijalne. Integralni koncept planiranja je maksimalistički i u njemu se planiranje implicitno ili eksplicitno izjednačava sa obrazovnom politikom.

Telem (prema: ibidem) naglašava da je svrha planiranja predviđanje neizvesne budućnosti obrazovanja okruženog konstantno menjajućim društvom, u kojem treba zadovoljiti i tradiciju i ideologiju i buduće potrebe pojedinih društvenih podsistema. Prema stepenu racionalnosti ili interaktivnosti modeli planiranja (prema: Pastuović, 1999: 425) se mogu podeliti na tri grupe: tehnicističke, političke i konsenzualne modele.

Tehnicistički model planiranja se navodi kao najobjektivniji i najracionalniji, a sprovode ga profesionalno obrazovani planeri. Ovaj model ima 3 glavna pristupa zasnovana na: 1) predviđanju potrebne radne snage, 2) poziciji trošak/korist odnosa i 3) poziciji društvenih zahteva (Pastuović, 1999: 427).

Politički model planiranja ima racionalne i interaktivne osobine pri čemu je interakcija više pregovaračka nego diskusijske prirode. U političkom modelu se politički elementi (ograničenja i podrške) tretiraju kao vrsta ulaza u tehnicistički model. U ovom modelu se obrazovno planiranje vidi kao proces pregovaranja među zainteresovanim stranama pri čemu se koriste rezultati racionalnih analiza ključnih problema obrazovanja, ali i politička moć.

Konsenzualni model planiranja je zasnovan na sporazumevanju zainteresovanih strana pri čemu se koristi i ekspertsko znanje i praktično iskustvo. Ovaj model je zasnovan na pretpostavci da je za uspeh obrazovne promene nužno da svi od kojih uspeh promene zavisi razumeju i prihvate njene ciljeve i razloge (Pastuović, 1999: 431).

Što se tiče uslova koji treba da budu ispunjeni da bi se obrazovni planovi realizovali u nerazvijenim zemljama, kao najvažniji faktor se javlja *stabilnost* političke podrške (Pastuović, 1999: 433). Postoje četiri uslova koja pomažu stabilnosti političke podrške, a to su: 1) da je prethodno postignut široki društveni konsenzus o ciljevima obrazovnih

promena; 2) veze sa spoljnim donatorima osiguravaju dodatnu finansijsku pomoć; 3) da je na odgovarajući način uvažena tradicija i kultura zemlje; 4) da je tokom procesa izrade plana stvoren osećaj učestvovanja svih zainteresovanih strana.

Funkcija organizovanja, proističe iz planiranja, i kao takva služi za uspostavljanje optimalne strukture sistema, koja se smatra neophodnom za dostizanje ciljeva koje smo postavili planiranjem. Organizacijom sistem delimo na manje podsisteme ili radne jedinice, među kojima uspostavljamo veze i na taj način formiramo organizacionu strukturu. Jednom formirana organizaciona struktura, postaje *sistem* (u slučaju obrazovanja - stohastički sistem). Za funkciju organizovanja Šunje (2002, str. 72-73) kaže da je implementacionog karaktera, i da se njome „oblikuje 'okvir' (organizaciona konfiguracija) unutar kojeg se oblikuje i 'algoritam' (organizaciona struktura) po kojem se odvija poslovni proces. U procesu organizovanja utvrđuju se svi potrebni resursi za obavljanje procesa te se 'unutar' i 'između' aranžiranih resursa oblikuje 'sistem međusobnih veza i odnosa' u formi organizacione strukture“. Na taj način obrazovna institucija može održati korak sa konkurencijom na tržištu. Ovu funkciju menadžmenta Pastuović (1999: 422) smešta u *administriranje*, jer je njen zadatak da osigura planirane uslove za uspešno sprovođenje politike. Pod uslovima ovde podrazumevamo prvenstveno materijalno-tehničke uslove.

Funkcija vođenja je neophodna za dostizanje ciljeva i predstavlja aktivnosti koje su vezane za međusoban odnos onih koji upravljaju sistemom i onih koji sačinjavaju sistem. „Vođenje je operativna funkcija, a obuhvata konkretan i permanentan uticaj na zaposlene“ (Alibabić, 2003: 7). Rukovođenje sistemom obrazovanja odraslih je zasnovano na socijalnoj moći koju pruža položaj menadžera (npr. ministar obrazovanja), ali i na autoritetu same osobe. Autoritet, kao moć uticaja na efikasniju organizaciju rada spada u važna pitanja rukovođenja. U pojmu autoriteta impliciran je neki izvor moći, bilo da je moć zasnovana na znanjima i sposobnostima rukovodioca ili da je izraz određenog statusa u hijerarhiji rukovođenja (Miljković, 2007). I ova funkcija se prema Pastuoviću nalazi u administriranju, s tim što se ovde podrazumeva osiguravanje ljudskog faktora (motivisanosti) za uspešno sprovođenje politike. Isti autor (Pastuović, 1999: 461) smatra da se administriranjem i upravljanjem osigurava funkcionisanje sistema i njegova efikasnost. Govoreći o reformama sistema, naglašava se da ni najbolje projektovana reforma ne može uspeti bez uspešnog vođenja i praćenja odvijanja promene (ibidem).

Bez **procesa kontrole** je nemoguće da se planom postavljeni ciljevi realizuju. Kontrola predstavlja sistem povratne sprege, kojom se informacije o učinku/proizvodu (*output*) vraćaju na ulaz (*input*) i porede se sa željenim ciljem. Ukoliko je došlo do diskrepancije između željenog i ostvarenog, moraju se preduzeti određene mere da bi se nesklad prevazišao. Funkcija kontrole se sastoji od aktivnosti praćenja, merenja, evaluacije i korektivnih aktivnosti (Miljković, 2007).

3.2. SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH

Ovo je drugi centralni fenomen našeg razmatranja, odnosno on predstavlja u ovom slučaju objekt upravljanja. Na početku želimo da istaknemo da ima autora (Savićević, 2003: 167) koji smatraju da je ovaj pristup anahron i da se ne može govoriti o sistemu obrazovanja odraslih u pravom smislu ovog pojma. „Ovde se sa naučnog stanovišta susrećemo sa problemom pristupa proučavanja, sa problemom izbora *predmeta* proučavanja. Ranije, posebno u drugoj polovini XX veka, ona su bila usmerena na analizu 'sistema' obrazovanja odraslih. Istraživači su prosto imitirali analitičare u komparativnoj pedagogiji koji su za svoje komparacije tačku oslonca tražili u formalnom sistemu obrazovanja. Takav pristup nije bio plodonosan za unapređenje obrazovanja i učenja odraslih. Ovaj pristup nije komparativiste u andragogiji odmakao dalje od deskripcije andragoških ustanova u pojedinim zemljama. Deskripcija nije omogućavala analitičarima izvlačenje opštih zaključaka. U obrazovanju odraslih ne može se govoriti bez velikih teškoća o 'sistemu'. To bi bio više 'antisistem' nego logički povezana delatnost pojedinih delova takvog sistema. Savremeni komparativisti u andragogiji više pažnje posvećuju upoređivanju ideja, koncepcija, pokreta nego opisivanje ustanova i njihovom funkcionisanju u odgovarajućim zemljama“ (ibidem).

Sistem je reč grčkog porekla (Alibabić, 2002: 75), a odnosi se na uređenu celinu, na skup uređenih delova, na sastav, na poredak u nečemu. Bertalanfy (prema: Alibabić, 2002: 26) tretira sistem kao skup delova u međusobnoj dinamičkoj vezi, odnosno kao dinamičku celinu čiji su delovi u interakciji, ističući da celina nije samo zbir delova, već i više od toga. Sistemi imaju svoju strukturu koja bi se mogla definisati kao skup odnosa, a struktura se mora posmatrati u odnosu na proces. Svaki sistem poseduje svojstva koja ga razlikuju od

okoline u kojoj egzistira. Tako se podsistem nekog sistema može sagledati kao sistem, dok ostali podsistemi prethodnog sistema čine njegovu okolinu.

Kukoleča (prema: Alibabić: 2002: 75-76) izdvaja tri bitna svojstva svakog sistema: 1) veći broj elemenata sačinjava strukturu sistema, 2) međusobni odnosi su regulisani zakonima – kod socijalnih sistema, regulisani društvenim, pravnim zakonima, 3) odnosi među elementima su regulisani principima koje stvara tvorac sistema – čovek ili društvo, ukoliko nisu potpuno regulisani zakonima. To znači da odnosi u istom sistemu mogu biti regulisani i zakonima i principima.

Sisteme možemo podeliti prema više kriterijuma. Tako, prema načinu postanka ih možemo podeliti na prirodne i veštačke; prema obliku postojanja na realne i apstraktne; prema aktivnostima na pasivne i aktivne; prema stabilnosti na stabilne i nestabilne; prema načinu organizovanja na one koji se sami organizuju, koji se spolja organizuju i kombinovane; prema povezanosti sa okolinom na samoupravljljive, samoregulacione, upravljive i regulacione .

Prema Alibabić (2002: 76) sistem obrazovanja je društveni sistem pod kojim se podrazumeva skup delova čiji su međusobni odnosi regulisani i uređeni društvenim zakonima i principima s ciljem ostvarivanja obrazovne koncepcije, odnosno strategije obrazovanja. Tek obrazovni sistem pruža konkretne odgovore na pitanja postavljena u kontekstu obrazovne koncepcije – *zašto*, *šta* i *kada* se obrazovati, a potom *kako* i *gde* učiti. Iz ovoga Alibabić (ibidem) zaključuje da je obrazovni sistem ukupnost institucija, organizacija, sredstava, oblika, programa i načina putem kojih se mogu zadovoljiti obrazovne potrebe mladih i odraslih u toku čitavog života s ciljem ličnog i društvenog razvoja. „Po formi on je *organizacija* (skup elemenata među kojima je jasno izvršena podela rada), a po suštini je *proces* koji se manifestuje u prilagođavanju sadržinskih, organizacijskih, metodičkih, tehničko-tehnoloških elemenata društveno-ekonomskom i naučno-kulturnom razvoju“ (Alibabić, 2003: 8).

Sistem obrazovanja odraslih čini „ukupnost institucija i organizacija kroz koje se zadovoljavaju obrazovne potrebe i potrebe učenja odraslih“ (Kulić, R., Despotović, M., 2005: 181). Ovi autori ističu da je sistem obrazovanja dinamičan, socijalni organizam koji ima svoje periodične transformacije, koje mogu biti planirane (inovacije i reforme) ili su spontana posledica istorijsko kulturnih dešavanja. „Sistem obrazovanja u celini, pa i

obrazovanja odraslih je uvek, u manjoj ili većoj meri refleksija konkretnih društvenih uslova, potreba, mogućnosti i težnji“ (ibidem).

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

Dakle, kao elemente sistema možemo u svakom slučaju identifikovati institucije u kojima se odvija obrazovanje odraslih, ali i institucije koje su zadužene za upravljanje ovim sistemom. U definiciji sistema se naglašavaju i funkcionalne veze koje postoje među elementima sistema, što bi u ovom slučaju predstavljala legislativa koja determiniše odnose između njih. Moramo naglasiti da je sistem obrazovanja odraslih povezan sa drugim društvenim sistemima (privrednim, socijalnim, itd.) sa kojima postoje veze (u zavisnosti od toga za koje se *svrhe* sistem obrazovanja odraslih koristi) koje su u zavisnosti od nacionalne države više ili manje funkcionalne. Percepcija obrazovnog sistema kao organizaciono statične i čvrste strukture se menja. Savremeni sistem postaje dinamičan, adaptivan i elastičan, a njegova permanentna, kontinuirana promena i usavršavanje predstavljaju protivtežu stihiji i improvizaciji u oblasti obrazovanja (Alibabić, 2002: 77).

Konstituisanje i razvoj sistema obrazovanja odraslih prema načelima teorije sistema je zavisna varijabla. Opšti određujući faktor ili determinanta sistema obrazovanja odraslih, njegove organizacije i funkcionisanja je *njegova okolina* sa svim svojim dimenzijama (Alibabić, 2002: 82). U sagledavanju odnosa sistema obrazovanja odraslih i njegove okoline može se poći od određenja okoline kao faktora koji nalaže i postavlja zahteve

sistemu obrazovanja, ali istovremeno i prima zahteve iz samoga sistema, što znači da se okolina može odrediti kao *područje razmene i saglasja* (ibidem). Kao dimenzije okoline, relevantne u procesu organizovanja i funkcionisanja sistema obrazovanja odraslih, posebno se prema mišljenju Alibabić (ibidem) mogu izdvojiti: društveno-ekonomski razvoj, razvoj nauke, tehnike i tehnologije, kulturno nasleđe i tradicija. Pored navedenih determinanti, sistem obrazovanja odraslih ima i svoje principe, koji „u najširem smislu predstavljaju objektivizirane zakonitosti odnosa okoline i sistema čije uvažavanje taj odnos čini uspešnim. Principi su strukturalne niti sistema koje ga održavaju u aktivnom odnosu – saglasju sa njegovom okolinom“ (ibidem). Principi sistema obrazovanja odraslih su: *princip jedinstvenosti, dinamičnosti, pristupačnosti, raznolikosti i partnerstva*. To praktično znači da sistem obrazovanja odraslih mora biti jedinstven sa ostalim podsistemima, ali i unutar samoga sebe; dalje, sistem mora biti dinamičan – u stalnom kretanju, kako bi odgovorio razvojnim potrebama društva i naučno-tehnološkog razvoja. Pristupačnost se odnosi na ciljno spuštanje institucionalne mreže na nivo lokalne zajednice, ali i organizacione aspekte obrazovanja koje bi trebalo više da odgovaraju karakteristikama odraslih, dok se raznolikost odnosi na ponudu obrazovnih proizvoda i usluga. Princip partnerstva je prisutan na svim poljima obrazovanja odraslih i tiče se angažovanja svih zainteresovanih strana u ovom procesu.

Obrazovni sistem se sastoji od elemenata, odnosno manjeg ili većeg broja podsistema i njihovih veza. Najčešće podele su na institucionalne i vaninstitucionalne podsisteme, na školske i vanškolske, formalne i neformalne, na državne i privatne, na opšteobrazovne i stručne, na podsisteme obrazovanja dece, mladih i odraslih, a bitno je naglasiti da je svaki od njih istovremeno sistem u odnosu na svoje sastavne elemente ili podsisteme.

Filipović (prema: Alibabić, 2002: 84) razlikuje šest podsistema sistema obrazovanja odraslih: 1) normativnog regulisanja; 2) informisanja; 3) komuniciranja; 4) odlučivanja; 5) organizovanja; 6) vrednovanja ostvarenih rezultata. Zanimljivo je razmotriti ovih 6 podsistema obrazovanja odraslih u svetlu četiri ranije navedene menadžerske funkcije. Očigledno je da podsistem organizovanja odgovara istoimenoj menadžment funkciji, podsistem vrednovanja ostvarenih rezultata funkciji kontrole, ali i planiranja – u buduće planove se inkorporira ishod prošlih, pa je ovo način utvrđivanja uspešnosti i stepena

realizovanosti postavljenih ciljeva. Komuniciranje, informisanje, normativno regulisanje i odlučivanje preduslovi su realizacije sve četiri menadžerske funkcije.

Alibabić (2002: 84-87) razlikuje četiri podsistema u okviru sistema obrazovanja odraslih. To su podsistemi: organizovanja, funkcionisanja, vrednovanja i istraživanja. Svaki od navedenih podsistema se prema svojim funkcijama može dalje deliti na nove podsisteme.

Smatramo da u istraživanjima obrazovanja odraslih proučavanje sistema ima veliku vrednost, jer se sve obrazovne ideje, koncepti i paradigme „opredmećuju“ kroz više prizmi i oblika, kroz legislativu, kroz institucionalno delovanje, i na kraju, i na društvenom i individualnom nivou, postajući deo ili ne nacionalne kulture. Sistem je alat, oruđe kojima se sprovode koncepcije i strategije. Potpuno se slažemo sa Alibabić (2002: 77) da je izolovano proučavanje sistema, van koncepcije i strategije jednostrano i nepotpuno, pa ćemo ukratko pojasniti i ova dva ključna pojma.

3.3. ODNOS SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH PREMA KONCEPCIJAMA I STRATEGIJAMA

Koncepcija prema Alibabić (2002: 71) u najširem smislu reči znači poimanje, shvatanje, zamisao, a koncepcija obrazovanja predstavlja jedno viđenje procesa obrazovanja i njegovih rezultata. Ona se može kao takva smatrati apstrakcijom, željom ili idealom. Koncepcija je suviše opšta, a problem različitog poimanja istih pojmova je toliko veliki, da su se analitički filozofi sa pravom pitali koje su granice u kojima se mi uopšte možemo razumeti, upravo zbog problema značenja termina. Njena operacionalizacija se vrši putem ciljeva obrazovanja, obrazovnih područja i trajanja samog procesa obrazovanja, a u koncepciji se traže odgovori na pitanja *zašto*, *šta* i *kada*. Najopštiji cilj obrazovanja je unapređenje kvaliteta života, ali je i to polje vrlo široko i različito doživljeno. Ako je život *vrednost po sebi*, onda će i unapređenje kvaliteta života kroz *obrazovanje i učenje biti vrednost po sebi*. Najšira koncepcija u naukama o vaspitanju i obrazovanju je bez sumnje koncepcija celoživotnog učenja, koja se javila nakon koncepcije celoživotnog obrazovanja. Koncepcija celoživotnog učenja je u odgovorima na osnovna pitanja dovela sebe do apsolutnog maksimuma:

- ona se sa vremenskog aspekta (pitanje: KADA?) ne može dalje proširiti, jer obuhvata ceo ljudski život od rođenja do smrti (jedini pravci širenja bi bili na „preživotno“ i „posleživotno“ obrazovanje), što znači - UVEK;
- sa sadržinskog aspekta (pitanje: ŠTA?) je ista situacija nemogućnosti daljega širenja, jer je generalni odgovor u ovoj koncepciji – SVE! Sadržaji učenja odgovaraju potrebama ljudi koji uče, a koje su opet odraz njihovog života. Kao takvi, sa promenom života se menjaju i obrazovne potrebe, ali isključivo u dijalektičkom smislu, kao proces koji je konstantan. Kao takav, on će i u budućnosti moći da da samo isti odgovor na pitanje šta se uči – uči se sve;
- sa aspekta ciljeva obrazovanja (pitanje: ZAŠTO?) su takođe opisane sve dimenzije ljudskog života (roditeljstvo, građanstvo, posao, lični razvoj, ekologija, ...) tako da će se tu moći dodati samo ono što budućnost i život u njoj budu produkovali – nove probleme i učenje kao odgovor na te probleme. Ali generalno, odgovor će i tu uvek biti ZA ŽIVOT, pa kako god taj život izgledao.

U tom smislu, u naučnom pogledu i pedagogija i andragogija postaju samo delovi, ne nauka o obrazovanju nego nauke o celoživotnom učenju.

U praksi celoživotno učenje se vrlo različito razume i tumači, što se može videti i implementaciji pomenute koncepcije. Različiti izvori moći (vlade, korporacije, civilni sektor) identifikuju različite ciljeve kao prioritetne, a ti ciljevi se dalje prelamaju kroz različite strategije dostizanja cilja. Vredi napomenuti da i u okviru istoga cilja postoje različiti načini na koji bi se cilj mogao dostići, a da se onda biraju oni koji su procenjeni kao optimalni i oni postaju strategija. „Moglo bi se zaključiti da je koncepcija obrazovanja više apstrakcija, želja, težnja pa čak i ideal. Ona je u stvari uvek više od mogućeg, a njenoj totalnoj realizaciji se teži putem konkretizacije ciljeva koncepcije, a kroz strategiju i sistem“ (Alibabić, 2003: 10).

Strategija se prema Alibabić (2003: 73) u najširem smislu odnosi na umeće sprovođenja. Pod strategijom obrazovanja možemo podrazumevati planiranje realizacije koncepcije, odnosno, osmišljavanje puteva ostvarivanja koncepcije u praksi. „Obrazovna strategija treba da odgovori na pitanje *kako* praktično realizovati koncepciju obrazovanja, drugim rečima, kako ostvarivati spoljašnje i unutrašnje obrazovne ciljeve tokom celog čovekovog

života“ (Alibabić, 2003: 10). Ona obuhvata različite obrazovne puteve kojima se može ostvariti obrazovna koncepcija, kao što su formalno, neformalno, informalno obrazovanje i samoobrazovanje. Ovde, takođe, dolazimo do maksimizacije koncepcije celoživotnog obrazovanja, jer ona obuhvata sve nabrojane obrazovne puteve, a Savićević (prema: Alibabić, 2002: 74) smatra da su „u njoj svi putevi i nivoi obrazovanja ravnopravni“. U praksi, međutim, vidimo da su neki od nabrojanih puteva mnogo „ravnopravniji“ od nekih drugih, i to je upravo zahvaljujući različitim strategijama kroz koje se operacionalizuje koncepcija. U okviru idealne obrazovne strategije su adekvatno definisani odnosi privatnog i javnog obrazovanja, inicijalnog stručnog obrazovanja (pripremanja) i usavršavanja, sveta rada i sveta obrazovanja, nauke i obrazovanja.

Sve ovo ukazuje da na koncepciju, strategiju i sistem gledamo kao na odnos opšteg, posebnog i pojedinačnog, kao i da je nemoguće razumeti sistem bez razumevanja koncepcije, odnosno, odnosa prema obrazovanju u konkretnom društvu. Vredi naglasiti da jednom uspostavljene veze jednog (pod)sistema sa drugima ne moraju biti trajnog karaktera i da je konstantno, pod uticajem procesa evropeizacije i globalizacije, povezivanje različitih sistema u nove suprasisteme u kojima se uspostavljaju novi, funkcionalni odnosi. Pokušaćemo, u delu koji sledi, da razmotrimo uticaj evropske politike obrazovanja odraslih na funkcionisanje nekih nacionalnih sistema obrazovanja odraslih, kao i mehanizme putem kojih se taj uticaj ostvaruje.

III METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Da bi se područje obrazovanja odraslih sistemski unapredilo, razvijene zemlje artikulirano vode obrazovne politike kojima se ovo polje ljudskog delovanja uređuje, sa namerom njegovog daljeg razvoja, regulisanja standarda i ishoda u obrazovanju odraslih, povećanja kvaliteta i diverzifikovanosti obrazovne ponude, kao i povećanja broja onih koji učestvuju u obrazovanju odraslih. Ove obrazovne politike se ne vode izolovano od celokupne državne politike, determinisane, između ostalog, ekonomskim, demografskom, bezbedonosnim, ekološkim i drugim faktorima i ne mogu biti transplantirane u kvalitativno drugačiju sredinu. Međutim, identifikovanje, deskripcija i analiza obrazovnih politika supranacionalnih organizacija, kao i obrazovnih politika razvijenih zemalja u kojima je obrazovanje odraslih na zavidnom nivou, ali i onih zemalja koje su nam po tradiciji i nivou razvoja bliske, može biti od esencijalne koristi za unapređivanje obrazovanja odraslih. Ova analiza i deskripcija ne može biti izvedena u socijalnom vakuumu, i samo uvažavanje konteksta okoline u kojoj se određene obrazovne politike javljaju može imati efekta na unapređivanje obrazovne prakse u drugim zemljama. S obzirom da na našoj naučnoj sceni nedostaju radovi ovakve orijentacije i usmerenja, odlučili smo se da predmet našeg rada bude upravo iz oblasti obrazovnih politika.

Obrazovanje odraslih se u prvobitnim ljudskim zajednicama prvo pojavilo kao spontana praksa, zatim je tokom razvoja čovečanstva opredmećeno u obliku različitih institucija, kako bi u XX veku postalo predmet naučnog proučavanja. Danas je obrazovanje odraslih vrlo respektabilan put realizacije koncepta celoživotnog obrazovanja i učenja. U literaturi se susrećemo sa brojnim određenjima pojma „obrazovanje odraslih“. Iako među njima ima razlika, ona nam ukazuju na sledeće bitne karakteristike ove pojave:

- to je organizovana aktivnost (po ovome se razlikuje od nenamernog, slučajnog učenja);
- ona može biti strukturirana od vrlo različitih sadržaja, metoda i može vršiti vrlo različite funkcije (rimidijalnu, kompenzatornu, profesionalnu, samoaktuelizujuću, i sl.);

- može se odvijati na različitim mestima (formalnim i neformalnim školama svih nivoa, ali i van njih);
- oni koji se obrazuju, smatraju se odraslim u konkretnom društvu. Ova stavka otežava komparaciju obrazovanja odraslih, jer „kriterijumi za definisanje odraslog doba neizbežno zavise od filozofske osnove i sveukupnog kulturnog konteksta“ (Savićević, 2003: 226).

Obrazovanje odraslih je delatnost kojom je neophodno upravljati (planirati, organizovati, usmeravati i voditi, procenjivati i kontrolisati) zarad njene efektivnosti i efikasnosti. Upravljanje obrazovanjem odraslih se može posmatrati na više nivoa: upravljanje sistemom obrazovanja odraslih, upravljanje obrazovnom institucijom, upravljanje obrazovnim programom ili oblikom i upravljanje projektom samoobrazovanja (Alibabić, 2002: 39). Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih je najopštiji nivo upravljanja i kao takav osnova svakog sledećeg nivoa, te mu je stoga neophodno posvetiti posebnu istraživačku pažnju kakvu ima i u ovoj studiji. Nije retkost da se na obrazovanje odraslih gleda kao na „neuhvatljivu aktivnost“, toliko razučenu, fleksibilnu i slobodnu da ju je teško „ukrotiti“ u sistem. Međutim, u teorijskoj ravni posmatrano, a u skladu sa nekim od karakteristika određenja pojma „sistem“ (kao skupa definisanih elemenata ciljno orijentisanih) - *sistem obrazovanja odraslih postoji kao ukupnost institucija, organizacija, sredstava, oblika, programa i načina putem kojih se permanentno zadovoljavaju obrazovne potrebe odraslih s ciljem njihovog ličnog razvoja i razvoja društvene zajednice*. Da bi on i praktično postojao i „živeo“, njime je neophodno upravljati, što znači *svesno usmeravati razvoj svakog elementa sistema stvarajući adekvatne uslove razvoja u skladu sa njegovim relevantnim i višedimenzionalnim okruženjem*. Svesno usmeravanje razvoja elemenata sistema se postiže „alatom“ ili instrumentom zvanim obrazovna politika. To bi značilo da je upravljanje sistemom obrazovanja odraslih segment politike obrazovanja odraslih, odnosno skup obrazovnih politika.

Obrazovne politike su sve više u središtu naučnih istraživanja. Konsultujući literaturu iz ove oblasti može se primetiti orijentacija ka spajanju, ali i orijentacija ka razdvajanju dve vrste aktivnosti, ili dva konstrukta – politike obrazovanja i obrazovne politike. Ovo razdvajanje nije jednostrano niti jednoznačno. U svom uticajnom radu o obrazovnim politikama Heck tvrdi kako razdvajanje obrazovne politike i politike obrazovanja ima

određeno analitičko značenje koje koristi istraživačima, ali je u području obrazovne prakse teško razdvojiti elemente ovih aktivnosti (Heck, 2004: 17).

U svakom slučaju, ko upravlja obrazovanjem je političko pitanje, pa se time bavi i obrazovna politika i politika obrazovanja. Obrazovna politika se događa kad akteri razmišljaju šta i zašto rade u odnosu na različite alternative budućnosti, dok politika obrazovanja određuje kakva je to poželjna budućnost (Gale, 2007: 223). Određivanje poželjne budućnosti i preduzimanje aktivnosti da se ona desi, ne idu izolovano/zasebno, već su “dve strane iste medalje”, baš kao što su politika obrazovanja i obrazovna politika dva kompatibilna instrumenta upravljanja obrazovanjem odraslih.

Usvajanjem celoživotnog učenja kao dominantne obrazovne koncepcije u aktuelnim nacionalnim politikama i međunarodnim organizacijama, obrazovne politike se preoblikuju u politike celoživotnog učenja i obrazovanja. U Evropskoj uniji unutar jedinstvenog okvira, integrisanog programa celoživotnog učenja i obrazovanja, oblikuju se pojedine sektorske politike poput politika visokog obrazovanja, stručnog obrazovanja, obrazovanja odraslih itd. (Evropski parlament, prema: Žiljak, 2009: 33).

Da bi se područje obrazovanja odraslih, odnosno, sistem kao njegov najorganizovaniji deo, sistemski unapredilo, supranacionalne organizacije i razvijene zemlje artikulisano vode obrazovne politike kojima se ovo polje ljudskog delovanja uređuje, sa namerom njegovog daljeg razvoja, regulisanja standarda i ishoda u obrazovanju odraslih, povećanja kvaliteta i diverzifikovanosti obrazovne ponude, kao i povećanja broja onih koji učestvuju u obrazovanju odraslih.

Obrazovne politike su sve više u središtu nacionalnih javnih rasprava, evropskih strateških promišljanja i globalnih izazova. Lisabonski proces i aktuelna kriza su dodatno osnažili ovaj interes uz očekivanje da će usaglašene evropske obrazovne politike pomoći privrednom, socijalnom i političkom razvoju Evropske unije. Obrazovne politike se ne vode izolovano od celokupne državne politike. Determinisane su, između ostalog, ekonomskim, demografskim, bezbedonosnim, ekološkim i drugim faktorima i ne mogu biti transplantirane u kvalitativno drugačiju sredinu. Identifikovanje, deskripcija i analiza obrazovnih politika supranacionalnih organizacija, kao i obrazovnih politika razvijenih zemalja u kojima je obrazovanje odraslih na zavidnom nivou, može biti od esencijalne koristi za unapređivanje obrazovanja odraslih, odnosno, za unapređivanje upravljanja

sistemom obrazovanja odraslih u zemljama koje su na putu ka „društvu razvijenih“ – poput Srbije. Ova analiza i deskripcija ne može biti izvedena u socijalnom vakuumu, i samo uvažavanje konteksta okoline u kojoj se određene obrazovne politike javljaju može imati efekta na unapređivanje obrazovne prakse u drugim zemljama. S obzirom da na našoj naučnoj sceni nedostaju radovi ovakve orijentacije i usmerenja, odlučili smo se da **predmet našeg rada** bude upravo iz oblasti upravljanja obrazovanjem odraslih. U najširem smislu, predmet istraživanja jeste upravljanje obrazovanjem odraslih, ali locirajući određenje na niži nivo opštosti, predmet istraživanja bi bio *upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih u kontekstu evropske obrazovne politike*¹.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Uvažavajući složenost predmeta istraživanja, želeli smo da prilikom formulisanja cilja istraživanja pokušamo da sažmemo pomenutu kompleksnost u relativno jednostavnu formulaciju, imajući u vidu da se „ciljem istraživanja definiše opšta namera istraživanja“ (Kundačina, M. i Bandur, V., 2007: 138). Smatramo da bi se cilj istraživanja mogao odrediti kao namera *da se sagleda evropska politika obrazovanja odraslih i utvrde njeni uticaji na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih u Evropi*. Kada kažemo *uticaji*, smatramo da se oni manifestuju u vidu implikacija, mešanja ili uplitanja i da su multidimenzionalni i na više nivoa. Pitanja na koja bi ovo istraživanje pokušalo dati odgovor su *kako se ti uticaji manifestuju u upravljanju sistemima obrazovanja odraslih - u kojim segmentima upravljanja se manifestuju, u kojoj meri i pomoću kojih mehanizama, te koje okolnosti se javljaju kao intervenišući činioci u procesu uticaja*.

3. ZADACI ISTRAŽIVANJA

U nameri da operacionalizujemo postavljeni cilj istraživanja, formulisali smo zadatke istraživanja. Zadaci su grupisani u četiri grupe.

¹ Kada govorimo o evropskoj obrazovnoj politici u ovom radu, mislimo samo na onaj deo politike koji se odnosi na obrazovanje odraslih.

Prva grupa zadataka se odnosi na obrazovnu politiku supranacionalne organizacije – Evropske unije.

1. Opisati i analizirati ključne oblasti politike obrazovanja odraslih Evropske unije i mehanizme uticaja na zemlje članice.

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisali smo sledeće (pod)zadatke:

- 1.1. Identifikovati i analizirati ciljeve obrazovanja odraslih, postavljene od strane Evropske unije;*
- 1.2. Identifikovati i analizirati područja obrazovanja odraslih koja Evropska unija smatra prioritarnim;*
- 1.3. Identifikovati i analizirati koje je ciljne grupe Evropska unija odredila kao prioritarnu u obrazovanju odraslih.*
- 1.4. Identifikovati i analizirati mehanizme uticaja Evropske unije na domene nacionalnih politika obrazovanja odraslih.*

Druga grupa zadataka je vezana za nacionalne države i njihovo upravljanje sopstvenim sistemom obrazovanja odraslih. Odabrali smo da analiziramo upravljanje sistemima obrazovanja odraslih onih država koje imaju različitu „dužinu staža“ u EU, što smatramo da može biti od značaja za naše istraživanje i imati implikacije istraživačkih nalaza na obrazovnu teoriju i praksu.

Države čije smo sisteme i politiku obrazovanja analizirali u ovom radu su: Kraljevina Danska, Republika Slovenija i Republika Srbija. Za Dansku smo se opredelili, jer je jedna od zemalja koje predstavljaju lidere na polju obrazovanja odraslih u svetu, sa viševjekovnom uspešnom tradicijom na ovom polju. Pored uspeha u obrazovanju odraslih, ova zemlja ima dug EU „staž“ (od 1971. godine). Izbor Slovenije za drugu zemlju čije je upravljanje sistemom obrazovanja odraslih bilo predmet našeg proučavanja počiva na tome da je zemlja prema mnogim karakteristikama bliska Republici Srbiji (treća zemlja obuhvaćena našim istraživanjem). Tokom sedam decenija (od 1918. do 1991. godine) Slovenija i Srbija su se nalazile u istoj državi, tokom kojih su delile identičnu obrazovnu koncepciju,

obrazovni sistem i obrazovne institucije. Nakon nešto više od decenije samostalnog života, Slovenija je 2004. godine dobila članstvo u EU.

S obzirom da je Srbija zemlja koja svoju perspektivu vidi u EU i u iščekivanju je članstva, opravdano je naučno i stručno sagledati i kritički analizirati povezanost EU politike obrazovanja i upravljanja sistemom obrazovanja odraslih u Srbiji.

2. Opisati i analizirati upravljanje sistemima obrazovanja odraslih u nacionalnim državama Evrope.

Zadatak broj 2 smo realizovali preko sledećih (pod)zadataka:

- 2.1. *Opisati i analizirati upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj;*
- 2.2. *Opisati i analizirati upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji;*
- 2.3. *Opisati i analizirati upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Republici Srbiji.*

Treća grupa zadataka se odnosi na sagledavanje i utvrđivanje uticaja evropske obrazovne politike na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih. Evropska unija usmerava pravce u kojima će se sistemi obrazovanja odraslih zemalja članica razvijati, kao i prioritete koji su aktuelni i na koje bi zemlje trebale da obrate posebnu pažnju. U okviru tog procesa, nacionalni sistemi imaju naglašenu autonomiju. Smatramo da bi bilo vrlo korisno utvrditi konkretna rešenja i načine na koje su nacionalne države prilagodile svoje sisteme obrazovanja odraslih spoljnim zahtevima i u isto vreme kako su ta rešenja korespondiraju sa konkretnim, pojedinačnim potrebama njihovih zemalja.

3. Utvrditi da li postoje uticaji evropske obrazovne politike na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih, u kojoj meri i u kojim segmentima upravljanja su izraženi, kao i kojim mehanizmima su ostvareni.

Zadatak broj 3 smo ispunili realizacijom sledećih (pod)zadataka:

- 3.1. *Utvrđiti da li postoje uticaji evropske obrazovne politike na upravljanje sistemom obrazovanja odraslih Kraljevine Danske, u kojoj meri i u kojim segmentima upravljanja su izraženi, kao i kojim mehanizmima su ostvareni;*
- 3.2. *Utvrđiti da li postoje uticaji evropske obrazovne politike na upravljanje sistemom obrazovanja odraslih Republike Slovenije, u kojoj meri i u kojim segmentima upravljanja su izraženi, kao i kojim mehanizmima su ostvareni;*
- 3.3. *Utvrđiti da li postoje uticaji evropske obrazovne politike na upravljanje sistemom obrazovanja odraslih Republike Srbije, u kojoj meri i u kojim segmentima upravljanja su izraženi, kao i kojim mehanizmima su ostvareni.*

Četvrta grupa zadataka se odnosi na kontrolne varijable, odnosno na utvrđivanje posrednog intervenišućeg uticaja koje kontrolne varijable potencijalno imaju na proces uticaja evropskih obrazovnih politika na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih. U tom pogledu, zadatak broj četiri glasi:

4. *Analizirati i utvrditi okolnosti koje se javljaju kao intervenišući činioци u procesu uticaja evropske politike obrazovanja na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih.*

4.1. *Analizirati i utvrditi da li se dužina članstva zemlje u EU javlja kao intervenišući činilac u procesu uticaja evropske politike obrazovanja na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih.*

4.2. *Analizirati i utvrditi da li se obrazovna tradicija nacionalnih zemalja javlja kao intervenišući činilac u procesu uticaja evropske politike obrazovanja na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih.*

4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

U kontekstu postavljenog cilja istraživanja, identifikovali smo tri grupe varijabli: nezavisne, zavisne i kontrolne.

4.1. NEZAVISNA VARIJABLA I NJENI INDIKATORI

Evropska politika obrazovanja odraslih – kao nezavisna varijabla predstavlja zahteve i preporuke koje Evropska unija postavlja zemljama članicama i zemljama kandidatima u oblasti obrazovanja odraslih. S obzirom na to da je ova varijabla vrlo kompleksna, operacionalizovali smo je preko sledećih indikatora:

- *Ciljevi obrazovanja odraslih.* Ovaj indikator se odnosi na dominantne ciljeve obrazovanja odraslih i njihovu funkciju u obrazovnoj politici Evropske unije, odnosno, ukazuje nam na to šta EU njima pokušava postići;
- *Prioritetna područja obrazovanja odraslih.* Ovaj indikator se odnosi na područja (sadržaje) obrazovanja odraslih kojima EU politika obrazovanja odraslih daje prioritet, odnosno koja na području obrazovanja odraslih smatra strateški bitnim. U okviru ovog indikatora prihvaćemo opštu poddelu na dve dimenzije - stručno obrazovanje odraslih i liberalno obrazovanje odraslih;
- *Ciljne grupe u obrazovanju odraslih.* Ovaj indikator nam daje informaciju koje ciljne grupe odraslih (stari, žene, imigranti, nezaposleni, osobe sa posebnim potrebama, odrasli iz ruralnih područja i sl.) evropska politika obrazovanja odraslih posmatra kao prioritetne;
- *Mehanizmi uticaja evropske politike obrazovanja odraslih.* Pod mehanizmima uticaja se podrazumevaju principi EU, otvoreni metod koordinacije, preporuke, fondovi i drugi brojni instrumenti koje EU kreira kako bi uredila evropski prostor obrazovanja odraslih.

4.2. ZAVISNA VARIJABLA I NJENI INDIKATORI

Zavisnu varijablu u istraživanju predstavlja *upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih u Evropi*. Kako bi što adekvatnije istražili ovu varijablu, posmatrali smo je na dva nivoa.

Prvi nivo posmatranja upravljanja nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih je *administrativno – retorički nivo*. Ovo je nivo na kome nacionalne vlade razrađuju obrazovne ideje i artikulišu koncepciju obrazovanja odraslih, kroz sledeće segmente ili indikatore:

- *Nacionalni ciljevi i strategije obrazovanja odraslih;*
- *Nacionalne strategije povezane sa obrazovanjem odraslih;*
- *Zakonodavni akti koji se direktno odnose na obrazovanje odraslih;*
- *Zakonodavni akti koji su povezani sa obrazovanjem odraslih;*
- *Različiti akti i dokumenti koji iskazuju posvećenost obrazovanju odraslih, ali nemaju težinu zakona.*

Drugi nivo posmatranja upravljanja nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih predstavlja otelotvorenje nacionalne koncepcije obrazovanja odraslih kroz njenu institucionalizaciju, odnosno, *implementacija zamisli o obrazovanju odraslih u konkretan sistem obrazovanja odraslih*. Za potrebe rada, ovaj nivo smo nazvali *operativno-praktični nivo* upravljanja sistemom obrazovanja odraslih. Ovaj nivo je moguće sagledati preko sledećih indikatora:

- *Organi upravljanja sistemom obrazovanja odraslih;*
- *Institucionalna struktura sistema obrazovanja odraslih;*
- *Finansiranje obrazovanja odraslih.*

4.3. KONTROLNE VARIJABLE

U radu smo se opredelili za dve kontrolne varijable koje imaju nacionalne karakteristike, a za koje smatramo da mogu imati intervenišuću ulogu prilikom uticaja supranacionalne evropske obrazovne politike na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih.

To su sledeće varijable:

- *dužina članstva države u EU;*
- *tradicija obrazovanja odraslih* (pod ovom varijablom smo podrazumevali preovladavajuću koncepciju obrazovanja odraslih u analiziranim zemljama do Drugog svetskog rata).

5. HIPOTETIČKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Hipoteze u komparativnim andragoškim istraživanjima služe kao vodič u traženju izvora podataka koje treba prikupiti. Pomoću hipoteza istraživač komparativista nastoji da ustanovi postojanje veze među proučavanim fenomenima, zatim da odredi opšti pravac veze i na kraju dolazi do preciznijih i kvalitetnijih formulacija međusobnih veza. To znači da hipoteze određuju pravce komparativnih istraživanja (Savićević, 1984: 160).

„Hipoteze nisu samo vodiči, već služe kao sredstvo za evaluaciju sakupljenih podataka“ (Savićević, 2003: 277). Stvaranjem hipotetičkog okvira, smatra Meriam (Merriam, prema: Ovesni, 2000: 44), povećava se "valjanost uopšte". U kontekstu izrečenog, svi napori istraživanja koji su usmereni na prikupljanje podataka, njihovu klasifikaciju, razvrstavanje i interpretaciju, u suštini vode ka potvrđivanju ili odbacivanju hipoteza.

Opštom hipotezom u našem istraživanju tvrdimo da postoje uticaji evropske obrazovne politike na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih koji su određeni i kontrolisani činionicima međunarodnog i nacionalnog porekla.

6. MODEL ISTRAŽIVANJA, METODE, TEHNIKE I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Da bi mogli da realizujemo postavljeni cilj i realizujemo identifikovane zadatke istraživanja, koristili smo brojne metode i tehnike u nameri da pokušamo da problemu pristupimo na holistički način. Pre nego što damo pregled metoda i tehnika koji su bili korišćeni u okviru istraživanja, fokusiraćemo se na model istraživanja u okviru kojeg će te metode i tehnike biti korišćene.

Pojam "model" koristimo u značenju u kojem ga koristi Savićević (prema Ovesni, 2000: 31), kao "pristup prikupljanju činjenica i traženja odgovora na postavljene istraživačke probleme". Bogdanović (1993) primećuje da se u literaturi u istom značenju upotrebljavaju termini metod slučaja, studija slučaja i analiza slučaja, i da se pod pojmom metod slučaja označava način istraživanja, jer studija slučaja implicira već gotov proizvod ovog načina proučavanja, dok analiza slučaja stavlja naglasak, pre svega, samo na jednu fazu, premda značajnu, istraživačkog procesa. Slažemo sa Ovesni (2000: 31) da je "najprihvatljivije stanovište da pojam studije slučaja posmatramo pre kao istraživački model u kome se 'prepliću' više metoda ..., nego kao zaseban metod". Prema mišljenju koje iznosi Ševkušić (2008), studija slučaja, iako je ranije bila dosta osporavana, može se koristiti u različitim naučnim oblastima, a često se posmatra kao naučni postupak koji može rezultirati u praktičnoj primeni tako dobijenih saznanja. Prigovori se tiču dalje mogućnosti razvoja teorije, nedostaka pouzdanosti i validnosti metodološkog pristupa ili sumnje u naučni status studije slučaja. Bogdanovićeva (1993) smatra da drugi autori kao nedostatke ovom modelu pripisuju: nedostak „strogosti“ koje imaju statističke metode, upotreba manje pouzdanih istraživačkih sredstava, kao što su ona koja se tradicionalno ubrajaju u kvalitativni pristup: posmatranje sa učestvovanjem, pisma, dnevnici, autobiografije, neformalni razgovor. Uz sve to, intuicija istraživača ima veliku ulogu u istraživanju, a rezultat takvog načina rada jeste istraživanje koje traje dugo, iskustvena građa postaje preobimna, tekstovi u kojima se prikazuju rezultati, predugi. Bandur i Potkonjak (1999), kada govore o ograničenju ovog modela tvrde da se rezultati dobijeni njegovom primenom ne mogu mnogo uopštavati zbog naglašenog subjektivnog momenta u istraživanju. Ti rezultati mogu da ukažu na problem, mogu da doprinesu razumevanju istraživnog problema, mogu biti uvod u neku vrstu drugog istraživanja.

Ipak, u studiji slučaja sadržana su sva svojstva relevantna za izučavanje društvenih fenomena: očuvanje celine pojave, uvažavanje njenog konteksta i razvojne dimenzije, komplementarnost različitih izvora podataka. Kao prednost ove metode istraživanja navodi se njen holistički karakter, odnosno težnja da se očuva celina slučaja, njegov jedinstveni karakter, njegov razvoj. To smanjuje mogućnost redukcionizma, jer je u centru istraživanja uvek celina slučaja. To je model koji svaku socijalnu jedinicu tretira kao celinu, za razliku od anketnih istraživanja. Studija slučaja, nasuprot statističkom metodu, daje više ili manje

kontinuiranu sliku, kroz vreme, iskustva, društvene snage i uticaje kojima je jedinica proučavanja bila podvrgnuta. Bandur i Potkonjak (1999) ističu da primena studije slučaja omogućava i prodiranje u dubinu proučavanog slučaja, sagledavanje onog što je iza pojavnog. Posebno se naglašavaju intenzivni i dubinski karakter istraživanja, a mogućnosti njegove primene kreću se od proučavanja pojedinaca, grupa, ustanova do najširih globalnih zajednica.

Studija slučaja može biti singularna (kada je usmerena je na istraživanje pojedinačnog slučaja) ili multipla (istraživanje više slučajeva). Ograničenosti studije singularnog slučaja se mogu ublažiti pretvaranjem jednog u više slučajeva (metod višestrukog slučaja). Preporučuje se korišćenje triangulacije čime se znatno povećava validnost istraživanja i mogućnost generalizacije dobijenih rezultata. Postoji mogućnost u ovakvoj situaciji da se izvrši određena standardizacija instrumenata istraživanja, a time se otvara mogućnost da se podaci dobijeni u jednom slučaju proveravaju i upoređuju sa podacima u ostalim slučajevima dobijenim istraživanjem. Time konačni rezultati istraživanja postaju naučno validniji i pouzdaniji. U našem istraživanju koristili smo **multiplu studiju slučajeva** u okviru koje smo istraživali uticaje evropske politike obrazovanja odraslih na sisteme obrazovanja odraslih u Danskoj, Sloveniji i Srbiji.

U okviru studije slučaja kao modela istraživanja, koristili smo metode kvalitativnog istraživanja - istorijsku, deskriptivnu i komparativnu metodu, te hermeneutičku metodu kao svojevrsnu teoriju interpretacije, pa se pristupu može pripisati kritičko-analitički karakter.

Metoda koja nam je omogućila da dublje proniknemo u suštinu i genezu istraživanih fenomena je *istorijska* metoda. „U ovoj vrsti istraživanja bitne su sinteze i interpretacije“ (Savićević, 2003: 18), naročito ako imamo u vidu da su fenomeni koji su predmet našeg istraživanja nastajali, modifikovali se i menjali tokom dužeg vremenskog perioda i da predstavljaju sastavni deo kulture i tradicije država čija nas obrazovna politika obrazovanja interesuje. Upravo tradicija obrazovanja odraslih predstavlja jednu od determinanti koje određuju obim u kojem se neke kulturne i obrazovne pojave mogu preneti u drugu sredinu. Stoga istraživanje u jednom svom delu prati istorijski razvoj fenomena politike obrazovanja odraslih, kako na nacionalnom tako i na nadnacionalnom planu da bi se pratio nastanak i razvoj fenomena, njegove forme, pojavnih oblika, a naročito promene, ali i da bi se

ustanovila veza između fenomena i konteksta (političkog, ekonomskog, društvenog...) i utvrdili faktori koji oblikuju globalnu politiku obrazovanja odraslih (Popović, 2014.)

Korišćenje *deskriptivne* metode omogućava opisivanju andragoških ideja i pojava, a posebno ustanova i andragoških procesa. Ova metoda predstavlja prvi, ali ne i dovoljan korak u svakom komparativnom istraživanju, jer da bi se neke pojave i fenomeni mogli uporediti, oni se prvo moraju opisati. Sokolova i saradnici (prema: Savićević, 1984: 138) smatraju da se ovaj metod koristi da bi se opisale spoljne oznake obrazovnih pojava različitih zemalja čime se dobijaju potrebne informacije za dalju analizu, upoređivanja i zaključke. Pomenuti autori smatraju da se komparativni metod u oblasti obrazovanja primenjuje prilikom analize takvih obrazovnih pojava kao što su finansiranje obrazovanja, upravljanja obrazovanjem, vrste i strukture obrazovnih ustanova, njihovi planovi i programi, pripremanje nastavnika, njihov materijalni položaj, sistem visokoškolskog vaspitanja i obrazovanja, delatnost dečjih i omladinskih organizacija itd.

U opisu sistema obrazovanja odraslih koristili smo analizu sadržaja kao tehniku deskriptivnog istraživanja. Analizirali smo istorijske izvore, a poseban akcenat smo stavili na savremene izvore. „Komparativisti su posebnu pažnju obraćali legalnim dokumentima o obrazovanju pojedinih zemalja kao što su zakoni, dekreti, proklamacije“ (Savićević, 1984: 149), pa ćemo i mi krenuti njihovim stopama.

Treća metoda koju smo koristili (i koja predstavlja primarnu metodu u ovom istraživanju) je *komparativna* metoda. Još je krajem XIX veka Dirken (prema: Savićević, 1984: 136) razmatrao epistemološku vrednost komparativnih istraživanja i smatrao da su ona najbolja zamena za eksperiment u proučavanju uzroka nastanka i razvoja pojedinih društvenih fenomena, ali u isto vreme Savićević (2003: 17) naglašava da i kvalitativna istraživanja sa komparativnim dimenzijama odgovaraju kriterijumima nauke. Vredi napomenuti da postoje autori (prema: Savićević: 2003: 18) koji spajaju istorijska i komparativna istraživanja i govore o „istorijsko-komparativnim istraživanjima“. Tako na primer, naš poznati sociolog i filozof Mihajlo Đurić „sa pravom se zalaže da poređenje treba da obuhvati i bližu i daleku prošlost jer 'uporedni i istorijski metod čine nerazdvojno jedinstvo'“ (Savićević, 2003: 53). Milić (prema: Savićević, 1984: 137) smatra da se „uporedni“ metod može difinisati kao nastojanje da se određene društvene pojave ili društvo u nekom kompleksnom obliku proučavaju u svim svojim ili bar u što mnogobrojnijim, različitim oblicima koji nastaju

usled različitih društveno – istorijskih i prirodnih uslova. Specifična osobina ovog metoda je težnja da se ispita ceo iskustveni raspon kvalitativnih oblika i kvalitativnih stupnjeva određene pojave, a ne opštija misaona operacija poređenja.

Ova nam metoda omogućava „da smišljenim upoređivanjem vaspitnih fenomena ustanovljavamo sličnosti i razlike i izvodimo, putem sinteze, validne zaključke koji mogu koristiti i unapređivanju teorije i stvaralačke vaspitne prakse“ (Savićević, 1984: 27).

Korišćenje ovog metoda omogućava potpunije razumevanje obrazovanja i učenja odraslih, kao i obrazovnih politika kroz koje se pomenuti fenomeni artikulišu. Razumevanje dijalektike njihove geneze, ispoljavanja i budućeg razvoja je od velikog značaja za društvo i čoveka. U kontekstu našeg istraživanja, upoređivanje ne znači samo nizanje pojedinih elemenata jednog pored drugog (*juxtaposition*), već i njihovo tumačenje šta te ideje znače u drugim zemljama i kako se praktično artikulišu. „Za istraživača komparativistu od posebnog značaja je *otkrivanje* opštih linija razvoja u obrazovanju i učenju odraslih. To je značajno za razumevanje 'interkulturnih transfera', za razumevanje 'uvoza' i 'izvoza' andragoških ideja“ (Savićević, 2003: 17). Ove opšte linije i tendencije razvoja bi predstavljale vrhunski domet našeg komparativnog istraživanja, odnosno razumevanje uslova koji omogućavaju uspešan „uvoz“ andragoških ideja, kao i konteksta u kojem se takav proces odvija.

Komparacija će se najčešće primenjivati na uzorku dokumenata (strategija, deklaracija, programa, izveštaja) i oni se, prema Popović (2014) upoređuju vertikalno (u okviru jedne organizacije, ali u različitim vremenskim periodima) i horizontalno (poređenje dve ili više organizacija u istom vremenskom periodu).

Ova metoda je posebno pogodna za proučavanje predmeta vezanih za politiku, kao što je ovde slučaj sa politikama obrazovanja odraslih. Naime, „sistemski, metodički kontrolirana usporedba je jedna od najčešće primjenjivanih metoda u politološkoj znanosti. ... Ukoliko se istražuje i uspoređuje isti faktor – onda se mogu utvrditi sistemske spoznaje o vezama ili čak o uzročno-posljedičnim vezama između tih faktora; što je više slučajeva istraženo, to su spoznaje sigurnije“ (Meyer, 2013: 28).

Savićević (1984: 28) smatra da je na osnovu dosadašnje istorije komparativnih istraživanja moguće „naučiti jednu fundamentalnu lekciju: da predložena rešenja i kvalitet njihovog prihvatanja zavisi od brižljive analize sredine u kojoj takva rešenja treba da budu ostvarena.

Ne prihvatamo teze onih autora koji govore o 'čistim', što će reći teorijskim, i 'primenjenim' komparativnim istraživanjima vaspitanja i obrazovanja. Pod 'čistim' komparativnim istraživanjima podrazumevaju se ona koja vode do formulisanja, na teorijskom nivou, alternativa obrazovne politike, pažljivo analizirajući probleme, eliminišući ona rešenja za koja se utvrdi da će imati manje uspeha u svojoj primeni u odgovarajućoj zemlji. 'Primenjena' komparativna istraživanja u osnovi imaju za zadatak da pokažu koliko se može pomoći onima koji su odgovorni za implementaciju, sprovođenje politike obrazovanja, da im pomogne da anticipiraju rezultate i eventualno probleme koji se mogu javiti kada takva obrazovna politika bude stavljena u dejstvo“.

Komparacija pomaže potpunijem *razumevanju* obrazovanja i učenja i njihove dijalektike ispoljavanja. Ne samo to – „komparacija nam pomaže da se oslobodimo i svog parohijalizma, osećanja samodovoljnosti, idolopokloničkog odnosa prema onim vrednostima, teorijama i školama mišljenja koje to ne zaslužuju, bez obzira u kojoj se društvenoj sredini javljaju. Komparacija nam pomaže da kritički promišljamo vlastita dostignuća, kao i dostignuća drugih u oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Samo upoređivanjem zasnovanim na istraživanju moguće je uvideti prednosti i nedostatke vlastite andragoške teorije i prakse i na toj osnovi vršiti korekture ili nove naučne prodore“ (Savićević, 2003: 23). Ono sa čime se možemo na kraju složiti, u kontekstu cilja našega rada je zahtev Knoll-a (prema: Savićević, 2003: 252) da danas komparativne studije traže prenošenje međunarodne argumentacije u odluke procesa stvaranja obrazovne politike u pojedinim zemljama ili međunarodnim organizacijama. Ono što nije dovoljno jasno su načini pomenutog prenošenja.

Hermeneutički metod prožima prethodna tri metoda kao i one koji će kasnije biti opisani. „Pod pojmom hermeneutika podrazumeva se teorija interpretacije. Suštinski cilj hermeneutike jeste sticanje potpunijeg razumevanja drugih kultura, razumevanje uslova života i životnih stilova u prošlosti, ali i sadašnjosti“ (Savićević, 2003: 19). Ovaj se metod i njegova primena moraju posebno naglasiti, jer „u naučnim komparativnim istraživanjima nije dovoljno ustanoviti sličnosti i razlike, već je potrebno pružiti objašnjenje uzroka, utvrditi korene nastanka takvih sličnosti i razlika. Bez takvog metodološkog pristupa može se dogoditi da istraživači preporučuju prenošenje određenih oblika rada, planova i programa, nastavnih postupaka, institucionalnog organizovanja obrazovanja itd. iz jedne

zemlje u drugu bez dovoljno razumevanja uslova i uzroka njihovog nastanka“ (Savićević. 1984: 27).

Meyer (2013: 25) smatra da „pri interpretaciji klasičnih političkih teorija, riječ je prije svega o hermeneutičkim metodama odgovarajuće interpretacije teksta, čiji je cilj razmatrane tekstove razumjeti iz premisa izvan njihova vremena. Ovaj ponavljani proces tumačenja tekstova odnosi se na značenje korišćenih pojmova iz njihovog vremena. Hermeneutičke metode razumijevanja smisla ukazuju nam da izdvajanje iz drugih epoha možemo ipak razumjeti samo iz svog svjetonazora“ . Korišćenjem ove metode pokušali samo da utvrdimo značenja koja određene andragoške koncepcije, institucije ili politike imaju u određenim sredinama, u skladu sa vremenom u kojem se javljaju i sa funkcijom koju vrše u konkretnom društvu.

Možemo se složiti sa Popović (2014) da su brojne diskusije i analize politike obrazovanja odraslih i politike celoživotnog učenja donele niz istraživačkih rezultata i otvorile brojna naučna i stručna pitanja, ali to nije mnogo umanjilo *metodološki galimatijas* u kome se može početi od bilo koje naučne discipline, kombinovati po vertikalnoj i horizontalnoj istraživačkoj ravni, ali i kreativno primeniti metodološki instrumentarij. Neki metodološki pristupi su se ipak etablirali kao najplodonosniji i postali gotovo standard u ovakvim analizama – pre svega analiza teksta, sadržaja, analiza diskursa i sl. U prilog ove tvrdnje ide i mišljenje koje iznosi Matović (2013: 115) da „se za kvalitativnu metodologiju vezuje, pre svega, upotreba intervjuisanja, posmatranja, analize sadržaja“.

Stoga u ovom radu smo od ***istraživačkih tehnika*** koristili tehnike *analizu dokumentacije, analizu diskursa i intervjuisanje*.

Analiza dokumentacije je istraživačka tehnika koju je moguće upotrebljavati u okviru svih metoda koje ćemo koristiti u istraživanju. Ovom tehnikom istražujemo sve vrste dokumentacionih izvora (primarne, sekundarne i tercijalne) prateći prethodno identifikovane indikatore i dimenzije istraživačkih varijabli. Pri analizi dokumentacije posebnu pažnju ćemo obratiti na *diskurs* u okviru koga se dokumenti javljaju i koji mu daju konkretan kontekst, jer „svijet politike je svijet diskursa. Pojam diskursa višeznačno se koristi u društvenim i kulturnim znanostima. Diskursi su: 1. sveukupnost mišljenja o određenoj temi (npr. socijalna politika), neovisno o mediju njihova izraza; i 2. određeni tekst u širem smislu koji predstavlja određenu informaciju ili mišljenje bilo da se radi o

novinskom članku, intervju, televizijskoj emisiji, prilogu na radiju, političkom govoru, vijestima na televiziji ili radiju, prikladnoj sekvenci u sapunici ili kvizu“ (Meyer, 2013: 28). Ovo je uobičajeno u savremenim metodološkim pristupima, jer ima naročito veliki značaj u analizi odnosa moći koji u međunarodnoj saradnji igraju bitnu ulogu. Ipak, prema mišljenju Popović (2014) bilo bi nedovoljno ograničiti se na diskurs, iz nekoliko razloga. “Otkrivanje” diskursa je samo jedan, prvi korak u ovakvoj analizi, a kada su u pitanju glavni akteri međunarodne politike obrazovanja, to najčešće i nije teško i njihova transparentnost može i da iznenadi. Već analiza uslova i faktora koji utiču na kreiranje te politike i na njeno menjanje traži analizu konteksta i međuzavisosti relevantnih faktora (koji se nalaze u raznim domenima – vojnom, političkom, privrednom, naučnom, socijalnom, kulturnom...). Naročito pitanje uticanja i transfera međunarodne politike zahteva analizu mehanizama kojima se ti procesi odvijaju, što se dešava u vrlo raznolikim “arenama”. Zanimljiva je pozicija koju zastupaju Nicoll i Edwards (prema: Popović, 2014) – da je celoživotno učenje nesumnjivo diskurs, i da bi istraživačko dekonstruisanje tog diskursa (koji se, dopadao nam se ili ne, koristi za mobilizaciju, i promociju učenja) i razotkrivanje njegove retorike kao “spinovanja”, makar i u uzvišenom istraživačkom cilju traženja istine, dovelo do toga da svojim analizama i komentarima maskiramo svoju retoriku i postanemo majstori spinovanja. Taylor (prema: ibidem) dodaje da je u pitanju ipak samo još jedan „tekst“ i da ne možemo znati kakve efekte tekstovi iz oblasti obrazovne politike imaju bez empirijskih istraživanja, i bez uvida u to kako su diseminirani. Ovo ujedno predstavlja i bitno ograničenje ove tehnike u generalizaciji interpretiranih rezultata.

Analiza diskursa je u istraživanju sprovedena analizom tri vrste podataka:

1. analizom javnih dokumenata i relevantne zakonske regulative kojom je regulisana politika obrazovanja odraslih;
2. analizom sekundarnih izvora u kojima je izvršena kritika javnih dokumenata;
3. analize transkripata intervju ekperata u politikama obrazovanja odraslih.

Analiza diskursa će biti fokusirana na jezik i značenja koja se stvaraju korišćenjem jezika, kroz govor (narativi ispitanika) i tekst (javna dokumenta i zakoni). Ovo je bitno naglasiti, jer „jezik nije neutralni medijum putem koga se 'samo' komunicira i razmenjuju informacije. Jezik je socijalno polje u kome se naše znanje o svetu koji nas okružuje aktivno oblikuje“ (Jarić, I., 2014: 25). U tom smislu, analiza diskursa u našem radu će

pokušati da nam omogući da jezik koji se koristi prilikom prikupljanja građe ne posmatramo kao odraz realnosti, već kao medijum konstrukcije realnosti. S obzirom da smo jedan deo intervjua odradili na engleskom jeziku, koji ni istraživaču ni ispitanicima nije maternji jezik, pokušaćemo da tu činjenicu imamo u vidu prilikom interpretacije dobijenih rezultata.

Tehnikom intervjuisanja ćemo doći do mišljenja relevantnih eksperata o tome da li, u kojoj meri i u kojim oblastima možemo, u slučaju izabranih nacionalnih država, govoriti o uticajima odabranih varijabli na upravljanje sistemom obrazovanja odraslih. U prilog odabira ove tehnike ide i istraživanje Bryman-a (prema: Matović, N., 2013: 115-116), koji je analizirajući 232 članka iz oblasti društvenih nauka konstatovao da „se za prikupljanje kvalitativnih podataka u većini radova koristi polustandardizovani i nestandardizovani intervjui (71,%)“. U okviru instrumentarija intervjua koristićemo polustrukturirani intervjui, što znači da su unapred određene teme o kojima će se razgovarati, a pitanja su formulisana u okvirnom obliku. Formulisanje pitanja (i potpitanja kojima se razgovor usmerava u željenom pravcu) kao i njihov redosled se prepuštaju osobi koja intervjuiše. Kao bitne karakteristike ovog tipa intervjua mogu se navesti da istraživač dopušta sagovorniku manja tematska udaljavanja od postavljenih pitanja, što tehnicima daje karakter dvosmernog dijaloga tokom koga istraživač balansira između fleksibilnosti i realizovanja cilja istraživanja.

Instrument u ovom istraživanju čini polustrukturirani intervjui. Instrument za ispitanike iz Srbije sadrži sedam pitanja otvorenog tipa formulisana na srpskom jeziku, kojima pokušavamo da utvrdimo evropsku politiku obrazovanja odraslih, srpsku politiku obrazovanja odraslih, mehanizme uticaja na evropske obrazovne politike na nacionalnu i eventualan recipročan uticaj, kao i uticaj nacionalne tradicije u kontekstu međunarodnih faktora na aktuelnu srpsku politiku obrazovanja (Prilog broj 1). Instrument za ispitanike iz Danske (Prilog broj 2) i Slovenije (Prilog broj 3) sadrži osam pitanja otvorenog tipa, formulisana na engleskom jeziku. Pitanje više iz ovoga intervjua se odnosi na uticaj evropske obrazovne politike na nacionalnu politiku obrazovanja odraslih posmatrano kroz vremensku dimenziju. Naime, interesuje nas da li su mehanizmi evropskog uticaja bili drugačiji dok je zemlja bila kandidat za članstvo, u odnosu na one mehanizme koji se danas primenjuju.

7. IZVORI PODATAKA

Prema mišljenju Savićevića (2003: 270) „izvori mogu biti različiti: štampani materijal i ljudi (stručnjaci i nastavnici u području obrazovanja odraslih)“. Kako bi povećali validnost našeg istraživanja, odlučili smo se za korišćenje obe vrste izvora.

Što se tiče štampanog materijala (izvora) on se uglavnom deli na primarne, sekundarne i tercijalne izvore. U ovom istraživanju smo koristili sve tri vrste pomenutih izvora, a naglasak je na primarnim izvorima, tj. legalnim dokumentima o obrazovanju odraslih u pojedinim zemljama kao što su zakoni, dekreti, proklamacije, rezolucije itd.

Kako kod komparativno-istorijskog pristupa, tako i od istorijsko-komparativnog, analiza se vrši na primarnim dokumentima (koji su u slučaju međunarodnih organizacija najčešće javno, lako dostupni, redovno objavljeni i diseminirani), kao i na sekundarnim – brojnim analizama pojedinih aspekata njihovog rada u obrazovanju (Popović, 2014). Izvori su podvrgnuti kritičkoj analizi, koristeći sekundarne i tercijalne izvore i imajući u vidu da samo donošenje i usvajanje legislative i preporuka ne znači i njihovu adekvatnu primenu. Prilikom rada na pisanim izvorima, vodili smo računa o problemu selekcije izvora „jer velika suma naročito primarnih izvora potencijalno je neupotrebljiva“ (Savićevića, 2003: 270), kao i o tome da ovi materijali relativno brzo zastarevaju, što je jedno od bitnih ograničenja ovog istraživanja. Rad na tekstualnim izvorima preovladava u prvoj fazi istraživanja, radi utvrđivanja elemenata evropske obrazovne politike.

U drugoj fazi istraživanja, glavni izvor podataka su stručnjaci koji su dali svoj sud o uticaju evropskih politika obrazovanja odraslih na upravljanje sistemima obrazovanja odraslih u nacionalnim državama, koje su identifikovane analizom tekstualnih izvora. U tom smislu, potrebno je odrediti i opisati populaciju i uzorak na koje će biti usmerena druga faza istraživanja.

8. POPULACIJA I UZORAK

Populacija istraživanja je beskonačna, jer su karakteristike konačne populacije tačna vremenska i količinska određenost (Bakovljević, 1997, str. 39). U našem slučaju vremenska određenost postoji, jer su svi intervjui sprovedeni u isto vreme, ali ne postoji količinska

određenost. Ovo objašnjavamo širinom određenja termina „ekspert u obrazovanju odraslih“ koji može da obuhvati vrlo širok opseg aktera: od kreatora politika obrazovanja odraslih, preko upravnih organa i državne administracije, naučne javnosti, do praktičara u obrazovanju odraslih. Kada još tome dodamo da smo eksperte birali iz nacionalnih zemalja koje su zastupljene u našem istraživanju, jasno je da se mora govoriti o beskonačnoj populaciji.

Uzorak istraživanja je nameran, što je karakteristično za kvalitativna istraživanja u kojima se koriste „neslučajni, uglavnom namerni uzorci. Za tu grupu uzoraka karakteristično je da se izbor članova u uzorak zasniva na proceni istraživača, a u skladu sa specifičnim potrebama predmeta proučavanja“ (Matović, N., 2013: 111). Shodno izrečenom, za uzorak u istraživanju smo odabrali stručnjake koji se ili naučno bave ovim fenomenom, ili su u formalnoj poziciji moći da donose i sprovode politike obrazovanja odraslih, ili pripadaju civilnom sektoru angažovanom na pomenutom polju. U većini izabranih stručnjaka možemo naći isprepletene pozicije i uloge: angažovanost u akademskom i civilnom sektoru, a svi izabrani stručnjaci imaju bogato iskustvo u realizaciji međunarodnih projekata finansiranih od strane EU. „Neslučajni uzorci pripadaju grupi malih uzoraka“ (ibidem), što je slučaj i u ovom istraživanju u koje smo uključili pet stručnjaka: po dva iz Srbije i Danske i jednog iz Slovenije.

9. NAČIN ORGANIZACIJE ISTRAŽIVANJA

Ispitivanje mišljenja eksperata iz oblasti politika obrazovanja odraslih je utvrđeno tokom jednomesečnog istraživanja sprovedenog od polovine novembra do polovine decembra 2014. godine. Od pet sprovedenih intervjua, jedan je urađen direktnom komunikacijom (lice u lice), jedan putem telefonskog razgovora, a tri korišćenjem online komunikacije i programa Skype. Intervjui su trajali između 40 minuta i dva sata, a sprovedeni su na srpskom jeziku (sa ekspertima iz Srbije) i na engleskom jeziku (sa ekspertima iz Danske i Slovenije). Svi razgovori su u dozvolu ispitanika snimljeni, nakon čega je urađen transkript svih razgovora.

**IV REZULTATI ISTRAŽIVAČKE STUDIJE - ANALIZA I
INTERPRETACIJA**

1. POLITIKA OBRAZOVANJA ODRASLIH EVROPSKE UNIJE I MEHANIZMI UTICAJA NA ZEMLJE ČLANICE

1.1. NASTANAK I TRANSFORMACIJA EVROPSKE EKONOMSKE ZAJEDNICE

Ideja o ujedinjenju evropskih država u poseban savez je stara i potiče još iz srednjeg veka. „Realizacija nekih ovih ideja počela je, međutim, tek između dva rata zahvaljujući aktivnosti različitih federalističkih pokreta, od kojih su najaktivniji bili: Evropska unija federalista, francuska nevladina organizacija „Federacija“, Pokret socijalista za Ujedinjene države evrope, Evropska liga za ekonomsku saradnju, Panevropska unija“ (Vukadinović, 2001: 20). Okončanjem Drugog svetskog rata ponovo su oživele ideje ujedinjenja. Vredna je pomena konferencija u Hagu, održana 1948. godine, kojom je predsedavao britanski premijer Winston Čerčil, a kojom je osnovan Savet Evrope. „Osnivanje Saveta Evrope predstavlja „vrlo značajnu etapu u tokovima zapadno evropske integracije“ jer će se kasnije aktivnosti na stvaranju evropske ekonomske i političke unije odvijati pod njegovim okriljem“ (Vukadinović, 2001: 21). Statut Saveta Evrope je 1949. godine u Londonu potpisalo 10 evropskih država: Belgija, Danska, Francuska, Irska, Italija, Luksemburg, Holandija, Norveška, Švedska i Velika Britanija. Ovaj događaj, u istoriji zabeležen kao *Londonski sporazum*, označava osnivanje Saveta Evrope.

Evropska zajednica za uglj i čelik, koja je predhodila Evropskoj uniji kakvu danas znamo, je osnovana **1950. godine** na osnovu Šumanove deklaracije (*Robert Schuman*), zahvaljujući velikim naporima francuskog političara Monea (*Žan Mone*) i njegovog italijanskog kolege Spinelija (*Altieri Spineli*). Ugovor o osnivanju Evropske zajednice za uglj i čelik (*Treaty establishing European Coal and Steel Community, ECSC Treaty*) potpisan je 18. aprila 1951. godine u Parizu i poznat je kao *Pariski sporazum*. Iako je decidirano imao cilj da pod zajedničku kontrolu jedne otvorene organizacije stavi francusku i nemačku proizvodnju i distribuciju uglja i čelika, Sporazum je odigrao značajnu ulogu u podsticanju buduće sveobuhvatne ekonomske i političke saradnje. Bio je to prvi od tri sporazuma kojim je trasiran put za postepenu ekonomsku integraciju evropskih država. Ova zajednica više ne postoji, pošto je 2002. godine istekao pedesetogodišnji ugovor o njenom osnivanju.

Posle pozitivnih iskustava sa funkcionisanjem ove Zajednice, isti osnivači su, **1957. godine** potpisali sporazume o osnivanju **Evropske ekonomske zajednice** (*Treaty establishing European Economic Community, EEC Treaty*) i **Evropske zajednice za atomsku energiju** (*Treaty establishing European Atomic Energy, EAEC Treaty*). Sporazumi su potpisani u Rimu, 27 marta 1957. godine, i poznati su i kao *Rimski ugovori* ili *Osnivački sporazumi*. Stupili su na snagu prvog januara 1958. godine između šest država, izvornih osnivača: Belgije, Francuske, Holandije, Italije, Luksemburga i Zapadne Nemačke.

Nakon toga, Zajednica je nekoliko puta proširivana. Prvo proširenje se desilo 1973. godine, kada su Zajednici pristupile Velika Britanija, Irska i Danska, formirajući „Zajednicu devetorice“. Zanimljivo je da su građani Norveške na referendumu odbili da njihova zemlja uđe u Zajednicu, iako je njihova vlada podnela kandidaturu za članstvo. Osam godina kasnije Zajednici je pristupila i Grčka kao deseta članica. Prvog januara 1986. godine Zajednici su pristupile Španija i Portugalija, formirajući „Zajednicu dvanaestorice“. Ujedinjenjem Nemačke 1990. godine, dotadašnja Demokratska Republika Nemačka „na mala vrata“ postaje član Zajednice, koja 1993. godine (ugovorom iz Mاستrihta) menja naziv u Evropska unija. „Novoj“ Evropskoj uniji (EU) su prvog januara 1995. godine pristupile Švedska, Finska i Austrija. Norvežani su ponovo, kao i dvadeset godina pre toga, odbili članstvo, te nisu postali deo „četvrtog“ velikog proširenja. Peto proširenje je bilo najveće u istoriji Evropske Unije. Desilo se 2004. godine, kada je deset novih članica postalo punopravni član EU. To su bile sledeće zemlje: Poljska, Češka, Slovačka, Mađarska, Slovenija, Litvanija, Letonija, Estonija i Kipar. Nakon ovog, sledeće proširenje se desilo 2007. godine, kada su članstvo dobile Bugarska i Rumunija. Ovim se broj zemalja članica povećao na 27. Poslednja je članstvo u Evropskoj uniji ostvarila Hrvatska, koja se pridružila kao punopravna članica 01. 07. 2013. godine.

Zemlje koje su trenutno zainteresovane za pristupanje i punopravno članstvo u EU su Makedonija i Turska (koje su status kandidata stekle 2005. godine), Srbija (2012. godine je postala kandidat za članstvo u Uniji), Island (2009. godine podneo zahtev za članstvo u EU), Crna Gora (počela pregovore sa Evropskom Unijom 2012. godine), zatim Bosna i Hercegovina, koja je započela pregovore o Ugovoru o stabilizaciji i pridruživanju 2005. godine i Albanija koja iste pregovore kao i BiH počela 2003. godine.

Što se tiče formalnog pravnog statusa EU, on predstavlja formu koja je potpuno nova na svetskoj sceni. „Budući da Evropska zajednica u suštini predstavlja poseban tip međunarodne organizacije to se u njenim okvirima stvara posebno pravo. Njegovo autonomno postojanje priznao je ne samo Sud pravde Evropskih zajednica, već i države članice, odnosno njihovi sudovi. Čak je i nemački Savezni ustavni sud, nakon izvesnog kolebanja nekih drugih sudova, zauzeo stav da pravo Evropskih zajednica čini poseban autonomni pravni poredak čije norme ne pripadaju ni međunarodnom pravu, ni unutrašnjem pravu država članica“ (Vukadinović, 2001: 40). Specifičnost ove zajednice se ogleda u tome što ona nije jedna država, federalno ili konfederalno uređena, a nije ni „klasična“ međunarodna organizacija. „Za razliku od klasičnih međunarodnih organizacija koje funkcionišu po načelima međusobne saradnje država članica koje i dalje u potpunosti zadržavaju svoja suverena prava, Evropska (ekonomska) zajednica predstavlja integracionu zajednicu kojoj su države članice nepovratno dodelile deo svojih suverenih prava i u tim okvirima je učinile nadnacionalnom ili autonomnom organizacijom“ (Vukadinović, 2001: 45).

Evropska unija, nastala iz ekonomskih potreba nekoliko zemalja da kontrolišu i unaprede sopstvenu proizvodnju uglja i čelika, posle trideset godina primene gotovo nepromenjenog Rimskog ugovora o osnivanju, proširuje svoje ingerencije kroz saradnju zemalja članica na uspostavljanju zajedničkog tržišta, koje počiva na slobodnom kretanju ljudi, robe, usluga i kapitala. Ovo je učinjeno Mاستriškim Ugovorom o Evropskoj uniji (*Treaty on European Union*) koji je stupio na snagu početkom 1993. godine. „Sporazumom iz Mاستrihta osnovana je Evropska unija kao nova organizacija, dok je izmenama i dopunama Osnivačkih sporazuma promenjen karakter triju Evropskih zajednica“ (Vukadinović, 2001: 22). Ovako „osnovana“ Evropska unija sebe vidi kao prelazni oblik buduće političke unije. Sporazum iz Mاستrihta je dopunjen Amsterdamskim sporazumom, kojim se dalje produbljava saradnja među zemljama članicama. Pomenute reforme „su imale za cilj da stvore adekvatni pravni i politički okvir za dalji proces *produbljivanja* integracije između država članica i proces *proširivanja* odnosa Zajednice sa trećim državama nečlanicama i međunarodnim organizacijama“ (Vukadinović, 2001: 22-23). „Nakon Ugovora o EU, unija se prikazuje kao jedinstvena organizacija pod jednim krovom s tri stupa. Prvi stup obuhvaća tri spomenute zajednice, drugi zajedničku vanjsku i sigurnosnu politiku, a treći je

stup suradnja u pravosuđu i unutarnjim poslovima“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 47). Očigledno je da interesi i ciljevi članova Evropske unije nadmašuju isključivo ekonomske ciljeve, a već formiranjem ove nadnacionalne zajednice pokušavaju da dostignu i brojne druge, političke, ali i organizacione ciljeve. Naime, odnosi i koordinisanje brojnim zemljama članicama, usložnjavanje i podizanje nivoa saradnje, donosi pitanje procedura i institucija koje su za njih odgovorne. Činilo se da je izlaz u izglasavanju evropskog Ustava, ali građani Holandije i Nemačke su među prvima na referendumu uskratili podršku Ustavu, tako da se odustalo od ovakvog rešenja. Pretpostavljamo da i samo imenovanje nekog dokumenta kao „Ustava“ direktno asocira građane nacionalnih zemalja na gubitak nezavisnosti. Rešenje je pronađeno u Lisabonskom ugovoru iz 2007. godine, koji preuzima „najveći dio rješenja iz propalog Ustava“ (ibidem).

1.2. INSTITUCIONALNI OKVIR EVROPSKE UNIJE

Evropska unija kao nadnacionalna zajednica ima dosta zajedničkih institucija koje imaju za cilj koordinaciju velikog broja nezavisnih zemalja, kao i donošenje i sprovođenje zajedničkih odluka. Mi ćemo u okviru ovoga rada predstaviti samo one koje su od esencijalnog značaja za predmet našeg rada.

Evropski parlament (*European Parliament*). Ova institucija predstavlja građane EU koji na neposrednim izborima biraju svoje nacionalne predstavnike. Smešten je u Strazburu, gde se odvijaju zasedanja, dok se u Briselu, iz praktičnih razloga održavaju sednice radnih grupa, pripremaju predlozi zakona i sl. Na čelu ove institucije se nalazi predsednik parlamenta (koji se menja na svakih 2,5 godina) i 14 potpredsednika. Parlament ima 754 članova koji su grupisani prema političko programskom opredeljenju, a ne prema pripadnosti nacionalnoj državi. Trenutno, prema poslednjem sazivu Parlamenta (2009 – 2014)² poslanici su grupisani na: EPP-ED (*Group of the European People's Party (Cristian Democrats) and European Demokrats*), PES (*Group of the Party of European Socialists*), ALDE (*Group of the Alliance of Liberals and Democrats for Europe*), GREEN/EFA (*Groups of the Greens/European Free Aliance*), ECR (*European Conservatives and*

² prema: www.europarl.europa.eu/aboutparliament/hr/004a50d310/Sastav-Parlamenta.html, pristupljeno: 17.07.2013.

Reformist Group), GUE/NGL (*Confederal Group of the European United Left/Nordic Green Left*), EFD (*Europe of Freedom and Democracy Group*) i na posletku NI - to su poslanici koji ne pripadaju ni jednoj od navedenih grupa, zbog nekompatibilnosti programskih ciljeva (npr. ekstremna desnica). Broj poslanika iz neke zemlje varira s obzirom na broj stanovnika neke zemlje, a male zemlje su zaštićene minimumom od šest poslanika u Parlamentu. Ono što je zanimljivo i što govori o želji osnivača, ali i sadašnjih lidera EU da Evropa postane i jedinstven politički i građanski prostor, jeste činjenica da u nekoj zemlji na izborima za Evropski parlament ne glasaju samo građani sa državljanstvom zemlje u kojoj se sprovode izbori, već i svi građani zemalja EU koji imaju stalno prebivalište na teritoriji navedene zemlje.

Prema zvaničnom *web site* – u ove institucije³, Evropski parlament ima tri glavne uloge: da raspravlja o evropskim zakonima i da ih donosi (zajedno sa Savetom Evropske unije), da procenjuje i kontroliše rad drugih evropskih institucija, naročito Evropske komisije, kako bi bili sigurni da je njihov rad u skladu sa demokratskim principima, i da razmatra i usvaja budžet EU (zajedno sa Savetom Evropske unije).

Evropski savet (*European Council*). Ova institucija je „jedino tijelo EU-a koje nije uspostavljeno osnivačkim ugovorima i koje se razvilo političkom praksom“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 48), a njeni članovi su politički predstavnici zemalja članica koji zauzimaju najviše pozicije u svojim zemljama (predsednici država ili vlada). Iako se lideri evropskih zemalja neformalno redovno sastaju još od 1974. godine, Evropski savet postaje zvanična institucija Evropske unije tek 2009. godine. S obzirom na to da su članovi Saveta lideri nacionalnih zemalja, oni štite sopstvene nacionalne interese, a u isto vreme pružaju politički diskurs Evropskoj uniji, što je i određeno odredbama člana 4. Ugovora o Evropskoj uniji, kojim je Evropski savet „dobio ovlašćenja da utvrđuje ’opšte političke smernice’ radi ’neophodnog podsticanja razvoja Unije’“ (prema: Vukadinović, 2001: 37). Čelnici država ili vlada zemalja EU sastaju se najmanje dva puta u godini (maj, decembar) zajedno sa predsednikom Evropske komisije kako bi raspravljali o pitanjima bitnim za Uniju, i dali politički podsticaj za dalje aktivnosti.

³ prema: www.europa.eu/about-eu/institutions-bodies/europeanparliament/, pristupljeno: 17.07.2013.

Savet evropske unije (*Council of the EU*). Ova institucija „prestavlja interese svake od država članica pojedinačno i glavna je zakonodavna institucija Evropske unije“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 48). S obzirom na to da je sastavljen od ministara zemalja članica, koji zastupaju interese svojih matičnih zemalja, naziva se još i Savetom ministara. Ono što je zanimljivo, u ovoj instituciji ne postoji jedan stalno delegirani nacionalni ministar koji je zadužen za rad u ovom telu, već se u zavisnosti od teme sastanka okupljaju ministri čija ministarstva imaju nadležnosti po tom pitanju. Savet Evropske unije donosi evropske zakone, koordiniše širu ekonomsku politiku između Evropske unije i drugih zemalja, usvaja godišnji budžet EU, vodi evropsku odbrambenu i spoljnu politiku i koordiniše kooperaciju između sudova i policijskih snaga zemalja članica⁴. Članovi ove organizacije se sastaju „u devet različitih grupa, od kojih su za obrazovanje posebno važne dvije: *Vijeće za obrazovanje, mlade i kulturu (Education, Youth and Culture Council)* i *Vijeće za zapošljavanje, socijalnu, zdravstvenu i potrošačku politiku (Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council)*“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 48).

Evropska komisija (*European Commission*). Ova institucija je jedina od nabrojanih čiji članovi prvenstveno zastupaju interese EU, a ne zemlje čije državljanstvo imaju. Evropska komisija je, zapravo, Vlada EU koja ima izvršnu funkciju, a čiji su predsednik i članovi imenovani od strane zemalja članica, i odbreni od strane Evropskog parlamenta. „Komisija je izvršni organ institucionalnog sistema Unije. Ima pravo da daje nacрте zakona i potom ih predstavi Parlamentu i Savetu ministara. Kao Unijino izvršno telo, odgovorno je za implementiranje evropskog zakonodavstva (direktive, regulacije, odluke), budžet i programe usvojene od strane Parlamenta i Saveta. Takođe, predstavlja Uniju na međunarodnoj sceni i pregovara oko međunarodnih dogovora, uglavnom na polju razmene i saradnje“⁵.

Ranije, Komisija je imala 27 komesara koji su se birali na period od pet godina. Radi racionalizacije i povećanja efikasnosti, Komisija od 2009. godine ima samo 15 članova, „od kojih je jedan predsednik, trinaest članova rotiraju se između država članica, a petnaestoga čini novouvedena funkcija - ministar spoljnih poslova, koji ima mesto potpredsednika

⁴ prema: www.europa.eu/about-eu/institutions-bodies/council-eu , pristupljeno: 20.07.2013.

⁵ <http://www.mojaevropa.rs/o-evropskoj-uniji/institucije/evropska-komisija/>, pristupljeno: 20.07.2013.

Komisije“ (ibidem). S obzirom na to da se zemlje koje daju predstavnike u Komisiji rotiraju, predviđeno je da zemlje koje u određenom periodu nemaju predstavnika u kolegijumu Komisije, imaju u tom telu predstavnike bez prava glasa.

Svaki član Komisije vodi određeno „ministarstvo“, odnosno, jedan ili više resora Komisije koji se zovu Opštim upravama (*Directorate general* - DG). „Od općih uprava i službi Komisije u području zajedničkih politika za obrazovanje posebno su važne *Opća uprava za obrazovanje i kulturu (Directorate General for Education and Culture – DG EAC)* i *Opća uprava za zapošljavanje, socijalna pitanja i jednake mogućnosti (Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities)*“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 48). U kontekstu rečenog, vredi pomenuti i *Izvršnu agenciju za obrazovanje, audiovizuelnu politiku i kulturu (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – EACEA)* koja je osnovana odlukom Evropske komisije 2005. godine i koja se nalazi pod nadzorom već pomenute Opšte uprave za obrazovanje i kulturu (*DG EAC*), zatim *Opšte uprave za informacijsko društvo i medije (Information Society and Media Directorate – General – DG INFSO)* i *Ured za saradnju EuropeAid (EuropeAid Cooperation Office – AIDCO)*. Značajnost ove institucije za predmet našeg istraživanja leži u njenoj nadležnosti, odnosno u upravljanju i nadgledanju projekata koji su pokrenuti u sklopu programa *Socrates, Leonardo da Vinci, Erasmus Mundus, eLearninig, Education and training: other strands, Culture 2000, Media, Active European Citizenship*, kao i program *Youth*). Nabrojani programi su od esencijalne važnosti za naš rad, i o njima će biti više reči u kasnijim delovima rada.

Generalno govoreći, najvažniji zadaci Evropske komisije je predstavljanje EU pred spoljnim institucijama i zemljama, kao i čuvanje pravnog poretka uspostavljenog Osnivačkim ugovorom. Ova poslednja aktivnost se realizuje kroz monitoring i kontrolu sprovođenja obaveza koje su preuzele zemlje članice, a ovlašćena je da pred Evropskim sudom pokreće postupke protiv zemalja članica za koje procene da nisu radile na sprovođenju uspostavljenih dogovora.

Evropski sud (*European Court of Justice*). Evropski sud „je institucija koja se od 1989. sastoji od dva suda: Suda EZ-a (*Court of Justice of the European Communities*) i Prvostepenog suda (*Court of First Instance*). Uloga Evropskog suda kao institucije je da

osigura da se pri primeni i tumačenju Osnivačkog ugovora poštuje pravo“⁶. Sedište suda je u Luksemburgu, a sudije su delegirane iz svih zemalja članica. „Za obrazovanje su bile važne odluke Evropskog suda, posebno prije Ugovora iz Maastrichta (1992.), jer su svojim tumačenjem omogućavale nadležnost tijela Europske zajednice u pitanjima obrazovnih politika i prije nego što je to bilo regulirano drugim propisima“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 48).

Evropski socijalni fond (*European Social Fund – ESF*). Osnovan je 1957. godine. Služi kao instrument EU za investiranje u obrazovanje odraslih. Koristi se za podršku povratka nezaposlenih u aktivnu radnu snagu kroz pohađanje seminara, treninga i drugih organizacionih oblika obrazovanja odraslih. „Fondu nije samo cilj unapređivati kvalitetu i dostupnost obrazovanja i sposobljavanja, nego podupire i osposobljava kao cjeloživotni proces koji pomaže radnicima da zadrže radna mjesta, priprema ih za promjene posla ili povratak na posao ako su ga izgubili“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 49).

Kako bi se osigurala implementacija politika obrazovanja odraslih, osnovane su dve organizacije čiji je primarni cilj vezan za obrazovanje odraslih. Te dve organizacije su ETF i Cedefop.

ETF (*European Training Fondation*). Francuski predsednik Fransoa Miteran (*François Mitterrand*) je još 1989. godine izložio ideju o potrebi za osnivanjem ovakve institucije, a sama institucija je osnovana 1994. godine, sa sedištem u Torinu. „U suštini rad ETF-a je zasnovan na doprinosu pozivnom obrazovanju i treningu, koji organizacija pruža razvoju kompetitivnosti, zapošljivosti i mobilnosti u modernim ekonomijama. ETF pomaže ljudima da razviju svoje veštine, promovišući bolje životne uslove i aktivno učestvovanje u građanskom demokratskom društvu koje poštuje ljudska prava i kulturnu različitost“ (Miljković, 2005: 40). Zanimljivo je da od svog osnivanja ETF nije fokusiran isključivo na teritoriju EU, već su ciljna područja srednja i istočna Evropa, bivše sovjetske države, Mongolija i sredozemne države koje nisu članice EU. Najpoznatiji programi ETF-a su PHARE (*Programme of Assistance for Economic restructuring in the Countries of Central and Eastern Europe*), TACIS (*Technical Assistance to the Commonwealth States and Georgia*) i TEMPUS (*Trans-European Mobility Programme for University Studies*), CARDS

⁶ <http://www.mojaevropa.rs/o-evropskoj-uniji/institucije/evropski-sud/>, pristupljeno: 20.07.2013.

(Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilization) i MEDA (program evro-mediteranske saradnje).

„ETF kao specijalizirani centar za razvoj sustava obrazovanja i učenja vještina nudi:

- uvid u važne političke, socijalne i ekonomske prilike,
- znanje i iskustvo u pitanjima strukovnog obrazovanja i tržišta rada, razvoj programa cjeloživotnog učenja,
- prenošenje stručnog znanja u okviru realizacija programa EU-a“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 52).

Prema istom izvoru, ETF kroz svoje aktivnosti procenjuje dosadašnji napredak i buduće prioritete vezane za napredak strukovnog obrazovanja u partnerskim državama, kao i njihove veze sa socioekonomskim razvitkom; na zahtev Evropske komisije osmišljava, razvija, nadzire i procenjuje projekte; u partnerskim državama jača sposobnosti kreatora obrazovnih politika i praktičara, kako bi mogli u potpunosti da participiraju u modernizaciji sistema stručnog obrazovanja i osposobljavanja; i podstiče i olakšava komunikaciju među zainteresovanim stranama razvijajući međunarodne, nacionalne i lokalne mreže.

„Izrazito je važna uloga ETF-a bila u istraživanjima i u izradi *Priručnika za razvoj standarda strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (Manual for the Development of Standards in Vocational Education and training)*. Cilj je tog priručnika, koji nudi mogućnost za razvoj standarda, informirati i podupirati zainteresovane strane kada budu pripremale standard u svojim zemljama“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M, 2009: 53).

Ova institucija se u svojim aktivnostima javlja kao partner najrelevantnijih kreatora svetske obrazovne politike, kao što su: OECD, Svetska banka, ILO, UNESCO, Eurostat i Cedefop.

Cedefop (*European Centre for the Development of Vocational Training*). Ova organizacija je osnovana 1975. godine, sa prvobitnim sedištem u Berlinu, koje je kasnije premešteno u Solun. Cilj joj je da „pomaže promociju i razvoj stručnog obrazovanja i treninga u Evropskoj uniji (EU). Cedefop je bila jedna od prvih specijalizovanih i decentralizovanih organizacija uspostavljenih da sprovedu naučna i tehnička znanja *know-how* na specifičnim poljima i da promovišu razmenu ideja između različitih evropskih partnera. Ova organizacija se zalaže za unapređenje doživotnog učenja na području EU. To čini pružajući

informacije i analizirajući pozivno orijentisane obrazovne i trening sisteme, politike, istraživanja i praksu“ (Miljković, 2005: 45).

Cedefop deluje kao savetodavna agencija „koja pomaže Komisiji, državama članicama, tijelima EU-a, i drugim organizacijama prikupljanjem podataka, istraživanjem, izradom studija i drugim analitičkim poslovima o stanju i trendovima strukovnog obrazovanja u EU“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 50). Kao što možemo videti, najveća uloga ove organizacije je u pružanju podrške korisnicima kroz diseminaciju informacija, rezultata i primera dobre prakse, što efikasno vrši na nekoliko načina:

Evropsko trening selo (The European training village – ETV) „je interaktivna platforma koja okuplja kreatore politike, socijalne partnere, obrazovne praktičare, istraživače i sve one, koji imaju interesovanja za pozivno obrazovanje i trening. Ustanovljeno 1998. godine, ETV je postalo virtuelna zajednica eksperata koja broji više od 45 000 registrovanih članova i koja predstavlja izvor informacija o pozivnom obrazovanju i treningu u Evropi“ (Miljković, 2005: 46).

Program studijskih poseta je na inicijativu EU započet 1985. godine. Cilj ovih poseta je razmena iskustava između kreatora politika stručne obuke i obrazovanja. „Tokom 3-5 dana učesnici upoznaju ljude sa drugačijim poreklom i pogledima iz različitih zemalja, u novom okruženju, koje ohrabruje međusobno razumevanje i razvijanje drugačijih pogleda“⁷.

Agora Thessaloniki konferencije se održavaju tri puta godišnje, nudeći stimulišuće forume, na kojima se istraživači stručnog obrazovanja sreću sa kreatorima obrazovne politike i sa praktičarima, da bi međusobno razmenili poglede sa socijalnim partnerima, osobama koje donose odluke u političkim i poslovnim svetovima, liderima umetničkog, medijskog i civilnog društva.

Skillsnet je naziv Cedefop-ove mreže „o ranoj identifikaciji potrebnih vještina, koja cilja na spajanje evropskih aktivnosti i omogućavanje platforme za dijalog, razmjenu informacija, širenje znanja i stručnosti“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 51). Kroz ovu mrežu se razvijaju zajedničke metode za bolju identifikaciju veština koje su potrebne na evropskom i nacionalnom nivou.

⁷ prema: <http://www.cedefop.eu.int/inbrief.asp#1>, pristupljeno 21. 07. 2013.

1.3. LEGISLATIVNI OKVIR ZA OBRAZOVNU INTERVENCIJU U EU

S obzirom na to da Evropska unija predstavlja nesvakidašnju pojavu na svetskoj sceni, kao pravna forma koja je mnogo više od međunarodne organizacije, a mnogo manje od jedinstvene države, neophodno je da predstavimo pravne osnove na osnovu kojih Evropska unija utiče na zemlje članice.

Vredi pomenuti da je evidentna tendencija da od osnivanja Evropske zajednice postoji nastojanje da se zemlje članice sve intenzivnije povezuju i saraduju i da se u tom smislu javljaju određene centralističke tendencije, a da u isto vreme postoji jaka potreba zemalja članica da sačuvaju svoju nezavisnost i da se odupru pomenutim centralističkim tendencijama. U tom kontekstu možemo posmatrati i neuspeh u izglasavanju evropskog Ustava, kojim bi, između ostalog, EU dobila atribut nacionalne državnosti (ustav, zastavu, himna i sl.). Ono što je sigurno, jeste da ovaj proces ni blizu nije završen i da se kreće u svim pravcima – od daljeg proširenja, do najave potencijalnog referenduma građana UK o napuštanju EU.

„Dosadašnji sustav EZ (prvi stup) obilježava nadnacionalnost, a pravni sustav druga dva stupa sličniji je klasičnom međunarodnom pravu. Autonomija država članica ograničena je u nadnacionalnom stupu EU, a u druga dva stupa države članice i dalje kontroliraju donošenje i provođenje pravnih propisa. Kada primjenjuju europske pravne norme, međutim, nacionalna tijela podvrgnuta su načelima prava EZ-a koja ponekad njihovu ulogu u primjeni prava definiraju drugačije nego u internim ustavnim porecima“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 53).

Dakle, možemo zaključiti da su države članice zadržale suverenitet nad određenim oblastima, dok su u nekim drugim prihvatile nadležnost evropskih institucija. „Obim ovlašćenja koja su države članice dužne da prenesu na organe Zajednice određuje Ugovor o osnivanju. Ugovorom o osnivanju nisu, međutim, na jasan način i enumerativnim nabrojanjem navedene konkretne nadležnosti kojima će raspolagati Zajednica, već je to učinjeno prema ciljevima i delatnostima“ (Vukadinović, 2001: 56). Vukadinović (ibidem) smatra da prema pravnoj prirodi ovako dodeljena ovlašćenja spadaju u kategoriju *isključivih* ili *ekskluzivnih* ovlašćenja Zajednice, ali takođe je mišljenja da se iz formulacije odgovarajućih članova Ugovora o osnivanju ne može sa potpunom sigurnošću zaključiti u

kojim su se sve oblastima na institucije EU prenela isključiva ovlašćenja. Zbog toga je Sudu pravde data moć da tumačenjem konkretnih odredbi Ugovora o osnivanju donese odluku o prirodi i vrsti nadležnosti kojima raspolaže EU. „Sud pravde je, međutim, dozvolio mešanje Zajednice i u oblastima koje spadaju u rezervisanu ili zadržanu nadležnost država članica, ako je to neophodno, kako zbog zadržavanja nadležnosti od država članica ne bi došlo do velikog umanjenja korisnog efekta Ugovora i do ugrožavanja ostvarivanja ciljeva Zajednice. Osim toga, i prilikom vršenja svojih zadržanih nadležnosti državama članicama je nametnuto dodatno ograničenje. Bez obzira što su u zadržanim nadležnostima države članice formalno „potpuno slobodne“ one se u njihovom korišćenju moraju pridržavati određenih pravila. Tako je odredbama člana 10 (ranije 5) Ugovora o Evropskoj zajednici, propisana obaveza lojalnosti, tj. obaveza da se uzdrže od preuzimanja bilo kojih mera koje bi mogle ugroziti ostvarivanje ciljeva Ugovora. Pod državama članicama podrazumevaju se svi nacionalni organi koji raspolažu legislativnom, upravnom ili sudskom vlašću.

Na ovakav blagonakloni stav Suda pravde u određivanju obima nadležnosti Zajednice u pravnoj teoriji su isticali različiti prigovori koji su se, u osnovi, svodili na opasnost da bi Zajednica postepenim širenjem svojih nadležnosti mogla „oduzeti od država članica gotovo sve funkcije“. Stoga se od načela subsidiarnosti očekivalo da regulisanjem načina i uslova korišćenja već dodeljenih postavi i granice u korišćenju konkurentnih nadležnosti“ (Vukadinović, 2001: 60).

Na ovom mestu smatramo umesnim da pojasnimo **pojam načela supsidijarnosti**, kao jedan od osnovnih principa EU. Supsidijarnost (od lat. *subsidiarius*, što znači pomoćni; odnosno *subsidium* – pomoć, podrška) je pojam preuzet „iz socijanoga nauka Katoličke crkve, obrađen u enciklikama *Rerum Novarum* 1891. i *Quadragesimo Anno* 1931. U Evropskoj uniji, načelo odlučivanja uvedeno Maastrichtskim ugovorom iz 1993. na temelju Evropske povelje o lokalnoj samoupravi Vijeća Europe iz 1985.“⁸. Ovaj princip decentralizacije „podrazumeva državnu upravu organizovanu na način da se problemi rešavaju u najmanjoj, najnižoj ili najmanje centralizovanoj jedinici koja je sposobna da se sa takvim problemima nosi. To znači da bi centralna vlast trebalo da ima „supsidijarnu funkciju“, odnosno da se bavi samo onim zadacima i problemima koje niži organi vlasti

⁸ www.proleksis.lzmk.hr/3229/, pristupljeno 22. 07. 2013.

nisu u stanju da reše⁹. Prednosti ovakve organizacije se ogledaju u većoj efikasnosti (proces donošenja odluka je brži), povećana odgovornost lidera na lokalnom nivou i ograničavanje samovolje centralnih vlasti. Smatramo da uprkos očiglednim vrlinama ovoga principa, postoje i određene nedorečenosti. Čini nam se da uprkos svoj proklamovanoj decentralizaciji (odnosno rešavanju problema, u ovom slučaju, na nacionalnom ili regionalnom nivou), postoje osnove da ukoliko Evropska komisija proceni da neki segment upravljanja, koji je u jurisdikciji nacionalnih Vlada nije adekvatno sproveden, EU ima pravo da se „umeša“ i „popravi“ stvari. Kako bi se izbegle ove nedorečenosti, EU je preciznije definisala uslove koji je primoravaju da preuzme određene ingerencije na sebe. „Načelo subsidijarnosti iz Ugovora o Evropskoj zajednici ograničava aktivnosti ili, u širem smislu nadležnost, Zajednice po dva osnova. Prvo, Zajednica se u preduzimanju mera i akcija može pozvati na načelo supsidijarnosti samo u slučajevima konkurentne nadležnosti i pod uslovom da ta ovlašćenja nisu već iskorišćena ili iscrpljena od strane država članica. Drugo, i kad je zadovoljen prvi uslov, aktivnost Zajednice je ograničena po obimu i intenzitetu samo na one mere i akcije koje su neophodne da se na najbolji način ostvare predviđeni ciljevi – kriterijum efikasnosti. To praktično znači da nije dovoljno da se akcijom na komunitarnom nivou postiže efikasnost u ostvarivanju zadatog cilja (kriterijum veće pogodnosti), već i da se taj cilj ne može na zadovoljavajući način ostvariti akcijom na nacionalnom nivou (kriterijum nedovoljnosti). Oba kriterijuma moraju biti ispunjena kumulativno. Kriterijum nedovoljnosti će verovatno uticati na znatno suženje obima stvarnih nadležnosti Zajednice u okviru konkurentne nadležnosti, što može usporiti ostvarivanje postavljenih ciljeva i proces uspostavljanja „sve čvršćeg jedinstva između naroda Evrope“ (Vukadinović, 2001: 74). Ova određenja nisu u potpunosti razrešila nedoumice oko primene pomenutog načela i tokom vremena su se, prema mišljenju Vukadinovića (2001: 75) iskristalisala tri problema. Prvi problem nastaje zbog toga što ne postoji jasno razgraničenje između ekskluzivne i neekskluzivne nadležnosti. Drugi problem se tiče „novih politika“ zbog toga što nije jasno određeno kako se ovo načelo primenjuje na odredbe, odnosno oblasti, pokrivene članovima 100 i 235 kojima su Zajednici data opšta legislativna ovlašćenja.

⁹ www.urscacak.com/index.php/2-uncategorised/64-supsidijarnost-princip-za-bolju-buducnost-gradjana, pristupljeno 22. 07. 2013.

Treći problem nastaje zbog toga što nije odlučeno ko je i po kojoj proceduri nadležan da odlučuje da li će se načelo subsidiarnosti primeniti u konkretnom slučaju. Da li su to države članice, Komisija, Evropski parlament, Savet, Evropski savet ili Sud pravde.

Bez obzira na sve, vredi istaći da su ovo načelo kreirale „države članice Mastroškim izmenama Ugovora o Evropskoj zajednici. Prema odredbama člana 5 (3B) Ugovora o Evropskoj Zajednici, u oblastima koje ne spadaju u njenu isključivu nadležnost, Zajednica može, u skladu sa načelom supsidijarnosti, da preuzima mere samo i ukoliko ciljevi i predviđene akcije ne mogu biti ostvareni u potrebnoj meri od strane država članica, odnosno ako mogu biti uspešnije ostvareni od strane Zajednice, imajući u vidu veličinu ili učinak predviđene akcije“ (Vukadinović, 2001: 72). Prema mišljenju Vukadinovića (2001: 73) načelo supsidijarnosti se može posmatrati u političkom i u pravnom smislu. U političkom smislu načelo supsidijarnosti odražava odnos EU i država članica. Osnovni politički cilj je da se nivo odlučivanja što više približi građanima i da se rešavanje problema lokalizuje tamo gde su oni nastali i gde postoje kako bi se povećala demokratičnost EU, a da se pri tome sačuva efikasnost njenog funkcionisanja.

U pravnom smislu, načelo supsidijarnosti, kao izvor komunitarnog prava, određuje uslove pod kojima EU može vršiti ovlašćenja iz tzv. konkurentnih nadležnosti. Pored pomenutog načela supsidijarnosti, u EU važi još koliko načela. To su: „načelo solidarnosti, iz člana 10 (5), načelo nediskriminacije po osnovu državljanstva, iz člana 12 (6) Ugovora o osnivanju i načela slobode prometa robe, kretanja lica, pružanja usluga i osnivanja preduzeća i načelo slobode kretanja kapitala. Osim ovih Sud pravde je razvio i specifična načela: direktne primene, direktnog dejstva i superiornosti komunitarnog prava, ...“ (Vukadinović, 2001: 71).

Pored pomenutih načela, smatramo da je opravdano da na ovom mestu pomenemo i **otvoreni metod koordinacije** (*open method of coordination*) koji služi kao sredstvo za diseminaciju najboljih iskustava i primera dobre prakse, kako bi se nacionalni sistemi obrazovanja što je moguće više približili ciljevima EU, a sve na principu dobrovoljnosti zemalja članica. „Riječ je o potpuno decentralizovanom pristupu koji koristi razne oblike partnerstva i stvoren je da bi se zemljama članicama Evropske unije pomoglo da potpuno razviju odgovarajuću vlastitu politiku“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 134). Ovim metodom se uvode instrumenti, indikatori i kriterijumi za komparaciju i korišćenje

najboljih iskustava drugih zemalja, a najčešće se u oblasti obrazovanja koristi metoda učenja od drugih obrazovnih sistema.

Formalne izvore komunitarnog prava čine svi oblici u kojima su sadržani odlučujući razlozi i u kojima se pojavljuju konkretni komunitarni propisi. Stoga, u formalne izvore spadaju: „*osnivački ugovori* i na osnovu njih doneto *sekundarno zakonodavstvo, sporazumi zaključeni između država članica i između samih država članica i trećih država, međunarodni ugovori koji obavezuju sve države članice ili Zajednicu, odluke država članica koje imaju pravno dejstvo u sferi primene Osnivačkih ugovora i odluke Suda pravde*. ... S obzirom na subjekte koji ih donose mogu se grupisati u: akte država članica, u koje spadaju konstitutivni ugovori, subsidijarne konvencije i predstavnički akti država članica; *komunitarne akte*, u koje spadaju pravila, uputstva, odluke, preporuke i mišljenja; *opšta načela komunitarnog prava*, u koje spadaju osnovna ljudska prava i načela: pravne sigurnosti, proporcionalnosti, saslušanja i jednakosti stranaka i *međunarodne sporazume sa državama nečlanicama*“ (Vukadinović, 2001: 61). Činjenica je da svi komunitarni akti nemaju istu teženu i obaveznost za države članice, pa smatramo umesnim da pojasnimo razliku između različitih komunitarnih akata.

Primarni izvori prava EU obuhvataju osnivačke ugovore i opšta načela prava koji se na nacionalnom nivou mogu uporediti sa ustavnim pravom. Pod osnivačkim ugovorima se podrazumevaju sledeći dokumenti: „Ugovor o osnivanju Evropske zajednice za ugljen i čelik (*Treaty constituting the European Coal and Steel Community*) iz 1951., Rimski ugovori o osnivanju Evropske ekonomske zajednice i Evropske zajednice za atomsku energiju (EURATOM) iz 1957. godine. Poslije se na njih nadovezuju tzv. *Merger Treaty* (Ugovor o ustanovljavanju zajedničkog Vijeća i Komisije EZ-a) iz 1965., *Jedinstveni evropski akt* (*Single European Act*) iz 1986. te Ugovor o Evropskoj uniji iz Maastrichta 1992. i Lisabonski ugovor iz 2007. Tu se ubrajaju i ugovori o pristupanju novih članica Evropskoj zajednici“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 54).

Sekundarni izvori prava EU nazivaju se još i izvorima derivatnog prava, a stvaraju ih organi Zajednice: pre svega Savet i Komisija, a nakon usvajanja Ugovora o Evropskoj uniji i Evropski parlament zajedno sa Savetom. Ovi sekundarni izvori se među sobom razlikuju po stepenu obaveznosti koji imaju za zemlje članice.

Pravila (*Regulations, Verordnungen*). Ove dokumente donosi Savet ili Komisija u postupku u kome se po pravilu zahteva obavezno ili konsultativno mišljenje Evropskog parlamenta. „Pravila imaju karakter propisa opšte primene, obavezuju u celini i direktno se primenjuju u svim državama članicama. ... Po materijalnoj sadržini i prirodi svojih odredbi, pravila se mogu uslovno označiti i kao nadnacionalni ili evropski zakoni. Pravila koja donosi sam Savet ili zajedno sa Evropskim parlamentom označavaju se i kao „osnovna pravila“, dok se pravila koja donosi Komisija označavaju kao „implementirajuća pravila““ (Vukadinović, 2001: 67). Pravila se u potpunosti primenjuju u celini bez potrebe za prethodno njihovo uključivanje u nacionalna zakonodavstva.

Uputstva (*Directives, Richtlinien*). Ovi pravni akti obavezuju države članice na koje su adresirani u pogledu cilja koji treba ostvariti, ali je „adresantima ostavljena sloboda u pogledu izbora oblika i sredstava njihovog sprovođenja u život, odnosno izvršenja. Ova sloboda podrazumeva slobodu izbora najpovoljnijeg instrumenta primene (proceduralna diskrecija) i slobodu izbora sadržine (materijalna diskrecija)“ (Vukadinović, 2001: 68). Dakle, uputstvima se postavljaju ciljevi i daju rokovi zemljama članicama da postignu ciljeve na način na koji smatraju da je optimalan. Ovo je za naš rad izuzetno zanimljiv tip komunitarnih akata, jer je njima ostavljena sloboda nacionalnim vladama da oni formulišu sopstvene pravne akte kojima postižu ciljeve postavljene dobijenim Uputstvima, čime uspevaju da očuvaju sopstvenu nacionalnu legislativnu nadležnost. Ovde se, dakle, ne radi o *unifikaciji* nekih propisa, već o njihovoj *harmonizaciji*. Za razliku od Pravila koja se direktno primenjuju, Uputstva zahtevaju nacionalne mere transformacije i njihove integracije u već postojeće nacionalne sisteme.

Odluke (*Decisions, Entscheidungen*). Ovi pojedinačni administrativni akti obavezuju samo one adresante koji su u njima naznačeni nakon što su im saopštene. „Adresanti mogu biti države, pravna i fizička lica kao pojedinci. Budući da u potpunosti obavezuju, odluke mogu proizvoditi direktno dejstvo za adresante koji su unapred poznati i određeni ili se mogu odrediti. ... Ako su odluke upućene državama, onda se pravna i fizička lica na njih mogu pozivati tek kada ih države svojim merama uvedu u nacionalno zakonodavstvo“ (Vukadinović, 2001: 69). Ovo znači da Odluke ipak moraju da prođu nacionalno prilagođavanje, i da se tek u toj formi javljaju kao relevantne. Očigledno je da je ovo korektivni mehanizam za one države koje nisu na adekvatan način rešile određena pitanja.

Preporuke i mišljenja (*Recommendations and opinions*). „Spadaju u grupu pravno neobavezujućih akata (osim prema Ugovoru o osnivanju Evropske zajednice za uglj i čelik) i po tome se suštinski razlikuju od prethodnih“ (ibidem). Kao takvi, oni i nisu pravna akta u užem smislu, već instrumenti usmeravanja nacionalnih zakonodavstava i prakse. „Međutim, u slučajevima kad „razjašnjavaju značenje nacionalnih propisa koji su doneti u cilju njihovog sprovođenja ili sa ciljem da dopune mere Zajednice, nacionalni sudovi ih moraju izeti u obzir u postupku tumačenja i primene nacionalnog prava. Osim toga, u postupku donošenja obaveznih akata sekundarnog zakonodavstva propisana je obaveza dobijanja i navođenja obaveznih mišljenja. Isto tako, mišljenja i preporuke Komisije i Saveta vrše i određeni politički uticaj, zavisno od predmeta, na one kojima su upućeni“ (Vukadinović, 2001: 70). „Osim tih instrumenata koji su navedeni u članku 249. Osnivačkog ugovora, postoji cijeli niz akata koji su nastali institucionalnom praksom“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 54). U ovu grupu dokumenata spadaju: **međuinstitucionalni sporazumi** (*interinstitutional agreements*), **rezolucije** (*resolutions*), **deklaracije** (*declarations*), **saopštenja** (*communications*), **zaključci** (*conclusions*), **bele knjige** (*white paper*) – dokumenta koja sadrže predloge budućih aktivnosti u određenom području i **zelene knjige** (*green paper*) – dokumenti kojima se pokušava podstaći šira rasprava o nekim temama i kojim se pokušavaju pozvati razne strane da učestvuju u njoj. Pored pomenutih primarnih i sekundarnih izvora prava EU, značajni su i **sporazumi između EU i trećih država i međunarodnih organizacija**. Najvažniji, od pomenutih sporazuma su oni o saradnji i sporazumi o pridruženom članstvu. „Pod asocijacijom ili pridruživanjem se podrazumeva poseban dugoročni odnos između Zajednice i treće države čiji organi i unutrašnja struktura ostaju netaknuti. Sporazum o asocijaciji ne daje punopravno, ni delimično članstvo, već ima za cilj da pripremi pridruženu državu kako bi ispunila uslove za kasniji prijem u Zajednicu“ (Vukadinović, 2001: 64). U ostale izvore prava EU može se uvrstiti i sudska praksa Evropskog suda.

Prihvatanje novih propisa u EU događa se u okviru tri postupka: koodlučivanja (*codecision*), savetovanja (*consultation*) i pristanka Parlamenta (*assent*). Postupak koodlučivanja je uveden Ugovorom iz Mاستrihta, a odluka se može doneti samo ako se sa predlogom Komisije slože i Savet EU i Evropski parlament. „Taj se postupak i do sada koristio u području obrazovanja i strukovnog osposobljavanja, a jedan je od primjera

sadašnja procedura prihvaćanja Europskog kvalifikacionog okvira (*European Qualifications Framework*)“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 54).

Što se tiče fenomena koji je u fokusu našeg interesovanja, a to je obrazovanje (odraslih), na prvi pogled izgleda da se on nalazi van formalnog uticaja Brisela. Naime, u predlogu Lisabonskog ugovora navodi se podela na „isključivu, podijeljenu i potpurnu nadležnost Europske unije. Obrazovanje i strukovno osposobljavanje u posljednjoj je kategoriji, u kojoj EU podupire, koordinira ili se pridružuje aktivnostima država članica“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 53). Da li je zaista tako, pokušaćemo da otkrijemo.

1.4. EVROPSKE INICIJATIVE U PODRUČJU OBRAZOVANJA ODRASLIH

Nacionalne politike obrazovanja odraslih su utemeljene na različitim teorijskim i ideološkim pozicijama i oblikovane duži vremenski period pod uticajem vrlo diverzifikovanih istorijskih, geografskih, demografskih, političkih, privrednih i društvenih okolnosti. Kao rezultat različitih nacionalnih politika obrazovanja odraslih, susrećemo se sa različitim obrazovnim ciljevima, praksama, institucijama, finansiranjima, dostupnosti obrazovanju i sl. U cilju ostvarivanja sopstvenih ciljeva, EU je imala dosta inicijativa kako bi harmonizovala evropski obrazovni prostor. Te inicijative su se razvijale i razlikovale, kako prema intenzitetu, tako i prema fokusu koji su imale, ali i ciljevima koje su želele da postignu. Stoga je naučno pozitivan pokušaj periodizacije tih inicijativa u određene periode. Analizom literature naišli smo na tri zanimljive periodizacije. Prva je periodizacija koju daje Field (prema: Maksimović, 2011: 105) i koja ima četiri perioda: od 1957. godine do sredine sedamdesetih godina XX veka, od sredine sedamdesetih godina do sredine osamdesetih godina XX veka, od sredine osamdesetih godina do 1992. godine i period nakon 1992. godine.

Druga periodizacija koju smo pronašli, a čiji su autori Pépin i saradnici (2006: 17-18) sadrži pet perioda: period od 1948. godine do 1968. i od strane autora je imenovan kao „praistorijski“ (*pre-history*); period od 1969. do 1984. godine – ovaj period su označili kao godine osnivanja, period od 1985. do 1992. godine u kome su izgrađeni glavni programi i utemeljen put obrazovanja u Sporazum; vreme od 1993. do 1999. godine kada se Evropa zaputila ka društvu znanja i u kome su se približili liberalno i stručno obrazovanje; i na

posletku, deriod od 2000. do 2005. godine u kome su opšte i stručno obrazovanje u samom srcu evropske socijalne i ekonomske strategije.

Treća periodizacija ima osnovu u radovima čiji su autori Pépin, Ertl, Hake i Schueze (prema: Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 57) i razlikuje četiri perioda: od 1957. do 1971. godine, drugi period od 1971. do 1992. godine, treći period od 1992. do 2000. godine, i poslednji četvrti period koji počinje nakon 2000. godine.

Smatramo opravdanim razlikovanje perioda koji počinje 2000. godine, jer je tada doneta Lisabonska deklaracija koja predstavlja svojevrsnu prekretnicu u kreiranju evropskih politika obrazovanja odraslih. Takođe, smatramo da postoji osnova za razmatranje perioda pre 1957. godine, u kojem je bilo (doduše vrlo oskudnih) inicijativa koje su ticale obrazovanja odraslih. Stoga smo skloni da predložimo dopunu prethodne periodizacije, koja bi u našem slučaju, obuhvatila u potpunosti prethodnu klasifikaciju i kojoj bi bio dodat period od osnivanja EZ (1950.godine) do 1957. godine.

Na osnovu prethodnih viđenja periodizacije evropske inicijative u području obrazovanja odraslih, smatramo opravdanim razlikovati sledeće periode:

- od osnivanja EZ (1950.godine) do 1957. godine;
- od 1957. godine do 1971. godine;
- od 1971. godine do 1992. godine;
- od 1992. do 2000. godine;
- period posle 2000. godine.

1.4.1. PERIOD OD OSNIVANJA EZ (1950. GODINE) DO 1957. GODINE

Imajući u vidu razloge osnivanja EZ, za očekivati je da su tvorci ovako ambicioznog projekta imali vrlo malo prostora da se ozbiljnije pozabave obrazovanjem. Ipak, na samom početku EZ, pokazalo se da se ozbiljna ekonomska politika ne može voditi bez ozbiljne obrazovne politike. „Što se obrazovanja i osposobljavanja tiče, suradnja evropskih država počela je 1951. godine, a formalizovana je člankom 56. Ugovora o Europskoj zajednici za ugljen i čelik, kojim se države te zajednice obavezuju finansijski pomagati u prekvalifikaciji radnika“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 57). Tačnije, u članu 56 ovoga dokumenta, poznatog i kao Pariski sporazum, osnivači Evropske zajednice se

obavezuju da će, u slučaju da se usled primene novih tehnologija i procedura stvori višak radne snage u industriji uglja i čelika, snositi trošak njihove ponovne obuke (*retraining*) za novo zanimanje (*Treaty establishing the European Coal and Steel Community (Paris, 18 April, 1951), article 56*)¹⁰.

Kada je osnovana Evropska zajednica za atomsku energiju, u ugovoru se predviđa razvoj programa za osposobljavanje i centara za zaposlene, „te osnivanje europskog sveučilišta (što se nije ostvarilo)“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 57). Ove odredbe su kasnije interpretirane od strane Evropskog suda kao priznanje prava radnika migranata na ravnopravan pristup obrazovnom sistemu zemlje domaćina, uključujući tu i visoko obrazovanje. „Odredbama člana 7 (3) Pravila 1612/68, radnicima migrantima je garantovano pravo na obuku u stručnim školama i centrima za obuku pod istim uslovima kao i domaćim radnicima. Ovo obuhvata ne samo pravo na pristup na obuku i školovanje već, pre svega, pravo na dobijanje određenih finansijskih sredstava (stipendija, kredita i druge vrste finansijske pomoći) za pokriće troškova upisnine i školovanja“ (Vukadinović, 2001: 170).

Zanimljivo je da je osnivanje Evropskog univerziteta (*The European University Institute in Florence*) ostvareno tek 1972. godine, iako je taj projekat predviđen još 1955. godine. Ovo govori da je visoko obrazovanje viđeno isključivo kao deo nacionalnog obrazovanja, koje je suverenitetom države bilo rezervisano samo za zemlje članice, a ne za međunarodne organizacije.

Vredno je istaći da je u ovom periodu (1953. godine) osnovan statistički ured Evropske unije – Eurostat, koji pored mnogih drugih podataka, prikuplja, obrađuje i prati podatke vezane za obrazovanje.

Dakle, možemo zaključiti, da iako su očevi EU u početku bili usresređeni na ekonomiju, u ovom periodu se stvara klica budućeg interesovanja za obrazovna pitanja. U inicijalnom periodu, obrazovanjem su se bavili više kao usputnim pitanjem koje vezano za ekonomska i industrijska pitanja. Interesovanja za obrazovanje bila su svedena na stručno osposobljavanje, usavršavanje i prekvalifikaciju. O tome svedoči i mišljenje koje iskazuje Ertl (prema: Maksimović, 2011: 106), a prema čijem mišljenju se „ni jedan od ovih

¹⁰ prema: www.cvce.eu/obj/treaty_the_european_coal_and_steel_community_paris_18_april_1951-en pristupljeno 23.07.2013.

ugovora ne odnosi na opšte obrazovanje, već da u nadležnost EEZ spada isključivo stručno obrazovanje“. Kasniji periodi u inicijativama EU i njenom kreiranju politika obrazovanja odraslih pokazuju znatno širenje interesovanja, o čemu ćemo više u redovima koji slede.

1.4.2. PERIOD OD 1957. GODINE DO 1971. GODINE

Kao najvažniji dokument iz ovoga perioda može se izdvojiti **Rimski ugovor** (*The Treaties of Rome*) potpisan 1957. godine. U ovom ugovoru ima reči o stručnom obrazovanju (član 48) u kontekstu slobodnog kretanja radnika. „Člankom 118. predviđa se osiguravanje dostupnosti strukovnog obrazovanja, a članak 128. ističe potrebu za zajedničkom politikom strukovnog obrazovanja na zajedničkom evropskom tržištu“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 57). Tačnije, u članu 128. se kaže: „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“ (prema: Maksimović, 2011: 106). Međutim, Fahle (prema: ibidem) tvrdi da je ovo jedan od najteže interpretiranih članova koji zemlje članice tumače restriktivno i da je nadležnost Evropske komisije ograničena u ovoj oblasti. Govoreći o ovom periodu PÉPIN i saradnici (2006: 22), kažu da je opšte (liberalno) obrazovanje (u tekstu naznačeno samo kao „*education*“¹¹) bilo tabu u raspravama Evropske zajednice. U to vreme zemlje članice nisu želele da se Evropska zajednica meša u ovu oblast, koja je prema ondašnjim merilima bila područje isključivo nacionalnog suvereniteta. Ali, kako pomenuti autori naglašavaju, klica budućeg angažovanja Unije na polju obrazovanja je posejana Rimskim ugovorom. Jer, „kako bi bilo moguće stvoriti 'bližu Uniju naroda Evrope' (preambula Ugovora), 'promovisati bolje radne uslove i unaprediti standard života' (član 117), promovisati kooperaciju koja se odnosi na 'osnovne i napredne stručne obuke' (član 118), garantovati slobodu kretanja, ne-diskriminaciju i 'uzajamno prepoznavanje diploma, sertifikata i drugih dokaza formalnih kvalifikacija' (član 57) ako kompletno zanemarujemo ulogu obrazovanja?“ (ibidem).

¹¹ u evropskoj praksi se pojmovi obrazovanje i obuka (training) – posmatraju kao međusobno nezavisni pojmovi. Obrazovanje u ovom slučaju ne obuhvata pojam obuke, kao što je to slučaj u naučnoj terminologiji u Srbiji, već je sveden isključivo na opšte obrazovanje.

O ozbiljnosti tadašnje Evropske ekonomske zajednice da se pozabavi stručnim obrazovanjem govori i osnivanje Evropskog socijalnog fonda (ESF) iste godine kada je potpisan Rimski sporazum (1957.), kao glavni „finacijski instrument Europske unije za investiranje u ljude, njihovo obrazovanje i vještine“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 49). Ovaj fond se intenzivno koristi od strane zemalja članica „a stručno obrazovanje je viđeno kao instrument razvoja privredne integracije Evropske ekonomske zajednice“ (Maksimović, 2011: 106).

Rimskim ugovorom je osnovana i Evropska investiciona banka (*European Investment Bank – EIB*) sa sedištem u Luksemburgu. Iako u početku nije imala direktnu ulogu vezanu za obrazovanje u EU – „njezina je zadaća davati zajmove za projekte od europskog interesa (primjerice, železničke i cestovne veze, zračne luke ili ekološke programe), osobito za siromašnije regije, države kandidatkinje i zemlje u razvoju“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 49), u posljednje vreme je kao jedan od svojih prioriteta odredila ulaganje u ljudski kapital. Iako je sada bitan finansijer obrazovanja odraslih, njeno osnivanje u ovom periodu ne možemo vezati za obrazovne ciljeve, jer je u periodu koji sada razmatramo imala drugačije prioritete.

Još jedan bitan dokument za obrazovanje iz ovog perioda je **odluka Saveta Evropske ekonomske zajednice iz 1963. godine** o opštim načelima sprovođenja zajedničke politike stručnog obrazovanja (*Council Decisions of 2 April 1963 Laying Down General Principles for Implementing a Common Vocational Training Policy 63/266/ECC*).

„Vijeće je izložilo deset općih načela za uspostavljanje zajedničke politike u odnosu na strukovno obrazovanje i osposobljavanje. Najvažniji principi sadrže predanost ideji da se svim ljudima da mogućnost stjecanja odgovarajućeg osposobljavanja kako bi mogli iskoristiti mogućnost slobodnog izbora zanimanja, radnog mjesta te dostići višu razinu zaposlenosti“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 59). Slično, kao i sa pojedinim članovima Rimskog ugovora i sa ovih deset principa je bilo problema oko implementacije. „Njihov pravni status je preispitivan i oni se nisu smatrali obavezujućim za zemlje članice“ (Ertl, prema: Maksimović, 2011: 106). Nakon svega izrečenog, možemo se složiti sa Maksimovićevom (ibidem), da je uloga EZ kao kreatora politika više u indirektnom postavljanju pravca u kojem će se politike kretati i da je ona još uvek više međunarodna, nego supranacionalna. To je bilo vreme kada se različito pristupalo obrazovanju i

osposobljavanju, a naglasak je bio na poboljšanju zajedničke politike stručnog obrazovanja (Bejaković, P, 2010: 142).

Krajem šezdesetih godina XX veka dešavaju se brojne promene i potresi u zemljama Evrope što se reflektovalo i na obrazovnu scenu, naročito na univerzitete koji u tom periodu (1968) trpe brojne reforme. U takvim trenucima „vizija Evropske Zajednice kao nekog ko se primarno stara o trgovcima i farmerima je počela da se pokazuje kao nezadovoljavajuća“ (Pépin i saradnici, 2006: 23). U tom periodu se javljaju pozivi da se oblast obrazovanja uzme u razmatranje kao neophodni dodatak naporima Zajednice u oblasti ekonomije i socijalnih pitanja, i posebno je važan poziv Evropskog parlamenta u oktobru 1969. godine na evropeizaciju univerziteta kao osnove intelektualno-kulturne zajednice. Dilema koja je nastala oko ovoga pitanja je vrlo zanimljiva sa aspekta ovoga rada. Dilema se odnosila na to da li ovo pitanje treba da razreši među-vladina kooperacija na nivou Zajednice, ili bi problem trebalo rešiti tako što će on biti u potpunosti integrisan u okvir rada Zajednice. Prvo rešenje bi zadovoljilo čuvaru nacionalnih integriteta, dok bi drugo rešenje bilo mnogo efikasnije. Rešenje ove dileme je nađeno u periodu koji sledi.

1.4.3. PERIOD OD 1971. GODINE DO 1992. GODINE

Ono što se desilo 1971. godine i što označava svojevrsnu prekretnicu u vođenju evropske politike obrazovanja odraslih je prvi zajednički susret ministara obrazovanja zemalja članica Evropske zajednice. Iste godine, tri meseca ranije, Evropska komisija je formirala „grupu za obrazovanje“ (*the Teaching and Education Group*) koja je bila odgovorna direktno predsedniku komisije Spineliu (*Altiero Spinelli*), i koja predstavlja zametak unutrašnje administrativne strukture koja će se baviti isključivo obrazovanjem. Ova grupa je pozvala profesora Anrija Jannea (*Henri Janne*) i njegove saradnike da daju sadržaj i pravac obrazovne politike Zajednice.

Sledeći dokument koji je od velikog značaja za razvoj i artikulaciju evropskih politika obrazovanja odraslih jeste upravo **Izveštaj Anrija Jannea** pod nazivom *Za politiku Zajednice u obrazovanju (Report „For Community Policy on Education“)* iz 1973. godine. Zanimljivo je da se radi o dokumentu, koji je označen samo kao Izveštaj (*Report*), i koji kao takav ima vrlo nizak rang formalne važnosti (ne spada ni u Uputstva, Odluke, pa čak ni

u Preporuke), a koji je prema mišljenju stručnjaka (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 54) bio uticajniiji za neke obrazovne tendencije od Osnivačkih ugovora u kojima je obrazovanje skromno zastupljeno. Ovaj izveštaj, nastao u sklopu priprema za prvi akcioni program za obrazovanje EZZ, naglašava **permanentno obrazovanje**, i u njemu se ističe nastojanje da se obrazovna politika poveže sa evropskim ekonomskim integracijama. U Janne-ovom izveštaju „se ističe da je razdvajanje opšteg i stručnog obrazovanja glavna prepreka kreiranja 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 „vocalisations“ kojim se opisuje pristup obrazovanju od strane Evropske komisije“ (Maksimović, 2011: 108). Osim pomenutih ekonomskih razloga, u Evropskoj zajednici se javlja pojačan interes za obrazovanje i kreiranje „evropskog građanina budućnosti“. Tada zapravo nastaje koncept *Evropske dimenzije* u obrazovanju „koji je prvi put pomenut u Janne izveštaju, a za cilj ima razvoj evropskog identiteta mladih ljudi“ (ibidem).

Zanimljivo je napomenuti da je ovaj izveštaj objavljen iste godine kao i OECD-ova publikacija „*Povratno obrazovanje: Strategija doživotnog učenja*“, „u kojoj se doživotno učenje vidi više kao instrument razvoja ljudskog kapitala sa blagim provejavanjem značaja socijalne demokratije“ (Maksimović, 2011: 107), što govori o diskursu na kojem se našla evropska politika obrazovanja odraslih.

„U januaru 1973. godine, u vreme prvog proširenja Zajednice koje je obuhvatilo Dansku, Irsku i Veliku Britaniju, administrativni kapaciteti se proširuju kako bi se suočili sa izazovima kooperacije proširene Zajednice. Po prvi put to uključuje i poseban direktorat za obrazovanje i obuku (u okviru Generalnog Direktorata odgovornog za istraživanje i nauku)“ (Pépin i saradnici, 2006: 23). Tako su se stvorili uslovi za **konstituisanje Obrazovnog komiteta** (Obrazovni odbor – *Education Committee*). „Stvorili su ga ministri obrazovanja s Vijećem, a cilj je jačanje obrazovne suradnje evropskih država“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 59). Rubio (prema: Maksimović, 2011: 108) smatra da je tek ovim događajem Evropska zajednica postala i „*Evropa obrazovanja*“. Već 1974. godine, Savet EZ je usvojio prvi socijalni akcioni plan na osnovu koga je 1975. godine osnovan **Cedefop** (*The European Centre for the Development of Vocational Training*), važna institucija o kojoj je već bilo reči.

Proces konstituisanja Obrazovnog komiteta se intenzivirao brojnim aktivnostima koje su rezultirale prvim sastankom ministara obrazovanja u okviru Saveta EZ održanog 1975. godine (prethodni je bio, da podsetimo među-državnog karaktera), kada je i odobren prvi akcioni plan EZ na polju obrazovanja. Ovaj program je formalno usvojio **Savet EZ 1976. godine kroz Rezoluciju o akcionom programu u obrazovanju** (*Resolution comprising an action programme in the field of education OJC 038, 19/2/1976 P.0001-0005*). Ovaj akcioni program je „uključivao studije, istraživanja, posjete, kompilacije dokumenata i statističkih podataka. Ministri su pripremili akt koji je imao izrazitiju političku poruku nego pravnu snagu“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 59). Akcioni program je bio inicijalno fokusiran na probleme prelaska mladih u svet rada, saradnju i razmenu između univerziteta i obrazovanje dece migranata, kao i razmenu informacija. Međutim, situacija se nije kretala u pravcu u kojem su donosioci rezolucije želeli. „Nedostatak legislativne osnove u sporazumu je nastavio da prouzrokuje probleme, kulminirajući institucionalnom krizom koja je paralisala kooperaciju na tri godine (od 1978 do 1980), u četiri oblasti rada (evropske dimenzije u srednjem obrazovanju, učenje stranih jezika, prijem studenata iz drugih zemalja članica na visoko obrazovanje, jednake šanse u obrazovanju i obuci za devojčice)“ (Pépin i saradnici, 2006: 24).

Legislativni problemi su naterali i Evropski sud pravde da reaguje i on je 1976. godine doneo odluku da „evropske institucije poseduju pravnu zasnovanost da usvajaju i propisuju zakone u oblasti stručnog obrazovanja započete na različite inicijative Evropske zajednice“ (Maksimović, 2011: 109). Ovo nije usamljeni slučaj reagovanja Evropskog suda na situacije obrazovnog karaktera. Grupa autora (u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 59) navodi i jedan slučaj koji je presuđen dve godine ranije, a koji nosi naziv *Donato Casagrande vs. Landeshauptstadt München*. U ovom slučaju, Evropski sud pravde je odlučio da Evropska zajednica mora biti sposobna da štiti svoje nadležnosti kako bi mogla postići postavljene ciljeve, pa čak i onda kada pojedina javna politika nije prenesena u nadležnost EU. Nakon ovoga slučaja, sud je nekoliko puta presuđivao u slučajevima koji se tiču obrazovanja, primenjujući uvek **načelo negativne integracije**, odnosno, odstranjujući prepreke integraciji.

Društveno-ekonomske okolnosti koje su se javile krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina XX veka, kao što je npr. rastuća stopa nezaposlenosti naročito među

mladim odraslim ljudima, kao i dve naftne krize uzrokovane izraelsko-arapskim ratom, uslovile su potrebu Evropske komisije da još više naglasi vezu između obrazovanja i ekonomskog i društvenog napretka. To je učinjeno tako što je 1981. godine Komisija odlučila da u isti Generalni direktorat inkorporira pomenute oblasti, tako da je **stvoren Generalni direktorat za zapošljavanje, socijalne poslove i obrazovanje** (*Directorate-General for Employment, Social Affairs and Education*) što je uslovilo da se ovaj direktorat bavi i opštim obrazovanjem i stručnim obukama – sa dve oblasti koje su do tog trenutka bile razdvojene.

Ovom stavljanju pod isti krov obrazovanja i obuke prethodila je odluka ministara obrazovanja iz 1978. godine o izučavanju Evropske zajednice u školama. Razlog za ovu odluku bio je Tindemanov izveštaj iz 1976. godine, kojim je kritikovan nedostatak građanske orijentacije prema evropskim integracijama, što se može promeniti uvođenjem političke dimenzije u obrazovne politike. Tako su stvoreni preduslovi da nakon više od dve decenije kroz Memorandum o doživotnom učenju, donesenom 2000. godine, Evropska komisija kaže da su „dva podjednako važna cilja doživotnog učenja: unapređenje aktivnog građanstva i unapređenje zapošljivosti“ (Evropska komisija, 2000: 5).

U ovom periodu (tačnije, 1980. godine) započeto je sa **Eurydice** programom. Misija ove mreže je da „snabdevaju one koji su odgovorni za obrazovne sisteme i politike u Evropi analizama i informacijama koje će im pomoći u procesu donošenja odluka“¹². Ova mreža trenutno pruža podatke o obrazovnim sistemima 36 zemalja. Pored podataka o sistemima obrazovanja 28 zemalja članica, na ovom mestu možemo naći podatke i o obrazovnim sistemima Makedonije, Islanda, Crne Gore, Srbije, Turske, Lihenštajna, Norveške i Švajcarske.

Prva decenija implementacije akcionog programa obrazovanja (tačnije od 1976. do 1984. godine) je bila vrlo važna faza u istoriji saradnje Zajednice na polju obrazovanja, uprkos zakonskim poteškoćama i vrlo skromnim resursima. To je bila „prva primena principa supsidijarnosti pre nego što je princip i bio definisan“ (Pépin i saradnici, 2006: 24). Ono što je značajno za ovaj period je i uključivanje sve više institucija i organizacija u realizaciju ovog poduhvata, tako da ono što se dešavalo nije ostalo samo na nivou onih koji kreiraju obrazovne politike.

¹² prema: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php, pristupljeno: 27.07.2013.

U godinama koje slede, autori (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 59-60) navode kao važne događaje donošenje Deklaracije iz Štutgarta (1983. godine) i Fontainebleau-a (1984. godine) (*Solemn Declaration on EU Le Consell européen réuni á Fonainebleau, L'EUROPE CITOYENS, DOC/84/2*). Ove deklaracije su postavile temelj za koncepciju evropskog građanstva, važnu za saradnju institucija visokog obrazovanja. Poslednja deklaracija je služila kao polazna osnova za rešavanje urgentnog evropskog problema – prepoznavanja diploma. Ovaj problem je ometao uspostavljanje jedinstvenog evropskog tržišta radne snage. Stvoren je mnogo fleksibilniji sistem koji u potpunosti menja pristup ovoj oblasti. „Sistem baziran na harmonizaciji obuka zamenjen je sistemom zasnovanim na uzajamnom poverenju i komparabilnosti obuka“ (Pépin i saradnici, 2006: 27). Akademske prepoznavanje diploma i perioda studiranja, koje je ključno za mobilnost studenata i nastavnog kadra, doživelo je brojne promene zahvaljujući inkorporaciji ovog pitanja u Erasmus program i njegov inicijalni eksperimentalni sistem prenosa kredita (ECTS).

U drugoj polovini osamdesetih godina dvadesetog veka započinju prvi veliki obrazovni programi Evropske zajednice. Prema mišljenju koje iznosi Ertl (prema: Maksimović, 2011: 109) neki od glavnih razloga za pokretanje ovih programa bili su smanjenje nezaposlenosti i izazovi koji predstavljaju nove informacione tehnologije. Prvi program koji je započeo realizaciju bio je **Comett** (*European Community Action Programme in Education and Training for Technology*), a za njim je sledio **Erasmus**, započet 1987. godine (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*). Nakon ovih, započeti su programi pod nazivom **PETRA** („najznačajniji program za oblast stručnog obrazovanja koji su se tokom vremena menjali i prilagođavali novim izazovima i idejama“ (ibidem)), **Youth for Europe**, **Lingua**, **Eurotecnet** and **FORCE**. Prema mišljenju koje iznose Pépin i saradnici (2006: 25-26), početak masovnog pokretanja projekata na nivou Evropske zajednice je bio uslovljen dvostrukim razlogom. Prvi razlog je želja (ali i popularnost) mera koje su bliske građanima Evropske zajednice, a u okviru Zajednice su usvojeni dokumenti koji su to ohrabrivali (Savet je 1985. godine u Milanu odobrio Adonino-v (*Adonnino*) izveštaj u kome se govori o „narodu Evrope“ i u kojem je naglašena uloga obrazovanja i kulture; socijalni dijalog je obnovljen; usvojen je Jedinstveni evropski akt i na putu je bilo stvaranje jedinstvenog tržišta; naglasak je bio na slobodi kretanja osoba i važnosti ljudskih resursa za ekonomski uspeh i socijalnu koheziju Zajednice). Drugi razlog je znatno šire shvatanje i

interpretacija Rimskog sporazuma, a takođe, Evropski sud pravde je doveo visoko obrazovanje u vezu sa Sporazumom 1985. godine (na osnovu člana 128 o stručnoj obuci) i dozvolio Komisiji da donese više pravnih akata koji su u vezi sa ovom oblašću.

Kada govorimo o važnim evropskim dokumentima u oblasti obrazovanja, ne smemo zaboraviti **Jedinstveni evropski akt iz 1986. godine** (*Single European Act, OJ L 169 of 19. 06. 1987*). Ovaj dokument je naglasio potrebu za evropskom dimenzijom obrazovanja. Ovo jasno ukazuje da je Zajednica prestala da obrazovanje posmatra isključivo kao ekonomsku kategoriju i da su se stvorili uslovi za vođenje šire politike.

Za bolje razumevanje evropskih politika obrazovanja odraslih, korisno je da ukažemo na značajne probleme koji su pratili pomenute programe. Najveći problemi su se pojavili oko legislativne osnove sprovođenja programa od strane EZ i oko finansiranja (odnosno, budžeta) programa. Projekat Comett je odobren zahvaljujući prostoju većini glasova, a sa programom Erasmus je išlo još teže. Krajem 1986. godine Komisija je povukla svoj predlog kada je najvažniji deo programa (mobilnost studenata) bio doveden u pitanje tokom rasprave Saveta. „Osamnaest meseci teških pregovora bili su potrebni da bi se postigao sporazum“ (Pépin, L. at all, 2006: 26). Na kraju, za program nije bio odobren traženi budžet, koji bi dozvolio mobilnost 10% studenata (koliko je Komisija zamislila), ali suština programa je ostala netaknuta. „Odluka Evropskog suda o programu Erasmus, koji priznaje da Komisija ima određene ovlasti u području obrazovanja, koristila je kao temelj za nove akcije i programe Zajednice“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 60). Slično programu Erasmus, i program Lingua se na samom svom početku suočio sa teškoćama. Određene zemlje članice su se bojale mešanja u njihove nacionalne sisteme obrazovanja, ali su se ubrzo ti strahovi pokazali kao neosnovani.

Ovo su, dakle, prvi koraci EZ u pravcu korišćenja programa (projekata) kao instrumenta za implementaciju svoje obrazovne politike. Vrlo je važno to što su programi na samom početku opravdali ukazano poverenje, dokazujući smisao svog postojanja, ali u isto vreme noseći sa svojom implementacijom i određenu dodatnu vrednost – izgradnju „evropskog duha“, potvrdu koordinacije kao metoda međusobnog povezivanja, kao i osvedočenu želju zemalja članica da ozbiljno sarađuju na obrazovnom polju. Programi su, zapravo korišćeni kao instrument za sprovođenje akcionog programa. „Mobilnost, transnacionalna partnerstva, i umrežavanje u ključnim sektorima za razvoj ljudskih resursa Evropske

zajednice (kooperacija između univerziteta i preduzetništva; mobilnost studenata i saradnja među univerzitetima; inicijalna obuka mladih ljudi; kontinuirana stručna obuka; razvoj učenja stranih jezika; akcije usmerene ka mladima), bili su njihovi glavni ciljevi. Njihova snaga leži u činjenici da su implementirani na najnižem mogućem nivou učesnika u obrazovanju i bili su efikasni katalizator i multiplikator evropske dimenzije u obrazovanju i obuci“ (Pépin, L. at all, 2006: 26). Ovi projekti su, kao inovacija, bili često navođeni kao primer dobre prakse šta Zajednica radi za njene građane i šta bi sve mogla da radi kako bi zadovoljila njihove potrebe. Ovi projekti su trebali da traju do 1994. godine, a Komisija je, prateći istorijske događaje koji su se krajem osamdesetih godina dvadesetog veka odvijali u Evropi (slom Istočnog bloka) predložila **Tempus** projekat, koji je zemljama centralne i istočne Evrope trebalo da pomogne da reformišu svoje visoko obrazovanje. Ove zemlje su se kasnije pridružile Uniji.

Širenje kooperacije članova Zajednice po pitanju obrazovanja i obuke kroz pomenute programe poslužilo je da Komisija uvidi i razume značaj ovih oblasti delovanja. Ovo je zasigurno dovelo do toga da nova Delors-ova Komisija odluči (1989.godine) da osnuje nezavisnu strukturu, koju su nazvali *Task Force on Human Resources, Education, Training and Youth* i koja je bila još jedan korak ka osnivanju posebnog Generalnog direktorata za obrazovanje.

Rezolucija Saveta i ministara obrazovanja o evropskoj dimenziji u obrazovanju (*Resolution on the European dimension in education, 88/C 177/02*) je doneta **1988. godine**. Ovom rezolucijom „Vijeće poziva članove Zajednice da evropsku dimenziju ugrade u školske kurikulume, nastavne materijale i osposobljavanje učitelja (u svim predmetima: književnost, jezici, povijest)“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 60).

Period koji smo analizirali je bio od esencijalnog značaja za razvoj politika obrazovanja odraslih u EZ. Od stanja zatečenog na početku ovog perioda, u kojem se obrazovanje spominje sporadično i usključivo u kontekstu stručnih obuka kao preduslova ekonomskog razvoja, dolazimo u situaciju u kojoj nacionalni sistemi obrazovanja popuštaju pred rastućom evropeizacijom. Evropska komisija se izborila za tumačenje Suda pravde da obrazovanje nije oblast u kojoj EZ nema šta da traži; za međusobno uvažavanje diploma (princip uzajamnog poverenja); za brojne programe (projekte) koji se sprovode u svim zemljama EZ (i što je najvažnije, sprovode se na lokalnom nivou čime stiču poverenje

građana EZ) i za velike budžete koje su neophodni za realizaciju programa; za uvođenje sadržaja koji bi trebalo da grade „evropski duh“ u obavezno obrazovanje na nivou nacionalnih država; i na kraju za administrativnu organizacionu strukturu koja polako, ali sigurno evoluirala u pravcu potpuno nezavisnog Generalnog Direktorata. Možemo konstatovati da je ovaj period obeležen izgradnjom čvrstih evropskih osnova za buduću efikasnu saradnju na polju obrazovanja.

1.4.4. PERIOD OD 1992. GODINE DO 2000. GODINE

Događaj koji je uslovio teorijsko razlikovanje ovoga perioda u odnosu na druge periode, jeste potpisivanje **Sporazuma iz Maastrichta** (*The Treaty on European Union, TEU, 92/C 191/01*), potpisan 1992. godine, kojim je utemeljena Evropska unija onakvom, kakvom je danas znamo. Ovim sporazumom kreiran je **evro** – valuta Evropske unije koju je prihvatilo dosta zemalja članica, kao i „tri stuba EU“, koja sačinjavaju **Evropska zajednica** (*European Community – EC*), **zajednička spoljna i bezbedonosna politika** (*The Common Foreign and Security Policy – CFSP*), i **unutrašnji i pravosudni poslovi** (*The Justice and Home Affairs - JHA*). Prvi stub sačinjavaju evropske supranacionalne organizacije, među kojima su najuticajnije Komisija, Parlament i Sud, dok su druga dva stuba po svojoj prirodi više „međuvladina“, jer su sastavljena od članova nacionalnih vlada i institucija. Evropska zajednica je naslednik Evropske ekonomske zajednice, iz koje je izbačen pridev „ekonomski“, što samo po sebi šalje ozbiljnu političku poruku.

Sporazumom iz Maastrichta, EU pokušava da postigne sledećih pet ciljeva: „jačanje demokratskog legitimiteta svojih institucija, unapređivanje efektivnosti institucija, uspostavljanje ekonomske i monetarne unije, razvoj socijalne dimenzije Zajednice i uspostavljanje zajedničke spoljne i bezbedonosne politike“¹³. Takođe, Sporazum iz Maastrichta je uneo nove demokratske promene u proces odlučivanja oko stvari koje se tiču obrazovanja – Evropski parlament je postao ravnopravan Savetu, kada se radi o odlučivanju o budućim obrazovnim merama. Ovo je imalo pozitivne uticaje ne samo na demokratsku

¹³ prema: www.europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_en.html, pristupljeno 30. 07. 2013.

proceduru, već i na programe i finansiranje obrazovanja, s obzirom na to da je Parlament uvek aktivno podržavao saradnju u okviru zajednice po pitanju obrazovanja i obuka.

Što se tiče obrazovanja, ovim dokumentom „prvi se put člankom 149. izričito spominje i obrazovanje uz osposobljavanje (članak 150), koje je do tada apsolutno dominiralo europskim obrazovnim dokumentima“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 60).

Dalje, u članu 126, stav dva kaže se da „Zajednica deluje u cilju: razvoja evropske dimenzije u obrazovanju, naročito učenjem i popularizacijom jezika država članica; podsticanja mobilnosti studenata i nastavnika, između ostalog, podsticanjem akademskog međusobnog priznavanja diploma i trajanja studija; promocije saradnje među obrazovnim institucijama; razvojem razmene informacija i iskustava u pitanjima koja su zajednička obrazovnim sistemima zemalja članica; podsticanje razvoja razmene omladine i razmene nastavnika društvenih nauka; i podsticanje razvoja obrazovanja na daljinu“¹⁴. Jasno je da ovi ciljevi proklamuju oblasti obrazovanja koja treba intenzivnije razvijati, ali u isto vreme šalje i više političkih poruka. Naglasak na očuvanju nacionalnih kultura (kroz popularizaciju jezika zemalja članica) sigurno ima, između ostalog, za cilj da umiri desno orijentisane nacionalne partije, porukom da proces evropeizacije ne znači nužno i unifikaciju. Partnerstvo i kooperacija su poželjni na svim nivoima i oblastima i imaju za cilj ne samo deljenje primera dobre prakse, već i međusobno upoznavanje institucija i pojedinaca iz različitih zemalja, sve u cilju veće efikasnosti, ali i postepenog stvaranja „evropskog građanina“ sa evropskim identitetom.

Član 127 govori o politici stručnog obrazovanja u Evropskoj zajednici. „Zajednica deluje u cilju: olakšavanja prilagođavanja industrijskim promenama, posebno kroz stručno osposobljavanje i prekvalifikaciju; unapređivanja inicijalnog i daljeg stručnog osposobljavanja kako bi se olakšala stručna integracija i reintegracija na tržište rada; olakšavanje pristupa stručnom osposobljavanju i podsticanju mobilnosti nastavnika i polaznika, a posebno mladih ljudi; podsticanje saradnje na području stručnog osposobljavanja između ustanova za obrazovanje ili stručno osposobljavanje i trgovačkih društava; razvoja razmene informacija i iskustava u pitanjima koja su su zajednička

¹⁴ prema: www.eur-lex.europa.eu/en/traties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001, pristupljeno: 30.07.2013.

sistemima stručnog osposobljavanja država članica¹⁵. Kao što možemo videti iz ovog člana, i ovde su ciljevi donekle slični – razmena iskustava, mobilnost nastavnog osoblja i polaznika, s razlikom što se u ovoj oblasti kao najveća pretnja vidi brzo zastarevanje znanja kojem se može najefikasnije suprotstaviti kroz osposobljavanje i prekvalifikaciju. Iako smo videli da su postavljeni ciljevi vezani za opšte i stručno obrazovanje donekle slični, postoje i bitne razlike. Delatnost Evropske unije „u okviru opšteg obrazovanja je ograničena na razvoj kvalitetnijeg obrazovanja kroz ohrabrivanje saradnje između zemalja članica. Nasuprot tome zajednica će implementirati politiku stručnog obrazovanja koja će podržati i biti dodatak aktivnostima država članica. Na ovaj način Evropska unija otvara sebi prostor za ispunjenje postavljenih ciljeva kroz razvoj stručnog obrazovanja, iako i dalje ostaje tenzija između zemalja članica kao samostalnih donosioca odluka i Evropske unije koja je nadnacionalni kreator politika i čije su mere obavezujuće“ (Maksimović, 2011: 109-110). Ertl (prema: ibidem) smatra da su oba članka pažljivo formulisana i da eksplicitno isključuju harmonizaciju zakona država članica, kao i da Unija u potpunosti poštuje odgovornost zemalja za sadržaj obrazovanja i njegovu organizaciju.

Obrazovanje je konačno dobilo u EU status koji zaslužuje, zahvaljujući naporima ulozenim u proteklih dvadeset godina. „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 ...“ (Maksimović, 2011: 109). Uslovi navedeni u Sporazumu odražavali su kooperaciju, što praktično znači da su aktivnosti Zajednice preduzimane kako bi se podržale aktivnosti zemalja članica, pri čemu je poštovana odgovornost zemalja članica za sadržaj obrazovanja i organizaciju sistema obrazovanja, kao i njihova kulturna i jezička raznovrsnost. Pépin i saradnici (2006: 27) smatraju da je veliki korak napred bilo uključivanje školskog obrazovanja u aktivnosti Evropske zajednice.

¹⁵ prema: www.eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001, pristupljeno: 30.07.2013.

Mastrihtskim sporazumom se uvodi još jedna evropska institucija koja ima savetodavnu funkciju – **Regionalni komitet** (*the Committee of the Regions*), pored Ekonomskog i Socijalnog komiteta koji su uvedeni Rimskim sporazumom. Davanje uloge regionima u odlučivanju o pitanjima obrazovanja i obuke znači veću podršku i legitimitet ovih aktivnosti, kroz decentralizovanu podršku i saglasnost na ovom nivou.

Već sledeće godine (**1993. godine**) Savet je prihvatio **Preporuku o pristupu stalnom stručnom osposobljavanju** (*Council recommendation on access to continuing vocational training, 93/404/EEC*), kojom se podstiču zemlje članice da uvedu mere kojima bi se svakom radniku tokom njegovog života osigurao pristup stručnom osposobljavanju.

Dokument koji se ocenjuje kao ključni u promovisanju koncepcije doživotnog učenja u Evropi je **Bela knjiga** Komisije o učenju i poučavanju, naslovljena sa „**Prema društvu koje uči**“ iz 1995. godine (*Teaching and Learning – Towards the Learning Society. White Paper on Education and training, COM(95)590*). Cilj ovoga dokumenta je „pomoći da se, u suradnji s politikama obrazovanja i obučavanja država članica, Europa postavi na put društva koje uči. Namjena im je jednako tako utrti put širokoj debati u godinama koje dolaze. Na kraju, one mogu pomoći pokazati da budućnost Europe i njezino mjesto u svijetu ovise o njezinoj sposobnosti da osobnom ispunjenju svojih građana, muškaraca i žena jednako dade onoliko prostora koliko je do sada posvećivala ekonomskim i monetarnim politikama. Na taj će način Europa dokazati da nije samo područje slobodne trgovine, nego i organiziran politički entitet te način za uspješno prilagođavanje, a ne podvrgavanje internalizaciji“ (prema: Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 179). Ovde, dakle možemo videti koliko se EU odmakla od svog osnovnog, prevashodno ekonomskog usmerenja. „Obrazovanje i osposobljavanje sve će više postajati glavni pokretač svijesti o vlastitoj ličnosti, pripadanju, napredovanju i samoispunjenju“ (Bela knjiga, prema: Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 174). Takođe, i dalje ima dosta reči o rastućoj nezaposlenosti, socijalnoj isključenosti, konkurentnosti industrija i usluga. Elementi ranije retorike, kao što su obrazovanje u funkciji ekonomskog rasta i obrazovanje u funkciji stvaranja zajedničkog društva su i dalje prisutni i naglašeni, ali se javlja i lični razvoj, odnosno „samoaktuelizujući“ ciljevi obrazovanja. Tačnije, „Bela knjiga zauzima stav da tri osnovna uslova moderne Evrope: društvena integracija, unapređenje zapošljivosti i lično ispunjenje nisu međusobno u suprotnosti. Njih ne treba dovoditi u

međusoban konflikt, već naprotiv, oni bi trebalo da su više povezani“ (Evropska komisija, 1995: 5). Javljaju se i teorijski novi konstrukti kao što je slučaj sa „društvom koje uči“. Kao najznačajniji elementi za dostizanje navedenog željenog stanja su i dalje sistemi obrazovanja, u okviru kojih je posebno apostrofirana uloga nastavnika, ali i socijalni partneri koji će kolektivnim pregovaranjem ispuniti svoje odgovornosti. „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 koji smatraju da problem socijalne inkluzije nije zastupljen u onoj meri u kojoj je bilo potrebno“ (Maksimović, 2011: 110). Ovo je zaista bila radikalna promena koncepcije – od koncepcije celoživotnog obrazovanja ka koncepciji celoživotnog učenja. Učenje kao širi pojam obuhvata obrazovanje, kao strukturiranu i organizovanu aktivnost učenja, ali ga i nadilazi, usmeravajući fokus na sve situacije u kojima čovek uči, a da toga često nije ni svestan, niti je u tu aktivnost ušao sa namerom da sebe promeni. Dakle, fokus se sa obrazovanja prebacuje na učenje, jer „nema jedinstvenog obrasca za sve koji bi mogli slijediti cijeli radni vijek“ (Evropska komisija, prema: Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 175). Ono što je ovde dosta diskutabilno je odgovornost (i finansiranje između ostalog) za proces učenja, koja se sa institucionalnog sada sve više prebacuje na individualni nivo, što postavlja pitanje i jednakog pristupa obrazovanju. Složićemo se sa Dehmel-om (prema: ibidem) koji kaže da se „doživotno učenje posmatra kao rastegljiv koncept skrojen za sve potrebe“. Još jedna stvar koja ovaj dokument čini zanimljivim je što „naglašava potrebu za doživotnim učenjem i razvojem veština, i prekida sa tradicionalnom podelom na obrazovanje i osposobljavanje“ (Pépin, L. at all, 2006: 28).

Godina nakon donošenja Bele knjige: *Prema društvu koje uči* je proglašena **Evropskom godinom celoživotnog učenja** (*Decision No 2493/95/EC of the European Parliament and of the Council of 23 October 1995 establishing 1996 as the „European year of lifelong learning“*). Ova odluka je imala prevashodno promotivnu ulogu – cilj joj je bio da ukaže na važnost obrazovanja i obuke u okviru novopromovisane koncepcije celoživotnog učenja.

Vrlo je zanimljivo pratiti šta se dešava sa programima učenja (projektima) EU u ovom periodu. Pépin i saradnici (2006: 29) smatraju da se period od 1995. do 1999. godine može smatrati više kvantitativnim nego kvalitativnim, kada se šest velikih (i već pomenutih)

programa stapa u dva velika. To su bili programi **Socrates** (vezan za opšte obrazovanje) i **Leonardo da Vinci** (stručne obuke). Ovi programi su međutim i sadržali neke nove mere, naročito u oblasti školovanja (**Comenius**), u skladu sa inkorporiranjem ovog nivoa obrazovanja u Sporazum. Pripreme za drugu veliku transformaciju počinju 1997. godine, u nameri da se obnove Socrates i Leonardo da Vinci za period od 2000. do 2006. godine. Ove transformacije su zamišljene kako bi se odgovorilo efikasnije na izazove koje postavlja *na-znanju-zasnovana* Evropa, i kako bi se proširio opseg mera (na primer **obrazovanje odraslih** kroz program **Grundtvig**), a sve to kako bi se stvorila veća konzistencija između obrazovanja i obuka i kako bi se pojednostavilo upravljanje preduzetim merama. Ovo su bili i prvi programi Zajednice koji su bili otvoreni (od 1997. godine) za istočnoevropske zemlje, Kipar i Maltu.

Treći veliki sporazum (posle Rimskog i Mاستrihtškog) kojim su napravljene velike promene u EU, bio je **Amsterdamski sporazum**, koji je rezultat rada međunarodne konferencije od marta 1996. godine do jula 1997. godine. Potpisan je 02. oktobra **1997. godine**, a stupio na snagu 01. maja 1999. godine. „Cilj Ugovora iz Amsterdama bio je stvaranje političkih i institucionalnih preduslova kako bi se Evropska unija mogla suočiti sa izazovima kao što su: globalizacija ekonomije i njen uticaj na zapošljavanje, borba protiv terorizma, međunarodnog kriminala i trgovine drogama, problemi vezani za okoliš te izazovi petog kruga proširenja. Najznačajniji rezultati Ugovora iz Amsterdama odnose se na jačanje uloge Evropskog parlamenta u zakonodavnom procesu i proširenje oblasti u kojima se odlučuje postupkom saodlučivanja, povećanje broja oblasti u kojima se odlučuje kvalificiranom većinom, jačanje uloge Suda pravde Evropskih zajednica u oblasti osnovnih ljudskih prava i oblastima koje se odnose na unutrašnju sigurnost, jačanje uloge Evropskog revizorskog suda, Ekonomskog i socijalnog odbora i Odbora regija, povećanje uloge zakonodavnih institucija država članica na evropskom nivou te uvođenje mogućnosti pojačane saradnje država članica“¹⁶. Ovim ugovorom Evropska unija je nastavila preuzimanje ingerencija koje pre nije imala, a ranije su bila područja međunarodne saradnje: izdavanje viza, davanje azila, pitanja vezana za graničnu saradnju i sva ostala pitanja koja je tiču na slobodno kretanje osoba. To su građani Evropske unije mogli sami najbolje da osećaju krećući se kroz države EU slobodno - od stupanja na snagu sporazuma iz

¹⁶ www.dei.gov.ba/dokumenti/default.aspx?id=4890&langTag=bs-BA, pristupljeno 01.08.2013.

Amsterdamu ukida se kontrola na zajedničkim graničnim prelazima i primenjuje u svim državama članicama (prema protokolu iz Šengena (*acquis*), donetog 14. juna 1985., a kod nas poznatijeg kao Šengenski sporazum).

Što se tiče odluka koje se tiču obrazovanja, „ugovor proširuje procedure suodlučivanja za strukovno obrazovanje. Isto se odnosi na odredbe obrazovanja navedene u Ugovoru iz Maastrichta. Raste važnost obrazovanja i prilagodljivosti radne snage zbog problema nezaposlenosti. Svaka država članica zadržava punu odgovornost za organizaciju i sadržaj obrazovanja te strukovnog osposobljavanja“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 61). Ono što je takođe važno, jeste da se i u ovom dokumentu javlja težnja za „Evropom građana“, odnosno želja da se odluke donose na nivou koji je što bliži građanima, pa ta težnja artikuliše i obrazovne potrebe u smislu građanskog i evropskog obrazovanja.

Ono što se desilo **1999. godine** promenilo je život gotovo svih studenata u Evropi, bez obzira da li su njihove zemlje članovi Evropske unije – potpisana je **Bolonjska deklaracija** (*The Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna on the 19th of June 1999*). Moramo reći da je ova deklaracija nadišla dokumenta koja je donela EU, jer su među zemljama potpisnicama i zemlje koje ni danas nisu članovi Evropske unije, ali zbog značaja koji ima za obrazovnu politiku Evrope, predstavljamo je na ovom mestu. Ovoj deklaraciji je prethodila Sorbonska deklaracija iz 1998. godine, „u kojoj je nekoliko ministara pozvalo na harmonizaciju struktura evropskog visokog obrazovanja kako bi se uspostavila zona evropskog visokog obrazovanja“ (Pépin, L. at all, 2006: 29).

Isti autori (ibidem) su uvereni u to da je Bolonjski proces najhrabriji pokušaj da se postigne konvergencija između sistema visokog obrazovanja u Evropi. „Bolonjski proces koji ima za cilj kreiranje jedinstvenog evropskog sistema univerzitetske nastave i istraživanja do 2010. godine, uz istovremeno priznavanje i zadržavanje raznolikosti nacionalnih specifičnosti (kultura, jezik, tradicija, itd). Na taj način se teži stvaranju fleksibilnijeg i efikasnijeg sistema visokog obrazovanja Evrope, koji bi bio kompetitivan i na globalnom svetskom tržištu znanja“¹⁷. Neke od najvažnijih odredbi ove deklaracije, tiču se usvajanja lako razumljivih i uporedivih sistema stepena obrazovanja, kao i kroz primenu dodatka diplomi; usvajanjem sistema visokoškolskog obrazovanja koji se zasniva na dva ciklusa –

¹⁷ www.prijemni.infostud.com/najvaznije-odredbe-bolonjske-deklaracije.php , pristupljeno 01.08.2013.

dodiplomskom i postdiplomskom; uvođenje sistema kredita kao što je ECTS sistem radi promovisanja mobilnosti studenata; uklanjanje prepreka za mobilnost studenata, nastavnog, istraživačkog i administrativnog osoblja (Bolonjska deklaracija, 1999: 2). S obzirom na to da je ECTS sistem kredita zapravo instrument koji omogućava prepoznavanje visokoškolske diplome, predstavimo ukratko kako on funkcioniše.

„**Evropski sistem prenosa bodova (ESPB)** ili na engleskom **European Credit Transfer System (ECTS)**, predstavlja jedinstven sistem kvantitativnog vrednovanja uloženog rada studenta u sticanje znanja, sposobnosti i veština (ishodi učenja) predviđenih kako studijskim programom, tako i svakim predmetom u okviru tog programa. Bodovi su vrsta zajedničke „valute“ u Evropskom sistemu visokog obrazovanja, pri čemu se ona zasniva na radu studenta koji je verifikovan ispitom.

Osnovne karakteristike ESPB sistema:

- ukupno opterećenje studenta sastoji se od pohađanja predavanja i vežbi, konsultacija, priprema za nastavu, seminarskih radova, projekata, diplomskog - master rada i dr.
- uvedena je konvencija da 60 bodova predstavlja kvantitativnu meru opterećenja prosečnog studenta u jednoj akademskoj godini, odnosno 30 bodova u jednom semestru
- jedan bod odgovara 25-30 sati rada studenta
- student u proseku radi 40 sati nedeljno
- bodovi se dodeljuju svakoj nastavnoj komponenti studijskog programa (predmet, modul, studijski program, diplomski rad, disertacija itd.)
- studentu se bodovi za pojedini ispit dodeljuju tek nakon što je taj ispit položio
- bodovi nisu ocene, niti ih zamenjuju”¹⁸.

Bolonjskom deklaracijom je predviđeno da svaka zemlja potpisnica prilagodi svoj nacionalni sistem visokog obrazovanja principima iz deklaracije (što znači da zadržava određenu autonomiju u tumačenju pojedinih odredbi) i da će taj proces biti završen do 2010. godine. Srbija je pristupila potpisnicama deklaracije 2003. godine, a 2005. godine je Skupština Republike Srbije usvojila Zakon o visokom obrazovanju, koji je usaglašen sa

¹⁸ prema: www.prijemni.infostud.com/najvaznije-odredbe-bolonjske-deklaracije.php

principima bolonjskog procesa, o čemu će biti više reči u delu u kojem se bavimo srpskim politikama obrazovanja odraslih.

Pépin i saradnici (2006: 29) smatraju da je Bolonjski proces promenio paradigmu: nije se više postavljalo pitanje mobilnosti i kooperacije, već pre konvergencije među sistemima visokog obrazovanja. Na neki način Bolonjska deklaracija je predvidela pravce nove socijalne i ekonomske strategije koju su šefovi država usvojili u martu 2000. godine u Lisabonu.

Možemo rezimirati analizirani period (od 1992. do 2000. godine) kao period „u kojem je naglasak na čvršćoj suradnji u obrazovanju i osposobljavanju, a obrazovanje odraslih je unutar koncepta cjeloživotnog učenja u društvu temeljenom na znanju“ (Bejaković, 2010: 142).

1.4.5. PERIOD POSLE 2000. GODINE

Period posle **2000. godine** u obrazovanju odraslih karakteriše izuzetno dinamični, brojni i važni dokumenti, čija frekventnost govori o značaju koju se pridaje ovom fenomenu.

Prvi dokument kojim ćemo se pozabaviti spada verovatno u najcitiranije dokumente u proteklih deset godina. Radi se o **Zaključku Evropskog saveta** (*Presidency Conclusions of the Lisbon European Council (23,24/3/2000)*) koji donet 2000. godine u Lisabonu i koji se često spominje kao **Lisabonska strategija**. Ona predstavlja dogovor o zajedničkom strateškom cilju prema kojem bi Evropska unija do 2010. godine trebalo da postane najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija sveta zasnovana na znanju, sposobna za održivi ekonomski rast sa najvećom stopom zaposlenosti, kao i snažnom ekonomskom i socijalnom kohezijom. Prema Kesner-Škreb (2007: 441), Lisabonska strategija povezuje kratkoročne političke inicijative sa srednjoročnim i dugoročnim privrednim reformama. Strategija se zasniva na tri segmenta: ekonomskom, socijalnom i ekološkom. Prvim segmentom se priprema tranzicija prema konkurentnoj, dinamičnoj i na znanju zasnovanoj ekonomiji. U ovom segmentu strategije naglasak je na potrebama stalnog prilagođavanja promenama u informatičkom društvu, kao i na podsticaju istraživanja i razvoja. Drugi segment je usmeren na modernizaciju evropskog socijalnog modela, kroz ulaganje u ljudske resurse i borbom protiv socijalne isključenosti. „Od država članica se očekuje da

investiraju u obrazovanje i osposobljavanje te da provode aktivnu politiku zapošljavanja, čime bi se olakšao put prema gospodarstvu utemeljenom na znanju” (ibidem). U trećem segmentu se upozorava na to da privredni rast treba uskladiti sa razumnim korišćenjem prirodnih resursa. Očigledno je da su prva dva segmenta direktno oslonjena na obrazovanje kao instrument za dostizanje proklamovanih ciljeva. Zanimljivo je spomenuti načine na koje EU namerava da jača svoju konkurentnost. To namerava da učini dostizanjem osam izdvojenih ciljeva: šire i efikasnije korištenje informacionih tehnologija; stvaranje evropskog prostora za istraživanje i inovacije; završavanje izgradnje jedinstvenog unutrašnjeg tržišta EU; stvaranje efikasnih i integrisanih finansijskih tržišta; jačanje preduzetništva poboljšanjem i pojednostavljenjem regulatornog okruženja preduzeća; jača socijalna kohezija utemeljena na promociji zapošljavanja; unapređenje veština i modernizacija sistema socijalne zaštite; održivi razvoj koji bi osigurao dugoročan kvalitet života (prema: Kesner-Škreb, 2007: 441-442). Evidentno je da se u nabrojanim ciljevima obrazovanje direktno javlja kao instrument njihovog postizanja, dok je u svim ostalim preduslov ili *conditio sine qua non* njihovog postizanja.

S obzirom na to da su svi navedeni ciljevi u domenu nacionalnih zakonodavstava i mera vlada, utvrđen je mehanizam kojim bi se ciljevi trebali postići. Reč je o **otvorenom metodi koordinacije** (*open method of coordination – OMC*), koji se zasniva na kooperaciji između država članica čije se nacionalne politike na taj način usmeravaju ka zajedničkim ciljevima. „Otvorena metoda koordinacije zasniva se na zajedničkom utvrđivanju ciljeva, zajedničkom odabiru pokazatelja te usporedbi ciljeva ostvarenim u državama članicama i razmjeni informacija o primijenjenim rješenjima” (Kesner-Škreb, 2007: 442). Maksimović (2011: 111) smatra da ovaj metod omogućava Uniji da postavi pravce politika država članica, vremenski okvir za njihovu implementaciju, zajedničke indikatore i repere na osnovu kojih se može pratiti progres pojedinih zemalja u ostvarivanju ciljeva i da je na ovaj način EU zaobišla princip supsidijarnosti koji joj ograničava upliv u određene oblasti, čime ona postaje relativno „suptilan” nadsocijalni kreator politika.

Lisabonska strategija se pokazala kao nerealna i suviše utopistička o čemu svedoči i Kokov izveštaj iz 2005. godine (prema: ibidem) o sprovođenju strategije. Na osnovu ovog izveštaja, kristališe se prilično sumorna slika o napretku učinjenom u proteklih pet godina, a „razočaravajući rezultati posljedica su preširoko definiranih ciljeva, preopsežnog

programa, nedovoljne koordinacije i proturječnih prioriteta. Podjela odgovornosti između nacionalne i europske razine nije bila dovoljno jasna, a u državama članicama nedostajalo je političke volje za provedbu reformi” (Kesner-Škreb, 2007: 442).

Nakon ovoga izveštaja Strategija je revidirana, a ono što je za nas zanimljivo jeste da je i u revidiranoj Strategiji obrazovanje imalo zapaženo mesto i funkciju u delu koji se tiče osiguravanja znanja i inovacija za rast, ali i u okviru stvaranja većeg broja radnih mesta, kao i boljih radnih mesta.

Ipak, Lisabonska strategija se još po nečemu pokazala izuzetno značajnom. „Po prvi put, jedan integrisani okvir za političku kooperaciju je usvojen od strane Evropskog saveta” (Pépin i saradnici, 2006: 30). Razvoj ovog okvira je stvorio uslove za predlog Komisije (2004. godine) o četvrtoj generaciji obrazovnih programa Zajednice (za period od 2007. do 2013. godine), koja bi trebalo da reflektuje integraciju obrazovanja i obuka kroz jedinstven program posvećen doživotnom učenju i političkim ciljevima postavljenim Lisabonskim strategijom. Vrlo je zanimljivo pratiti i fluktuaciju budžeta predviđenog za obrazovanje i obuku u svetlu Strategije. Poređenja radi, vredi napomenuti da je „1986. godine budžet predviđen za obrazovne mere predstavljao samo 0,1% budžeta Zajednice, dok su 1990. godine obrazovanje, obuka i programi namenjeni mladima dostigli cifru od 0,3%. Sa trećom generacijom programa dostigli smo 0,6%. Predlog Komisije za period od 2007. do 2013. godine bi trebalo da omogući da se pređe prag od 1% i da se značajno poveća involviranost građana“ (Pépin i saradnici, 2006: 30). To sigurno nije dovoljno kako bi se zadovoljile obrazovne potrebe građana EU, ali sigurno predstavlja napredak na ovom polju. Iste godine kada je donesena Lisabonska strategija, **Evropski savet je u Feiri doneo Zaključak** (*Presidency Conclusions Santa Maria da Feira European Council (19, 20/6/2000)*) u kome ističe da je „cjeloživotno učenje ključno za razvoj građanstva, socijalnu koheziju i razvoj te je zato potrebno usmjeriti napore za definiranje strategije i praktičnih mjera za dostupnost cjeloživotnog učenja“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 61). Evropska komisija **2000. godine** donosi još jedan izuzetno bitan dokument za obrazovanje odraslih. Radi se o **Memorandumu o celoživotnom učenju** (*A Memorandum on Lifelong Learning, Commission Staff Working Paper No. SEC (2000)1832*). Ovaj dokument, u skladu sa prethodnim dokumentima, još jednom potvrđuje celoživotno učenje kao ključni element u tranziciji ka ekonomiji i društvu zasnovanom na znanju. „Doživotno učenje je po

prvi put „jasno“ definisano i ono predstavlja „sve svrsishodne aktivnosti, preduzete na stalnoj osnovi sa ciljem usavršavanja znanja, veština i kompetencija“ (Maksimović, 2011: 111). Ono što je takođe vrlo zanimljivo je to što Memorandum naglašava i šest osnovnih poruka koji nude strukturni okvir za raspravu o primeni doživotnog učenja u praksi. Prva poruka se odnosi na nove osnovne veštine koje bi svi trebalo da poseduju, a cilj koji se pokušava dostići je „garantovanje potpunog i stalnog pristupa učenju sa ciljem sticanja i obnavljanja veština potrebnih za održivu participaciju u društvu znanja“ (Evropska komisija, 2000: 10). Pored veština koje se od ranije ponavljaju u dokumentima EU, kao što su strani jezici, socijalne veštine i preduzetništvo, javlja se i digitalna pismenost i veština učiti kako učiti, kojima se proširuje dosadašni korpus osnovnih veština.

Druga poruka naglašava poželjni „vidljivi porast ulaganja u ljudske resurse sa ciljem davanja prednosti najvećem bogatstvu EU – njenim građanima“ (Evropska komisija, 2000: 12). Treća poruka se odnosi na inovacije u poučavanju i učenju, a cilj je da se razviju delotvorne metode poučavanja i učenja, ali i uslova potrebnih za postizanje kontinuiteta u celoživotnom (*life-long*) i sveživotnom učenju (*life-wide*). Četvrta poruka Memoranduma se odnosi na vrednovanje učenja, sa ciljem da se značajno unaprede načini razumevanja i vrednovanja participacije u procesu obrazovanja, kao i rezultata obrazovanja (posebno se odnosi na neformalno i informalno učenje). U petoj poruci se ponovo razmatraju savetovanje (*counselling*) i vođenje (*guidance*), čiji je cilj da obezbede jednostavan pristup kvalitetnim informacijama i savetima vezanim za celoživotno sticanje obrazovanja u celoj Evropi. Poslednja poruka se odnosi na pokušaj približavanja učenja domovima građana, a cilj je obezbediti mogućnost celoživotnog učenja što je moguće bliže građanima, u njihovim mestima stanovanja, a potpomognutih ICT tehnologijom i infrastrukturuom, gde god je to moguće.

Iste godine (2000.), donesena su još dva bitna dokumenta. Prvi dokument je **Povelja o osnovnim pravima u Evropskoj uniji** (*The Charter of Fundamental Rights of the EU, 2000/C 364/01*). Ovim dokumentom je građanima EU garantovano pravo na obrazovanje, što je u skladu sa „međunarodnim standardima zaštite ljudskih prava i ustavnim tradicijama država članica EU-a, a temelji se na pravu na profesionalni razvoj i stalno strukovno osposobljavanje, koje je već uspostavljeno kao socijalno pravo člancima 9., 10. i 15. Europske socijalne povelje“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 61).

Drugi bitan dokument je **Saopštenje Komisije-Prema Evropi bez barijera za osobe sa invaliditetom** (*Communication from the Commission – Towards a Barrier Free Europe for People with Disabilities, COM (2000) 284*), koji ukazuje na potrebu i nameru Komisije da izradi konkretnu strategiju kako bi se evropsko društvo učinilo u većoj meri pristupačno ovoj ciljnoj grupi.

Evropska komisija je **2001. godine** usvojila saopštenje pod nazivom **Stvaranje evropskog prostora celoživotnog učenja** (*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, COM/2001/0678*). Ovim dokumentom Komisija identifikuje koherentnu strategiju i praktične mere kojim bi se ojačalo celoživotno učenje za sve. Hasketh (prema: Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 93) smatra da je to prostor na kome bi glavnu vrednost trebalo da predstavlja znanje koje bi se zaposlenima prenosilo različitim oblicima obrazovanja i učenja tokom celoga života. S obzirom na to da je znanje identifikovano kao ključni resurs koji može da ostvari konkurentsku prednost u odnosu na druge ekonomije sveta, treba identifikovati zajednički prostor za transfer znanja, pa je stoga **u toku proces povezivanja nacionalnih obrazovnih politika** u evropskom obrazovnom prostoru. Lawn i Lingard (prema: ibidem) smatraju da su karakteristike evropskog prostora doživotnog učenja: *nestabilno okruženje* (tek se izgrađuju institucionalne osnove zajedničke obrazovne politike, dogovor nacionalnih predstavnika nije uvek uspešan, neka pitanja se ne mogu rešiti na nivou predstavnika), *višenivovska struktura* (obrazovne politike se kreiraju na nivou Evrope, nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou), *promenljivi okviri delovanja* (proces nekada uključuje isključivo zemlje članice, a u nekim drugim slučajevima i zemlje kandidate ili treće zemlje). U centru interesovanja Komisije je pojedinac - građanin EU, onaj koji uči i kome treba otvoriti sve mogućnosti u okviru pomenutog prostora, a za ostvarivanje tog zadatka predviđene su strategije, oblici vrednovanja učenja, potrebni resursi, inovativna nauka o vaspitanju, kao i indikatori potrebni za uspeh ove inicijative. „Funkcionisanju jedinstvenog prostora mogu pridonijeti Evropski kvalifikacijski okvir (koji će omogućiti lakše uspoređivanje svih svedodžba i diploma i olakšati njihovo priznavanje u evropskim državama) i potpore nekih alata i instrumenata. Pridonose i mehanizmi prijenosa i skupljanja bodova (sličan kao u provedbi Bolonjskog procesa), okvir Europassa za jasnost valifikacija (CV, jezična putovnica, dodaci i pokretljivost Europassa) i portal Ploteus za pomoć u pronalaženju mogućnosti učenja“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009:

93). Vredi napomenuti i planove prema kojima bi se svakom Evropljaninu omogućilo da nauči tri strana jezika. U ovom dokumentu su date i jasne naznake da će se pojačati programi Zajednice – Socrates, Leonardo da Vinci i Youth.

Evropski parlament je **2002. godine** izglasao **Rezoluciju o evropskoj strategiji za zapošljavanje i punu socijalnu inkluziju** (*European Parliament resolution on the strategy for full employment and social inclusion, 28/11/2002*). U ovoj rezoluciji se naglašava važnost celoživotnog učenja za strategije zapošljavanja i daju se smernice prema kojima celoživotno učenje mora biti uključeno u strategije zapošljavanja država članica.

Iste godine, Evropski savet je doneo **Rezoluciju o celoživotnom učenju** (*Council Resolution on lifelong learning, 2002/C 163/01*) u kome se primećuje da pristup celoživotnom obrazovanju još nije stvarnost za mnoge građane Evrope, naglašava se „da cjeloživotno učenje mora pokrivati učenje od predškolske dobi do poslije umirovljenja, uključujući cijeli spektar formalnog, neformalnog i informalnog učenja“ (prema: Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 226), i potvrđuje ranije utvrđene prioritete (omogućiti pristup obrazovanju svima, omogućavanje sticanja ili ponovnog sticanja osnovnih veština, osposobljavanje nastavnog kadra, stvarno vrednovanje i priznavanje formalnih kvalifikacija i neformalnog i informalnog učenja, širenju informacija o mogućnostima za doživotno učenje).

Jedan od važnijih dokumenata iz ovoga perioda je **Kopenhaška deklaracija i Rezolucija Evropskog saveta o promociji i jačanju saradnje u području stručnog obrazovanja** (*Copenhagen Declaration and the Council Resolution on the promotion of enhanced cooperation in VET*) **iz 2002. godine** – u daljem tekstu Kopenhaška deklaracija. „Ova Rezolucija poziva zemlje članice i Komisiju da unutar svojih okvira odgovornosti uključe zemlje kandidate, EFTA-EEA zemlje kao i socijalne partnere na promicanju pojačane suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju“ (Evropska komisija, 2002: 1). Još jednom se naglašava uloga doživotnog učenja za unapređivanje zapošljivosti, aktivnog građanstva, društvene uključenosti i socijalnog razvoja, a u tekstu se spominju ciljevi koji u mnogome nadmašuju obrazovne, a koriste obrazovanje kao svoj instrument. Tako „poboljšanje suradnje u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju bit će važan doprinos osiguravanju uspješnog širenja EU i ostvarivanje ciljeva koje je definiralo Europsko Vijeće u Lisabonu. Važnu ulogu u podržavanju ove suradnje imaju Cedefop i ETF“ (ibidem).

Naglašen je značaj socijalnih partnera bez kojih se na ovom polju ne može ništa učiniti. Prioriteti apostrofirani u deklaraciju su: evropska dimenzija stručnog obrazovanja i osposobljavanja, jačanje transparentnosti u stručnom obrazovanju i osposobljavanju kroz primenu i racionalizaciju informacijskih alata i mreža (kao što je npr. Europass), priznavanje sposobnosti i kvalifikacija bez obzira na način njihovog sticanja, osiguranje kvaliteta stručnog obrazovanja i obuke kroz saradnju i razmenu.

Evropski savet je **2002. godine** je doneo **Evropske mere u obrazovanju i osposobljavanju** (*European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council, COM (2002) 629*). Ovim dokumentom su određene mere koje pokazuju uspešnost sprovođenja obrazovnih programa u okviru Lisabonske strategije. „Unutar pet mjerila cjeloživotno učenje navedeno je kao jedan od ključnih ciljeva unutar kojeg bi prosječna participacija u obrazovanju 2010. godine trebala biti 15 posto odraslih (25-64 godine), a ne bi smjela biti manja od 10 posto u pojedinoj zemlji“ (Evropski savet, 2002: 4). Jedan od razloga razvijanja ovako taksativnih indikatora je unapređenje otvorenog metoda koordinacije. Ostali ciljevi su takođe vezani za 2010. godinu, do kada bi zemlje članice trebalo da prepolove broj osoba koje prerano napuštaju obrazovni sistem i svedu njihov broj na 10% ili manje; da se prepolovi polni disbalans koji se javlja u procentu ljudi koji su diplomirali matematiku i tehničke nauke; da zemlje članice obezbede da procenat ljudi od 25 do 65 godina koji imaju završenu srednju školu dostigne 80% ili više; da se prepolovi procenat 15-ogodišnjaka koji postižu ispod prosečne rezultate u čitanju, matematici i naukama.

Iste godine kada je donesen dokument koji smo analizirali, Evropska komisija je usvojila **Izveštaj o pokazateljima kvaliteta doživotnog učenja** (*European Commission / Directorate-General for Education and Culture European report on quality indicators of lifelong learning Fifteen Quality Indicators Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators (2002)*). Indikatori su od velikog značaja za evaluaciju, promociju i nastavljanje dijaloga o doživotnom učenju. Petnaest indikatora je klasifikovano u 4 različite oblasti: veštine, kompetencije i stavove; pristup i participacija; resursi za doživotno učenje; strategije i razvoj sistema. Indikatori vezani za oblast veština, kompetencija i stavova su: pismenost, matematička pismenost (*numeracy*), nove veštine u društvu koje uči, veštine kako učiti; veštine za aktivno građanstvo, kulturne i socijalne

veštine. Indikatori druge oblasti su: pristup doživotnom učenju i participacija u doživotnom učenju, dok u treću grupu spadaju: investicije u doživotno učenje; edukatori i obuke; i ICT u učenju. U poslednjoj grupi se nalaze strategije celoživotnog učenja; koherentnost nabavke (*supply*); savetovanje i vođenje; akreditacija i sertifikacija; i osiguravanje kvaliteta. Ovi indikatori su dalje operacionalizovani. Tako na primer, indikator matematička nepismenost se definiše kao „procenat učenika neke zemlje koji se nalazi ispod skora od 380 poena na PISA skali matematičke pismenosti“ (Evropska komisija, 2002a: 18).

Tokom **2003. godine** pokrenuta je **inicijativa R3L** (*European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning – The „R3L“ Initiative*). Ovu inicijativu je pokrenuo Odbor regija Evropskog parlamenta kako bi pomogao regionalni razvoj obrazovnih centara preko povezivanja 120 regija u promociji celoživotnog učenja.

Ono što je obeležilo Evropu **2004. godine** u oblasti obrazovanja odraslih je bez sumnje dokument koji je poznat kao „**Obrazovanje i obuka 2010**“ (*Education and training 2010*), a čiji je pravi naziv znatno duži i glasi: **Zajednički izveštaj Evropskog saveta i Komisije o sprovođenju zadataka Lisabonskog procesa na području obrazovanja i obuke u Evropi** („*EDUCATION & TRAINING 2010 – THE SUCCESS OF LISBON STRATEGY HINGES ON URGENT REFORM* Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, 14358/03 EDUC 168 – COM (20030)). „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“ (Maksimović, 2011: 112). To zapravo znači, da su države članice obavezne da formulišu nacionalne strategije koje će biti u skladu sa kompetencijama i situacijama konkretne države članice, ali koje će biti kreirane na osnovu prioriteta i principa koje je postavila EU. „Na evropskom nivou, tokom prvih godina implementacije radnog programa „Obrazovanje i obuka 2010“ postavljene su osnove za kooperaciju kroz različite radne grupe koje su okupile nacionalne eksperte i partnere“ (Pépin, L. at all, 2006: 32). Razmenjivani su primeri dobre prakse i iskustva koja su stečena na realizaciji ciljeva usvojenih od strane ministara, definisani su indikatori namenjeni procesu monitoringa, kreirani su evropski alati za podršku nacionalnih reformi (ključne

kompetencije, nastavničke kompetencije i kvalifikacije, efikasnost ulaganja, doživotno vođenje, validacija neformalnog i informalnog učenja, osiguravanje kvaliteta, mobilnost). Generalno gledano, uloga ovog dokumenta i akcija koje je indukovala, je u operacionalizaciji ciljeva utvrđenih Lisabonskom strategijom.

Predlog novog Integrisanog programa doživotnog učenja za period od 2007. do 2013. godine (*Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning, 2004/0153 COD*) je donet 2004. godine. Ovaj program bi „trebao ojačati interakciju, suradnju i mobilnost unutar sustava obrazovanja i osposobljavanja u EU“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 63). Ovaj dokument je izuzetno važan za nas, jer definiše evropske programe obrazovanja (između ostalog i program obrazovanja odraslih), kojima smo se u radu već donekle bavili, pa ćemo mu posvetiti više pažnje.

Svrha **Integrisanog programa** (*An Integrated Programme*) je da doprinese razvoju celoživotnog učenja u Evropi, u skladu sa svim do sada proklamovanim ciljevima (EU kao društvo znanja, održivi ekonomski razvoj, više poslova, bolji poslovi, bolja socijalna kohezija, i kultura poštovanja ljudskih prava i demokratije). Iako se govori o Integrisanom programu, zauzet je stav da zbog specifičnosti škola, visokog obrazovanja, stručnih obuka i obrazovanja odraslih, ima smisla zadržati podjelu na podprograme, a da se maksimalizuje njihova međusobna povezanost. „Posebnu pažnju bi trebalo posvetiti sinergiji između kulture i drugih oblasti kao što je obrazovanje. Treba ohrabrivati interkulturalne dijaloge“ (Evropski parlament, 2004: 7). Takođe, treba obratiti posebnu pažnju na grupe koje nisu dovoljno zastupljene u obrazovnom i trening sistemu EU.

Integrisani program će biti implementiran u periodu od 01. januara 2007. do 31. decembra 2013. godine, a sastojće se od četiri „sektorska“ programa, jednog transverznog programa i jednog „specifičnog programa“ – Jean Monnet. Četiri sektorska programa su: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig. Ukupna sredstva koja je EU predvidela za realizaciju Integrisanog programa su predviđena članom 15 i iznose **14377 miliona evra** (Evropski parlament, 2004: 28). Ova novčana sredstva je planirano da se raspodele na sledeći način: Comenius 12% budžeta, Erasmus 41%, Leonardo da Vinci 23%, Grundtvig 3%. Vrlo je zanimljivo što se Programom planira osnivanje **Nacionalne agencije** u svakoj od zemalja članica, što znači da se planira intervencija i na institucionalnom planu

nacionalnih sistema obrazovanja. Ulogu Nacionalne agencije ne može imati ministarstvo prosvete zemlje članice, a sama agencija će na nivou zemlje članice odobravati projekte u okviru svoje nacionalne teritorije, a sve to kako bi se povećala transparentnost i ravnopravnost podele sredstava, kao i da bi se izbeglo dvostruko finansiranje – za slučaj da je neko aplicirao za više programa koji se preklapaju (ili postižu više ciljeva), pa bi zbog velikog broja zemalja i participanata bilo teško centralizovano, na nivou EU, administrirati sve projekte. Nacionalna agencija ima i obavezu da prati sprovođenje projekta i da refundira sredstva evropskom fondu, ukoliko se zbog propusta agencije desi bilo koja zloupotreba sredstava od strane korisnika. To je razlog zbog kojeg Nacionalne agencije moraju imati i određena sredstva obezbeđena od zemlje članice, kako bi mogle finansijski garantovati za ispravnost svoga rada. Nacionalne agencije će od Komisije dobiti kriterijume na osnovu koji će uraditi selekciju i odabir projekata koji će biti finansirani. Takođe, evropske institucije koju su predviđene da podrže rad nacionalnih agencija su za tu priliku konstituisana institucija pod nazivom NARIC mreža (*network*), zatim već postojeće mreže Euridyce i Euroguidance, kao i *National Reference Points for Vocational Qualifications* i *Europass National Centres*.

Ono što je za nas posebno zanimljivo jeste član 4 (Evropski parlament, 2004:23) koji govori o učešću trećih zemalja u ovim programima. U ovom članu je navedeno da između ostalih, pravo učešća imaju zemlje Zapadnog Balkana u zavisnosti od dogovora koji su postignuti sa njima. Pri tome, misli se na zaključke Evropskog saveta od 19. i 20. juna 2003. godine donesenih u Solunu, koje uključuju aneks „Solunska agenda za Zapadni Balkan: kretanje u pravcu evropskih integracija“ (*The Thessaloniki Agenda for the Western Balkans: moving towards European integration*).

Comenius program je kreiran kako bi zadovoljio „obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika koji učestvuju u predškolskom i školskom obrazovanju, do nivoa završnog višeg srednjeg obrazovanja (*upper secondary education*), i institucija i organizacija koje sprovode ovo obrazovanje“ (Evropski parlament, 2004: 12). Članom 17 (Evropski parlament, 2004: 29), ovaj program je namenjen učenicima od predškolskog do višeg srednjoškolskog obrazovanja, školama (nastavnom i administrativnom osoblju), asocijacijama i predstavnicima onih koji su uključeni u obrazovanje, javnim i privatnim organizacijama odgovornim za obezbeđivanje obrazovanja na lokalnom, regionalnom i

nacionalnom nivou, istraživačkim centrima i organima odgovornim za probleme doživotnog učenja, visokoobrazovnim institucijama. Operacionalizovani ciljevi Comenius programa odnose se na promociju konvergencije obrazovnih sistema zemalja članica kroz standarde visokog kvaliteta, i konkretno kroz razmenu i diseminaciju primera dobre prakse; na povećanje intenziteta i unapređenje kvaliteta razmene učenika i nastavnog kadra zemalja članica; na povećanje saradnje između škola tako da do kraja ovog programa broj uključenih učenika u ove aktivnosti bude najmanje 1 od 15; na ohrabrivanje učenja stranih jezika; na povećanje kvaliteta i evropske dimenzije obuke nastavnika; i na unapređenje pedagoških pristupa i školskog menadžmenta. Takođe je moguće koristiti ovaj program kako bi se povećala individualna mobilnost (učenika, nastavnika) ili razvoj partnerskih odnosa između škola, multilateralnih projekata kao i umrežavanja. Međutim, kada se radi o trošenju budžeta programa, član 20 (Evropski parlament, 2004: 32) je jasan: „ne manje od 85% budžeta namenjenog Comenius programu će biti posvećeno kako bi se podstakla mobilnost kako je to navedeno u članu 19 (1) (a) i za Comenius partnerstvo, kao što je rečeno u članu 19 (1) (b)“.

Erasmus program je započet sa namerom da zadovolji „obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika u formalnom višem obrazovanju i stručnom obrazovanju i treningu na tercijalnom nivou, bez obzira na stečene kvalifikacije učesnika, uključujući i doktorske studije, i institucije i organizacije koje takvo obrazovanje i trening sprovode“ (Evropski parlament, 2004: 12). Ovaj program je namenjen sledećoj ciljnoj grupi: studentima i osobama koje pohađaju obuke na bilo kojoj visokoobrazovnoj instituciji ili naprednoj stručnoj obuci; visokoobrazovnim institucijama; nastavnom i administrativnom osoblju ovih institucija; udruženjima i predstavnicima svih onih koji su uključeni u visoko obrazovanje, uključujući studentske, univerzitetske i nastavničke organizacije; preduzetnici, socijalni partneri i drugi predstavnici sveta rada; javnim i privatnim organizacijama odgovornim za obezbeđivanje obrazovanja na lokalnom i regionalnom nivou; istraživačkim centrima i organima odgovornim za probleme doživotnog učenja. Operacionalizovani ciljevi Erasmus programa su sledeći: povećati intenzitet i unaprediti kvalitet mobilnosti studenata i nastavnog osoblja, kao i da doprinese da do 2011. godine najmanje 3 miliona pojedinaca učestvuje u Erasmus i predpristupnim programima; da se poveća i unapredi kvalitet multilateralne saradnje između evropskih visokoobrazovnih institucija; da se

poveća stepen konvergencije visokoobrazovnih institucija i naprednog stručnog obrazovanja koje se stiče u Evropi; da se ubrza kooperacija između visokoobrazovnih institucija i preduzeća. Što se tiče načina potrošnje budžeta predviđenog za program Erasmus, ne manje od 85% budžeta bi trebalo da bude namenjeno podsticanju mobilnosti.

Leonardo da Vinci program, trebalo bi da zadovolji „obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika koji su u stručnom obrazovanju i treningu, uključujući inicijalni i kontinuirani stručni trening, različit od unapređenog stručnog obrazovanja i treninga na tercijalnom nivou, kao i institucije i organizacije koje sprovode takvo obrazovanje i trening ili imaju ulogu facilitatora“ (Evropski parlament, 2004: 12). U članu 27 (Evropski parlament, 2004: 37) taksativno je definisano ko ima prava da pristupi ovom programu. Reč je o mladim ljudima koji u bilo kojoj formi uče u okviru stručnog obrazovanja i obuka sve do nivoa višeg srednjeg obrazovanja; učenici koji participiraju u kontinualnom stručnom obrazovanju i obukama; ljudi koji se nalaze na tržištu rada; provajderi učenja iz oblasti koje su pokrivene Leonardo da Vinci programom; nastavni i administrativni kadar iz institucija koje su provajderi učenja iz ove oblasti; organizacije i predstavnici svih onih koji su uključeni u stručno obrazovanje i trening, uključujući organizacije roditelja, nastavnika i polaznika, preduzeća, socijalne partnere i druge predstavnike sveta rada, uključujući privredne komore i druge preduzetničke organizacije; tela koja obezbeđuju savetovanje, vođenje, i informacione usluge koje se tiču bilo kog aspekta doživotnog učenja; osobe i tela odgovorni za sisteme i politike koje se tiču bilo kog aspekta doživotnog učenja na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou; istraživački centri i tela koja se bave problemima doživotnog učenja; i na kraju, neprofitne organizacije, volonterska tela i NVO. U operacionalne ciljeve programa Leonardo da Vinci spadaju: da se poveća intenzitet i unapredi kvalitet mobilnosti u okviru Evrope, ljudi koji su uključeni u inicijalno i kontinuirano stručno obrazovanje i obuku, kao i da se poveća ulaganje u preduzeća od najmanje 150 000 po godini do kraja Integrisanog programa; da se poveća intenzitet i unapredi kvalitet kooperacije između provajdera učenja, preduzeća, socijanih partnera i drugih relevantnih tela širom Evrope; da se olakša razvoj i inoviranje prakse na polju inicijalne i kontinuirane obuke i njenog transfera, uključujući i transfer sa jedne zemlje učesnice na drugu; da se unapredi transparentnost i prepoznavanje kvalifikacija i kompetencija, uključujući i one koje su stečene kroz neformalno i informalno učenje; i na

kraju, da se olakša traženje mera koje bi unapredile kvantitativne i kvalitativne uslove ulaganja u mogućnosti mladih ljudi uključenih u alternativne inicijalne stručne obuke u okviru ugovora o zaposlenju. Što se tiče budžeta, ideja je da bi trebalo da ne manje od 75% budžeta namenjenih Leonardo da Vinci programu bude posvećeno za podršku mobilnosti i partnerstvu.

Za predmet našega rada je najzanimljiviji četvrti program koji je započet pod imenom velikog danskog andragoga Grundtviga. *Grundtvig program* je zamišljen kao program „koji će zadovoljiti obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika koji učestvuju u bilo kom obliku, odnosno formama obrazovanja odraslih, kao i institucije i organizacije koje sprovode takvo obrazovanje ili imaju ulogu facilitatora“ (Evropski parlament, 2004: 12). U poglavlju IV, članom 32 (Evropski parlament, 2004: 41) se definiše kome je ovaj program namenjen, odnosno, ko ima prava da aplicira za sredstva. To su: odrasli učenici; provajderi obrazovanja odraslih; nastavno i administrativno osoblje provajdera učenja odraslih; osoblje koje je uključeno u inicijalne i dalje obuke osoblja vezanog za obrazovanje odraslih; udruženja i predstavnici onih koji su uključeni u obrazovanje odraslih, uključujući i učenička i nastavnička udruženja; tela koja sprovode vođenje, savetovanje i informisanje o bilo kom aspektu obrazovanja odraslih; osobe i tela koja su odgovorna za sistem i politike koje se tiču bilo kog aspekta obrazovanja odraslih na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou; istraživački centri i tela koja se bave problematikom obrazovanja odraslih; preduzeća; neprofitne organizacije, volonterska tela i NVO; institucije visokog obrazovanja. Operacionalizovani ciljevi Grundtvig programa tiču se: povećanja intenziteta i unapređenja kvaliteta mobilnosti širom Evrope ljudi uključenih u obrazovanje odraslih, tako da se podrži mobilnost najmanje 25 000 takvih individua godišnje do 2013. godine; povećanja intenziteta i unapređenja kvaliteta kooperacije širom Evrope između organizacija uključenih u obrazovanje odraslih; olakšavanja razvoja inovativne prakse u obrazovanju odraslih, **procene veština i akreditacije prethodnog iskustva** i njihov transfer, koji uključuje i transfer zemlje koja učestvuje na druge zemlje; osiguravanja da ljudi iz ranjivih socijalnih grupa i iz marginalnog društvenog konteksta, konkretno **stari ljudi** i oni koji su napustili obrazovanje bez osnovnih kvalifikacija ili **imaju nedostatke iz oblasti pismenosti**, da im se omogući alternativna i pristupačna mogućnost da uzmu učešća u obrazovanju odraslih; unapređenja pedagoških pristupa i upravljanja institucijama

obrazovanja odraslih. Što se tiče budžeta, predviđeno je da ne manje od 60% budžeta programa bude posvećeno podršci mobilnosti i partnerstvu.

U ovom dokumentu se posvećuje pažnja i **Transverzalnog programu EU**. Ovaj program bi trebalo da doprinese sledećim aktivnostima: saradnji u okviru EU u oblasti politika doživotnog učenja; promociji učenja jezika; razvoju novih sadržaja, usluga, pedagogija i prakse doživotnog učenja zasnovanih na ICT-u; širenje i korišćenje rezultata akcija podržanih ovim programom, kao i prethodno opisanim programima i razmeni primera dobre prakse. Ovi opšti ciljevi Transverzalnog programa su operacionalizovani kroz sledeće ciljeve: da podrži na evropskom nivou razvoj politika doživotnog učenja, naročito u kontekstu Lisabonskog, Bolonjskog, i Kopenhaškog procesa; da obezbedi adekvatno snabdevanje komparabilnim podacima, statistikom i analizama kako bi podržali razvoj politika doživotnog učenja; da prati napredak u postizanju ciljeva doživotnog učenja, i da identifikuje oblasti na koje bi trebalo usmeriti pažnju; da promovise učenje jezika i podrži jezičku raznolikost EU; da podrži razvoj inovativnog sadržaja, usluga, pedagogija i prakse doživotnog učenja zasnovanih na ICT-u; da obezbedi da rezultati Integralnog programa budu adekvatno prepoznati, demonstrirani i implementirani u širokom rasponu.

Poslednji **program** iz analiziranog dokumenta koji ćemo ovde predstaviti je **Jean Monnet**. Cilj ovoga programa je da „podrži institucije i aktivnosti na polju evropskih integracija“ (Evropski parlament, 2004: 13). Ovaj cilj je planirano postići kroz tri ključne aktivnosti: Jean Monnet akcija; operativne „grantove“ (ograničene novčane iznose) za podršku specifičnih institucija koje se bave problemima vezanim za evropske integracije; operativne „grantove“ za podršku drugim evropskim institucijama i organizacijama na polju obrazovanja i obuke. Postavlja se pitanje ko može da pristupi sredstvima alociranim u ovom programu? To su: studenti i istraživači na polju evropskih integracija u svim formama visokog obrazovanja, bez obzira na to da li dolaze iz zemalja koje su članice Unije ili ne; viskoobrazovne institucije iz EU i van nje; nastavno i administrativno osoblje pomenutih institucija; organizacije i predstavnici onih koji su uključeni u obrazovanje i obuke bez obzira da li su iz EU ili ne; javne i privatne organizacije odgovorne za organizaciju i realizaciju obrazovanja i obuka na lokalnom i regionalnom nivou; istraživački centri i tela koja se bave problemima vezanim za evropske integracije bez obzira da li su ili ne iz EU. Kako bi se postigli ciljevi ovoga programa, postavljeni su i

operacionalizovani zadaci koji bi trebalo da im pomognu u tome. To su sledeći zadaci: stimulisati izvrsnost u poučavanju, istraživanju i promišljanju u studijama koje se bave evropskim integracijama, bez obzira da li se sprovode na fakultetima koji su iz EU ili iz drugih zemalja; ojačati znanje i svest među specijalizovanim akademskim građanima, ali i među običnim evropskim građanima o problemima koji se tiču evropskih integracija; podržati ključne evropske institucije koje se bave problemima evropske integracije; podržati postojanje visokokvalitetnih evropskih organizacija koje delaju na polju obrazovanja i obuke.

Sledeći dokument koji smatramo izuzetno bitnim za kreiranje evropskih obrazovnih politika je **Zaključak Evropskog saveta o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja** (*Conclusion on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning, 9600/04*) iz **2004. godine**. Ovim dokumentom „želi se omogućiti vrednovanje svih ishoda učenja i stvoriti pretpostavke za njihovo certificiranje“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 64). U dokumentu (Evropski savet, 2004: 4) se kaže da identifikacija i validacija neformalnog i informalnog učenja služi zadovoljavanju potreba individualnog učenika, i da podržava socijalnu integraciju, zapošljivost, razvoj i korišćenje ljudskih resursa u građanskom društvenom i ekonomskom kontekstu. Takođe, može da zadovolji specifične potrebe onih pojedinaca koji traže svoju integraciju ili reintegraciju u sistem obrazovanja i obuke, tržišta rada i društvo. Naglašeno je da u okviru EU postoje različiti pristupi ovom problemu, kao i to da se interesne strane (*stakeholders*) po ovom pitanju razlikuju od zemlje do zemlje, ali da je neophodno osigurati komparabilnost i široko prihvatanje rešenja ovog pitanja u sistemima zemalja članica. Dokument naglašava da, iako će se poštovati prava zemalja članica da dođu do rešenja koje se najbolje uklapa u njihove već postojeće sisteme, rešenje mora da poštuje neke principe koje je definisala Komisija. Ti principi su sledeći: individualna prava (identifikacija i validacija prethodnog učenja su dobrovoljna stvar individue, čije pravo na privatnost mora biti poštovano, a prava svih zainteresovanih individua moraju biti jednaka); obaveze interesnih strana (*stakeholders*) (u obavezi su da uspostave sistem validacije i prepoznavanja prethodnog učenja, osiguraju kvalitet, kao i da savetuju, vode i informišu individue o ovom pitanju); poverljivost i poverenje (proces, procedure i kriterijumi moraju biti poštteni, transparentni, sa naglašenim mehanizmom osiguravanja kvaliteta procesa);

kredibilitet i legitimitet (sistemi i pristupi akreditaciji prethodnog učenja moraju poštovati interese svih strana uključenih u ovaj proces).

Na polju stručnog obrazovanja i obuka **2005. godine** je donet važan dokument pod nazivom **Konsultacije Komisije o Evropskom kvalifikacionom okviru** (*Commission's consultation on the European Qualification Framework – EQF*). „Ključni prioritet za Komisiju je izrada Evropskog kvalifikacionog okvira (EKO) koji je Komisija formalno predstavila kao radni dokument“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 64). Prema rečima Komisije (Evropska Komisija, 2005: 5), EQF se razvija i implementira na dobrovoljnoj bazi i ne podrazumeva nikakvu pravnu prinudu. On je predviđen kao meta-okvir koji povećava transparentnost i uzajamno poverenje. Stvaranje EQF bi jače povezal nacionalne i sektorske kvalifikacione okvire, a time bi se značajno olakšao transfer i priznavanje kvalifikacija konkretnim evropskim građanima. Prema ovom dokumentu Evropski kvalifikacioni okvir bi trebalo da se sastoji od tri glavna elementa. Prvi element predstavlja jezgro sačinjeno od zajedničkih referentnih tačaka, koje se odnose na ishode učenja i koji su strukturirani na 8 nivoa. Ovi nivoi će biti podržani od strane niza alata i instrumenata koji se odnose na individualne potrebe građana (integrisani evropski transfer kredita i akumulacioni sistem doživotnog učenja, Europass instrument, baza podataka mogućnosti za učenje Ploteus). Vredno je pomenuti da su kvalifikacije u okviru pomenutih 8 nivoa definisane u tri grupe ishoda: znanja, veštine i šire kompetencije opisane kao lični i profesionalni ishodi. Treći zajednički element sadrži niz zajedničkih načela i postupaka, obezbeđujući vođenje kooperacije između interesnih grupa na raznim nivoima – konkretno fokusirajući se na obezbeđenje kvaliteta, validaciju, vođenje i ključne kompetencije. Obaveze koje nacionalnim vladama proističu iz ovog dokumenta, vezane su za uspostavljanje Nacionalnog kvalifikacionog okvira (NQF) koji će biti povezan sa EQF. U dokumentu se takođe kaže da je ovo bilo neophodno, jer „barijere između institucija i zemalja ne samo da sprečavaju pristup obrazovanju i treningu, već takođe sprečavaju efikasno korišćenje znanja i kompetencija koje već postoje“ (Evropska Komisija, 2005: 9).

Iste godine kad i prethodni dokument (2005) doneta je zajednička **Direktiva Evropskog parlamenta i Evropskog saveta o priznavanju stručnih kvalifikacija** (*Directive of The European Parliament and of The Council on the recommendation of professional qualifications, 2005/36/EC*), koja je na snagu stupila 2007. godine. Ovim dokumentom,

član 4, stav 1 (Evropski parlament i Evropski savet, 2005: 14) se omogućava prepoznavanje profesionalne kvalifikacije od strane zemlje domaćina, čime se omogućava korisniku da obavlja svoju delatnost pod istim uslovima koje imaju pripadnici te profesije sa državljanstvom zemlje domaćina. Generalno gledano, ova direktiva „daje snažan poticaj pokretljivosti radnika u okviru EU“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 64).

Iste godine donet je dokument koji je imao dosta uticaja na osnovno obrazovanje, pa samim tim i na osnovno obrazovanje odraslih. Radi se o **Predlogu preporuke o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje** (*Proposal for a Recommendation of the European Parliament and the Council on key competences for lifelong learning, 2005/0221 (COD)*).

Ovaj dokument između ostalog ima ulogu alata za sve one koji se bave ovim područjem rada, kreatore politika, zaposlene i sve učenike. Potreba za ovakvim alatom je proistekla iz diskursa Evrope kao društva znanja, koje nastaje, transformiše se i zastareva, pa je neophodno uneti određene izmene u inicijalno obrazovanje. Kompetencije su u ovom dokumentu definisane kao „kombinacija znanja, veština i stavova koji su odgovarajući za neku situaciju“ (Evropski parlament i Evropski savet, 2005a: 3). Ključne kompetencije su one kompetencije koje su svim individuama potrebne za lično ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu inkluziju i zapošljavanje. One bi trebalo da budu razvijene do kraja inicijalnog obrazovanja i obuke, a tokom vremena usavršavane doživotnim učenjem. Identifikovano je osam ključnih kompetencija. To su: komunikacija na maternjem jeziku; komunikacija na stranom jeziku; matematička kompetencija i osnovna kompetencija iz oblasti nauke i tehnologije; digitalna kompetencija; kompetencija kako učiti; interpersonalna, interkulturalna, socijalna i građanska kompetencija; preduzetništvo i na posletku, kao osma kompetencija – kulturno izražavanje. Sve pomenute kompetencije su u daljem tekstu definisane i dodatno operacionalizovane.

Poslednji dokument iz **2005. godine** koji ćemo spomenuti jeste **Osnova okvira za zajedničko osiguravanje kvaliteta za stručno obrazovanje i osposobljavanje u Evropi** (*Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe*).

„CQAF je napravljen i razrađen unutar tehničke radne skupine za kvalitetu u VET-u unutar Kopenhaškog procesa u Europskoj komisiji“ (Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M., 2009: 64).

Tokom **2006. godine** donet je **Akcionni program na području doživotnog učenja za period od 2007. godine do 2013. godine** (*Decision of the European Parliament and the Council establishing an action programme in the field of lifelong learning, 1720/2006/EC*). U ovom dokumentu je Integrirani program preimenovan u Program celoživotnog učenja. Radi se o programu koji objedinjuje četiri programa o kojima je već bilo reči (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci i Grundtvig) kao i Transverzalni program i program Janne Monnet. Naziv nije jedina stvar koja je promenjena u Integrisanom programu. Odlučeno je da ukupan budžet za sve programe iznosi 6 970 000 000 Evra, da će se novac deliti u sledećoj razmeri: program Comenius će dobiti minimum 13%, Erasmus 40 %, Leonardo da Vinci 25%, dok će program Grundtvig dobiti minimum 4% od planirane sume. Ovaj akcioni plan „uključuje prijedloge za povećanje kvalitete celoživotnog učenja s naglascima na konkurentnosti i poduzetnosti te ciljevima koji se odnose na socijanu koheziju“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 64-65).

Još jedan dokument koji se bavi Evropskim kvalifikacionim okvirom je **Predlog za preporuku Evropskog parlamenta i Evropskog saveta za izgradnju EKO-a za celoživotno učenje** (*Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning, 2006/0163 (COD)*) donet **2006. godine**. Bitno je naglasiti da je proces konsultacija po ovom pitanju počeo dokumentom koji smo već analizirali 2005. godine, i da je rezultirao povratnom informacijom dobijenom od interesnih grupa vrlo širokog opsega, iz 31 evropske zemlje, uključujući i tadašnje zemlje kandidate. „Većina respođenata se složila da postoji potreba za zajedničkim Evropskim kvalifikacionim okvirom. Ali podrška je uslovljena serijom zahteva i preporuka, koje su uzete u razmatranje ovim predlogom. Konkretan naglasak je bio na prečišćavanju i pojednostavljivanju pojedinih opisa nivoa“ (Evropski parlament i Evropski savet, 2006: 6). Kao odgovor na date primedbe oformljena je ekspertska radna grupa koja je bila sačinjena od predstavnika svih oblasti i nivoa obrazovanja i obuke (opšte obrazovanje, obrazovanje odraslih, visoko obrazovanje i obuke), kao i predstavnici interesnih grupa i socijalni partneri koji su bili u poziciji da menjaju i razvijaju okvir koji pokriva čitav opseg kvalifikacija, od kraja obaveznog obrazovanja do najvišeg nivoa akademskog i profesionalnog obrazovanja i obuka. Oni su dalje simplifikovali svih osam nivoa ishoda kompetencija. Na kraju je

preporučeno da se Evropski kvalifikacioni okvir koristi kao alat u kreiranju politika obrazovanja odraslih. On bi se koristio kao referentni alat za komparaciju kvalifikacionih nivoa koji se koriste u različitim sistemima kvalifikacija, uporede njihove kvalifikacije sa EQF, i gde god je moguće treba kreirati Nacionalni okvir kvalifikacija.

Po ugledu na Bolonjski proces i koristeći njegova iskustva, usledio je pokušaj da se na sličan način reši pitanje stručnog obrazovanja. Na tom diskursu, tokom **2006. godine** donet je **predlog Evropskog kreditnog sistema za stručno obrazovanje (ECVET) Sistem za transfer, akumulaciju i priznavanje ishoda učenja u Evropi** (*European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET) A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe SEC (2006) 1431*). Evropska komisija je smatrala da će se uvođenjem ECVET-a otkloniti barijere za doživotno učenje i povećati mobilnost u Evropi. Ovaj sistem je baziran na četiri elementa. Prvi je opis kvalifikacija na osnovu ishoda učenja (znanja, veština i kompetencija) koji mogu ostvariti transfer ili se akumulirati. Drugi element je kreiranje procesa akumulacije i transfera ishoda učenja koji je transparentan i koji omogućava da se dostignu ishodi učenja ili neki njihovi delovi, da se procene u jednom okruženju sa mogućnosti njihovog prenošenja i zadržavanja u drugoj sredini. Treći element je uspostavljanje partnerstva između relevantnih institucija kako bi se stvorilo okruženje uzajamnog poverenja u kojem se može kreirati okvir za ECVET prenos kredita sa namerom da se dostigne učenje koje prevazilazi granice. Poslednji, četvrti element je prebacivanje ECVET kreditnih poena u kvalifikacije i u druge jedinice kao neophodan i komplementaran izvor informacija (Evropska komisija, 2006:4).

Sledeći dokument je takođe, donet **2006. godine** i odnosi se na učenje odraslih. Njegov naslov je **Učenje odraslih: Nikada nije kasno za učenje** (*Adult learning: It is never late to learn, COM (2006) 614*). U ovom dokumentu možemo videti kako Evropska komisija definiše obrazovanje odraslih: kao „sve forme učenja preduzete od strane odraslih nakon napuštanja inicijalnog obrazovanja i obuke, koliko god daleko ovaj proces može da ih odvede (npr. uključujući i tercijalno obrazovanje)“ (Evropska komisija, 2006a: 2). Komisija naglašava esencijalni dobrinos učenja odraslih, kroz dostizanje ključnih kompetencija od strane svih građana, većoj zapošljivosti i mobilnosti na modernom tržištu rada i većoj socijalnoj inkluziji. Naglašava se uloga programa Grundtvig za dostizanje obrazovnih ciljeva u ovom polju. Izazovi sa kojima se EU suočava, a za čije rešavanje Komisija vidi

rešenje u obrazovanju odraslih su ekonomski izazovi i pojačana kompetitivnost, demografske promene (uskoro će u Evropi svaki treći građanin imati više od 60 godina, a svaki deseti preko 80 godina), probleme imigranata, socijalna inkluzija. Pet ključnih poruka koje Evropska komisija šalje zemljama članicama su: uklanjanje barijera za participaciju odraslih u obrazovanju; obezbeđivanje kvaliteta učenja odraslih, u okviru kojeg je poseban naglasak na adekvatnim metodama obrazovanja, kvalitetnim kadrovima u obrazovanju odraslih, kvalitetu institucija koje sprovode obrazovanje odraslih, i kvalitetu distribucije obrazovnih usluga; prepoznavanju i validaciji ishoda prethodnog učenja; investiranje u populaciju koja stari i u migrante; i razvoj zajedničkih indikatora za upoređivanje obrazovanja odraslih.

U Preporuci Evropskog parlamenta i Evropskog veća o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje (*Key competences for lifelong learning Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006/962/EC*) iz 2006. godine, još jednom se promoviše koncept osam ključnih kompetencija koje su potrebne za lični razvoj, zapošljivost, aktivno građanstvo i socijalnu inkluziju, bez obzira na profesiju kojom se pojedinac bavi.

Tokom **2006. godine** donesena su **tri** dokumenta usmerena na pravičnost i efikasnost obrazovanja. U prvom od njih, objavljenom pod naslovom **Modernizacija obrazovanja i osposobljavanja – važan doprinos prosperitetu i socijalnoj koheziji; Zajednički izveštaj Saveta i Evropske komisije** (*Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe, 2006/C 79/01*) ističe se da osiguravanje pravičnosti ne podrazumeva smanjenje efikasnosti, kao i da se do ostvarivanja lisabonskih ciljeva može doći samo jačanjem evropskog socijalnog modela. U drugom, pod nazivom **Saopštenje Evropske komisije o efikasnosti i pravednosti u evropskim sistemima obrazovanja i obuke** (*Efficiency and equity in European education and training systems, SEC (2006) 1096*) se ponavlja da reforme koje se sprovode na svim nivoima obrazovanja moraju poštovati načela efikasnosti i pravednosti i da će to biti prioriteti EU. Trećim dokumentom, pod nazivom **O efikasnosti i pravičnosti u obrazovanju i obuci**, dat je nacrt zaključaka Saveta EU-a i predstavnika vlada država članica (*Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on efficiency and equity in education and*

training, 2006/C 298/03). „Vijeće EU-a i predstavnici država članica pozivaju države članice da poštuju načelo pravičnosti u obrazovanju i osposobljavanju kako bi se osigurala jednaka mogućnost pristupa, podrške i ishoda neovisno o društveno-ekonomskom statusu i drugim čimbenicima koji mogu dovesti do nejednakosti u obrazovanju. Potrebno je osigurati adekvatna sredstva za obrazovanje odraslih i kontinuirano strukovno obrazovanje te aktivno partnerstvo s poslodavcima“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 65-66).

Dalji pomak u kreiranju indikatora i mera koji se zemljama članicama stavlja na raspolaganje kako bi se efikasnije pratila realizacija ciljeva Lisabonske strategije vidimo u dokumentu pod nazivom **Koherentni okvir indikatora i merila za praćenje napretka prema lisabonskim ciljevima u obrazovanju i obukama** (*A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training COM (2007) 61*), donetom **2007. godine**. U ovom dokumentu je predloženo da indikatori i mere budu strukturirani u okviru osam ključnih domena politika i to: unapređivanje pravednosti u obrazovanju i obukama; promocija efikasnosti u obrazovanju i obukama; činjenje da doživotno učenje postane realnost; ključne kompetencije za mlade ljude; modernizacija školskog obrazovanja; modernizacija stručnog obrazovanja i obuka (Kopenhaški proces); modernizacija visokoškolskog obrazovanja (Bolonjski proces); i na posletku zapošljivost (Evropska komisija, 2007: 4). U tu svrhu donesen je set od 20 suštinskih (*core*) indikatora. Prvi domen politika (unapređenje pravednosti u obrazovanju i obukama) ima četiri indikatora: participacija u predškolskom obrazovanju, obrazovanje osoba sa posebnim potrebama, rano napuštanje škole i stratifikaciju sistema obrazovanja i obuka. Domen promocije efikasnosti u obrazovanju i obukama ima kao indikator ulaganje u obuke i trening, sa posebnim osvrtom na javna ulaganja i ulaganja u visoko obrazovanje. Indikatori trećeg domena (činjenje da doživotno učenje postane realnost) su: participacija odraslih u doživotnom učenju, veštine odraslih i procenat mladih koji završi obavezno više srednjoškolsko obrazovanje. Domen ključne kompetencije među mladim ljudima ima 5 indikatora: pismenost u oblastima čitanja, matematike i nauke, jezičke veštine, ICT veštine, građanske veštine, veštine kako učiti. Indikatori petog domena (modernizacija školskog obrazovanja) su: rano napuštanje škole, upravljanje školom, škola kao centar učenja sa višestrukom svrhom, profesionalni razvoj nastavnika i trenera. Domen modernizacije stručnog obrazovanja i obuka ima dva

indikatora: procenat mladih koji završe obavezno više srednjoškolsko obrazovanje i stratifikacija sistema obrazovanja i obuka. Modernizacija visokog obrazovanja ima sledeće indikatore: procenat ljudi koji završe fakultet, kros-nacionalna mobilnost u visokom obrazovanju, i ulaganje u obrazovanje i obuku. Poslednji domen (zapošljivost) ima sledeće indikatore: pohađanje obrazovanja, veštine odraslih i povratak obrazovanju i obukama.

Sledeći važan dokument na polju evropskih obrazovnih politika je **Rezolucija Parlamenta o zajedničkim načelima fleksigurnosti** (*European Parliament resolution of 29 November 2007 on Common Principles of Flexicurity, 2007/2209 (INI)*) iz **2007. godine**. Uvođenje koncepta fleksigurnosti odražava novonastale uslove koji preovlađuju na modernom tržištu rada. Etimološki (i pojmovno) fleksigurnost je kovanica nastala od *fleksibilnosti* koju zahteva moderano tržište rada, sa zastarevanjem znanja i mobilnošću zaposlenih, i *sigurnosti*, uglavnom vezane za radno mesto (odnosno potrebe zaposlenih da u turbulentnom svetu rada imaju nešto što je konstantno). Kako EU nije samo ekonomska unija, već i zajednica koja deli zajedničke vrednosti, bilo kakva reforma radnog zakonodavstva i tržišta rada treba da odražava pomenute vrednosti, dok osnovni principi zakona o radu koji su razvijeni u Evropi i dalje važe; fleksigurnost treba da odražava dijalog između svih socijalnih partnera i da odražava ravnotežu između interesa poslodavaca i zaposlenih sa jedne strane, i fleksibilnosti i sigurnosti sa druge strane; dok zakon o radu predviđa pravnu sigurnost i zaštitu poslodavaca i zaposlenih kroz zakon ili kolektivni ugovor, ili kombinacijom ova dva, uspeh bilo kakvih promena zakona o radu će biti veći ako se radnici osećaju sigurnije; a to je neophodno da se poveća nivo bezbednosti radnika i preduzeća, posebno u slučaju malih i srednjih preduzeća, dok bezbednost takođe zavisi od toga koliko je lako naći novi posao, a globalna konkurencija i ubrzan razvoj tehnologije znače da preduzeća moraju da se prilagode sve brže (Evropski parlament, 2007). Preporučeni su i principi fleksigurnosti, koji su bazirani na kreiranju kvalitetnih radnih mesta i jačanju vrednosti evropskog socijalnog modela. Ti principi su sledeći: promocija stabilnih odnosa u zapošljavanju i prakse održivog tržišta rada; adaptibilni i pouzdani ugovori o radu i aktivnosti protiv zloupotrebe radnih praksi, naročito u nestandardnim ugovorima; slamanje segmentacije na tržištu rada promocijom sigurnosti zaposlenja i unapređenjem sigurnosti posla, svi radnici će imati osnovna prava bez obzira na radni status; usklađivanje zaposlenja i porodičnog i privatnog života, promovisanjem

koncepta „pristojan posao“; partnerstvo između vlade (na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou), socijalnih partnera i građanskog društva u upravljanju promenama; jednakost polova i promovisanje jednakih šansi za sve; dizajniranje i implementacija nacionalnih puteva kroz blisko konsultovanje sa socijalnim partnerima, u skladu sa nacionalnim običajima i praksom; jačanje kompanijske i radničke prilagodljivosti kroz jačanje tranzicione sigurnosti, a sve to kroz bolju mobilizaciju aktivnih politika tržišta rada; vešta i prilagodljiva radna snaga, kombinujući politike aktivnog tržišta rada kroz investiranje u celoživotno učenje da bi se osnažila zapošljivost; i na kraju, makro ekonomski okvir za uravnotežen i održiv rast i za više boljih poslova.

Iste, **2007. godine** donet je **Akcioni plan o učenju odraslih**, pod nazivom **Uvek je dobro vreme za učenje** (*Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European economic and social committee and the Committee of the regions. Action Plan on Adult Learning: it is always a good time to learn, COM (2007) 558*). „U tom priopćenju priznato je ključno mjesto učenja odraslih unutar koncepcije cjeloživotnog učenja, naznačene su slabosti u primjeni te navedeni ključni prioriteti za nacionalne strategije cjeloživotnog učenja“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 66). Opšti cilj ovog akcionog plana je „implementacija pet ključnih poruka sadržanih u saopštenju *Nikada nije kasno za učenje*: uklanjanje barijera participaciji; povećanje kvaliteta i efikasnosti sektora; ubrzati proces validacije i prepoznavanja učenja; obezbediti dovoljna ulaganja; i pratiti stanje u sektoru“ (Evropska komisija, 2007: 3). U svim navedenim tačkama su operacionalizovani planovi koje treba dostići u naredne tri godine (taksativno po godinama).

Evropski parlament je **2007. godine** usvojio u prvom čitanju predlog preporuke Komisije o **uspostavljanju Evropskog kvalifikacijskog standarda (EQF) za celoživotno učenje**. To je učinjeno dokumentom pod nazivom Evropski kvalifikacioni okvir – Predlozi Komisije prihvaćeni u Parlamentu, ili u originalnom obliku *European Parliament legislative resolution of 24 October 2007 on the proposal for recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualification Framework for lifelong learning, COM (2006) 0479-C6-0294/2006 – 2006/0163 (COD)*.

Poslednji dokument iz **2007. godine** koji ćemo analizirati je **Lisabonski ugovor** (*Draft Treaty amending The Treaty on European Union and The Treaty Establishing the European*

Community IGC 2007). Ovim dokumentom „ojačan je Evropski parlament, nacionalni parlamenti su dobili više odgovornosti u određivanju kursa evropske politike, i dopušta se građanima EU snaga inicijative. Lisabonski ugovor ojačava snagu Parlamenta, koji potpuno prepoznat kao ko-legislator sa povećanom moći kada se radi o budžetu. Takođe, daje Parlamentu ključnu ulogu u izborima za predsednika Evropske komisije“¹⁹. Omogućavanje građanima EU da direktno preuzmu inicijativu je novi instrument koji bi trebalo približi EU njenim građanima i koji je u potpunosti u skladu sa promovisanjem aktivnog građanstva. Evropska građanska inicijativa omogućava građanima da pozovu direktno Evropsku komisiju da preduzme inicijativu koja je u interesu građana i u okviru nadležnosti EU. „Inicijativa mora imati najmanje milion potpisa iz značajnog broja evropskih zemalja, mora se ticati oblasti politike u kojoj Komisija ima moć da deluje i tiče se problema za koji ljudi misle da je EU legislativa potrebna da bi se implementirao EU sporazum“²⁰.

Vredi napomenuti da je Lisabonski ugovor pokušaj da EU izađe iz institucionalne krize u kojoj se našla kada su na referendumima u Francuskoj (29. maja 2005. godine) i Holandiji (1.juna 2005. godine) građani izjasnili protiv Ustava Evropske unije.

U **2008. godini** Evropski parlament i Evropski savet su **formalno prihvatili Evropski kvalifikacioni okvir** (*Recommendation of the European Parliament and the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework of lifelong learning. Text with EEA relevance, 2008/C 111/01*), a napravljena je i objavljena prva studija o srednjeročnom predviđanju potrebnih veština u Evropi (*Future skill needs in Europe: medium-term forecast CEDEFOP (IP/08/251)*). Ova predviđanja pokrivaju period do 2015. godine. Prema rečima Ján Figel'-a, Evropskog komesara za obrazovanje, obuku, kulturu i omladinu „svetska ekonomija se konstantno menja, kao i veštine koje su ljudima potrebne za tržište rada. Ali pitanje koje ljudi postavljaju je koje će veštine biti potrebne? Zadovoljan sam što danas imamo studiju koja nam daje jasnije ideje o deficitu veština koja će se desiti u vremenu koje dolazi. Sa ovim informacijama mladi i stariji mogu proceniti svoje ciljeve učenja, što će im pomoći da odluče o svojim budućim obrazovnim

¹⁹ prema: <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/00b82c7869/Treaties-and-the-European-Parliament.html>, poristupljeno: 10. 08. 2013.

²⁰ prema: <http://www.infonet-ae.eu/en/news-items/citizens-participation-one-further-step-in-involving-citizens-in-the-eu-0831>, pristupljeno 11.08.2013.

potrebama²¹. Procene su da će se u primarnom (poljoprivrednom) i sekundarnom (industrijskom) sektoru izgubiti dva miliona, odnosno milion i po radnih mesta, ali se zato očekuje da će u sektoru usluga biti otvaranje novih radnih mesta (preko 13 miliona). Tu se uglavnom misli na usluge transporta i distribucije, turizma (koji bi trebao da stvore 3,5 miliona radnih mesta), zatim različite usluge u okviru industrijskog sektora (9 miliona novih radnih mesta) i usluge obrazovanja, zdravlja i socijalnog rada (sa dodatnih 3 miliona radnih mesta). Takođe, predviđa se da će u ovom periodu najviše trebati visoko kvalifikovana radna snaga (dodatnih 12,5 miliona radnih mesta), zatim radna snaga sa srednjom stručnom spremom (9,5 miliona novih radnih mesta), a tek na trećem mestu se nalazi nisko kvalifikovana radna snaga (sa 8,5 miliona). Jasno je da ovakva predviđanja imaju veliki uticaj na budućnost obrazovanja i obuke u EU.

Povelja evropskih univerziteta o celoživotnom učenju (*European Universities' Charter on Lifelong Learning*) je napisana u okviru Evropske asocijacije univerziteta (koja okuplja oko 800 univerziteta). „Povelja uključuje opredeljenja sveučilišta da će se posvetiti razvoju i provedbi strategija celoživotnog učenja, uz odgovarajuća obećanja za potporu vlada i regionalnih partnera. Posebna pažnja posvećuje se osiguravanju mogućnosti učenja odraslim studentima i svima koji žele nadograditi svoje znanje. To uključuje i prilagođavanje studijskih programa koji bi omogućili širu participaciju odraslih studenata“ (Grupa autora u: Puljiz, I, Živčić, M, 2009: 67).

Tokom **2008. godine** održavale su se **pripreme za UNESCO-ovu konferenciju CONFITEA VI**. Iako je ovo delatnost vezana za politike obrazovanja odraslih ne EU, već UNESCO-a, neke od pripremnih aktivnosti su imale kontinentalni evropski karakter. Jedna od najznačajnijih pripremnih konferencija je obuhvatila predstavnike 33 zemlje, a održala se u Budimpešti. U tom kontekstu spomenućemo izveštaj sa te konferencije, koji je pripremila Helen Keogh, pod nazivom *Obrazovanje i učenje odraslih u UNESCO regionu Evrope, Severne Amerike i Izraela*. U izveštaju se navodi da je Evropska unija kao nadnacionalno telo ključni igrač „u razvoju obrazovanja i učenja odraslih u mnogim zemljama ovog UNESCO regiona i to kroz politiku doživotnog učenja, ciljeva i smernica Lisabonske deklaracije, a na način opisan u programu *Obrazovanje i obuka 2010*“ (Keogh, 2008: 348). Dalje se kaže, da ETF u okviru politike proširenja EU, podržava zemlje u

²¹ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-251_en.htm, pristupljeno 10.08.2013.

tranziciji da pokrenu svoje ljudske resurse u cilju povećanja prosperiteta, podrške održivom razvoju i socijalne inkluzije. Za nas je posebno zanimljivo koji mehanizmi učestvuju u tome, a prema Keogh (2008: 349) „mehanizmi kao što su predpristupni fondovi i ENP predstavljaju put za prenošenje politike i prakse EU u oblasti doživotnog učenja“. Takođe, vrlo je zanimljiv i kontekst obrazovanja i učenja u kojem se nalaze zemlje Evrope i koji nije isti čak i ni za zemlje članice EU. Što se tiče razvijenih industrijskih zemalja, one ističu: potrebu za povećanjem produktivnosti i konkurencije u situaciji globalizacije proizvodnje i komunikacionih procesa; drugačiju organizaciju; tehnološke inovacije; sektorske promene; stariju populaciju; nedostatak radne snage i veština, nizak nivo veština miliona radnika i veštine koje ne odgovoraju potrebama; potrebu da se održi društvena kohezija i demokratske institucije, suočene sa oslabljenim sistemom socijalnog osiguranja i društvene fragmentacije; povećanje jaza između onih koji zarađuju mnogo i onih koji zarađuju malo; porast imigracije; potrebu za održivim razvojem; i očuvanje prirodnih resursa (Keogh, 2008: 349-350). Sa druge strane, zemlje u tranziciji i zemlje u razvoju ističu neke sasvim drugačije elemente konteksta u kojem se javlja obrazovanje i učenje odraslih. Tako, pomenute zemlje ističu: skorašnje političke i građanske napore usmerene na nestabilnosti koje još uvek postoje u ovim zemljama; „razbijena“ društva, oslabljenu infrastrukturu i siromaštvo; izazove uspostavljanja demokratskih institucija i prakse; potrebe za izgradnjom institucionalnih i pravnih okvira; izazove prelaska na tržišnu ekonomiju; potrebe da se osnaži privatni sektor i postigne visok nivo makroekonomske stabilnosti i održivog razvoja; nerazvijeno tržište rada; visok nivo nezaposlenosti / dugoročna nezaposlenost, nizak obrazovni nivo veština radne snage; nedostatak radne snage / „odliv mozgova“; populacija koja stari; i potreba za uspostavljanjem adekvatnih sistema socijalne i zdravstvene zaštite (Keogh, 2008: 350). Očigleno je da se konteksti u kojima se odvija obrazovanje i učenje u okviru same EU vrlo razlikuju, što u mnogome otežava formulisanje i sprovođenje jedinstvenih evropskih politika obrazovanja odraslih. Uprkos očiglednim razlikama, postoje i brojne sličnosti. „Opšti ciljevi i pravac politike obrazovanja i učenja odraslih u zemljama regiona pokazuju sličnosti u širem smislu, dok se značajne razlike mogu videti u prioritetima i pristupu, metodima i instrumentima kojima se stiže do ciljeva“ (ibidem). Autorka smatra da su politika i praksa obrazovanja i učenja odraslih pre svega nacionalnog karaktera, i navodi širok dijapazon faktora koji doprinose uslovima za obrazovanje i učenje

odraslih u svakoj zemlji. To su sledeći faktori: preovladajuća socijalno-politička kultura koja se sastoji od verovanja i vrednosti vezanih za važnu ulogu države, a posebno kada je reč o obrazovanju i obuci; preovladajući pogledi na funkciju obrazovanja i obuke u vezi sa socijalnim, kulturnim političkim i ekonomskim ciljevima i prioritetima države; dominantni pogledi na balans moći, ulogu i aktivnosti tri glavne društvene institucije – države, tržišta i civilnog društva; sistemi upravljanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih u praksi, uključujući ulogu socijalnih partnera; i na kraju, nivo ekonomskog razvoja i nivo investicije u obrazovanje i obuke (Keogh, 2008: 351).

Na kraju su učesnici pripremne konferencije za CONFITEA-u objavili zajedničku deklaraciju pod nazovom „Panevropska deklaracija o učenju odraslih za jednakost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurencije“. U toj deklaraciji, predstavnici 33 zemlje Panevropskog regiona se obavezuju da će podržati učenje i obrazovanje kao jedan od prioriteta za sve odrasle. „Ponovo potvrđujemo značaj učenja odraslih u osnaživanju ljudi da se nose sa ekonomskim i socijalnim promenama, da aktivno učestvuju u civilnom društvu, da neguju kulturne promene i obogaćuju svoje živote“ (Pripremna konferencija CONFITEA VI, 2009: 167). Date su i neke preporuke vezane za politički okvir, koji treba da: uključi formalne, neformalne i informalne oblike obrazovanja i učenja odraslih; uzme u obzir lične, socijalne, zdravstvene, ekonomske, kulturne i međugeneracijske dobiti od učenja odraslih; uključi programe koji su zasnovani na potrebama onih koji uče i učini ih pristupačnim kroz adekvatne sadržaje i podršku; bude razvijen i implementiran kroz horizontalni, koordinirani i inkluzivni pristup.

Iz **2008. godine** je zajednički **Zaključak Evropskog saveta i predstavnika Vlada zemalja članica o promociji kreativnosti i inovacija kroz obrazovanje i obuku** (*Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training (Official Journal C 141 of 7.6.2008)*). Ovaj dokument je u skladu sa dokumentima „Obrazovanje i obuka 2010“ i “Preporukama o ključnim kompetencijama za doživotno učenje” iz 2006. godine. Ključne poruke zemljama članicama su: promovisanje uvođenja kreativnosti i inovacija u sve nivoe obrazovanja i obuka; podrška profesionalnom razvoju nastavnika kao medijatora kreativnosti i inovacija; osnaživanje razvoja kulture učenja.

U toku **2009. godine**, donet je jedan od važnijih strateških dokumenata EU: **Strateški okvir za evropsku kooperaciju u oblasti obrazovanja i obuke do 2020. godine** (*Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*). Ovaj dokument se nadovezuje na već analiziranu strategiju obrazovanja i obuke do 2010. godine. U tom smislu ona ne predstavlja neki radikalni dokument koji donosi neke nove ciljeve. Obrazovanje i obuka i dalje imaju ključnu ulogu u suočavanju EU sa različitim izazovima: socio-ekonomskim, demografskim, ekološkim i tehnološkim. Kreatori evropskih obrazovnih politika su se složili da „u periodu do 2020. godine, primarni cilj evropske kooperacije jeste da podrži dalji razvoj sistema obrazovanja i obuka u zemljama članicama, pri čemu je zadatak obezbediti: a) lično, društveno i profesionalno ispunjenje svih njenih građana i b) održivi ekonomski napredak i zapošljivost, promovisući demokratske vrednosti, socijalnu koheziju, aktivno građanstvo i interkulturni dijalog“ (Evropski savet, 2009: 3). Kroz celu strategiju se provlači celoživotno učenje kao koncepcija koja obuhvata učenje u svim njegovim kontekstima (formalnom, neformalnom i informalnom), i na svim nivoima (od ranog predškolskog obrazovanja do obrazovanja i obuka u odraslom dobu). Definisana su i četiri osnovna strateška cilja: da celoživotno učenje i mobilnost postanu realnost; unapređenje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja i treninga; promovisanje pravednosti, socijalne kohezije i aktivnog građanstva; i na kraju, jačanje kreativnosti i inovativnosti, uključujući preduzetništvo, na svim nivoima obrazovanja i obuke. U dokumentu se promovise otvoreni metod koordinacije, Kopenhaški proces, stvaranje oblasti visokog obrazovanja u Evropi, umrežavanje interesnih grupa u obrazovanju i obuci i njihova saradnja sa evropskim institucijama, upotreba finansija Evropskih strukturnih fondova u svrhu unapređenja sistema obrazovanja i obuke (u skladu sa proklamovanim ciljevima). U skladu sa ovim tendencijama je i proglašenje **2009. godine**, od strane Evropskog parlamenta, za **Godinu kreativnosti i inovacija**.

Vredi napomenuti da je prethodna strategija (do 2010. godine) dala pozitivne rezultate, ali da postavljeni ciljevi nisu dostignuti. Tako, npr. participacija odraslih u aktivnostima celoživotnog učenja je porasla sa 7,1% populacije, koliko je evidentirano 2000. godine, na 9,7% koliko je iznosila 2007. godine, dok je predviđena participacija 12,5% odraslih (od 25 do 65 godina). „To znači da je bilo konstantnog rasta od 2000. godine, što, ipak, je

presporo da bi se dostigli ciljevi postavljeni za 2010. godinu²². Značajno je reći da se suočavaju sve zemlje EU sa identičnim problemom. Dok su Švedska, Danska i Velika Britanija lideri na ovom području sa participacijom od 32%, 29,2% i 26,6%, na začelju se nalaze Bugarska i Rumunija sa participacijom od 1,3% (ibidem).

Iste godine kada i prethodni dokument, objavljena je **Analiza implementacije Lisabonske strategije** pod nazivom **Ključne kompetencije za svet koji se menja Napredak u pravcu Lisabonskih ciljeva u obrazovanju i obuci** (*Communicatin from The Comission to The European Parliament, The Council, The European economic and social committee and The Committee of the regions: Key competences for a changing world – Progress towards The Lisbon objectives in eduaction and training. Analysis of implementation at the European and national levels COM (2009) 640*).

Dokument se sastoji iz tri veća dela: u prvom delu je pregled implementacije radnog programa Education and Training 2010, u drugom delu se nalaze kros-nacionalne analize, dok se u trećem delu nalaze izveštaji o napretku na nacionalnim nivoima. U prvom delu izveštaja sprovedena je analiza uspešnosti instrumenata i alata koji su razvijeni u okviru Otvorenog metoda koordinacije (OMC). Prvi od tih alata je Vršnjačke aktivnosti učenja (*Peer Learning Activities – PLAs*). To je zapravo proces saradnje na evropskom nivou, pri čemu kreatori obrazovne politike i praktičari iz jedne zemlje uče, kroz direktan kontakt i praktičnu saradnju, iz iskustva svojih kolega iz drugih delova Evrope, o sprovođenju reformi u oblastima od zajedničkog interesa i značaja. U okviru ovog alata, razvijeno je nekoliko klastera koji se bave isključivo određenim temama: Modernizacija visokog obrazovanja; Nastavnici i treneri; Matematika, nauka i tehnologija; Pristup i socijalna inkluzija; Ključne kompetencije; ICT; Prepoznavanje ishoda učenja; Učenje odraslih; i Univerzitetsko-poslovni forum. „Rad u okviru klastera i PLAs ima nameru da doprinese, s jedne strane, posvećenju procesa razvoja politika na evropskom nivou (promišljanja, ideje) i, sa druge strane, podršku razvoju nacionalnih politika i implementaciju dogovorenih evropskih ciljeva kroz uzajamno učenje i razmenu dobre prakse“ (Evropska komisija, 2009: 10). Kako bi se vršila diseminacija iskustava i rezultata, Komisija je postavila poseban *web sajt* namenjen isključivo u tu svrhu: www.kslll.net (KSLLL(*the Knowledge System for*

²² dostupno na: <http://www.infonet-ae.eu/en/news-items/annual-report-on-the-education-systems-in-the-eu-0511>, pristupljeno: 11. 08. 2013.

Lifelong Learning) – sistem znanja za celoživotno učenje). Drugi ključni instrumenti i inicijative na evropskom nivou koji doprinose unapređenju doživotnog učenja su: inicijativa Nove veštine za nove poslove (*New Skills for New Jobs – NSNJ*); Evropski kvalifikacioni okvir (*the European Qualifications Framework (EQF)*), celoživotno vođenje, validacija neformalnog i informalnog učenja i mobilnost.

U okviru **Novih veština za nove poslove**, Komisija je zajedno sa Cedefop-om i ILO-om, preduzela različite istraživačke aktivnosti kako bi evidentirala i predvidela buduće obrazovne potrebe. Komisija podržava zemlje članice u reformisanju kurikuluma, procenama i nastojanjima da se obezbede prave veštine. Kooperacija između sveta rada i sveta obrazovanja i obuke, nalazi se u središtu ove inicijative.

Evropski kvalifikacioni okvir (EQF) je kreiran sa širim ciljem da olakša mobilnost i doživotno učenje. Kako bi to postigao, EQF služi kao uređaj za prevođenje koji čini kvalifikacije „čitljivijim“ i razumljivijim za poslodavce, individue i institucije širom Evrope. Od 2006. godine, Komisija je podržala, kroz specifične „pozive“ u okviru programa Leonardo da Vinci, 33 projekta kako bi testirala kako se EQF može efikasno implementirati i kako ishodi učenja promovisani kroz ovaj okvir mogu biti primenjeni. Pomenuti projekti su orijentisani na teme kao što su: razvoj nacionalnih kvalifikacionih okvira (NQF), sektorske kvalifikacije, premošćavanje jaza između VET i visokog obrazovanja, promocija validacije neformalnog i informalnog učenja i uključivanje interesnih grupa u pomenuti proces.

Validacija neformalnog i informalnog učenja je ključni element strategija celoživotnog učenja, i imao je prioritetan status u okviru Kopenhaškog procesa, Bolonjskog procesa i Plana akcije učenja odraslih. Takođe vrlo je blizak sa implementacijom EQF.

Celoživotno vođenje je percipirano kao ključno polje za političku akciju praćenja ljudi kroz mnoge prelaske koje preživljavaju u današnjoj ekonomiji i društvu. Naglašen je zadatak generalizacije pristupa kvalitetnim službama vođenja, kao i snabdevanje ljudi veštinama neophodnim za iskorišćavanje prilika za učenja. U tu svrhu Komisija je obezbedila za države članice Evropsku mrežu za politike celoživotnog vođenja, kao i PLOTEUS – portal za mogućnosti učenja.

Mobilnost – učenje mobilnosti i njen potencijalni doprinos evropskoj koheziji i kompetitivnosti je u poslednje vreme bila predmet razmišljanja. Evropski savet je 2008.

godine zaključio da „svaka mlada osoba treba da ima priliku da učestvuje u nekom obliku mobilnosti, bilo da će to biti tokom njihovog studiranja ili obuka, ili u formi radnog mesta, ili u kontekstu dobrovoljnih aktivnosti“ (prema: Evropska komisija, 2009: 15). U tu svrhu je Komisija objavila 2008. godine Zeleni papir kako bi promovisala učenje mobilnošću za mlade ljude. Takođe Europass CV se pokazao kao koristan alat za tu svrhu, koji treba dalje razvijati.

Evropska komisija je u cilju razmene iskustava na polju obrazovanja i obuke uvela dijalog sa industrijski najrazvijenijim zemljama sveta (USA, Kanada, Australija, Japan, Južna Koreja i Novi Zeland), sa zemljama koje predstavljaju nove sile u oblasti znanja (Kina, Indija i Brazil), kao i sa susedima EU.

Za 2010. godinu je indikativno da je od strane EU proglašena za evropsku **Godinu borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti**.

U **2010. godini** je objavljen Izveštaj ekspertske grupe za nove veštine za nove poslove, pripremljen za Evropsku komisiju, pod naslovom: **Nove veštine za nove poslove: sadašnja akcija** (*A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for European Commission – New Skills for New Jobs: Action Now*). U izveštaju se kaže da u EU nisu dovoljno razvijene veštine koje bi joj garantovale uspeh. Problem koji se javlja vezano za nizak nivo razvijenih veština u EU je i činjenica „da trećina evropske populacije stare između 25 i 64 godine – oko 77 miliona ljudi – nema, ili ima niske formalne kvalifikacije i da samo četvrtina ima visoke kvalifikacije“ (Evropska komisija, 2010: 4). Oni sa niskim kvalifikacijama imaju 40% manje šanse da nađu zaposlenje od onih sa srednjim obrazovanjem. Procenat zaposlenosti na teritoriji EU iznosi 84% za visokoobrazovane, 70% za one sa srednjim i 49% za one sa niskim obrazovanjem ili bez njega. Dostizanje željenog nivoa razvijenosti pravih veština se vidi kroz pametno i obimno ulaganje u ovu oblast i kroz zbližavanje sveta rada, obuke i obrazovanja.

Za ovim izveštajem je sledilo i Obaveštenje Komisije Evropskom parlamentu, Savetu, Evropskom ekonomskom i socijalnom komitetu i Komitetu regiona, pod nazivom **Agenda za nove veštine i nova radna mesta: Evropski doprinos punoj zaposlenosti** (*An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*). U ovom dokumentu je definisano trinaest ključnih aktivnosti, kao i prateće i pripremne mere, čija implementacija zahteva kombinaciju instrumenata politika EU, sa naglaskom na

zakonodavstvu, koordinaciji politika, socijalnom dijalogu, finansiranju i strateškim partnerstvima. Od pomenutih trinaest ključnih aktivnosti, tri su vezane za ostvarivanje **fleksivnosti**, pet su iz oblasti **unapređivanja i usklađivanja veština**; četiri aktivnosti imaju za cilj **poboljšanje kvaliteta i uslova rada**, i jedna je usmerena na pružanje **podrške stvaranju novih radnih mesta**.

Evropska komisija je **2010. godine** objavila dokument pod nazivom **Visoko obrazovanje u Evropi u fokusu 2010.: Novi izveštaj o uticaju Bolonjskog procesa** (*Focus on Higher Education in Europe 2010: New report on the impact of the Bologna process*). U ovom dokumentu se prati implementacija Bolonjskog procesa u zemljama potpisnicama. „U ovoj fazi Bolonjskog procesa nova struktura tri ciklusa teoretski je u potpunosti ili u većoj meri uvedena u većini institucija u svim zemljama“ (Evropska komisija, 2010a: 2). Izuzetak u gotovo svim zemljama čine medicinski fakulteti. Kada analiziramo model prema kojem je sproveden Bolonjski proces, najveći broj zemalja se opredelio za tzv. model 3+2 akademske godine, odnosno, 180+120 ECTS. Druga rešenja koja su sprovedena u nekim zemljama su modeli 240+120 ECTS (4+2 akademske godine); 240+90 ECTS (4+1,5 akademskih godina); 240+60 ECTS (4+1 akademska godina). Pomenuti 3+2 model je glavni model u 16 zemalja, a primenjuje se i u 21 zemlji gde nije uspostavljen jedinstveni nacionalni model. Za razliku od akademskih studija, kod strukovnih studija se javljaju veći problemi. „Uvođenje strukovnih studija u Bolonjski proces doveo je do razilaženja i zbrke u evropskoj regiji. Razlog tome su različita nacionalna shvatanja „strukovnih“ ili „stručnih“ studijskih programa, kao i nejasne razlike između univerzitetskih i stručnih programa u nekim zemljama, budući da se celi sektor svesno fokusira na zapošljivost i pružanje obrazovanja koje odgovara potrebama tržišta rada“ (Evropska komisija, 2010a: 3). Najučestaliji problem jeste to što se mnoge strukovne i stručne kvalifikacije nude u okviru programa kratkog ciklusa koji nose manje od 180 ECTS bodova. Problem nastaje u zemljama u kojima takva organizacija obrazovnih programa nije deo systemske strukture. Ipak, jedan broj zemalja je uspešno integrisao svoje stručne studijske programe u bolonjsku strukturu. „Ove zemlje su gotovo uvek jasno povezale svoje stručne programe sa svojim nacionalnim kvalifikacijskim okvirima, što potvrđuje važnost ovog alata“ (ibidem). Zanimljivo je videti da li se i u kojoj meri koriste evropski alati konstruisani kako bi omogućili Bolonjski proces. Radi se o ECTS (evropski sistem prenosa i prikupljanja

bodova) i DS (dodatak diplomi). „ECTS je sistem bodova usmeren na studenta, prvotno razvijen kako bi olakšao mobilnost u sklopu programa Erasmus, a zasnovan je na studentskom opterećenju potrebnom za postizanje definisanih ishoda učenja. Dodatak diplomi je dokument koji se prilaže diplomi i opisuje prirodu, nivo, sadržaj i status uspešno završenih studija“ (ibidem). Većina zemalja (36 visokoobrazovnih sistema) u potpunosti koristi ova dva instrumenta. Među 11 zemalja koje su u potpunosti uvele samo jedan od ova dva alata uvođenje ECTS bodova i dalje zaostaje. Treći alat koji je uveden i razvijen u Bolonjskom procesu jest Nacionalni kvalifikacijski okvir (NKO). On opisuje i jasno navodi razliku između kvalifikacija i svih ciklusa i nivoa obrazovanja. Do 2010. godine, kada je objavljena ova studija, osam visokoobrazovnih sistema ima potpuno razvijen NKO, dok ih je 11 u podmakloj fazi procesa implementacije. Druge zemlje/regije još su uvek u pripremnim fazama definisanja njihove svrhe i strukture. Što se tiče spoljnog osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju, 22 zemlje su osnovale agencije za obezbeđivanje kvaliteta. Saradnja među evropskim zemljama po ovom pitanju je pojednostavljena osnivanjem Evropskog udruženja za obezbeđivanje kvaliteta u visokom obrazovanju (ENQA). Gotovo sve zemlje uključene u Bolonjski proces imaju neki oblik sistema spoljnog osiguranja kvaliteta, ali među njima postoje značajne razlike u pristupu ovom pitanju. U nekim zemljama osiguravanje kvaliteta podrazumeva izdavanje dozvola za rad visokoobrazovnim institucijama, dok je u drugim više savetodavnog karaktera, usmerenog na unapređivanje kvaliteta. Što se tiče mobilnosti studenata, nema jasnih pokazatelja dokle je ovaj proces stigao. Jedno je jasno, a to je da uprkos „dogovoru ministara o cilju da do 2020. godine 20 % diplomaca stekne iskustvo studiranja ili usavršavanja u inostranstvu, malo je zemalja do sada usvojilo ovaj cilj kao deo nacionalne strategije visokog obrazovanja“ (Evropska komisija, 2010a: 5). Što se tiče celoživotnog učenja kao misije visokoškolskih institucija, ono je prepoznato kao takvo u većini evropskih zemalja ili na nekim fakultetima unutar pojedinih zemalja, ali zbog različitog tumačenja u različitim zemljama, ostaje često sporno pitanje.

Evropska komisija je, zajedno sa EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) objavila **2011. godine** publikaciju pod nazivom **Odrasli u formalnom obrazovanju: Doživotno učenje u praksi** (*Adults in Formal Education: Lifelong Learning in Practice*). „Uvereni u važnost obrazovanja odraslih i ključnog doprinosa koje ono ima u

konkurentnosti, zapošljivosti i socijalnoj inkluziji, ministri EU-a dogovorili su se kako bi do 2020. godine najmanje 15 % odraslih trebalo sudjelovati u nekom obliku formalnog obrazovanja i usavršavanja” (Evropska komisija & EACEA, 2011: 1). Prema podacima izloženim u studiji (Evropska komisija i EACEA, 2011:2), u EU je 2009. godine bilo oko 76 miliona odraslih koji nisu imali završenu srednju školu, ali ovaj problem nije identičan u svim zemljama – neke imaju problema i sa osnovnim obrazovanjem, dok je u drugim zemljama problematično isključivo srednje obrazovanje. U publikaciji je ukazano na problem (ne)flexibilnosti formalnog obrazovanja, gde je neophodno da se završe niži nivoi formalnog obrazovanja kako bi se imalo prohodnost na više nivoe. „U nekim zemljama programi formalnog obrazovanja i usavršavanja strukturirani su po modulima ili jedinicama što učenicima omogućava da sami prate svoj put učenja i postupno stiču različite komponente kvalifikacija“ (Evropska komisija i EACEA, 2011: 3). U nekim evropskim zemljama odrasli polaznici mogu polagati ispite kojima se stiče formalna kvalifikacija bez prethodnog učestvovanja u programima obrazovanja i usavršavanja. Kada je reč o stručnim kvalifikacijama, ispiti u školi ponekad su zamenjeni drugim evaluacijskim pristupima kao što su mape (portfolio), posmatranje, demonstracija i sl., a nekoliko zemalja značajno ulaže u učenje na daljinu. Ono po čemu se zemlje EU definitivno razlikuju jesu alternativni putevi završavanja visokog obrazovanja za netradicionalne kandidate. Zemlje zapadne i severne Evrope imaju alternativne načine za razliku od nekih zemalja centralne i svih zemalja južne Evrope. Na primer, u nekim zemljama upis se može zasnivati na vrednovanju prethodnog neformalnog i informalnog učenja ili na posebnim pripremnim programima, ili na osnovu obavljanja nekog posla i učenja koje se tamo odvijalo.

Tokom **2011. godine** Evropski savet je doneo **Odluku Saveta o obnovljenoj evropskoj agendi za obrazovanje odraslih (2011/C 372/01)** (*Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01)*). U Odluci se naglašava da je Strategija Evropa 2020, odgovor na trenutnu ekonomsku krizu, demografske promene i ključan element ekonomske i socijalne strategije Evropske unije. „Obrazovanje odraslih pruža dosta prilika za unapređenje sopstvenih veština ili prekvalifikaciju onih radnika koji su nezaposleni, koji su žrtve restrukturiranja firmi ili menjaju svoju karijeru, a takođe doprinosi i socijalnoj inkluziji, aktivnom građanstvu i ličnom razvoju“ (Evropski savet, 2011: 1). Ovaj dokument podržava aktivnosti koje su započete u svim prioritetnim

oblastima do 2010. godine. To se posebno odnosi na **reformu sistema obrazovanja odraslih**, naročito razvoj nacionalnog okvira kvalifikacije i strategije celoživotnog učenja; **osiguranje kvaliteta u obrazovanju odraslih**, kroz razvoj profesionalnih profila, profesionalizaciju obrazovanja odraslih, akreditaciju institucija koje se bave obrazovanjem odraslih i unapređenje usluga ličnog vođenja za odrasle; **razvoj mera i prilika za učenje**, naročito za one najmanje kvalifikovane odrasle; **neformalno i informalno učenje**, kroz korišćenje prilika za njihovu validaciju; **unapređivanje praćenja sektora za obrazovanje odraslih**. U Odluci Saveta se naglašava da je „obrazovanje odraslih trenutno najslabija karika u razvijanju nacionalnih sistema za celoživotno učenje. Participacija u obrazovanju odraslih nastavlja da opada, sa 9,8% populacije između 25 i 54 godine starosti 2005. godine, na samo 9,1% u 2010. godini, što predstavlja još veći izazov za dostizanje cilja „ET2020“, odnosno 15% populacije koje učestvuje u obrazovanju odraslih“ (Evropski savet, 2011: 2).

Tokom **2012. godine** Evropski savet je iskazao interesovanje za pitanje pismenosti, kroz svoj **Zaključke o pismenosti** (*Council conclusions of 26 November 2012 on literacy (2012/C 393/01)*). U ovom dokumentu se, između ostalog kaže da je pismenost ključna životna kompetencija koja jača razvoj kapacitete za promišljanje svakog pojedinog građanina, oralno izražavanje, kritičko mišljenje i empatiju, pojačavajući lični razvoj, samopouzdanje, osećanje identiteta i punu participaciju u digitalnom i na znanju zasnovanom društvu. Takođe „nizak nivo pismenosti usporava ekonomski rast i ugrožava njegovu održivost“ (Evropski savet, 2012: 2). Ova dva pola – između ličnog razvoja i ekonomske dobiti - su duh u kome je pisan ovaj dokument.

Krajem **2012. godine** Evropski savet je dao **Preporuku o validaciji neformalnog i informalnog učenja** (*Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01)*). U dokumentu se preporučuje zemljama članicama da do 2018. godine, u skladu sa nacionalnim okolnostima i specifičnostima, razviju načine validacije neformalnog i informalnog učenja, koje bi individuama omogućilo da: imaju validirana znanja, veštine i kompetencije koje su stekli neformalnim i informalnim učenjem; i da steknu kvalifikaciju, ili deo kvalifikacije na osnovu validiranog neformalnog i informalnog učenja. Druga preporuka se odnosi na sadržaj više elemenata koje bi način validacije trebalo da sadrži. Radi se o sledećim

elementima: **identifikacija** individualnih ishoda učenja stečenih neformalnim i informalnim učenjem; **dokumentacija** o individualnim ishodima učenja; **procena** individualnih ishoda učenja; i **sertifikacija** neformalnih ishoda učenja u formi kvalifikacije ili broja kredita koji odgovaraju određenoj kvalifikaciji. Takođe, preporučeni su i principi koje bi validacija neformalnog i informalnog učenja trebala da poštuje. Radi se o sledećim principima: način validacije bi trebalo da bude u skladu sa Evropskim kvalifikacionim okvirom; informisanje i vođenje kroz benefite validacije, kao i načine na koji se to radi, bi trebalo da budu uključeni u proces; marginalne i ugrožene grupe, u koje se ubrajaju i lica koja su nezaposlena ili su u riziku da budu nezaposlena, bi trebalo da imaju najviše koristi od validacije, jer će validacija povećati njihovu participaciju u doživotnom učenju i njihov pristup tržištu rada; pojedinci koji su nezaposleni ili su u riziku od nezaposlenosti, u skladu sa nacionalnim zakonodavstvom i njegovim specifičnostima, trebalo bi da prođu reviziju svojih znanja, veština i kompetencija u razumnom vremenskom periodu, idealno, u toku šest meseci od identifikovanjem potrebe za validacijom; validacija neformalnog i informalnog učenja treba da bude podržana adekvatnim vođenjem i savetovanjem; transparentne mere osiguravanja kvaliteta treba da budu usklađene sa okvirom osiguranja kvaliteta u nameri da se podrži relijabilne, validne i pouzdane metode i alate procene; obezbediti razvoj profesionalnih kompetencija osoblja uključenih u proces validacije u svim relevantnim sektorima; kvalifikacije, ili gde je to moguće, delovi kvalifikacija stečenih validacijom neformalnog i informalnog učenja odgovaraće standardima kvalifikacija koje se stiču kroz formalno obrazovanje; korišćenje transparentnih alata Unije, kao što su Europass i Youthpass kako bi se olakšalo dokumentovanje ishoda učenja; postoji sinergija između načina validacije i kreditnog sistema koji se primenjuje u formalnom obrazovanju i obuci, kao što su ECTS i ECVET.

1.5. REZIME ANALIZE DOKUMENATA VEZANIH ZA EVROPSKU POLITIKU OBRAZOVANJA ODRASLIH I MEHANIZME UTICAJA NA ZEMLJE ČLANICE

U pokušaju da rad učinimo preglednijim, sačinili smo rezime analiziranih dokumenata evropske politike obrazovanja odraslih vodeći se indikatorima zavisne varijable našeg istraživanja. Podatke smo klasifikovali po kategorijama: tradicije, ciljeva obrazovanja, prioritete ciljne grupe u obrazovanju odraslih, mehanizmi uticaja Evropske unije na

nacionalne politike obrazovanja odraslih, obrazovni programi i nivoi, legislativni okvir obrazovanja odraslih u EU i trendovi u politikama obrazovanja odraslih, upravljanje sistemom obrazovanja odraslih i finansiranje obrazovanja odraslih.

Tradicija (do 1992. godine). Iako je ideja o ujedinjenoj Evropi stara i može se datirati još u srednji vek, prvi konkretni koraci se mogu vezati za period posle II svetskog rata i osnivanje Saveta Evrope 1948. godine. *Evropska zajednica za uglj i čelik*, koja je prethodila Evropskoj uniji kakvu danas znamo je osnovana Pariskim sporazumom **1951. godine**, a u samom njenom nazivu se ogleda i njena svrha. Za ovim sporazumom slede sporazume o osnivanju **Evropske ekonomske zajednice** iz 1957. godine i **Evropske zajednice za atomsku energiju. Rimski ugovori (Osnivački sporazumi)** su stupili na snagu prvog januara 1958. godine između šest država, izvornih osnivača: Belgije, Francuske, Holandije, Italije, Luksemburga i Zapadne Nemačke. Svoj sadašnji naziv „Evropska unija“ dobija 1993. godine (ugovorom iz Matrihta) u trenutku kada je već sačinjava 12 članica, a trenutno ima 28 članica. EU predstavlja poseban autonomni pravni poredak čije norme ne pripadaju ni međunarodnom pravu, ni unutrašnjem pravu država članica i nešto slično ne postoji više nigde na svetu. Matriškim Ugovorom o Evropskoj uniji iz 1993. godine osnovana je Evropska unija kao zajedničko tržište, koje počiva na slobodnom kretanju ljudi, robe, usluga i kapitala. Ovako „osnovana“ Evropska unija sebe vidi kao prelazni oblik buduće **političke** unije, čime se prevazilaze isključivo ekonomski ciljevi. U inicijalnom periodu, obrazovanjem su se bavili više kao usputnim pitanjem koje vezano za ekonomska i industrijska pitanja. Interesovanja za obrazovanje bila su svedena na stručno osposobljavanje, usavršavanje i prekvalifikaciju. Opšte (liberalno) obrazovanje je u početku bilo tabu tema, jer zemlje članice nisu želele da se Evropska zajednica meša u ovu oblast, koja je prema ondašnjim merilima bila područje isključivo nacionalnog suvereniteta. Evropska komisija 1971. godine je formirala „grupu za obrazovanje“ (*the Teaching and Education Group*) i koja predstavlja zametak unutrašnje administrativne strukture koja će se baviti isključivo obrazovanjem. Izveštaj Anrija Jannea iz 1973. godine naglašava **permanentno obrazovanje**, i u njemu se ističe nastojanje da se obrazovna politika poveže sa evropskim ekonomskim integracijama. Osim pomenutih ekonomskih razloga, u Evropskoj zajednici se javlja pojačan interes za obrazovanjem i kreiranjem „evropskog

građanina budućnosti“. Prvi akcioni plan EZ na polju obrazovanja je odobren 1975. godine, 1981. godine Komisija je stvorila Generalni direktorat za zapošljavanje, socijalne poslove i obrazovanje. Jedinstveni evropski akt iz 1986. godine je naglasio potrebu za evropskom dimenzijom obrazovanja, a pokrenuti su programi Comett i Erasmus.

Ciljevi obrazovanja odraslih u Evropi. O ciljevima možemo govoriti kao o ciljevima koji se žele postići obrazovanjem (odnosno, *svrsi* obrazovanja) i ciljevima unutar obrazovanja, koji bi trebalo da omoguće realizaciju svrhe.

Što se tiče *svrhe* obrazovanja odraslih, ono se u evropskoj politici obrazovanja odraslih vidi kao ključ za rešavanje sledećih problema:

- Evropska unija želi da postane najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija sveta zasnovana na znanju, sposobna za održivi ekonomski rast sa najvećom stopom zaposlenosti, kao i snažnom ekonomskom i socijalnom kohezijom;
- Obrazovanje i obuka i dalje imaju ključnu ulogu u suočavanju EU sa različitim izazovima: socio-ekonomskim, demografskim, ekološkim i tehnološkim;
- završavanje izgradnje jedinstvenog unutrašnjeg efikasnog i integrisanog tržišta EU;
- uspešno širenje EU;
- jačanje demokratskog legitimiteta evropskih institucija;
- unapređivanje efektivnosti institucija;
- uspostavljanje ekonomske i monetarne unije;
- održivi ekonomski razvoj;
- razvoj socijalne dimenzije Zajednice;
- unapređenje veština i modernizacija sistema socijalne zaštite;
- uspostavljanje zajedničke spoljne i bezbedonosne politike;
- održivi ekonomski razvoj,
- konkurentnost industrija i usluga
- olakšavanja prilagođavanja industrijskim promenama;
- više poslova,
- bolji poslovi,
- bolja socijalna kohezija i inkluzija,
- kultura poštovanja ljudskih prava i demokratije.

- problemi imigranata,
- mobilnost;
- za unapređenje sopstvenih veština ili prekvalifikaciju onih radnika koji su nezaposleni, koji su žrtve restrukturiranja firmi ili menjaju svoju karijeru;
- jačanje preduzetništva poboljšanjem i pojednostavljenjem regulatornog okruženja preduzeća;
- odgovor na trenutnu ekonomsku krizu;
- aktivno građanstvo;
- istovremeno priznavanje i zadržavanje raznolikosti nacionalnih specifičnosti (kultura, jezik, tradicija, itd);
- kultura poštovanja ljudskih prava i demokratije;
- lični razvoj građana EU;
- održivi razvoj koji bi osigurao dugoročan kvalitet života.

Da bi se ove uloge namenjene obrazovanju odraslih u Evropi realizovale, u dokumentima su postavljeni brojni ciljevi obrazovanja odraslih. **Najvažniji ciljevi** koji se na osnovu analize dokumenata mogu identifikovati su:

- EU kao društvo znanja, odnosno, kao društvo koje uči, tj. činjenje svega da doživotno učenje postane realnost;
- stvaranja evropskog obrazovnog prostora;
- kreiranje evropskog građanina i razvoj evropske dimenzije u obrazovanju;
- unapređivanja aktivnog građanstva;
- kreiranje jedinstvenog, fleksibilnog i efikasnog evropskog sistema univerzitetske nastave i istraživanja koji bi bio kompetitivan i na globalnom svetskom tržištu znanja;
- podsticanja mobilnosti studenata i nastavnika;
- podsticanjem akademskog međusobnog priznavanja diploma i trajanja studija;
- modernizacija visokoškolskog obrazovanja (Bolonjski proces);

- garantovanje potpunog i stalnog pristupa učenju sa ciljem sticanja i obnavljanja veština potrebnih za održivu participaciju u društvu znanja;
- razvijanje delotvornih metoda poučavanja i učenja, ali i uslova potrebnih za postizanje kontinuiteta u celoživotnom (*life-long*) i sveživotnom učenju (*life-wide*);
- obezbeđivanje jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama i savetima vezanim za celoživotno sticanje obrazovanja u celoj Evropi kroz savetovanje (*counselling*) i vođenje (*guidance*);
- razvoj razmene informacija i iskustava u pitanjima koja su zajednička obrazovnim sistemima zemalja članica;
- zadovoljavanje obrazovnih potreba svih učenika i nastavnika koji učestvuju: u predškolskom i školskom obrazovanju; u formalnom višem obrazovanju i stručnom obrazovanju i treningu na tercijalnom nivou; u stručnom obrazovanju i treningu, uključujući inicijalni i kontinuirani stručni trening; u bilo kom obliku, odnosno formama obrazovanja odraslih, kao i institucije i organizacije koje sprovode takvo obrazovanje ili imaju ulogu facilitatora;
- unapređivanje pravednosti u obrazovanju i obukama;
- promocija efikasnosti u obrazovanju i obukama;
- osiguranje kvaliteta u obrazovanju odraslih;
- dostizanje ključnih kompetencija;
- učenje i popularizacija jezika država članica;
- promocije saradnje među obrazovnim institucijama;
- podsticanje razvoja obrazovanja na daljinu i šire i efikasnije korišćenje informacionih tehnologija;
- unapređivanja inicijalnog i daljeg stručnog osposobljavanja kako bi se olakšala stručna integracija i reintegracija na tržište rada;
- olakšavanje pristupa stručnom osposobljavanju i podsticanju mobilnosti nastavnika i polaznika, a posebno mladih ljudi;
- podsticanje saradnje na području stručnog osposobljavanja između ustanova za obrazovanje ili stručno osposobljavanje i trgovačkih društava;
- modernizacija školskog obrazovanja;

- modernizacija stručnog obrazovanja i obuka (Kopenhaški proces);
- zapošljivost;
- lično, društveno i profesionalno ispunjenje svih njenih građana;
- unapređenje kvaliteta i efikasnosti obrazovanja i treninga;
- promovisanje pravednosti, socijalne kohezije i aktivnog građanstva;
- jačanje kreativnosti i inovativnosti, uključujući preduzetništvo, na svim nivoima obrazovanja i obuke;
- transnacionalna partnerstva;
- umrežavanje u ključnim sektorima za razvoj ljudskih resursa Evropske zajednice;
- vidljivi porast ulaganja u ljudske resurse;
- da se značajno unaprede načini razumevanja i vrednovanja participacije u procesu obrazovanja, kao i rezultata obrazovanja (posebno se odnosi na neformalno i informalno učenje);
- obezbediti mogućnost doživotnog učenja što je moguće bliže građanima, u njihovim mestima stanovanja, a potpomognutih ICT tehnologijom i infrastrukturuom;
- podržavanje reforme sistema obrazovanja odraslih, naročito razvoj nacionalnog okvira kvalifikacije i strategije celoživotnog učenja;
- razvoj mera i prilika za učenje, naročito za one sa najmanje kvalifikovane odrasle;
- neformalno i informalno učenje, kroz korišćenje prilika za njihovu validaciju;
- unapređivanje praćenja sektora za obrazovanje odraslih.

Na osnovu iznete rakapitulacije dosadašnjeg rada, znajući unapred da se radi o simplifikaciji, koja ima za cilj da nam omogući lakše sagledavanje proučavanog fenomena, možemo reći da je **obrazovni cilj Evropske unije celoživotno učenje za sve**.

Prioritetne ciljne grupe u obrazovanju odraslih u Evropskoj uniji su:

- odrasli sa niskim kvalifikacijama;
- nepismeni;
- osobe sa invaliditetom;
- nezaposleni;

- zaposleni u riziku od gubljenja posla;
- migranti;
- ljudi iz ranjivih socijalnih grupa i iz marginalnog društvenog konteksta;
- stari ljudi;
- zaposleni;
- nastavnici svih nivoa.

Identifikovani **mehanizmi uticaja** Evropske unije na nacionalne politike obrazovanja odraslih:

- legislativa EU: primarni izvori prava EU (osnivački ugovori); komunitarni akti (spadaju pravila, uputstva, odluke, preporuke i mišljenja) i opšta načela komunitarnog prava (osnovna ljudska prava i načela: pravne sigurnosti, proporcionalnosti, saslušanja i jednakosti stranaka);
- međunarodni sporazumi EU sa državama koje nisu članice;
- otvoreni metod koordinacije (*open method of coordination*);
- načelo supsidijarnosti;
- vršnjačke aktivnosti učenja (Peer Learning Activities – PLAs);
- celoživotno vođenje i savetovanje;
- obrazovni programi Evropske zajednice (Comett, Erasmus, PETRA, Youth for Europe, Lingua, Eurotecnet, FORCE, Tempus, Socrates, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Jean Monnet...);
- Evropski sistem prenosa bodova - ESPB (*European Credit Transfer System -ECTS*);
- Evropski kvalifikacioni okvir (*European Qualification Framework – EQF*);
- vrednovanje neformalnog i informalnog učenja (*validation of non-formal and informal learning*);
- ključne kompetencije za celoživotno učenje (*key competences for lifelong learning*);
- Okvir za zajedničko osiguravanje kvaliteta za stručno obrazovanje i osposobljavanje u Evropi (*Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe*);
- Evropski kreditni sistem za stručno obrazovanje (ECVET) Sistem za transfer, akumulaciju i priznavanje ishoda učenja u Evropi (*European Credit system for*

Vocational Education and Training (ECVET) A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe);

- Koherentni okvir indikatora i merila za praćenje napretka prema lisabonskim ciljevima u obrazovanju i obukama (*A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training*);
- načelo fleksigurnosti (*Common Principles of Flexicurity*);
- Europass;
- NARIC mreža (network);
- Euridyce;
- Euroguidance;
- Nacionalne agencije obrazovanja odraslih (formirane radi rukovođenja obrazovnim programima EU).

Obrazovni programi i nivoi. *Comenius program* je kreiran kako bi zadovoljio obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika koji učestvuju u predškolskom i školskom obrazovanju, do nivoa završnog višeg srednjeg obrazovanja, i institucija i organizacija koje sprovode ovo obrazovanje. Namenjen je učenicima od predškolskog do višeg srednjoškolskog obrazovanja, školama (nastavnom i administrativnom osoblju), asocijacijama i predstavnicima onih koji su uključeni u obrazovanje, javnim i privatnim organizacijama odgovornim za obezbeđivanje obrazovanja na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou, istraživačkim centrima i organima odgovornim za probleme doživotnog učenja, viskoobrazovnim institucijama. Operacionalizovani ciljevi programa odnose se na promociju konvergencije obrazovnih sistema zemalja članica kroz standarde visokog kvaliteta, i konkretno kroz razmenu i diseminaciju primera dobre prakse; na povećanje intenziteta i unapređenje kvaliteta razmene učenika i nastavnog kadra zemalja članica; na povećanje saradnje između škola; na ohrabrivanje učenja stranih jezika; na povećanje kvaliteta i evropske dimenzije obuke nastavnika; i na unapređenje pedagoških pristupa i školskog menadžmenta. Moguće je koristiti ovaj program kako bi se povećala individualna mobilnost (učenika, nastavnika) ili razvoj partnerskih odnosa između škola, multilateralnih projekata kao i umrežavanja.

Erasmus program je započet sa namerom da zadovolji obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika u formalnom višem obrazovanju i stručnom obrazovanju i treningu na tercijalnom nivou, bez obzira na stečene kvalifikacije učesnika, uključujući i doktorske studije, i institucije i organizacije koje takvo obrazovanje i trening sprovode. Program je namenjen sledećim ciljnim grupama: studentima i osobama koje pohađaju obuke na bilo kojoj visokoobrazovnoj instituciji ili naprednoj stručnoj obuci; visokoobrazovnim institucijama; nastavnom i administrativnom osoblju ovih institucija; udruženjima i predstavnicima svih onih koji su uključeni u visoko obrazovanje, uključujući studentske, univerzitetske i nastavničke organizacije; preduzetnici, socijalni partneri i drugi predstavnici sveta rada; javnim i privatnim organizacijama odgovornim za obezbeđivanje obrazovanja na lokalnom i regionalnom nivou; istraživačkim centrima i organima odgovornim za probleme doživotnog učenja. Operacionalizovani ciljevi Erasmus programa su sledeći: povećati intenzitet i unaprediti kvalitet mobilnosti studenata i nastavnog osoblja; da se poveća i unapredi kvalitet multilateralne saradnje između evropskih visokoobrazovnih institucija; da se poveća stepen konvergencije visokoobrazovnih institucija i naprednog stručnog obrazovanja koje se stiče u Evropi; da se ubrza kooperacija između visokoobrazovnih institucija i preduzeća.

Leonardo da Vinci program, trebalo bi da zadovolji obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika koji su u stručnom obrazovanju i treningu, uključujući inicijalni i kontinuirani stručni trening, različit od unapređenog stručnog obrazovanja i treninga na tercijalnom nivou, kao i institucije i organizacije koje sprovode takvo obrazovanje i trening ili imaju ulogu facilitatora. Program je usmeren na mlade ljude koji u bilo kojoj formi uče u okviru stručnog obrazovanja i obuka sve do nivoa višeg srednjeg obrazovanja; učenike koji participiraju u kontinuiranom stručnom obrazovanju i obukama; ljude koji se nalaze na tržištu rada; provajdere učenja iz oblasti koje su pokrivene ovim programom; nastavni i administrativni kadar iz institucija koje su provajderi učenja iz ove oblasti; organizacije i predstavnike svih onih koji su uključeni u stručno obrazovanje i trening, uključujući organizacije roditelja, nastavnika i polaznika, preduzeća, socijalne partnere i druge predstavnike sveta rada, uključujući privredne komore i druge preduzetničke organizacije; tela koja obezbeđuju savetovanje, vođenje, i informacione usluge koje se tiču bilo kog aspekta celoživotnog učenja; osobe i tela odgovorni za sisteme i politike koje se tiču bilo

kog aspekta celoživotnog učenja na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou; istraživački centri i tela koja se bave problemima celoživotnog učenja; i na kraju, neprofitne organizacije, volonterska tela i NVO. U operacionalne ciljeve programa spadaju: da se poveća intenzitet i unapredi kvalitet mobilnosti u okviru Evrope, ljudi koji su uključeni u inicijalno i kontinuirano stručno obrazovanje i obuku, kao i da se poveća ulaganje u preduzeća; da se poveća intenzitet i unapredi kvalitet kooperacije između provajdera učenja, preduzeća, socijalnih partnera i drugih relevantnih tela širom Evrope; da se olakša razvoj i inoviranje prakse na polju inicijalne i kontinuirane obuke i njenog transfera, uključujući i transfer sa jedne zemlje učesnice na drugu; da se unapredi transparentnost i prepoznavanje kvalifikacija i kompetencija, uključujući i one koje su stečene kroz neformalno i informalno učenje; i na kraju, da se olakša traženje mera koje bi unapredile kvantitativne i kvalitativne uslove ulaganja u mogućnosti mladih ljudi uključenih u alternativne inicijalne stručne obuke u okviru ugovora o zaposlenju.

Grundtvig program je zamišljen kao program koji će zadovoljiti obrazovne potrebe svih učenika i nastavnika koji učestvuju u bilo kom obliku, odnosno formama obrazovanja odraslih, kao i institucije i organizacije koje sprovode takvo obrazovanje ili imaju ulogu facilitatora. Program je namenjen: odraslim učenicima; provajderima obrazovanja odraslih; nastavnom i administrativnom osoblju provajdera učenja odraslih; osoblju koje je uključeno u inicijalne i dalje obuke osoblja vezanog za obrazovanje odraslih; udruženjima i predstavnicima onih koji su uključeni u obrazovanje odraslih, uključujući i učenička i nastavnička udruženja; telima koja sprovode vođenje, savetovanje i informisanje o bilo kom aspektu obrazovanja odraslih; osobama i telima koja su odgovorna za sistem i politike koje se tiču bilo kog aspekta obrazovanja odraslih na lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou; istraživačkim centrima i telima koja se bave problematikom obrazovanja odraslih; preduzećima; neprofitnim organizacijama, volonterskim telima i NVO; institucijama visokog obrazovanja. Operacionalizovani ciljevi Grundtvig programa tiču se: povećanja intenziteta i unapređenja kvaliteta mobilnosti širom Evrope ljudi uključenih u obrazovanje odraslih; povećanja intenziteta i unapređenja kvaliteta kooperacije širom Evrope između organizacija uključenih u obrazovanje odraslih; olakšavanje razvoja inovativne prakse u obrazovanju odraslih, procene veština i akreditacije prethodnog iskustva i njihov transfer, koji uključuje i transfer zemlje koja učestvuje, na druge zemlje; osiguravanje da ljudi iz

ranjivih socijalnih grupa i iz marginalnog društvenog konteksta, konkretno stari ljudi i oni koji su napustili obrazovanje bez osnovnih kvalifikacija ili imaju nedostatke iz oblasti pismenosti, da im se omogući alternativna i pristupačna mogućnost da uzmu učešća u obrazovanju odraslih; unapređenje pedagoških pristupa i upravljanja institucijama obrazovanja odraslih.

Transverzalni program EU. Ovaj program bi trebalo da doprinese sledećim aktivnostima: saradnji u okviru EU u oblasti politika doživotnog učenja; promociji učenja jezika; razvoju novih sadržaja, usluga, pedagogija i prakse celoživotnog učenja zasnovanih na ICT-u; širenje i korišćenje rezultata akcija podržanih ovim programom, kao i prethodno opisanim programima i razmeni primera dobre prakse. Ovi opšti ciljevi Transverzalnog programa su operacionalizovani kroz sledeće ciljeve: da podrži na evropskom nivou razvoj politika celoživotnog učenja, naročito u kontekstu Lisabonskog, Bolonjskog, i Kopenhaškog procesa; da obezbedi adekvatno snabdevanje komparabilnim podacima, statistikom i analizama kako bi podržali razvoj politika doživotnog učenja; da prati napredak u postizanju ciljeva celoživotnog učenja, i da identifikuje oblasti na koje bi trebalo usmeriti pažnju; da promoviše učenje jezika i podrži jezičku raznolikost EU; da podrži razvoj inovativnog sadržaja, usluga, pedagogija i prakse celoživotnog učenja zasnovanih na ICT-u; da obezbedi da rezultati programa budu adekvatno prepoznati, demonstrirani i implementirani u širokom rasponu.

Program Jean Monnet. Cilj ovoga programa je da podrži institucije i aktivnosti na polju evropskih integracija. Ciljnu grupu predstavljaju: studenti i istraživači na polju evropskih integracija u svim formama visokog obrazovanja, bez obzira na to da li dolaze iz zemalja koje su članice Unije ili ne; viskoobrazovne institucije iz EU i van nje; nastavno i administrativno osoblje pomenutih institucija; organizacije i predstavnici onih koji su uključeni u obrazovanje i obuke bez obzira da li su iz EU ili ne; javne i privatne organizacije odgovorne za organizaciju i realizaciju obrazovanja i obuka na lokalnom i regionalnom nivou; istraživački centri i tela koja se bave problemima vezanim za evropske integracije bez obzira da li su ili ne iz EU.

Legislativni okvir obrazovanja odraslih u EU i trendovi u politikama obrazovanja odraslih. S obzirom na to da EU nije ni jedinstvena država ni međunarodna organizacija, nije uvek do kraja jasno koje su njene isključive nadležnosti, pa se u njenom funkcionisanju

primenjuje načelo **supsidijarnosti**, koji podrazumeva državnu upravu organizovanu na način da se problemi rešavaju u najmanjoj, najnižoj ili najmanje centralizovanoj jedinici koja je sposobna da se sa takvim problemima nosi. To znači da bi centralna vlast trebalo da ima „supsidijarnu funkciju“ (pomoćnu), odnosno da se bavi samo onim zadacima i problemima koje niži organi vlasti nisu u stanju da reše. Pored pomenutog načela, pomenućemo i **otvoreni metod koordinacije** (*open method of coordination-OMC*) koji služi kao sredstvo za diseminaciju najboljih iskustava i primera dobre prakse, kako bi se nacionalni sistemi obrazovanja što je moguće više približili ciljevima EU, a sve na principu dobrovoljnosti zemalja članica. Reč je o potpuno decentralizovanom pristupu koji koristi razne oblike partnerstva i stvoren je da bi se zemljama članicama Evropske unije pomoglo da potpuno razviju odgovarajuću vlastitu politiku. OMC se zasniva na zajedničkom utvrđivanju ciljeva, odabiru pokazatelja i komparaciji ciljeva koji su ostvareni u državama članicama i razmeni informacija o primenjenim rešenjima. Ovim metodom se uvode instrumenti, indikatori i kriterijumi za komparaciju i korišćenje najboljih iskustava drugih zemalja, a najčešće se u oblasti obrazovanja koristi metoda učenja od drugih obrazovnih sistema.

Pošto svi komunitarni akti nemaju istu teženu i obaveznost za države članice, pojasnićemo razliku između različitih komunitarnih akata. **Primarni izvori prava** EU obuhvataju **osnivačke ugovore** i opšta načela prava koji se na nacionalnom nivou mogu uporediti sa ustavnim pravom. Sekundarne izvore prava EU stvaraju organi Zajednice: pre svega Savet i Komisija, a nakon usvajanja Ugovora o Evropskoj uniji i Evropski parlament zajedno sa Savetom. Ovi sekundarni izvori se među sobom razlikuju po stepenu obaveznosti koji imaju za zemlje članice. Od sekundarnih izvora prava razlikujemo:

Pravila (*Regulations, Verordnungen*). Ove dokumente donosi Savet ili Komisija u postupku u kome se po pravilu zahteva obavezno ili konsultativno mišljenje Evropskog parlamenta. Pravila se u potpunosti primenjuju u celini bez potrebe za prethodno njihovo uključivanje u nacionalna zakonodavstva.

Uputstva (*Directives, Richtlinien*). Ovi pravni akti obavezuju države članice na koje su adresirani u pogledu cilja koji treba ostvariti, ali je adresantima ostavljena sloboda u pogledu izbora oblika i sredstava njihovog sprovođenja u život, odnosno izvršenja. Ovde se dakle ne radi o *unifikaciji* nekih propisa, već o njihovoj *harmonizaciji*. Za razliku od Pravila

koja se direktno primenjuju, Uputstva zahtevaju nacionalne mere transformacije i njihove integracije u već postojeće nacionalne sisteme.

Odluke (*Decisions, Entscheidungen*). Ovi pojedinačni administrativni akti obavezuju samo one adresante (države, pravna i fizička lica kao pojedinci) koji su u njima naznačeni nakon što su im saopštene.

Preporuke i mišljenja (*Recomendations and opinions*). Spadaju u grupu pravno neobavezujućih akata i po tome se suštinski razlikuju od prethodnih. Kao takvi, oni i nisu pravna akta u užem smislu, već instrumenti usmeravanja nacionalnih zakonodavstava i prakse. U ovu grupu dokumenata spadaju: **međuinstitucionalni sporazumi** (*interinstitutional agreements*), **rezolucije** (*resolutions*), **deklaracije** (*declarations*), **saopštenja** (*communications*), **zaključci** (*conclusions*), **bele knjige** (*white paper*) – dokumenta koja sadrže predloge budućih aktivnosti u određenom području i **zelene knjige** (*green paper*) – dokumenti kojima se pokušava podstaći šira rasprava o nekim temama i kojim se pokušavaju pozvati razne strane da učestvuju u njoj.

S obzirom na to da je Srbija kandidat za pristupanje u EU, važno je pomenuti i **sporazumi između EU i trećih država i međunarodnih organizacija**. Najvažniji, od pomenutih sporazuma su oni o saradnji i sporazumi o pridruženom članstvu. Pod asocijacijom ili pridruživanjem se podrazumeva poseban dugoročni odnos između Zajednice i treće države čiji organi i unutrašnja struktura ostaju netaknuti. Sporazum o asocijaciji ne daje punopravno, ni delimično članstvo, već ima za cilj da pripremi pridruženu državu kako bi ispunila uslove za kasniji prijem u Zajednicu.

U analizi najvažnije legislative EU vezane za obrazovanje odraslih počecemo sa Sporazumom iz Maastrichta, potpisanim 1992. godine kojim je utemeljena Evropska unija onakvom, kakvom je danas znamo. Ovim sporazumom kreiran je **evro** – valuta Evropske unije, kao i „tri stuba EU“, koja sačinjavaju **Evropska zajednica, zajednička spoljna i bezbedonosna politika, i unutrašnji i pravosudni poslovi**. Potpisivanjem ovog ugovora nastaje period koji karakteriše najveća zainteresovanost za celoživotno učenje i tokom koga EU ostvaruje najveći uticaj na kreiranje obrazovnih politika zemalja članica.

Preporuka o pristupu stalnom stručnom osposobljavanju iz 1993. godine podstiče zemlje članice da uvedu mere kojima bi se svakom radniku tokom njegovog života osigurao pristup stručnom osposobljavanju.

Bela knjiga naslovljena sa „**Prema društvu koje uči**“ iz 1995. godine se ocenjuje kao ključna u promovisanju koncepcije celoživotnog učenja u Evropi. U dokumentu se javlja pokušaj promocije ličnog ispunjenja građana, u jednakoj meri koliko je do tada mesta posvećivano ekonomskim i monetarnim politikama. Ovaj dokument je imao ključnu ulogu u uspostavljanju celoživotnog učenja kao vodećeg pristupa u kreiranju nacionalnih i nadnacionalnih obrazovnih politika, a nastavljeno je promocijom tako što je 1996. godina proglašena **Evropskom godinom celoživotnog učenja**.

U periodu od 1995. do 1999. godine realizuju se programi EU: **Socrates** (vezan za opšte obrazovanje), **Leonardo da Vinci** (stručne obuke), **Comenius** (u oblasti školovanja), **Grundtvig** (obrazovanje odraslih).

Amsterdamski sporazum iz 1997. godine jača ulogu Evropskog parlamenta u zakonodavnom procesu i proširuju se oblasti u kojima se odlučuje postupkom koodlučivanja, a ukida se kontrola na zajedničkim graničnim prelazima što omogućava slobodno kretanje ljudi.

Bolonjska deklaracija je potpisana **1999. godine** i primenjuje se u Evropi, a ne samo u EU i predstavlja pokušaj da se postigne konvergencija između sistema visokog obrazovanja u Evropi kroz uvođenje Evropskog sistema prenosa bodova (ECTS).

Lisabonska strategija, odnosno **Zaključak Evropskog saveta** je donet 2000. godine i predstavlja dogovor o zajedničkom strateškom cilju prema kojem bi Evropska unija do 2010. godine trebalo da postane najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija sveta zasnovana na znanju, sposobna za održivi ekonomski rast sa najvećom stopom zaposlenosti, kao i snažnom ekonomskom i socijalnom kohezijom.

Memorandum o celoživotnom učenju iz 2000. godine je po prvi put „jasno“ definisao celoživotno učenje i to kao sve svrshodne aktivnosti, preduzete na stalnoj osnovi sa ciljem usavršavanja znanja, veština i kompetencija. Naglašava šest osnovnih poruka koje nude strukturni okvir za raspravu o primeni celoživotnog učenja u praksi: nove osnovne veštine koje bi svi trebalo da poseduju; poželjni vidljivi porast ulaganja u ljudske resurse; inovacije u poučavanju i učenju sa ciljem da se razviju delotvorne metode poučavanja i učenja; unaprediti vrednovanje učenja i rezultata obrazovanja (posebno se odnosi na neformalno i informalno učenje); preporučuju se savetovanje (*counselling*) i vođenje (*guidance*); približavanje učenja domovima građana.

Povelja o osnovnim pravima u Evropskoj uniji iz 2000. godine građanima EU garantuje pravo na obrazovanje.

Evropska komisija je **2001. godine** usvojila saopštenje pod nazivom **Stvaranje evropskog prostora celoživotnog učenja**. S obzirom na to da je znanje identifikovano kao ključni resurs koji može da ostvari konkurentsku prednost u odnosu na druge ekonomije sveta, treba identifikovati zajednički prostor za transfer znanja, pa je, stoga, **u toku proces povezivanja nacionalnih obrazovnih politika** u evropskom obrazovnom prostoru. Funkcionisanju jedinstvenog prostora mogu pridonijeti Evropski kvalifikacijski okvir, mehanizmi prenosa i skupljanja bodova, okvir Europassa i portal Ploteus za pomoć u pronalaženju mogućnosti učenja.

Rezolucija o celoživotnom učenju iz 2002. godine primećuje da pristup celoživotnom obrazovanju još nije stvarnost za mnoge građane Evrope, i naglašava se da ono mora pokrivati učenje od predškolskog doba do posle penzionisanja, uključujući celi spektar formalnog, neformalnog i informalnog učenja.

Kopenhaška deklaracija iz 2002. godine kao prioritete apostrofira: evropsku dimenziju stručnog obrazovanja i osposobljavanja, jačanje transparentnosti u stručnom obrazovanju i osposobljavanju kroz primenu i racionalizaciju informacijskih alata i mreža (kao što je npr. Europass), priznavanje sposobnosti i kvalifikacija bez obzira na način njihovog sticanja, osiguranje kvaliteta stručnog obrazovanja i obuke kroz saradnju i razmenu.

„**Obrazovanje i obuka 2010**“ je dokument iz 2004. godine. Ovim dokumentom je istaknuta neophodnost da celoživotno učenje postane realnost putem definisanja nacionalnih sveobuhvatnih strategija celoživotnog učenja koje uključuju validaciju prethodnog učenja i kreiranja mogućnosti za dalje učenje, čije stvaranje bi bilo zasnovano na socijalnom partnerstvu.

Predlog novog **Integrisanog programa celoživotnog učenja za period od 2007. do 2013. godine** je donet 2004. godine. Integrisani program je implementiran u periodu od početka 2007. do kraja 2013. godine, a sastojao se od četiri „sektorska“ programa (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), transverznog programu EU i jednog „specifičnog programa“ – Jean Monnet.

Zaključak Evropskog saveta o vrednovanju neformalnog i informalnog učenja je donet 2004. godine. U dokumentu se zalaže za identifikaciju i validaciju neformalnog i

informalnog učenja i da one služe zadovoljavanju potreba individualnog učenika, da podržavaju socijalnu integraciju, zapošljivost, razvoj i korišćenje ljudskih resursa u građanskom društvenom i ekonomskom kontekstu.

Konsultacije Komisije o Evropskom kvalifikacionom okviru iz 2005. godine predstavljaju važan dokument na polju stručnog obrazovanja i obuka. Ključni prioritet je izrada Evropskog kvalifikacionog okvira (EQF). Obaveze koje nacionalnim vladama proističu iz ovog dokumenta, vezane su za uspostavljanje Nacionalnog kvalifikacionog okvira (NQF) koji će biti povezan sa EQF. U dokumentu se, takođe, kaže da je ovo bilo neophodno, jer barijere između institucija i zemalja ne samo da sprečavaju pristup obrazovanju i treningu, već takođe sprečavaju efikasno korišćenje znanja i kompetencija koje već postoje.

Predlog preporuke o ključnim kompetencijama za celoživotno učenje iz 2005. godine je imao dosta uticaja na osnovno obrazovanje. Kompetencije su u ovom dokumentu definisane kao kombinacija znanja, veština i stavova koji su odgovarajući za neku situaciju i koje su svim individuama potrebne za lično ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu inkluziju i zapošljavanje. One bi trebalo da budu razvijene do kraja inicijalnog obrazovanja i obuke, a tokom vremena usavršavane celoživotnim učenjem. Identifikovano je osam ključnih kompetencija: komunikacija na maternjem jeziku; komunikacija na stranom jeziku; matematička kompetencija i osnovna kompetencija iz oblasti nauke i tehnologije; digitalna kompetencija; kompetencija kako učiti; interpersonalna, interkulturalna, socijalna i građanska kompetencija; preduzetništvo i na posletku, kao osma kompetencija – kulturno izražavanje.

Predlog za preporuku Evropskog parlamenta i Evropskog saveta za izgradnju EKO-a za celoživotno učenje donet je 2006. godine. Preporučeno je da se Evropski kvalifikacioni okvir koristi kao alat u kreiranju politika obrazovanja odraslih. On bi se koristio kao referentni alat za komparaciju kvalifikacionih nivoa koji se koriste u različitim sistemima kvalifikacija, uporede njihove kvalifikacije sa EQF, i gde god je moguće treba kreirati Nacionalni okvir kvalifikacija

Predlog Evropskog kreditnog sistema za stručno obrazovanje (ECVET) Sistem za transfer, akumulaciju i priznavanje ishoda učenja u Evropi je donet 2006. godine. To

je pokušaj da se na način sličan Bolonjskom procesu i koristeći njegova iskustva reši pitanje stručnog obrazovanja. Evropska komisija je smatrala da će se uvođenjem ECVET-a otkloniti barijere za doživotno učenje i povećati mobilnost u Evropi.

Učenje odraslih: Nikada nije kasno za učenje je dokument donet 2006. godine i u njemu Evropska komisija definiše obrazovanje odraslih kao sve forme učenja preduzete od strane odraslih nakon napuštanja inicijalnog obrazovanja i obuke, koliko god daleko ovaj proces može da ih odvede (npr. uključujući i tercijalno obrazovanje).

Koherentni okvir indikatora i merila za praćenje napretka prema lisabonskim ciljevima u obrazovanju i obukama je donet 2007. godine. U ovom dokumentu je predloženo da indikatori i mere budu strukturirani u okviru osam ključnih domena politika i to: unapređivanje pravednosti u obrazovanju i obukama; promocija efikasnosti u obrazovanju i obukama; činjenje da doživotno učenje postane realnost; ključne kompetencije za mlade ljude; modernizacija školskog obrazovanja; modernizacija stručnog obrazovanja i obuka (Kopenhaški proces); modernizacija visokoškolskog obrazovanja (Bolonjski proces); i na posletku zapošljivost.

Rezolucija Parlamenta o zajedničkim načelima fleksigurnosti je usvojena 2007. godine. Fleksigurnost treba da odražava dijalog između svih socijalnih partnera i da odražava ravnotežu između interesa poslodavaca i zaposlenih sa jedne strane, i fleksibilnosti i sigurnosti sa druge strane. Preporučeno je i set principa fleksigurnosti, koji je baziran na kreiranju kvalitetnih radnih mesta i jačanju vrednosti evropskog socijalnog modela.

Akcioni plan o učenju odraslih, pod nazivom *Uvek je dobro vreme za učenje* je donet 2007. godine. Opšti cilj akcionog plana je implementacija pet ključnih poruka sadržanih u saopštenju *Nikada nije kasno za učenje*: uklanjanje barijera participaciji; povećanje kvaliteta i efikasnosti sektora; ubrzati proces validacije i prepoznavanja učenja; obezbediti dovoljna ulaganja; i pratiti stanje u sektoru.

Lisabonski ugovor iz 2007. godine ojačava Evropski parlament, a nacionalni parlamenti su dobili više odgovornosti u određivanju kursa evropske politike, i dopušta se građanima EU snaga inicijative. Ovo je pokušaj da EU izađe iz institucionalne krize u kojoj se našla kada su se na referendumima u Francuskoj (29. maja 2005. godine) i Holandiji (1. juna 2005. godine) građani izjasnili protiv Ustava Evropske unije.

U 2008. godini formalno je prihvaćen **Evropski kvalifikacioni okvir**, a napravljena je i objavljena prva studija o srednjeročnom predviđanju potrebnih veština u Evropi do 2015. godine. Procene su da će se u primarnom (poljoprivrednom) i sekundarnom (industrijskom) sektoru izgubiti dva miliona, odnosno milion i po radnih mesta, ali se zato očekuje da će u sektoru usluga biti otvaranje novih radnih mesta (preko 13 miliona). Tu se uglavnom misli na usluge transporta i distribucije, turizma, zatim različite usluge u okviru industrijskog sektora i usluge obrazovanja, zdravlja i socijalnog rada.

Tokom 2008. godine održavale su se **pripreme za UNESCO-ovu konferenciju CONFITEA VI**. Iako je ovo delatnost koja nije direktno vezana za politike obrazovanja odraslih EU, neke od pripremnih aktivnosti su imale kontinentalni evropski karakter, jer je obuhvatila predstavnike 33 evropske zemlje. ETF u okviru politike proširenja EU podržava zemlje u tranziciji da pokrenu svoje ljudske resurse u cilju povećanja prosperiteta, podrške održivom razvoju i socijalne inkluzije, a mehanizmi kao što su predpristupni fondovi i ENP predstavljaju put za prenošenje politike i prakse EU u oblasti celoživotnog učenja. Naglašeno je da se konteksti u kojima se odvija obrazovanje i učenje u okviru same EU vrlo razlikuju, što u mnogome otežava formulisanje i sprovođenje jedinstvenih evropskih politika obrazovanja odraslih, ali da postoje i brojne sličnosti. Opšti ciljevi i pravac politike obrazovanja i učenja odraslih u zemljama regiona pokazuju sličnosti u širem smislu, dok se značajne razlike mogu videti u prioritetima i pristupu, metodama i instrumentima kojima se stiže do ciljeva.

Strateški okvir za evropsku kooperaciju u oblasti obrazovanja i obuke do 2020. godine je donet tokom 2009. godine i nadovezuje se na već analiziranu strategiju obrazovanja i obuke do 2010. godine. U dokumentu se promovise otvoreni metod koordinacije, Kopenhaški proces, stvaranje oblasti visokog obrazovanja u Evropi, umrežavanje interesnih grupa u obrazovanju i obuci i njihova saradnja sa evropskim institucijama, upotreba finansija Evropskih strukturnih fondova u svrhu unapređenja sistema obrazovanja i obuke (u skladu sa proklamovanim ciljevima).

Ključne kompetencije za svet koji se menja Napredak u pravcu Lisabonskih ciljeva u obrazovanju i obuci iz 2009. godine analiziraju uspešnost instrumenata i alata koji su razvijeni u okviru Otvorenog metoda koordinacije (OMC): vršnjačke aktivnosti učenja (*Peer Learning Activities – PLAs*), nove veštine za nove poslove, evropski kvalifikacioni

okvir (EQF), validacija neformalnog i informalnog učenja, celoživotno vođenje i mobilnost.

Nove veštine za nove poslove: sadašnja akcija je izveštaj pripremljen 2010. godine za Evropsku komisiju. Dostizanje željenog nivoa razvijenosti pravih veština se vidi kroz pametno i obimno ulaganje u ovu oblast i kroz zbližavanje sveta rada, obuke i obrazovanja. Nakon ovog izveštaja je donet dokument **Agenda za nove veštine i nova radna mesta: Evropski doprinos punoj zaposlenosti** u kome je definisano trinaest ključnih aktivnosti, čija implementacija zahteva kombinaciju instrumenata politika EU, sa naglaskom na zakonodavstvu, koordinaciji politika, socijalnom dijalogu, finansiranju i strateškim partnerstvima. Od pomenutih trinaest ključnih aktivnosti, tri su vezane za ostvarivanje fleksivnosti, pet su iz oblasti unapređivanja i usklađivanja veština; četiri aktivnosti imaju za cilj poboljšanje kvaliteta i uslova rada, i jedna je usmerena na pružanje podrške stvaranju novih radnih mesta.

Evropska komisija je 2010. godine objavila dokument pod nazivom **Visoko obrazovanje u Evropi u fokusu 2010: Novi izveštaj o uticaju Bolonjskog procesa**. U ovoj fazi Bolonjskog procesa nova struktura od tri ciklusa teoretski je u potpunosti ili u većoj meri uvedena u većini institucija u svim zemljama. Većina zemalja (36 visokoobrazovnih sistema) u potpunosti koristi ECTS i DS kao instrumente, a u tu svrhu se preporučuje i razvoj nacionalnog kvalifikacijskog okvira. Gotovo sve zemlje uključene u Bolonjski proces imaju neki oblik sistema spoljnog osiguranja kvaliteta, ali među njima postoje značajne razlike u pristupu ovom pitanju. Što se tiče celoživotnog učenja kao misije visokoškolskih institucija, ono je prepoznato kao takvo u većini evropskih zemalja ili na nekim fakultetima unutar pojedinih zemalja, ali zbog različitog tumačenja u različitim zemljama, ostaje često sporno pitanje.

Tokom 2011. godine je objavljena publikacija pod nazivom **Odrasli u formalnom obrazovanju: Doživotno učenje u praksi** u kojoj se navodi da su se ministri EU-a dogovorili kako bi do 2020. godine najmanje 15 % odraslih trebalo da učestvuje u nekom obliku formalnog obrazovanja i usavršavanja. U publikaciji je ukazano na problem (ne)fleksibilnosti formalnog obrazovanja, gde je neophodno da se završe niži nivoi formalnog obrazovanja kako bi se imalo prohodnost na više nivoe. Zemlje zapadne i

severne Evrope imaju alternativne načine za razliku od nekih zemalja centralne i svih zemalja južne Evrope.

Tokom 2011. godine doneta je **Odluka Saveta o obnovljenoj evropskoj agendi za obrazovanje odraslih**. Ovaj dokument podržava aktivnosti koje su započete u svim prioritetnim oblastima do 2010. godine: reforme sistema obrazovanja odraslih, osiguranje kvaliteta u obrazovanju odraslih, razvoj mera i prilika za učenje, neformalno i informalno učenje, unapređivanje praćenja sektora za obrazovanje odraslih.

Krajem **2012. godine** Evropski savet je dao **Preporuku o validaciji neformalnog i informalnog učenja**. U dokumentu se preporučuje zemljama članicama da do 2018. godine, u skladu sa nacionalnim okolnostima i specifičnostima, razviju načine validacije neformalnog i informalnog učenja, koje bi individuama omogućilo da: imaju validirana znanja, veštine i kompetencije koje su stekli neformalnim i informalnim učenjem; i da steknu kvalifikaciju, ili deo kvalifikacije na osnovu validiranog neformalnog i informalnog učenja.

Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih. U kreiranju politike obrazovanja odraslih u Evropskoj uniji poseban značaj imaju sledeće institucije:

Evropski parlament (*European Parliament*). Ova institucija predstavlja građane EU koji na neposrednim izborima biraju svoje nacionalne predstavnike. Poslanici su grupisani prema programu koji zastupaju, a ne prema zemlji iz koje su izabrani. Parlament ima tri glavne uloge: da raspravlja o evropskim zakonima i da ih donosi, da procenjuje i kontroliše rad drugih evropskih institucija, naročito Evropske komisije, i da razmatra i usvaja budžet EU.

Evropski savet (*European Council*). Članovi su politički predstavnici zemalja članica koji zauzimaju najviše pozicije u svojim zemljama (predsednici država ili vlada). S obzirom na to da su članovi Saveta lideri nacionalnih zemalja, oni štite sopstvene nacionalne interese, a u isto vreme određuju politički diskurs Evropskoj uniji.

Savet evropske unije (*Council of the EU*). Sastavljen je od ministara zemalja članica, koji zastupaju interese svojih matičnih zemalja (naziva se još i Savetom ministara) i donosi evropske zakone, koordiniše širu ekonomsku politiku između Evropske unije i drugih zemalja, usvaja godišnji budžet EU, vodi evropsku odbrambenu i spoljnu politiku i koordiniše kooperaciju između sudova i policijskih snaga zemalja članica.

Evropska komisija (*European Commission*). Jedino ova institucija (od nabrojanih) prvenstveno zastupa interese EU i može se smatrati Vladom EU koja ima izvršnu funkciju. Svaki član Komisije vodi određeno „ministarstvo“, odnosno, jedan ili više resora Komisije koji se zovu Opštim upravama (*Directorate general* - DG). Najvažniji zadaci Komisije jesu predstavljanje EU pred spoljnim institucijama i zemljama i čuvanje pravnog poretka uspostavljenog Osnivačkim ugovorom. Značajnost ove institucije za predmet našeg istraživanja leži i u njenoj nadležnosti upravljanja i nadgledanja projekata koji su pokrenuti u sklopu obrazovnih programa.

Evropski socijalni fond (*European Social Fund – ESF*). Osnovan je 1957. godine i služi kao instrument EU za investiranje u obrazovanje odraslih.

ETF (*European Training Foundation*). Institucija je osnovana 1994. godine sa ciljem da da doprinos stručnom obrazovanju i treningu, kao i razvoju kompetitivnosti, zapošljivosti i mobilnosti u modernim ekonomijama. Od svog osnivanja ETF nije fokusiran isključivo na teritoriju EU, već su ciljna područja srednja i istočna Evropa, bivše sovjetske države, Mongolija i sredozemne države koje nisu članice EU. ETF na zahtev Evropske komisije osmišljava, razvija, nadzire i procenjuje projekte i u partnerskim državama jača sposobnosti kreatora obrazovnih politika i praktičara, kroz velike programe kao što su: PHARE, TACIS, TEMPUS, CARDS i MEDA. Naglašena je uloga ETF-a u istraživanjima i u izradi raznih priručnika.

Cedefop (*European Centre for the Development of Vocational Training*). Ova organizacija je osnovana 1975. godine sa ciljem da pomaže promociju i razvoj stručnog obrazovanja i treninga u Evropskoj uniji. Cedefop deluje kao savetodavna agencija koja pomaže Komisiji, državama članicama, telima EU-a, i drugim organizacijama kroz prikupljanje podataka, istraživanja, izradu studija i druge analitičke poslove vezane za stanje i trendove stručnog obrazovanja u EU.

Planirano je osnivanje **Nacionalne agencije** u svakoj od zemalja članica, što znači da se planira intervencija i na institucionalnom planu nacionalnih sistema obrazovanja. Sama agencija će na nivou zemlje članice odobravati projekte u okviru svoje nacionalne teritorije, a sve to kako bi se povećala transparentnost i ravnopravnost podele sredstava.

Finansiranje. Finansiranje obrazovanja odraslih u EU se vrši kroz programske aktivnosti, socijalne fondove i savetodavnu i stručnu pomoć nacionalim vladama koje reformišu

sisteme na osnovu evropskih preporuka. Pre skoro tri decenije, 1986. godine budžet predviđen za obrazovne mere predstavljao je samo 0,1% budžeta Zajednice, dok su 1990. godine obrazovanje, obuka i programi namenjeni mladima dostigli cifru od 0,3%. Sa trećom generacijom programa EU je dostigla 0,6%. Predlog Komisije za period od 2007. do 2013. godine bi trebalo da omogući da se pređe prag od 1% i da se značajno poveća involviranost građana. Odlučeno je da ukupan budžet za poslednje obrazovne programe iznosi 6 970 000 000 Evra, da će se novac deliti u sledećoj razmeri: program Comenius će dobiti minimum 13%, Erasmus 40 %, Leonardo da Vinci 25%, dok će program Grundtvig dobiti minimum 4% od planirane sume.

1.6 ANALIZA MIŠLJENJA EKSPERATA IZ OBLASTI POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH O EVROPSKOJ POLITICI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Vodeći se postavljenim metodološkim okvirom pristupi ćemo analizi mišljenja pet međunarodnih eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o evropskoj politici obrazovanja odraslih.

U striktno terminološko-pojmovnom smislu, obrazovanje odraslih gotovo da ne postoji više u dokumentima EU, već je sva pažnja usmerena na *učenje* odraslih. Ovo mišljenje naročito naglašeno kod stručnjaka koji dolaze iz nordijskih i razvijenih zemalja, dok se u manje razvijenim zemljama termin obrazovanje odraslih koristi u velikoj meri.

Neki ispitanici smatraju da se evropska politika obrazovanja odraslih sve više okreće od humanističkih ka ekonomskim i neoliberalnim pozicijama. Komparirajući definicije obrazovanja odraslih iz sedamdesetih godina XX veka i današnje definicije, pojedini ispitanici smatraju da su one starije bile „mnogo šire i duže“. Isticalo se da obrazovanje odraslih treba da razvija sposobnosti, znanja i profesionalne i tehničke kvalifikacije, ali ima nameru da menja i stavove, ponašanja i lični razvoj u vezi sa uravnoteženim socio-ekonomskim i kulturnim razvojem. U sadašnjim preporukama vidi se da su definicije mnogo suženije i da imaju jezgrovite komponente celoživotnog učenja, sa naglašenom ličnom odgovornošću i inicijativom. Važno je samo tehničko i stručno obrazovanje i obuka, odnosno, pomaganje ljudima da prežive na ovom svetu. Raniji dokumenti su

promovisali mir, razumevanje, saradnju, solidarnost, socijalnu pravdu, kao i kreativno provođenje slobodnog vremena, što je danas izostaje.

Posmatrajući evropske politike obrazovanja odraslih u poslednjih dve decenije, može se reći da je EU razvijala shvatanja da implementacija njenih strategija na globalnom nivou nije moguća ukoliko ne postoji sadržalac nacionalnih politika, pa su njeni napori usmereni i u ovom pravcu, jer u protivnom nije moguć razvoj sistema obrazovanja i obrazovanja odraslih na globalnom nivou.

Postoji saglasnost među ispitanicima da je strateški dokument „**Evropa 2020.**“ ključan za razumevanje trenutne evropske politike obrazovanja odraslih. On kao osnovni cilj naglašava ekonomski razvoj ali i socijalnu koheziju. U osnovi tih strateških ciljeva vidi se da je evropska zajednica usmerila interesovanje na zapošljavanje, na razvoj, vodeći računa o ključnim kompetencijama svojih građana. Naglašeno je stručno obrazovanje, a EU u okviru svojih strategija, kao što su lisabonska i „2020“, želi da ostvari na globalnom nivou minimum kompetencija evropskog građanina kako bi postigla ekonomski napredak, što se vidi i iz njene tri inicijative: nove veštine za nova radna mesta, platforma borbe protiv siromaštva i mobilnost mladih. U okviru tih inicijativa ona pokazuje koliko je obrazovanje snažan mehanizam preko koga se može postići ovaj strateški cilj.

Evropska politika obrazovanja odraslih je prošla jednu razvojnu fazu pod uticajem globalnih tendencija i drugih globalnih aktera i predstavlja mešavinu sadržaja i ciljeva koji sa jedne strane imaju utemeljenje u mirovnom, interkulturalnom, građanskom obrazovanju i opštem obrazovanju (ono što je ukorenjeno u evropskoj tradiciji), a sa druge strane u stručnom obrazovanju (obrazovanje za zapošljavanje). Što se tiče ciljeva politike obrazovanja odraslih koja se kreira u EU, ona je poslednjih godina najviše usmerena na obrazovanje odraslih koje je fokusirano na stručno obrazovanje i na veštine koje trebaju da povećaju zapošljivost nezaposlenih i omoguće onima koji imaju posao da ga zadrže. Većina eksperata se slaže sa konstatacijom da se radi o preteranoj simplifikaciji obrazovanja odraslih, jer su benefiti od obrazovanja odraslih mnogo veći od šanse za dobijanje posla. Trenutni ciljevi obrazovanja odraslih u EU su redukovani sa kompetencija na veštine. To znači da se krećemo više koraka unazad, jer su veštine samo jedan deo kompetencija. Ima eksperata koji izborom nove Evropske komisije (sa Junkersom kao primerom) - posmatraju

i njihovu agendu prepunu „poslova i rasta“ i ako je to u njihovoj agendi, onda je i obrazovanje odraslih alat za dostizanje ovih ciljeva.

Uopšteno posmatrajući, možemo reći da su **dva stuba** (dva područja) **obrazovanja odraslih u EU: stručno obrazovanje i obuke i obrazovanje za civilno društvo**. Cela koncepcija obrazovanja odraslih u Evropskoj uniji praktično predstavlja kombinaciju i pokušaj balansiranja to dvoje i skoro svi dokumenti Evropske unije pokušavaju da stoje na te dve noge. Ako pratimo razvoj, smatraju pojedini eksperti, „druga noga“ (obrazovanje za zapošljavanje) je ojačala vremenom, pre svega pod uticajem OECD i WB, dok je ranije bila više pod uticajem UNESCO-a. Na nivou političkih odluka obrazovanje za građanstvo nije tako jako kao stručno obrazovanje, i stiče se utisak da se nude programe obrazovanja za građanstvo samo na nivou koji omogućava širi opseg za ekonomske mogućnosti, kao preduslov ekonomskog funkcionisanja. Obrazovanje za građanstvo nije jednako sa stručnim obrazovanjem i obukama. Kada posmatramo retorički nivo, obrazovanje za građanstvo je zastupljeno, ali se u većini dokumenata vidi da nije ravnopravno. Pojedini ispitanici tvrde da je ono „ćušnuto“ u domen aktivnosti Saveta Evrope, koji se bavi aktivnim građanstvom, mirovnim obrazovanjem i interkulturalizmom. Postoji osećaj među pojedinim ispitanicima da Savet Evrope služi EU za „pranje ruku“, odnosno čišćenje savesti, u smislu: „evo radimo mi i to, dajemo mi novac i za to, pokriveno je“, ali Savet Evrope je relativno izolovan i nema mnogo veze sa ostalim aktivnostima Evropske komisije. Cela struktura Komisije (ima u svojoj strukturi odeljenja za veštine i obrazovanje, za zapošljavanje), i institucije kao ETF, Cedefop, koje se bave tim stručnim obrazovanjem i obrazovanjem za zapošljivost, su mnogo jače, mnogo je zastupljenija ta vrsta obrazovanja, dok je aktivno građanstvo prepušteno Savetu Evrope, i stvara se osećaj da više služi da pokaže da se Evropa brine o tome i da stvori neki opšti okvir, ali ne nešto u šta bi se više ulagalo.

Dakle, neki ispitanici tvrde da Evropa želi jednu mirnu građansku situaciju za nesmetano ekonomsko delovanje i to je dovoljno. Ne treba zaboraviti da je EU i osnovana kao zajednica ekonomskog karaktera i nju drže jaki ekonomski interesi, tako da je oduvek taj ekonomski aspekt u obrazovanju odraslih bio jak. Za liberalno obrazovanje lobiraju institucije civilnog društva, ali očigledno sa manje uspeha nego udruženja poslodavaca i vlasnika krupnog kapitala, kao što je na primer The European Round Table of Industrialists (ERT) ili već pomenute organizacije (OECD, WB). Ima ispitanika koji smatraju da je stub

humanističkog pristupa u većoj meri ostavljen zemljama na nacionalnom nivou, a EU pravi samo neke okvire – označila je *benčmark*-ove koje je potrebno dostići da bi jedna zemlja mogla da se uključi u razvojni put, i to je prema njihovom mišljenju dovoljno. Ali ima i ispitanika koji smatraju da to nije dovoljno i da bi evropska politika obrazovanja odraslih morala biti po ovom pitanju aktivnija. Neki ispitanici smatraju da Evropa još uvek pokušava da balansira i da čuva neke od osnovnih vrednosti građanstva, mira, ljudskih prava – osnovnih vrednosti na kojima je zasnovana, ali trenutno se dešava vrlo snažan pomak, pre svega, u konceptu veština i kompetencija koje su praktično usvojene od strane OECD-a. Evropa balansira u dokumentima, to se jasno vidi u retorici, ali ako pogledamo šta u praksi radi, onda samo treba pratiti trag novca. Ako se pogledaju programi koji se finansiraju na evropskom nivou i ono u šta se preporučuje, sasvim jasno da prevagu ima obrazovanje za zapošljavanje. Ovo je logično, naročito ako se pogleda dokument „Evropa 2020“ i cilj Evrope – „najkompetitivnije globalno zelene, održive, uspešne, rast, rast, rast i slično“. U toj konstelaciji je jasno da obrazovanje za zapošljavanje i za ekonomski rast mora da ima dominaciju. Pokušaj balansiranja još uvek postoji, s tim što se pojedinim ekspertima čini da nije baš mnogo uspešan.

Ima ispitanika koji smatraju da je to „ćorsokak“, da EU traži rešenja i modele za svoje probleme spolja, van svoje tradicije, van karakteristika svoje prirode, da pokušava da nađe modele obrazovanja koji će joj omogućiti „da proizvodi brže od Kineza i jeftinije od Pakistanaca“, da se bolje kotira na PISA ili PIAC testovima. EU pokušava da nađe načine i metode za to, i to pre svega u veštinama („veštine, veštine, veštine“), ne videći da je to potpuno u nesaglasnosti sa ciljevima koje je sama postavila: „zelena, održiva ekonomija, zasnovana na kreativnosti, na inovativnosti“. To se ne postiže tako što će ljude da opremi veštinama. Neki ispitanici imaju osećaj da je cilj definisan, a da se rešenje, odnosno putevi dolaženja do cilja traže negde drugde, u tuđim iskustvima i tuđim tradicijama i da to nije dobar put.

Drugi deo ispitanika ne smatra da trka za kompetitivnošću može da naškodi Evropi. Oni kažu da deo agende u kojoj se govori o globalizaciji, naglašava takmičinje sa drugim kontinentima, uglavnom Azijom, pa se tu postavlja pitanje šta je to što nas čini evropljanima, šta nas povezuje, šta je snaga Evrope po kojoj se ona izdvaja. Ako je to postalo paradigma (stvaranje evropskog „građanina“ ili evropske „nacije“), obrazovanje

odraslih, a neformalno obrazovanje posebno, je izuzetno bitno, jer ima dimenzije kulture, građanstva, demokratije. Oni naglašavaju da uprkos akcentovanju značaja ekonomske dimenzije, ipak je EU kreirana kako bi se uspostavio mir posle Drugog svetskog rata, što znači da je EU više od ekonomije. Trenutna dešavanja širom Evrope: različiti pokreti ekstremnog desnog i levog krila, rastući nacionalizam, verski fundamentalizam i slični pokreti će se sigurno reflektovati i na obrazovanje odraslih.

U svim evropskim dokumentima prisutne su krize i promene sveta koje donose nesigurnost i strah vezano za budućnost i zahtevaju fleksibilnost i efikasnost. Terminologija koja se koristi često je samo mera kompetencija koje nam nude mogućnosti za mobilnost, unapređivanje veština, itd.. Evropa je u terminološkom smislu počela od znanja, sposobnosti i kompetencija, a sada sužava interesovanja samo na veštine. Očigledno je da je znanje uglavnom nestalo iz dokumenata. Neki stručnjaci tvrde da se sa početkom korišćenja pojma kompetencije dosta izgubilo, jer je verovatno to podrazumevalo razvijanje koncepcije veština, korak po korak. Demokratizacija i ekonomska terminologija ili instrumentalizacija područja obrazovanja odraslih je namerno kreirana od strane političara. Sasvim logičan razvoj prema neoliberalnoj agendi, to je uradjeno namerno i rezultat je veza između politike, ekonomije i ličnih interesa. Svrha toga je da se prebaci odgovornost sa države na pojedinca, a posledice su i finansijske, jer država neće da plaća za obrazovanje. Tako, korak po korak, pojedinac postaje stvarno odgovoran ne samo za planiranje njegovih/njenih obrazovnih procesa, nego i za finansiranje obrazovanja. Države se vraćaju korak nazad i finansiraju sve manje obrazovanje odraslih, samo one neophodne, bazične nivoe i praktične veštine, instrumentalizujući znanje.

Možemo na kraju zaključiti da trenutno evropska politika obrazovanja odraslih deli sudbinu evropske politike uopšte, gde se u Briselu vodi dosta polemike o prirodi saradnje u EU, o koristima koje nacionalne zemlje imaju od Unije i o potrebama za vraćanje korenima Unije, koja je zasnovana na ekonomskim interesima. Na ekonomsku krizu se gleda kao na istorijski period koji testira uspostavljene veze, sa nadom da će one nakon krize biti mnogo snažnije. Do skoro je u Evropi na polju obrazovanja odraslih bio izuzetno jak pokret koji je imao šire kulturne dimenzije, a trenutna politika i njen fokus na poslove i veštine se posmatra uglavnom kao korak nazad.

Što se tiče **ciljeva** evropske politike obrazovanja, oni su vezani za **prioritetna obrazovna područja**, za koje nakon razgovora sa stručnjacima možemo reći da su **stručno obrazovanje** i političko obrazovanje za **građansko društvo**. Vredi naglasiti da se je stručno obrazovanje, sa akcentom na veštinama, dominantno i na retoričkom i na finansijskom planu. Kao **ciljne grupe** su identifikovani svi odrasli, a akcenat je na onim grupama koje imaju deficit u prioritetnim oblastima obrazovanja odraslih.

2. UPRAVLJANJE SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U NACIONALNIM DRŽAVAMA EVROPE

2.1. Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Kraljevini Danskoj

2.1.1. ISTORIJSKI KONTEKST RAZVOJA SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U KRALJEVINI DANSKOJ

Kraljevina Danska spada u red zemalja sa najdužom institucionalizovanom andragoškom praksom. Početkom XIX veka javio se prosvetiteljstvom inspirisan pokret, naročito intenzivan među seljačkom populacijom, usmeren na obrazovna pitanja. Savićevićeva (2000: 151) tvrdnja da je Zakon o obrazovanju iz 1814. godine pospešio „rasprave o obrazovanju koje su prevazilazile okvire osnovne škole za decu“, govori nam o istorijski vrlo ranom pravnom regulisanju ovih pitanja u Danskoj, a već „oko 1820. godine osnivaju se prve večernje škole za odrasle, kako u gradovima, tako i u selima“ (ibidem).

Samolovčev (1963: 24) smatra da „iako se prvi organizirani rad na obrazovanju i odgoju odraslih začinje u Engleskoj, prva ustanova za obrazovanje odraslih javlja se u Danskoj“. Radi se o višoj narodnoj školi za odraslu poljoprivrednu omladinu u Rendsburgu osnovanoj 1842. godine. Ovaj grad se danas nalazi u Nemačkoj u pokrajini Šlezvig-Holštajn (*Schleswig-Holstein*), nakon što je Danska izgubila rat sa Pruskom i Austrijom. Škola predstavlja uzor iz kojeg se kasnije razvijaju „više seljačke škole“. „Na tlu današnje Danske prva visoka narodna škola javlja se 7. novembra 1844. u Röddingu, zatim u Uldumu 1849, u Askovu 1864, ...“ (ibidem). „Prvi eksperiment sa narodnom visokom školom“, kako to navodi Savićević (2000: 151), počeo je u Redingu (*Rödding*), sa ciljem očuvanja danskog jezika i kulture u uslovima germanizacije okoline. Nacionalni duh i karakter u Danskoj, posebno naglašen u Grundtvigovoj filozofiji obrazovanja odraslih, su i kasnije nastavili da budu generator u oblasti obrazovanja odraslih.

Samolovčev (ibidem) smatra da „nije bilo toliko snažnih i velikih oscilacija da bi se linija razvoja prekinula i obrazovanje odraslih izgubilo karakter organiziranosti, sistematičnosti i trajnosti. Naprotiv, ta je aktivnost, od svog začetka, neprekidno bujala, a posebno od 1864, kada je za Dansku nastao period 'nacionalne renesanse'“.

Visoke narodne škole su nastavile da budu institucionalni stub danske obrazovne politike toga vremena. „Njihov broj je ubrzano rastao: 1870. bilo je 50 škola; 1880. 64; a 1900. 74 narodne visoke škole“ (Kulich, prema: Savićević, 2000: 154). Savićević (2000) navodi da su se na prelasku u XX vek u Danskoj javile visoke narodne škole različite orijentacije: religijske, poljoprivredne i omladinske, sa naglašenim praktičnim radom. Razvile su se i večernje škole namenjene zaposlenima u urbanim sredinama. „Programska orijentacija je uglavnom usmerena na liberalno (opšte) obrazovanje i kulturu, kao i predmete koji su povezani sa trgovinom i savremenim poslovanjem u administraciji. I njihov rad pomaže država“ (Savićević, 2000: 155).

Prema Samolovčevu (1963: 25) u Danskoj posle II svetskog rata postoji **specifičan, razrađen i čvrst sistem obrazovanja odraslih, čiji su osnovni elementi (ustanove):**

1. **visoke narodne škole** (folkehöjskole)
2. **večernje škole** (aftenskole)
3. **omladinski klubovi,**
4. **narodne knjižnice i čitaonice,**
5. **settlementi** (settlementi).

Visoke narodne škole (*folkehöjskole*). U pojašnjenju ovih institucija, Samolovčev (1963: 26) naglašava da su to škole različitih orijentacija i da postoje opšteobrazovne, poljoprivredne, domaćinske i gimnastičke škole, škole za trgovačku omladinu, za dečje negovateljice, za bolničke sestre i dr. ali i ističe da sve te škole, bez obzira na smer, imaju u svojim programima i znatne elemente opšteobrazovnih znanja. U ovim institucijama organizacija nastave se odvijala kroz dva godišnja kursa: zimskom (u trajanju od 5 do 6 meseci), i letnjem (od 3 do 5 meseci), s obaveznim internatskim smeštajem. Letnji kurs je bio namenjen uglavnom seoskim devojkama, a broj studenata u jednoj školi se kretao od 70 – 120. „Mnoge visoke narodne škole u Danskoj egzistiraju kao radničke visoke škole, nastale pod utjecajem radničkog pokreta, različita su trajanja (od 6 mjeseci do 3 godine) i

različita smjera (općeobrazovne i specijalne)“ (Ibidem). Cilj svih ovih škola je formiranje vrednosti, u skladu sa Danskom kulturom i tradicijom.

Večernje škole (*aftenskole*). Prema rečima Samolovčeva (1963: 28), „to su najbrojnije ali ne i najpopularnije škole za odrasle u Danskoj“. Namenjene su prvenstveno opštem obrazovanju, a zatim i usavršavanju u struci. Bilo je uobičajeno „da su učionice večernjih škola pune i da se u svakoj obrazovno-odgojnoj skupini, bez obzira na područje koje izučava, mogu vidjeti predstavnici svih generacija od 18 do 70 godina starosti“ (ibidem). Večernje škole imaju dva nivoa: elementarni i viši. Elementarne večernje škole imaju obično sledeće odseke: a) za manuelna zanimanja; b) za strane jezike; c) za daktilografiju, stenografiju i knjigovodstvo; d) za opšte obrazovanje (danski jezik i danska književnost, matematika, gimnastika, crtanje, slikanje, modeliranje). Za razliku od elementarnih, više večernje škole (*aftenhöjskole*) daju znanja iz pojedinih područja nauke i života na višem nivou ... Tokom polugodišnje nastave koja je svojstvena obema školama (od 1. oktobra do 31. marta), na svakoj nastavnoj disciplini radi se 2-3 sata nedeljno (ibidem).

Samolovčev (1963: 28) smatra da „pored visokih narodnih i večernjih škola postoji i vrlo razgranata mreža narodnih knjižnica i čitaonica, omladinskih klubova i klubova za odrasle. Sve te ustanove čine *jedinstven sistem obrazovanja odraslih* u Danskoj, sistem koji je razrađen, razvijen i već decenijama stabilan“.

Nakon II svetskog rata ustanovljeno je nekoliko obrazovnih udruženja / asocijacija, i one su često organizovale obrazovanje vezano za slobodno vreme (prema: Nordentoft, 2011: 3). Prema Nordentoft (ibidem), koncept „obrazovanje odraslih“ je relativno nov u Danskoj, koji je izgrađen na već postojećoj tradiciji. Konceptijski se uobličavao između 50-tih i 70-tih godina XX veka. Kao rezultat potrebe tržišta rada za kvalifikovanom radnom snagom, stručno obrazovanje odraslih orijentisano na kompetencije odvaja se od opšteg obrazovanja, kao oblast odvojena od obrazovanja u slobodnom vremenu. Neformalno obrazovanje odraslih je inspirisalo razvoj drugačijih načina obezbeđivanja obrazovanja za koje formalno obrazovanje nije imalo potrebnu strukturu, kapacitet ili interes da ga organizuje. Tako, u okviru polja specijalnog obrazovanja odraslih i obrazovanja imigranata u oblasti danskog kao drugog jezika, razvila su se nezavisna udruženja za obrazovanje odraslih. Uspostavljanje nerezidencijalnih visokih narodnih škola, što se desilo osamdesetih godina XX veka, je imalo uporište u obrazovnim udruženjima i ženskom pokretu. „Na

polju stručnog obrazovanja i opšteg obrazovanja odraslih, obrazovanje organizovano od strane sindikata se pokazalo kao dodatno obrazovanje onom koje je organizovala država finansiranjem stručnih obuka (AMU), oko 1960. godine“ (Nordentoft, 2011: 3).

Možemo konstatovati da je tradicija obrazovanja odraslih u Danskoj duga, naročito u oblasti liberalnog obrazovanja. Ova tradicija je zadržana do današnjih dana, obogaćena interesovanjem za stručno obrazovanje i obuku, kao posledica globalizacije i fluktuacije tržišta rada.

2.1.2. SAVREMENI KONTEKST SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U DANSKOJ – KONCEPT FLEKSIGURNOSTI (*FLEXICURITY*)

Da bi se u potpunosti razumela priroda i funkcija obrazovanja odraslih u Danskoj, ali i principi na kojima počiva ovaj sistem, neophodno je ukazati i pojasniti **model fleksigurnosti**. Ovaj model je razvijen i implementiran u državni sistem prvi put u Kraljevini Danskoj, **1990.** godine²³. U okviru ovoga modela postoji mogućnost lakog zapošljavanja i otpuštanja radnika, koja predstavlja mogućnost fleksibilnosti za poslodavce, a sa druge strane postoje visoke beneficije za nezaposlene, koje predstavljaju sigurnost za ovaj deo populacije (ibidem). Dakle, kovanica *fleksigurnost*, zapravo, predstavlja kombinaciju *fleksibilnosti*, koju Ibsen (2011: 46) definise kao sposobnost da se radna aktivnost organizacije prilagodi njenim poslovnim aktivnostima, i *sigurnosti*, definisane kao minimizacije socijalnog rizika (ibidem: 47). Sa ovim merama se moraju kombinovati stručne obuke, kojima je cilj povećanje mobilnosti radne snage, u kontekstu nesigurnih globalnih tržišta²⁴. Ibsen (2011: 46) smatra da je danski model fleksigurnosti baziran na nekoliko osnovnih kompromisa između kapitala, radne snage i Vlade. Prvi kompromis se odnosi na prihvatanje gubitaka radnih mesta, koji se povezuju sa osiguranjem dohodaka nezaposlenih. Drugo, visoke plate i standardi rada se čuvaju kroz koordinisani sistem kolektivnog pregovaranja i sporazumevanja na nivou sektora i/ili kompanija, što prisiljava kompanije da se fokusiraju pre na povećanje dodatne vrednosti nego na troškove rada.

²³ prema: <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/flexicurity.htm>

²⁴ prema: <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/flexicurity.htm>

Treće, sindikati imaju partnerski pristup pregovaranju, koji obezbeđuje odsustvo štrajka tokom trajanja kolektivnog ugovora.

Danska verzija fleksigurnosti se naziva još i „zlatni trougao“ – zakonodavstvo omogućava lako otpuštanje radnika (čime su poslodavci mnogo „opušteniji“ prilikom zapošljavanja novih radnika, jer ih lako mogu otpustiti ako im više ne trebaju), otpušteni radnici imaju socijalnu sigurnost kroz visoke nadoknade koje dobijaju od države, a koje su im garantovane kolektivnim ugovorom kao i velike mogućnosti za pohađanje stručnih obuka, koje treba da im omoguće lakšu zapošljivost (ibidem: 48). U ovom „troughu“ su, prema modelu, zadovoljni i poslodavci, i radna snaga, i država.

Čini nam se da prezentovani model vrlo dobro funkcioniše u Danskoj. Od kada je počeo da se primenjuje u Danskoj (1990. godina) do 2007. godine, stopa nezaposlenosti se smanjila sa 12,4% na 3,4%, bez izazivanja masovne inflacije. Ova politika premošćava neo-liberalne i socio-demokratske elemente i zasnovana je na kompromisu između kapitala, rada i Vlade (prema: Ibsen, 2011: 49).

Ovaj model se pokazao toliko dobrim, da je EU počela da ga promoviše u svojim politikama još od 1997. godine, kada je objavljena Zelena knjiga: Partnerstvo za novu organizaciju rada (*Green Paper: Partnership for a new organization of work*)²⁵. Radeći sa nacionalnim Vladama, socijalnim partnerima i naučnicima, EU je identifikovala zajednički set principa fleksigurnosti, i sada istražuje kako ih zemlje mogu implementirati kroz sledeće četiri komponente: (1) fleksibilni i pouzdani ugovori; (2) sveobuhvatne strategije doživotnog učenja; (3) efektivne politike aktivnog tržišta rada; i (4) moderan sistem socijalne sigurnosti²⁶. Iz ovoga možemo zaključiti da je i u Danskoj i na evropskom nivou, politika celoživotnog učenja sastavni i nezaobilazni deo koncepta fleksigurnosti, a pošto se radi o zaposlenim ljudima i njihovom obrazovanju, ovo je takođe i relevantan andragoški problem.

²⁵ <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/flexicurity.htm>

²⁶ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=102>

2.1.3. SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH U DANSKOJ DANAS

Kraljevina Danska je nastavila da posvećeno gradi i čuva svoj sistem obrazovanja odraslih započet još pre dva veka, i svoje tradicionalne obrazovne institucije unutar njega. Jedan od važnih ciljeva obrazovanja odraslih u Danskoj je jačanje odraslih da ravnopravno učestvuju u danskom demokratskom društvu.

„Politika doživotnog učenja danske Vlade obezbeđuje obrazovanje za građane svih uzrasta, a postoji i tradicija participacije velikog broja građana u obrazovanju odraslih, tako da Vlada obezbeđuje određenu finansijsku osnovu za ove aktivnosti²⁷. Ali, isti izvor (*Danish Adult Education Association*) navodi da su ozbiljni budžetski rezovi, napravljeni 2002. godine, uticali na neformalno obrazovanje odraslih, čiji je fokus stavljen na savetovanje i vođenje, izgrađivanje veza među mladim odraslima, jedan-korak-više (*one-step-up*) za nisko kvalifikovane radnike i kontinuirano obučavanje radne snage. Očigledno, turbulentne ekonomske promene i postavljeni lisabonski ciljevi su uticali da se u fokusu obrazovanja odraslih u Danskoj na početku XXI veka, nađu stručno obrazovanje odraslih i njemu gravitirajuća područja obrazovanja odraslih. Prema web site-u Danskog društva za obrazovanje odraslih (*Danish Adult Education Association*), krovne organizacije koja zastupa interese 34 organizacije neformalnog obrazovanja u Danskoj, **ciljevi obrazovanja odraslih u Danskoj** su: jačanje demokratije kroz učešće u besplatnom i otvorenom razvoju kompetencija, obezbeđivanje ličnog razvoja i kvalitetnog života svih građana, obezbeđivanje jednakosti kroz obrazovanje sa naglaskom na nisko kvalifikovanim građanima, razvoj profesionalnih kompetencija i fleksibilnosti u promeni mesta na tržištu rada (prema: ibidem). Ovi ciljevi obrazovanja odraslih u Danskoj počivaju na tri principa: (1) dobre i relevantne prilike za kontinuiranu i naprednu obuku za sve; (2) programi obrazovanja odraslih će biti prepoznati na komparabilnim nivoima; (3) dobre prilike za premošćavanje jaza između programa obrazovanja odraslih i obrazovnih nivoa (The Ministry of Education, 2008: 31).

Ovi ciljevi obrazovanja odraslih u Danskoj bi trebalo da budu realizovani kroz aktivnosti institucija obrazovanja odraslih lociranih u formalnom i neformalnom sektoru obrazovanja odraslih.

²⁷ prema: <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark/>

Prema Danskom društvu za obrazovanje odraslih²⁸, u Danskoj možemo razlikovati **četiri tipa programa namenjenih odraslima**, sa drugačijim ciljevima, strukturama i sadržajima. Razlikujemo popularne programe koje nude institucije neformalnog obrazovanja; zatim programe formalnih opštih kompetencija na nivou višeg srednjeg obrazovanja, koje obezbeđuju Centri za obrazovanje odraslih; programe usmerene na potrebe tržišta rada; i na kraju programe univerzitetskog nivoa napravljene isključivo za potrebe odraslih.

Politika i praksa danskog sistema obrazovanja odraslih se mogu primarno podeliti na dva dela - podsistema: **formalno i neformalno obrazovanje odraslih**.

Neformalno obrazovanje odraslih je zasnovano na principima samoupravljanja obrazovnim institucijama, celoživotnog učenja odraslih bez potrebe za formalnim ispitima i kreće se u pravcu prepoznavanja prethodnog učenja i njegovoj validaciji (EAEA, 2011: 4). Dansko ministarstvo obrazovanja²⁹ kaže da je neformalno obrazovanje odraslih sastavljeno od nastavnih oblika koji su samo u ograničenoj meri deo formalnog, javnog sistema obrazovanja. Fokus je na liberalnom obrazovanju odraslih, a za participaciju u obrazovnim oblicima nisu potrebne prethodne obrazovne kvalifikacije. Neformalno obrazovanje odraslih karakteriše nepostojanje ispita, a akcenat je na prethodnom znanju i veštinama. Uprkos ovome, neformalno obrazovanje se može baviti i potrebama ličnog razvoja pojedinaca, ali i potrebama tržišta rada (EAEA, 2011: 4).

Cilj neformalnog obrazovanja odraslih je da poveća uvid pojedinaca u sopstvene opšte i akademske sposobnosti, da ih poveća, kao i da poveća sposobnost pojedinca i njegovu želju da preuzme odgovornost za sopstveni život, kao i da postane aktivan i angažovan deo društva (prema: ibidem). Neformalno obrazovanje odraslih obuhvata podučavanje, kružoke, predavanja, debate, i sl., odnosno, kreirane, fleksibilno organizovane aktivnosti u kojima se naplaćuje učešće. Nastava se uglavnom nudi u okviru večernjih škola, koje u skladu sa zakonom, same kreiraju okvir predmeta i odlučuju o aktivnostima. U ovim aktivnostima učestvuje u proseku milion ljudi u Danskoj svake godine³⁰.

U neformalnom obrazovanju odraslih se akcenat stavlja na nastavak i izgradnju tradicije obrazovanja odraslih u Grundtvigovom duhu, bez formalnih stepena i ispita, a fokus je na

²⁸ <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

²⁹ prema: <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-Education-and-Continuing-Training/Non-formal-adult-education>

³⁰ prema: <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-Education-and-Continuing-Training/Non-formal-adult-education>

individualnim izborima. Provajderi ovakvog obrazovanja su uglavnom NVO, a među najpoznatijim provajderima možemo navesti: večernje škole / studijsko udruživanje, univerzitetsku ekstenzu, dnevne visoke narodne škole i visoke narodne škole.

Prema Danskom društvu za obrazovanje odraslih³¹, **večernjih škola / studijskih udruženja** ima oko 1800 i nude neformalno obrazovanje odraslima kako bi povećali uvid u sopstvene mogućnosti i veštine vezane za neki predmet. Provajderi ovih obrazovnih usluga su lokalne privatne institucije, a većina njih je deo nekog od pet nacionalnih udruženja za obrazovanje odraslih, od kojih su četiri povezane sa političkim partijama (Ibidem). Karakteristike ovih institucija su velika fleksibilnost, a aktivnosti su organizovane kao kombinacija predavanja i kružoka, a za participaciju se naplaćuje školarina. Škole imaju potpunu slobodu u kreiranju kurikuluma, pa predmeti variraju, od sporta, politike, religije i filozofije (EAEA, 2011: 8).

U Danskoj su česta (i vrlo poželjna) udruživanja građana sa ciljem učenja, vođeni principima i filozofijom individualnih provajdera. Oni se udružuju u organizacije koje moraju imati statut (određena zahtevana forma) kako bi mogli da dobijaju donacije (*grants*) i koriste za to predviđene olakšice. Ovakvih udruženja koja se bave neformalnim obrazovanjem u Danskoj je 2008. godine bilo oko 1500. Što se tiče finansiranja ovih udruženja, lokalna vlast postavlja finansijski okvir, kao i pravila oko toga kako će se aktivnosti administrirati. To nam govori o visokom stepenu decentralizacije u danskom neformalnom obrazovanju. To praktično u ovom slučaju izgleda tako što lokalna vlast, iz svojih redova imenuje manjinski deo upravnog odbora neformalne obrazovne institucije, a većina upravnog odbora je sastavljena od predstavnika korisnika. Ovaj odbor administrira rad ustanove, donosi odluke o obrazovnim aktivnostima, distribuiranju grantova i sl.³²

Danski kursevi univerzitetske ekstenze nude obrazovne instrukcije i predavanja kroz ekstramuralna odeljenja danskih univerziteta. Sprovode se u oko 100 lokalnih zajednica.³³ Cilj Univerzitetskih ekstramuralnih (vanrednih) odeljenja je da šire znanja o metodama i rezultatima naučnih istraživanja kroz neformalne oblike obrazovanja odraslih. Ovaj vid danske univerzitetske ekstenze ima regionalnu strukturu – podeljen je na četiri regije u kojima se nalazi po jedan danski univerzitetski grad: Kopenhagen, Arhus, Alborg i Odense.

³¹ <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

³² prema: <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education>

³³ <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

Pomenutih 100 odbora univerzitetske ekstenze rade van ovih gradova, a svaki pojedini ogranak sam dizajnira svoje programe, koje nudi i drugim regionalnim odborima. Država daje bespovratna sredstva za troškove koji uključuju plate za predavače i nastavnike, putne troškove i administriranje troškova univerzitetske ekstenze. Veličina granta se navodi u godišnjem aktu o izdvajanjima, i u 2010. godini je iznosio 14,5 miliona danskih kruna (DKK), što iznosi malo manje od 2 miliona evra. Savet univerzitetske ekstenze (*The Council for the University Extramural Department*) distribuirala grant za aktivnosti koje se odvijaju, kako u univerzitetskim gradovima, tako i van njih. Ukupne „školarine“ za posećivanje ovih neformalnih oblika obrazovanja odraslih moraju predstavljati najmanje ¼ troškova predviđenih za troškove nastavnika i 1/3 naknade potrebne za troškove predavanja. Tokom 2009. godine u Danskoj je bilo oko 95 000 korisnika ove obrazovne usluge³⁴.

Dnevne visoke narodne škole, kojih ima oko 50, su privatne institucije koje nude podučavanje sa obrazovnim ili poslovno promotivnim ciljem za odrasle sa niskim formalnim obrazovanjem i ljudima koji se nalaze u ličnoj ili društveno ranjivoj situaciji³⁵. Cilj dnevnih visokih narodnih škola je da ponude podučavanje odraslih ili postavljanje i dostizanje ciljeva vezanih za zapošljivost odraslih. Kursevi obično traju od 4 do 18 nedelja, a po pravilu radi se o redovnoj nastavi. Mnoge dnevne visoke narodne škole nude mogućnost dostizanja FVU-a (*Forberedende Voksenundervisning*), odnosno „pripremnog obrazovanja odraslih“, kako se to prevodi na engleski jezik, a radi se zapravo o delu osnovnog obrazovanja odraslih, odnosno učenju čitanja i pisanja³⁶. Ove institucije nude i veliki broj programa „učenja za uživanje“. O finansijskoj podršci konkretnim školama odlučuju lokalne samouprave (EAEA, 2011: 8). Pre 2002. godine škole je ko-finansirala država, a nakon te godine ovu obavezu preuzima lokalna samouprava. Godišnje u radu dnevnih visokih narodnih škola učestvuje oko 16 000 polaznika (The Ministry of Education, 2008: 20).

Nezavisni privatni internati se javljaju kao vrlo zanimljive andragoške institucije, karakteristične za Dansku. Mogu se javiti u obliku visokih narodnih škola, zanatskih škola, škola za kućnu ekonomiju i umetnost, i produženih škola. Glavni ciljevi ovakvih institucija

³⁴ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education>

³⁵ <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

³⁶ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education>

su tumačenje smisla života, obrazovanja odraslih i opšteg demokratskog obrazovanja. Nastava je iz opštih, širokih oblasti, i iako u nekim školama mogu dominirati pojedini predmeti ili teme, to nikada nije na račun opšteg obrazovanja. Škole se razlikuju i po pitanju vrednosti oko kojih organizuju svoje aktivnosti. Ovde se radi o zanimljivoj, svojevrsnoj zajednici nastavnika i učenika. Učenici žive u školi, dok nastavnici žive u neposrednoj blizini škole i učestvuju u učeničkom društvenom životu i posle nastave. Nastavnici i učenici često obeduju zajedno, dok učenici često učestvuju u kućnim poslovima internata – kuvanju i čišćenju. Država podržava rad ovih institucija posredstvom taksimetar finansiranja po učeniku nedeljno. Postoji i školarina za pohađanje ovih škola, koja varira u zavisnosti od vrste škole i dužine kursa. Tipične školarine za duge kurseve iznose od 900 do 1700 DKK (oko 120 - 230 evra), dok kraći jednonedeljni kursevi koštaju oko 3800 DKK (oko 500 evra)³⁷.

Visoke narodne škole pružaju opšte obrazovanje mladima i odraslima, zasnovano na danskoj tradiciji popularnog prosvetljivanja (*folkeoplysning*) (The Ministry of Education, 2008: 19). One su privatne organizacije, kojih u Danskoj ima oko 80, a koje nude rezidencijalne kratke kurseve (koji traju manje od dve nedelje) i rezidencijalne duge kurseve (koji traju više od 12 nedelja). Neke visoke narodne škole su povezane sa religijskim organizacijama, sindikatima ili NVO³⁸. S obzirom na to da ove škole same biraju teme, sadržaje i metode učenja odraslih, postoje vrlo velike razlike koje variraju od škole do škole. Tokom polovine vremena obrađuju se široke, opšte teme, ali se zato druga polovina vremena može koristiti za produbljivanje započetih tema, sa razvijanjem posebnih veština. Neke škole su, na primer, više koncentrisane na muziku i pozorište, dok su druge više fokusirane na sportska ili umetnička pitanja, dok su treće usmerene na politiku i filozofiju. Danske visoke narodne škole, prema web sajtu njihovog udruženja FFD³⁹ možemo podeliti na: hrišćanske (duhovne) škole, koje gaje proučavanje Biblije i promovišu duhovni pristup ljudskom životu (ima ih 6); opšte „grundtvigijanske“ visoke narodne škole, tradicionalne škole sa dosta disciplina, od kojih polaznik bira one koje želi (ima ih 29); gimnastičke i sportske visoke narodne škole, akcenat je na fizičkom vaspitanju, ali pola vremena se koristi i za opšta pitanja (ima ih 10); škole načina života, gde je poseban

³⁷ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education>

³⁸ <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

³⁹ <http://danishfolkhighschools.com/about/types-of-schools>

naglasak na ishrani, vežbanju i ličnom razvoju (ima ih 3); specijalizovane škole, u kojima je polovina vremena rezervisana samo za jedan predmet, npr. muzika, umetnost ... (ima ih 16); škole za starije građane; i na kraju visoke narodne škole za mlade.

Tokom boravka u visokim narodnim školama, participanti zajedno žive, jedu, peru, studiraju i zabavljaju se – svi imaju ista zaduženja, bez obzira na pol, socijalni status, religiju, nacionalnost i sl. Jedna od poenti ovakvih škola je da osobe različitog porekla žive zajedno, dele dobro i zlo, i čine sve za dobro svoje grupe. Ideja je da i nastavnici praktično pokažu da dele zajedničke vrednosti sa polaznicima, naglašavajući jednakost, poštovanje, kooperaciju, dijalog i toleranciju. Pevanje je nezaobilazni deo danske tradicije visokih narodnih škola. Sam osnivač ovih škola, Grudtvig, je napisao čak 1585 psalma koje su se pevale u školama. Peva se obično ujutru, ali i prilikom svake prilike kada je to moguće. Dosta su zastupljene danske narodne pesme, ali se pevaju i novije pesme, pa čak i nemačke, švedske, rok i pop pesme, a zastupljene su i crkvene himne (ibidem).

Ono što je zajedničko svim visokim narodnim školama je korišćenje diskusije kao osnovnog metoda dolaženja do rešenja problema. Prema Ministarstvu prosvete Danske⁴⁰, vremenska artikulacija kurseva se kreće od 4 dana do 36 nedelja, što nije retka situacija. Kratki kursevi se češće održavaju leti, dok su za duge kursevi tipični zimski dani, sa polaznicima koji imaju uglavnom oko 20 godina. Godišnje, kratke kurseve pohađa oko 45 000 Danaca, dok u dugim kursevima učestvuje oko 8 000 participanata. Da se radi o *par excellence* andragoškim ustanovama, govori i podatak da je minimalna starost za pohađanje ovih institucija 17 ½ godina. Izuzetak čine tri ustanove namenjen isključivo mladima od 16 ½ do 19 godina, a postoje i četiri škole namenjene isključivo pripadnicima III doba (ibidem).

Danske visoke narodne škole su udružene u *Folkehøjskolernes Forening i Danmark* (FFD), organizaciju koja na nacionalnom nivou obuhvata oko 70 visokih narodnih škola, koje su nezavisne NVO, sa oko 50 do 200 odraslih polaznika. Ova organizacija razvija i održava profesionalne i političke odnose sa Vladom i drugim partnerima, kako na nacionalnom, tako i na međunarodnom nivou. Misija ove organizacije je da radi za ideju visokih narodnih škola i da stvara dobre i slobodne uslove za njihovo funkcionisanje. Vredi napomenuti da se ideja visokih narodnih škola proširila Skandinavijom, tako da su međunarodni partneri

⁴⁰ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education>

FFD-a švedske visoke narodne škole (ima ih oko 150), norveške (ima ih 78) i Finske visoke narodne škole (ima ih oko 90)⁴¹.

Škole kućne ekonomije, umetnosti i zanata su prilično praktično orijentisane škole i ima ih 14 u Danskoj. Deo su tradicije liberalnog obrazovanja odraslih i naglašavaju značaj kulturne, istorijske i društvene perspektive za pojedinca. Predmeti su iz oblasti domaćinstva, tela, etike i estetike. Korisnici usluga ovih internata su mladi (preko 16 ½ godina) i odrasli. Većina kurseva je u trajanju od 20 do 40 nedelja, ali postoje škole koje nude jednonedeljne i dvonedeljne kurseve. Oko 1000 osoba učestvuje u dugim kursevima godišnje⁴².

Produžene škole predstavljaju s jedne strane drugu šansu mladima da završe obavezno obrazovanje, a sa druge strane 40 ovih škola je orijentisano na rad sa osobama sa posebnim potrebama. Ove škole pohađaju mladi između 14 i 18 godina starosti, a kursevi traju tokom cele školske godine. Postoji oko 265 produženih škola sa oko 28 000 učenika godišnje (ibidem).

Specijalno podučavanje invalida/hendikepiranih. Od 1980. godine zakon o specijalnom obrazovanju za hendikepirane (fizički i mentalno) odrasle je bio legalna osnova kompenzacionog specijalnog podučavanja odraslih, koji nakon završetka obaveznog obrazovanja imaju potrebu za ograničavanje ili ublažavanje efekata svog hendikepa. Cilj ovakvog obrazovanja je da se poboljša mogućnost ove ciljane grupe da aktivno participira u društvu, uključujući aktivno učestvovanje u profesionalnom i obrazovnom životu. Troškove obrazovanja snose lokalne vlasti, koje nude podučavanje preko svojih (državnih ili lokalnih) institucija, udruženja za obrazovanje odraslih ili privatnih institucija (The Ministry of Education, 2008: 20).

Formalno obrazovanje odraslih u Danskoj podrazumeva obrazovanje u okviru koga postoje ispiti, kao i stručne obuke u okviru kojih participanti dobijaju stručne kvalifikacije. Ovaj podsistem čine: Centri za obrazovanje odraslih (VUC), Centri za jezike, Trening centri za potrebe tržišta rada, tehničke škole, poslovne škole, agrikulturne škole, škole za osnovne socijalne i zdravstvene usluge i univerziteti koji su uglavnom za mlade ljude, ali

⁴¹ <http://danishfolkhighschools.com/about/organisation>

⁴² <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/Non-formal-adult-education>

takođe nude i obrazovanje odraslih. Većina njih su samoupravne državne obrazovne institucije.

Centri za obrazovanje odraslih (*VoksenUddannelsesCenter* - VUC). Trenutno u Danskoj radi 29 ovakvih centara, koje samostalno upravljaju sopstvenim radom, a finansirani su od strane države po taksimetar sistemu. Svaki VUC vodi direktor koji odgovara centralnom odboru (*board*), koji zapravo ima odgovornost za upravljanje institucijom⁴³. Ove institucije su vrlo značajni provajderi opšteg obrazovanja odraslih i imaju programe pripremnog obrazovanja za odrasle (FVU), viši pripremni ispitni program (HF) i dodatne pripreme ispitne programe za više srednje škole (GS). Učenik može kombinovati opšte obrazovanje odraslih na nižem srednjem nivou (*almen voksenuddannelse* - AVU) sa predmetima iz drugih studijskih programa. Sama struktura nastave programa opšteg obrazovanja odraslih je da je to kurs jednog predmeta, u okviru koga drugi predmeti mogu da se povežu, u zavisnosti od zahteva i potreba pojedinaca. Moguće je izučavanje više predmeta u isto vreme. Svi VUC – ovi moraju imati sistem za razvoj kvaliteta i procenu rezultata svakog programa koji se realizuje u instituciji. Iako škola može sama da bira metodologiju procene, njeni rezultati moraju biti kompatibilni sa očekivanjima Ministarstva prosvete po ovom pitanju, jer Ministarstvo vrši superviziju rada ovih institucija. Na svakom VUC –u učenici mogu da izaberu Savet učenika, koji će zastupati njihova prava. Pre nego što je kandidat za AVU prihvaćen, on ili ona moraju obaviti razgovor sa savetnikom kako bi se obezbedio najbolji mogući ulaz u AVU. Svi kandidati prolaze procenu da li imaju kvalifikacije potrebne za ulaz na ovaj nivo obrazovanja. Nakon toga, učenici mogu da participiraju u nastavi različitih predmeta, na različitim nivoima, u skladu sa svojim mogućnostima.

Govoreći o predmetima i nivoima koji se izučavaju u okviru AVU, možemo reći da se program sastoji od širokog spektra predmeta koji se dele u osnovne i izborne. U osnovne predmete spadaju: danski jezik, danski jezik kao drugi jezik, engleski, francuski i nemački jezik, istorija, matematika, naučne i društvene studije. Osnovni predmeti moraju biti ponuđeni u svakom VUC-u barem jednom godišnje. Izborni predmeti su: umetnost, osnove informacionih tehnologija (IT), saradnja i komunikacija, latinski jezik, filozofija, fizičko vaspitanje i sport, psihologija, javni nastup. Ovi predmeti su izborni za VUC i ne moraju se naći u ponudi svakog centra. Predmeti se nude na pet različitih nivoa: osnovnom, G, F, E i

⁴³ prema: <http://www.kvuc.dk/htmlfiles/side.asp?sid=149&mgid=7>

D nivou. Za svaki predmet je predviđen, od strane Ministarstva prosvete fiksni broj časova. Ministarstvo prosvete određuje kurikulum za sve predmete, pri čemu se misli i o iskustvu koje imaju polaznici. Učenici sami odlučuju da li će pratiti samo jedan predmet ili više njih u isto vreme, a časovi predmeta variraju od nekoliko časova nedeljno do časova u trajanju punog radnog vremena. U radu sa odraslima se koriste sledeće metode: predavanja, instrukcije, rad na projektima, a izrađuju se i individualni i grupni pisani radovi. Što se tiče ispita, polaznik može da polaže sve predmet na nivou G i D, ispiti su i pismeni i usmeni, a ispitivanje vrši Ministarstvo prosvete, preko ispitivača koga imenuje, kao i preko sastavljanja testova. Moguće je završiti obrazovni program sa Opštim pripremnim ispitom, koji omogućava participantu da pohađa dvogodišnji Viši opšti pripremi kurs. U tom slučaju ispit mora da sadrži materiju iz sledećih pet predmeta: danski jezik ili danski kao drugi jezik, engleski jezik, matematika (sve na nivou D) i nauka, plus jedan predmet po izboru (istorija, studije društvenih nauka, nemački ili francuski jezik (na nivou G ili višem nivou)). U svim ostalim slučajevima Opšti pripremi ispit mora sadržati sledeće predmete: danski jezik ili danski kao drugi jezik, engleski jezik, matematika (sve na nivou D) i dva predmeta po izboru učenika (na nivou G ili višem). Da bi se ovaj ispit položio predviđeni su minimumi skorova koje ispitanik mora da osvoji iz svakog predmeta. Ustanova može da izda i uverenje o pojedinačnim položenim ispitima. Sertifikati koji se dobaju u ovoj instituciji ekvivalentni su rezultatima osvojenim na redovnoj maturu, osim za nivo D. Na VUC institucijama polaznicima je konstantno dostupna usluga savetovanja i vođenja. Što se tiče finansijskog aspekta obrazovanja odraslih u VUC-u, svaki student je obavezan da za svaki predmet plati određenu, malu naknadu za učestvovanje u obrazovnom programu. Za osnovne predmete (danski, danski kao drugi jezik, matematika, i engleski jezik) naknada je 110 DKK (oko 15 evra), dok je za ostale predmete između 300 i 900 DKK (oko 40 do 120 evra). Za plaćanje školarine odrasli polaznici mogu naći više oblika podrške, kao što je npr. Danska državna podrška za obrazovanje odraslih (*The Danish State Educational Support for Adults - SVU*), organizacija usmerena na odrasle sa malo ili nimalo obrazovanja, ili kao druga mogućnost, da apliciraju za grant ili zajam od Danske državne podrške obrazovanju (*The Danish State Education Support - SU*), dok nezaposleni mogu da pohađaju nastavu i zadrže finansijsku pomoć za nezaposlene, pod uslovom da aktivno traže posao⁴⁴. Svaki

⁴⁴ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/The-General-Adult-Education->

VUC je u obavezi da obezbedi vođenje participantima svojih obrazovnih programa, koje pored pomoći oko odabira obrazovnog sadržaja, nudi i pomoć oko pripreme za ispit i pomoć oko odabira tehnika učenja (The Ministry of Education, 2008: 36).

Kao primer ove institucije, možemo navesti Centar za obrazovanje odraslih iz Kopenhagena (KVUC). Radi se o velikoj obrazovnoj instituciji koja je u januaru 2012. imala 11 000 polaznika i 384 stalno zaposlenih. Ciljna grupa ove institucije su odrasli između 18 i 30 godina iz oblasti Kopenhagena. Prema rečima zaposlenih u ovoj instituciji (ibidem) ciljna grupa je heterogena, ali ono što im je zajedničko je druga šansa koju očekuju od obrazovanja. Rad ove institucije se uklapa u zvaničnu politiku Danske, u kojoj je jedan od glavnih ciljeva u obrazovanju da do 2015. godine 95% generacije mora imati završen nivo obrazovanja namenjen mladima, odnosno, završeni program višeg srednjeg obrazovanja (*upper secondary education*). Ključni principi u radu ove institucije su pristupačnost i fleksibilnost – raspored časova je tako organizovan da odgovara različitim ciljnim grupama. U ponudi ove institucije se nalaze kursevi nižeg srednjeg obrazovanja, višeg srednjeg obrazovanja, dodatni ispitni kursevi za viši srednji nivo, kursevi jačanja bazičnih veština i kursevi za disleksične osobe. Institucija nudi i usluge savetovanja i vođenja. Karakteristika ponuđenih kurseva je da su oni vrlo kondenzovani i intenzivni i traju do 15 nedelja. Polaznici imaju mogućnost redovne nastave, nastave na daljinu (trenutno 20% polaznika KVUC-a je odabralo ovu mogućnost), ili neke kombinacije ova dva oblika. Jedan od ciljeva KVUC-a je da se što veći broj njihovih bivših polaznika upiše na visoko obrazovanje.⁴⁵

Centri za jezike (danski jezik za strance). Svi novopridošli strani državljani stariji od 18 godina imaju priliku da učestvuju na besplatnim kursovima danskog jezika. Kursevi danskog jezika se nude u centrima za jezike širom zemlje. Stranci, bez obzira da li su radni migranti, međunarodni studenti ili prateći supružnici imaju preporučenu mogućnost da počnu da uče danski jezik za potrebe tržišta rada⁴⁶. Vredi napomenuti da su ovi programi obavezni za one koji žele da apliciraju za trajni boravak u Danskoj. Program takođe sadrži i sadržaj vezan za dansko društvo i kulturu (EAEA, 2011: 7). Ovaj kurs je početnički, sa ukupnim fondom od 250 časova podeljenih u 5 ciklusa od 50 časova. U ponudi se nalaze i

[Programme](#)

⁴⁵ <http://www.kvuc.dk/htmlfiles/side.asp?sid=149&mgid=7>

⁴⁶ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Danish-language-courses>

dnevni i večernji kursevi, a ponuda besplatnog kursa važi godinu i po od trenutka kada stranac dobije zvaničnu ponudu. Ako se završi pomenuti kurs od 250 časova u roku od godinu i po, može se nastaviti sa učenjem danskog jezika kroz Program obuke danskog jezika. Nastavak učenja jezika je organizovan kao sveobuhvatan program, podeljen u šest nastavnih modula, koji se završava sa ispitom kontrolisanim od strane države. U ovom programu se može učestvovati najviše tri godine od kada je stvoren uslov za participaciju u njemu⁴⁷.

Postoji dosta mogućnosti za učenje danskog jezika, od dugih kurseva koji traju tokom cele godine, do kratkih i intenzivnih kurseva. U zavisnosti od svojih potreba, polaznik može odabrati kurseve danskog jezika na visokoškolskim institucijama, programima i kursevima koje nudi lokalna zajednica (komuna), kurseve u Centrima za obrazovanje odraslih (VUC), kurseve na visokim narodnim školama (*Folk High Schools - Folkehøjskoler*), privatnim školama jezika ili sa privatnim nastavnicima jezika⁴⁸.

Trening centri za potrebe tržišta rada (*Adult vocational training programmes - arbejdsmarkedsuddannelse- AMU*). Ovi centri su razvijeni u okviru nacionalne politike za obuku odraslih i daljeg stručnog obrazovanja i obuke. Nastali su kao plod ukrštanja obrazovne politike sa politikom tržišta rada, a AMU zapravo, predstavljaju kratke stručne programe obuke, namenjene uglavnom nekvalifikovanim i kvalifikovanim radnicima⁴⁹. Iako su obuke namenjene prvenstveno osobama koje imaju posao (bilo u državnom ili privatnom sektoru), mogu ih pohađati i nezaposlene osobe, dok imigranti i izbeglice mogu pratiti pomenute kurseve, ili posebne kurseve razvijene za njih. Svrha ovih programa je da se zadrže i unaprede veštine participanata AMU-a, u skladu sa potrebama tržišta rada. Trajanje kurseva varira od pola dana do 6 nedelja (u proseku 3,5 dana) i uglavnom ih nude stručne škole. Programi su delimično finansirani od strane države, po taksimetar sistemu, a u principu je besplatan pristup ovim kursevima (jedino je limitiran broj participanata). Nedeljna školarina iznosi 500 ili 750 danskih kruna (oko 70 do 100 evra) po polazniku i plaća je poslodavac, a za nezaposlene plaćaju lokalne vlasti, odnosno centri za pronalaženje posla (ibidem). Besplatni su kursevi iz oblasti socijalnih i zdravstvenih usluga, u oblasti obrazovanja, individualna procena kompetencija, kao i učešće nezaposlenih (u njihovom

⁴⁷ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Danish-language-courses>

⁴⁸ prema: <http://www.kvuc.dk/htmlfiles/side.asp?sid=149&mgid=7>

⁴⁹ prema: http://www.mutual-learning.eu/upload/ea_measure_110.pdf

prvom periodu nezaposlenosti) koji pohađaju individualno odabrane programe u trajanju od 6 nedelja, kao i programa kompletiranja osnovnog obrazovanja odraslih⁵⁰.

Ovim programima Danska pokušava da postigne tri cilja: da omogući učesnicima da zadrže i prošire kompetencije potrebne tržištu rada; da doprinesu restrukturiranju i adaptaciji tržišta rada u kratkoročnoj i dugoročnoj perspektivi; davanje šanse odraslima da unaprede kompetencije potrebne tržištu rada. U okviru ovih institucija postoje i dodatni programi za prepoznavanje prethodnog učenja kroz individualni program procene kompetencija (IKV), kao i programi učenja danskog jezika za imigrante kojima je to potrebno da bi se uključili u redovne kurseve. Rad sa polaznicima je osmišljen kao razredna nastava ili radioničarski rad, u prostorijama AMU-a ili na radnom mestu i uglavnom se odvija tokom radnog vremena. U ovim centrima se godišnje kreira i revizira između 500 i 800 programa, koji su klasifikovani u tri grupe: kompetencije vezane za konkretne zanate; opšte kompetencije (npr. ICT); kompetencije potrebne za upravljanje radom (npr. društvena komunikacija, organizovanje i sl.).

Zanimljivo je da niskokvalifikovani i obučeni radnici tokom obuke imaju pravo na fiksni finansijski dodatak od strane države u iznosu koji odgovara maksimalnom iznosu koji se dobija u slučaju nezaposlenosti, a koji plaća Državni grant sistem za obuku odraslih (*The State Grant System for Adult Training – VEU: godtgørelse*). Ovaj dodatak imaju pravo da uzimaju, umesto zaposlenih, one kompanije, koje plaćaju redovno radnike koji se usavršavaju - tokom obuke radnici dobijaju punu platu⁵¹.

Da bi se ljudi uključili u ove programe nisu potrebne prethodne kvalifikacije, dovoljno je samo da su stanovnici Danske ili da u njoj imaju posao. Tokom 2006. godine, u Danskoj je bilo oko 120 AMU centara, koji su u toj godini primili 617 000 participanata (od čega je bilo 270 000 žena), odnosno radi se o 318 000 individua, koji su učestvovali na jednom ili više obrazovnih programa⁵².

Programi stručnih obuka odraslih i odabrani pojedini predmeti iz redovnog stručnog obrazovanja su organizovani u **zajedničke opise kompetencija** (*joint competence descriptions* - FKB). Zajednički opisi kompetencija (FKB) daju korisniku pregled sistema,

⁵⁰ <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-Education-and-Continuing-Training/Adult-vocational-training-in-Denmark>

⁵¹ http://www.mutual-learning.eu/upload/ea_measure_110.pdf

⁵² prema: <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-Education-and-Continuing-Training/Adult-vocational-training-in-Denmark>

osoblja za vođenje i savetovanje i sl. Svaki opis zajedničkih kompetencija odgovara jednoj oblasti rada za nekvalifikovane i kvalifikovane radnike. Opis kompetencija se sastoji od opisa tipičnog radnog mesta, opisa relevantnih kompetencija potrebnih za konkretnu oblast rada i spiska programa obuka odraslih i povezanih pojedinačnih predmeta iz redovnog obrazovanja i obuka koji vode do istih kompetencija. Postoji oko 120 opisa zajedničkih kompetencija koje su povezane sa oko 2 800 programa za stručnu obuku odraslih i 300 pojedinačnih kurseva iz redovnih obrazovnih programa (ibidem).

Što se tiče upravljanja i finansiranja AMU centara, glavnu ulogu imaju socijalni partneri, kroz postavljanje prioriteta razvoja, organizacije, osiguranja kvaliteta programa stručnog osposobljavanja odraslih. Na nacionalnom nivou, Nacionalni savet za stručno obrazovanje i obuku (REVE), savetuje Ministra obrazovanja i 11 komisija za kontinuirano obrazovanje i obuke, od kojih je svaki odgovoran za određeni sektor tržišta rada. Ove komisije imaju obavezu da kontinuirano analiziraju potrebe za novim kompetencijama, kao i za razvoj novih zajedničkih kompetencija i novih programa obuke. Na lokalnom nivou, socijalni partneri su članovi upravnih odbora institucija za stručno obrazovanje i obuku odraslih, npr. stručnim školama, tehničkim fakultetima i sl.

Što se tiče nastavnog kadra koji radi sa polaznicima AMU centara, oni imaju kvalifikacije koje su istog nivoa kao nivo obuke koju drže, ili diplomu visokog obrazovanja iz oblasti koju predaju sa obaveznim minimumom od tri godine relevantnog iskustva za posao. Dve godine nakon što je zaposlen, nastavnik treba da stekne andragoško iskustvo barem na istom nivou koji se zahteva za nastavnike na stručnim tehničkim fakultetima. Neki nastavnici predaju samo na kursovima stručnog obrazovanja odraslih, dok drugi pored kurseva koje drže odraslima, predaju u redovnim školama. Nastavnik mora biti fleksibilan, kao i kursevi koji se uvode, obuke mogu biti realizovane i na radnom mestu, a nastavnici vrše savetovanje i vođenje zaposlenih u preduzećima. Savetovanje i vođenje se u Danskoj koristi na više mesta (obavljaju ga nastavnici, lokalne vlasti u centrima za zapošljavanje, sindikati), a jedan od ciljeva je i motivisanje nekvalifikovanih radnika za učestvovanje u programima stručnih obuka odraslih.

Sertifikacija završenih obrazovnih programa se vrši nakon njihovog završetka i prema proceni nastavnika skoro svi polaznici dobijaju sertifikat. Za oko 150 programa obuke učesnici polažu ispit i dobijaju zvaničnu potvrdu, a ova kvalifikacija je prepoznata od strane

legalnih vlasti na nacionalnom nivou i tržišta rada. Ovi sertifikati ne daju direktan pristup daljem redovnom obrazovanju ili drugim programima obrazovanja i obuke. Međutim, postoje brojni načini nastavka obrazovanja, ako je odrasli učenik zainteresovan za to. Dokaz o priznavanju prethodnog učenja se može pribaviti na dva načina: u vidu potvrde koju dobija od škole ako je završio obuku koja je po kompetencijama jednaka kompetencijama u redovnom obrazovanju ili potvrdu o jednom ili nekoliko položenih predmeta kojima stiče delove nekih kompetencija. Drugi način je da škola prepozna (ispita) kompetencije kandidata i proceni ih jednakim onima koje predviđa određeni kurs. Na ovaj način i nekvalifikovane osobe mogu steći status osobe sa završenom osnovnom školom – kroz priznavanje dela kompetencija na osnovu iskustva koje ima, a deo se nadoknađuje vanrednim školovanjem. Uslov za ovaj program je da osoba ima najmanje 25 godina starosti i 2 godine relevantnog radnog iskustva. Za učenika se izrađuje individualni obrazovni plan i on prati skraćenu nastavu dok zadržava posao koji je radio⁵³.

2.1.4. LEGISLATIVNI OKVIR OBRAZOVANJA U DANSKOJ I POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH

Sadašnje obrazovne politike Danske, kojima je zajednički imenitelj doživotno učenje, imaju svoj koren u osamdesetim godinama XX veka, a tradiciju crpu iz viševekovnog popularnog obrazovanja u Danskoj. Još **1984.** godine parlament je doneo program od „10 tačaka“, kako bi obezbedio okvir za unapređivanje razvoja i participacije odraslih u civilnom društvu, a sve to kroz podršku popularnog i liberalnog obrazovanja odraslih (OECD, 1999: 5). Zakon iz **1989.** godine je unapredio obrazovne mogućnosti za niskokvalifikovane zaposlene, omogućavajući im da učestvuju u opštem obrazovanju i stručnim obukama tokom radnog vremena (ibidem).

Tokom prethodne dekade bilo je napretka u potpunoj inkluziji obrazovanja odraslih u sistem obrazovanja u Danskoj, a obrazovanje odraslih preuzima ključnu ulogu u njenoj obrazovnoj politici. To uključuje i dugoročnu strategiju, namenjenu unapređivanju i jačanju celoživotnog učenja u svim sektorima obrazovanja, kao i na tržištu rada i društvu u celini

⁵³ <http://eng.uvm.dk/Education/Adult-Education-and-Continuing-Training/Adult-vocational-training-in-Denmark>

(EAEA, 2011: 4). Zanimljivo je da EAEA (ibidem) i za Dansku na kraju prve decenije XXI veka kaže da je sistem obrazovanja odraslih u fazi tranzicije u kojoj se suočava sa brojnim izazovima. U privatnom, kao i u javnom sektoru bilo je pojačanih pritisaka vezanih za finansiranje obrazovanja odraslih.

Zakon o otvorenom obrazovanju (*the Act on Open Education*) iz **1990.** godine je otvorio stručno orijentisane vanredne (*part-time*) kurseve i jedno-predmetne studije (*single-subject studies*) za odrasle na stručnim koledžima i visokoobrazovnim institucijama (EAEA, 2011: 5). Zakon takođe omogućava odraslima da odaberu određene obrazovne elemente iz stručnih kompetencija, a da dobiju iste kvalifikacije kao da su to pohađali redovnim putem⁵⁴. Tokom **1992.** godine doneti su akti koji stimulišu uzimanje odsustva sa posla u cilju obrazovanja, a **1995.** godine Ministar ponovo pokreće program „10 tačaka“ koje su se odnosile na povratno obrazovanje (*Recurrent Education*). Ovaj program poziva na proširivanje mogućnosti učenja odraslih, veće korišćenje odgovarajućih tehnologija, većoj transparentnosti mogućnosti za učenje, boljoj informisanosti odraslih o mogućnostima za učenje, finansijskoj podršci odraslim učenicima, i posebnoj podršci odraslim učenicima sa niskim obrazovnim poreklom. Tada je i naglašeno da je za uspeh obrazovanja odraslih neophodno da ono ne ostane prepoznato samo kao stvar individue, već mora biti prepoznato i priznato od strane poslodavaca i društva u celini (OECD, 1999: 5). Dopunama zakona iz 1996. i 1998. godine se favorizuju stručno obrazovanje i obuke u odnosu na liberalno obrazovanje, tako što im se omogućava duži period odsustvovanja sa posla (OECD, 1999: 7). Ovo je odgovor na potrebe tržišta rada i potrebe da se smanji nezaposlenost kroz obezbeđivanje adekvatnih kompetencija. Izgleda da je ovakva politika Danske počela da donosi plodove, jer je broj nezaposlenih koji su participirali u stručnim obukama porastao sa oko 10 000 iz 1990. godine, na oko 25 000, koliko ih se obučavalo 1997. godine (prema: ibidem). Tokom 1996. godine dolazi prva verzija sistema paralelnih kompetencija, koje postoje i danas (Ibidem). Ovaj program je uspostavljen obuhvatanjem delova obrazovnih programa na četiri nivoa: opšte (osnovno) obrazovanje odraslih, napredno obrazovanje odraslih, dodiplomski nivo studija i master studije. Filozofija ovog sistema je da dozvoli različite puteve dostizanja ovih nivoa, uključujući prepoznavanje neformalno stečenih kompetencija. Međutim, program ovakvih studija u svakom koraku podrazumeva

⁵⁴ prema: <http://education.stateuniversity.com/pages/375/Denmark-NONFORMAL-EDUCATION.html>

poklapanje sa nivoom nastave koja se izvodi u “običnom” obrazovnom sistemu. On bi trebalo da u velikoj meri pokrije isti sadržaj. U većini slučajeva, međutim, jedan korak iznosi samo jednu godinu “običnog” studiranja (puno radno vreme), jer se pretpostavlja da stručno praktično iskustvo polaznika doprinosi njegovom učenju. Pristup svakom nivou je definisan završavanjem prethodnog nivoa, plus najmanje dve godine aktivnog relevantnog rada zasnovanog na osnovu prethodnog nivoa kompetencija. Sistem je tako osmišljen da omogućava punu vertikalnu kvalifikacionu pokretljivost – u načelu omogućava da neko studira na nivou doktorskih studija nakon završavanja master nivoa. Ovaj poslednji korak je još uvek kontraverzan, međutim, premošćavanje između dva pomenuta puta je moguće⁵⁵.

Ideje začete tokom devedesetih godina XX veka, svoju kulminaciju doživljavaju tokom 2000. godine, sa velikom reformom stručnog obrazovanja i sistema stručnih obuka, kada je danski parlament usvojio brojne akte, koji su doneseni kako bi se stvorio koherentniji i transparentniji sistem obrazovanja odraslih (EAEA, 2011: 5). Pre reforme, programi stručnog obrazovanja odraslih su razvijani i sprovedeni manje ili više nezavisno, a sada se pretvaraju u jedinstven, koherentan i transparentan sistem obrazovanja i obuke odraslih (The Ministry of Education, 2008: 13). Reformom se uvodi novi sistem obrazovanja i obuke odraslih, novi vidovi obrazovne podrške odraslima, kao i novi način distribucije finansijskih sredstava institucijama obrazovanja odraslih. U novom sistemu obrazovanja i obuke odraslih, kursevi su tako strukturirani da se mogu **porediti sa** nivoima redovnog obrazovnog sistema. Prema EAEA (2011:5), ova reforma obrazovanja odraslih je imala tri glavna cilja: (1) obezbediti relevantno obrazovanje i obuku svim odraslim i na svim nivoima; (2) unaprediti prilike za obrazovanje za sve one koji su nekvalifikovani; (3) bolja iskorišćenost resursa.

Prema mišljenju Ministarstva prosvete (The Ministry of Education, 2008: 14), Danska je već 2000. godine počela da provodi u život Lisabonske ciljeve. U ovom periodu unapređenje veština doživotnog učenja za sve je glavni cilj danske Vlade, a pristup je širok i fleksibilan. Dok obrazovanje i obuka odraslih moraju biti organizovani na taj način da omogućavaju odraslima koji rade da zadrže postojeće poslove, dotle nezaposlene osobe takođe mogu pratiti programe ako imaju akcioni plan napravljen od strane centara za zapošljavanje, lokalnih vlasti ili Nacionalne službe za zapošljavanje (*Public Employment*

⁵⁵ prema: <http://education.stateuniversity.com/pages/375/Denmark-NONFORMAL-EDUCATION.html>

service), koja plaća za njihovo obrazovanje i obuke (The Ministry of Education, 2008: 14). Stručno orijentisano obrazovanje odraslih nakon reforme iz 2001. godine se naziva novim sistemom obrazovanja odraslih i grubo se može podeliti na dva nivoa: (1) osnovno obrazovanje odraslih i (2) napredni/viši nivoi daljeg obrazovanja (ibidem).

Sistem obrazovanja odraslih ima jedan opšti nivo koji odgovara (ekvivalentan je) redovnom stručnom obrazovanju i obuci (VET) sa dva programa za odrasle: (1) programi stručnog obučavanja odraslih (AMU) i (2) osnovno obrazovanje odraslih (GVU). Takođe, sistem ima i jedan opšti nivo koji odgovara višim obrazovnim programima sa tri programa namenjena odraslima: (1) dalje obrazovanje odraslih (VVU); (2) diplomski nivo programa; (3) programi na nivou mastera (ibidem).

Programi stručnog obučavanja odraslih (AMU) – ovde se radi o kratkim obukama namenjenim uglavnom nekvalifikovanim ili kvalifikovanim radnicima na tržištu rada. Ovi programi imaju trostruke ciljeve: (1) da doprinesu zadržavanju i unapređivanju stručnih veština i kompetencija učesnika u skladu sa potrebama tržišta rada; (2) da doprinesu rešavanju problema restrukturiranja tržišta rada u kratkoročnoj i dugoročnoj perspektivi; (3) da omoguće odraslima da unaprede veštine potrebne tržištu rada, ali i ličnih kompetencija kroz dostizanje formalnih kompetencija u stručnom obrazovanju i obuci (The Ministry of Education, 2008: 14-15). Iako su ovi programi kreirani prvenstveno za nekvalifikovane i kvalifikovane radnike, svi bez obzira na prethodnu kvalifikaciju mogu participirati u njima, pod uslovom da su danski državljani ili da su zaposleni u Danskoj.

Osnovno obrazovanje odraslih (GVU) – ovi programi pružaju kompetencije koje su uporedive sa redovnim stručnim obukama i obrazovanjem. Drugim rečima, ispiti koji se polažu, kao i nivo obrazovanja koji se dobija, identični su redovnom obrazovanju. Programi su fleksibilniji od redovnih, kraće traju i koriste polaznikovo prethodno iskustvo. Program GVU-a podrazumeva izradu individualnog obrazovnog plana za svakog polaznika, na osnovu njegovih potreba i konteksta, a sve to kako bi se povećali učinci obrazovanja i obuke (The Ministry of Education, 2008: 17).

Otvoreno obrazovanje. Postoje otvoreni obrazovni programi na nivou stručnog obrazovanja i obuka, ali i na višim obrazovnim nivoima. Standard za obrazovanje odraslih kao otvorenog obrazovanja je redovno (*full time*) i vanredno školovanje (*part time*), ali i vanredno obrazovanje može vrlo lako postati redovno, ako za tim postoji potreba. Ovaj vid

obrazovanja nude i kreiraju same škole koristeći elemente iz već postojećih sopstvenih obrazovnih ponuda. Ovu ponudu mogu davati škole koje su prihvaćene kao institucije koje nude napredno obrazovanje, a same škole odlučuju da li im se isplati ili ne da daju ovakve ponude. Izuzetak od ovoga čini grupa programa iz oblasti daljeg obrazovanja (napredno obrazovanje odraslih i dodiplomske studije), što prema zakonu ne može biti nuđeno prema sopstvenom nahodjenju, već se mora dobiti dozvola od Ministarstva (The Ministry of Education, 2008: 17). Što se tiče finansiranja ovog obrazovanja, deo troškova snosi država, a deo polaznici.

U okviru otvorenog obrazovanja, postoji i poseban mehanizam koji služi za zadovoljavanje urgentnih potreba tržišta rada, pod nazivom "Merituddannelserne".

"**Merituddannelserne**"(programi osnovnog i nižeg srednjeg obrazovanja uz dodelu kredita za prethodno učenje) **programi** su posebno kreirani za odrasle koji žele da uče, a žele bolji ili drugačiji posao. Ovakve programe odobrava i potražuje Ministarstvo, koje i plaća za njih. Poslednji program preduzet na ovaj način bila je obuka medicinskih sestara.

Najveći izazov u oblasti otvorenog obrazovanja odraslih je obezbediti dovoljan kvalitet učenja odraslih (The Ministry of Education, 2008: 17-18).

Napredni nivoi daljeg obrazovanja. Uopšteno govoreći, sistem daljeg obrazovanja odraslih je namenjen onim odraslima koji su završili svoje inicijalno obrazovanje na nivou višeg srednjeg obrazovanja ili višem nivou. (The Ministry of Education, 2008: 18).

Programi opšteg obrazovanja odraslih (AVU) u Danskoj predstavljaju deo sistema obrazovanja odraslih i nude odraslima obrazovanje na nivou kompetencija sa ciljem da poboljšaju znanja i veštine kroz opšte predmete na nivou nižeg srednjeg obrazovanja. Kada polože ispite, odrasli imaju prava da upišu više srednje obrazovanje. Ovi programi imaju za cilj da pruže obrazovanje koje će omogućiti mladim i odraslim osobama poboljšavanje ili dopunu znanja i veština u kroz opšteobrazovne predmete. Takođe, cilj je i da se poboljšaju sposobnosti odraslih da unaprede svoje poslovne i obrazovne mogućnosti⁵⁶. Opšte obrazovanje odraslih na nižem srednjem nivou (*almen voksenuddannelse* - AVU) je obezbeđeno u formi pojedinačnog kursa. Opšte obrazovanje odraslih je ekvivalentno – ali ne i identično – sa osnovnom i nižom srednjom školom na nivou lokalne zajednice (*the*

⁵⁶ <http://eng.uvm.dk/Fact-Sheets/Adult-education-and-continuing-training/The-General-Adult-Education-Programme>

Folkeskole). Razlika je u tome što je najviši nivo u opštem obrazovanju odraslih D, što je za jedan nivo više od nivoa koji se može ostvariti u redovnim školama (*the Folkeskole*). Nivo D obezbeđuje dobru akademsku pripremu za viši pripremni ispitni program (*the Higher Preparatory Examination Programme - HF*), a kurikulum i ispiti su prilagođeni odraslim ljudima. Nastava vodi ispitima koji kvalifikuju za upis na kontinuirano obrazovanje pod istim uslovima kao i sertifikati koji se dobijaju posle 9. i 10. razreda *Folkeskole*. Ciljna grupa su mladi i odrasli koji nisu završili nižu srednju školu ili koji imaju potrebu da unaprede ili dopune svoje osnovno obrazovanje. Prema podacima Ministarstva prosvete (ibidem), oko 80 000 odraslih godišnje učestvuje u programima opšteg obrazovanja odraslih, sa tendencijom porasta tog broja. Pravno posmatrano, Zakon o opštem obrazovanju odraslih br. 311, od 30 aprila 2008. godine reguliše ovu oblast (ibidem). Program je delimično finansiran od strane države, a delimično se finansira školarinama koje plaćaju polaznici, mada oni od države mogu dobiti stipendiju u svrhu plaćanja školarine (EAEA, 2011: 7).

Pripremno obrazovanje odraslih (FVU) ima za cilj poboljšanje bazičnih veština učesnika, naročito čitanja, pisanja i računanja. Uvođenje ovog obrazovanja je posledica reforme iz 2001. godine, a cilj je da se odrasli osposobe kako bi imali bolje pozicije na tržištu rada i kako bi bili bolji građani (The Ministry of Education, 2008: 18). Ovaj program je zamenio prethodni rimidijalni program čitanja (*remedial reading courses for adults*), koji nije imao sadržaj vezan za matematiku. Istraživanje OECD-a je pokazalo da 46% Danaca između 16 i 65 godina nije imalo razvijene veštine pismenosti na dovoljnom nivou, što je ukazalo na potrebu za reformom (The Ministry of Education, 2008: 33). Obezbeđivanje ove obrazovne usluge je obaveza države, a organizacija same nastave je izvršena tako da se uklopi u radne i porodične obaveze odraslog čoveka (The Ministry of Education, 2008: 18). Pripremno obrazovanje odraslih se sastoji iz dva predmeta: FVU čitanja i FVU matematike. FVU čitanje uključuje obuku iz čitanja, spelovanja i pisanog izražavanja, a sve to na materijalu relevantnom za svakodnevni život polaznika, dok FVU matematika uključuje obuku u osnovnim numeričkim i aritmetičkim veštinama, kao i usvajanje osnovnih matematičkih koncepata. Oba predmeta su podeljena na nivoe. Za pohađanje programa je dovoljno da učesnik ima preko 18 godina, mada postoje slučajevi kada je omogućeno da i mlađi polaznici prate ove obrazovne programe. Kako bi bio primljen na program,

potencijalni polaznik mora prvo da uradi test kojim se utvrđuje da li je ovaj program adekvatan za nju ili njega, a nakon dobijanja rezultata testa pristupa se individualnom vođenju. Ove programe finansira država, a realizuju se uglavnom kroz centre za obrazovanje odraslih –VUC (The Ministry of Education, 2008: 31).

Program višeg pripremnog ispitivanja (HF). Cilj ovoga programa je da pripremi polaznike za visoko obrazovanje, kroz sticanje opšteg obrazovanja. Program je uspostavilo Ministarstvo prosvete 2007. godine. Ove programe uglavnom nude više srednje škole i centri za obrazovanje odraslih. U ovim programima akcenat je na osposobljavanju participanata za dublje proučavanje materije i na vezama između predmeta, ali i na promovisanju individualne odgovornosti učesnika za sopstveni uspeh. Oko 80 000 participanata godišnje učestvuje u HF programima jednog ili više predmeta (The Ministry of Education, 2008: 36-37). Da bi se upisao HF program, potencijalni učenik mora imati završenih deset razreda ili, ako ih nema, polagati prijemni ispit (The Ministry of Education, 2008: 38). Država plaća školarinu za pohađanje ovih programa, a od učenika se može tražiti da pokriju troškove nastavnog materijala u maksimalnom iznosu od 2500 DKK (oko 335 evra). Studenti, ukoliko ispune uslove (aktivni su, danski su državljani i imaju više od 18 godina), mogu dobiti stipediju u obliku Danske obrazovne podrške (SU) (The Ministry of Education, 2008: 39). Pojedinačni predmetni kursevi koji vode ka višim pripremnim ispitima odgovaraju opštem obrazovanju na višem srednjoškolskom nivou. Kursevi su identični kursevima u inicijalnom višem srednjoškolskom obrazovanju (The Ministry of Education, 2008: 19). Ovaj program obrazovanja je uspostavljen od strane Ministarstva prosvete 2007 godine, a godišnje ga pohađa oko 50 000 osoba (The Ministry of Education, 2008: 33). U okviru programa opšteg obrazovanja odraslih razlikujemo tri vrste programa: pripremo obrazovanje odraslih (FVU), opšte obrazovanje odraslih (AVU) i više pripremo ispitivanje (HF).

Nacionalna strategija celoživotnog obrazovanja je uglavnom bazirana na Vladinoj globalizacionoj strategiji iz **2006.** godine, pod nazivom „Napredak, obnova, i razvoj – strategija za Dansku u globalnoj ekonomiji“ (*Progress, renewal and development - Strategy for Denmark in the global economy*). Glavni cilj strategije je da učini Dansku vodećim društvom znanja sa visokom kompetitivnošću i jakom kohezijom. Obrazovanje, unapređivanje veština celoga života, istraživanje i inoviranje na najvišem međunarodnom

nivou su od krucijalnog značaja za postizanje ovog cilja (The Ministry of Education, 2008: 4).

Politički dogovor o budućoj politici blagostanja i dogovor o primenjivanju fonda za globalizaciju je 2006. godine ustanovio ciljeve i okvir za dugoročan, koherentan razvoj ljudskih resursa u Danskoj. Opsežna ulaganja u obrazovni sistem i jačanje napora u oblasti obrazovanja i obučavanja odraslih će doprineti ukupnom unapređenju veština i obrazovanja svih u danskom društvu (ibidem). U danskom parlamentu (*Folketing*) je postignut politički sporazum, pod nazivom „Sporazum o budućem prosperitetu, blagostanju i investiranju u budućnost“ (*Agreement on future prosperity and welfare and investments in the future*), koji je stvorio osnovu za strukturalne reforme koje treba da obezbede prosperitet i blagostanje u budućnosti. Odvojeno je 15 milijardi DKK za šestogodišnje ulaganje u obrazovanje i unapređivanje veština tokom celoga života (Jørgensen, J. R., 2007: 9). Prema danskom Ministarstvu finansija⁵⁷, glavni elementi pomenutog sporazuma, pored finansijskih odvajanja, su: (1) kasnije penzionisanje i povlačenje sa tržišta rada; (2) poboljšana politika tržišta rada na povećanju ponude radne snage u kraćem vremenskom periodu; (3) ciljani naponi za jačanjem zaposlenosti među imigrantima i njihovim potomcima; (4) ranije završavanje fakultetskih studija; (5) investirati u budućnost: srednje obrazovanje za sve, više mladih ljudi sa visokim obrazovanjem, ojačati obrazovanje i prekvalifikaciju odraslih, odvojiti više sredstava za istraživanje i razvoj, kao i ojačati inicijativu i preduzetništvo. Ono što je nama najzanimljivije je obrazovanje odraslih i njihova prekvalifikacija, sa posebnim naglaskom na pojačavanje kurseva čitanja, pisanja i matematike, dodatno šegrtovanje odraslih i implementaciju rotacije na poslu. Za nabrojane stvari se odvaja iznos od milijardu DKK za period od 2008. do 2010. godine (ibidem).

Vredi pomenuti i Zakon o visokim narodnim školama (*Act on Folk High Schools*) iz 2006. godine koji unapređuje oblasti liberalnog obrazovanja odraslih, i koji omogućava biranje nastave za pripremu ispita i vodi ka kvalifikaciji (višem nivou obrazovanja), kao sastavnom delu kursa visoke narodne škole. Ovim je zakonom omogućeno da prilikom razmatranja i priznavanja prethodnog učenja kandidata, mogu biti uvršćeni i različiti oblici liberalnog obrazovanja odraslih (prema: Jørgensen, 2007: 33).

⁵⁷ <http://uk.fm.dk/publications/2006/denmarks-convergence-programme-2006/2-agreement-on-future-prosperity-welfare-and-investments-in-the-future/>

U cilju poboljšanja obrazovanja odraslih, država je nakon **2007.** godine preuzela odgovornost za obrazovanje u centrima za obrazovanje odraslih (VUC), pripremnom obrazovanju odraslih (FVU) i opštem obrazovanju odraslih (AVU), uključujući i obrazovanje disleksičnih odraslih, koji su izdvojeni iz specijalnog obrazovanja odraslih. Proces transformacije sistema obrazovanja odraslih u Danskoj je još uvek aktuelan, kroz donošenje nove legislative i kroz spajanje pojedinih institucija.

Između 2004. i 2006. godine, Vladina komisija je evaluirala sektor obrazovanja i obuke odraslih, sa pokušajem da predvidi buduće pravce razvoja danskog obrazovanja odraslih. Izražena je briga za ranjive sektore tržišta rada – odrasle sa neadekvatnim nivoom čitanja i pisanja, a naglašena je i potreba za boljim motivisanjem odraslih da uđu u proces obrazovanja. Povezani sa ovim idejama su i prepoznavanje prethodnog učenja, uključujući 'prave kompetencije', kao i fleksibilnost. Tokom 2007. godine, država je uvela sistematsku evaluaciju i merenje efekata programa za obrazovanje odraslih (EAEA, 2011: 6).

U Danskoj, **vođenje (guidance) u obrazovanju i stručnim obukama** ima visok prioritet, što je i definisano u Zakonu o vođenju u odabiru obrazovanja, obuka i karijere (*Act on Guidance in Relation to Choice of Education, Training and Career*), koji je usvojio danski parlament **2003.** a dopunio 2006. i 2007. godine (EAEA, 2011: 5). Prema ovom zakonu, Ministarstvo obrazovanja je odgovorno za kontinuirano nadgledanje i razvoj usluga vođenja, koja je primarno usmerena na mlade do 25 godina života, ali je i izuzetno bitna za odrasle koji žele da pohađaju visokoobrazovne programe (EAEA, 2011: 5). Zbog straha da niskokvalifikovanim odraslima usluge vođenja neće biti dostupne, **2008.** godine je formirana **Mreža za vođenje odraslih (Adult Guidance Networks)**, koja bi trebala da prevaziđe jaz između onih kojima je ova usluga potrebna i onih koji tu uslugu pružaju (The Ministry of Education, 2008: 3).

Bolje i kvalitetnije informisanje i vođenje mladih i odraslih ljudi treba promovisati i unaprediti kroz: (1) povećano vođenje (usmeravanje) na svim nivoima: u obaveznom osnovnom obrazovanju, višem srednjem obrazovanju, visokom obrazovanju i obrazovanju i obučavanju odraslih; (2) uspostavljanje diplomskih studija iz oblasti stručnog vođenja; (3) uvođenje novih inicijativa jačanja napora vođenja odraslih, sa posebnim naglaskom na one sa najnižim nivoom obrazovanja (The Ministry of Education, 2008: 21).

Čini nam se da su mere Vlade Kraljevine Danske dale pozitivne rezultate, jer je tokom 2006. godine više od četvrtine (26%) danske radne snage (između 25 i 64 godina) učestvovalo u aktivnostima kontinuiranog obrazovanja. Ovo je znatno više nego što je to bilo 2003. godine, kada je u istim aktivnostima učestvovalo 14% pomenute ciljne grupe (The Ministry of Education, 2008: 3).

Istraživanja na polju obrazovanja odraslih. Poslednju deceniju Danska je uložila određene napore u istraživanje obrazovanja i učenja odraslih, kako bi se došlo do fundamentalnih znanja iz ovih oblasti i kako bi se praktično unapredilo formalno, neformalno i informalno obrazovanje i učenje. Ministarstvo prosvete Kraljevine Danske je finansiralo istraživanja i razvojne programe iz oblasti: vođenja i individualnih obrazovnih planova, ICT u obrazovnim programima, ishodi obrazovanja, razvoj i osiguravanje kvaliteta na školskom nivou, unapređenje kvalifikacija nastavnika, sadejstvo između obrazovanja, obuke i učenja na radnom mestu, prepoznavanje prethodnog učenja (The Ministry of Education, 2008: 22).

Ministarstvo prosvete Kraljevine Danske vidi sopstvenu zemlju kao jednu od zemalja „u kojoj većina stanovnika učestvuje u obrazovanju: u obrazovanju odraslih i kontinuiranoj obuci, razvoju kompetencija na poslu, i liberalnom obrazovanju odraslih u njihovom slobodnom vremenu“⁵⁸. Ovo potkrepljuje tvrdnjom da je ulaganje u razvoj novih kvalifikacija i kompetencija, i u javnom i u privatnom sektoru među najvećima u Evropi.

Značajan deo ukupnog učenja odraslih se odvija kroz razvoj kompetencija u vezi sa poslom, a odavno je još uspostavljena praksa da pružanje ovih usluga bude uslovljeno kolektivnim ugovorom između socijalnih partnera. Viskokvalifikovana i dobro obrazovana radna snaga igra odlučujuću ulogu u globalnoj ekonomiji znanja i ključ je za razvoj Danske kao društva znanja. U svetlu promena sa kojima se suočava Danska, Vlada je pokrenula široke obrazovne reforme koje će doprineti obezbeđivanju kontinuiranog rasta i blagostanja Danske u godinama koje dolaze. U proleće **2007. godine**, Vlada je sačinila izveštaj o Danskoj strategiji celoživotnog obrazovanja, **kao deo evropske kooperacije u obrazovanju**, a radi dostizanja ciljeva Lisabonske deklaracije (ibidem).

Ova strategija je i odgovor Vlade Kraljevine Danske na poziv Evropskog Saveta zemljama članicama da razviju koherentne nacionalne strategije celoživotnog učenja do 2006. godine,

⁵⁸ <http://eng.uvm.dk/Education/Themes/Education-and-skills-upgrading-for-all>

kao važan doprinos dostizanju Lisabonskih ciljeva (Jørgensen, J.R., 2007: 5). Cilj Vlade je da Danska bude među najatraktivnijim zemljama na svetu za život i rad – a kroz 10 ili 20 godina od donošenja ove strategije – zemlja gde svi imaju priliku da otkriju svoje sposobnosti i da stvore prosperitet za sebe i druge (ibidem: 8).

U Danskoj strategiji celoživotnog učenja – obrazovanje i unapređivanje veština za sve (*Denmark's strategy for lifelong learning – Education and skills upgrading for all*) (Undervisnings ministeriet, 2008:1-2) su naglašeni sledeći ciljevi: (1) koherentan sistem obrazovanja, od predškolskog do visokog obrazovanja, koji će obezbediti jednaku šansu za sve da odlično ovladaju osnovnim veštinama, dobiju kvalitetno obrazovanje i osnovu za celoživotno učenje; (2) obrazovni programi moraju biti „svetske klase“, takvi da odgovaraju i talentovanim i slabim učenicima, a da pri tome odgovaraju i potrebama društva i tržišta rada; (3) uspostavljanje relevantnog i visokokvalitetnog obrazovanja odraslih i kontinuirane obuke svih koji se nalaze na tržištu rada, sa naglaskom na jačanje osnovnih veština i unapređivanja onih sa najmanje kvalifikacija. Podeljena je odgovornost za obezbeđivanje da svako na tržištu rada bude uključen u celoživotno obrazovanje; (4) sistemsko razvijanje kompetencija na radnom mestu treba ojačati i u javnom i u privatnom sektoru, što je povezano i sa potrebom većeg ulaganja u razvoj kompetencija; (5) moraju se unaprediti prilike za vođenje i savetovanje i obezbediti najbolji mogući uslovi da učenici, studenti i odrasli participanti učestvuju u celoživotnom obrazovanju; (6) svi oblici obrazovanja i učenja treba da budu zasnovani na izgrađivanju znanja, veština i kompetencija pojedinaca. U obrazovanju i obuci odraslih, nove i unapređene mogućnosti se vezuju za promovisanje vidljivosti i prepoznavanja prethodnog učenja individue; (7) koherentni obrazovni sistem i njegova transparentnost treba da doprinesu ciljanom obrazovanju, unapređenju životnih veština i olakša što bolje korišćenje javnih resursa; (8) globalna perspektiva mora biti uključena u sve obrazovne programe doprinoseći internacionalizaciji i kooperaciji sa svetom oko nas; (9) treba stvoriti snažnije okruženje visokog obrazovanja da bi se doprinelo boljem kvalitetu obrazovanja i razvoja znanja, bolji okvir i bolje uslove kako bi se razvila interakcija između obrazovnih institucija, preduzetnika i drugih važnih „igrača“.

U nameri kako bi postigla zacrtane ciljeve i celoživotno unapređivanje veština, Vlada je odredila prioritete ciljeve i inicijative povezane sa obrazovnim sistemom i sa oblašću

obrazovanja odraslih i njihove kontinuirane obuke. Doživotno učenje je podržano i promovisano kroz akcije i inicijative u velikom broju oblasti, npr. zapošljavanje i integracioni naponi, liberalno obrazovanje odraslih, udruživanje u kulturne aktivnosti. Realizacija opsežnih reformi je zasnovana na prihvatanju odgovornosti i aktivnog doprinosa svih relevantnih igrača. Cilj Vlade Kraljevine Danske je da **ojača socijalno partnerstvo** između svih zainteresovanih strana. Ovo je odlučujuće za realizaciju danske strategije za doživotno unapređivanje veština i celoživotno učenje. Promoviše se kohezija između različitih obrazovnih puteva i obrazovnih nivoa, gde individua kombinujući pomenute puteve može steći potrebne kvalifikacije i kompetencije. Vlada Kraljevine Danske je formulisala specifične ciljeve za pojedine nivoe obrazovanja i ciljne grupe, a mi ćemo se posebno osvrnuti na specifične ciljeve obrazovanja odraslih. Pre toga možemo ukazati na jedan specifičan cilj vezan za osnovno i niže srednjoškolsko obrazovanje. Radi se o cilju da učenici koji pohađaju ove škole „budu među najboljima u svetu u četiri predmetne oblasti: čitanje, matematika, prirodne nauke i engleski jezik“ (Undervisnings ministeriet, 2008:2). Ovo ukazuje na vrlo visoke standarde koje dansko školstvo sebi postavlja, ali i značaj koji se pridaje osnovama obrazovanja za dalje celoživotno učenje. Što se tiče specifičnih ciljeva usmerenih na kontinuirano obrazovanje i obrazovanje odraslih, naglašavaju se konstantne promene, kako na polju tržišta rada, tako i u društvu, koji stalno postavljaju nove zahteve za veštinama i adaptaciju individua. U obrazovanju odraslih i kontinuiranom obučavanju se vidi način za pomoć pojedincima da aktivno učestvuju na tržištu rada i u svojim životima. Kompetitivnost danskih preduzetnika i kvalitet usluga u velikoj meri zavisi od investicija u kontinuirane obuke i razvoj kompetencija. Zahtevi za obrazovanjem odraslih i kontinuiranim obukama moraju biti ojačani među radnicima i preduzetnicima. Oni koji imaju najniži nivo formalnog obrazovanja i obuka, oni koji imaju najveće potrebe, ali i barijere za obrazovanje odraslih moraju biti posebno motivisani. Javni i privatni preduzetnici moraju biti ohrabrivani da kreiraju razvojna i učeća radna mesta u većoj meri i da ojačaju razvoj ljudskih resursa. Vlada je, nakon dijaloga sa socijalnim partnerima, postavila sledeće ciljeve u obrazovanju odraslih i kontinuiranoj obuci (Undervisnings ministeriet, 2008): (1) svi treba da budu uključeni u doživotno učenje; (2) obrazovanje odraslih i kontinuirana obuka moraju biti efektivni i fleksibilni. Moraju podržati dobre individualne mogućnosti za posao, dobru kompeticiju u preduzetništvu i

visoku zapošljivost i prosperitet u društvu; (3) obrazovanje odraslih i kontinuirana obuka moraju svakome pružiti priliku za unapređenje kompetencija, naročito onima sa najnižim nivoom kompetencija; (4) obrazovanje odraslih i kontinuirana obuka moraju biti odraz promena u oblasti kvalifikacija i potreba tržišta rada.

Stanje u oblasti obrazovanja i obuka odraslih, u 2004. godini je bilo sledeće: 60 % radne snage je učestvovalo u aktivnostima učenja, bez obzira da li su pohađali javne, privatne ili kompanijske programe; oko 600 000 osoba je učestvovalo u javnom, opštem obrazovanju, ili u stručnim obukama, što odgovara oko 20 % radne snage Danske; obrazovni grantovi se isplaćuju najviše za školarine za obrazovanje i obuku odraslih; ukupan trošak (i javni i privatni) za obrazovanje i obuku odraslih u Danskoj je procenjen na 15 milijardi DKK (prema: Jørgensen, J.R., 2007: 22). Što se tiče stanja u liberalnom obrazovanju odraslih u Danskoj, iste godine je: 50 000 učesnika bilo u rezidencijalnim visokim narodnim školama, za šta je Vlada izdvojila 432 miliona DKK; 675 000 ljudi je pohađalo večernje škole, a lokalne samouprave su za to izdvojile 175 miliona DKK; trećina populacije se bavi volonterskim radom; broj dobrovoljnih organizacija je procenjen na preko 83 000 lokalnih organizacija, 6200 fondacija, skoro 8 000 samoupravljujućih organizacija i oko 3 000 nacionalnih organizacija (prema: Jørgensen, J. R., 2007: 33).

U strategiji se kao posebna pitanja javljaju elementi koji bi trebalo da unaprede obrazovanje i proces poboljšanja veština. To su pitanja: vođenja i savetovanja, prepoznavanje prethodnog učenja, kohezija i transparentnost obrazovnog sistema, globalna perspektiva u obrazovnim promenama, jače profesionalne institucije, i na kraju, partnerstvo u obrazovanju, obuci i unapređivanju veština⁵⁹.

Vođenje i savetovanje mladih ljudi mora biti ojačano i profesionalizovano. Cilj Vlade je da vođenje na svim nivoima obrazovnog sistema obezbeđuje mladim ljudima informacije koje im omogućavaju da načine izbore obrazovnih programa koji odgovaraju njihovim željama, sposobnostima i društvenim potrebama za kvalifikovanim radom. Vođenje je takođe doprinos premošćavanja različitih nivoa obrazovanja. Mora se unaprediti vođenje i savetovanje za šanse u obrazovanju odraslih i u kontinuiranom obučavanju. Vlada Danske smatra da savetovanje i vođenje doprinosi interesima i zaposlenih i poslodavaca.

⁵⁹ prema: <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

Prepoznavanje prethodnog učenja - cilj Vlade je da stvori bolje prilike za prepoznavanje prethodnog učenja bez obzira na to gde je i kako znanje stečeno. To je u svrhu promovisanja obrazovanja odraslih i njihove kontinuirane obuke, a najbolja promocija je kroz primenu legislative kojom bi se povećalo prepoznavanje prethodnog učenja, od opšteg obrazovanja odraslih do nivoa fakulteta. Ovo će se sprovesti od 2007. / 2008. godine.

Kohezija i transparentnost obrazovnog sistema – cilj Vlade je da prelaz sa jednog nivoa obrazovanja na drugi bude bolji, da se poveća mogućnost prenosa kredita i da sistem obrazovanja bude transparentniji i pristupačniji svima. Ovo bi se moglo implementirati kroz bolje premošćavanje jaza između osnovne i niže srednje škole, kroz obrazovne programe za mlade, veće mogućnosti za prenos kredita u obrazovnom sistemu, kroz povećano prepoznavanje prethodnog učenja u obrazovanju odraslih i njihovoj obuci, razvoju nacionalnog okvira kvalifikacija za celoživotno učenje. Koherentan okvir kvalifikacija bi takođe pomogao u poređenju i prepoznavanju kvalifikacija između Danske i drugih evropskih zemalja.

Globalne perspektive u obrazovnim programima – svi mladi ljudi bi trebalo da završe obrazovne programe sa globalnim perspektivama i mnogi od njih provode deo svog obrazovanja studirajući u inostranstvu.

Jače profesionalne institucije – cilj Danske je da stvori manje i jače institucije sa velikom akademskom širinom i visokim kvalitetom.

Partnerstvo u obrazovanju, obuci i unapređivanje veština celoživotnog učenja – Vlada i članovi Saveta za globalizaciju su napravili okvirni sporazum o partnerstvu koji ih obavezuje da sprovedu strategiju u konkretnu akciju. Partnerstvo u oblasti obrazovanja i obuke može pomoći jačanju kvaliteta i zahteva u oblasti obrazovanja, ali i može da pomogne u jačanju napora za promovisanje biznisa i ekonomskog rasta.

Danska Vlada je planirala da se ova Strategija realizuje u periodu od 2007. do 2012. godine, sa ciljem da se u njenu realizaciju uključe svi relevantni akteri, od lokalnog do nacionalnog nivoa.

I formalno i neformalno obrazovanje odraslih u Danskoj je legislativno utemeljeno na nekoliko različitih zakona: zakon o stručnoj obuci, zakon o rezidencijalnim visokim

narodnim školama, zakon o večernjim školama /studijskim udruženja, itd. i ima različitu organizacionu strukturu i različite mogućnosti finansiranja⁶⁰.

2.1.5. UPRAVLJANJE DANSKIM SISTEMOM OBRAZOVANJA ODRASLIH

Jurisdikcija nad obrazovanjem je podeljena između pet različitih ministarstava. Lokalne samouprave su odgovorne za deo neformalnog obrazovanja odraslih kao i za specijalno obrazovanje odraslih, dok su većina centara za obrazovanje odraslih postali samoupravne državne institucije⁶¹.

Što se tiče ministarstava koja su odgovorna za obrazovanje, **Ministarstvo za socijalna pitanja** je odgovorno za jaslice i obdaništa, a **Ministarstvo obrazovanja** je odgovorno za osnovno, niže i više srednje obrazovanje, stručno obrazovanje i obuku, dalje obrazovanje (odvojeno od visokog obrazovanja), stručne obuke za odrasle i obrazovanje odraslih. Za univerzitete i istraživačke programe je odgovorno **Ministarstvo za nauku, tehnologiju i inovacije**, dok je **Ministarstvo kulture** zaduženo za Kraljevsku umetničku akademiju, muzičke akademije, škole za bibliotekare i škole arhitekture. Na kraju, **Ministarstvo odbrane** je odgovorno za vojno obrazovanje (prema: EAEA, 2011: 4).

Glavni aspekt politike vođenja obrazovnih institucija je da se one vide kao institucije koje upravljaju sopstvenim radom, sa ciljem da osiguraju široko obrazovno okruženje sa velikim brojem opcija za učenje u svim regijama i svim godinama potencijanih učenika. Deo ove politike je uverenje da institucije obrazovanja treba da budu nezavisne i kroz primenu decentralizacije odgovorne za obrazovne mogućnosti i razvoj, kao i za sopstveni pedagoški razvoj (ibidem). Zvaničan primarni cilj je da se obezbedi visok nivo kvalitetnog obrazovanja i da se obezbedi geografska pokrivenost cele zemlje adekvatnim obrazovnim ponudama, što se nekada vrlo teško sprovodi u praksi.

U oblasti **kontinuiranih stručnih obuka** (*Continuing Vocational Training - CVT*) u koje prema danskom shvatanju spadaju programi stručnih obuka odraslih i osnovno obrazovanje odraslih, kao i u stručnom obrazovanju i obuci (*Vocational Education and Training -VET*), postoji duga tradicija uključivanja socijalnih partnera, kojima se pripisuje naglašeni uticaj u

⁶⁰ prema: <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

⁶¹ prema: <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark>

velikom broju oblasti definisanih zakonom. Ovo partnerstvo je zasnovano na harmoničnom istorijskom razvitku i potvrđenoj održivosti podele odgovornosti. U stručnom obrazovanju i obuci (VET) odraslih model donošenja odluka počiva na tri principa: (1) tripartidnoj kooperaciji između Vlade, poslodavaca i zaposlenih; (2) jaka organizacija socijalnih partnera kada se radi o pitanjima obrazovanja i obuke; (3) kolektivni ugovori na tržištu rada (The Ministry of Education, 2008: 13).

Socijalni partneri, kao neko koga prepoznaje Ministarstvo prosvete, odlučuju o ciljevima, sadržaju i krajnjem statusu pojedinog programa. Cilj ovog partnerstva je da se obezbedi koherentnost između obrazovanja i mogućnosti za zapošljavanje. To se postiže kroz prilagođavanje politike obrazovanja i obuke, kvalifikacionu strukturu potrebama tržišta rada i individualne potrebe i veštine, obezbeđivanje kvaliteta i korišćenja programa. Koordinacija i razvoj socijalnog partnerstva se dešavaju u velikom broju tripartidnih komisija (ibidem).

U CVT sistemu, socijalni partneri takođe imaju centralnu ulogu u upravljanju, postavljanju prioriteta, razvoju, organizaciji, osiguranju kvaliteta programa. Kroz rad centralnog saveta i CVT komisija, kao i kroz decentralizovni rad na nivou školskih odbora obezbeđuje se prilagođavanje potrebama za kvalifikacijama i kompetencijama na tržištu rada, preduzećima i na ličnom nivou (ibidem).

Za upravljanje sistemom obrazovanja odraslih od velike su važnosti pomenuti socijalni partneri: sindikati i udruženja poslodavaca, ali i stručna udruženja, kao što su **DAEA** (*Danish Adult Education Association*) Dansko društvo za obrazovanje odraslih koje je krovna organizacija institucija neformalnog obrazovanja odraslih, *The VUC Leaders' Association*, kao krovna organizacija ispred institucija opšteg formalnog obrazovanja odraslih, **Udruženje danskih visokih narodnih škola** (*The Association of folk high schools in Denmark: Folkehøjskolernes Forening i Danmark – FFD*).

Vrlo je zanimljiv odnos Danske prema **on-line (e) učenju**. Može se reći da je obrazovanje u Danskoj duboko ukorenjeno u dugu tradiciju „žive reči” i učenja licem-u-lice. Stoga je fokus sa e – učenja usmeren na on-line obrazovanje koje naglašava učenje kroz saradnju. Ovo odražava danski odnos prema obrazovanju – na ovaj način se smanjuju mogućnosti fleksibilnosti obrazovanja, ali se zato naglašava dimenzija saradnje i interakcije, pre nego individualno sticanje znanja. Kao institucija koja se bavi e – učenjem izdvaja se *Dansk*

Netskole, kao veliki provajder on-line kurseva, a sprovodi i *Web-edu* i CISAER projekte (EAEA, 2011: 11).

Prepoznavanje prethodnog učenja (*Recognition of prior learning – RPL*) je primer nefiskalnog alata za unapređenje efikasnosti i odnosa cena-efekat celoživotnog učenja (OECD, 1999: 9). Kako navodi Ministarstvo prosvete Danske, u njihovoj zemlji je fokus na koncepciji “realnih kompetencija” (*realkompetence*) koje želimo da procenimo (The Ministry of Education, 2008: 47). Danska već ima dugu tradiciju individualnih procena kompetencija, posebno u stručnim obukama odraslih (još od 1997. godine), a u zemlji postoji široka politička podrška ovom pitanju. Još je 2004. godine parlament usvojio Vladin politički program o prepoznavanju prethodnog učenja, koji su, u duhu socijanog partnerstva predstavila 4 ministra u Vladi. Po ovom pitanju **Danska je u istoj liniji sa EU**, OECD-om i Nordijskim savetom ministara. Danska prepoznaje RPL kao mehanizam za dostizanje Lisabonskih ciljeva, a sebe smatra za zemlju koja po ovom pitanju prednjači u Evropi (ibidem).

Vlada Danske u RPL-u vidi velike obrazovne perspektive, ali takođe naglašava značaj unapređenja interakcije učenja koje se odvija na radnom mestu, u formalnom obrazovanju i na nekom trećem mestu. Svrha procene i prepoznavanja prethodnog učenja u formalnom obrazovanju i obuci je, kao što je definisano novom legislativom, da se da prilika individui da nastavi da izgrađuje svoje kompetencije, bez obzira na to kako su stečene, i na taj način dobije njihovo zvanično priznavanje. Referentne tačke za procenu prethodnog učenja su obrazovni ciljevi i/ili ulazni zahtevi za upis željenog obrazovnog programa. Rezultati procene i prepoznavanja prethodnog učenja se dokumentuju sertifikatom, a tome doprinosi i dokumentovanje znanja od strane polaznika, kroz kompetencije koje je stekao obrazovanjem, radom ili na nekom trećem mestu (The Ministry of Education, 2008: 20). RPL je izuzetno bitno i za preduzeća, kojima znači da znaju kojim „pravim“ kompetencijama raspolažu njihovi zaposleni, pa mnoge od njih, u okviru sopstvene politike razvoja vrše prepoznavanje prethodnog učenja (The Ministry of Education, 2008: 21). Danska je po pitanju RPL-a razvila i dodatne mehanizme, kao što je „Moja fascikla kompetencija“ (*My Competence Folder*), što je kombinacija CV-ja i portfolija, koji priprema individua koja želi da dokaže posedovanje određenih kompetencija (The Ministry of Education, 2008: 49).

2.1.6 FINANSIRANJE OBRAZOVANJA ODRASLIH U KRALJEVINI DANSKOJ

Kraljevina Danska u svom budžetu ima sredstva koja su namenjena obrazovanju odraslih, a u ovoj zemlji se uvek gledalo na finansiranje ili sufinansiranje kontinuiranog i naprednog obrazovanja i obuka, kao i liberalnog obrazovanja odraslih, kao na javni zadatak. Javno finansirano obrazovanje odraslih grubo možemo podeliti u tri grupe: (1) stručno orijentisano obrazovanje i obučavanje odraslih, od VET nivoa do najviših akademskih nivoa; (2) opšte obrazovanje odraslih (osnovno i srednje obrazovanje, ili posebne ponude koje se ne bi mogle svrstati ni u jednu od ove dve kategorije); (3) liberalno obrazovanje odraslih (visoke narodne škole, večernje škole, itd.) (The Ministry of Education, 2008: 4).

Parlament Kraljevine Danske u okviru rasprave o budžetu odlučuje o tome koliko će se godišnje odvajati novca za obrazovanje odraslih (The Ministry of Education, 2008: 30).

Kako bi distribuirala namenjena sredstva i obezbedila da se realizuju ciljevi obrazovanja koje država podržava, Danska je uvela taksimetar sistem finansiranja obrazovnih institucija. Obrazovne institucije koje same upravljaju svojim radom imaju na raspolaganju dve vrste prihoda: one koje dobijaju od države i one koje sami zarade. U sopstvenim приходima najbrojniji su oni koji potiču od školarine i participanata u njihovim obrazovnim programima i od naknada za nezaposlene koje dobijaju za aktivacione programe. Država daje oko 80 % sredstava potrebnih za rad ovih institucija, pa je stoga i njihov glavni finansijer⁶². Od ovih sredstava (pomenutih 80% ukupnog finansiranja institucije), donacije (*grants*) koje institucija dobija na osnovu svojih aktivnosti (nastava, održavanje zgrade ili zajednički troškovi prema taksimetru) iznose ukupno 92% (ibidem), tako da se može reći da se najveći deo državnog finansiranja odvija putem taksimetar sistema. Iako je taksimetar sistem, očigledno, primarni model državnog finansiranja obrazovnih institucija, potrebno je dopuniti ovaj vid upravljanja dopunskim upravljačkim alatom, u obliku osnovnih donacija (*grantova*), fondova za ciljano istraživanje i razvoj, modela višegodišnjih sporazuma, itd., u nameri da bi se obezbedila dovoljna fleksibilnost u dostizanju različitih političkih, administrativnih i institucionalnih potreba od strane zajedničkog finansijskog upravljanja. Finansijsko upravljanje na nacionalnom nivou mora da zadovolji zahteve za efikasnom

⁶² prema: <http://eng.uvm.dk/Education/General/The-Taximeter-System>

distribucijom sredstava, a u isto vreme, da podrži obrazovne političke ciljeve, koji su između ostalog, u vezi sa geografskom dostupnošću obrazovnih programa i razvojem posebnih oblasti inicijativa, što zahteva različite upravljačke alate.

Taksimetar sistem upravljanja, je primer fiskalnog alata za unapređivanje efikasnosti i odnosa cena – efekat učenja (OECD, 1999: 9). On predstavlja način distribucije finansijskih resursa, a u osnovi podrazumeva da u okviru ukupnih državnih finansijskih resursa predviđenih za obrazovanje, koji su determinisani opsegom opštih prioriteta politike, budu alocirana sredstva obrazovnim institucijama na osnovu objektivnih ciljeva za nivo aktivnosti i na osnovu politički utvrđene stope taksimetra po jedinici aktivnost-nivo⁶³.

Prva verzija taksimetar sistema je uvedena još 1980. godine od strane Ministarstva prosvete, u nameri da bolje kontroliše finansiranje škola i fakulteta. Umesto da se bazira na direktnom pokazatelju, kakav je broj učenika, finansiranje se zasniva na ceni zahtevanog inputa, kao što je broj nastavnika (OECD, 1999: 7)

Sadašnje preuzimanje sredstava je predviđeno kroz blok donacije (*block grants*), koje su institucije slobodne da koriste prema svom nahodjenju u okviru vežećih uslova preuzimanja sredstava i u skladu sa ciljevima koji su određeni za pojedine programe i institucije. I taksimetar i blok grantovi su utemeljeni u zakonu o institucijama, koji na sličan način uspostavlja činjenicu da državni fondovi postoje da bi se koristili u skladu sa taksimetar sistemom, i sa godišnjim Aktom o podeli novca (*Appropriations Acts*). Ono što spaja nivo aktivnosti i politički determinisane iznose koje podrazumeva taksimetar sistem, jeste suština da će instituciji, ukoliko poveća nivo aktivnosti u postojećim obrazovnim programima, to biti finansirano prema taksimetar sistemu. U situacijama stabilnih nivoa aktivnosti institucija (i države), sve ostalo je takođe jednako, pa će stoga i budžet biti razumno stabilan⁶⁴. Vredi napomenuti da je upravljanje uz pomoć taksimetra razvijeno nakon prethodnih detaljnih razmatranja. Prvo, namera je bila da se uvede sistem finansijskog upravljanja, koji je u većoj meri orijentisan na rezultate i podsticaje. Koristeći sistem taksimetra, visina finansijskog iznosa koju će institucija dobiti od države je direktno povezana sa rezultatima ustanove, mereno preko godišnjeg broja redovnih (*fulltime*) učenika ili njihovim ekvivalentom. Institucije time imaju podsticaj da prilagode svoj

⁶³ prema: <http://eng.uvm.dk/Education/General/The-Taximeter-System>

⁶⁴ prema: <http://eng.uvm.dk/Education/General/The-Taximeter-System>

kapacitet tražnji, ali i da konstantno traže načina kako da uštede i postanu efikasniji. Ovo takođe stavlja institucije u konkurentski odnos, jer se trude da privuku korisnike.

Drugo, namera je bila da se obezbedi mehanizam da se sredstva efikasno prenose i preusmeravaju sa obrazovnih programa koji imaju tendencije smanjivanja aktivnosti na obrazovne programe koje doživljavaju rast, a u isto vreme se podržava i slobodan izbor programa od strane odraslih. Ovaj mehanizam „nivoa aktivnosti obrazovne institucije“ podrazumeva da se redistribucija sredstava dešava automatski, bez procesa pregovaranja.

Treće, direktno upravljanje produktivnošću kroz taksimetar sistem bi trebalo da spreči fluktuaciju nivoa aktivnosti institucije.

Kao **karakteristike taksimetar sistema** distribucije sredstava možemo navesti⁶⁵: upravljanje potražnjom, upravljanje produktivnošću, taksimetar novčani iznosi su politički utvrđeni kroz Akt o podeli novca (*Appropriations Acts*), zavisnost od intenziteta / nivoa aktivnosti institucije i numerički principi, sistem delova (*rate*), dodatni alati za upravljanje finasijama, osnovne donacije (*grants*), fondovi za siromašne institucije, spajanje kao alat upravljanja, donacije (*grants*) zavisne od nivoa neaktivnosti, aktivnosti koje donose prihode. Pokušaćemo ukratko da pojasnimo svaku od navedenih karakteristika taksimetar sistema distribucije finansijskih sredstava, imajući na umu da je institucionalni okvir kojim rukovodi Ministarstvo obrazovanja izuzetno širok, i da obuhvata i velike, složene institucije sa širokom obrazovnom ponudom, ali i male institucije sa malim brojem obrazovnih programa.

Upravljanje potražnjom. Suština ovog principa je da novac „prati“ korisnika obrazovnog programa i na taj način se stvara podsticaj za ponašanje institucije koje je orijentisano na polaznika. Na ovaj način je obezbeđeno povećano finansiranje institucija sa povećanim intenzitetom / nivoom obrazovne aktivnosti, kao i fleksibilnost u pogledu institucionalne / organizacione strukture (spajanja i razdvajanja organizacija).

Upravljanje produktivnošću. Korišćenjem taksimetar sistema se izbegava nenamerno poboljšanje ili pogoršanje kvaliteta standarda rada obrazovne ustanove, kao npr. rezultat demografskih promena ili promena načina aplikacije za sredstva.

Taksimetar novčani iznosi su politički utvrđeni kroz Akt o podeli novca (*Appropriations Acts*). Određivanje novčanih iznosa kroz taksimetar sistem je nezavisno od

⁶⁵ prema: <http://eng.uvm.dk/Education/General/The-Taximeter-System>

individualnih troškova obrazovne institucije. Ovim sistemom je ograničena mogućnost pritiska na Ministarstvo od strane zainteresovanih strana (organizacija, institucija, regionalnih i lokalnih moćnika), a nema ni pregovaranja niti administrativnih raspodela. Tako se postiže i transparentnost podele novca kroz obrazovne oblasti i programe.

Zavisnost od intenziteta / nivoa aktivnosti institucije i numerički principi. Kada je intenzitet / nivo aktivnosti institucije stabilan i budžet je stabilan, a u isto vreme je centralizovan i decentralizovan. Davanje grantova u isto vreme povećava stabilnost budžeta. Numerički principi taksimetar sistema su rezultatima orijentisani, a zavisnost institucije od grantova uslovljenih intenzitetom i nivoom obrazovnih aktivnosti može biti smanjena kroz osnovne grantove, fondove za istraživanje i razvoj, itd. Fleksibilnost taksimetar sistema je vezana za strukturu udela finansiranja i numeričke principe, dok se fleksibilnost u oblasti podele sredstava postiže obično kroz korišćenje nezavisnih grantova vezanih za intenzitet / nivo obrazovne aktivnosti institucije. Premisa sistema je da su već na početku godine institucije svesne finansijske osnove za narednu godinu. U isto vreme to znači da postoji mogućnost razmatranja različitih pitanja i problema tokom procesa raspodele sredstava, pošto ne postoji mogućnost individualnih pregovora između Ministarstva prosvete i pojedinačnih institucija.

Sistem delova (*rate*). Ovaj sistem se primenjuje kod institucija orijentisanih na stručno obrazovanje i obuku, kao i kod visokoobrazovnih institucija srednjeg ciklusa i sastoji se od tri dela: (1) nastavni taksimetar, koji je kreiran kako bi pokrio direktne troškove nastave, kao što su plate osoblja, nastavna oprema i materijali; (2) taksimetar vezan za zgrade institucija i njihovo održavanje, gde su grantovi namenjeni kapitalnim investicijama, uključujući tu i zakup zgrade, kamate i hipoteke vezane za dugove, kao i troškove vezane za održavanje zgrade; (3) taksimetar zajedničkih troškova je dizajniran za pokrivanje troškova koji se ne mogu na odgovarajući način povezati sa pojedinačnim obrazovnim programima, kao što su troškovi administracije i upravljanja, tekućih troškova i zaliha. Izuzetak od sistema delova je gore navedeni otvoreni sistem obrazovanja, gde se zahteva da i participant plati školarinu. Sistem delova (*rate*) su rezultat političkog prioriteta u smislu da se utvrđuju kroz godišnji Akt o podeli novca (*Appropriations Acts*), i nisu povezani sa realnim troškovima programa i opštim uslovima koji se odnose na pojedine institucije,

mada kontinuirani disbalans između ovih stopa (*rate*) i rashoda institucija može dovesti do njihovih korekcija.

Vrsta i broj ovih stopa se suštinski odražavaju kroz odnos između struktura grubih i finih stopa. Deo (*rate*) mora biti tako fino određen da instituciji garantuje pokrivenost njenih troškova, a sa druge strane broj ovih delova mora biti ograničen, u cilju sprečavanja da taksimetar sistem postane nejasan. Većina obrazovnih programa je klasifikovana u određeni broj grupa, od kojih svaka grupa ima svoju stopu, što omogućava da se ovi programi finansijski uporede. Sistem podele novca na osnovu grupa programa koji imaju zajedničku stopu se kontinuirano prati i unapređuje od strane Minisarstva prosvete (*ibidem*).

Numerički principi. U okviru taksimetar sistema finansiranja obrazovanja odraslih postoji široki opseg prilagođavanja konkretnim oblastima obrazovanja i obrazovnim institucijama. Primer gde se koriste drugačiji numerički principi je oblast obrazovanja gde se računa broj učenika koji su stekli određene kompetencije, dok se u drugima računa broj upisanih participanata, a u nekima se kao mera uzima broj „redovnih“ (*fulltime*) učenika.

Dodatni alati za upravljanje finansijama. Pored taksimetar sistema, postoje brojne mogućnosti za dopunu finansiranja onih institucija koje se finansiraju preko grantova određenih intenzitetom / nivoom obrazovne aktivnosti institucije. To su npr. nezavisni grantovi, koji posmatrano u celini, stvaraju neophodnu fleksibilnost u distribuciji sredstava u zavisnosti od različitih potreba. Prvo, sistem raspodele sredstava mora da bude sposoban da podrži regionalnu distribuciju obrazovne ponude i mogućnosti, kao i da podrži postojanje institucija koje nude samo nekoliko programa ako su te institucije posebno ranjive po pitanju variranja intenziteta / nivoa obrazovne aktivnosti. Međutim, taksimetar sistem ne omogućava uzimanje ovih slučajeva u razmatranje u procesu distribucije finansijskih sredstava, pa je stoga osnovni grant ustanovljen kako bi se obezbedila finansijska osnova za male institucije. Drugo, mogu nastati urgentne potrebe za promovisanjem određenih obrazovno-političkih ciljeva, a to se u ograničeno vreme ne može učiniti preko taksimetar sistema. Dakle, određeni broj grantova se daje za obrazovne institucije koji nisu uslovljene intenzitetom / nivoom njihove obrazovne aktivnosti, i to se čini iz sredstava predviđenih za posebne ciljeve.

Osnovne donacije (*grants*). U svim oblastima obrazovanja taksimetar sistem se kombinuje sa osnovnim donacijama (*grants*), koje su predviđene za osnovne troškove institucije.

Trenutno postoje dva osnovna grant modela: (1) od intenziteta / nivoa nezavisan grant koji se u budžetu vodi kao grant jedinice; (2) od intenziteta / nivoa zavisan grant, čiji je cilj da podrži institucionalnu strukturu. Osnovni grant, naročito u obliku nezavisnom od intenziteta / nivoa obrazovne aktivnosti, uzrokuje preraspodelu koja je u korist malih institucija, kao kompenzaciju za njihove relativno veće troškove. Grant može imati relativno veliki finansijski značaj za te institucije i može pomoći u obezbeđivanju njihove kontinuirane aktivnosti. Osnovni grantovi zapravo imaju veliku ulogu za regionalne obrazovne politike, jer se mnoge male institucije nalaze u geografski izolovanim područjima, pa je osnovni grant fleksibilan način pružanja podrške razvoju i širenju obrazovne ponude u toj regiji.

Sredstva za siromašne institucije. U danskom zakonodstvu postoji pravni osnov za dodelu kredita ili bespovratnih sredstava za obrazovne institucije koje same upravljaju svojim radom, a koje su u posebno teškoj situaciji, i ta sredstva su predviđena godišnjim Aktom o podeli novca (*Appropriations Acts*). Primarno je pravilo da Ministarstvo prosvete obezbeđuje pomoć u vidu kredita sa kamatom, koji se otplaćuje u ratama tokom perioda dužeg od pet godina. Pružanje ove mogućnosti kreditiranja su uslovljena zahtevom Ministarstva prosvete za restrukturirajućim aktivnostima institucije sa ciljem ponovnog uspostavljanja zdrave finansijske osnove. Za vreme kreditiranja institucija se nalazi pod strogim ekonomskim nadzorom i mora kvartalno da šalje Ministarstvu izveštaje o svom radu.

Spajanje kao alat upravljanja. Postoje obrazovne institucije koje su toliko male da imaju finansijske teškoće da održe stabilnost rada organizacije. Ove institucije obično nude samo jednu vrstu obrazovnih programa, pa zbog toga postaju vrlo ranjive i sa najmanjom fluktuacijom svojih korisnika. U takvim situacijama Ministarstvo prosvete može preporučiti da pomenute institucije se spoje sa drugom institucijom koja je finansijski održivija.

Donacije (grantovi) za institucije koje nezavise od nivoa aktivnosti. Pored osnovnih grantova, postoji i određeni broj grantova koji su definisani ciljem koji žele da postignu. Primer za ove grantove su višegošnji ugovori i sredstva koja idu uz njih, a vezani su za istraživačke i razvojne fondove. Postojanje ove vrste grantova se objašnjava činjenicom da taksimetar sistem prvenstveno podržava već postojeće obrazovne programe. Zato su i

izmišljene dopune taksimetarskom sistemu finansiranja. Njihov cilj je da podrže razvoj kvaliteta obrazovnih programa i da promovišu politički prioritetne ciljeve obrazovanja. Koncept višegodišnjih ugovora podrazumeva da se ova vrsta „stipendija“ deli na osnovu objektivnih kriterijuma, u zamenu za inicijative vezane za razvoj kvaliteta obrazovanja i za određene oblasti obrazovanja koje forsira aktuelna politika. Institucije su dužne da dokumentuju postignute rezultate za sredstva koja su uložena. Ovaj model finansiranja sa sobom nosi rizik od previše kontrole, jer koncept podrazumeva izuzetno detaljno administriranje za relativno male količine novca. Istraživački i razvojni fondovi se koriste u promovisanju određenih prioritetnih ciljeva koji su politički i nalaze se van samih institucija koje ih sprovode, te stoga ne mogu biti deo taksimetar sistema.

Aktivnosti koje donose prihode. Zakonodavstvo dopušta obrazovnim institucijama koje generišu sopstvene prihode da se takmiče na tržištu sa preduzećima u privatnom sektoru. Namera je bila da se obezbedi fleksibilnost i efikasnost u korišćenju kapaciteta i resursa, kao i da se iskoristi akademska sinergija efekata i mogućnosti za razvoj kompetencija. Suficit, od ovako dohodovanih aktivnosti može da se iskoristi za razvijanje novih obrazovnih programa. Rad ovih institucija podleže uslovima vezanim za institucije koje generišu prihode, što znači da: (1) aktivnosti kojima se generiše prihod moraju biti prirodni nastavak redovnih aktivnosti institucije; (2) institucija mora biti u stanju da razdvoji proizvodnju dobara i pružanja usluga koje su namenjene generisanju prihoda, od drugih zadataka institucije; (3) suficit ili deficit u jednoj finansijskoj godini može da se prenese na drugu fiskalnu godinu; (4) ukupni rezultat aktivnosti namenjenih generisanju prihoda ne može biti negativan četiri godine za redom⁶⁶. Osim toga, postoje jasna pravila koja regulišu cenu roba i usluga koje se pružaju kao aktivnosti koje donose prihode. Opšte je pravilo da cena mora biti takva da ne ugrozi konkurentnost privatnih i javnih institucija, ali i takva da obezbeđuje dugoročno pokrivanje prosečnih troškova. Ove institucije moraju slediti dobru marketinšku praksu, i ne smeju nametati nelojalnu cenu svojim konkurentima. Za nadgledanje rada obrazovnih institucija koje generišu sopstvene prihode zaduženo je Ministarstvo prosvete (ibidem).

Tokom 2007. godine, sa ciljem da ispuni svoje ciljeve i planirane aktivnosti Vlada Danske je, u kontekstu šireg političkog dogovora, izdvojila dodatnih 2 milijarde DKK (oko 268 210

⁶⁶ prema: <http://eng.uvm.dk/Education/General/The-Taximeter-System>

000 evra) za period od 6 narednih godina kao podršku obrazovanju i obuci odraslih. Od toga milijarda DKK je namenjena ojačavanju stručnog obrazovanja i obučavanja, pod uslovom da u narednom kolektivnom pregovaranju sa socijalnim partnerima prihvati veća finansijska ko-odgovornost za stručno obrazovanje i obučavanje odraslih (The Ministry of Education, 2008: 6).

Kako bi se povećala participacija u stručnom obrazovanju i obuci odraslih, Danska je uvela tzv. **VEU – dodatak** (*VEU-godtgørelse*). Radi se o finansijskoj nadoknadi na koju imaju pravo osobe koje učestvuju u stručnom obrazovanju i obuci, a koja iznosi maksimalnu dnevnu nadoknadu koju dobijaju nezaposlene osobe. Dodatak se odobrava kao kompenzacija za gubitak prihoda ili posla za učesnike koji su zaposleni ili samozaposleni. Osim toga učesnici koji su nezaposleni, a koji su odabrali stručnu obuku u trajanju od 6 nedelja, imaju pravo na ovu nadoknadu svih 6 meseci. Uslov za sticanje prava na VEU dodatak je da učesnik nema nivo obrazovanja iznad nivoa obuke koju pohađa. Pravo na ovaj dodatak imaju i participanta koji imaju diplomu za specijalizovane poslove, kompjuterske i tehničke studije, kao i ljudi sa višim nivoom obrazovanja ako nisu koristili svoje kvalifikacije poslednjih 5 godina (The Ministry of Education, 2008: 9). Nema vremenske ili uzrasne granice za dobijanje ove nadoknade. Poslodavci čiji ljudi su na obuci mogu uzimati ova sredstva kao nadoknadu za to što zaposleni ne radi tokom pohađanja obuke (ukoliko mu plaća i dane kada je na obuci). Tokom 2006. godine VEU dodatak je bio isplaćen za 350 000 učesnika kurseva, a ukupna suma koja je izdvojena za tu godinu iznosila je milijardu DKK (The Ministry of Education, 2008: 10).

Druga finansijska mera koja treba da pospeši dodatno i dalje obrazovanje je Državna obrazovna podrška odraslima (*The State Educational Support for Adults*), odnosno **SVU – dodatak**. Ova mera omogućava participantima da učestvuju u obrazovanju bez gubitaka sopstvenih prihoda. Iznos SVU dodatka je jednak maksimalnom iznosu nadoknade za nezaposlene za jednu nedelju redovnog (*full time*) obrazovanja. Iznos koji participant u obrazovanju dobija se izračunava na osnovu broja izgubljenih radnih sati zbog obrazovanja. SVU način pomoći ima dva dela. Jedan deo je povezan sa subvencionisanjem nastave na osnovnoškolskom i srednješkolskom novou (računaju se i niže i više srednje škole), u Danskoj poznatom kao opšte obrazovanje. Drugi deo je vezan za učešće u visokom obrazovanju. Uslovi podrške razlikuju se u zavisnosti od toga da li se aplicira za

srednjoškolsko ili visoko obrazovanje. Tokom 2006. godine SVU dodatak je dobilo 14 315 participanata, od čega je 4 787 njih učestvovalo u opštem obrazovanju, dok je 9 528 dobitnika SVU dodatka učestvovalo u visokom obrazovanju. Za ovu podršku tokom 2006. godine Danska je izdvojila oko 378 miliona DKK (oko 51 900 000 evra) (The Ministry of Education, 2008: 10).

2.1.7 REZIME OPISA I ANALIZE SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U KRALJEVINI DANSKOJ

Tradicija. Danska je zemlja sa dva veka starom tradicijom obrazovanja odraslih, naročito naglašenom u liberalnom obrazovanju odraslih, poznata po svojim originalnim rezidencijalnim visokim narodnim školama. Obrazovanje odraslih je sastavni deo kulture Danske, a poslednje tri decenije je svoju tradiciju liberalnog obrazovanja, koje se preduzimalo zbog izgradnje ličnosti i jačanja danske nacionalne svesti i kulture, uspešno proširila sa stručnim obrazovanjem i obukama odraslih.

Ciljevi. Analizom brojnih dokumenata možemo konstatovati da su i ciljevi obrazovanja, kao i ciljevi koji se žele postići obrazovanjem izuzetno brojni i isprepleteni. Uz rezervu zbog moguće preterane simplifikacije, kao ciljeve obrazovanja odraslih u Danskoj možemo naglasiti sledeće ciljeve:

1. učiniti Dansku vodećim društvom znanja sa visokom kompetitivnošću i jakom kohezijom;
2. svi treba da budu uključeni u doživotno učenje;
3. koherentan i transparentan sistem obrazovanja koji će obezbediti jednaku šansu za sve da odlično ovladaju osnovnim veštinama, dobiju kvalitetno obrazovanje kao osnovu za celoživotno učenje kroz što bolje korišćenje javnih resursa, ali i kroz veća ulaganja i javnog i privatnog sektora;
4. obrazovanje odraslih i kontinuirana obuka moraju biti odraz promena u oblasti kvalifikacija i potreba tržišta rada;

5. uspostavljanje relevantnog i viskokvalitetnog obrazovanja odraslih i kontinuirane obuke svih koji se nalaze na tržištu rada, sa naglaskom na jačanju osnovnih veština i unapređivanja onih sa najmanje kvalifikacija;
6. obrazovanje odraslih i kontinuirana obuka moraju biti efektivni i fleksibilni. Moraju podržati dobre individualne mogućnosti za posao, dobru kompeticiju u preduzetništvu i visoku zapošljivost i prosperitet u društvu;
7. obezbeđivanje ličnog razvoja i kvalitetnog života svih građana;
8. globalna perspektiva mora biti uključena u sve obrazovne programe doprinoseći internacionalizaciji i kooperaciji sa svetom oko nas;
9. jačanje demokratije;
10. unaprediti prilike za vođenje i savetovanje i obezbediti najbolji mogući uslovi da učenici, studenti i odrasli participanti učestvuju u celoživotnom obrazovanju;
11. programi obrazovanja odraslih će biti prepoznati na uporedivim obrazovnim nivoima;
12. unapređivanje sistema prepoznavanja prethodnog učenja;
13. jače profesionalne institucije;
14. primeniti sistem partnerstva u obrazovanju, obuci i unapređivanju veština.

Obrazovni programi i nivoi. U Danskoj možemo razlikovati četiri tipa programa namenjenih odraslima, sa drugačijim ciljevima, strukturama i sadržaju. Razlikujemo:

- (1) popularne programe koje nude institucije neformalnog obrazovanja;
- (2) programe formalnih opštih kompetencija na nivou višeg srednjeg obrazovanja, koje obezbeđuju centri za obrazovanje odraslih;
- (3) programe usmerene na potrebe tržišta rada;
- (4) programe univerzitetskog nivoa napravljene isključivo za potrebe odraslih.

Sistem obrazovanja odraslih ima jedan opšti nivo koji odgovara (ekvivalentan je) redovnom stručnom obrazovanju i obuci (VET) sa dva programa za odrasle:

- (1) **Programi stručnog obučavanja odraslih (AMU)** – ovde se radi o kratkim obukama namenjenim uglavnom nekvalifikovanim ili kvalifikovanim radnicima na tržištu rada.

(2) **Osnovno obrazovanje odraslih (GVU)** – ovi programi pružaju kompetencije koje su uporedive sa redovnim stručnim obukama i obrazovanjem. Drugim rečima, ispiti koji se polažu, kao i nivo obrazovanja koji se dobija, identični su redovnom obrazovanju. Takođe, sistem ima i jedan opšti nivo koji korespondentira sa višim obrazovnim programima kroz tri programa namenjena odraslima: (1) dalje obrazovanje odraslih (VVU); (2) diplomski nivo programa; (3) programi na nivou mastera.

Otvoreno obrazovanje. Postoje otvoreni obrazovni programi na nivou stručnog obrazovanja i obuke, ali i na višim obrazovnim nivoima. Standard za obrazovanje odraslih kao otvorenog obrazovanja je redovno (*full time*) i vanredno školovanje (*part time*). Ovaj vid obrazovanja nude i kreiraju same škole koristeći elemente iz već postojećih sopstvenih obrazovnih ponuda. Izuzetak od ovoga čini grupa programa iz oblasti daljeg obrazovanja, za šta se mora dobiti dozvola od Ministarstva. Što se tiče finansiranja ovog obrazovanja, deo troškova snosi država, a deo polaznici. U okviru otvorenog obrazovanja, postoji i poseban mehanizam koji služi za zadovoljavanje urgentnih potreba tržišta rada, pod nazivom "Merituddannelserne". Ovakve programe odobrava i potražuje Ministarstvo, koje i plaća za njih.

Opšte obrazovanje odraslih (AVU) nudi odraslima obrazovanje na nivou kompetencija sa ciljem da poboljša znanja i veštine kroz opšte predmete na nivou nižeg srednjeg obrazovanja. Kada polože ispite, odrasli imaju prava da upišu više srednje obrazovanje.

U okviru programa opšteg obrazovanja odraslih razlikujemo tri vrste programa:

(1) **Pripremno obrazovanje odraslih (FVU)** ima za cilj poboljšanje bazičnih veština učesnika, naročito čitanja, pisanja i računanja, kako bi imali bolje pozicije na tržištu rada i kako bi bili bolji građani.

(2) **opšte obrazovanje odraslih (AVU)**

(3) **Program višeg pripremnog ispitivanja (HF).** Cilj ovoga programa je da pripremi polaznike za visoko obrazovanje, kroz sticanje opšteg obrazovanja. Ove programe uglavnom nude više srednje škole i centri za obrazovanje odraslih.

Institucionalna osnova sistema obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih u Danskoj možemo podeliti na formalno i neformalno. Podelu institucija možemo napraviti samo

uslovno, s obzirom na to što u Danskoj većina institucija obrazovanja odraslih nudi i formalne (državno priznate programe) i neformalne obrazovne programe.

Formalno obrazovanje odraslih u Danskoj podrazumeva obrazovanje u okviru koga postoje ispiti, kao i stručne obuke u okviru kojih participanti dobijaju stručne kvalifikacije. Institucionalnu osnovu formalnog podsistema obrazovanja odraslih čine:

- **Centri za obrazovanje odraslih** (*VoksenUddannelsesCenter* - **VUC**). Ove institucije samostalno upravljaju sopstvenim radom, a finansirani su od strane države po taksimetar sistemu;
- **Centri za jezike (danski jezik za strance)**. Svi novopridošli strani državljani stariji od 18 godina imaju priliku da učestvuju na kursovima danskog jezika finansiranim od strane države;
- **Trening centri za potrebe tržišta rada** (*Adult vocational training programmes - arbejdsmarkedsuddannelse*- **AMU**). Ovi centri su razvijeni za obuku i dalje stručno obrazovanje odraslih. Nastali su kao plod ukrštanja obrazovne politike sa politikom tržišta rada, nude kratke stručne programe obuka, namenjenih uglavnom nekvalifikovanim i kvalifikovanim radnicima;
- **Tehničke škole, poslovne škole, agrikulturne škole, škole za osnovne socijalne i zdravstvene usluge i univerziteti**. Ove institucije su uglavnom namenjene mladim ljudima, ali takođe nude i obrazovanje odraslih.

Neformalno obrazovanje odraslih. Cilj neformalnog obrazovanja odraslih je da poveća uvid pojedinaca u sopstvene opšte i akademske sposobnosti, da ih poveća , kao i da poveća sposobnost pojedinca i njegovu želju da preuzme odgovornost za sopstveni život, kao i da postane aktivan i angažovan deo društva. Institucionalnu osnovu neformalnog podsistema obrazovanja odraslih čine:

- **Večernje škole**. Karakteristike ovih institucija su velika fleksibilnost, a aktivnosti su organizovane kao kombinacija predavanja i kružoka, a za participaciju se naplaćuje školarina. Škole imaju potpunu slobodu u kreiranju kurikuluma, pa predmeti variraju, od sporta, politike, religije i filozofije.

- **Studijska udruženja.** U Danskoj su česta i vrlo poželjna udruživanja građana sa ciljem učenja, vođeni principima i filozofijom individualnih provajdera. Oni se udružuju u organizacije koje moraju imati statut (određena zahtevana forma) kako bi mogli da dobijaju donacije (*grants*) i koriste za to predviđene olakšice. Što se tiče finansiranja ovih udruženja, lokalna vlast postavlja finansijski okvir kao i pravila oko toga kako će se aktivnosti administrirati.
- **Danski kursevi univerzitetske ekstenze.** Oni nude obrazovne instrukcije i predavanja kroz ekstramuralna odeljenja danskih univerziteta, sa ciljem da šire znanja o metodama i rezultatima naučnih istraživanja kroz neformalne oblike obrazovanja odraslih. Danska univerzitetska ekstenza ima regionalnu strukturu. Država daje bespovratna sredstva za troškove koji uključuju plate za predavače i nastavnike, putne troškove i administriranje troškova univerzitetske ekstenze.
- **Dnevne visoke narodne škole.** Ovo su privatne institucije koje nude podučavanje sa obrazovnim ili poslovno promotivnim ciljem za odrasle sa niskim formalnim obrazovanjem i ljudima koji se nalaze u ličnoj ili društveno ranjivoj situaciji. O finansijskoj podršci konkretnim školama odlučuju lokalne samouprave.
- **Visoke narodne škole** pružaju opšte obrazovanje mladima i odraslima, zasnovano na danskoj tradiciji popularnog prosvetljivanja (*folkeoplysning*). To su privatne organizacije koje nude rezidencijalne kratke kurseve (koji traju manje od dve nedelje) i rezidencijalne duge kurseve (koji traju više od 12 nedelja). Ove škole same biraju teme, sadržaje i metode učenja odraslih, pa postoje vrlo velike razlike koje variraju od škole do škole.
- **Škole kućne ekonomije, umetnosti i zanata** su prilično praktično orijentisane škole. Deo su tradicije liberalnog obrazovanja odraslih i naglašavaju značaj kulturne, istorijske i društvene perspektive za pojedinca.
- **Produžene škole** predstavljaju s jedne strane drugu šansu mladima da završe obavezno obrazovanje, a veliki deo ovih škola je orijentisan na rad sa osobama sa posebnim potrebama.
- **Specijalno podučavanje invalida / hendikepiranih.** Cilj ovakvog obrazovanja je da se poboljša mogućnost ove ciljane grupe da aktivno participira u društvu,

uključujući aktivno učestvovanje u profesionalnom i obrazovnom životu. Troškove obrazovanja snose lokalne vlasti.

Legislativni okvir obrazovanja odraslih u Danskoj i trendovi u politikama obrazovanja odraslih. Tokom devedesetih godina XX veka i u prvoj deceniji XXI veka Danska donosi niz reformskih zakona kojima pokušava da unapredi celoživotno učenje svoje populacije, a u okviru njega i obrazovanje odraslih. Ne postoji jedan krovni zakon o obrazovanju odraslih, već je i formalno i neformalno obrazovanje odraslih u Danskoj legislativno utemeljeno na nekoliko različitih zakona: zakon o stručnoj obuci, zakon o rezidencijalnim visokim narodnim školama, zakon o večernjim školama /studijskim udruženja, itd. i ima različitu organizacionu strukturu i različite mogućnosti finansiranja. Najvažnije promene koje bismo izdvojili vezano za ovaj period je:

- **Ojačano je socijalno partnerstvo** između svih ključnih strana u obrazovanju;
- *Uvodi se sistem paralelnih kompetencija.* Kursevi su tako strukturirani da se mogu **porediti sa** nivoima redovnog obrazovnog sistema. Filozofija ovog sistema je da dozvoli različite puteve dostizanja ovih nivoa, uključujući prepoznavanje neformalno stečenih kompetencija;
- Programi stručnih obuka odraslih i odabrani pojedini predmeti iz redovnog stručnog obrazovanja su organizovani u **zajedničke opise kompetencija** (*joint competence descriptions* - FKB). Zajednički opisi kompetencija (FKB) daju korisniku pregled sistema, osoblja za vođenje i savetovanje i sl. Svaki opis zajedničkih kompetencija odgovara jednoj oblasti rada za nekvalifikovane i kvalifikovane radnike. Opis kompetencija se sastoji od opisa tipičnog radnog mesta, opisa relevantnih kompetencija potrebnih za konkretnu oblast rada i spiska programa obuka odraslih i povezanih pojedinačnih predmeta iz redovnog obrazovanja i obuka koji vode do istih kompetencija.
- **država je** krajem prve decenije XXI veka **preuzela odgovornost** za obrazovanje u centrima za obrazovanje odraslih (VUC), pripremnom obrazovanju odraslih (FVU) i opštem obrazovanju odraslih (AVU), uključujući i obrazovanje dislektičnih odraslih, koji su izdvojeni iz specijalnog obrazovanja odraslih;

- **omogućeno je uzimanje odsustva sa posla u cilju obrazovanja;**
- **favorizuju se stručno obrazovanje i obuke** u odnosu na liberalno obrazovanje, tako što se polaznicima omogućava duži period odsustvovanja sa posla;
- omogućeno je **dodatno šegrtovanje** odraslih i implemetaciju **rotacije na poslu;**
- otvoreni su stručno orijentisani vanredni (*part-time*) kurseve i jedno-predmetne studije (*single-subject studies*) za odrasle na stručnim koledžima i visokoobrazovnim institucijama;
- odnos Danske prema **on-line (e) učenju** je donekle kontroverzan: obrazovanje u Danskoj duboko ukorenjeno u dugu tradiciju „žive reči” i učenja licem-u-lice, a sa druge strane ovaj vid obrazovanja ima brojne prednosti. Ipak se preferira učenje u kojem je naglašena dimenzija saradnje i interakcije, pre nego individualno sticanje znanja, pa se na taj način i koriste pomenute tehnologije;
- **omogućava odraslima da odaberu određene obrazovne elemente iz stručnih kompetencija, a da dobiju iste kvalifikacije kao da su to pohađali redovnim putem;**
- država finansira **istraživanja i razvojne programe** iz oblasti: vođenja i individualnih obrazovnih planova, ICT u obrazovnim programima, ishodi obrazovanja, razvoj i osiguravanje kvaliteta na školskom nivou, unapređenje kvalifikacija nastavnika, sadejstvo između obrazovanja, obuke i učenja na radnom mestu, prepoznavanje prethodnog učenja;
- **vođenje (*guidance*) u obrazovanju i stručnim obukama** ima visok prioritet;
- **Prepoznavanje prethodnog učenja (*Recognition of prior learning – RPL*)** je nefiskalni alat za unapređenje efikasnosti i odnosa cena-efekat doživotnog učenja. Fokus je na koncepciji “realnih kompetencija” (*realkompetence*) i po ovom pitanju Danska je u istoj liniji sa EU, OECD-om i Nordijskim savetom ministara. Danska prepoznaje RPL kao mehanizam za dostizanje Lisabonskih ciljeva, a sebe smatra za zemlju koja po ovom pitanju prednjači u Evropi. Svrha procene i prepoznavanja prethodnog učenja u formalnom obrazovanju i obuci je da se da prilika indiviui da nastavi da izgrađuje svoje kompetencije, bez obzira na to kako su stečene, i na taj način dobije njihovo zvanično priznavanje. Referentne tačke za procenu prethodnog učenja su obrazovni ciljevi i/ili ulazni zahtevi za upis željenog obrazovnog

programa. Danska je po pitanju RPL-a razvila i dodatne mehanizme, kao što je „Moja fascikla kompetencija“ (*My Competence Folder*).

- **prilikom razmatranja i priznavanja prethodnog učenja kandidata, mogu biti uvršćeni i različiti oblici liberalnog obrazovanja odraslih.**

Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih. Jurisdikcija nad obrazovanjem je podeljena između pet različitih ministarstava: Ministarstvo za socijalna pitanja, Ministarstvo obrazovanja, Ministarstvo za nauku, tehnologiju i inovacije, Ministarstvo kulture, Ministarstvo odbrane. Lokalne samouprave su odgovorne za deo neformalnog obrazovanja odraslih kao i za specijalno obrazovanje odraslih, dok su većina centara za obrazovanje odraslih postali samoupravne državne institucije. Deo ove politike je uverenje da institucije obrazovanja treba da budu nezavisne i kroz primenu decentralizacije odgovorne za obrazovne mogućnosti i razvoj, kao i za sopstveni pedagoški razvoj. U stručnom obrazovanju i obuci (VET) odraslih model donošenja odluka počiva na tri politička principa: (1) tripartidnoj kooperaciji između Vlade, poslodavaca i zaposlenih; (2) jaka organizacija socijalnih partnera kada se radi o pitanjima obrazovanja i obuke; (3) kolektivni ugovori na tržištu rada. Socijalni partneri, kao neko koga prepoznaje Ministarstvo prosvete, odlučuju o ciljevima, sadržaju i krajnjem statusu pojedinog programa. Politika obrazovanja odraslih je da se omogući učenje u svim regijama i svim godinama potencijanih učenika.

Finansiranje. Kraljevina Danska u svom budžetu ima sredstva koja su namenjena obrazovanju odraslih, a u ovoj zemlji se uvek gledalo finansiranje ili sufinansiranje kontinuiranog i naprednog obrazovanja i obuka, kao i liberalnog obrazovanja odraslih kao na javni zadatak. Javno finansirano obrazovanje odraslih grubo možemo podeliti u tri grupe: (1) stručno orijentisano obrazovanje i obučavanje odraslih, od VET nivoa do najviših akademskih nivoa; (2) opšte obrazovanje odraslih (osnovno i srednje obrazovanje, ili posebne ponude koje se ne bi mogle svrstati ni u jednu od ove dve kategorije); (3) liberalno obrazovanje odraslih (visoke narodne škole, večernje škole, itd.). Parlament u okviru rasprave o budžetu odlučuje o tome koliko će se godišnje odvajati novca za obrazovanje odraslih. Obrazovne institucije koje same upravljaju svojim radom imaju na raspolaganju dve vrste prihoda: one koje dobijaju od države i one koje sami zarade. Država

daje oko 80 % sredstava potrebnih za rad ovih institucija, pa je stoga i njihov glavni finansijer. Od ovih sredstava (pomenutih 80% ukupnog finansiranja institucije), donacije (*grants*) koje institucija dobija na osnovu svojih aktivnosti (nastava, održavanje zgrade ili zajednički troškovi prema taksimetru) iznose ukupno 92%, tako da se može reći da se najveći deo državnog finansiranja odvija putem taksimetar sistema. Kako bi distribuirala namenjena sredstva i obezbedila da se realizuju ciljevi obrazovanja koje država podržava, Danska je uvela **taksimetar sistem finansiranja** obrazovnih institucija. To je primer fiskalnog alata za unapređivanje efikasnosti i odnosa cena – efekat učenja. On predstavlja način distribucije finansijskih resursa, a u osnovi podrazumeva da u okviru ukupnih državnih finansijskih resursa predviđenih za obrazovanje, koji su determinisani opsegom opštih prioriteta politike, budu alocirana sredstva obrazovnim institucijama na osnovu objektivnih ciljeva za nivoe aktivnosti i na osnovu politički utvrđene stope taksimetra po jedinici aktivnost-nivo. I taksimetar i blok grantovi su utemeljeni u zakonu o institucijama, koji na sličan način uspostavlja činjenicu da državni fondovi postoje da bi se koristili u skladu sa taksimetar sistemom, i sa godišnjim Aktom o podeli novca (*Appropriations Acts*). Prvo, namera je bila da se uvede sistem finansijskog upravljanja, koji je u većoj meri orijentisan na rezultate i podsticaje. Koristeći sistem taksimetra, visina finansijskog iznosa koju će institucija dobiti od države je direktno povezana sa rezultatima ustanove, mereno preko godišnjeg broja redovnih (*fulltime*) učenika ili njihovim ekvivalentom. Ovo takođe stavlja institucije u konkurentski odnos, jer se trude da privuku korisnike. Drugo, namera je bila da se obezbedi mehanizam da se sredstva efikasno prenose i preusmeravaju sa obrazovnih programa koji imaju tendencije smanjivanje aktivnosti na obrazovne programe koje doživljavaju rast, a u isto vreme se podržava i slobodan izbor programa od strane odraslih. Treće, direktno upravljanje produktivnošću kroz taksimetar sistem bi trebalo da spreči fluktuaciju nivoa aktivnosti institucije. Većina obrazovnih programa je klasifikovana u određeni broj grupa, od kojih svaka grupa ima svoju stopu, što omogućava da se ovi programi finansijski uporede. Sistem podele novca na osnovu grupa programa koji imaju zajedničku stopu se kontinuirano prati i unapređuje od strane Ministarstva prosvete. Kao **karakteristike taksimetar sistema** distribucije sredstava možemo navesti: upravljanje potražnjom, upravljanje produktivnošću, taksimetar novčani iznosi su politički utvrđeni kroz Akt o podeli novca (*Appropriations Acts*), zavisnost od intenziteta / nivoa aktivnosti

institucije i numerički principi, sistem delova (*rate*), dodatni alati za upravljanje finansijama, osnovne donacije (*grants*), fondovi za siromašne institucije, spajanje kao alat upravljanja, donacije (*grants*) zavisne od nivoa neaktivnosti, aktivnosti koje donose prihode.

Iako je taksimetar sistem, očigledno, primarni model državnog finansiranja obrazovnih institucija, potrebno je dopuniti ovaj vid upravljanja dopunskim upravljačkim alatom, u obliku osnovnih donacija (*grantova*), fondova za ciljano istraživanje i razvoj, modele višegodišnjih sporazuma, itd., u nameri da bi se obezbedila dovoljna fleksibilnost u dostizanju različitih političkih, administrativnih i institucionalnih potreba od strane zajedničkog finansijskog upravljanja.

Dodatni alati za upravljanje finansijama. Pored taksimetar sistema, postoje brojne mogućnosti za dopunu finansiranja onih institucija koje se finansiraju preko grantova određenih intenzitetom / nivoom obrazovne aktivnosti institucije. To su npr. nezavisni grantovi, koji posmatrano u celini, stvaraju neophodnu fleksibilnost u distribuciji sredstava uz zavisnosti od različitih potreba.

Osnovne donacije (*grants*). U svim oblastima obrazovanja taksimetar sistem se kombinuje sa osnovnim donacijama (*grants*), koje su predviđene za osnovne troškove institucije. Trenutno postoje dva osnovna grant modela: (1) od intenziteta / nivoa nezavisan grant koji se u budžetu vodi kao grant jedinice; (2) od intenziteta / nivoa zavisan grant, čiji je cilj da podrži institucionalnu strukturu. Osnovni grant, naročito u obliku nezavisnom od intenziteta / nivoa obrazovne aktivnosti, uzrokuje preraspodelu koja je u korist malih institucija, kao kompenzaciju za njihove relativno veće troškove. Osnovni grantovi zapravo imaju veliku ulogu za regionalne obrazovne politike, jer se mnoge male institucije nalaze u geografski izolovanim područjima, pa je osnovni grant fleksibilan način pružanja podrške razvoju i širenju obrazovne ponude u toj regiji.

Sredstva za siromašne institucije. Radi se o dodeli kredita ili bespovratnih sredstava za obrazovne institucije koje same upravljaju svojim radom, a koje su u posebno teškoj situaciji. Ta sredstva su predviđena godišnjim Aktom o podeli novca (*Appropriations Acts*). Primarno je pravilo da Ministarstvo prosvete obezbeđuje pomoć u vidu kredita sa kamatom, koji se otplaćuje u ratama tokom perioda dužeg od pet godina. Pružanje ove mogućnosti kreditiranja su uslovljena zahtevom Ministarstva prosvete za restrukturirajućim aktivnostima institucije sa ciljem ponovnog uspostavljanja zdrave finansijske osnove. Za

vreme kreditiranja institucija se nalazi pod strogim ekonomskim nadzorom i mora kvartalno da šalje Ministarstvu izveštaje o svom radu.

Spajanje kao alat upravljanja. Postoje obrazovne institucije koje su toliko male da imaju finansijske teškoće da održe stabilnost rada organizacije, a obično nude samo jednu vrstu obrazovnih programa, pa zbog toga postaju vrlo ranjive i sa najmanjom fluktuacijom svojih korisnika. U takvim situacijama Ministarstvo prosvete im može preporučiti da se spoje sa drugom institucijom koja je finansijski održivija.

Donacije (grantovi) za institucije koje ne zavise od nivoa aktivnosti. Pored osnovnih grantova, postoje i grantovi koji su definisani ciljem koji žele da postignu. Primer za ove grantove su višegodišnji ugovori i sredstva koja idu uz njih, a vezani su za istraživačke i razvojne fondove. Ova vrste grantova se objašnjava činjenicom da taksimetar sistem prvenstveno podržava već postojeće obrazovne programe. Cilj je da podrže razvoj kvaliteta obrazovnih programa i da promovišu politički prioritetne ciljeve obrazovanja.

Aktivnosti koje donose prihode. Obrazovne institucije mogu da generišu sopstvene prihode i da se takmiče na tržištu sa preduzećima u privatnom sektoru.

Finansijsko stimulisanje participanata. Kako bi se povećala participacija u stručnom obrazovanju i obuci odraslih, Danska je uvela tzv. **VEU – dodatak** (*VEU-godtgørelse*). Radi se o finansijskoj nadoknadi na koju imaju pravo osobe koje učestvuju u stručnom obrazovanju i obuci, a koja iznosi maksimalnu dnevnu nadoknadu za nezaposlene osobe. Dodatak se odobrava kao kompenzacija za gubitak prihoda ili posla za učesnike koji su zaposleni ili samozaposleni.

Druga finansijska mera koja treba da pospeši dodatno i dalje obrazovanje je Državna obrazovna podrška odraslima (*The State Educational Support for Adults*), tj. **SVU – dodatak**. Ova mera omogućava da zaposleni participanti učestvuju u obrazovanju bez gubitaka sopstvenih prihoda. Iznos SVU dodatka je jednak maksimalnom iznosu nadoknade za nezaposlene za jednu nedelju redovnog (*full time*) obrazovanja. Iznos se izračunava na osnovu broja izgubljenih radnih sati zbog obrazovanja.

2.1.8 ANALIZA MIŠLJENJA EKSPERATA IZ OBLASTI POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH O DANSKOJ POLITICI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Vodeći se postavljenim metodološkim okvirom pristupi ćemo analizi mišljenja dva danska eksperta iz oblasti politike obrazovanja odraslih o danskoj politici obrazovanja odraslih.

Slično kao i u slučaju evropskih politika obrazovanja odraslih, može se reći da ne postoji politika obrazovanja odraslih u danskim obrazovnim dokumentima, već samo politika *učenja* odraslih. „Danska je dobar učenik i u potpunosti je prihvatila obrazovne termine EU, kojima se više ne opire“. Ali, na praktičnom nivou, itekako, postoji obrazovanje odraslih. Obrazovanje odraslih je sastavni deo danske tradicije, a jedan ispitanik je po ovom pitanju ponovio stereotipnu izjavu vezanu za obrazovanje odraslih u Danskoj: „kada dođe zima, kažemo sebi 'hajdemo u školu, sednimo na iste stolice sa decom i naučimo nešto'“. Kada se govori o obrazovnoj tradiciji, ona se upravo vezuje za visoke narodne škole. Ispitanici smatraju da uprkos snažnoj tradiciji, Danska pažljivo prati sve što je napisano u evropskoj agendi obrazovanja odraslih, jer joj je to važno za razvoj svog tržišta rada, za jačanje Danske kompetitivnosti.

Važno je naglasiti da je Danska imala sopstvenu agendu, još pre evropske agende o obrazovanju, prema kojoj Vlada odvaja novac za obrazovanje odraslih sa većim naglaskom na stručnom obrazovanju.

Uprkos promeni diskursa sa obrazovanja na učenje, praksa je nastavila da radi po svome, po inerciji dobro razvijenog sistema. Ove mogućnosti su u velikoj meri uslovljene i velikom decentralizacijom, gde između ostalih i nastavnici imaju veliku slobodu i autonomiju u sprovođenju obrazovnih aktivnosti.

Vredi napomenuti da je Danska među vodećim zemljama u Evropi po pitanju obrazovanja odraslih, ako kao indikator uzmemo participaciju u obrazovanju odraslih. Prema ovom kriterijumu Danska se nalazi na jednom od prvih tri mesta u Evropi (u zavisnosti od toga koje istraživanje uzimamo kao referentno). Prema ovoj metodologiji čak 1/3 stanovništva Danske aktivno participira u obrazovanju odraslih.

Danska u velikoj meri prati obrazovne modele EU. Ona je orijentisana na ishode „*outcomes*“ i ne zanima je kako se oni dostižu – obrazovanjem ili učenjem. Danska je

trenutno zemlja koja je orijentisana na zahteve (*demand*) umesto na obezbeđivanje (*supply*) gde se tržište koristi kao alat za kreiranje institucionalne strukture obrazovanja odraslih. Umesto da država plaća obrazovnim institucijama i da ih izdržava, ona na račune svojih građana uplaćuje određene sume novca koje mogu koristiti samo za obrazovanje. Građani sami biraju obrazovne institucije, tako da neke institucije šire svoje aktivnosti, dok druge bivaju ostavljene da bankrotiraju. To znači da se jačanjem finansijske mogućnosti građana Danske, Vlada jača i obrazovnu potražnju koja se direktno manifestuje i na programskom i institucionalnom nivou, koja se širi i jača kako bi zadovoljila obrazovne potrebe građana.

Obrazovanje za građanstvo je bitno, ali ne kao ulaganje u zaposlene. Kada govorimo o različitim tradicijama obrazovanja odraslih u Danskoj, one kao celina zapravo imaju građanski karakter. Ono ima snažan uticaj na političko obrazovanje građana, jačajući njihovu participaciju u donošenju odluka na lokalnom nivou, ali i u društvu u celini. Institucije kao što su visoke narodne škole proističu iz lokalne zajednice, imaju karakter NVO i predstavljaju vezu između različitih grupa društva.

Na praktičnom nivou, obrazovanje za građanstvo često ide i u pravcu timskog rada (*teamwork*), jer se u Danskoj participacija vidi kao zajedničko delovanje (timski rad) na lokalnom nivou.

Važno je napomenuti da Danska je i pre EU imala iskustva u zajedničkim obrazovnim akcijama, koordinacijom i deljenjem obrazovne prakse koju je stekla učestvovanjem u Nordijskom savetu ministara. Ovo je izuzetno bitno, jer pri suočavanju sa problemom, svaka zemlja može tražiti savet od druge, razmisliti o rezultatima istraživanja iz slične zemlje i razmotriti rešenja istih problema u susednim zemljama.

Na pitanje o konvergenciji danske i evropske politike obrazovanja odraslih, dobili smo odgovor da postoje isti problemi i isti ciljevi, jer postoje isti interesi. Na ovom nivou postoji naglašena konvergencija. Ali na ostalim nivoima konvergencija ne postoji, jer su tradicije i kulture obrazovanja odraslih različite, što uključuje i institucionalnu strukturu na nacionalnom nivou. Uprkos tome u svim zemljama Evrope možemo naći više sličnosti, ali će se one manifestovati u različitim oblicima.

2.2. Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji

2.2.1 ISTORIJSKI KONTEKST RAZVOJA SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SLOVENIJI

Republika Slovenija je stekla nezavisnost 25. juna 1991. godine, proglašenjem nezavisnosti od Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije. Proglašenju nezavisnosti je prethodio plebiscit, održan u decembru 1990. godine, kojim je 88,5% prijavljenih glasača glasalo za nezavisnost⁶⁷. Vredi spomenuti mišljenje Zgaga i saradnika (2006:1) da je slovenački obrazovni sistem u prošlosti „uvek bio vezan za šire državne sisteme kojima je zemlja pripadala: Austrijskoj monarhiji do 1918, Kraljevini Jugoslaviji do 1941. (iako je znatan deo zemlje od 1918. do 1943. pripadao Italiji) i Socijalističkoj federativnoj republici Jugoslaviji od 1945. do 1991“. Interesantna je i podela istorijskih perioda obrazovanja u Sloveniji data od strane slovenačkih autora Štremfelove (*Štremfel*) i Lajha (*Lajh*). Ovi autori (Štremfel i Lajh, 2012: 133) početak slovenačkog obrazovnog sistema vezuju za pokret reformacije. U okviru slovenačke obrazovne istorije razlikuju tri perioda: period *imperijalističke obrazovne politike* (od pokreta reformacije do Drugog svetskog rata), period *nadgledane obrazovne politike* (od kraja Drugog svetskog rata do proglašenja slovenačke nezavisnosti, 1991. godine), i na kraju, period *suverene obrazovne politike* (od 1991. do danas).

Što se tiče perioda imperijalističke obrazovne politike, on započinje 1550. godine, kada se u okviru reformacijskog pokreta štampa prva knjiga na slovenačkom jeziku (prema: ibidem). Slede periodi kontrareformacije (kada je slovenački jezik isključen iz sistema školovanja), zatim period Marije Terezije (kada se prvi put uvodi (1774. godine) delimično obavezno obrazovanje, koje je podiglo obrazovni nivo ljudi u Sloveniji), nakon koga sledi kratak period Napoleonove vladavine (1809-1813), u okviru koga je znatno unapređen status slovenačkog jezika u školama, a svako treće dete je išlo u školu. Nakon Napoleonove propasti, Slovenija se vraća u okvire Habsburške monarhije, u okviru koje se ide korak

⁶⁷ prema: <http://www.infotujci.si/v/52/historija>, pristupljeno: 02.03.2014.

unazad – veća pažnja se posvećuje religiji, a svi glavni predmeti se proučavaju na latinskom jeziku. Ipak, u ovom periodu se osnivaju i prve škole u Sloveniji za obrazovanje učitelja (1870. godina). Nakon propasti Austro-ugarske monarhije, Slovenija ulazi u sastav Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (Kraljevine Jugoslavije), kada je i osnovan prvi slovenački univerzitet – Univerzitet u Ljubljani (1919. godine).

S obzirom na to da je Republika Slovenija u sastavu Jugoslavije (Kraljevina SHS, Kraljevina Jugoslavija, FNRJ, SFRJ) provela preko 7 decenija, nećemo se posebno baviti istorijskim aspektom sistema obrazovanja odraslih u ovoj zemlji, s obzirom na to da smo je detaljno predstavili u delu u kojem se bavimo obrazovanjem odraslih u Republici Srbiji. Napomenućemo da period socijalističke Jugoslavije, Štremfel i Lajh (2012: 136) vide kao peoriod nadgledane obrazovne politike, u kome postoje težnje u Sloveniji za većom obrazovnom autonomijom, kao i težnje „prosvetnih vlasti bivše Jugoslavije da unifikuju obrazovni sistem“ (ibidem). Pomenuti autori zaključuju da se „slovenačko obrazovanje razvijalo u okviru nekoliko obrazovnih sistema. ... Preživelo je lingvističke i društvene borbe protiv pritisaka mnogo moćnijih i bogatijih suseda, kao i ideološku indoktrinaciju i posle ratovsko eksperimentisanje“ (ibidem).

Sticanje nezavisnosti Republike Slovenije predstavlja prekretnicu u slovenačkoj obrazovnoj politici. „Slovenija uvodi novu legislativu kako bi regulisala ceo obrazovni sistem, od predškolskog do univerzitetskog obrazovanja (1993-1996). Bela knjiga obrazovanja (*The White Paper on Education in the Republic of Slovenia*) iz 1995. godine je dovela do usvajanja Zakona o organizaciji i finansiranju obrazovanja, kao i još pet akata koji se odnose na obrazovanje. U isto vreme, razvoj obrazovne politike je postao blisko povezan sa različitim međunarodnim, a posebno sa EU programima i akcijama“ (Štremfel i Lajh, 2012: 137).

2.2.2 SISTEM OBRAZOVANJA ODRASLIH U SLOVENIJI DANAS

Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih. Kada govorimo o **telima koja su odgovorna za razvoj i implementaciju obrazovnog sistema** u Republici Sloveniji, možemo navesti sledeće institucije:

- Ministarstvo za obrazovanje, nauku i sport Republike Slovenije,

- lokalne zajednice (opštine)
- Savet stručnjaka, imenovan od strane Vlade Republike Slovenije, ustanovljen kako bi obezbedio savetovanje kao i odlučivanje na polju obrazovanja
- profesionalne institucije, koje obezbeđuju istraživanja, razvoj, usluge konsultovanja i savetovanja na polju obrazovanja, kao što su Nacionalni obrazovni institut, Centar za stručno obrazovanje, Andragoški centar, Državni centar za ispitivanje“ (Čok i saradnici, 2003: 49-50).

Prema Nacionalnom izveštaju koji je pripremljen za CONFITEA VI (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 13), najviše telo koje donosi odluke o obrazovanju i obukama odraslih je Parlament, a **ministar zadužen za obrazovanje i sport** je odgovoran za regulisanje celokupnog sistema obrazovanja i učenja. Glavna zaduženja pomenutog ministarstva je definisanje nacionalne politike vezane za obrazovanje i sport, kao i strukturiranje finansiranja celokupnog sistema, uključujući i upravljanje javnim obrazovnim institucijama; poslovi inspekcije procedura i finansiranja; priprema legislative i kontrolu njenog sprovođenja u oblasti predškolskog, osnovnog, opšteg i stručnog srednjeg obrazovanja, kao i post-srednjeg stručnog obrazovanja, visokog obrazovanja, obrazovanja dece sa posebnim potrebama, muzičkog obrazovanja, obrazovanja odraslih, kao i obrazovanja Roma i drugih manjina, kao i obrazovanje slovenačke manjine u Austriji, Italiji i Mađarskoj, ali i učenje slovenačkog jezika i kulture u svim delovima sveta. Ovo ministarstvo je zaduženo za inicijalno i kontinuirano obrazovanje nastavnika, a u okviru Ministarstva postoji i poseban odsek (Sektor za obrazovanje odraslih) zadužen za kreiranje nacionalne politike u oblasti obrazovanja odraslih (ibidem).

U oblasti obrazovanja odraslih i druga ministarstva imaju svoja zaduženja. U svakodnevnoj praksi **Ministarstvo za rad, porodicu i socijalne poslove** je glavni promoter celoživotnog učenja. Ovo ministarstvo je zaduženo za odobravanje standarda zanimanja koji su osnova za zvanično priznate stručne i tehničke programe obrazovanja i obuke. Takođe, ministarstvo zajedno sa Slovenačkom službom zapošljavanja brine o obrazovanju nezaposlenih, a Ministarstvo poljoprivrede, Ministarstvo ekonomije, Ministarstvo kulture, kao i Ministarstvo zdravlja planiraju sopstvene aktivnosti i preuzimaju odgovornost za obezbeđivanje i finansiranje obrazovanja odraslih u okviru okvira konkretne legislative

kojom je definisano polje njihovog rada (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 13-14). U nameri da se obezbedi koherentnost sprovođenja različitih strategija, koje između ostalog uključuju i obrazovanje, pomenuta ministarstva podržavaju stručan i profesionalni razvoj i sticanje neophodnih kompetencija i znanja (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:14).

Obrazovni sistem u Slovenije je prilično **centralizovan**, ali postoje neke zakonske mogućnosti za manju centralizaciju koje su dostupne. Prema Zakonu o organizaciji i finansiranju obrazovanja (prema: ibidem) uspostavljeno je 14 Regionalnih školskih odbora, koji su deo Ministarstva obrazovanja i sporta, a koji deluju kao regionalni školski administrativni organi. Od opština i preduzeća se očekuje da zajednički učestvuju u uspostavljanju i finansiranju škola, a naročito da investiraju u školske zgrade i opremu.

Vlada nastoji da obezbedi efikasnu saradnju između pružalaca usluga vođenja na nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou u nameri da obezbedi širi pristup ovoj usluzi, naročito među rizičnim grupama (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:14).

Odluke vezane za tehnička pitanja su donošene uz pomoć **tri saveta stručnjaka** imenovanih od strane Vlade Republike Slovenije: Savet eksperata Republike Slovenije za opšte obrazovanje (*Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje*), Savet eksperata Republike Slovenije za stručno i tehničko obrazovanje (*Strokovni svet Republike Slovenije za poklicno in strokovno izobraževanje*) i Savet eksperata Republike Slovenije za obrazovanje odraslih (*Strokovni svet Republike Slovenije za izobraževanje odraslih*). Saveti stručnjaka određuju sadržaj kurikuluma, odobravaju udžbenike i nastavna sredstva i predlaže kriterijume i standarde za školsku opremu (ibidem).

Ovi saveti su uspostavljeni članom 22 Zakona o organizovanju i finansiranju obrazovanja (prema: Parlament Republike Slovenije,1996: 13), a članovi pomenutih Saveta se biraju na 6 godina i mogu biti reimenovani.

Savet koji nas najviše zanima, odnosno, **Stručni savet za obrazovanje odraslih** je sastavljen od predsedavajućeg i još 14 članova. Svi oni će biti imenovani od strane Vlade sa liste dobro renomiranih stručnjaka na polju obrazovanja odraslih, i to: četiri člana će imenovati Ministar, tri relevantne komore, tri sindikati, dvoje će predložiti udruženje javnih institucija obrazovanja odraslih i dvoje od strane drugih organizacija obrazovanja odraslih i njihovih asocijacija.

Nadležnost Stručnog saveta Republike Slovenije za obrazovanje odraslih je regulisana članom 27. S obzirom na važnost ovoga člana Zakona, citiraćemo ga u celosti.

„Savet stručnjaka Republike Slovenije za obrazovanje odraslih vrši nadzor i ispitivanje stanja i razvoja obrazovanja odraslih u državi, sa aspekta razvojnih potreba društva i njegovih mogućnosti, kao i sa aspekta njegovog kvaliteta i mogućnosti za njegovo međunarodno poređenje. Stručni savet takođe vrši sledeće zadatke:

- predlaže resornom ministru programe obrazovanja odraslih;
- raspravljaju i daju odobrenje obrazovnim programima prilagođenim potrebama odraslih učenika, što vodi ka društveno priznatim kvalifikacijama;
- kontrolišu da programi na polju na kojem Savet uspostavlja kataloge znanja zadovoljavaju propisane standarde;
- raspravljaju druga tehnička pitanja koja se odnose na razvoj i funkcionisanje sistema obrazovanja odraslih;
- uspostavljaju kataloge znanja i ispitne kataloge za programe spomenute u prvom stavu ovog paragrafa;
- odobrava udžbenike i nastavna sredstva za programe obrazovanja odraslih koji su uključeni u katalog znanja i daje saglasnost za druge udžbenike i nastavna sredstva u obrazovanju odraslih“ (Parlament Republike Slovenije, 1996: 13).

Iako u svom nazivu Stručni savet za stručno i tehničko obrazovanje nema termin „odrasli“, ovaj savet ipak ima ingerenciju nad jednim delom obrazovanja odraslih. Radi se o određivanju opsega i sadržaja nižeg i srednjeg stručnog obrazovanja koje sprovodi poslodavac, kao i proveravanja da li programi za koje je zadužen ovaj Savet i za koje uspostavlja kataloge znanja zadovoljavaju potrebne standarde.

Vlada Republike Slovenije (prema: Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 14) je osnovala tri javne institucije čije je zadatke realizacija razvojnih i savetodavnih aktivnosti na polju obrazovanja. Radi se o Nacionalnom obrazovnom institutu za predškolsko, osnovno i srednjoškolsko obrazovanje (*Zavod Republike Slovenije za šolstvo*), Centru Republike Slovenije za stručno obrazovanje i obuku (*Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje*) i Andragoškom centru Republike Slovenije (*Andragoški center Republike Slovenije*). Oni pružaju ekspertizu za odluke nacionalnih saveta, praćenje pilot

projekata, pružaju konsultantske usluge, organizuju dodatnu obuku nastavnika i kreiraju metodologiju za pisanje udžbenika. Tačnije, pomenute institucije za imaju sledeće zadatke:

- pripremaju ekspertsku osnovu za donošenje odluka koje se nalaze u okviru kompetencija Saveta eksperata;
- praćenje eksperimenata;
- nuđenje savetodavnih usluga predškolskim ustanovama, školama i institucijama za obrazovanje odraslih koje sprovode programe odobrene od strane države, i poslodavcima koji uzimaju učešća u stručnom obrazovanju i obuci;
- organizuju kontinuiranu inset obuku edukatora i direktora;
- kreiraju metodologiju za pisanje udžbenika (prema: Parlament Republike Slovenije, 1996: 13).

Za predmet ovoga rada naročito je značajan **Andragoški centar Republike Slovenije** (*Slovenian Institute for Adult Education*)⁶⁸, koji je osnovan samo tri meseca nakon sticanja nezavisnosti, 27. septembra 1991. godine. To je glavna nacionalna institucija za istraživanje i razvoj, kvalitet i obrazovanje, vođenje (savetovanje) i validaciju učenja, kao i promociju i informisanje na polju obrazovanja odraslih. S obzirom da je Slovenija članica EU već jednu deceniju (od 01. maja 2004. godine), ne čudi što se u viziji Andragoškog centra spominje dostizanje ciljeva dokumenta Evropa 2020. Andragoški centar Republike Slovenije ima *devet* polja rada: **razvoj sistema obrazovanja odraslih** (ekspertska analiza, istraživanje, evaluacione studije koje obezbeđuju osnovu za razvoj sistema obrazovanja odraslih), **razvoj kvaliteta u obrazovanju odraslih** (razvoj pristupa u samoevaluaciji i eksternoj evaluaciji, savetovanje i obuka kadrova zaduženih za razvoj kvaliteta, obezbeđivanje stručne literature iz ove oblasti), **informisanje i vođenje u oblasti obrazovanja odraslih** (obezbeđuje vođenje individuama i institucijama, razvoj i monitoring centara za vođenje (IGAE projekat) na teritoriji Slovenije, „čoškovi“ (*corners*) za vođenje na teritoriji Slovenije, vođenje baze podataka javno validnih programa obrazovanja odraslih), **obuke u obrazovanju odraslih** (osmišljavanje i implementacija programa obuka za rad u obrazovanju odraslih i podrška implementaciji razvijenih projekata u praksu, razvoj materijala za obuku i novih pristupa obukama), **pismenost odraslih** (istraživanje, razvoj programa pismenosti za različite ciljne grupe (porodice, ruralno stanovništvo, obrazovanje

⁶⁸ prema: http://www.acs.si/about_siae, pristupljeno: 02.03.2014.

na radnom mestu, ljudi sa posebnim potrebama, obuka nastavnika koji rade na opismenjavanju), **razvoj neformalnog obrazovanja** (studijski kružoci na teritoriji Slovenije, kružoci čitalaca, razmena učenja, samousmereno učenje, projektno učenje mladih odraslih, centri doživotnog učenja), **validacija neformalnog učenja** (portfolio, e-portfolio, APL, obuka savetnika i evaluatora), **promotivne aktivnosti** (promotivne kampanje i događaji – Nedelja doživotnog učenja, nagrade za izuzetna postignuća učenja, [Adult Education Colloquium](#)⁶⁹, „bulletin Novičke“ – edicije stručne literature, monografija, video i multimedijalnih izdanja, razni drugi mali promotivni materijali), **informaciona podrška obrazovanju odraslih** (istraživanje provajdera i programa obrazovanja odraslih u Sloveniji, banka podataka i indikatori, biblioteka za stručnjake, web sajt Andragoškog centra Republike Slovenije, intranet).

Pored toga, Vlada je osnovala Nacionalni ispitni centar (*Državni izpitni center*) odgovoran za procenu učenika, studenata i odraslih učenika (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 31). Važnu ulogu ima Zavod za statistiku (*Urad RS za statistiko*) na polju klasifikacije podataka vezanih za obrazovanje kao i Služba za zapošljavanje (*Zavod RS za zaposlovanje*) na polju stručnih obuka.

2.2.3 SVRHA, CILJEVI I PRIORITETNE OBLASTI OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SLOVENIJI

Slovenija koristi obrazovanje za postizanje različitih **ciljeva**, kao što su: ravnopravnost polova, socijalna kohezija, aktivno građanstvo, kulturna i jezička različitost. U nameri dostizanja prvog pomenutog cilja, 2002. godine je donesen Zakon o jednakim mogućnostima za žene i muškarce (ibidem), kojim se posebno određuje da ako poslodavac uvodi pozitivne mere, one moraju uključivati koordinaciju sa sindikatima, i ako su usvojene za oblast obrazovanja, moraju pribaviti mišljenja nadležnog stručnog saveta. U suprotnom, pozitivne mere koje su usvojene prema važećoj proceduri postaju važeće. Takođe, vredni pomenuti i Rezoluciju nacionalnog programa jednakih mogućnosti za muškarce i žene,

⁶⁹ od 1997. godine Andragoški centar Republike Slovenije organizuje redovne godišnje profesionalne susrete na nacionalnom nivou, u nameri da se zajedno okupe domaći i strani stručnjaci (istraživači, teoretičari, praktičari i kreatori politike, kako bi razmenili poglede vezane za aktuelne probleme na polju obrazovanja odraslih i doživotnog učenja.

usvojenu 2005. godine, u kojoj se inicira uklanjanje razlika između „muških“ i „ženskih“ zanimanja i redukuje segregacija na tržištu rada (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:15).

Što se tiče drugog i trećeg pomenutog cilja (socijalne kohezije i aktivnog građanstva), prema Nacionalnom programu razvoja tržišta rada do 2006. godine (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:15), mladi ljudi koji su nezaposleni minimum 6 meseci, imaju prava na mogućnosti upisa u formalne ili neformalne obrazovne programe politike aktivnog zapošljavanja. Nezaposlenima se nude aktivnosti obuke kako bi im se pomoglo u postavljanju ciljeva i aktivnog traženja zaposlenja, a nude im se i kursevi ličnog razvoja. Cilj ovih obrazovnih aktivnosti je da se kroz obrazovanje i obuke aktiviraju najslabije grupe nezaposlenih (dugoročno nezaposleni, slabo obrazovani, oni bez radnog iskustva i oni koji su društveno isključeni). U okviru ove politike su i mere za poboljšanje socijalne uključenosti mladih (neformalni program Projekat učenja za mlade odrasle – PLYA), kao i program za poboljšanje veština pismenosti i kompetencija odraslih (Ibidem). U okviru Programa borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti, nekoliko programa obrazovanja i obuke odraslih je bilo razvijeno, finansirano ili ko-finansirano. Najvažniji od pomenutih **programa** u protekle dve decenije bili su: programi pismenosti odraslih, kružoci, Centri razmene znanja i samostalnog učenja, Učenje stanih jezika, ko-finansirano je obrazovanje koje vodi do prve stručne kvalifikacije za odrasle, Projekat učenja za mlade, obrazovanje o nezaposlenosti, uspostavljanje lokalnih savetodavnih centara, obrazovni programi za stare, računarska pismenost i uvođenje u internet za odrasle, programi za ostvarivanje posebnih prava manjina i odraslih sa posebnim potrebama i podizanje obrazovnog nivoa odraslog stanovništva, kao i povećanje uključivanja odraslih u obrazovanje (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:17-18). Vredni pomena su i Zajednički memorandum o socijalnoj inkluziji iz 2002. godine i Nacionalni akcioni plan o socijalnoj inkluziji, koji se bave problemima pristupačnosti obrazovanja marginalnim grupama. Aktivnosti su bile vezane za osnovno obrazovanje odraslih – identifikovanje obrazovnih potreba, usvajenje primera dobre prakse i uticanje na lokalni nivo vlasti da se angažuje oko ovog problema (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:18).

Cilj dostizanja kulturne i jezičke različitosti je uslovljeno podelom manjina na tri grupe: tradicionalne (Italijani i Mađari), Romi i ostale manjine. O ovom problemu ćemo više reći u

delu o legislativnom okviru obrazovanja odraslih u Sloveniji i politikama obrazovanja odraslih.

Prema mišljenju autora Slovenačkog nacionalnog izveštaja za CONFITEA-u VI (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:18), članstvo Slovenije u EU, kao kontekst socio-ekonomsko-političkog karaktera, čini da Slovenija mora da pronađe načine da ostvari svoje nacionalne ciljeve na odgovarajući način i u skladu sa zajedničkim evropskim pravilima, politikama, i strategijama.

Prioritetni ciljevi razvojnih pravaca u zemlji su: ubrzanje ekonomskog razvoja, veća zaposlenost i socijalna sigurnost, poboljšanje životne sredine, očuvanje prirode i korišćenje prirodnih resursa na održiv način. Ovo su takođe ciljevi za koje Slovenija koristi obrazovanje odraslih. U svrhu realizacije navedenih ciljeva Slovenija je donela sledeće ciljeve: poboljšanje kvaliteta obrazovanja i obuke kroz modernizaciju programa, kurikuluma i kataloga znanja sa stanovišta elemenata celoživotnog učenja, kroz razvoj obrazovnih i nastavnih strategija i kvalitetnu obuku stručnog osoblja; razvijanje različitih oblika, metoda i puteva učenja, kao i odgovarajućih sistema za prepoznavanje stečenih znanja; poboljšanje pristupa obrazovanju i učenju; stvaranje odgovarajućeg normativnog okruženja; jačanje istraživanja i razvoja koji su podržani od strane NVO i socijalnih partnera, kao i stvaranje odgovarajuće infrastrukture, dobijanje finansijskih sredstava i priprema operativnih programa za realizaciju mera i promovisanje strategije (ibidem).

Druga prioriteta oblast obrazovanja odraslih u sloveniji obuhvata zapravo dve oblasti:

- Obrazovanje za povećanje osnovnih veština i razvoj nivoa kompetencija u cilju smanjivanja, prevazilaženja i sprečavanja društvene marginalizacije nekih grupa stanovništva;
- Obrazovanje za podizanje dostignutog nivoa obrazovanja kroz celu obrazovnu hijerarhiju (ibidem).

Operativni ciljevi za drugu prioriteta oblast obrazovanja odraslih u Sloveniji su sledeći:

- za jednu trećinu stanovništva bez osnovnog obrazovanja, starosti između 15 i 49 godina, stvoriće se prilike za sticanje, obnavljanje i razvoj osnovnih veština i znanja i omogućiće im se da steknu prvi nivo stručnog obrazovanja;
- za jednu četvrtinu stanovništva sa nezavršenom osnovnom i srednjom školom, starosti između 15 i 49 godina, osiguraće se šanse za obrazovanje, koje će im

omogućiti da steknu, obnove i razviju osnovna znanja i veštine i da steknu prvi nivo stručnog ili opšteg obrazovanja, a za jednu trećinu će to biti urađeno kroz programe visokog stručnog obrazovanja (ibidem).

- **Treći prioritet obrazovanja** odraslih je obrazovanje i obuka za razvoj radne snage. Za radno aktivno stanovništvo i za nezaposlene bez osnovnog obrazovanja postoji plan za minimalnu inkluziju u obrazovanje i obuku (za radnu snagu najmanje 60 sati, a za nezaposlene najmanje 120 sati godišnje). Za zaposlene je predviđeno stoprocentno učešće u ovim programima, dok se planira uključenje oko 70 % nezaposlenih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 58).

2.2.4. LEGISLATIVNI OKVIR OBRAZOVANJA ODRASLIH U SLOVENIJI I POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH

„Ubrzo nakon sticanja nezavisnosti uvedene su određene promene u organizaciji i finansiranju obrazovanja“ (Zgaga i saradnici, 2006: 1). Ciljevi promena su bili usmereni na kvalitet i inkluziju, brojni zakoni iz oblasti obrazovanja su doneti do 1996. godine: Zakon o visokom obrazovanju (1993), Zakon o organizaciji i finansiranju obrazovanja (1996), Zakon o osnovnoj školi (1996), Zakon o gimnazijama (1996), Zakon o stručnom obrazovanju (1996), a period od tri godine koji je usledio, karakterizovala je primena novog zakonodavstva i široke kurikularne reforme. Vredi napomenuti da je Slovenija 2004. godine pristupila bolonjskom sistemu studiranja.

Prema Štremfel i Lajh (2012: 138), sticanje slovenačke nezavisnosti je „imalo značajan uticaj na polje obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je konceptualizovano u **Beloj knjizi obrazovanja iz 1996. godine** i tada je postalo ravnopravno sa drugim elementima sistema obrazovanja. Takođe, bilo je važnih promena kako na polju javne administracije (Ministarstvo obrazovanja, nauke i sporta je uspostavilo Odeljenje za obrazovanje odraslih), kao i na polju finansiranja (Vlada Republike Slovenije ima u budžetu predviđena sredstva za razvoj obrazovanja odraslih)“. Za detaljniji komparativni, tabelarni prikaz prekretnica u Slovenačkoj obrazovnoj politici (prema kriterijumu istorijskog perioda i nivoa/oblasti obrazovanja) videti Prilog broj 3.

„Osnovni dokument, Bela knjiga obrazovanja Republike Slovenije, uspostavila je ne samo okvir politika, već i sveobuhvatnu filozofiju, vrednosti i principe, formirajući osnovu za promene. To su:

- pristupačnost i transparentnost javnog obrazovnog sistema;
- pravno neutralni;
- izbor na svim nivoima;
- demokratija, autonomija i jednake mogućnosti, i
- prednost se daje kvalitetu učenja u odnosu na akumulaciju činjenica“ (Čok i saradnici, 2003: 48)

Među slovenačkim autorima postoji saglasnost da je pomenuti dokument (Bela knjiga obrazovanja Republike Slovenije) jedan od najvažnijih dokumenata slovenačke obrazovne politike, kreiranih tokom devedesetih godina XX veka. U njoj je naglašeno da nacija koja broji dva miliona stanovnika i koja u isto vreme želi da participira u evropskim i svetskim integracijama, a da u isto vreme očuva svoj nacionalni identitet, može to da učini samo uz pomoć visko kvalitetnog obrazovanja (Gaber, u: Krek, 1996: 7). U ovom dokumentu možemo videti i za koje **šire ciljeve** slovenački autori nameravaju da iskoriste školski sistem, odnosno **koje su svrhe obrazovanja**. To su: tranzicija iz jednostranačkog režima u parlamentarnu demokratiju i pluralizacija sistema vrednosti; naponi za pristupanje Sloveniji EU; razvoj proizvodnih procesa i naučnih disciplina koje takođe zahtevaju promene na polju obrazovanja (ibidem). Bez obzira na prethodno identifikovane ciljeve koji su drugačiji nego ciljevi kojima je težila SFRJ, slovenački obrazovni stručnjaci nisu krenuli od nule, već je trenutni sistem „izveden iz nečega što je bilo skriveno u sistemu obrazovanja pre nego što je uvedena predstavnička demokratija“ (Gaber, u: Krek, 1996: 8). Primer za to bilo je ponovo uvođenje gimnazija i mature, koji su tokom osamdesetih godina XX veka bile ukinute radno usmerenim obrazovanjem. U Beloj knjizi obrazovanja Republike Slovenije su se, prema rečima njenih autora, našla oba evropska principa obrazovanja „prvi, osnovni civilizacijski (smanjenje siromaštva, isključenosti, itd.) i drugi, spremnost za takmičenje“ (ibidem: 10). Zanimljiva je opaska autora Bele knjige da je nivo decentralizacije u slovenačkom obrazovanju niži nego što bi trebalo da bude i da bi rad Ministarstva prosvete trebalo da bude manje vođen dnevnom politikom.

Na osnovu slovenačke Bele knjige, slovenački parlament je usvojio **Zakon o organizovanju i finansiranju obrazovanja** koji je sadržao brojna rešenja i odredbe predložene u ovom dokumentu.

„Organizacioni i finasijski Zakon određuje: ciljeve obrazovanja, procedure finansiranja javnih i privatnih institucija na ovom polju, mehanizme i metodologiju usvajanja kurikuluma, metode organizacije obrazovanja i raspodele finasijskih sredstava različitim delovima sistema obrazovanja od strane države i lokalne samouprave, zahtevani nivo obrazovanja i nastavničke obaveze nastavnog osoblja“ (Gaber, u: Krek, 1996: 14).

Što se tiče obrazovanja dece (što nije tema našeg rada) vredi napomenuti da je Zakon uveo pluralizam u obrazovanje (privatne i državne škole), smanjio broj dece u grupi (predškolsko obrazovanje) za između 25 i 30% - 12 dece je maksimalno u grupi kada govorimo o jaslicama, a u vrtićima je maksimum 22 dece po grupi. U isto vreme rastu kvalifikacije koje su potrebne vaspitačima u ovim grupama. Uvodi se devetogodišnje obavezno obrazovanje, koje deca započinju sa 6 godina, a uvodi se i inkluzivna nastava. Strani jezik u osnovnoj školi počinje ranije da se uči u odnosu na raniji sistem, a uvodi se i drugi strani jezik kao izborni (u 7. razredu). Opisno ocenjivanje je uvedeno u prva tri razreda osnovne škole. Interna procena znanja učenika je planirana za kraj trećeg (maternji jezik i matematika) i šestog razreda (maternji, strani jezik i matematika), dok je za kraj devetog razreda (50% od gradiva iz 5 predmeta: maternji, strani jezik, matematika i dva izborna predmeta iz prirodnih i društvenih nauka) predviđena eksterna evaluacija. U javnim školama i školama sa „koncesijom“ nije dozvoljeno religijsko obrazovanje, što je dočekano sa negodovanjem rimokatoličke crkve.

Kada govorimo o reformama srednjoškolskog obrazovanja, već smo napomenuli uvođenje gimnazija kao institucija srednjeg opšteg obrazovanja, a velike reforme su učinjene i na polju srednjeg stručnog obrazovanja. „U izmenjenom obliku, ponovo se uvodi sistem šegrtovanja, u kojem je veći akcenat obrazovanja na praktičnom radu, a briga za uspešno obrazovanje se sve više prebacuje na privatna preduzeća“ (Gaber, u: Krek, 1996: 21). U ovom delu obrazovnog sistema se kao socijalni partneri javljaju pored države, i predstavnici privrednih komora i sindikata. Dualni sistem je uveden, jer se došlo do uvida u to da istovremeno pripremanje za konkretne poslove i za dalje obrazovanje ne daje dobre rezultate ni u jednom od pomenuta dva cilja. Takođe, „po završetku opšte ili tehničke

gimnazije, moguće je dobiti stručne kvalifikacije i bez polaganja maturalnog ispita, prisustvovanjem jednogodišnjim stručnim kursevima koji nude mogućnost unapređivanja opšteg obrazovanja sa više specifičnog i praktičnog stručnog obrazovanja u odnosu na diplomirane maturante“ (ibidem). Sa druge strane, osobe koje su završile srednju stručnu školu i hoće da upišu fakultet, imaju mogućnost da završe jednogodišnji „matura“ kurs. Slični programi se nude i odraslima koji žele da završe ceo maturalni ispit ili jedan njegov deo. Druga mogućnost da nastavite školovanje nakon završetka srednje stručne škole je na dvogodišnjim post-srednjoškolskim tehničkim koledžima. Ove škole ne spadaju u podsistem visokog obrazovanja. „Ove škole promošćuju jaz između srednjeg i visokog obrazovanja koji je postojao do sada“ (Gaber, u: Krek, 1996: 22).

Zakon o visokom obrazovanju je donesen 1993. godine. Njime je regulisano visoko obrazovanje, koje obuhvata univerzitete (u Ljubljani i Mariboru), kao i nezavisne fakultete. Postoje dva tipa dodiplomskih studija: univerzitetski (traje od 4 do 6 godina) i stručni programi (traju 3, izuzetno 4 godine). Programi postdiplomskih studija se dele na specijalističke (1 – 2 godine), master (2 godine) i doktorske (4 godine) (Gaber, u: Krek, 1996: 23). Ovaj Zakon, zajedno sa Zakonom o post-srednjem stručnom obrazovanju reguliše vanredno studiranje i prilagođavanje organizacije studija specifičnim potrebama odraslih studenata (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 11).

Zakon o obrazovanju odraslih, koji je donet 1996. godine, obezbeđuje novi sistemski okvir u kojem će se ovaj vid obrazovanja odvijati. On reguliše zadatke, kompetencije i odgovornosti javnih i upravnih tela, reguliše finansiranje iz javnih fondova, razvojne organizacije i organizacije savetovanja i vođenja, kao i centre za ispitivanje. Ovaj dokument reguliše i finansiranje promocije obrazovanja odraslih iz javnih fondova (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 10). Vreme koje dolazi vidi se kao period u kojem se različiti oblici sticanja znanja koriste kako za posao, tako i za život u kompleksnom svetu, u kojem se posebno naglašava građanska uloga, odnosno obrazovanje za demokratiju. U članovima 7-9 pomenutog Zakona se kaže da će „uvođenje takozvanog sistema sertifikacije i dokaza stečenog znanja, omogućiti kroz sistem kredita sticanje javno priznatog obrazovanja, što će izmestiti sistem obrazovanja odraslih sa tradicionalnog 'puta na kome pojedinac traži pisanu kvalifikaciju'“ (Gaber, u: Krek, 1996: 23). Prema mišljenju Andragošskog centra Republike Slovenije (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:

10) praktična realizacija ovoga zakona je zahtevala nekoliko modifikacija, koje su i učinjene kroz nekoliko dopuna u 2004. i 2006. godini.

Što se tiče reformi obrazovanja u Sloveniji, one su započete sa **Belim knjigama (1993-1995)**, nastavljene sa promenama legislative (**1996**), a nakon toga je započeta reforma kurikuluma. U kreiranju politika i zakona koji se odnose na učenje i obrazovanje odraslih **Slovenija se vodila Memorandumom o celoživotnom učenju i drugim EU dokumentima**, jednako naglašavajući ulogu učenja i obrazovanja u postizanju ekonomskih ciljeva i dostizanju ličnog razvoja, aktivnog građanstva i društvene kohezije (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 9).

„Nakon drugog čitanja predloga zakona u parlamentu, kada je bilo jasno šta su esencijalni elementi novog zakona, Ministarstvo obrazovanja je predložilo imenovanje Nacionalnog kurikularnog saveta, ekspertskog tela iz različitih polja povezanih sa obrazovanjem. Vlada je dala Savetu zadatak da odredi, uzimajući u obzir osnovne principe formulisane u Beloj knjizi obrazovanja u Sloveniji i novu legislativu, osnovne ciljeve promena sadržaja kurikuluma; imenovane su komisije za posebna polja (za predškolske institucije, osnovne škole, gimnazije, stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih) i predmete; i koordinisanje rada komisija i podnošenje predloga savetima stručnjaka o prerađenim i međusobno koordinisanim programima kroz vertikalnu osu obrazovanja“ (Gaber, u: Krek, 1996: 24). Promene u ciljevima i institucijama/organima obrazovanja prati i povećanje izdataka za obrazovanje. Tako, imamo situaciju da je prema UNESCO-ovoj metodologiji, Slovenija 1991. godine izdvajala 4,76% GDP-a, dok je pet godina kasnije izvajala 5,7% GDP-a (prema: Gaber, u: Krek, 1996: 26).

Spomenuli smo da je nakon Bele knjige Slovenija **1996.** godine usvojila krovni zakon o obrazovanju, pod nazivom **Zakon o organizovanju i finansiranju obrazovanja**. Ovim zakonom je regulisano upravljanje i finansiranja svih (devet) oblasti obrazovanja, od predškolskog obrazovanja do obrazovanja odraslih. Konkretnije rečeno, Zakon reguliše uslove za odvijanje aktivnosti obrazovanja odraslih, administriranje na polju finansiranja programa i institucija, specifikuje ulogu državno odobrenih programa obrazovanja odraslih, definiše mrežu javnih institucija, kao i performanse javnog servisa na polju obrazovanja odraslih. Dalje, ovim Zakonom se definišu komponente koje moraju da imaju programi obrazovanja, kao i procesi njihove akreditacije, izvori finansiranja aktivnosti obrazovanja

odraslih (iz javnih sredstava, sredstava osnivača, doprinose od udruženja, komora i poslodavaca, polaznika obrazovnih programa i sl.) (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 10).

Članom 2. ovog zakona se definišu **ciljevi obrazovanja** u Republici Sloveniji. Kako bi izbegli citiranje svih 15 ciljeva obrazovanja, naglasićemo da su za obrazovanje odraslih najznačajnije odredbe koje zabranjuju bilo kakvu diskriminaciju pristupa obrazovanju po pitanju: pola, religije, socijalnog i nacionalnog porekla. Posebno su naglašeni obrazovni ciljevi kojima se razvija individualni integritet, promoviše doživotno učenje, jačaju građanske kompetencije i slovenački nacionalni identitet, ali u isto vreme se omogućava i učešće u evropskim integracionim procesima.

Članom 6. Zakona o organizovanju i finansiranju obrazovanja u Republici Sloveniji, definišu se **provajderi obrazovanja** u Sloveniji, odnosno institucije sistema obrazovanja. U tom smislu, član 6. razlikuje: predškolske institucije, osnovne škole, muzičke škole, niže, srednje, tehničke stručne škole, gimnazije, posle-srednji stručni koledži, dok obrazovanje odraslih sprovode institucije za obrazovanje odraslih i „slobodni“ nastavnici. Visoko obrazovanje nije definisano ovim zakonom, već je regulisano posebnim dokumentom.

U Sloveniji postoje **državno odobreni obrazovni programi**, a članom 9 je definisano da i programi za obrazovanje odraslih mogu ući u ovu kategoriju. U članu 10 je posebno izdvojeno da će obezbeđivanje javne (državne) usluge na polju obrazovanja odraslih biti regulisano posebnim zakonom. U članu 11, u kome se govori o javnoj mreži obrazovnih institucija, kaže se da će „distribucija programa obrazovanja odraslih omogućiti odraslima bez završene osnovne škole da je završe, a onima koji imaju samo osnovnu školu da se unaprede kroz jednogodišnje kurseve i da uzme učešća u drugim programima obrazovanja odraslih“ (Parlament Republike Slovenije, 1996: 6). Kada govorimo o usvajanju državno odobrenih programa, možemo reći da je to regulisano članom 15, u čijem poslednjem stavu se kaže da će državno odobreni obrazovni programi, sa izuzetkom obrazovnih programa privatnih škola, biti usvajani od strane ministra koji ima jurisdikciju nad obrazovanjem, u saradnji sa relevantnim savetom stručnjaka.

Državno odobreno dalje obrazovanje, obuke i specijalistički programi, sa izuzetkom privatnih škola, biće odobravani od strane ministra rada, u saradnji sa relevantnim savetom

stručnjaka. Provajderi ovakvog obrazovanja će biti odabrani, takođe od strane ministra rada, nakon konsultovanja sa privrednim komorama.

Članom 22. ovoga Zakona precizira se da Vlada Republike Slovenije uspostavlja 3 Saveta stručnjaka, i to: Stručni savet za opšte obrazovanje, Stručni savet za stručno i tehničko obrazovanje, i poseban Stručni savet za obrazovanje odraslih, o čemu je ranije bilo reči.

U VI delu Zakona, u kojem se govori o podržavajućim aktivnostima i zadacima potrebnim kao podrška obrazovnim aktivnostima, članom 28, u kojem se govori o javnim institucijama, rečeno je da će razvoj i savetovanje na polju obrazovanja sprovesti: Nacionalni obrazovni zavod (školski sistem, sa izuzetkom srednjeg stručnog obrazovanja), Zavod za stručno obrazovanje i obuku (za polje stručnog i tehničkog obrazovanja) i Andragoški centar Slovenije. „Regulatorne zadatke koji se tiču spoljnih procena znanja učenika osnovnih škola, šegrta, učenika srednjih škola i odraslih sprovodiće Državni centar za ispitivanje“ (Parlament Republike Slovenije, 1996: 13).

Zanimljivo je da ovaj dokument, članom 36, reguliše postojanje slobodnih (*free-lance*) nastavnika. Ovi nastavnici moraju imati kvalifikacije koje su potrebne za predškolske i školske nastavnike, savetnike i drugo školsko stručno osoblje, moraju fluentno govoriti slovenački jezik i imati stalno boravište na teritoriji ove Republike, nemaju ugovor o zaposlenju i nisu imali problema ili zvaničnu zabranu rada od strane profesije, i na kraju, registrovani su u okviru ministarstva koje kontroliše obrazovanje.

Što se tiče školskih tela, član 46. Zakona o organizovanju i finansiranju obrazovanja (Parlament Republike Slovenije, 1996: 20), kaže da članove saveta javnih institucija obrazovanja odraslih sačinjavaju dva člana delegirana od strane osnivača institucije, dva predstavnika zaposlenih i – ako je to definisano statutom – jedan predstavnik odraslih učenika iz konkretne institucije. Članovi saveta se biraju ili postavljaju na period od 4 godine i mogu na tom mestu provesti najviše dva mandata. Izbori za članove saveta su tajni. Saveti javnih institucija imaju brojna ovlašćenja. Oni imenuju i smenjuju direktora; usvajaju školski program razvoja; usvajaju godišnji program rada, kao i izveštaj o njegovoj implementaciji; odlučuju o žalbama koje se tiču učenika (uključujući tu i odrasle učenike) i zaposlenih u instituciji.

Poglavlje XIII se bavi finansiranjem obrazovanja, a član 78. definiše dozvoljene izvore finansiranja. To su: javni prihodi; resursi osnivača; donacije poslovnih asocijacija i komora;

direktne donacije poslodavaca za praktične obuke; školarine plaćene od strane đaka, šegrta, učenika srednjih škola, odraslih; školarine privatnih škola; školarina za predškolske institucije; prihodi od prodaje robe i usluga; donacije i sponzorstva. Finansiranje od strane političkih partija je strogo zabranjeno.

Što se tiče školarine, član 83. kaže da „državne škole i škole sa koncesijom neće uzimati naknadu od đaka, šegrta, učenika srednjih škola i odraslih učenika za državno odobrene programe finansirane iz javnih prihoda, sa izuzetkom usluga za koje su nadoknade predviđene zakonom i za usluge koje nisu obavezne prema obrazovnom programu ili koji su iznad propisanih standarda“ (Parlament Republike Slovenije, 1996: 34).

U želji da što preciznije uredi svoj obrazovni sistem, Slovenija propisuje pedagoške i andragoške kvalifikacije neophodne za rad sa različitim ciljnim grupama. U tom smislu, član 100. Zakona o organizovanju i finansiranju obrazovanja (Parlament Republike Slovenije, 1996: 40) govori o pedagoškim kvalifikacijama neophodnim za podučavanje dece, odraslih i dece sa posebnim potrebama. „Pedagoške kvalifikacije neophodne za podučavanje dece, odraslih i dece sa posebnim potrebama će se steći završavanjem studija univerziteta čiji program vodi do stepena „profesor“, ili nekog dodiplomskog ili postdiplomskog programa koji sadrži odgovarajuće stručne kurseve“ (ibidem). Savet za visoko obrazovanje Republike Slovenije definiše kriterijume na osnovu kojih će se procenjivati da li određeni studijski programi sadrže ili ne takve programe. Oni koji rade sa nabrojanim ciljnim grupama, a u toku svoje inicijalne stručne pripreme nisu imali ovakve programe, mogu ih naknadno steći kroz takve programe koje je usvojio ministar.

Poglavlje XV Zakona o organizovanju i finansiranju obrazovanja (Parlament Republike Slovenije, 1996: 42) se bavi kontinuiranim obrazovanjem i unapređenjem nastavnika i direktora. Predviđeno je da nastavnici u predškolskom obrazovanju, nastavnici, savetnici i bibliotekari mogu biti unapređeni u mentora i savetnika („adviser“ ako nemaju univerzitetsko obrazovanje i „councilor“ ako ga imaju). Članom 106. pomenutog zakona, Vlada Republike Slovenije ustanovljava školu za direktore. Ova škola postaje (član 144) obavezna za sve direktore škola od 2002. godine.

U prelaznim i završnim odredbama (poglavlje XIX) Zakona o organizovanju i finansiranju obrazovanja (Parlament Republike Slovenije, 1996: 50), u članu 137, u kojem se govori o finansiranju obrazovanja, kaže se da će do donošenja obrazovnih programa u skladu sa

ovim zakonom, finansiranje biti obezbeđeno za određene programe (taksativno su nabrojani), među kojima se nalazi i finansiranje osnovnog obrazovanja odraslih, kao i odobreni programi obrazovanja odraslih.

Kao što smo iz istorijskog pregleda razvoja sistema obrazovanja u Sloveniji mogli videti, slovenački jezik je konstantno ugrožen, zbog moćnijih i brojnijih susednih naroda, pa ne iznenađuje što u ovoj zemlji postoji obrazovna politika usmerena na očuvanje i dalji razvoj slovenačkog jezika, ali i politika učenja stranih jezika. U **Državnom izveštaju** (Čok i saradnici, 2003: 10) razlikuju se maternji jezik (jezik koji se usvaja u porodici), drugi jezik (jezik zajednice u kojoj osoba živi) i strani jezici („pozajmljeni“ jezici). Naravno, ove relacije nisu uvek jasne i često se međusobno prepliću. „Osnovno znanje slovenačkog jezika (komparabilno sa B1 nivoom Saveta Evrope) je obavezno za sticanje državljanstva Slovenije kroz naturalizaciju i mora biti dokazano sertifikatom uspešno položenog jezika“ (Čok i saradnici, 2003: 11). Znanje slovenačkog jezika je obavezno i za obavljanje određenih javnih profesija (prosveta, zdravstvo, pravosuđe i druge javne službe) u Republici Sloveniji. Očigledno, ovakav uslov stvara izvesne obrazovne potrebe među odraslima koji žele da ostvare slovenačko državljanstvo ili da rade u Sloveniji. Problem građana EU koji su hteli da rade u Sloveniji na navedenim poslovima je rešen tako što je poslodavac obavezan da obezbedi (finansira) zahtevani nivo slovenačkog jezika, a Vlada je obavezna da obezbedi standarde. Inače, slovenački jezik je obavezni jezik školovanja u Sloveniji (predškolsko, osnovnoškolsko, srednješkolsko obrazovanje) sa izuzetkom škola na jeziku tradicionalnih manjina: mađarskom i italijanskom jeziku (u mestima gde su većina) i internacionalnih škola gde je nastava na engleskom jeziku. Posebna pažnja, u smislu učenja jezika se poklanja romskoj populaciji, naročito obrazovanju dece. U nameri da podrži očuvanje slovenačkog jezika u uslovima multilingvističke EU, „Slovenija se pravno obavezala da podrži predavanje slovenačkog jezika i predavanja na slovenačkom jeziku izvan Republike Slovenije iz državnog budžeta, uglavnom za svoje građane, kao i za Slovence koji nemaju Slovenačko državljanstvo“ (Čok i saradnici, 2003: 14). Slovenija se, Zakonom o strancima, obavezala da „u skladu sa okvirom obezbeđivanja uslova za inkluziju stranaca, u kulturni, ekonomski i društveni život Republike Slovenije, organizuje časove slovenačkog jezika za strance. Ova obaveza nije u potpunosti sprovedena. Pravo budžetskog finansiranja časova slovenačkog jezika u Republici Sloveniji – najviše u obliku

stipendija – trenutno se daju osobama sa slovenačkim poreklom. Svi ostali moraju da plate kako bi učili slovenački“ (Čok i saradnici, 2003: 26).

Ovaj **problem obrazovanja migranata** u Sloveniji je vrlo aktuelan. Broj migranata (koji nisu iz EU) u Sloveniji raste – 83 000 osoba u 2011. godini (Josipovič, Bofulin, prema: Vrečer, 2012: 2). Najveći broj njih dolazi iz zemalja bivše Jugoslavije: 2009. godine je od ukupnog broja migranata iz trećih zemalja 51% njih došlo iz Bosne i Hercegovine, 14% sa Kosova, 11% iz Srbije. Obrazovna struktura migranata iz trećih zemalja nije zadovoljavajuća: 60% njih ima završenu srednju školu, a 39 % ima završenu samo osnovnu školu. Naglašena je razlika u obrazovanju između muškaraca i žena, u korist muškaraca (prema: ibidem). Zakon o obrazovanju odraslih iz 1996. godine ne obezbeđuje obrazovne programe za ovu ciljnu grupu, a tek Uredba o integraciji stranaca (*the Decree on Aliens Integration*) iz 2008. godine, donosi mogućnost da migranti koji nemaju slovenačko državljanstvo imaju pravo na besplatne obrazovne programe za učenje slovenačkog jezika i za upoznavanje sa slovenačkom istorijom, kulturom i Ustavom. Ovi kursevi su dostupni migrantima sa stalnim boravkom, one sa privremenim boravkom koji borave u Sloveniji dve godine i članovima njihovih porodica. Tako je Andragoški centar Republike Slovenije tokom 2009. godine pripremio novi program Rane integracije migranata (*the Early Integration of Migrants - EIM*), koji kombinuje učenje slovenačkog jezika sa učenjem slovenačke kulture, istorije, Ustava, ali i učenja o socijalnim i zdravstvenim problemima, problemima zapošljavanja i celoživotnog učenja i itd. (ibidem). Ovo se čini kao dobar korak, jer su evaluacije ovih programa pokazale da kursevi slovenačke kulture i istorije kada se drže odvojeno od kurseva jezika nisu privukli dovoljno zainteresovanih, a da su sa ovim integrisanim kursevima polaznici zadovoljni. Takođe se pokazalo da migranti nemaju dovoljno informacija o obrazovnoj ponudi, pa je pojačana kampanja u medijima, a besplatne usluge informisanja se mogu dobiti u 14 slovenačkih centara za vođenje i savetovanje (prema: Vrečer, 2012: 4).

Zbog pritiska civilnog društva Vlada je **2010. godine** usvojila **Uredbu o izmenama i dopunama Uredbe o integraciji stranca**, kojom je ukinut uslov boravka u Sloveniji od dve godine, „tako da danas ovi programi su dostupni širem krugu migranata“ (Vrečer, 2012: 3). Iako postoji zakonska osnova za učešće migranata u pomenutim programima, njih konstantno prate finansijski problemi, tako da npr. u 2011. godini nedostatak finansijskih

sredstava za ove programe uzrokuje da novopridošli nisu mogli da učestvuju u njima (ibidem). Mislimo da vredi napomenuti da je u Sloveniji prilično jaka desnica i da konstantna mogućnosti da desnica formira Vladu predstavlja opasnost za realizaciju ovih, kao i za razvijanje novih obrazovnih programa ove orijentacije.

Prema slovenačkoj autorki Vrečer (2012: 4) među obrazovnim programima postoje i oni koji su adaptirani za potrebe migranata iako su prvobitno bili razvijeni za druge ciljne grupe. Primer takvog programa je besplatni program pod nazivom Obuka za životni uspeh (*Training for Life Success programmes*), koji je namenjen ranjivim grupama, a kako su migranti uglavnom slabog imovnog stanja, oni postaju ciljna grupa i za ovakve programe.

Kao primer dobre prakse na polju obrazovanja migranata može se navesti program pod nazivom Kada inostranstvo postane dom (*When Abroad Becomes Home*) namenjen migrantkinjama sa Kosova, ali problem su i dalje finansije. Mnoge programe ove vrste finansira Evropski socijalni fond (*European Social Fund*) kao i Evropski fond za nacije trećih zemalja (*European Fund for Third Country Nationals*), pa se ne može govoriti o održivom finansiranju (Vrečer, 2012: 4).

Na polju učenja jezika je vrlo zanimljiv pilot projekat „Evropski jezički portfolio“ kojem je pristupila Slovenija, a koji je trajao od 1998. do 2000. godine, i koji je sada u fazi šire implementacije. „U dve evaluacije (2002. i u junu 2003. godine) koje su sprovedene, Evropski jezički portfolio, kao internacionalno komparabilni alat za evaluaciju i samo-evaluaciju postignuća učenja učenika, studenata i odraslih učesnika u jezičkom obrazovanju, pokazao se kao izuzetno uspešan i popularan u Sloveniji“ (Čok i saradnici, 2003: 56).

Što se tiče učenja stranih jezika odraslih u Sloveniji, Čok i saradnici (2003: 63) naglašavaju dugogodišnju tradiciju još od 1959. godine i masovnog osnivanja radničkih univerziteta. Tada nije bilo standardizacije sadržaja i kvaliteta, već se svaki radnički univerzitet orijentisao na potrebe i zahteve svojih korisnika. Udžbenici nisu bili prilagođeni odraslima (koristili su udžbenike za decu), a najčešće podučavani jezici su bili: engleski, nemački, italijanski, francuski i mađarski. Nakon 1984. godine veliki broj privatnih škola jezika se pridružuje radničkim univerzitetima, koji kasnije menjaju ime u **instituti za obrazovanje odraslih**, i kojih danas ima u Sloveniji oko osamdeset (prema ibidem). Tokom devedesetih se odbacuju stari kurikulumi i kreiraju se novi. Krajem devedesetih godina XX veka, uvode

se **javno priznati programi obrazovanja odraslih**, pa je tako 1999. godine Stručni savet za obrazovanje odraslih usvojio četiri programa učenja stranih jezika: engleski, nemački, francuski i italijanski jezik za odrasle. Uvedeno je i nekoliko bitnih novina čiji je cilj osiguranje kvaliteta. U okviru javno priznatih programa obrazovanja odraslih Državni centar za ispitivanje je od 2001. do 2003. godine je ispitao 765 osoba koji su polagali različite nivoe nekih od četiri pomenuta jezika. Pored pomenutih javno prepoznatih organizacija postoji dosta neformalnih organizacija (prema: Čok i saradnici, 2003: 72) – 99 organizacija koje pružaju usluge podučavanja stranih jezika, ali nisu u registru javno priznatih relizatora obrazovanja odraslih. Ovde postoji mnogo veća ponuda stranih jezika, a programi su podređeni isključivo potrebama polaznika (razičitim profesijama, ljudi koji bi da nauče isključivo konverzaciju, i sl.). U smislu veće prepoznatljivosti već stečenog znanja jezika kao vrlo koristan se pokazao i Evropski jezički portfolio za odrasle.

U andragoškom smislu, vrlo je zanimljiva aktivnost Slovenačkog andragoškog centra, koji je razvio tri programa za unapređenje pismenosti na slovenačkom jeziku. Ovi programi su implementirani na lokalnom nivou, tako da su dostupni većem broju ljudi.

Što se tiče jezičkog obrazovanja starije populacije (50+), vrlo su u Sloveniji aktivni **univerziteti za treće doba**. Ukupno ih ima 37 u Sloveniji, sa vrlo diverzifikovanim obrazovnim aktivnostima. „Aktivnosti obuhvataju 31 različitu oblast, među njima i strani jezici (kursevi francuskog: 8, italijanskog: 17, španskog: 6, engleskog: 56, nemačkog: 28, kineskog: 2). U godini 2001./2002. godini 3 756 polaznika je uzelo učešća u navedenim programima“ (Čok i saradnici, 2003: 75).

U **Zakonu o osnovnoj školi** iz 1996. godine se obezbeđuje osnovno obrazovanje odraslih. Ono se realizuje tako što su obrazovni programi skrojeni za potrebe i mogućnosti odraslih, s obzirom na organizaciju podučavanja i procedure povezane sa verifikacijom i procenom znanja, ali s obzirom na napredovanje iz jednog razreda u drugi i nedeljnog rasporeda časova (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 10-11).

Zakon o gimnazijama iz 1996. godine, predviđa da svako ko je zaposlen ili nezaposlen, ili stariji od 18 godina ima pravo na obrazovanje kao odrasla osoba. Organizacija i trajanje kursa, procena znanja i testiranje polaznika, napredak i raspored poučavanja su skrojeni po meri odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 11).

Zakon o stručnom obrazovanju iz 1996. godine se takođe odnosi na obrazovanje odraslih. Ovaj Zakon određuje da programi namenjeni mladima moraju biti prilagođeni odraslim ljudima. On daje mogućnost odraslima da uče kroz kurseve namenjene isključivo njima, ili da odabere određene module iz opšteg programa namenjenog mladima (ibidem). Za obrazovanje odraslih su bitni i zakoni kojima se uređuje polje rada, pa ćemo i njih ukratko prikazati. U legislativu koja se odnosi na rad, a tiče se i obrazovanja odraslih, možemo ubrojati **Zakon o odnosima zapošljavanja** (*The Employment Relationship Act*) iz **2002.** godine i **Zakon o zapošljavanju i osiguravanju protiv nezaposlenosti** (*The Employment and Insurance against Unemployment Act*) iz **1991.** godine. Prvi pomenuti Zakon daje pravo zaposlenima na kontinuiranu obuku i obrazovanje povezano sa potrebama njihovog posla, ili da bi očuvali veštine i zadržali posao, ili da bi unapredili svoje veštine u nameri da stvore priliku za napredovanje. Drugi zakon definiše pravo nezaposlenih na sve oblike obrazovanja i obuka. Nezaposleni ostvaruju ovo pravo ako ih Služba za zapošljavanje Slovenije (*the Employment service of Slovenia*) pošalje na obuke sa ciljem unapređivanja njihove zapošljivosti. Ukoliko se odbije ponuđena obuka gubi se status nezaposlenog i pravo na druge beneficije koje proističu iz tog statusa (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 11).

Prava i obaveze zaposlenih i poslodavaca u odnosu na obrazovanje su definisani **kolektivnim ugovorom o radu**. Postoje dva kolektivna ugovora u Sloveniji: **Opšti kolektivni ugovor za komercijalni sektor** (*The General Collective Agreement for the Commercial sector*) sa posebnim kolektivnim ugovorom za svaku pojedinačnu industriju, i **Kolektivni ugovor za sektor usluga** (*the Collective Agreement for the Service sector*). Ovim kolektivnim ugovorima se učestvovanjem zaposlenih u obukama i obrazovanju koje su u interesu poslodavca omogućava dobijanje pune plate i plaćene obuke. Moguće je i da se zaposleni obrazuju u svom ličnom interesu. U takvim slučajevima poslodavac definiše uslove za obuku i njeno plaćanje (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 11).

Za razvoj obrazovanja i učenja odraslih doneto je dosta dokumenata kao što su bele knjige, akcioni planovi, zakoni i glavni planovi. Od ovih dokumenata možemo izdvojiti: Glavni plan za visoko obrazovanje iz 2002. godine, Nacionani razvojni program iz 2001. godine, Strategija politike informisanja iz 2003. godine, Strategija razvoja Slovenije do 2004. do

2013. godine (usvojena 2005. godine), kao i Nacionalna strategija pismenosti, koja je usvojena 2005. godine (ibidem).

Nacionalni razvojni program za period od 2000. do 2006. godine definiše nacionalne razvojne prioritete, programe i mere. Ovaj dokument je polazna tačka za odlučivanje o budžetskim prioritetima iz oblasti obrazovanja i obuke (Slovenian Institute for Adult Education, 2008:19).

Nacionalna strategija pismenosti je strateški dokument koji utvrđuje prioritetne oblasti i ciljeve obrazovne politike u oblasti pismenosti. Vizija strategije je da se omogući svim stanovnicima Slovenije postizanje održivog razvoja pismenosti u svakom periodu ljudskog života, a Sloveniji mesto među najrazvijenijim zemljama po ovom pitanju. Glavni cilj je da se osigura kompetentnost za brzo reagovanje na brze promene u društvu znanja, kao i na učestvovanje u promenama i ravnopravnim odnosima u kulturnim, obrazovnim i ekonomskim sferama na međunarodnom nivou. Dokument nastoji da realizuje strateške ciljeve posebno razrađene za različite grupe: predškolski uzrast, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 20).

Strategija Republike Slovenije o informacionom društvu. Kako bi se sprečila informaciona isključenost, strategija predviđa ulaganja u ljude i veštine, kroz obezbeđivanje posebnih sredstava za razvoj informatičke pismenosti zaposlenih, a naročito je naglašeno osposobljavanje nepismenih iz ove oblasti (ibidem).

Strategija za opšte, stručno i obrazovanje odraslih romske populacije je dokument iz 2004. godine, čiji je cilj integracija ove ciljne grupe u obrazovne tokove u Sloveniji, uz jačanje romske kulture u obrazovnim institucijama, ali i učenja slovenačkog jezika i kulture (ibidem).

Kada govorimo o **prioritetnim oblastima** obrazovanja odraslih u Sloveniji, kao **prva prioritetna oblast** se ističe opšte neformalno obrazovanje odraslih, koje svojim sadržajem, na ličnom i društvenom nivou doprinosi društvenom blagostanju, u svrhu unapređenja građanstva i sprečavanja nejednakih mogućnosti u obrazovanju. Operativni cilj u ovoj oblasti podrazumeva udvostručivanje broja odraslih participanata (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 57).

Postoji još slovenačkih zakona koji se dotiču obrazovanja. U te zakone možemo uvrstiti: **Zakon o zdravlju i bezbednosti, Zakon o penzijskom i invalidskom osiguranju, Zakon o ratnim invalidima, Zakon o obuci i zapošljavanju invalida**. Prema ovim zakonima, poslodavci su obavezni da obučavaju zaposlene da budu u stanju da obave svoj posao bezbedno i da redovno proveravaju njihovo znanje iz ove oblasti. Radnici sa invaliditetom imaju pravo pod određenim uslovima na profesionalnu rehabilitaciju, kao i na platu tokom obuke (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 11-12).

Vlada Republike Slovenije je tokom **2004.** godine usvojila **Rezuluciju o glavnom planu obrazovanja odraslih** (*Resolution on Adult Education Master Plan*) koji pokriva vremenski period do 2010. godine, a u kojem se određuju ciljevi obrazovanja odraslih za ovaj period, prioritetne oblasti obrazovanja odraslih, aktivnosti koje treba preduzeti kako bi se rezolucija realizovala, kao i visina javnih fondova koja bi trebala da bude dovoljna za realizaciju (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 12). U ovom dokumentu identifikovani su sledeći prioritetni ciljevi obrazovanja odraslih u Sloveniji: (1) fokus je na neformalnom opštem obrazovanju odraslih, a naglašava se odgovornost države za povećanje interesovanja i participacije ciljnih grupa u svim obrazovnim aktivnostima kojima će sticati kompetencije za unapređivanje kvaliteta života, povećavati novo sopstvene informisanosti i rast kulturne i građanske svesti; (2) naglašava se odgovornost države za razvijanje pogodnih okolnosti za podizanje nivoa obrazovanja građana, kroz različite vidove i mogućnosti obrazovanja i obuke na svim nivoima, a naročito su naglašene manje obrazovane grupe ljudi; (3) podizanje zapošljivosti i kompetencija kako nezaposlenih, tako i zaposlenih građana (ibidem). Ovaj dokument u potpunosti podržava ostvarivanje ciljeva koje je postavila EU, ali je u istovremu i na liniji sa ciljevima koje su postavili UNESCO i OECD (prema: Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 13).

Slovenačko Ministarstvo obrazovanja i sporta je **2007.** godine usvojilo **Strategiju doživotnog učenja u Sloveniji**. Sam naziv strategije naglašava promenu diskursa sa obrazovanja na učenje. U strategiji se dalje pojašnjava istorija pomenutog diskursa, koji je sedamdesetih godina prošlog veka bio promovisan od strane UNESCO-a i ima korena u humanističkoj tradiciji, dok je deceniju kasnije, od strane OECD-a bio promovisan diskurs učenja, više kao ekonomski alat, nego kao ljudsko pravo. „Očigledno je da svaki od njih ima drugačiji pogled na funkcije i orijentaciju doživotnog učenja, iako se oni ne isključuju

međusobno. Nije dovoljno učinjeno kako bi se pronašlo optimalno rešenje; tj. mogućnost da se integrišu obe orijentacije u koherentnu, funkcionalnu jedinicu“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007:10). Zanimljivo je i kako je u Strategiji definisan pojam doživotno učenje. „Doživotno učenje je aktivnost i proces koji uključuje sve oblike učenja, uključujući formalno, neformalno, aformalno⁷⁰, kao i slučajno i informano učenje. Ono zauzima mesto u različitim okolnostima učenja, od rođenja, preko ranog detinjstva, do odraslosti i do kraja života, sa namerom unapređivanja znanja i veština individue“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007:11). Ovako shvaćeno doživotno učenje i obrazovanje ima dve dimenzije: dimenziju trajanja (od rođenja do smrti) i dimenziju širine, koja znači da možemo učiti bilo gde (ne samo u školi) i bilo šta (ne samo školske predmete). „Cilj našega učenja nije samo sticanje obrazovanja i kvalifikacija za posao, već takođe sticanje šireg znanja, veština i ličnih karakteristika koje su nam potrebne kako bi živeli i radili uspešno, kao individue i u zajednici“ (ibidem).

Što se tiče ciljeva Strategije doživotnog učenja u Sloveniji, oni su u potpunosti evropski, (što je i decidirano naglašeno na početku same strategije) uključujući učenje u funkciji ekonomije, ali i ličnog razvoja. „Obezbediti da svi ljudi imaju pristup učenju i obrazovanju u svim periodima života, u svim oblastima života i u svim okruženjima“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007:8) jeste sveobuhvatan, holistički postavljen cilj, koji nadmašuje resor Ministarstva prosvete i sporta. On ukazuje da to nije resorno, već suštinsko pitanje, koje ima implikacije na rad svih ministarstava.

Sadržaj Strategije doživotnog učenja u Sloveniji je definisan kroz deset elemenata, koji predstavljaju jezgro strategije. Tih deset elemenata su: integrisanje systemske regulacije i uzajamnog dejstva svih oblika učenja; umrežavanje svih prilika i svrha učenja; učenje u najširem opsegu života; raznovrsnost, fleksibilnost implementacije učenja; pristupačnost učenja „po meri“ osobe; ključne kompetencije za učenje i lični razvoj; učenje za uspešan posao i karijeru; učenje kao osnovni izvor i pokretačka snaga razvoja zajednice; svo usvojeno znanje može biti procenjeno i sertifikovano; informisanje i savetovanje ljudi koji uče i koji bi želeli da uče.

⁷⁰ termin “aformalno” nije karakterističan za evropsku terminologiju. „Izraz „aformalno” je uveden umesto izraza „informalno”, koji nije prikladan za slovenački jezik iako se dosta koristi u praksi” (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007:20). Ovaj termin se upotrebljava u Sloveniji posle 2000. godine.

Kada se govori o integrisanju sistemske regulacije i uzajamnog dejstva svih oblika učenja, misli se na potrebu integrisanja svih oblika učenja u obrazovni sistem. Potrebno je integrisati obrazovanje odraslih (kontinuirano obrazovanje) u sistem obrazovanja i obezbediti mu jednak tretman, kakav ima inicijalno obrazovanje (obrazovanje dece i omladine). Strategija priznaje da se takvo izjednačavanje još uvek nije desilo u Sloveniji.

Dalje, navode se oblasti obrazovanja odraslih koje zahtevaju regulatorni, legislativni okvir. To su: menadžment, legislativa, finansiranje, definisanje mreža javnih organizacija i programa (javni sektor) i infrastrukture.

Kao posebno važni za doživotno učenje, naglašavaju se nacionalni programi i strategije, usvojeni u Sloveniji. To su programi i strategije koji se bave pismenošću, visokim obrazovanjem i obrazovanjem odraslih.

Što se tiče umrežavanja svih prilika i svrha učenja, Strategija želi da ohrabri i promovise mrežu svih provajdera učenja (javne organizacije, koncesionare i druge organizacije). To podrazumeva različite obrazovne puteve i oblasti učenja, ali i manje formalizovane oblike međusobne saradnje. Ideja je da država treba jednako da stimuliše javne (državne) provajdere obrazovanja odraslih, kao i privatne provajdere, kako bi se obezbedila jednakost u ovoj oblasti. Osnivanje centara doživotnog učenja može biti rešenje za infrastrukturne probleme. Jedinstveni model bi trebalo da bude dogovoren na nacionalnom nivou Slovenije, sa mogućnošću specifičnih karakteristika vezanih za lokalnu zajednicu.

Suština učenja u najširem opsegu života je prepoznavanje i prihvatanje učenja koje se dešava u svim životnim situacijama i sa bilo kojim sadržajem, a ne samo učenje u formalnim obrazovnim institucijama i učenje samo predmeta u školi. Takođe, bitno je prihvatiti i paradigmu podučavanja samoga sebe, kao i podučavanja drugih.

Raznovrsnost i fleksibilnost implementacije učenja, kao jedan od ciljeva Strategije apostrofira različite i efikasne metode učenja i poučavanja, koje uzimaju u obzir individualne potrebe, zahteve i specifične sposobnosti. Ovo se sve naglašava sa ciljem veće pristupačnosti učenja svakoj indivui.

Pristupačnost učenja „po meri“ osobe je izuzetno bitna za realizaciju Strategije doživotnog učenja u Sloveniji. „Slobodan pristup znači povećanje pristupa učenju i obrazovanju i uklanjanje ili smanjivanje prepreka koje utiču na participaciju u učenju“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007:14). To uključuje državu, kao provajdera

obrazovanja i učenja, za sve one koji nisu imali priliku da steknu inicijalno obrazovanje („druga šansa“). Država bi trebala da ohrabri ovo obrazovanje aktivnim merama politike i tako što neće postavljati prepreke sa rigidnim administrativnim zahtevima. Šanse i prilike za učenje moraju biti prilagođene sadašnjem, promenjenom načinu života i učenja. Naglašeno je da i osobe sa posebnim potrebama treba da imaju mogućnost kontinuiranog učenja. „U skladu sa Slovenačkom razvojnom strategijom, osoba koja preuzme odgovornost da uloži u znanje i razvoj veština u skladu sa mogućnostima, kao i osoba koja je slaba u preuzimanju odgovornosti, ili su joj sposobnosti slabe, treba da bude podpomognuta javnim resursima ili resursima poslodavca ili investicijama iz privatnog sektora (preduzetništvo ili individua)“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 15). U strategiji je naglašeno da su mere koje su preduzete usmerene na potrebe marginalnih grupa i odraslih koji su neaktivni u obrazovanju; razvoj odgovarajućih metoda podučavanja i učenja za ove grupe (e-učenje i učenje na daljinu); pristupačna mreža javnih organizacija i programa obrazovanja, kao i priznavanje neformalnog i informalnog učenja. Posebna pažnja Strategije doživotnog učenja u Sloveniji je posvećena ključnim kompetencijama za učenje, naročito u osnovnom obrazovanju. U ovoj strategiji se u potpunosti promovise evropski koncept ključnih kompetencija, sa osam domena, koje predstavljaju osnovu za razvoj dubljih slojeva ličnosti: autentične ličnosti, vrednosti i uverenja (o učenju i obrazovanju) i sposobnosti, više tehničkih sposobnosti (veština, metoda, tehnika). Da bi osoba bila doživotni učenik, moraju se razvijati unutrašnja motivacija, samopouzdanje, pozitivan stav prema sebi, znanju i učenju, osećaj uspešnosti koji je potrebno razviti kroz učenje i rešavanje problema. Zbog toga treba promovisati razvijanje svih vidova pismenosti i promovisati pismenost kao socijalnu vrednost. Sve ovo je potrebno kako bi se razvila kultura učenja, koja povezana sa ličnim zahtevima i prioritetima ljudi može dovesti do popularizacije učenja.

Od svih deset elemenata Strategije doživotnog učenja u Sloveniji koje analiziramo, najviše prostora je posvećeno naglašavanju veze učenja i uspešanog posla i karijere. Obrazovanje i učenje za karijeru i uspešan posao se sastoji od inicijalnog stručnog i profesionalnog obrazovanja i daljeg stručnog i profesionalnog obrazovanja. Neophodna je efikasna i regionalno izbalansirana mreža stručnih i tehničkih škola, a potreba je i uspostaviti i ohrabriti kooperaciju između poslodavaca i škola, kako bi se identifikovale obrazovne

potrebe. Takođe, socijalno partnerstvo je uspostavljeno, ali mora biti unapređeno. Bitno je da i poslodavci i zaposleni budu svesni sopstvene odgovornosti za promociju potreba posla isto kao i ličnog razvoja. Deo profita mora biti alociran za učenje, obrazovanje i razvoj zaposlenih. Nejednak pristup obrazovanju, uslovljen poslodavcem, mora biti eliminisan ili redukovan. Sistem konstantne evaluacije obrazovanja i veština mora biti uveden. Od esencijalne važnosti je dizajnirati radno mesto na način koji ohrabruje održivu primenu pismenosti, znanja i veština. Ugovor o obrazovanju, zaključen između poslodavca i zaposlenog mora postati sastavni deo ugovora o radu. Takođe, kontrola ostvarivanja prava na obrazovanje i obuku mora biti kontrolisana. Država bi trebala da uzme učešća u finansiranju obrazovanja i učenja, kroz npr. stimulacije ili oslobađanja od poreza. Odgovorna fiskalna politika koja bi uključila oslobađanje i/ili otpisivanje od poreza novca koja je uložene u obrazovanje, ali nametanje poreza onima koji ne žele da se obrazuju. U tu svrhu je potrebno razviti modele finansiranja, odnosno, podele troškova finansiranja obrazovanja između poslodavca, države i drugih uključenih aktera.

Danas, nizak nivo kvalifikacija može uzrokovati socijalnu isključenost, pa je stoga neophodno obezbediti kod svake individue minimum kvalifikacija kako bi se preventivno delovalo na socijalnu isključenost. U okviru učenja vezanog za posao i karijeru, posebnu pažnju bi trebalo pokloniti programima mentorstva i međugeneracijskoj saradnji. Primećeno je da i veličina organizacija ima izuzetan uticaj na obrazovanje zaposlenih. Obrazovanje u malim i srednjim preduzećima (kakva su i najčešća u Sloveniji) je specifičnije nego u velikim preduzećima. Mogućnosti za obrazovanje zaposlenih su drugačije i zavise od veličine i snage preduzeća. Ove teškoće mogu biti eliminisane kroz systemske mere i konsenzus između socijalnih partnera (poslodavci, država, radnički sindikati).

Posebna pažnja je u ovom delu posvećena razvoju ličnosti i karijernom vođenju i savetovanju. Autori strategije se u određenju karijernog vođenja u potpunosti oslanjaju na definicije koje je dalja Evropska komisija, a zalažu se da razvoj karijernog obrazovanja postane deo obaveznog kurikuluma u školi. U školi, takođe, treba razvijati pozitivan odnos prema preduzetništvu i preduzetnički duh. Dokument podržava i promovise priznavanje prethodnog učenja, kao i razvoj organizacija koje uče. „Na nacionalnom nivou, operacioni plan je da se podrži uvođenje i razvoj organizacija koje uče, bilo kroz promovisanje

preduzetništva koje investira u učenje svojih zaposlenih, bilo kroz podršku „Investicija u ljude“ standarda u Sloveniji.

S obzirom na to da se učenje najčešće odvija u lokalnoj zajednici, ono mora biti osnovni izvor i pokretačka snaga razvoja zajednice, i stoga mora postati integralni deo lokalne i regionalne politike i programa. Lokalna zajednica mora da obezbedi infrastrukturu neophodnu za pristup doživotnom učenju (npr. čuvanje dece majkama koje imaju decu predškolskog uzrasta, odgovarajući prevoz za oni koji žive daleko, itd). Institucije građanskog društva su duboko ukorenjene u slovenačke lokalne zajednice i mogu biti vrlo značajne za realizaciju strategije doživotnog učenja. Stoga je razumno planirati partnerstvo na nivou zajednice, koje bi obezbedilo zajednički rad javnim, privatnim, volonterskim i drugim organizacijama na polju učenja i obrazovanja. Centri za učenje bi mogli da imaju ulogu krovne mrežne organizacije (*umbrella networks*), koje bi mogle da privuku sve ključne regionalne partnere. „Razumno je definisati njihove operacije u najširem nacionalnom legislativnom dokumentu (ustavu), kao i u legislativi koja se tiče lokalne zajednice“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007:19). Kako bi se približilo učenje mestu stanovanja, centri za doživotno učenje moraju biti na mestima gde se ljudi sreću. To nikako ne bi trebalo da budu škole, već npr. lokalni administrativni centri, centri za kupovinu, biblioteke, muzeji, parkovi, trgovi, zdravstveni i rekreativni centri, restorani, itd. Posao države je da obezbedi formalna i legalna rešenja za evaluaciju znanja stečenog neformalnim i informalnim putem.

Cilj Strategije je da svo usvojeno znanje može biti procenjeno i sertifikovano. Sistemi procene i sertifikovanja znanja omogućavaju prepoznavanje znanja, veština i kompetencija koje su stečene na različite načine i predstavljaju mogućnost paralelnu formalnom obrazovanju u kojem se dobijaju javna dokumenta (sertifikati, diplome i stepeni). Ovaj sistem može biti uspostavljen na nekoliko različitih načina, kao što su: akreditacijama vanškolskih obuka, integrisana evaluacija životnog i radnog iskustva kroz metodu portfolija, itd. Važno je da sistem bude razumljiv i transferabilan, i u tome, prema Strategiji, dosta mogu pomoći računari. Ovaj sistem mora biti povezan i sa nacionalnim okvirom kvalifikacija, a mora omogućiti brzu proceduru akreditacije i sertifikacije znanja, što prema Strategiji još uvek nije dovoljno razvijeno u Sloveniji – „trenutno sistem akreditacije

formalnog i neformalnog znanja je nekompletan i komplikovan“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 20).

Poslednji, deseti element Strategije, vezan je za informisanje i savetovanje ljudi koji uče i/ili koji bi želeli da uče. Poželjno je da osoba koja uči odabira sopstveni put u mreži obrazovnih programa i prilika za učenje, a kada ti putevi postanu suviše komplikovani, onda je neophodno savetovanje. Ono nema samo informativnu ulogu, već predstavlja podršku prilikom donošenja važnih životnih odluka povezanih sa učenjem, kako u radnom, tako i u ličnom okruženju. Pristup informacijama i savetovanju mora svima biti podjednako dostupan, i to ne samo informacije vezane za Sloveniju, već celokupnu EU.

Izuzetno je bitno da osoba koja se savetuje ne bude pasivna i da tokom savetovanja razvija sposobnosti i veštine potrebne za doživotno učenje. Savetovanje ne treba da pomogne samo u odabiru programa, već služi i za smanjivanje preranog napuštanja učenja. Naglašeno je usluga savetovanja ne bi trebalo da bude pasivna (čekati da korisnik dođe) već se osobe kojima je savetovanje potrebno moraju tražiti u njihovim životnim sredinama. Usluga mora biti javna, besplatna i dostupna u lokalnoj zajednici. U Sloveniji postoji diverzifikovana ponuda institucija koje se bave savetovanjem i vođenjem (pozivno savetovanje, centri za razvoj ljudskih resursa, karijerno savetovanje, savetovanje u svrhu smanjenja prevremenog napuštanja škole).

Veština savetovanja je sve više potrebna nastavnicima u školama, a razvijeni su i novi profili eksperata u centrima za učenje na daljinu i nezavisnim centrima za učenje: savetnik za učenje i mentor (tutor).

U nastavku Strategije je izneta Opšta platforma kontinuiteta učenja po godinama i nivoima. Kako bi doživotno učenje bilo realno i održivo, mora se uvažiti individua (sa svim osobenim karakteristikama), što se mora videti u svemu: sistemskim rešenjima, okolnostima, aktivnostima i sl. Ovo poglavlje podeljeno na dva glavna poglavlja: 1) detinjstvo i mladost i 2) odraslost, a kao specifičan se izdvaja i treći period – period visokog obrazovanja – u kome se susreću prethodna dva perioda.

Zbog teme kojom se bavimo, nećemo detaljno analizirati deo koji se bavi periodom detinjstva. Međutim, bitno je istaći da se ovaj period smatra osnovom daljeg učenja u odraslom dobu. Naglašeno je da se su prva iskustva učenja (koja se dešavaju znatno pre polaska deteta u školu) presudna za stvaranje budućeg odnosa prema obrazovanju i učenju.

Stoga u dobu detinjstva je neophodno da se stvori pozitivan odnos prema učenju, pozitivan self-koncept, kreativnost, ali i osnovne, ključne kompetencije koje su neophodne za svako dalje učenje. Takođe, neophodno je razviti i veštine učenja, socijalne, interpersonalne veštine i proaktivan stav prema životu.

Dobro utemeljeno i organizovano obrazovanje dece može u velikoj meri da pospeši učenje u kasnijem dobu, ako je zasnovano na individualizaciji, buđenju i razvijanju osećanja uspešnosti i kompetentnosti, identifikovanju različitih talenata i sklonosti kod dece i njihovo dalje razvijanje, korišćenju različitih prilagođenih metoda učenja jer ne učimo svi na isti način, korišćenjem različitih izvora saznanja i prihvatanje činjenice da se znanja menjaju i da je neophodno učiti kako bi mogli biti u toku sa njima.

Vrednim pomena nam se čini i zahtev da „učenici koji imaju više od petnaest godina moraju imati priliku za stručno učenje na poslu, kao i preduzetničko iskustvo. To se najviše odnosi na razvoj ličnih karakteristika – preduzetničkog duha, aktivnog stava prema svetu i njegovoj promeni, a ne samo za bavljenjem preduzetništvom“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 24).

Što se tiče kontinuiranog obrazovanja – obrazovanja odraslih, odrasli učenik je definisan kao svaka osoba koja se uključi u obrazovanje ili učenje nakon završetka inicijalnog obrazovanja. Strategija iskazuje svu moguću veru odraslih da su sposobni učenici kao i mladi, a u nekim situacijama koje zahtevaju iskustvo i sposobniji od njih. U ovom dokumentu se naglašavaju tri osnovna uslova koje je neophodno zadovoljiti da bi obrazovanje odraslih bilo uspešno: osoba mora osećati potrebu da uči i biti zainteresovana za to; osoba ima volju, motivaciju i želju da uči i ulaže napore u učenje; osoba ima šanse i prilike za učenje. Manje obrazovani ljudi i neke druge manjinske grupe više trebaju eksterne podsticaje i optimalne uslove da bi se uključili u obrazovanje i učenje. Motivacija odraslih za učenje u Sloveniji se može klasifikovati u četiri kategorije: u najvećoj grupi (oko tri četvrtine onih koji učestvuju u obrazovanju i učenju) se nalaze oni koji žele da poboljšaju uspeh na poslu ili u drugim oblastima života; lična satisfakcija (oko 6,5%); dostizanje višeg nivoa obrazovanja (oko 4%); i u četvrtoj kategoriji se nalaze svi ostali (14%) (prema: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 25).

Obrazovni programi za odrasle moraju biti originalni, i ne smeju se ponavljati greške organizatora obrazovnih programa za odrasle koji su činili velike greške mehaničkog prilagođavanja programa za decu i mlade, u želji da se obezbedi jednakost programa.

Autori slovenačke Strategije su provajdere obrazovanja odraslih klasifikovali u tri grupe: 1) organizacije čije su osnovne aktivnosti obrazovanje odraslih, 2) organizacije koje se bave obrazovanjem dece, mladih i odraslih, 3) druge organizacije. Posebni organizacioni oblici učenja odraslih, uključujući i oblike preuzete iz inostranstva su: projektno učenje za mlade, razmena učenja (informacioni centri koji obezbeđuju informacije o individualnoj ponudi i tražnji učenja odraslih), kružoci (oblici organizacionog učenja u malim grupama).

Što se tiče posebnih **ciljnih grupa u obrazovanju odraslih**, naglašene su sledeće grupe čije specifične karakteristike moraju biti uvažene: osobe druge rase, obrazovanja, sposobnosti, zaposlenja, fizičke i mentalne kondicije, nacionalnosti i jezika, pozicije u društvu i sl.

Posebna pažnja se u ovom dokumentu obraća obrazovanju starijih odraslih, kao posebne ciljne grupe. Identifikovane su posebne oblasti obrazovanja starih koje su od posebne važnosti za Sloveniju. To su: obrazovanje starijih radnika za potrebe rada (planira se produžavanje radnog veka); obrazovanje za period nakon penzionisanja i pripremanje životnog plana za ovaj period; razumevanje mlađe generacije i učenje načina komunikacije sa njima; upoznavanje mladih sa starijim sugrađanima i njihovim osobenostima; obuka odraslih za samopomoć; obuka za participaciju i rad u volonterskim organizacijama i NVO; obuka starih za transfer njihovog znanja i na kraju, obuka medija za izveštavanje o aktivnom starenju. U ovom nastojanju, u institucionalnom smislu, glavni nosioci su univerziteti za treće doba.

U delu Strategije u kojoj se govori o visokom obrazovanju, naglašava se netradicionalna uloga univerziteta i netradicionalni načini pohađanja fakulteta. Što se tiče netradicionalne uloge univerziteta, naglašava se potreba otvaranja ove institucije prema novoj i široj publici, čije učenje ne mora dovoditi do društveno priznatih stepena, već obrazovanje može biti organizovano kroz različite module, posebne kurseve i sl. Što se tiče netradicionalnog načina pohađanja fakulteta, akcenat je na akreditaciji i priznavanju prethodnog učenja, stvaranju alternativnih puteva studiranja, individualizaciji i fleksibilnosti studiranja.

Kako bi se ohrabrio i podstakao kontinuitet doživotnog učenja, preporučuju se sledeći oblici podsticaja: razvijanje ličnih planova učenja; povećana briga za razvoj fundamentalnih sposobnosti, vrednosti i kompetencija neophodnih za dalje učenje; obrazovni pasoš i pasoš učenja; kompetentno vođenje i savetovanje; uvođenje pozicije menadžera znanjem u razvoj ljudskih resursa; zahtevi doživotnog učenja moraju biti jasni nastavnicima; samoregulacija učenja; korišćenje javnih medija kao alata za učenje; specijalne nagrade za učenje (jedan je dobija a podržava sve); razvoj organizacija, gradova i regiona koje uče; razvoj i uvođenje okvira nacionalnih kvalifikacija; olakšati učeniku pristup informacijama koje su neophodne za donošenje odluka o obrazovanju; definisati ulogu medija u promovisanju doživotnog učenja.

Strategija identifikuje mere (ukupno 15) koje je neophodno preduzeti kako bi doživotno učenje zaživelo. Te mere su vezane za legislativu, upravljanje, finansiranje, javnu mrežu organizacija i programa doživotnog obrazovanja, javne usluge i obrazovnu infrastrukturu.

Prva identifikovana mera je vezana za unapređenje kvaliteta obrazovanja, a operacionalizuje se kroz razvijanje instrumenta za evaluaciju i samoevaluaciju, kao i evaluaciju standarda kvaliteta. Druga mera je vezana za osavremenjavanje obrazovnih programa, kurikuluma i kataloga standarda znanja u skladu sa elementima doživotnog učenja. Treća mera se odnosi na razvoj strategija učenja i obrazovanja. Ove strategije (didaktika, metodologija podučavanja, oblici podučavanja i drugog obrazovnog rada) treba da budu razvijeni istraživanjem ili prihvatanjem primera dobre prakse.

Četvrta mera je usmerena na profesionalizaciju u obrazovanju, odnosno, obuku različitih kadrova koji su angažovani u obrazovanju (nastavnika, mentora, saradnika i savetnika).

Peta mera je vezana za razvoj različitih oblika, načina i puteva doživotnog učenja.

Šesta mera se odnosi na razvijanje sistema prepoznavanja i sertifikovanja različitih oblika učenja, dok je sedma mera usmerena na povećanje pristupačnosti obrazovanju i učenju, za šta takođe treba razviti različite mehanizme, odgovarajuću fiskalnu politiku i podsticaje za ulaganje u doživotno učenje.

Osma mera je vezana za legislativu i zalaže se za stvaranje odgovarajućeg normativnog okruženja. Mora se definisati odgovornost države, regiona i lokalne samouprave u realizovanju doživotnog učenja. Na ovom mestu se ukazuje i na važnost harmonizacije termina koji se koriste u legislativnom definisanju oblasti doživotnog učenja.

Deveta mera se odnosi na infrastrukturu neophodnu za implementaciju doživotnog učenja. Pod neophodnom infrastrukturom su decidirano navedeni „obuke za provajdere, korisnike, kao i profesionalno osoblje, obezbeđivanje softvera i umrežavanja, razvoj programa i materijala za učenje, aktivnosti savetovanja, centri za procenu i akreditaciju prethodnog učenja, istraživanje i razvoj, informaciona i organizaciona infrastruktura, instaliranje informaciono-računarskih tehnologija i opreme, promotivne aktivnosti“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 30). Na ovom mestu je iskazano nezadovoljstvo organizacijom Ministarstva prosvete i sporta Republike Slovenije, u čijem odeljenju zaduženom za obrazovanje odraslih nema dovoljno kapaciteta za sprovođenje godišnjih programa obrazovanja odraslih. Čak je iskazano i nezadovoljstvo nazivom slovenačkog Ministarstva za obrazovanje i sport, sa obrazloženjem da su „škole samo deo obrazovanja i učenja, a prikladnije ime bi bilo, npr. Ministarstvo obrazovanja, obuke i učenja; Ministarstvo za obrazovanje i učenje; Ministarstvo obrazovanja; Ministarstvo doživotnog učenja, itd“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 50).

Kao deseta mera spominje se jačanje nevladinog i neprofitnog sektora, kao i razvijanje partnerskog odnosa među pomenutim organizacijama, što bi omogućilo bolju poziciju države u pregovorima oko primanja sredstava iz evropskih fondova.

Jedanaesta mera je orijentisana na implementaciju Strategije doživotnog učenja, koja bi trebalo da je glavna briga posebnog međuministarskog i profesionalno kompetentnog tela – Strateškog saveta Republike Slovenije za doživotno učenje. Savet može biti uspešan jedino ako ima održivu formalnu osnovu, tj. institucionalizaciju, što je preduslov za odgovarajuću koordinaciju upravljanja ministarstvima povezanim sa obrazovanjem.

Finansiranje implementacije strategije predstavlja dvanaestu meru. Sistem finansiranja doživotnog učenja je zasnovan na učešću nekoliko partnera. Pored države, u partnere možemo ubrojati: poslodavce, korisnike, civilno društvo, nevladine organizacije i druge. Uspešna implementacija strategije nije moguća bez uspostavljanja uspešnog sistema finansiranja, koje treba da obezbedi: razvoj novih programa i puteva učenja, podršku za studente i zaposlene za učenje vezano za potrebe rada, finansiranje istraživanja i razvoja na polju doživotnog učenja, finansijske podsticaje kakvi su npr. fiskalna politika, promocija i posebni finansijski podsticaji vezani za visoko obrazovanje. Finansiranje obrazovanja odraslih na lokalnom nivou mora biti sistemski regulisano, za razliku od aktuelnog koje je

neplansko i nekoordinisano, a mere moraju biti harmonizovane na nacionalnom nivou. Javni (državni) fondovi treba da budu korišćeni za ohrabrivanje poslodavaca da dozvole obrazovanje ljudi sa niskim stepenom obrazovanja, jer po pravilu poslodavci ne ulažu mnogo u usavršavanje ovih ljudi.

Trinaesta mera je vezana za promociju doživotnog obrazovanja, koje bi naročito trebalo promovisati putem medija, kao i kroz događaje i manifestacije (npr. Nedelja doživotnog učenja), kroz panele, moto i slogane, izložbe, brošure, nagrade i drugi promotivni materijal.

Četrnaesta mera se odnosi na istraživanje i razvoj doživotnog učenja, u koje treba da se uključe univerziteti, ekonomija, javne i obrazovne institucije. Pomenute institucije bi trebalo da budu okrenute proučavanju svih perioda učenja (u detinjstvu, odraslom dobu i visokom obrazovanju), kako bi koncepcija doživotnog učenja bila realizovana. U tu svrhu je neophodno uvesti i statističko praćenje ovih pojava, kao i razvijanje standardnih indikatora koji bi trebalo da su kompatibilni sa međunarodnim i koji omogućavaju međunarodnu komparabilnost.

Poslednja, petnaesta mera je usmerena na operativne programe za implementaciju strategije doživotnog učenja. „Najprimereniji način da se ovo uradi je posebni nacionalni program, usvojen od strane Vlade Republike Slovenije“ (Ministarstvo prosvete i sporta Republike Slovenije, 2007: 32).

2.2.5 FINANSIRANJE OBRAZOVANJA I UČENJA ODRASLIH

Javni izdaci za obrazovanje su relativno visoki u Sloveniji. U 2003. godini procenjeni su na 6,02% BND (GDP) ili 11,32% ukupnih javnih troškova. Samo 4 članice EU su te godine imale veća izdavanja za obrazovanje izražena u procendu GDP-a. Privatna izdvajanja za obrazovanje su u Sloveniji iznosila 0,9% GDP-a i uglavnom su trošena na tercijalno i predškolsko obrazovanje (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 9).

Javno investiranje u obrazovanje i učenje odraslih je determinisano kroz tri budžeta: Budžetski memorandum, kroz Državni budžet (usvaja ga Parlament na period od dve godine) i bužetima lokalnih samouprava. Sredstva u državnom budžetu su alocirana u različitim ministarstvima zaduženim za obrazovanje odraslih, a od kojih su dominantna tri: Ministarstvo prosvete i sporta, Ministarstvo za rad, porodicu i socijalne poslove i

Ministarstvo visokog obrazovanja i nauke (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 20-21). Primera radi, 1993. godine 88% ukupnog državnog finansiranja obrazovanja odraslih je realizovano preko ova tri ministarstva (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 21). Ministarstvo prosvete i sporta i Ministarstvo za rad, porodicu i socijalne poslove relociraju sredstva namenjena njihovim ministarstvima, zajedno sa sredstvima evropskih fondova u **Godišnji plan** za obrazovanje odraslih, kojim upravlja poseban sektor za obrazovanje odraslih pri MPS. Ovaj plan usvaja Vlada, nakon odobrenja Nacionalnog saveta eksperata za obrazovanje odraslih. Oba pomenuta ministarstva su zadužena za formulisanje procedura i kriterijuma raspodele fondova definisanih godišnjim planom (ibidem).

Podela javnog budžeta alociranog za obrazovanje odraslih kroz obrazovne sektore

Ministarstvo prosvete i sporta: Pravni osnov za lokaciju sredstava unutar ovoga ministarstva je Zakon o obrazovanju odraslih i Glavni plan obrazovanja odraslih (*Adult Education Master Plan*), usvojen od strane Parlamenta za period od 2004 do 2010. godine. Zakon deteriniše obezbeđivanje javnih fondova od države i od lokalnih zajednica. Glavnim planom obrazovanja odraslih se za određeni period određuju opšti fondovi koji treba da služe za postizanje strateških i operacionih planova koji su u navedenom periodu naglašavali **tri prioritetne oblasti: opšte neformalno obrazovanje odraslih, podizanje obrazovnog nivoa odrasle populacije i obuke povezane sa potrebama tržišta rada i infrastruktura u obrazovanju odraslih** (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 21).

Za alociranje javnih fondova determinisanih Godišnjim planom obrazovanja odraslih koriste se sledeći glavni instrumenti:

- programi javnih agencija (Andragoški centar Republike Slovenije, Nacionalni institut za stručno obrazovanje i obuku, Nacionalni ispitni centar i druge autorizovane institucije za kontinuirano obrazovanje i obrazovanje odraslih);
- javni tenderi i
- javni pozivi za provajdere obrazovanja odraslih (ibidem).

Ministarstvo prosvete i sporta je relociralo 8 754 200 evra nacionalnih i 2 239 900 evra EU fondova u 2005. godini, kao i 9 698 500 evra nacionalnih i 6 017 400 evra EU fonfova u 2006. godini. Tokom 2005. godine, 24 % od novca iz nacionalnih sredstava je potrošeno za

formalno osnovno obrazovanje odraslih, 17,4% za podizanje obrazovnog nivoa i unapređenja kompetencija nastavnika, i ostatak – 41,4% za opšte, neformalno obrazovanje odraslih, podizanje obrazovnog nivoa populacije i za infrastrukturu za obrazovanje odraslih. Tokom 2006. godine struktura se vrlo malo promenila: 19 % je potrošeno na obrazovanje nastavnika, 21% za formalno osnovno obrazovanje odraslih i 40 % za drugo obrazovanje i učenje odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 21). Što se tiče sredstava EU, tokom 2005. godine od fondova alociranih u Ministarstvu prosvete i sporta, 60 % je potrošeno na obrazovanje nastavnika, dok je isti trošak 2006. godine iznosio 40% od EU sredstava (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 22). Tokom ove dve godine aktivnosti obrazovanja odraslih su usmeravane na ranjive grupe, kao što su nezaposleni, mladi odrasli, odrasli sa niskim nivoom obrazovanja, odrasli sa posebnim potrebama, Romi, migranti, stari, dok su programi koji su finansirani bili vezani za područja pismenosti, ICT-a, stranih jezika, aktivnog građanstva, formalno obrazovanje odraslih na osnovnom, srednjem i post-srednjem nivou. Infrastruktura za obrazovanje odraslih obuhvata finansijsku podršku institucija za obrazovanje odraslih, mrežu za savetovanje i informisanje u obrazovanju odraslih i osuguranje kvaliteta u formalnom obrazovanju odraslih. Obrazovanje nastavnika obuhvata formalne i neformalne programe za unapređivanje njihovog obrazovnog nivoa (ibidem).

Sredstva u nadležnosti Ministarstva prosvete i sporta se još uvek isključivo usmeravaju na poboljšavanje ponude obrazovnih usluga, bilo da su usmerena na provajdere obrazovnih programa, bilo na istraživačke razvojne institucije. Iz ovih izvora se finansiraju razvoj novih programa obuke / novih kurseva, novi pristupi obrazovanju odraslih, realizacija infrastrukturnih aktivnosti i sl.

Ministarstvo visokog obrazovanja, nauke i tehnologije reguliše finansijska sredstva određena Zakonom o osnovnim razvojnim programima u obrazovanju i nauci. Sredstva se usmeravaju i na povećanje obrazovne ponude ali i obrazovne tražnje (sufinansiranje direktnih troškova pojedinaca koji učestvuju u obuci, investiranje u škole i infrastrukturne objekte). Ministarstvo je zaduženo za definisanje procedura i kriterijuma za raspodelu sredstava (ibidem).

Podela budžeta alociranih za obrazovanje i učenje odraslih iz drugih sektora.

Ministarstvo za rad, porodicu i socijalna pitanja je ojačalo svoju poziciju finansijera

obrazovanja i učenja odraslih. Tokom 2005. godine 2%, a tokom 2006. godine 2,9% od svog ukupnog budžeta ovo Ministarstvo je relociralo za opšte javno priznato obrazovanje i učenje odraslih ili obuke za specifične veštine i sposobnosti koje su potrebne preduzećima. Pravni osnov za relokaciju pomenutih sredstava je Zakon o zapošljavanju i osiguranju protiv nezaposlenosti, ako i drugi pravni akti kojima se regulišu prava odraslih sa posebnim potrebama, Vladin program 10 000 +, kao i Godišnji plan o obrazovanju odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 22). Ovo Ministarstvo obezbeđuje sufinansiranje obrazovanja i usavršavanja zaposlenih, kao i cele (direktne i indirektne) troškove obuka nezaposlenih i drugih ugroženih grupa (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 23). U okviru mera i javnih fondova Ministarstva za rad, porodicu i socijalna pitanja izrađen je program aktivne politike zapošljavanja, kao i plan i propisi za njegovu implementaciju. Služba za zapošljavanje Republike Slovenije zadužena je za pripremu Kataloga mera aktivne politike zapošljavanja, koji definiše nekoliko mera: karijerno informisanje i savetovanje, pomoć oko zapošljavanja, obrazovanje i obuku, integraciju osoba sa invaliditetom, kao i direktno otvaranje novih radnih mesta (ibidem). Sredstva za sprovođenje Kataloga se prebacuju Službi za zapošljavanje Republike Slovenije, koja je zadužena za izbor nezaposlenih lica koja učestvuju u obukama, kao i odabir provajdera koji se biraju preko javnih tendera. Nezaposleni ostvaruju pravo na obrazovanje i obuku preko svog individualnog plana zapošljavanja. Poslodavci takođe imaju pristup fondovima za sufinansiranje obuke zaposlenih, kao što je to određeno programom aktivne politike zapošljavanja. Iz ovih fondova se na prvom mestu finansiraju obuke novozaposlenih radnika, zatim obuka i prekvalifikacija otpuštenih radnika, a predviđene su i obuke zaposlenih u perspektivnim industrijama (ibidem).

Što se tiče drugih ministarstava, iznos i preraspodela javnog budžeta za obrazovanje i učenje odraslih nije dostupan (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 24), ali вреди napomenuti da su i druga ministarstva prema zakonu dužna da rade u cilju podizanja svesti odraslih, kada su u pitanju teme kao što su životna sredina, zdravstvo, kulturno nasleđe, politička i ekonomska participacija, upoznavanje sa novim tehnologijama. Resursi za obrazovanje i učenje odraslih se raspodeljuju putem tendera, javnih institucija i NVO.

Obrazovanje i učenje odraslih u decentralizovanim/lokalnim budžetima (lokalne samouprave, opštine, zajednice). Lokalne zajednice su veoma važan izvor finansiranja

obrazovanja odraslih, jer one pokrivaju oko 20% od ukupnog finansiranja troškova obrazovnih institucija (radi se o primeru iz 2004. godine). Osnovno obrazovanje odraslih se u potpunosti finansira iz opštinskog budžeta, koji se sastoji od državnih grantova i lokalnih poreskih prihoda. Upravo je ovo razlog kašnjenja i problema u finansiranju ovoga vida obrazovanja odraslih, jer sve veći broj opština ima problema da odvoji ova sredstva (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 24).

Strana donatorska ulaganja. Obrazovanje odraslih u Sloveniji je snažno podržano od strane Evropskog socijalnog fonda (*European social fund*) u periodu između 2004. i 2006. godine. Ove obrazovne aktivnosti su preduzimane sa ciljem razvoja aktivnih politika zapošljavanja, promovisanja socijalnog uključivanja, razvoja doživotnog učenja i promovisanje preduzetništva. Pored programa koji su podržani od strane Evropskog socijalnog fonda, nema nacionalnih podataka o korišćenje drugih fondova (kao što su centralizovani Leonardo i Grundtvig programi), osim Grundtvig – partnerstvo učenja gde je na obrazovaje odraslih potrošeno 105800 evra u 2005. godini i 109600 evra u 2006. godini (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 25).

Podrška učenju i obrazovanju odraslih od strane privatnog / korporativnog sektora. Iako se obrazovanje odraslih u Sloveniji finansira preko tri glavna izvora: javnih sredstava, sredstava pojedinaca koji učestvuju u obrazovanju i sredstava privatnih kompanija, nema pouzdanih podataka o njihovom međusobnom odnosu. Prema istraživanju Slovenačkog andragošskog centra (prema: Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 25), tokom 2004. godine poslodavci (skoro 70% tokom 1998. godine i 2004.) i pojedinci (25% u 1998. i 20% tokom 2004. godine) sami snose najviše troškova obrazovanja i obuka, dok su javna sredstva treći po važnosti izvor finansiranja obrazovanja odraslih, iako je u opadanju (sa 19% koliko je iznosio 1998. godine, pao je na 11% tokom 2004. godine). Isti podaci iz 2004. godine pokazuju veliku razliku u izvorima finansiranja formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih. Oko 66% individua koje su učestvovala u formalnom obrazovanju sami snose troškove svog obrazovanja, dok to isto važi za oko 27% onih koji su učestvovali u obukama (ibidem). Stoga, kada se govori o preduzećima u kojima se odvijaju obuke, odnosno o socijalnom partnerstvu u ovoj oblasti, možemo reći da postoje dva osnovna vida finansiranja: od strane preduzeća i od strane pojedinaca. Sufinansiranje iz javnih sredstava je namenjeno za grupe zaposlenih koji su ili u opasnosti da izgube posao, ili su već u poziciji

da su privremeni ili trajni višak u organizaciji. Što se tiče distribucije i alokacije sredstava u okviru finansiranja obuka u privatnim kompanijama, postoji jasna tendencija (od 1998. do 2005. godine) rasta broja kompanija koje sprovode obuke, ali i troškova njihove obuke, kao i broja učesnika obuke. Tokom 2005. godine 66,7% svih preduzeća u Sloveniji je realizovalo obuke (u odnosu na 48% tokom 1998. godine), troškovi po učesniku obuke su porasli na 423,53 evra (u odnosu na 267,21 evro tokom 1998. godine), dok je 54% zaposlenih u kompanijama učestvovalo u obukama (u odnosu na 43% tokom 1998. godine). U proseku, kompanije su tokom 2005. godine obezbedile oko 17% obuke za zaposlene, odnosno, oko 32 sata obuke po participantu (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 25). Podaci kazuju da je privatni sektor u obrazovanje i obuku odraslih uložio četiri puta više sredstava, nego što je Godišnjim planom to predviđeno za oba ministarstva (Ministarstva prosvete i sporta i Ministarstva za rad, porodicu i socijalna pitanja) (ibidem).

Individualno finansiranje obrazovanja i učenja odraslih. Iako ne postoje zvanični podaci po ovom pitanju, Mihorčič Špolar (prema: Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 28) tvrdi da će oko dve trećine odraslih koji participiraju u formalnom obrazovanju odraslih sami snositi troškove, za razliku od 16 do 18% odraslih koji plaćaju participaciju u neformalnom obrazovanju odraslih.

Finansijski podsticaji obrazovanju i učenju odraslih. Ove podsticaje možemo podeliti na one koji su usmereni na preduzeća i one koji su usmereni na individue. Na nivou preduzeća, postojali su podsticaji usmereni na sufinansiranje obrazovanja i učenja zaposlenih u sektorima u restrukturiranju, a od 2005. godine postoji sufinansiranje obrazovanja zaposlenih u brzorastućih sektora. Tokom 2005. godine 232 preduzeća je dobilo ukupno 882 496 evra iz javnih fondova za obrazovanje i obuku zaposlenih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 28).

Na individualnom nivou, finansijski podsticaji su usmereni prvenstveno na nezaposlene. Učestvovanje u obrazovanju i obuci je besplatno za: nezaposlene koji uzmu učešća u Programu politike aktivnog zapošljavanja, za sve odrasle koji participiraju u osnovnom obrazovanju odraslih, za sve odrasle koji participiraju u obrazovanju odraslih koje je definisano Godišnjim planom (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 29).

Što se tiče finansiranja obrazovanja, vredi napomenuti da iako Slovenija spada u zemlje sa visokim procentom BND koji je namenjen obrazovanju, ipak se svrstava u zemlje u kojima

je javna potrošnja na obrazovanje smanjena, jer dok se finansiranje osnovnog i visokog obrazovanja povećava. Evidentan je trend smanjivanja finansiranja obrazovanja odraslih. Pored toga, ocenjeno je da je javno ulaganje u obrazovanje odraslih praćeno neefikasnim mehanizmom preraspodele sredstava, dalje, ne postoji stabilno finansiranje obrazovanje odraslih, jer investicije u potpuno zavise od dostupnosti godišnjih javnih finansija, čak i kada se radi o ugroženim grupama (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 29). Kao najhitnije mere u ovoj oblasti su ocenjene one mere koje treba da doprinesu podizanju javnog ulaganja i ulaganja preduzeća u obrazovanje odraslih, poboljšanje efikasnosti i stabilnosti distribucije budžeta i time poboljšanja pravičnosti i ostvarivanju ciljeva koji su postavljeni u obrazovanju odraslih Master planom iz 2004. godine i Strategijom celoživotnog učenja iz 2007. godine (ibidem).

Programi za obrazovanje odraslih u Sloveniji. Obrazovanje odraslih u Sloveniji obuhvata različite vrste obrazovanja i obuka koja uključuje formalno obrazovanje (glavni cilje je dobiti viši nivo kvalifikacija – opštih, stručnih, tehničkih, stručnih, akademskih), formalnu specijalizovanu obuku i neformalno učenje odraslih. Formalni obrazovni programi su javno verifikovani od strane Saveta eksperata Republike Slovenije za obrazovanje odraslih, koji se sastoji od poznatih stručnjaka imenovanih od strane ministarstava, predstavnika komora, predstavnika socijalnih partnera, predstavnika koji su imenovani od strane konzorcijuma javnih institucija i predstavnika drugih organizacija obrazovanja odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 31).

Programi neformalnog obrazovanja i obuke nude različite kurseve, kao što su: obrazovanje i obuka za nezaposlene, obrazovanje za demokratiju, učenje stranih jezika, obrazovanje za veći kvalitet života, obrazovanje za realizaciju posebnih prava manjina, obrazovanje odraslih sa specijanim potrebama i drugih vrsta opšteg obrazovanja odraslih. Neki oblici neformalnog obrazovanja odraslih su razvijeni od strane Andragošskog centra Republike Slovenije i predstavljaju dobar primer integracije neformalnog učenja u praksi obrazovanja odraslih širom zemlje (centri za samousmereno učenje, razmena učenja, kružoci). Takođe, razvijeni su programi neformalnog obrazovanja kao alternativa formalnom obrazovanju (javni verifikovani programi neformalnog obrazovanja) – PLYA (Project Learning for

Young Adults) Projekat učenja za mlade odrasle i program pismenosti za odrasle (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 31).

Projekat učenja za mlade odrasle (*Project Learning for Young Adults - PLYA*). Ovaj javno verifikovan program je primer uključivanja učenika u proces kreiranja programa. Ciljna grupa su mladi odrasli od 15 do 25 godina, koji su napustili školovanje, bez ikakvih kvalifikacija. Učenje se dešava kroz tri različite vrste projekata: umetničke, zanatske i projekte ličnog razvoja. Nacionalno definisani ciljevi programa moraju biti dostignuti, ali je odluka o vrsti projekata i načinu rada i učenja u projektu dogovor između učenika i njihovih mentora (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 80).

Program pismenosti (UŽU) – most ka obrazovanju. Ovaj program je namenjen odraslima koji imaju deset ili manje godina školovanja ili su upisani u više srednje obrazovanje. Cilj programa je da odrasli steknu bolju osnovu iz oblasti pisanja, čitanja, matematike i računara. Takođe, ciljevi su i da odrasli steknu socijalne veštine i tehnike učenja, kao i da nauče kako da ovladaju sticanjem novih veština i aktivnim građanstvom. Još jedan važan cilj je motivisati učesnike za dalje obrazovanje u skladu sa strategijom celoživotnog učenja (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 54).

Programi pismenosti za odrasle su usmereni na najranjivije grupe odraslih sa niskim obrazovanjem, odnosno na osobe koje imaju manje od 12 razreda završenog formalnog obrazovanja. To su sledeće grupe odraslih: mladi između 16 i 25 godina koji su napustili školovanje, niskoobrazovani roditelji koji imaju decu koja se školuju, ljudi koji žive u ruralnim područjima, niskoobrazovani zaposleni, niskoobrazovani nezaposleni, stari, Romi, imigranti i grupe sa niskim prihodima (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 87).

U nameri da izađe u susret različitim ciljnim grupama po pitanju pismenosti, u Sloveniji je razvijeno **šest programa pismenosti** i to: (1) program porodične pismenosti je program koji roditelje stavlja na prvo mesto, naročito one roditelje koji bi želeli da pomognu svojoj deci u rešavanju školskih problema. Program traje ukupno 50 sati i prisustvuju mu zajedno roditelji i deca; (2) „Most ka obrazovanju“ je program opismenjavanja odraslih koji se vraćaju u formalno obrazovanje. Glavni cilj 120 sati dugog programa je opremiti učesnike sa adekvatnim tehnikama učenja koje bi trebalo da im pomognu da se nose sa obrazovnim zahtevima; (3) u ruralnom programu pismenosti je cilj osposobiti ljude u ruralnim krajevima da iskoriste lokalne resurse i prilike koje se nalaze u lokalnoj sredini. Kroz ovaj

120 sati dug program učesnici pokušavaju da unaprede socijalni i ekonomski položaj participanata; (4) odrasli sa specijalnim potrebama: glavni cilj ovoga programa je da ohrabri učesnike da budu nezavisni i snalažljivi u svakodnevnom životu. Program traje 120 sati; (5) program pismenosti za radno mesto: ovaj program je namenjen osobama koje rade nekvalifikovane poslove i koji imaju problema da se prilagode promenama u tehnološkom okruženju. Program traje 300 sati i predstavlja jedinstven primer u Sloveniji veze između formalnog i neformalnog obrazovanja. Učesnici se podstiču da usvajaju znanja koja mogu biti proverena u formalnom sistemu; (6) Pismenost za stare: ovaj program traje 120 sata sa ciljem da motiviše stare da povećaju veštine i kompetencije kako bi mogli da se nose sa promenljivim zahtevima društva, da uspostave nove društvene veze i povećaju kvalitet života sprečavanje socijalne izolacije (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 86-87).

Provajderi obrazovanja odraslih u Sloveniji mogu biti podeljeni u tri glavne grupe:

1. Institucije koje su posebno formirane zbog obrazovanja i učenja odraslih. Primeri takvih organizacija su radnički i narodni univerziteti, kao i obrazovni centri u okviru preduzeća ili uspostavljeni od strana privrednih komora. Glavne aktivnosti ovih organizacija su formalno i neformalno obrazovanje odraslih;
2. Škole kojima je glavna aktivnost formalno obrazovanje mladih (srednje, više srednje obrazovanje, itd.), a koje nude iste kurseve za odrasle. Neke od njih imaju posebne jedinice za obrazovanje odraslih sa stručnjacima za obrazovanje odraslih, ali najveći broj zaposlenih dolazi iz sveta obrazovanja mladih;
3. „Druge organizacije“ čija osnovna delatnost nije obrazovanje odraslih – biblioteke, muzeji, pozorišta, arhivi, centri kulture, političke organizacije, organizacije lokalnih zajednica, itd ... Oni pružaju programe neformalnog obrazovanja odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 31).

Veza između formalnog i neformalnog pristupa obrazovanju odraslih. Još je Belom knjigom iz 1996. godine ukazano na probleme procene i priznanja neformalnog i informalnog učenja. S obzirom na to da se podržavanje celoživotnog učenja smatra vrlo bitnim, krajem devedesetih godina XX veka je uveden sistem sertifikacije i početkom XXI

veka je usvojen Zakon o nacionalnim stručnim kvalifikacijama (*National Professional Qualifications Act*). Sistem sertifikacije omogućava procenu i sertifikaciju znanja, veština i sposobnosti dobijenih kroz različite oblike obrazovanja i učenja, ili kao rezultat praktičnog radnog iskustva. Ovim sistemom se otvara sistem formalnog obrazovanja. Važno je istaći da su i predstavnici formalnog sistema, ali i socijalni partneri bili dosta sumnjičavi po pitanju kvaliteta kvalifikacija postignutih na osnovu prethodne procene učenja ili radnog iskustva. Razlozi za to su različiti: duga tradicija formalnog obrazovanja, važnost koja se pridaje diplomi u društvu, priznavanje neformalnog učenja može podrivati formalno obrazovanje, ... Modernizacijom Zakona o stručnom obrazovanju (*the Vocational Education Act*) iz 2006. godine, su napravljene neke veze između formalnog i neformalnog obrazovanja. Zakon definiše da bi pružaoci stručnog i tehničkog obrazovanja trebali priznati obrazovanje svakom učeniku na osnovu ostvarenih kredita ili postignuća neformalnog prethodnog učenja. Učenici mogu dokazati neformalna postignuća putem ispita ili na neki drugi način. Postupak procene neformalno stečenih znanja propisuje ministar (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 42).

Što se tiče **participacije odraslih u obrazovanju u Sloveniji**, prema podacima EUROSTAT-a (prema: Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 44) je iznad proseka participacije na nivou EU, koji je 2005. godine na nivou EU iznosio 12,5%, a u Sloveniji je te godine iznosio 15%. U želji da poveća participaciju u obrazovanju i učenju odraslih, Slovenski andragoški centar je uveo **godišnje nagrade za izuzetne rezultate u obogaćivanju sopstvenog znanja**, kao i za profesionalna i promotivna dostignuća u obogaćivanju znanja drugih. Nagrade su na nacionalnom nivou prvi put dodeljene 1997. godine. Postoji tri tipa nagrada: (1) pojedincima za izuzetne rezultate u učenju i u obogaćivanju sopstvenog znanja; (2) grupama za izuzetne rezultate u učenju i obogaćivanju njihovog znanja; (3) pojedincima, grupama, institucijama, preduzećima i lokalnom zajednicama za izuzetna profesionalna dostignuća ili promotivna dostignuća u procesu obogaćivanja znanja drugih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 53).

Još jedan vid promovisanja celoživotnog učenja u Sloveniji je **Nedelja celoživotnog učenja** (*Lifelong learning week*) koja se održava od 1996. godine. Ona utire put za duboko razumevanje i implementaciju kulture celoživotnog učenja privlačenjem pažnje javnosti na stotine inspirativnih obrazovno-promotivnih događaja. Na nacionalnom nivou i ovim

dogadjem koordinira Slovenački andragoški centar, a u njemu uzima učešće oko 500 institucija, NVO, interesnih grupa i drugih zainteresovanih strana (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 54).

2.2.6 NAČINI MOBILIZACIJE UČENIKA, UKLJUČIVANJE UČENIKA U DIZAJNIRANJE PROGRAMA, UČENICI KAO PARTNERI

Kružoci. Kružoci imaju dugu tradiciju u Sloveniji. Oni su neformalni oblik učenja, koji okuplja ljude koji žele naučiti nešto o određenim temama, koji žele da izgrade društvene mreže i da doprinesu sopstvenom životnom okruženju. Kružoci su se raširili širom zemlje i predstavljaju način da se motivišu oni delovi stanovništva koji se retko bave standardnim oblicima obrazovanja. Velik je broj kružoka koji imaju za cilj da promovišu znanja neophodna za razvoj i očuvanje ruralnih područja, kao i za olakšavanje aktivnog građanstva, i da podstaknu lični razvoj učesnika (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 54).

Kvalitetna ponuda obrazovanja odraslima (*Offering Quality Education to Adults - OQEA*). Ovaj projekat tretira učesnike kao partnere u obrazovnom procesu. Jedna od glavnih poluga za dostizanje kvalitetnog obrazovanja odraslih je savetovanje institucija za obrazovanje odraslih da rade samoevaluaciju sopstvenog kvaliteta i definisanje načina budućeg razvoja (ibidem).

Individualni obrazovni plan (*Individual educational plan*). Ovo je dokumenat u kojem pružalac obrazovne usluge definiše specifičnosti u odnosu na svakog pojedinačnog učenika. Ovako napravljen individualni obrazovni plan se predstavlja učeniku koji može da utiče na njegovu izmenu (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 80-81).

Informisanje i vođenje u obrazovanju odraslih (*Information and guidance in adult education - IGAE*). Od 1999. do 2001. godine Andragoški centar Slovenije je uspostavio mrežu regionalnih centara za informisanje i vođenje u oblasti obrazovanja odraslih. Njihov glavni zadatak je da obezbede adekvatne informacije i uputstva na lokalnom nivou u oblasti obrazovanja odraslih i promovišu obrazovanje i učenje odraslih. Uspostavljena je mreža od

14 centara za vođenje, sa dva cilja: da pruže besplatnu uslugu vođenja odraslima u oblasti obrazovanja i učenja i da povezuju organizacije iz lokalne sredine u mrežu za vođenje sa ciljem obezbeđivanja većeg kvaliteta i integrisanih usluga (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 81).

Centri za celoživotno učenje (*Centres for lifelong learning*). Projekat je započet 2004. godine uz finansijsku pomoć Ministarstva obrazovanja i sporta i Evropskog socijalnog fonda. Razvijen je novi organizacioni oblik zasnovan na partnerstvu. Osnovni cilj je da se poveća dostupnost celoživotnog učenja i obrazovanja odraslih, da se proširi na sve grupe odraslog stanovništva i da se poboljša kvalitet ponude. Glavni elementi ovog koncepta su: (1) ideja celoživotnog učenja se sprovodi uglavnom neformalno, kroz pristup, sredinu, metode i procese koji su uglavnom neformalni; (2) učenici preuzimaju odgovornost za sopstveni proces učenja i njegove rezultate; (3) partnerstvo između pružalaca usluge učenja uz korišćenje komunikacionih tehnologija, između oblika (projekta) učenja, kao i usluga vođenja.

Odgovornost i ciljevi su individualni (odgovornost učenika) i zajednički (države, lokalne zajednice, institucija, preduzeća). Metode učenja koje se promovišu u ovim centrima su: učenje u grupama, učenje kroz dijalog, otvoreno okruženje i podesivo učenje, a finansiranje obrazovanja se dešava kroz partnerstvo (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 82).

Aktivnosti savetovanja su sledeća važna mera vezana za unapređenje učešća odraslih u obrazovanju i učenju. Pored opštih savetovanja postoje i savetovališta vezana za posebne oblasti. Pored razvijanja savetovanja za radne aktivnosti, važno je razvijati i savetovanja vezana za učenje za lični razvoj i druge oblasti življenja (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 54).

Lokalni centri za vođenje odraslih u obrazovanju. Ovi centri treba da odraslima daju odgovor na pitanja kao što su: kako steći znanja, kako se koriste različite mogućnosti za učenje koje su na raspolaganju odraslima, koji vidovi pomoći stoje odraslima na raspolaganju kako bi učenje bilo efikasnije u današnjem svetu informacija, kako planirati celoživotno učenje. Četrnaest lokalnih centara je razvijeno i osnovano u visokim narodnim školama, iako oni deluju kao nezavisne i samostalne jedinice (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 55).

Kao **specifične ciljne grupe** koje se javljaju u obrazovanju odraslih u Sloveniji možemo navesti: **nezaposlene osobe, starije radnike i građane, invalide, niskoobrazovane odrasle i romsku populaciju.**

Što se tiče nezaposlenih, politika je usmerena na podizanje nivoa obrazovanja i stručnih kvalifikacija radno aktivnog stanovništva, uključivanje u aktivne programe svih mladih koji nisu uspeli da pronađu zaposlenje u roku od 6 meseci i svih drugih koji nisu pronašli zaposlenje u proteklih 12 meseci, smanjivanje regionalnih razlika na tržištu rada, kao i dalji razvoj socijalnog partnerstva (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 56).

Kada govorimo o politici obrazovanja odraslih usmerenoj na starije radnike i građane, vredi naglasiti pripremu za odlazak u penziju, kao i javno finansiranje kružoka i univerziteta za treće doba (ibidem).

Ministarstvo rada, porodice i socijalne politike podržava specifične društvene i obrazovne programe i usluge za osobe sa invaliditetom. U ovu grupu programa spadaju programi namenjeni aktivnom građanstvu, programi zdravstvene zaštite i programi prevencije socijalne isključenosti, ali i specifični programi usmereni na osobe sa određenim dominantnim invaliditetom (slepe osobe, gluve osobe, itd.). Takođe postoje programi usmereni na porodicu osobe sa invaliditetom, nastavnike i volontere koji pomažu osobama sa invaliditetom (ibidem).

Posebni programi su namenjeni za ljude koji imaju manje od deset godina školovanja, i koji imaju manje razvijene veštine čitanja, pisanja, računanja, kao i slabije komunikacione i socijalne veštine. Naročito su intenzivirani i diverzifikovani programi koji namenjeni mlađim osobama iz ove grupe (ibidem).

Tokom 1995. godine, Vlada Republike Slovenije je usvojila Program mera za pomoć Romima koji je još uvek na snazi. Većina obrazovnih aktivnosti je dizajnirana za romsku omladinu, sa ciljem da ih uključi u školovanje i obrazovanje od ranog uzrasta, ali postoje i obrazovne aktivnosti za odrasle koje se odvijaju na romskom jeziku. Ministarstvo prosvete i sporta finansiraju između ostalog, obrazovanje odraslih Roma u opštinama Kočevje, Murska Sobota i Črnomelj. Za ovu grupu je obezbeđeno sticanje pismenosti i kompjuterske obuke, ali i očuvanje romske tradicije, običaja i zanimanja, kao i kućne poslovne veštine (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 57).

Jedan od najvažniji slovenačkih političkih dokumenata o obrazovanju odraslih, Rezolucija o glavnom planu obrazovanja odraslih do 2010. godine (prema: Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 58-59), definiše **najvažnije ciljeve**, odnosno ishode u obrazovanju odraslih: (1) poboljšanje opšteg obrazovanja odrasle populacije; (2) da poveća obrazovni nivo stanovništva, sa osnovnim obrazovnim standardom postavljenim na 12 godina uspešnog školovanja; (3) poboljšanje zapošljivosti radne snage; (4) povećanje mogućnosti za učenje i obrazovanje.

Usvajanjem Zakona o nacionalnim stručnim kvalifikacijama 2000. godine, Slovenija je ustanovila sistem procene i sertifikacija neformalnog i informalnog učenja, i radnog iskustva za potrebe tržišta rada. Proces je zasnovan na standardima zanimanja, a stručne kvalifikacije u ovom sistemu su pod nadležnošću Ministarstva za rad. Međutim ocena je da ne postoje procedure i metodologija koji su uspostavljeni da bi se olakšalo sprovođenje priznavanja prethodnog učenja (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 60).

Kako bi se pratila realizacija programa, izvršila njihova evaluacija i **osigurao kvalitet obrazovne usluge**, Slovenija je kroz svoje najvažnije dokumente **uvela nekoliko alata i mehanizama**. Najvažniji predlozi koje možemo identifikovati u tim dokumentima su: poboljšanje organizacije obrazovnih aktivnosti, uvođenje fleksibilnijih metoda i oblika učenja, poboljšanje aktivnosti savetovaništva, priprema nastavnih planova učenika, finansiranje nekih ključnih programa i sl. (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 60). Na primer, većina programa formalnog obrazovanja je razvijena za mlade, pa zato Zakon zahteva njihovo prilagođavanje odraslim polaznicima. Ministar prosvete donosi metodološke smernice kojima se bliže uređuje kurikulum i način njegovog sprovođenja (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 61). Škole koje se bave stručnim obrazovanjem su obavezne da obezbede kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u skladu sa principima ukupnog sistema upravljanja kvalitetom, gde je uzet u obzir Zajednički evropski okvir za obezbeđivanje kvaliteta stručnog obrazovanja (*the Common European Framework of Quality Assurance in Vocational Education*) (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 62).

Što se tiče obrazovanja i usavršavanja nastavnika u Sloveniji, nastavnici „moraju imati svršeno visoko obrazovanje odgovarajućeg profila (fakultetsku diplomu), tečno se služiti slovenačkim jezikom i položiti državni ispit za sertifikaciju nastavnika. Zahtevane

kvalifikacije stiču se kombinacijom inicijalnog obrazovanja, praktične obuke tokom pripravničkog perioda, daljom obukom (ako je neophodna), kao i stručnog usavršavanja uz rad“ (Zgaga i saradnici, 2006:6). Nastavnici za obrazovanje odraslih moraju ispuniti iste uslove kao nastavnici za mlade, a tokom 2002/03 u obrazovanju odraslih je radilo oko 5000 nastavnika (ibidem). Kada govorimo o **INSET** obrazovanju nastavnika, Zakon o organizovanju i finansiranju obrazovanja definiše ga i kao pravo i kao obavezu. U Sloveniji je obavezno stručno usavršavanje nastavnika na svim nivoima i definisano je kolektivnim ugovorom prema kojim je nastavnik u obavezi da se stručno usavršava 5 dana u toku jedne godine ili 15 dana u toku 3 godine (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 66). U skladu sa usavršavanjem i postignutim rezultatima nastavnicima sleduje unapređenje u zvanje mentora, savetnika i višeg savetnika (*mentor, adviser, counsellor*), kao i povećanje plate (ibidem). Programi koje mogu birati nastavnici se nalaze u Katalogu akreditovanih programa koji se ažuriraju svake godine. Ministarstvo prosvete i sporta finansira INSET, a sprovode ga brojne institucije: visokoškolske ustanove za obrazovanje nastavnika, javne institucije odgovorne za razvoj obrazovanja (Nacionalni institut za obrazovanje, Centar za stručno obrazovanje Republike Slovenije, Slovenački andragoški centar, Nacionalni centar za ispitivanje), istraživačke institucije (Slovenački institut za obrazovne nauke), škole, privatne organizacije i udruženja (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 67).

Što se tiče **participacije** odraslih u celoživotnom učenju, iako je ostvarila napredak, meren 2004. godine u odnosu na 1998. godinu, Slovenija nije zadovoljna, jer još uvek nije dostigla nivo participacije nekih razvijenih zemalja u kojima je celoživotno učenje realnost za veliki deo populacije. Slovenija nije ostvarila preduslove da bi postala društvo znanja, a to su jačanje socijalne kohezije i sprečavanje većih socijalnih razlika. Kako bi se sve ovo desilo, treba povećati participaciju u celoživotnom učenju marginalizovanih grupa stanovništva (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 73).

Slovenija je tokom prve decenije XXI veka aktivno participirala u velikom broju **međunarodnih evropskih projekata** na polju obrazovanja odraslih. Neki od njih su: Vođenje u Evropi (finansiran od strane *Leonardo da Vinci* programa), Strategije za inkluziju i socijalnu koheziju u Evropi kroz obrazovanje (*INCLUDE-ed*), Ka društvu celoživotnog učenja u Evropi: doprinos sistema obrazovanja i vaspitanja (*LLL 2010*), Razvoj obrazovnog modela s ciljem podizanje nivoa pismenosti i omogućavanje održivog razvoja, kao i u

mnogim drugim evropskim projektima. Prema autorima slovenačkog izveštaja za CONFITEA VI (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 77), učešće u ovim projektima ima uticaja na slovenačku politiku obrazovanja odraslih. Oni pomažu postizanje nekih važnih ciljeva i pitanja unutar nacionalnog obrazovanja, zatim uključivanje zainteresovanih strana u debate o opcijama politike i najbolje prakse obrazovanja i učenja odraslih. Istovremeno projekti predstavljaju važne preporuke i smernice, potencijalno korisne za kreatore politike i druge ključne društvene aktere za definisanje politike i akcija. Neki projekti skreću pažnju na neke konkretne marginalne grupe, obezbeđuju orijentaciju i predlažu mere kreatorima politike.

Kao reprezentativan **primer dobre prakse** u oblasti formulisanja politike i finansiranja obrazovanja i učenja odraslih možemo istaći Glavni plan za obrazovanje odraslih (*Adult Education Master Plan*) usvojen u slovenačkom parlamentu. Ovim planom se utvrđuju javni interesi u slovenačkom obrazovanju odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 78). Osim kratkoročnih ciljeva koji su utvrđeni Godišnjim planom obrazovanja odraslih postoje definisane aktivnosti koje imaju dugoročni uticaj na razvoj polja obrazovanja odraslih, kao što su:

- Podsticanje i uključivanje drugih ministarstava, lokalne zajednice, socijalnih partnera i civilnog društva u planiranje, investiranje i ostvarivanje strategije celoživotnog učenja;
- Podsticanje učešća odraslih u celoživotnom učenju;
- Praćenje i evaluacija programa i aktivnosti učenja.

Godišnjim planom obrazovanja odraslih se definišu prioriteti koji treba da osiguraju optimalnu dinamiku realizacije definisanih strateških ciljeva na polju obrazovanja odraslih (Slovenian Institute for Adult Education, 2008: 78).

Što se tiče slovenačke **međunarodne saradnje na polju obrazovanja** Štremfel i Lajh (2012: 139) navode da ona trenutno obuhvata bilateralnu, regionalnu i multilateralnu kooperaciju na svim nivoima obrazovanja. Tokom protekle decenije pravac slovenačke međunarodne saradnje na polju obrazovanja je prvenstveno usmeren na pristupanje EU, njenoj saradnji sa Savetom Evrope, UNESCO-om, UNICEF-om, OECD-om, CEEPUS-om (Centralnoevropskim programom razmene univerziteskih studija), ali i sa trećim zemljama, naročito zemljama Severno-istočne Evrope. Od 1992. godine, Slovenija je potpisala više od

50 bilateralnih sporazuma povezanih sa obrazovanjem, kulturom i naukom, a pristupila je i u oko 30 programa i protokola, sve sa ciljem da obezbedi direktne veze i ohrabri razmenu između učenika srednjih škola, studenata, nastavnika, profesora i stručnjaka. Saradnja je naročito naglašena između zemalja bivše Austrougarske monarhije (Austrija, Mađarska, Češka, Slovačka i Slovenija) u okviru „Strateškog partnerstva“. Svojim intenzivnim međunarodnim angažovanjem, odnosno, „pristupajući različitim konvencijama, Slovenija preuzima obavezu da inkorporira principe i odredbe ovih konvencija u svoje nacionalno zakonodavstvo i da ih praktično implementira“ (Štremfel i Lajh, 2012: 141).

Suština najvažnijih članstava Slovenije i obaveza koje iz toga proizilaze je data u Tabeli broj 1.

Takođe Slovenija učestvuje u brojnim međunarodnim istraživanjima, od kojih bismo izdvojili sledeća istraživanja: PISA, TALIS, TIMSS.

Tabela broj 6: Prekretnice u multilateralnoj međunarodnoj saradnji / koordinaciji na polju slovenačne obrazovne politike (prema: Štremfel i Lajh, 2012: 142)

	Poreklo saradnje	Oblik saradnje
UNESCO	1992 – članstvo u UNESCO-u	Međuvladina saradnja u pogledu politika; glavna aktivnost je program „Obrazovanje za sve“; saradnja na projektima kao što su „Doživotno učenje“, „Unapređenje kvaliteta obrazovanja“, „Promovisanje prava i sloboda“.
OECD	1998 – razmatranje slovenačke obrazovne politike	Međuvladina saradnja u pogledu politika; kvantitativna i kvalitativna analiza obrazovnih sistema, zasnovana na zajedničkoj metodologiji, statističkim podacima i indikatorima.
Savet Evrope	1992 – evropska kulturna konvencija	Međuvladina saradnja u pogledu politika; usvajanje brojnih konvencija; saradnja na projektu Obrazovanje romske dece u Evropi, Obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, Predavanje istorije, Interkulturno obrazovanje, i Politika jezika.

EU	1998 – evropski projekti obrazovanja i obuke	Transvladina koordinacija politika sa EU (uključujući Evropsku ekonomsku oblast i zemlje kandidate za EU); glavne aktivnosti su vezane za „Radni program obrazovanje & obuka 2010“; Otvoreni metod koordinacije
-----------	--	---

„Odrasli mogu sticati obrazovanje kroz specijalizovane obrazovne programe za odrasle, ili kroz regularne programe za mlade. Obrazovne organizacije mogu da prilagode vremenski raspored, trajanje programa kao i procedure procenjivanja, potrebama i zahtevima odraslih. Postoji dobro razvijena mreža slovenačkih centara za obrazovanje odraslih, kako javnih tako i privatnih“ (Čok i saradnici, 2003: 50).

2.2.7. REZIME OPISA I ANALIZE SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SLOVENIJI

Tradicija. Slovenački obrazovni sistem je u prošlosti uvek bio vezan za šire državne sisteme kojima je zemlja pripadala (Austroougarska monarhija, Francuska, Jugoslavija), a u okviru njih su naglašeni napor da se očuva nacionalni i lingvistički identitet.

Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih. Obrazovni sistem Slovenije je prilično **centralizovan**, ali postoje neke zakonske mogućnosti za manju centralizaciju koje su dostupne. Kada govorimo o **telima koja su odgovorna za razvoj i implementaciju obrazovnog sistema** u Republici Sloveniji, možemo navesti sledeće institucije:

- **Ministarstvo za obrazovanje, nauku i sport Republike Slovenije**, u okviru koga postoji i poseban odsek (Sektor za obrazovanje odraslih);
- **druga ministarstva:** Ministarstvo za rad, porodicu i socijalne poslove, koje zajedno sa Slovenačkom službom zapošljavanja brine o obrazovanju nezaposlenih, Ministarstvo poljoprivrede, Ministarstvo ekonomije, Ministarstvo kulture, kao i Ministarstvo zdravlja;
- **lokalne zajednice** (opštine);

- **Savet stručnjaka**, imenovan od strane Vlade Republike Slovenije, ustanovljen kako bi obezbedio savetovanje kao i odlučivanje na polju obrazovanja. Odluke vezane za tehnička pitanja se donose uz pomoć **tri saveta stručnjaka**: Savet eksperata Republike Slovenije za opšte obrazovanje, Savet eksperata Republike Slovenije za stručno i tehničko obrazovanje i Savet eksperata Republike Slovenije za obrazovanje odraslih. Saveti stručnjaka određuju sadržaj kurikuluma, odobravaju udžbenike i nastavna sredstva i predlaže kriterijume i standarde za školsku opremu;
- **profesionalne institucije**, koje obezbeđuju istraživanja, razvoj, usluge konsultovanja i savetovanja na polju obrazovanja, kao što su Nacionalni obrazovni institut za predškolsko, osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, Centar Republike Slovenije za stručno obrazovanje i obuku, Andragoški centar Republike Slovenije, Državni centar za ispitivanje, Zavod za statistiku.

Svrha obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji. Slovenija koristi obrazovanje za postizanje različitih **društvenih ciljeva**. Pokušaćemo da na ovom mestu apstrahujemo i naglasimo one koji su se najčešće pojavljivali u dokumentima obrazovnih politika: (1) tranzicija iz jednostranačkog režima u parlamentarnu demokratiju i pluralizacija sistema vrednosti; (2) naponi za pristupanje Sloveniji EU; (3) učestvovanje u promenama i ravnopravnim odnosima u kulturnim, obrazovnim i ekonomskim sferama na međunarodnom nivou; (4) ravnopravnost polova; (5) socijalna kohezija; (6) aktivno građanstvo; (7) kulturna i jezička različitost; (8) ubrzanje ekonomskog razvoja; (9) veća zaposlenost i socijalna sigurnost; (10) brzo reagovanje na brze promene u društvu znanja; (11) poboljšanje životne sredine, očuvanje prirode i korišćenje prirodnih resursa na održiv način.

Slovenija u potpunosti podržava ostvarivanje ciljeva koje je postavila EU (što se i decidirano naglašava u brojnim dokumentima), ali je u isto vreme i na liniji sa ciljevima koje su postavili UNESCO i OECD. Oni uključuju učenje u funkciji ekonomije, ali i ličnog razvoja. Jedan od fundamentalnih ciljeva je da svi ljudi imaju pristup učenju i obrazovanju u svim periodima života, u svim oblastima života i u svim okruženjima.

U slovenačkim obrazovno-političkim dokumentima su se iskristalisale i određene **prioritetne oblasti obrazovanja** odraslih čije naglašavanje je u funkciji realizacije postavljenih svrha obrazovanja. Kao **prva prioritetna oblast** se ističe **opšte neformalno obrazovanje odraslih**, koje svojim sadržajem, na ličnom i društvenom nivou doprinosi društvenom blagostanju, u svrhu unapređenja građanstva i sprečavanja nejednakih mogućnosti u obrazovanju. Naglašava se odgovornost države za povećanje interesovanja i participacije ciljnih grupa u svim obrazovnim aktivnostima kojima će sticati kompetencije za unapređivanje kvaliteta života, povećavati novo sopstvene informisanosti i rast kulturne i građanske svesti.

Druga prioritetna oblast je **podizanje obrazovnog nivoa odrasle populacije i obuke povezane sa potrebama tržišta rada i infrastruktura u obrazovanju odraslih**. Ovu prioritetnu oblast možemo posmatrati kroz dve podoblasti: (1) Obrazovanje za povećanje osnovnih veština i razvoj nivoa kompetencija u cilju smanjivanja, prevazilaženja i sprečavanja društvene marginalizacije nekih grupa stanovništva; (2) Obrazovanje za podizanje dostignutog nivoa obrazovanja kroz celu obrazovnu hijerarhiju. Naglašava se odgovornost države za razvijanje pogodnih okolnosti za podizanje nivoa obrazovanja građana, kroz različite vidove i mogućnosti obrazovanja i obuke na svim nivoima, a naročito su naglašene manje obrazovane grupe ljudi.

Treći prioritet obrazovanja odraslih je obrazovanje i obuka za razvoj radne snage. To zapravo znači podizanje zapošljivosti i kompetencija kako nezaposlenih, tako i zaposlenih građana Slovenije.

U okviru politika obrazovanja odraslih razvijeni su **brojni ciljevi** koji su usmereni na sistem obrazovanja odraslih i treba da podpomognu realizaciji svrhe obrazovanja. Iz slovenačkih dokumenata smo izdvojili sledeće ciljeve: (1) poboljšanje opšteg obrazovanja odrasle populacije; (2) povećanje obrazovnog nivoa stanovništva, sa osnovnim obrazovnim standardom postavljenim na 12 godina uspešnog školovanja; (3) poboljšanje zapošljivosti radne snage; (4) povećanje mogućnosti za učenje i obrazovanje; (5) poboljšanje kvaliteta obrazovanja i obuke kroz modernizaciju programa, kurikuluma i kataloga znanja sa stanovišta elemenata celoživotnog učenja, kroz razvoj obrazovnih i nastavnih strategija i kvalitetnu obuku stručnog osoblja; (6) razvijanje različitih oblika, metoda i puteva učenja,

kao i odgovarajućih sistema za prepoznavanje stečenih znanja; (7) poboljšanje pristupa odraslih obrazovanju i učenju; (8) stvaranje odgovarajućeg normativnog okruženja; (9) jačanje istraživanja i razvoja obrazovanja i učenja koji su podržani od strane NVO i socijalnih partnera; (10) stvaranje odgovarajuće infrastrukture, dobijanje finansijskih sredstava i priprema operativnih programa za realizaciju mera i promovisanje strategije; (11) zabrana bilo kakve diskriminacije pristupa obrazovanju po pitanju: pola, religije, socijalnog i nacionalnog porekla; (12) razvijanje individualnog integriteta odraslih; (13) jačanje građanske kompetencije i slovenačkog nacionalnog identiteta, ali u isto vreme se omogućava i učešće u evropskim integracionim procesima; (14) svo usvojeno znanje može biti procenjeno i sertifikovano, (15) sticanje šireg znanja, veština i ličnih karakteristika koje su nam potrebne kako bi živeli i radili uspešno, kao individue i u zajednici; (16) promovisanje doživotnog učenja.

Što se tiče posebnih **ciljnih grupa u obrazovanju odraslih**, naglašene su sledeće grupe čije specifične karakteristike moraju biti uvažene: nezaposleni, mladi odrasli, odrasli sa niskim nivoom obrazovanja, odrasli sa posebnim potrebama, Romi, migranti, stare osobe, osobe drugih rasa, obrazovanja, sposobnosti, zaposlenja, fizičke i mentalne kondicije, nacionalnosti i jezika, pozicije u društvu i sl. U okviru svake ciljne grupe postoje vrlo različiti programi i različiti ciljevi obrazovnih politika. Kao primer navešćemo obrazovanje starih osoba, koji su vrlo bitna ciljna grupa u obrazovanju odraslih. Identifikovane su posebne oblasti obrazovanja starih koje su od posebne važnosti za Sloveniju. To su: obrazovanje starijih radnika za potrebe rada (planira se produžavanje radnog veka); obrazovanje za period nakon penzionisanja i pripremanje životnog plana za ovaj period; razumevanje mlađe generacije i učenje načina komunikacije sa njima; upoznavanje mladih sa starijim sugrađanima i njihovim osobenostima; obuka odraslih za samopomoć; obuka za participaciju i rad u volonterskim organizacijama i NVO; obuka starih za transfer njihovog znanja i na kraju, obuka medija za izveštavanje o aktivnom starenju.

Programi obrazovanja odraslih u Sloveniji. Obrazovanje odraslih u Sloveniji obuhvata različite vrste obrazovanja i obuka koja uključuje formalno obrazovanje (glavni cilj je dobiti viši nivo kvalifikacija – opštih, stručnih, tehničkih, stručnih, akademskih), formalnu

specijalizovanu obuku i neformalno učenje odraslih. Formalni obrazovni programi su javno verifikovani od strane Saveta eksperata Republike Slovenije za obrazovanje odraslih.

Programi obrazovanja odraslih nam ukazuju na prioritete obrazovne politike, i to ne samo na deklarativnom nivou, već i na polju realizovanja obrazovnih politika – na nivou obrazovne prakse. Kao posebno važni za doživotno učenje, naglašavaju se nacionalni programi i strategije koji se bave pismenošću, visokim obrazovanjem i obrazovanjem odraslih.

Najvažniji od pomenutih programa u protekle dve decenije u Sloveniji bili su: programi pismenosti odraslih, učenje stanih jezika, kofinansirano obrazovanje koje vodi do prve stručne kvalifikacije za odrasle, projekat učenja za mlade, obrazovanje nezaposlenih, obrazovni programi za stare, računarska pismenost i uvođenje u internet za odrasle, programi za ostvarivanje posebnih prava manjina i odraslih sa posebnim potrebama i podizanje obrazovnog nivoa odraslog stanovništva, kao i programi povećanje uključivanja odraslih u obrazovanje.

Ukratko ćemo predstaviti najvažnije programe obrazovanja odraslih koji su razvijeni i sprovedeni u Republici Sloveniji.

Krajem XX veka, uvode se **javno priznati programi obrazovanja odraslih**, pa je tako 1999. godine Stručni savet za obrazovanje odraslih usvojio **četiri programa učenja stranih jezika**: engleski, nemački, francuski i italijanski jezik za odrasle. Na polju učenja jezika je vrlo zanimljiv pilot projekat „**Evropski jezički portfolio**“ kojem je pristupila Slovenija.

Projekat učenja za mlade odrasle (*Project Learning for Young Adults - PLYA*). Ovaj javno verifikovan program je primer uključivanja učenika u proces kreiranja programa. Ciljna grupa su mladi odrasli od 15 do 25 godina, koji su napustili školovanje, bez ikakvih kvalifikacija. Učenje se dešava kroz tri različite vrste projekata: umetničke, zanatske i projekte ličnog razvoja. Nacionalno definisani ciljevi programa moraju biti dostignuti, ali je odluka o vrsti projekata i načinu rada i učenja u projektu dogovor između učenika i njihovih mentora.

Programi pismenosti za odrasle su usmereni na najranjivije grupe odraslih sa niskim obrazovanjem, odnosno na osobe koje imaju manje od 12 razreda završenog formalnog obrazovanja. To su sledeće grupe odraslih: mladi između 16 i 25 godina koji su napustili

školovanje, niskoobrazovani roditelji koji imaju decu koja se školuju, ljudi koji žive u ruralnim područjima, niskoobrazovani zaposleni, niskoobrazovani nezaposleni, stari, Romi, imigranti i grupe sa niskim prihodima.

U nameri da izađe u susret različitim ciljnim grupama po pitanju pismenosti, u Sloveniji je **razvijeno šest programa pismenosti** i to: (1) **program porodične pismenosti** je program koji roditelje stavlja na prvo mesto, naročito one roditelje koji bi želeli da pomognu svojoj deci u rešavanju školskih problema. Program traje ukupno 50 sati i prisustvuju mu zajedno roditelji i deca; (2) **program pismenosti (UŽU) – „most ka obrazovanju“** je namenjen odraslima koji imaju deset ili manje godina školovanja ili su upisani u više srednje obrazovanje, a vraćaju se u formalno obrazovanje. Glavni cilj 120 sati dugog programa je opremiti učesnike sa adekvatnim tehnikama učenja koje bi trebalo da im pomognu da se nose sa obrazovnim zahtevima, odnosno, da odrasli steknu bolju osnovu iz oblasti pisanja, čitanja, matematike i računara. Takođe, ciljevi su i da odrasli steknu socijalne veštine i tehnike učenja, kao i da nauče kako da ovladaju sticanjem novih veština i aktivnim građanstvom. Još jedan važan cilj je motivisati učesnike za dalje obrazovanje u skladu sa strategijom celoživotnog učenja; (3) u **ruralnom programu pismenosti** je cilj osposobiti ljude u ruralnim krajevima da iskoriste resurse i prilike koje se nalaze u lokalnoj sredini. Kroz ovaj 120 sati dug program učesnici pokušavaju da unaprede socijalni i ekonomski položaj participanata; (4) glavni cilj **programa pismenosti odraslih sa specijalnim potrebama** koji traje 120 sati, je da ohrabri učesnike da budu nezavisni i snalažljivi u svakodnevnom životu; (5) **program pismenosti za radno mesto** je namenjen osobama koje rade nekvalifikovane poslove i koji imaju problema da se prilagode promenama u tehnološkom okruženju. Program traje 300 sati i predstavlja jedinstven primer u Sloveniji veze između formalnog i neformalnog obrazovanja. Učesnici se podstiču da usvajaju znanja koja mogu biti proverena u formalnom sistemu; (6) cilj **programa pismenosti za stare** koji traje 120 sati je da motiviše stare da povećaju veštine i kompetencije kako bi mogli da se nose sa promenljivim zahtevima društva, da uspostave nove društvene veze i povećaju kvalitet života sprečavanje socijalne izolacije.

Kvalitetna ponuda obrazovanja odraslima. Ovaj projekat tretira učesnike kao partnere u obrazovnom procesu. Jedna od glavnih poluga za dostizanje kvalitetnog obrazovanja

odraslih je savetovanje institucija za obrazovanje odraslih da rade samoevaluaciju sopstvenog kvaliteta i definisanje načina budućeg razvoja.

Obrazovni programi za osobe sa invaliditetom: u ovu grupu programa spadaju programi namenjeni aktivnom građanstvu, programi zdravstvene zaštite i programi prevencije socijalne isključenosti, ali i specifični programi usmereni na osobe sa određenim dominantnim invaliditetom (slepe osobe, gluve osobe, itd.). Takođe postoje programi usmereni na porodicu osobe sa invaliditetom, nastavnike i volontere koji pomažu osobama sa invaliditetom.

Posebni **programi** su **namenjeni ljudima koji imaju manje od deset godina školovanja** i koji imaju manje razvijene veštine čitanja, pisanja, računanja, kao i slabije komunikacione i socijalne veštine. Naročito su intenzivirani i diverzifikovani programi koji namenjeni mlađim osobama iz ove grupe.

Andragoški centar Republike Slovenije tokom 2009. godine pripremio **program Rane integracije migranata**, koji kombinuje učenje slovenačkog jezika sa učenjem slovenačke kulture, istorije, Ustava, ali i učenja o socijalnim i zdravstvenim problemima, problemima zapošljavanja i celoživotnog učenja i itd.

Postoje programi namenjeni ranjivim grupama, koji su namenjeni i migrantima, kao što je besplatni **program** pod nazivom **Obuka za životni uspeh**, koji je namenjen ranjivim grupama, a kako su migranti uglavnom slabog imovnog stanja, oni postaju ciljna grupa i za ovakve programe.

Institucionalna osnova sistema obrazovanja odraslih u Sloveniji. **Provajderi obrazovanja odraslih** u Sloveniji mogu biti podeljeni, prema sopstvenoj misiji i svrsi osnivanja u tri glavne grupe: **(1) Institucije koje su posebno formirane zbog obrazovanja i učenja odraslih.** Primeri takvih organizacija su radnički i narodni univerziteti, kao i obrazovni centri u okviru preduzeća ili uspostavljeni od strana privrednih komora. Glavne aktivnosti ovih organizacija su formalno i neformalno obrazovanje odraslih; **(2) Škole kojima je glavna aktivnost formalno obrazovanje mladih** (srednje, više srednje obrazovanje, itd.), **a koje nude iste kurseve za odrasle.** Neke od njih imaju posebne jedinice za obrazovanje odraslih sa stručnjacima za obrazovanje odraslih, ali najveći broj zaposlenih dolazi iz sveta obrazovanja mladih; **(3) „Druge organizacije“ čija**

osnovna delatnost nije obrazovanje odraslih – biblioteke, muzeji, pozorišta, arhivi, centri kulture, političke organizacije, organizacije lokalnih zajednica, itd ... Oni pružaju programe neformalnog obrazovanja odraslih. Posebni organizacioni oblici učenja odraslih, uključujući i oblike preuzete iz inostranstva su: projektno učenje za mlade, razmena učenja (informacioni centri koji obezbeđuju informacije o individualnoj ponudi i tražnji učenja odraslih), kružoci (oblici organizacionog učenja u malim grupama).

Prema tome da li obrazovanje u institucijama vodi do društveno priznatog stepena ili ne, institucije za obrazovanje odraslih možemo podeliti na formalne i neformalne.

Formalno obrazovanje odraslih. Većina programa formalnog obrazovanja je razvijena za mlade, pa zato Zakon zahteva njihovo prilagođavanje odraslim polaznicima. U formalne institucionalne nosioce sistema obrazovanja odraslih možemo navesti: osnovne škole, muzičke škole, niže, srednje, tehničke stručne škole, gimnazije, posle-srednji stručni koledži, dok obrazovanje odraslih namenjeno samo njima, sprovode institucije za obrazovanje odraslih i „slobodni“ nastavnici. Postoje i institucije koje nisu osnovane kao formalne, ali sprovode javno priznate obrazovne programe, koji su alternativa formalnim institucijama obrazovanja.

Neformalno obrazovanje odraslih. Programi neformalnog obrazovanja i obuke nude različite kurseve, kao što su: obrazovanje i obuka za nezaposlene, obrazovanje za demokratiju, učenje stranih jezika, obrazovanje za veći kvalitet života, obrazovanje za realizaciju posebnih prava manjina, obrazovanje odraslih sa specijanim potrebama i drugih vrsta opšteg obrazovanja odraslih. Neki oblici neformalnog obrazovanja odraslih su razvijeni od strane Andragošskog centra Republike Slovenije i predstavljaju dobar primer integracije neformalnog učenja u praksi obrazovanja odraslih širom zemlje (centri za samousmereno učenje, razmena učenja, kružoci). Takođe, razvijeni su programi neformalnog obrazovanja kao alternativa formalnom obrazovanju (javni verifikovani programi neformalnog obrazovanja) – PLYA (Project Learning for Young Adults) Projekat učenja za mlade odrasle i program pismenosti za odrasle.

Nakon 1984. godine veliki broj privatnih škola jezika se pridružuje radničkim univerzitetima, koji kasnije menjaju ime u **instituti za obrazovanje odraslih**, i kojih danas ima u Sloveniji oko osamdeset. Pored pomenutih javno prepoznatih organizacija postoji dosta neformalnih organizacija – 99 organizacija koje pružaju usluge podučavanja stranih jezika, ali nisu u registru javno priznatih relizatora obrazovanja odraslih.

Što se tiče jezičkog obrazovanja starije populacije (50+), vrlo su u Sloveniji aktivni **univerziteti za treće doba**. Ukupno ih ima 37 u Sloveniji, sa vrlo diverzifikovanim obrazovnim aktivnostima (aktivnosti obuhvataju 31 različitu oblast), među njima i strani jezici (kursevi francuskog: 8, italijanskog: 17, španskog: 6, engleskog: 56, nemačkog: 28, kineskog: 2).

Kružoci. Kružoci imaju dugu tradiciju u Sloveniji. Oni su neformalni oblik učenja, koji okuplja ljude koji žele da nauče nešto o određenim temama, koji žele da izgrade društvene mreže i da doprinesu sopstvenom životnom okruženju. Kružoci su se raširili širom zemlje i predstavljaju način da se motivišu oni delovi stanovništva koji se retko bave standardnim oblicima obrazovanja. Veliki je broj kružoka koji imaju za cilj da promovišu znanja neophodna za razvoj i očuvanje ruralnih područja, kao i za olakšavanje aktivnog građanstva, i da podstaknu lični razvoj učesnika.

Centri za celoživotno učenje. Projekat je započet 2004. godine uz finansijsku pomoć Ministarstva obrazovanja i sporta i Evropskog socijalnog fonda. Razvijen je novi organizacioni oblik zasnovan na partnerstvu. Osnovni cilj je da se poveća dostupnost celoživotnog učenja i obrazovanja odraslih, da se proširi na sve grupe odraslog stanovništva i da se poboljša kvalitet ponude.

U Sloveniji postoji diverzifikovana ponuda institucija koje se bave savetovanjem i vođenjem (pozivno savetovanje, centri za razvoj ljudskih resursa, karijerno savetovanje, savetovanje u svrhu smanjenja prevremenog napuštanja škole).

Informisanje i vođenje u obrazovanju odraslih (*Information and guidance in adult education - IGAE*). Od 1999. do 2001. godine Andragoški centar Slovenije je uspostavio mrežu regionalnih centara za informisanje i vođenje u oblasti obrazovanja odraslih. Njihov glavni zadatak je da obezbede adekvatne informacije i uputstva na lokalnom nivou u oblasti obrazovanja odraslih i promovišu obrazovanje i učenje odraslih. Uspostavljena je **mreža od 14 centara za vođenje**, sa dva cilja: da pruže besplatnu uslugu vođenja odraslima u oblasti

obrazovanja i učenja i da povezuju organizacije iz lokalne sredine u mrežu za vođenje sa ciljem obezbeđivanja većeg kvaliteta i integrisanih usluga.

Lokalni centri za vođenje odraslih u obrazovanju. Ovi centri treba da odraslima daju odgovor na pitanja kao što su: kako steći znanja, kako se koriste različite mogućnosti za učenje koje su na raspolaganju odraslima, koji vidovi pomoći stoje odraslima na raspolaganju kako bi učenje bilo efikasnije u današnjem svetu informacija, kako planirati celoživotno učenje. Četrnaest lokalnih centara je razvijeno i osnovano u visokim narodnim školama, iako oni deluju kao nezavisne i samostalne jedinice.

Veza između formalnog i neformalnog pristupa obrazovanju odraslih. Još je Belom knjigom iz 1996. godine ukazano na probleme procene i priznanja neformalnog i informalnog učenja. S obzirom na to da se podržavanje celoživotnog učenja smatra vrlo bitnim, krajem devedesetih godina XX veka je uveden sistem sertifikacije i početkom XXI veka je usvojen Zakon o nacionalnim stručnim kvalifikacijama. Sistem sertifikacije omogućava procenu i sertifikaciju znanja, veština i sposobnosti dobijenih kroz različite oblike obrazovanja i učenja, ili kao rezultat praktičnog radnog iskustva. Ovim sistemom se otvara sistem formalnog obrazovanja. Važno je istaći da su i predstavnici formalnog sistema, ali i socijalni partneri bili dosta sumnjičavi po pitanju kvaliteta kvalifikacija postignutih na osnovu prethodne procene učenja ili radnog iskustva. Razlozi za to su različiti: duga tradicija formalnog obrazovanja, važnost koja se pridaje diplomi u društvu, priznavanje neformalnog učenja može podrivati formalno obrazovanje. Modernizacijom Zakona o stručnom obrazovanju iz 2006. godine, su napravljene neke veze između formalnog i neformalnog obrazovanja. Zakon definiše da bi pružaoci stručnog i tehničkog obrazovanja trebali priznati obrazovanje svakom učeniku na osnovu ostvarenih kredita ili postignuća neformalnog prethodnog učenja. Učenici mogu dokazati neformalna postignuća putem ispita ili na neki drugi način. Postupak procene neformalno stečenih znanja propisuje ministar.

Legislativni okvir obrazovanja odraslih u Sloveniji i trendovi u politikama obrazovanja odraslih. Ubrzo nakon sticanja nezavisnosti uvedene su određene promene u organizaciji i finansiranju obrazovanja. Ciljevi promena su bili usmereni na kvalitet i

inkluziju, brojni zakoni iz oblasti obrazovanja su doneti do 1996. godine, a period od tri godine koji je usledio, karakterizovala je primena novog zakonodavstva i široke kurikularne reforme. Vredi napomenuti da je Slovenija 2004. godine pristupila bolonjskom sistemu studiranja.

Osnovni dokument, Bela knjiga obrazovanja Republike Slovenije, uspostavila je **ne samo okvir politika, već i sveobuhvatnu filozofiju, vrednosti i principe**, formirajući osnovu za promene. To su: (1) pristupačnost i transparentnost javnog obrazovnog sistema; (2) pravna neutralnost obrazovanja; (3) izbor na svim nivoima obrazovanja; (4) demokratija, autonomija i jednake mogućnosti za sve; (5) prednost se daje kvalitetu učenja u odnosu na akumulaciju činjenica.

U Beloj knjizi obrazovanja su se, prema rečima njenih autora, našla oba evropska principa obrazovanja, prvi, osnovni civilizacijski (smanjenje siromaštva, isključenosti, itd.) i drugi, spremnost za takmičenje. Naglašeno da zemlja koja u isto vreme želi da participira u evropskim i svetskim integracijama, a da u isto vreme očuva svoj nacionalni identitet, može to da učini samo uz pomoć visoko kvalitetnog obrazovanja.

Na osnovu Bele knjige, slovenački parlament je usvojio **Zakon o organizovanju i finansiranju obrazovanja** koji određuje: ciljeve obrazovanja, procedure finansiranja javnih i privatnih institucija na ovom polju, mehanizme i metodologiju usvajanja kurikuluma, metode organizacije obrazovanja i raspodele finansijskih sredstava različitim delovima sistema obrazovanja od strane države i lokalne samouprave, zahtevani nivo obrazovanja i nastavničke obaveze nastavnog osoblja.

Pokušaćemo da ukratko **predstavimo najbitnija legislativna dokumenta, najbitnije izmene i tendencije koje su se javile u Sloveniji u proteklih četvrt veka:**

(-) u kreiranju politika i zakona koji se odnose na učenje i obrazovanje odraslih **Slovenija se vodila Memorandumom o celoživotnom učenju i drugim EU dokumentima**, jednako naglašavajući ulogu učenja i obrazovanja u postizanju ekonomskih ciljeva i dostizanju ličnog razvoja, aktivnog građanstva i društvene kohezije;

(-) **Zakon o zapošljavanju i osiguravanju protiv nezaposlenosti iz 1991.** godine. definiše pravo nezaposlenih na sve oblike obrazovanja i obuka. Nezaposleni ostvaruju ovo pravo ako ih Služba za zapošljavanje Slovenije pošalje na obuke sa ciljem unapređivanja

njihove zapošljivosti. Ukoliko se odbije ponuđena obuka gubi se status nezaposlenog i pravo na druge beneficije koje proističu iz tog statusa.

(-) **ponovo se uvode gimnazija i matura**, koji su tokom osamdesetih godina XX veka bile ukinute radno usmerenim obrazovanjem;

(-) u izmenjenom obliku, **ponovo se uvodi sistem šegrtovanja**, u kojem je veći akcenat obrazovanja na praktičnom radu, a briga za uspešno obrazovanje se sve više prebacuje na privatna preduzeća;

(-) **uveden je dualni sistem obrazovanja**, jer se došlo do uvida u to da istovremeno pripremanje za konkretne poslove i za dalje obrazovanje ne daje dobre rezultate ni u jednom od pomenuta dva cilja. Takođe, po završetku opšte ili tehničke gimnazije, moguće je dobiti stručne kvalifikacije i bez polaganja maturalnog ispita, prisustvovanjem jednogodišnjim stručnim kursevima koji nude mogućnost unapređivanja opšteg obrazovanja sa više specifičnog i praktičnog stručnog obrazovanja u odnosu na diplomirane maturante. Osobe koje su završile srednju stručnu školu i hoće da upišu fakultet, imaju mogućnost da završe jednogodišnji „matura“ kurs. Slični programi se nude i odraslima koji žele da završe ceo maturalni ispit ili jedan njegov deo. Druga mogućnost za nastavak školovanja nakon završetka srednje stručne škole je na dvogodišnjim post-srednjoškolskim tehničkim koledžima. Ove škole ne spadaju u podsystem visokog obrazovanja i promošćuju jaz između srednjeg i visokog obrazovanja koji je postojao do sada;

(-) u ovom delu obrazovnog sistema se **kao socijalni partneri javljaju** pored države, i **predstavnici privrednih komora i sindikata**;

(-) **Zakon o visokom obrazovanju** (iz 1993. godine) zajedno sa Zakonom o post-srednjem stručnom obrazovanju reguliše vanredno studiranje i prilagođavanje organizacije studija specifičnim potrebama odraslih studenata;

(-) **Zakon o obrazovanju odraslih** (iz 1996. godine) obezbeđuje novi sistemski okvir u kojem će se ovaj vid obrazovanja odvijati. On reguliše zadatke, kompetencije i odgovornosti javnih i upravnih tela, reguliše finansiranje iz javnih fondova, razvojne organizacije i organizacije savetovanja i vođenja, centre za ispitivanje, finansiranje promocije obrazovanja odraslih iz javnih fondova;

(-) **uvođenje**, takozvanog, **sistema sertifikacije i dokaza stečenog znanja**, koji omogućava kroz sistem kredita sticanje javno priznatog obrazovanja, što će izmestiti sistem

obrazovanja odraslih sa tradicionalnog puta na kome pojedinac traži pisanu kvalifikaciju. Sistemi procene i sertifikovanja znanja mogu biti uspostavljeni na nekoliko različitih načina, kao što su: akreditacijama vanškolskih obuka, integrisana evaluacija životnog i radnog iskustva kroz metodu portfolija, itd.;

(-) nakon Bele knjige (iz **1996.** godine) usvojen krovni zakon o obrazovanju, pod nazivom **Zakon o organizovanju i finansiranju obrazovanja. Ovim zakonom je regulisano upravljanje i finansiranja svih (devet) oblasti obrazovanja:** reguliše uslove za odvijanje aktivnosti obrazovanja odraslih, administriranje na polju finansiranja programa i institucija, specificuje ulogu državno odobrenih programa obrazovanja odraslih, definiše mrežu javnih institucija, kao i performanse javnog servisa na polju obrazovanja odraslih, definišu se komponente koje moraju da imaju programi obrazovanja, kao i procesi njihove akreditacije, izvori finansiranja aktivnosti obrazovanja odraslih (iz javnih sredstava, sredstava osnivača, doprinose od udruženja, komora i poslodavaca, polaznika obrazovnih programa i sl.);

(-) u Sloveniji se uvode **državno odobreni obrazovni programi;**

(-) **razvoj i savetovanje na polju obrazovanja** sprovode: Nacionalni obrazovni zavod (školski sistem, sa izuzetkom srednjeg stručnog obrazovanja), Zavod za stručno obrazovanje i obuku (za polje stručnog i tehničkog obrazovanja) i Andragoški centar Slovenije;

(-) regulatorne zadatke koji se tiču spoljnih procena znanja učenika osnovnih škola, šegрта, učenika srednjih škola i odraslih sprovodi Državni centar za ispitivanje;

(-) omogućava se postojanje slobodnih (*free-lance*) nastavnika;

(-) propisuju se pedagoške i andragoške kvalifikacije neophodne za rad sa različitim ciljnim grupama;

(-) predviđeno je da nastavnici u predškolskom obrazovanju, nastavnici, savetnici i bibliotekari mogu biti unapređeni u mentora i savetnika („adviser“ ako nemaju univerzitetsko obrazovanje i „councilor“ ako ga imaju;

(-) od 2002. godine škola za direktore postaje obavezna za sve direktore škola;

(-) **problem građana EU** koji su hteli da rade u Sloveniji na navedenim poslovima je rešen tako što je poslodavac obavezan da obezbedi (finansira) zahtevani nivo slovenačkog jezika, a Vlada je obavezna da obezbedi standarde;

(-) **problem obrazovanja migranata** u Sloveniji je vrlo aktuelan, jer broj migranata (koji nisu iz EU) u Sloveniji raste. Slovenija se, Zakonom o strancima, obavezala da u skladu sa okvirom obezbeđivanja uslova za inkluziju stranaca, u kulturni, ekonomski i društveni život Republike Slovenije, organizuje časove slovenačkog jezika za strance. Uredbom o integraciji stranaca iz 2008. godine, donosi mogućnost da migranti koji nemaju slovenačko državljanstvo imaju pravo na besplatne obrazovne programe za učenje slovenačkog jezika i za upoznavanje sa slovenačkom istorijom, kulturom i Ustavom. Ova obaveza nije u potpunosti sprovedena;

(-) obrazovna politika usmerena na očuvanje i dalji razvoj slovenačkog jezika, ali i politika učenja stanih jezika;

(-) osnovno znanje slovenačkog jezika (komparabilno sa B1 nivoom Saveta Evrope) je obavezno za sticanje državljanstva Slovenije kroz naturalizaciju i mora biti dokazano sertifikatom uspešno položenog jezika. Znanje slovenačkog jezika je obavezno i za obavljanje određenih javnih profesija;

(-) u **Zakonu o osnovnoj školi iz 1996.** godine se obezbeđuje osnovno obrazovanje odraslih. Ono se realizuje tako što su obrazovni programi skrojeni za potrebe i mogućnosti odraslih, s obzirom na organizaciju poučavanja i procedure povezane sa verifikacijom i procenom znanja, ali s obzirom na napredovanje iz jednog razreda u drugi i nedeljnog rasporeda časova;

(-) **Zakon o gimnazijama iz 1996.** godine, predviđa da svako ko je zaposlen ili nezaposlen, ili stariji od 18 godina ima pravo na obrazovanje kao odrasla osoba. Organizacija i trajanje kursa, procena znanja i testiranje polaznika, napredak i raspored poučavanja su skrojeni po meri odraslih;

(-) **Zakon o stručnom obrazovanju iz 1996.** godine daje mogućnost odraslima da uče kroz kurseve namenjene isključivo njima, ili da odabere određene module iz opšteg programa namenjenog mladima;

(-) **Zakon o odnosima zapošljavanja iz 2002.** godine daje pravo zaposlenima na kontinuiranu obuku i obrazovanje povezano sa potrebama njihovog posla, ili da bi očuvali veštine i zadržali posao, ili da bi unapredili svoje veštine u nameri da stvore priliku za napredovanje;

(-) Prava i obaveze zaposlenih i poslodavaca u odnosu na obrazovanje su definisani **kolektivnim ugovorom o radu**. Postoje dva kolektivna ugovora u Sloveniji: **Opšti kolektivni ugovor za komercijalni sektor** sa posebnim kolektivnim ugovorom za svaku pojedinačnu industriju, i **Kolektivni ugovor za sektor usluga**. Ovim kolektivnim ugovorima se učestvovanjem zaposlenih u obukama i obrazovanju koje su u interesu poslodavca omogućava dobijanje pune plate i plaćene obuke. Moguće je i da se zaposleni obrazuju u svom ličnom interesu. U takvim slučajevima poslodavac definiše uslove za obuku i njeno plaćanje;

(-) što se tiče nezaposlenih osoba, politika je usmerena na podizanje nivoa obrazovanja i stručnih kvalifikacija radno aktivnog stanovništva, uključivanje u aktivne programe svih mladih koji nisu uspjeli da pronađu zaposlenje u roku od 6 meseci i svih drugih koji nisu pronašli zaposlenje u proteklih 12 meseci, smanjivanje regionalnih razlika na tržištu rada, kao i dalji razvoj socijalnog partnerstva;

(-) **Nacionalna strategija pismenosti** je strateški dokument koji utvrđuje prioritete oblasti i ciljeve obrazovne politike u oblasti pismenosti. Vizija strategije je da se omogući svim stanovnicima Slovenije postizanje održivog razvoja pismenosti u svakom periodu ljudskog života, a Sloveniji mesto među najrazvijenijim zemljama po ovom pitanju;

(-) **Zakon o zdravlju i bezbednosti, Zakon o penzijskom i invalidskom osiguranju, Zakon o ratnim invalidima, Zakon o obuci i zapošljavanju invalida**. Prema ovim zakonima, poslodavci su obavezni da obučavaju zaposlene da budu u stanju da obavljaju svoj posao bezbedno i da redovno proveravaju njihovo znanje iz ove oblasti. Radnici sa invaliditetom imaju pravo pod određenim uslovima na profesionalnu rehabilitaciju, kao i na platu tokom obuke;

(-) Slovenačko Ministarstvo obrazovanja i sporta je **2007.** godine usvojilo **Strategiju doživotnog učenja u Sloveniji**. Sam naziv strategije naglašava promenu diskursa sa obrazovanja na učenje;

(-) sadržaj Strategije doživotnog učenja u Sloveniji je definisan kroz **deset elemenata**, koji predstavljaju jezgro **strategije**. Tih deset elemenata su: *integriranje sistemske regulacije i uzajamnog dejstva svih oblika učenja* (potrebno je integrisati obrazovanje odraslih (kontinuirano obrazovanje) u sistem obrazovanja i obezbediti mu jednak tretman, kakav ima inicijalno obrazovanje (obrazovanje dece i omladine); *umrežavanje svih prilika i svrha*

učenja (država treba jednako da stimuliše javne (državne) provajdere obrazovanja odraslih, kao i privatne provajdere, kako bi se obezbedila jednakost u ovoj oblasti. Osnivanje centara doživotnog učenja može biti rešenje za infrastrukturne probleme); *učenje u najširem opsegu života* (suština učenja u najširem opsegu života je prepoznavanje i prihvatanje učenja koje se dešava u svim životnim situacijama i sa bilo kojim sadržajem); raznovrsnost, fleksibilnost implementacije učenja (ovo se naglašava sa ciljem veće pristupačnosti učenja svakoj indivdui); *pristupačnost učenja „po meri“ osobe; ključne kompetencije za učenje i lični razvoj* (u potpunosti promovise evropski koncept ključnih kompetencija, sa osam domena, koje predstavljaju osnovu za razvoj dubljih slojeva ličnosti: autentične ličnosti, vrednosti i uverenja (o učenju i obrazovanju) i sposobnosti, više tehničkih sposobnosti (veština, metoda, tehnika)); *učenje za uspešan posao i karijeru; učenje kao osnovni izvor i pokretačka snaga razvoja zajednice; svo usvojeno znanje može biti procenjeno i sertifikovano; informisanje i savetovanje ljudi koji uče i koji bi želeli da uče*. Od svih deset elemenata Strategije doživotnog učenja u Sloveniji koje analiziramo, najviše prostora je posvećeno naglašavanju veze učenja i uspešanog posla i karijere. Neophodna je efikasna i regionalno izbalansirana mreža stručnih i tehničkih škola, a potreba je i uspostaviti i ohrabriti kooperaciju između poslodavaca i škola, kako bi se identifikovale obrazovne potrebe. Takođe, socijalno partnerstvo je uspostavljeno, ali mora biti unapređeno;

(-) nejednak pristup obrazovanju, uslovljen poslodavcem, mora biti eliminisan ili redukovan. Ugovor o obrazovanju, zaključen između poslodavca i zaposlenog mora postati sastavni deo ugovora o radu;

(-) država bi trebala da uzme učešća u finansiranju obrazovanja i učenja, kroz npr. stimulacije ili oslobađanja od poreza. Odgovorna fiskalna politika koja bi uključila oslobađanje i/ili otpisivanje od poreza novca koja je uložene u obrazovanje, ali nametanje poreza onima koji ne žele da se obrazuju. U tu svrhu je potrebno razviti modele finansiranja, odnosno, podele troškova finansiranja obrazovanja između poslodavca, države i drugih uključenih aktera;

(-) obezbediti kod svake individue minimum kvalifikacija kako bi se preventivno delovalo na socijalnu isključenost;

(-) posebna pažnja je u ovom delu posvećena razvoju ličnosti i karijernom vođenju i savetovanju. Autori strategije se u određenju karijernog vođenja u potpunosti oslanjaju na

definicije koje je dalja Evropska komisija, a zalažu se da razvoj karijernog obrazovanja postane deo obaveznog kurikuluma u školi;

(-) treba razvijati pozitivan odnos prema preduzetništvu i preduzetnički duh. Učenici koji imaju više od petnaest godina moraju imati priliku za stručno učenje na poslu, kao i preduzetničko iskustvo. To se najviše odnosi na razvoj ličnih karakteristika – preduzetničkog duha, aktivnog stava prema svetu i njegovoj promeni, a ne samo za bavljenjem preduzetništvom;

(-) lokalna zajednica mora da obezbedi infrastrukturu neophodnu za pristup doživotnom učenju (npr. čuvanje dece majkama koje imaju decu predškolskog uzrasta, odgovarajući prevoz za oni koji žive daleko, itd.);

(-) centri za učenje bi mogli da imaju ulogu krovne mrežne organizacije (*umbrella networks*), koje bi mogle da privuku sve ključne regionalne partnere;

(-) pristup informacijama i savetovanju mora svima biti podjednako dostupan, i to ne samo informacije vezane za Sloveniju, već celokupnu EU. Usluga mora biti javna, besplatna i dostupna u lokalnoj zajednici;

(-) kako bi se ohrabrio i podstakao kontinuitet doživotnog učenja, preporučuju se sledeći oblici podsticaja: razvijanje individualnih planova učenja; povećana briga za razvoj fundamentalnih sposobnosti, vrednosti i kompetencija neophodnih za dalje učenje; obrazovni pasoš i pasoš učenja; kompetentno vođenje i savetovanje; uvođenje pozicije menadžera znanjem u razvoj ljudskih resursa; zahtevi doživotnog učenja moraju biti jasni nastavnicima; samoregulacija učenja; korišćenje javnih medija kao alata za učenje; specijalne nagrade za učenje (jedan je dobija a podržava sve); razvoj organizacija, gradova i regiona koje uče; razvoj i uvođenje okvira nacionalnih kvalifikacija; olakšati učeniku pristup informacijama koje su neophodne za donošenje odluka o obrazovanju; definisati ulogu medija u promovisanju doživotnog učenja;

(-) pomenuti *individualni obrazovni plan* je dokumenat u kojem pružalac obrazovne usluge definiše specifičnosti u odnosu na svakog pojedinačnog učenika. Ovako napravljen individualni obrazovni plan se predstavlja učeniku koji može da utiče na njegovu izmenu;

(-) u okviru mera i javnih fondova Ministarstva za rad, porodicu i socijalna pitanja izrađen je program aktivne politike zapošljavanja, kao i plan i propisi za njegovu implementaciju;

(-) aktivnosti savetovanja su sledeća važna mera vezana za unapređenje učešća odraslih u obrazovanju i učenju. Pored opštih savetovanja postoje i savetovašta vezana za posebne oblasti. Pored razvijanja savetovanja za radne aktivnosti, važno je razvijati i savetovanja vezana za učenje za lični razvoj i druge oblasti življenja;

(-) važna mera koja doprinosi obogaćivanju i povećanju participacije odraslih u obrazovanju i učenju je uspostavljanje Centara za celoživotno učenje. Oni predstavljaju novu organizacionu formu koja se bazira na partnerstvu obrazovnih provajdera. Glavni cilj je da učenje postane dostupnije, da se proširi i unapredi, i da se poboljša njegov kvalitet;

(-) u politici obrazovanja odraslih usmerenoj na starije radnike i građane, naglašena je priprema za odlazak u penziju, kao i javno finansiranje kružoka i univerziteta za treće doba;

(-) kako bi se pratila realizacija programa, izvršila njihova evaluacija i **osigurao kvalitet obrazovne usluge**, Slovenija je kroz svoje najvažnije dokumente **uvela nekoliko alata i mehanizama**. Najvažniji predlozi koje možemo identifikovati u tim dokumentima su: poboljšanje organizacije obrazovnih aktivnosti, uvođenje fleksibilnijih metoda i oblika učenja, poboljšanje aktivnosti savetovašta, priprema nastavnih planova učenika, finansiranje nekih ključnih programa i sl.;

(-) **INSET** obrazovanju nastavnika, Zakon o organizovanju i finansiranju obrazovanja definiše ga i kao pravo i kao obavezu.

Slovenija je identifikovala petnaest mera koje bi trebalo da unaprede obrazovanje odraslih. Prva identifikovana mera je vezana za **unapređenje kvaliteta obrazovanja**, a operacionalizuje se kroz razvijanje instrumenta za evaluaciju i samoevaluaciju, kao i evaluaciju standarda kvaliteta. **Druga** mera je vezana za **osavremenjavanje** obrazovnih programa, **kurikuluma** i kataloga standarda znanja u skladu sa elementima doživotnog učenja. **Treća** mera se odnosi na **razvoj strategija učenja i obrazovanja**. Ove strategije (didaktika, metodologija podučavanja, oblici podučavanja i drugog obrazovnog rada) treba da budu razvijeni istraživanjem ili prihvatanjem primera dobre prakse. **Četvrta** mera je usmerena na **profesionalizaciju u obrazovanju**, odnosno, obuku različitih kadrova koji su angažovani u obrazovanju (nastavnika, mentora, saradnika i savetnika). **Peta** mera je vezana za **razvoj različitih** oblika, načina i **puteva doživotnog učenja**. **Šesta** mera se odnosi na **razvijanje sistema prepoznavanja i sertifikovanja različitih oblika učenja**, dok je **sedma** mera usmerena na **povećanje pristupačnosti obrazovanju i učenju**, za šta

takođe treba razviti različite mehanizme, odgovarajuću fiskalnu politiku i podsticaje za ulaganje u doživotno učenje. **Osma** mera je vezana **za legislativu** i zalaže se za stvaranje odgovarajućeg normativnog okruženja. Mora se definisati odgovornost države, regiona i lokalne samouprave u realizovanju doživotnog učenja. Na ovom mestu se ukazuje i na važnost harmonizacije termina koji se koriste u legislativnom definisanju oblasti doživotnog učenja. **Deveta** mera se odnosi na **infrastrukturu** neophodnu za implementaciju doživotnog učenja. Pod neophodnom infrastrukturom su decidirano navedene obuke za provajdere, korisnike, kao i profesionalno osoblje, obezbeđivanje softvera i umrežavanja, razvoj programa i materijala za učenje, aktivnosti savetovanja, centri za procenu i akreditaciju prethodnog učenja, istraživanje i razvoj, informaciona i organizaciona infrastruktura, instaliranje informaciono-računarskih tehnologija i opreme, promotivne aktivnosti. Kao **deseta** mera spominje se **jačanje nevladinog i neprofitnog sektora**, kao i razvijanje **partnerskog odnosa** među pomenutim organizacijama, što bi omogućilo bolju poziciju države u pregovorima oko primanja sredstava iz evropskih fondova. **Jedanaesta** mera je orijentisana na **implementaciju Strategije doživotnog učenja**, koja bi trebalo da je glavna briga posebnog međuministarskog i profesionalno kompetentnog tela – Strateškog saveta Republike Slovenije za doživotno učenje. **Finansiranje implementacije strategije** predstavlja **dvanaestu** meru. Sistem finansiranja doživotnog učenja je zasnovan na učešću nekoliko partnera. **Trinaesta** mera je vezana za **promociju doživotnog obrazovanja**, koje bi naročito trebalo promovisati putem medija, kao i kroz događaje i manifestacije (npr. Nedelja doživotnog učenja), kroz panele, moto i slogane, izložbe, brošure, nagrade i drugi promotivni materijal. **Četrnaesta** mera se odnosi na **istraživanje i razvoj doživotnog učenja**, u koje treba da se uključe univerziteti, ekonomija, javne i obrazovne institucije. **Petnaesta** mera je usmerena na **operativne programe** za implementaciju strategije doživotnog učenja. Najprimereniji način da se ovo uradi je posebni nacionalni program, usvojen od strane Vlade Republike Slovenije.

Slovenija je tokom prve decenije XXI veka aktivno participirala u velikom broju **međunarodnih evropskih projekata** na polju obrazovanja odraslih. Učešće u ovim projektima ima uticaja na slovenačku politiku obrazovanja odraslih. Oni pomažu postizanje nekih važnih ciljeva i pitanja unutar nacionalnog obrazovanja, zatim uključivanje zainteresovanih strana u debate o opcijama politike i najbolje prakse obrazovanja i učenja

odraslih. Istovremeno projekti predstavljaju važne preporuke i smernice, potencijalno korisne za kreatore politike i druge ključne društvene aktere za definisanje politike i akcija. Neki projekti skreću pažnju na neke konkretne marginalne grupe, obezbeđuju orijentaciju i predlažu mere kreatorima politike.

Finansiranje obrazovanja odraslih u Republici Sloveniji. Javni izdaci za obrazovanje su relativno visoki u Sloveniji. U 2003. godini procenjeni su na 6,02% BND (GDP) ili 11,32% ukupnih javnih troškova. Samo 4 članice EU su te godine imale veća izdavanja za obrazovanje izražena u procendu GDP-a. Privatna izdavanja za obrazovanje su u Sloveniji iznosila 0,9% GDP-a i uglavnom su trošena na tercijalno i predškolsko obrazovanje.

Što se tiče finansiranja obrazovanja, iako Slovenija spada u zemlje sa visokim procentom BND koji je namenjen obrazovanju, ipak se svrstava u zemlje u kojima je javna potrošnja na obrazovanje smanjena, jer dok se finansiranje osnovnog i visokog obrazovanja povećava. Evidentan je trend smanjivanja finansiranja obrazovanja odraslih. Pored toga, ocenjeno je da je javno ulaganje u obrazovanje odraslih praćeno neefikasnim mehanizmom preraspodele sredstava, dalje, ne postoji stabilno finansiranje obrazovanje odraslih, jer investicije u potpuno zavise od dostupnosti godišnjih javnih finansija, čak i kada se radi o ugroženim grupama

Dozvoljeni izvori finansiranja u Sloveniji su: javni prihodi; resursi osnivača; donacije poslovnih asocijacija i komora; direktne donacije poslodavaca za praktične obuke; školarine plaćene od strane đaka, šegrta, učenika srednjih škola, odraslih; školarine privatnih škola; školarina za predškolske institucije; prihodi od prodaje robe i usluga; donacije i sponzorstva. Finansiranje od strane političkih partija je strogo zabranjeno.

Što se tiče plaćanja školarine, državne škole i škole sa koncesijom neće uzimati naknadu od đaka, šegrta, učenika srednjih škola i odraslih učenika za državno odobrene programe finansirane iz javnih prihoda.

Javno investiranje u obrazovanje i učenje odraslih je determinisano kroz tri budžeta: Budžetski memorandum, kroz Državni budžet (usvaja ga Parlament na period od dve godine) i bužetima lokalnih samouprava. Sredstva u državnom budžetu su alocirana u različitim ministarstvima zaduženim za obrazovanje odraslih, a od kojih su dominantna tri:

Ministarstvo prosvete i sporta, Ministarstvo za rad, porodicu i socijalne poslove i Ministarstvo visokog obrazovanja i nauke.

Podela javnog budžeta alociranog za obrazovanje odraslih kroz obrazovne sektore

Ministarstvo prosvete i sporta se vrši Glavnim planom obrazovanja odraslih za određeni period. Određuju se opšti fondovi koji treba da služe za postizanje strateških i operacionih planova.

Za alociranje javnih fondova determinisanih Godišnjim planom obrazovanja odraslih koriste se sledeći glavni instrumenti:

- programi javnih agencija (Andragoški centar Republike Slovenije, Nacionalni institut za stručno obrazovanje i obuku, Nacionalni ispitni centar i druge autorizovane institucije za kontinuirano obrazovanje i obrazovanje odraslih);
- javni tenderi i
- javni pozivi za provajdere obrazovanja odraslih.

Podela budžeta alociranih za obrazovanje i učenje odraslih iz drugih sektora.

Ministarstvo za rad, porodicu i socijalna pitanja je ojačalo svoju poziciju finansijera obrazovanja i učenja odraslih. Ovo Ministarstvo obezbeđuje sufinansiranje obrazovanja i usavršavanja zaposlenih, kao i cele (direktne i indirektne) troškove obuka nezaposlenih i drugih ugroženih grupa.

Nezaposleni ostvaruju pravo na obrazovanje i obuku preko svog individualnog plana zapošljavanja. Poslodavci takođe imaju pristup fondovima za sufinansiranje obuke zaposlenih, kao što je to određeno programom aktivne politike zapošljavanja. Iz ovih fondova se na prvom mestu finansiraju obuke novozaposlenih radnika, zatim obuka i prekvalifikacija otpuštenih radnika, a predviđene su i obuke zaposlenih u perspektivnim industrijama.

Lokalne zajednice su veoma važan izvor finansiranja obrazovanja odraslih, jer one pokrivaju oko 20% od ukupnog finansiranja troškova obrazovnih institucija. Osnovno obrazovanje odraslih se u potpunosti finansira iz opštinskog budžeta, koji se sastoji od državnih grantova i lokalnih poreskih prihoda.

Govoreći o **stranim donatorskim ulaganjima**, treba naglasiti da je obrazovanje odraslih u Sloveniji je snažno podržano od strane Evropskog socijalnog fonda (*European social fund*) naročito u periodu između 2004. i 2006. godine.

Podrška učenju i obrazovanju odraslih od strane privatnog / korporativnog sektora.

Podaci kazuju da je privatni sektor u obrazovanje i obuku odraslih uložio četiri puta više sredstava, nego što je Godišnjim planom to predviđeno za oba ministarstva.

Finansijske podsticaje obrazovanju i učenju odraslih možemo podeliti na one koji su usmereni na preduzeća i one koji su usmereni na individue. Na nivou preduzeća, postojali su podsticaji usmereni na sufinansiranje obrazovanja i učenja zaposlenih u sektorima u restrukturiranju, a od 2005. godine postoji sufinansiranje obrazovanja zaposlenih u brzorastućih sektora. Na individualnom nivou, finansijski podsticaji su usmereni prvenstveno na nezaposlene. Učestvovanje u obrazovanju i obuci je besplatno za: nezaposlene koji uzmu učešća u Programu politike aktivnog zapošljavanja, za sve odrasle koji participiraju u osnovnom obrazovanju odraslih, za sve odrasle koji participiraju u obrazovanju odraslih koje je definisano Godišnjim planom.

Kao najhitnije mere u ovoj oblasti su ocenjene one mere koje treba da doprinesu podizanju javnog ulaganja i ulaganja preduzeća u obrazovanje odraslih, poboljšanje efikasnosti i stabilnosti distribucije budžeta i time poboljšanja pravičnosti i ostvarivanju ciljeva koji su postavljeni u obrazovanju odraslih Master planom.

2.2.8 ANALIZA MIŠLJENJA EKSPERATA IZ OBLASTI POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH O SLOVENAČKOJ POLITICI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Vodeći se postavljenim metodološkim okvirom pristupićemo analizi mišljenja slovenačkog eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o slovenačkoj politici obrazovanja odraslih.

U razmišljanjima ispitanice se vidi velika skeptičnost prema politici EU uopšte, pa i o evropskoj politici obrazovanja odrasli. „EU jedna od najgorih odluka koje smo doneli u Sloveniji, vidim da ste i vi došli do iste stvari prošle godine. Kada smo 'uskočili' u EU mnoge stvari su pošle loše po Sloveniju, pa i u području obrazovanja odraslih“.

Praksu i teoriju obrazovanja odraslih u bivšoj Jugoslaviji (i Sloveniji kao delu Jugoslavije) ocenjuje kao vrlo dobre, a naglašava i dobre veze koje su postojale između Srbije, Hrvatske i Slovenije na polju obrazovanja odraslih. Nakon osamostaljivanja u Sloveniji je došlo do

„buma“ u razvoju teorije i prakse obrazovanja odraslih. To je bilo vreme optimizma, dosta se novca investiralo u razvoj Slovenije. Devedesete godine XX veka su bile uzuzetno andragoški plodne za Sloveniju, kada se razvija Andragoški centar, razvijaju se centri za nezavisno učenje, centri za savetovanje, kružoci. Posle 2000. godine uticaj EU je postao izuzetno jak. Prva rezolucija u slovenačkom programu obrazovanja odraslih je usvojena 2000. godine, a predstavlja nadogradnju baze koja je postavljena 1997/98. godine i bila povezana sa evropskim preporukama. Posle toga može se videti snažna orijentacija slovenačke politike obrazovanja odraslih ka istim ciljevima EU. U tim ciljevima je naglašena solidarnost i kooperacija, a zajednica više nije važna. Važan je samo ekonomski razvoj, razne strategije da se poveća ekonomski razvoj, da se prevaziđu krize, obrazovanje za nove poslove, unapređivanje veština, ponovno sticanje veština sve što nismo ranije naučili. Ispitanica (koja učestvuje kroz različite nacionalne komisije za obrazovanje u kreiranju politika) tvrdi da je bila „šokirana“ (zajedno sa kolegama iz komisija) kada su videli drugu rezoluciju nacionalnog razvoja programa obrazovanja odraslih od 2013. do 2020. godine, jer je bila bazirana na izvesnim evropskim dokumentima, a ministri su u „paketu“ prihvatili sve preporuke, koje su uglavnom bazirane na dokumentu Obrazovanje i trening 2020 i Evropa 2020, koja je strategija ekonomskog rasta u Evropi do 2020. godine. Ono što Slovenija treba da uradi je da poveća nivo obrazovanja različitih grupa, naročito zaposlenih, nezaposlenih, mladih ljudi, starijih radnika, imigranata sa niskim nivoom obrazovanja. Postoje tri prioriteta u ovoj rezoluciji. Prvi prioritet je opšte obrazovanje odraslih, drugi je obrazovanje za povećanje nivoa obrazovanja, treći je obučavanje i obrazovanje za rad. Ali ako se analizira slovenačkih godišnji finansijski program, može se videti da se za desetogodišnji period, novac za treći prioritet povećao, a opšte obrazovanje odraslih je marginalizovano. Jasno se vidi pokušaj da se poveća ulaganje u ljudski kapital, da se poboljša kvalitet i efikasnost obrazovanja i obučavanja za potrebe posla. Sve mora da bude efikasno i merljivo. Sada „obrazujemo ljude za *homoliberalizmus*, egoizam, za tržište, a *homosocijaldemokratikus* zapravo nestaje“. Obrazovanje se u Sloveniji pretvara u obuku. To je uglavnom ono što se finansira. Ispitanica smatra da se je očigledno da u Sloveniji učenje i obrazovanje postaju privatno dobro, koje omogućava novac, poziciju na tržištu i možda zaposlenje, a gubi se uloga obrazovanja kao javnog dobra, društvenog prava, kao nečega što razvija etičko, socijalno, kulturno, političko i omogućava napredovanje svih

ljudi. Ispitanica naglašava da su bolje upućeni članovi komisije bili na sastancima izuzetno kritični, jer su videli da novac dolazi iz projekta predviđen za bolju socijalnu inkluziju, društvenu jednakost, za druge ciljeve obrazovanja odraslih ne samo za posao, za smanjivanje socijalnih razlika medju raznim grupama, pomaganje ljudima da razviju svoja interesovanja, za kvalitet života, dobrostanje. Sve drugo osim posla je počelo da nestaje. Veliki problem je birokratizacija obrazovaja odraslih.

2.3. UPRAVLJANJE SISTEMOM OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SRBIJI

2.3.1. ISTORIJSKI KONTEKST RAZVOJA SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SRBIJI

Na samom početku, moramo da se složimo sa Samolovčevim (1963: 61) da „u svojoj političkoj historiji jugoslavenski su narodi, sve do 1918, činili odvojene regione i imali posebne historijske puteve, pa samim tim i historijske posebnosti“, kao i sa tvrdnjom da je na kulturnom području mnogo manje tih posebnosti, jer su ovi narodi u svojoj kulturnoj historiji imali mnogo više međusobnih dodira, mnogo više uzajamnih uticaja, mnogo više zajedničkih nastojanja, pa samim tim i mnogo više istih ili sličnih kulturnih pojava (ibidem). Ali za cilj našega rada je bitno, da su te različite „političke historije“ uslovile i različita institucionalna i zakonska rešenja, pa samim tim i različite sisteme obrazovanja odraslih (ako se o njima u ono vreme može govoriti). Stoga ćemo se u ovom delu rada zadržati isključivo na razvoju obrazovanja odraslih u Srbiji.

Iako Srbija temelji svoju državnost na bogatoj istoriji koja seže duboko u srednji vek, i ima elemenata vrlo zanimljivim istoričarima obrazovanja odraslih, o utemeljenju sistema obrazovanja možemo govoriti tek nakon obnavljanja srpske državnosti u 19. veku.

Proučavanje sistema obrazovanja odraslih počecemo oslanjajući se na periodizaciju sistema obrazovanja odraslih koju je ponudila Alibabić (2002), a koja razlikuje:

- period od početaka organizovanog obrazovanja odraslih (XVIII vek) pa sve do formiranja zajedničke države Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (1918. godina);
- period obrazovanja odraslih u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca, odnosno, kasnije, Kraljevini Jugoslaviji (od 1919. do 1941. godine);
- obrazovanje odraslih tokom Drugog svetskog rata (od 1941. do 1945. godine);
- period od 1945. godine do 1952. godine;
- period od 1952. do 1958. godine;
- period od 1958. do 1974. godine;
- i period od 1974. godine do raspada SFRJ, 1990. godine.

Ovoj klasifikaciji možemo dodati još dva perioda, koja su prema našem mišljenju obeležila kasniji razvoj sistema obrazovanja odraslih u Srbiji. To su:

- period „devedesetih“, obeležen vladavinom Slobodana Miloševića, od 1990. do 2000. godine;
- period od početka demokratskih promena (5. oktobar 2000. godine) do danas, sa posebnom napomenom da bi se možda period od 2004. godine do 2008. godine mogao smatrati specifičnim delom ovoga perioda (ili čak posebnim periodom), jer su tih godina stopirane ili usporene reforme u pravcu proevropske politike.

Ovaj vrlo veliki broj perioda (faza) razvoja sistema odraslih govori o dinamici menjanja sistema, koracima koji su činjeni „unapred“, ali i onim koji su činjeni „unazad“ u razvoju sistema. Možemo videti da transformacija sistema obrazovanja odraslih u velikoj meri prati društvene promene i transformacije, što je i logično jer predstavlja jedan od društvenih podsistema.

Pokušaćemo, prateći hronološki princip, da opišemo i analiziramo sistem obrazovanja odraslih, vodeći računa o najvažnijim institucijama obrazovanja odraslih, kao i ključnim događajima i dokumentima koji su se javili tokom ovog perioda.

2.3.2. PERIOD DO 1918. GODINE

Dok je kulturna scena Evrope bila očarana prosvetiteljskim idejama, Srbija je pokušavala da se otrgne iz Otomanskog carstva, imperije čiji je ona formalni deo bila gotovo pola milenijuma, ali čije vrednosti, ideje i obrazovne institucije nije delila. Prve ideje prosvetiteljstva i njihovog pogleda na obrazovanje stižu u Srbiju sa povratkom Dositeja Obradovića (1742 - 1811.), koji je bio i prvi ministar prosvete u prvoj vladi ustaničke Srbije, odnosno „popečitelj prosveštenija“ u „Praviteljstvujušćem sovjetu Serbskom“. Iako je Dositej, nekoliko godina nakon imenovanja za ministra prosvete, preminuo (1811.), njegove ideje su nastavile da deluju. One deluju kroz stvaranje nacionalne svesti i ideju nacionalne države koja uključuje i teritorije koje tada nisu pripadale Srbiji, ali ih prihvata i radnički pokret u Srbiji, koji je tek bio počeo da se formira, a najizrazitiji sledbenik njegovih ideja je bio Vasa Pelagić. Samolovčev (1963:65) smatra da „u periodu idejnog pripremanja obrazovanja odraslih, od 1750. do 1820, nije došlo do značajnih pojava obrazovno-odgojnog rada sa odraslima“. Prema mišljenju pomenutog autora, od 1820. do 1870. godine je period nastajanja i sporadičnog javljanja organizovanog obrazovanja odraslih u Srbiji. Ovo je period veliki društvenih promena, jer dolazi do rapidnog slabljenja feudalnih društveno – ekonomskih odnosa, u kontekstu javljanja i manifestacije nacionalnih i radničkih pokreta. Javlja se začetak, a kasnije i brzi razvoj kapitalističke privrede i građanskog političkog sistema. Ovi procesi se u Srbiji javljaju kasnije nego u Zapadnoj Evropi, što je uslovljeno kasnim stvaranjem povoljnih uslova (posle 1804. godine), nakon jačanja nacionalno-oslobodilačkog pokreta i izbijanja Prvog srpskog ustanka i stvaranja samostalne srpske države. Tokom Prvog srpskog ustanka počele su sa radom i škole, ali je rad u njima bio vrlo lošeg kvaliteta. Sam Vuk Karadžić, sećajući se ovog perioda kaže: „U vreme Prvog srpskog ustanka učitelji su uglavnom bili Srbi iz Vojvodine sa vrlo ograničenim pedagoško-metodičkim obrazovanjem (đaci Karlovačke bogoslovije, gimnazijalci, propali trgovci i zanatlije, odbegli austro-ugarski podoficiri i drugi – ovostranske kojekakve skitnice i propalice“ (prema: Radović, 2007: 47). Oblast obrazovanja je bila potpuno zakonski neuređena sve do 1832. godine, a učitelj je bio putujuće zanimanje (prema: Miljković, 2011: 45).

„Za vrijeme Ustavobranitelja (1838-1858), i kasnije za vrijeme Namesništva (1868 – 1872) prosvjetni život u Srbiji dobio je širinu i zamah. Tada su se javile i mnoge andragoške institucije“ (Samolovčev, 1963: 67). Pre Ustavobranitelja, za vreme prve vladavine kneza Miloša (1815 – 1839), nije se mnogo vodilo računa o obrazovanju – nije bilo škole u svakom mestu, a mala učiteljska plata je učinila ovaj poziv neatraktivnim. Pred kraj Miloševe prve vladavine, 1838. godine je formiran Licej, koji se smatrao za visokoškolsku instituciju i čiju tradiciju danas baštini Filozofski fakultet u Beogradu. Tadašnja vlada je bila prevashodno koncentrisana na stvaranje države i činovničkog aparata, a za prosvjećivanje naroda nije mnogo marila. Ali s obzirom na to da je Licej godišnje „davao 10 svršenih učenika“⁷¹, sa praksom studiranja u inostranstvu o državnom trošku se počelo 1839. godine. „Od 1839. godine do 1855. godine oko 50 mladića je bilo na školovanju u inostranstvu, o svom ili državnom trošku“ (ibidem). Za vreme Ustavobranitelja otvaraju se i brojne osnovne škole, ali ih ipak nije bilo dovoljno da bi se mogao uvesti zakon o obaveznom osnovnom obrazovanju. „Socijalističke i socijaldemokratske ideje ponikle u nekim zemljama Evrope (Nemačkoj, Francuskoj, Austriji) doprle su i do naših prostora. Njih su, pre svega, doneli i širili intelektualci koji su se školovali u pojedinim evropskim zemljama... To je uslovalo da obrazovanje i učenje odraslih bude skoncentrisano, pre svega, u organizacijama radničke klase, a po svojoj organizaciji bilo neformalno i uglavnom orijentisano na sadržaje političke i ekonomske prirode“ (Savićević, 2000: 269). Institucionalni okvir u kome se u tom periodu odvijalo obrazovanje odraslih, imao je prema Samolovčevu (1963: 70) četiri bitne institucije: **Maticu srpsku, narodne čitaonice i knjižnice, škole i prosvetna društva**. Rad **Matice srpske** ima bitne andragoške dimenzije pa ćemo je malo detaljnije predstaviti. Osnovana je 1826.godine u Pešti kao književno društvo, a prvi korak u andragoškom pravcu je bio osnivanje javne biblioteke 1847. godine. Seli se 1864. godine u Novi Sad, a „organiziraniji i širi rad na narodnom prosvjećivanju nastao je tek 1885, kada je Matica srpska, pod utjecajem Ujedinjene omladine srpske pokrenula popularnu biblioteku „Knjige za narod“, kojoj je cilj bio „da se prosveti, pouči i ekonomski podigne srpski narod“ (ibidem). Ova *par excellence* andragoška edicija je izlazila od 1885. godine do Prvog svetskog rata. Izdato je ukupno 92 knjige. Moramo da napomenemo da, iako je ova institucija vrlo važna za obrazovanje srpskog naroda, ona je

⁷¹ prema: <http://www.slideshare.net/ssuserc8895f/18421858>, pristupljeno 13.08.2013.

delovala sa teritorije Austro-ugarske monarhije. U okviru sukoba koji su se intenzivirali u Matici srpskoj pre Prvog svetskog rata pobedila je struja T. Ostojića, pa je nakon toga, od 1911. godine, počeo organizovaniji, sistematskiji i širi rad ove institucije na polju prosvjećivanja srpskog naroda. „Po koncepciji T. Ostojića, narodno prosvjećivanje treba da ima i nacionalni, i patriotski, i umjetnički karakter, a najpogodniji je organizacioni oblik „narodno sijelo“. ... Iz takva programa izbija ne samo srpski romantizam, koji je u to vrijeme još živio u srpskom građanstvu, već i njegova najizrazitija vanjska manifestacija – narodno sijelo“ (Samolovčev, 1963: 71).

Što se tiče **narodnih čitaonica i knjižnica**, one su intenzivno osnivane od 1820. do 1870. godine. U Srbiji za vreme vladavine kneza Miloša osnovana je samo Narodna biblioteka u Beogradu (1832). Za vreme ustavobraniteljskog režima se javljaju: „Biblioteka Društva srbske slovesnosti (danas Centralna biblioteka SANU) 1841; Biblioteka Srbskog liceima (danas Univerzitetska biblioteka) 1844; zatim čitaonice kao ustanove narodnog prosvjećivanja, u Beogradu 1846, Negotinu 1846, Šapcu 1847, i mnogim drugim mjestima Srbije. Do kraja 1855. gotovo svako okružno mjesto u Srbiji imalo je svoju čitaonicu i „ljubiteljsko“ pozorište“ (Samolovčev, 1963: 74). Svrgavanjem kneza Aleksandra Karađorđevića, vraća se dinastija Obrenovića na vlast i nastaje zastoj u razvoju andragoških institucija. „Ponovni prosvjetni polet javlja se tek u periodu Namjesništva (1868 – 1872), za vrijeme ministra prosvjete Dimitrija Matića. Svojom okružnicom br. 4926 od 7. novembra 1868, D. Matić preporučuje svim okružnim načelstvima da osnivaju narodne čitaonice „... gde god je to moguće, a to bi bilo moguće onde gde ima škola“ ... Okružnica je imala pozitivan učinak, jer se već u godini 1868. i 1869. otvara oko 30 narodnih čitaonica“ (ibidem).

Škole i kursevi za odrasle su u mnogo manjoj meri bili zastupljeni u ovom periodu, što je i bilo za očekivati, s obzirom na to da je Srbija oskudevala i u školama za decu. Ipak, u institucionalnom smislu se u Srbiji dešavaju nove andragoške pojave – javljaju se *povtorne* škole. „S jedne strane, to je produžetak školovanja, a s druge, prvi korak ka sistematskom obrazovanju odraslih, jer su, pored produžene nastave, organizirale i nastavu za nepismenu omladinu“ (Samolovčev, 1963: 76). Nažalost, ove škole su u institucionalnom smislu bile kratkotrajni andragoški ne previše uspeo eksperiment. Nazivaju se još i *nedeljne* i *blagdanje*, a masovno se otvaraju odlukom već pomenutog ministra prosvete Matića, 1868.

godine, koji je ustanovljao te škole po mestima gde ljudi žive od *zemljodela i stoke*. Imale su dva razreda, prvi za nepismene, i drugi razred za pismene. „Odziv je bio dobar, tako da je već 1869. bilo preko 60 povtoranih škola sa blizu 4000 učenika. Pored učitelja, predavanja su držali i učenici Velike škole. Na žalost, već 1871. počele su da se gase“ (Samolovčev, 1963: 77).

U ovom periodu deluju i razna **prosvetna i pevačka društva**. Osnovna aktivnost prvih je bila izdavanje knjiga i otvaranje čitaonica, dok su druga, pored muzičke aktivnosti povremeno organizovala predavanja.

U periodu između 1870. i 1900. godine, u Srbiji se sa manufakturnog načina proizvodnje prelazi na industrijsku (sa popriličnim zakašnjenjem u odnosu na modernu Evropu), što je uslovalo veće širenje socijalističke misli i rodilo organizovani radnički pokret. O andragoškoj delatnosti ovog pokreta govori Alibabić (2002: 91) kada kaže: „prosvetiteljska delatnost narodnih čitaonica imala je uticaj na obrazovnu delatnost radničkog pokreta sedamdesetih godina devetnaestog veka, a početkom dvadesetog veka, s pojavom modernog radničkog pokreta otpočinje intenzivan rad na obrazovanju odraslih“. Kao nosioci te delatnosti se javljaju radnička i građanska društva. Jedno od najstarijih radničkih kulturno-umetničkih društava jeste Prvo beogradsko radničko društvo osnovano 1901. godine, koje je 1905. preraslo u kulturno umetničko društvo „Abrašević“. Ali, što se tiče akcija zvaničnih vlasti, one su uglavnom izostajale. „U godini 1890, kada je trebalo da bude potpuno realizovana školska obaveza, samo 20 procenata dece bilo je u klupama“ (Ilić, 2010: 79). Možemo samo misliti kakvo je stanje bilo u opismenjavanju odraslih.

Formiranjem radničkog pokreta, javljaju se i prve socijalističke novine koje su imale i prosvetnu delatnost. Svetozar Marković je pokrenuo više takvih listova: Radnik (1873), Javnost (1873), Glas javnosti (1874), Oslobođenje (1875). Značajna su bila i pomenuta radnička društva – radničko društvo u Beogradu, osnovano 1895. godine imalo je u svom sastavu „knjižnicu, čitaonicu, pjevački zbor i diletantsku kazališnu družbu“ (Samolovčev, 1963: 81). Prema istom autoru, u periodu od 1870. do 1900. godine dominirala su dva problema – problem obrazovanja poljoprivrednika i problem obrazovanja žena. Učinjen je pokušaj ublažavanja drugog problema osnivanjem 1863. godine Više ženske škole u Beogradu i privatne ženske škole u Kragujevcu 1875. godine. U isto vreme su u Vojvodini, koja je još uvek u sastavu Habzburske monarhije, činjeni slični pokušaji, kroz osnivanje

viših devojačkih škola i Novom Sadu i Pančevu 1872. godine. Javljaju se i ženski kružoci za opismenjavanje kao i ženska prosvetna društva, kao npr. „Svest“, osnovano 1903, u Beogradu.

Prema Savićeviću (2000: 282), u Srbiji je na početku XX veka bilo oko 80.000 radnika. Iako je Zakon iz 1882. godine pooštrio mere za roditelje koji ne šalju decu u školu, institucionalni i kadrovski problemi su doveli do toga da oko 70 % radnika bude nepismeno ili polupismeno. Što se tiče rastućeg radničkog pokreta u periodu od 1900. do 1919. godine i njegove prosvetne aktivnosti, javlja se težnja ka „*ka organiziranom, planskom i sistematskom socijalističkom odgoju i obrazovanju* radnika. To je zapravo bio period ideološkog i kulturnog pripremanja radničke klase za komunistički pokret...“ (Samolovčev, 1963: 96).

Primer za to je i osnivanje 1903. godine Radničke škole u Beogradu, sa 15 slušalaca i dva kursa – sa kursom iz političko-ekonomskih nauka (sindikalni kurs) i kursom iz naučnog socijalizma („socijalistički kurs“).

U ovom dvodecenijskom periodu, osnovne andragoške ustanove su i dalje bile **škole i tečajevi, narodne knjižnice i čitaonice, prosvetna društva.**

Što se tiče škole i tečajeve, „u tome periodu postojala su četiri tipa škola i tečajeve za omladinu i odrasle: a) poljoprivredne škole i tečajevi; b) domaćinske škole i tečajevi; c) analfabetski tečajevi; d) produžne i večernje općeobrazovne škole“ (Samolovčev, 1963: 97). Poljoprivredno obrazovanje odraslih u Srbiji u tom periodu odvijalo se, uglavnom, u okviru zemljoradničkih zadruga i bilo je primitivno i po sadržaju i po organizaciji rada.

Ljubomir Protić (prema: Samolovčev, 1963: 99) smatra da se u Srbiji u tom vremenu narodno prosvetovanje koncentrisalo uglavnom oko produženih (*povtornih*), večernjih i privatnih ženskih škola, iako efekat tih škola na narodno prosvetovanje nije bio osobito velik. Produžene škole, čija je mreža 1902. iznosila 266 škola, imale su jedan ili dva razreda. Organizovane su bile na načelu odvojenog obrazovanja mladića i devojaka i radile četvrtkom, nedeljom i praznikom. Večernje škole, kojih je 1902. godine bilo 44, bile su po nastavnom planu i programu slične produženim školama i namenjene omladini i radnicima koji su bili nepismeni ili koji nisu završili osnovnu školu. Privatne ženske škole bile su uglavnom namenjene izučavanju ženskih zanata i egzistirale su kao ženske radničke škole.

Što se tiče narodnih **knjižnica** i **čitaonica**, vrlo je interesantna legislativa na području bibliotekarstva iz tog perioda. Posle smene dinastija na srpskom prestolu i povratka Karađorđevića, doneta su 1904. godine *Pravila o narodnim knjižnicama i čitaonicama*. Pomenutim Pravilima se, koja su imala snagu zakona, „u svakom selu u kome ima narodna škola ustanovljavala narodna knjižnica sa čitaonicom“ (prema: Samolovčev, 1963: 100). Narodne knjižnice i čitaonice postaju deo škole, a zadatak im je da šire prosvetu i pismenost u narodu. Vredi pohvaliti i angažovanje Kulturne lige kojim je do 1913. osnovano oko 200 narodnih knjižnica na teritoriji Srbije.

Prosvetna društva su osnivana počekom XX veka. Najpoznatija su bila „Jugoslovensko društvo za čuvanje narodnog zdravlja“ (osnovano 1901. godine) i već pomenuta „Kulturna liga“ (osnovana 1909. godine) „inicijativom univerzitetskih profesora, a pod utjecajem zagrebačke univerzitetske ekstenze, sa zadatkom da i van Beograda drži predavanja, osniva narodne knjižnice, pjevačka društva, analfabetske tečajeve, domaćičke i produžene škole i dr.“ (Samolovčev, 1963: 101).

Možemo konstatovati da su u ovom periodu, generalno gledano, bile andragoški aktivne dve struje, od kojih je jedna imala ciljeve vezane za interese radnika, dok je druga bila građanske orijentacije. Ova dihotomija ostaće sve do 1945. godine, kada se građanske institucije stavljaju u službu levičarskog obrazovanja.

2.3.3. PERIOD OBRAZOVANJA ODRASLIH U KRALJEVINI SRBA, HRVATA I SLOVENACA, ODNOSNO, KRALJEVINI JUGOSLAVIJI (OD 1918. DO 1941. GODINE)

Ujedinjenjem južnoslovenskih zemalja pod dinastijom Karađorđevića nastaje Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca, koja je „u periodu između dva svjetska rata predstavljala, u kulturnom i prosvjetnom pogledu, jedno od najzaostalijih područja Evrope. O tome najuverljivije govori 44,6% nepismenog stanovništva u 1931.“ (Samolovčev, 193: 114). Moramo reći da je takvoj situaciji sigurno pridonelo višegodišnje ratovanje Srbije i Crne Gore (od 1912. do 1918. godine), kao i učešće ostalih jugoslovenskih naroda u Prvom svetskom ratu (uglavnom na strani Austrougarske). Nacionalno vaspitanje je u tom periodu

bilo dominantno, što je rezultiralo, da su se „učenici i profesori gimnazija u Srbiji masovno prijavljivali za odlazak na front“ (Ilić, 2010: 238).

Prema Alibabić (2002: 91), ovo je bio period „integracionog obrazovanja odraslih, ili period pokušaja institucionalnog zasnivanja obrazovanja odraslih u Jugoslaviji“. Institucionalno zasnivanje obrazovanja odraslih je bilo po prvi put regulisano Zakonom o narodnim školama iz 1934. godine. Institucionalnu osnovu sistema obrazovanja odraslih u Kraljevini Jugoslaviji činile su institucije koje su radile u prethodnom periodu (raznovrsne škole i tečajevi; narodne knjižnice i čitaonice; prosvetna društva i organizacije), a javljaju se i nove institucije – narodni univerziteti.

Škole i tečajevi su bili u ovom periodu determinisani Zakonom iz 1929. godine. „Prema tome zakonu mogle su se osnivati ove ustanove: jednogodišnje niže domaćičke škole, domaćički tečajevi od 3-6 mjeseci, privredno-zadružni tečajevi od 2-4 mjeseca i četvoromjesečni analfabetski tečajevi (od 1. novembra do 1. marta) za sve nepismene do 25 godina starosti, ali isključivo pri osnovnim školama. Osnovna je slabost toga zakona što je samo fiksirao uvjete, ali nikoga nije obavezivao i na osnivanje tih ustanova“ (Samolovčev, 1963: 115). Od 1929. godine sprovedena je u čitavoj zemlji jedinstvena organizacija tih škola. Prema ovoj organizaciji, *niže domaćičke škole* bile su internatskog tipa, sa školskom godinom od 1. februara do 30. novembra i sa ovim nastavnim programom: privreda, račun, higijena, nega i odgoj dece, nauka o ishrani, domaćinstvo, pripremanje jela, knjigovodstvo i sitne grane poljoprivrede. Sličan nastavni plan, ali znatno uži programski okvir, imali su i domaćički tečajevi za žene od 18-40 godina, bez obzira na pismenost. *Privredno-zadružni tečajevi* obuhvatali su poljoprivrednike do 30 godina starosti i bili usmereni na davanje znanja iz poljoprivrede, higijene i dr. Osnovna im je namena da neguju smisao za zajednički seoski život, bez obzira na ekonomske razlike. Iako su te ustanove zamišljene kao centri materijalne i duhovne kulture sela, njihovo je značenje u tom pogledu bilo vrlo malo, jer je mreža bila sasvim nerazvijena. Značajniji uspesu ostvareni su jedino u Sloveniji, a delom u Hrvatskoj i Vojvodini, i to više inicijativom učitelja i samih poljoprivrednika nego inicijativom države (Samolovčev, 1963).

Pored tih ustanova, Zakon o narodnim školama iz 1929. predvideo je i otvaranje *analfabetskih tečajeva* pri osnovnim školama i u jedinicama armije, s ovim nastavnim planom: narodni jezik, račun, zemljopis sa istorijom i pouke o čuvanju zdravlja. Prema

Zakonu, pohađanje tih tečajeva bilo je obavezno za sve nepismene do 25 godina starosti, ali taj pravni akt, izuzev vojske, nitko nije bio obavezan da ispuni. Zapravo je taj zakon paralisao privatnu inicijativu na opismenjavanju odraslih (pojedinaca, društva i ustanova), koja je do 1929, naročito u Hrvatskoj (Klub ABC, Seljačka sloga), bila veoma razvijena.

Prosvetna društva nastavljaju svoju raniju aktivnost, a najpoznatija iz tog perioda su „Prosvjeta“, „Napredak“, Klub ABC u Hrvatskoj, Matica srpska u Vojvodini, Seljačka sloga, Zvezda kulturnih društva, Glavna zadruga za narodno prosvjeđivanje i seljačko kolo“ (Samolovčev, 1963).

U ovom periodu se javljaju institucionalne novine u vidu **narodnih univerziteta**. Ove institucije se masovno osnivaju u periodu između dva rata. U Hrvatskoj su još pre ujedinjenja postojala pučka sveučilišta u Zagrebu i Karlovcu, osnovani 1907. odnosno 1910. godine. Prvi otvoreni narodni univerziteti u Kraljevini SHS bili su u Novom Sadu i Sarajevu 1919. godine, u Beogradu i Skoplju 1920, u Celju 1921, Mariboru i Kragujevcu 1922. godine itd.. „Iako su nastali po obrascu (ideji) visokih narodnih škola u Njemačkoj i Austriji, narodni univerziteti kod nas, u to vrijeme, nisu postali osnovne, ili bar značajnije, andragoške odgojne ustanove, kako je to bilo sa visokim narodnim školama. S malim izuzecima, to su bile predavačke institucije sa jako naglašenom prosvjetiteljskom notom. Površni enciklopedizam činio je njihovu programsku, a verbalno predavanje – didaktičku osnovu“ (Samolovčev, 1963: 117). Prema istom autoru, najozbiljnija smetnja u razvoju narodnih univerziteta bio je sam Zakon o narodnim školama, koji je paragrafima 156. i 157. regulisao status kulturno-prosvetnih ustanova i društava. Prema tom zakonu, narodni univerziteti mogli su se osnivati i raditi samo ako su imali od ministarstva prosvete odobrena pravila, izbor tema za predavanja, plan i program tečajeva, izbor predavača i nastavnika, a to dalje znači – ako je program isključivo polazio od kulturno-prosvetnih zadataka i „interesa državne uprave“ i ako su predavači bili „politički i nacionalno ispravni“.

Najpoznatiji i najreprezentativniji beogradski narodni univerzitet, koji i danas radi jeste Kolarčev narodni univerzitet, osnovan 1932. godine, stoga ćemo se ukratko pozabaviti njegovim radom. Imao je ulogu „rasadnika“ srednjoškolskih ekstenzi. Njegova osnovna namena je bila „da radi na prosvjeđivanju naroda i da bude matica naših narodnih univerziteta koji nauku popularišu“ (Samolovčev, 1963: 119). Pružao je narodnim

univerzitetima u unutrašnjosti stručnu andragošku pomoć – praktičnu i teorijsko instruktivnu, a osnovni oblici njegove delatnosti u to vreme bili su: serijska i ciklusna predavanja, tečajevi, pozorišni i muzički tečajevi, satovi recitacija, predavanja s filmovima, književne večeri, umetničke i druge kulturne priredbe, kao i izdavačka delatnost. Od posebnog je značaja bio jednomesečni kurs za rukovodioce narodnih univerziteta na selima, koji je održan u okviru Kolarčevog narodnog univerziteta 1940, s tendencijom da učesnike tečaja upozna sa nacionalno-kulturnim problemima i osnovnim pitanjima narodnog prosvetavanja i sa problemima privrednog života sela. „To je u našoj zemlji prvi pokušaj sistematskog rada na uzdizanju andragoškog kadra i utoliko je njihov značaj veći“ (Samolovčev, 1963: 120).

U Zagrebu je jedno vreme radio poseban tip narodnog univerziteta, pod nazivom *Seljačko sveučilište*. To je bio pokušaj da se prenese ideja danskih visokih narodnih škola u balkanske uslove. Seljačko sveučilište je imalo je dva tečaja: muški od polovine oktobra do polovine marta i ženski od 1. aprila do 24. juna, ali, i pored internatskih uslova, nije se temeljio na načelima domskog, zajedničkog života, kako je to u danskim visokim narodnim školama, već na klasično-internatskoj osnovi. Zadaci ove institucije su bili: zdravstveno vaspitanje; b) poljoprivredno obrazovanje; c) upoznavanje građanskih prava i dužnosti i d) upoznavanje zadataka i metoda obrazovanja seljačkog staleža. „Oba su tečaja pridavala veliku važnost nastavnim i zabavnim ekskurzijama. Zbog napredne orijentacije smetalo je režimu i HSS, koja je na kraju uspjela i da ga likvidira“ (Samolovčev, 1963: 121).

Vredan je pomena i andragoški rad Komunističke partije Jugoslavije. Od kraja 1920. godine, aktom vlade Kraljevine SHS po nazivom „Obznana“, a pod strahom od diktature proleterijata koja je zavlada u SSSR, zabranjena je KPJ, čime je i njen andragoški rad stavljen van zakona. Pre zabrane, partijske organizacije su održavale zborove, predavanja, zabave, dok su u nekim narodnim knjižnicama vodili razgovore o pročitanim knjigama, a osnivani su poljoprivreni i analfabetski tečajevi. Nakon Obznane, KPJ je nastavila sa, ovaj put, ilegalnim propagandno-obrazovnim radom, kroz sindikalne organizacije, radnička prosvetna društva, sportske i turističke organizacije i sl. Najistaknutija radnička društva koja su bila pod uticajem KPJ bili su Abrašević, Napredak, Budućnost, Proleter, Sloboda. Komunisti su osmislili originalnu formu obrazovanja u zatvorima – robijaški univerzitet. „Organizacioni oblici i metode tamničke nastave bili su različiti: individualni rad, grupni

rad (kružok), referiranje i koreferiranje, verbalno predavanje, diskusija, rad na tekstu i sl.“ (Samolovčev, 1963: 112).

Vredi pomenuti i stvaranje radničkih univerziteta. Prvi radnički univerzitet je nastao 1936. godine iz Centrale za radničko obrazovanje, kojom je rukovodio Živko Topalović. „Centrala je osnovana 1928. kao produžetak Socijalističkog akademskog kluba, a u svom članstvu imala je preko 30 raznih prosvjetnih društava i organizacija. Osnovni oblici njene prosvjetne aktivnosti bili su: radničke škole, nedjeljna predavanja, diskusione večeri, tečajevi, radio-časovi i akademije“ (Samolovčev, 1963: 113).

Za obrazovanje odraslih su važna i prva sistematska predavanja, odnosno kurs iz obrazovanja odraslih koja je na Filozofskom fakultetu u Beogradu držao Vićentije Rakić tokom 1934/35. i 1935/36.

Pred kraj ovoga perioda (školska 1938./39. godina), Kraljevina Jugoslavija je imala 29 škola za odrasle sa 4008 polaznika. Prema informacijama koje nam daje Samolovčev (1963: 264-265) svih 29 škola je bilo registrovano kao „domaćičke škole“. Iste godine (prema: ibidem), radilo je 80 muzeja, 413 bioskopa, kao i 24 profesionalna i poluprofesionalna pozorišta.

Alibabić (2002: 92) smatra da „iako nije ispoljeno značajnije interesovanje za obrazovanje odraslih u Jugoslaviji između dva rata, ipak su postignuti izvesni teorijski i praktični rezultati, pre svega u vidu napora na polju institucionalizacije sistema što je predstavljalo valjano andragoško nasleđe budućeg razvoja“.

2.3.4. OBAZOVANJE ODRASLIH TOKOM DRUGOG SVETSKOG RATA (OD 1941. DO 1945. GODINE)

Drugi svetski rat je za Kraljevinu Jugoslaviju počeo 06. aprila 1941. godine. Posle aprilskog rata, koji je trajao desetak dana, zemlja je kapitulirala i bila je podeljena između sila osovine. U okviru nastale podele javljaju se brojne oružane frakcije, među kojima su najbrojniji i najuticajniji bili partizani i četnici.

Što se tiče partizanskih obrazovnih akcija, Samolovčev (1963: 127) ih deli na dve faze:

- a) od pojave ustanka do formiranja AVNOJ-a 26. novembra 1942, i
- b) od osnivanja AVNOJ-a do oslobođenja zemlje.

U prvom periodu nosioci prosvetno-političke aktivnosti bile su partizanske jedinice, antifašističke masovne organizacije i narodnooslobodilački odbori. Dominantnu ulogu su imale partizanske jedinice, jer njihov rad nije bio intenzivan samo unutar redova boraca, već i u narodu uopšte. Po svom karakteru to je bio *masovan prosvetni i političko agitacioni rad*, čiji su organizacioni oblici bili: zborovi, mitinzi, konferencije, sastanci, analfabetški tečajevi, usmene novine, čitalačke grupe, predavanja, umetničko-zabavne manifestacije i dr.

Drugi period obrazovnog partizanskog rada karakteriše daleko veća strukturiranost i organizovanost, koji je započet osnivanjem AVNOJ-a (Antifašističkog veća narodnog oslobođenja Jugoslavije) 26. novembra 1942. godine. Na zasedanju je odlučeno da se pri Izvršnom odboru formira Prosvetni odsek, „koji je odmah prišao izradi materijala i raznih uputa potrebnih, i u idejnom i u organizacionom smislu, za organiziranje prosvjetnog života na oslobođenom teritoriju. Njegovi najznačajniji prvi dokumenti jesu: 1) Statut Narodnog univerziteta Prosvjetnog odsjeka AVNOJ-a; 2) nastavni program i priručni materijal za rad Narodnog univerziteta; 3) upute narodnooslobodilačkim odborima o organiziranju analfabetških tečajeva“ (Samolovčev, 1963: 131). Pomenuti Narodni univerzitet je zamišljen kao specifična domska škola za odrasle, sa visoko organizovanim sistematskim radom. U ovom periodu nalazimo na veliki broj nabrojanih institucionalnih oblika kulturno-prosvetne i političke aktivnosti: analfabetški, zdravstveni, vojno-politički, partijski, opšteobrazovni i drugi kursevi, zatim domovi kulture, narodne knjižnice, pozorišne družine i grupe, vojne kulturne ekipe, horovi i orkestri, kao i razni oblici masovne političko-agitacione i prosvetne aktivnosti – zborovi, konferencije, predavanja, proslave, priredbe, festivali, usmene novine, čitalačke grupe i drugo. Na osnovu nabrojanog, Samolovčev (1963: 132) konstatuje da je andragoški vaspitni rad u tom periodu rata i revolucije imao svoja dva oblika: a) oblik sistematskog i planskog rada i b) oblik brze agitaciono-prosvetne akcije, svaki sa svojim odgovarajućim manifestacijama.

2.3.5. PERIOD OD 1945. GODINE DO 1952. GODINE

Ovaj period je obojen saniranjem posledica Drugog svetskog rata, i uz loše kulturno-prosvetno nasleđe i revolucionarno smenjivanje vlasti dobijamo sliku koja je usloвила i dešavanja na polju obrazovanja odraslih. „Karakteristika neposredno posleratne faze (1945-1952) su još uvek delimična spontanost na području obrazovanja odraslih. Nosioci aktivnosti obrazovanja odraslih su političke organizacije, kulturno prosvetna društva, čitaonice i biblioteke, narodni univerziteti“ (Alibabić, 2002: 92). U vreme dolaska na vlast KPJ je proklamovala sledeće ciljeve: „likvidiranje’ nasleđene nepismenosti i kulturne zaostalosti, podizanje kulturno-prosvetnog nivoa stanovništva, opismenjavanje, razvoj i demokratizacija školstva“ (Bondžić, 2010: 92). U ovom periodu rešenje za nepismenost se videlo u masovnim kampanjama opismenjavanja odraslih. „Nedostatak materijalnih sredstava i stručnih kadrova trebalo je nadoknaditi masovnošću, entuzijazmom, revolucionarnim zanosom, aktivizmom, agitaciono-propagandnim pritiskom, kampanjskim radom, naganjaštvom, takmičarskim duhom itd.“ (Bondžić, 2010: 96). Samolovčev (1963: 135) navodi impresivnu, egzaktnu cifru od 2 324 158 novoopismenjenih osoba. Isti autor smatra da pored neosporno krupnih uspeha, masovna kampanja opismenjavanja nije mogla da u dovoljnoj meri osigura temeljnija i šira znanja, stručnu i opštu osposobljenost za bilo koju privrednu i društvenu delatnost, za svakodnevnu životnu praksu, jer se išlo linijom informisanja i davanja površnih znanja – *linijom elementarnog prosvetćivanja*, a manje linijom pružanja temeljnijih, širih i trajnijih znanja – *linijom sistematskog obrazovanja*. Granica između *prosvetćivanja i sistematskog obrazovanja odraslih* u praksi nije bila obeležena. U suštini to je bilo *prosvetćivanje*, a ne *sistematsko obrazovanje odraslih*, jer je čitava obrazovno-vaspitna aktivnost bila usmerena na iskorenjivanje grube zaostalosti, brzom, efektnom i masovnom akcijom.

Bondžić (2010:100) navodi podatke prema kojima se rad analfabetskih tečajeva kretao uzlaznom linijom do 1948. godine, kada je doživeo vrhunac i počeo da opada. Uočeno je da je efikasnost tečajeva opala sa skoro 70% na svega 50% 1949. godine. Podaci iz popisa 1948. godine govore i o nejednakoј distribuiranosti nepismenosti u FNRJ. U Sloveniji je bilo svega 2,4% nepismenih, dok se u Srbiji u gradskim naseljima bila 6,8% do čak 93,2% u seoskim sredinama.

Podaci koje iznosi Samolovčev (1963: 264-272) kazuju da je npr. u školskoj 1949./50. godini, u FNRJ je postojalo 183 škole za obrazovanje odraslih, i to 113 osnovnih, 109 srednjih opšte obrazovnih škola, 62 srednje stručne škole, 3 domaćičke (u 1950/51.) i 8 majstorskih škola. U isto vreme (1949. godine) postoji 1205 narodnih univerziteta, 10212 biblioteka, 110 muzeja, 852 bioskopa, 62 profesionalna i poluprofesionalna pozorišta, čak 2888 amaterskih pozorišta, 1808 folklornih grupa, a održano je 2536 koncerata sa 1.020.871 posetilaca. Što se tiče opismenjavanja, u Tabeli broj 7 vidimo kako je fluktuirao broj kurseva i participanata, u skladu sa prethodno iznetom diskusijom.

Tabela broj 7. Pregled opismenjavanja u FNRJ u periodu 1945-1952 (preuzeto iz Samolovčev, 1963:271)

Godina	Broj tečajeva	Broj polaznika	Broj opismenjenih
1945	206.034
1946	17.584	464.341	319.203
1947	25.648	678.718	454.851
1948	33.816	682.600	535.197
1949	25.137	627.485	343.707
1950	18.905	402.467	271.552
1951	132.522
1952	61.092

Možemo se na kraju, složiti sa Samolovčevim (1963: 136), da obrazovanje odraslih u ovom periodu, i pored raznovrsnih instucionalnih i organizacionih oblika nije činilo jedinstven, oblikovan sistem, već je predstavljao improvizovanu i spontanu aktivnost, u kojoj su se samo nazirali obrisi budućeg andragošskog sistema.

2.3.6. PERIOD OD 1952. DO 1958. GODINE

Pred početak ovog perioda nastavljaju se društvene promene u FNRJ – 1950. godine uvedena je nova doktrina – *samoupravljanje*. Na ovaj način, radnički sindikati dolaze u poziciju da osnivaju radničke univerzitete kao ustanove za obrazovanje odraslih „koji će dugo biti noseći stub sistema obrazovanja odraslih“ (Alibabić, 2002: 93).

„*Radnički univerziteti* su već vrlo razvijene andragoške ustanove, kojih aktivnost sve više obilježavaju ove odlike: organiziranost, sistematičnost i kontinuiranost rada, svestranost i savremenost obrazovnih sadržaja, usklađenost obrazovnih sadržaja s trenutnim potrebama (zahtjevima) i s potrebama daljeg razvitka, dostupnost obrazovno – odgojnog rada i masovnost, izdiferenciranost nivoa na kojem se daju znanja, dinamičnost i raznovrsnost organizacionih oblika, nastavnih metoda i metodskih postupaka u procesu obrazovno – odgojnog rada sa odraslima. Osnovna latentna slabost radničkih univerziteta jest u širini njihovih programskih okvira“ (Samolovčev, 1963: 138). Samolovčev smatra da bi radnički univerziteti trebalo da budu specijalizirani narodni univerziteti sa ciljem dopunskog obrazovanje radnika. Kada govorimo o odnosu radničkih i narodnih univerziteta, možemo među njima naći dosta sličnosti, ali i neke značajne razlike. Analizom rada ovih ustanova, možemo zaključiti da su radnički univerziteti po mnogo čemu bili više „levo“ orijentisani u odnosu na narodne univerzitete. Na primer, obe institucije su imale radnički savet kao najviši organ upravljanja. Ali za razliku od narodnih univerziteta čiji je radnički savet bio sastavljen isključivo od predstavnika radnih jedinica samog univerziteta, radnički univerzitet je imao prošireni radnički savet u koji su „ulazili predstavnici društveno-političke zajednice koje je postavljao osnivač i koji je odlučivao o globalnoj orijentaciji i razvoju“ (Avramovski, 2001: 45). Ista autorka (2001: 47) smatra da se suštinska razlika između ove dve institucije ogledala u značaju koje su one pridavale društveno-političkom obrazovanju, koje je podrazumevalo znanja iz marksističke teorije o društvu. „Za razliku od NU u kome pomenuta oblast obrazovanja nikada nije zauzela značajnije mesto, u okviru RU ona je bila srž obrazovne delatnosti i organizovana je sve do kraja 80-ih godina“ (ibidem)

U ovoj fazi razvoja sistema obrazovanja odraslih, dolazi do slabljenja masovnog pokreta obrazovanja odraslih, usled loših kadrovskih, materijalnih ali i metodičkih razloga

(primećeno je da se novoopismenjene osobe, koje su pismenost stekle u masovnim kampanjama, vrlo brzo, usled povratne nepismenosti, vraćaju u grupi nepismenih).

Što se tiče broja obrazovnih institucija tokom ovog perioda, možemo navesti podatke koje izlaže Samolovčev (1963: 264-268): tokom školske 1956/57. bilo je prisutno ukupno 856 škola za obrazovanje odraslih, od kojih je 65 bilo u statusu domaćićkih škola, 80 majstorskih škola, 21 ekonomska škola, 1 medicinska škola, 256 škola za poljoprivredne proizvođače, 63 srednje stručne škole i 2 škole za obrazovanje nastavnog kadra. Tokom 1956. godine radilo je i 940 narodnih univerziteta (sledeće godine je taj broj već pao na 819), 83 radnička univerziteta, 5062 biblioteke i 242 muzeja.

U ovom periodu, 1957. godine donet je Predlog sistema obrazovanja i vaspitanja u Federativnoj Narodnoj Republici Jugoslaviji, prema kojem je cilj stvoriti „*slobodnog čovjeka, samostalnog i kritičkog duha, trajne intelektualne radoznalosti, inicijativnog i slobodnog stvaraoca, koji će stalno razvijati sve unutrašnje potencije svoje ličnosti u vlastitom materijalnom interesu, a samim tim i u interesu društvene zajednice ... ličnost bogatog unutrašnjeg života, sposobnu da usklađuje svoje odnose sa zajednicom, da ostvaruje svoja prava i vrši svoje dužnosti i da izgrađuje lični život dostojan čovjeka*“ (prema: Samolovčev, 1963: 179). Nažalost, isti autor konstatuje da se u praksi od tih načela često grubo odstupa. U ovom periodu „sistem obrazovanja odraslih nije još uvek formalno jedinstven“ (Alibabić, 2002:93).

2.3.7. PERIOD OD 1958. DO 1974. GODINE

Kao događaj koji je obeležio početak ovog perioda smatra se donošenje **Opšteg zakona o školstvu iz 1958. godine**. Odredbe ovog Zakona predviđale „su samoupravljanje u oblasti prosvjete i kulture, kroz osnivanje savjeta za prosvjetu, ograničavajući na taj način etatizam i centralizam u upravljanju obrazovnim strukturama“ (CRNVO, 2010: 6). Kroz ovaj akt se takođe „sankcioniše jedinstvo sistema obrazovanja za omladinu i odrasle, ravnopravnost oblika i puteva obrazovanja, obaveznost društvene zajednice (svih vrsta škola) da se brinu za obrazovanje odraslih“ (Alibabić, 2002: 93). Posmatrano kroz prizmu ovog dokumenta, sistem obrazovanja odraslih u ovom periodu je konstituisan od sledećih elemenata:

1. ustanove za osnovno opšte obrazovanje (uvodni kursevi i škole);

2. ustanove za radno i društveno obrazovanje (škole, više škole i fakulteti, obrazovni centri);
3. ustanove za razvojno i funkcionalno obrazovanje i usavršavanje (centri za obrazovanje u radnim organizacijama, radnički i narodni univerziteti, naučni instituti, zavodi za organizaciju rada, naučnoistraživački centri);
4. ustanove za dopunsko i ekstenzivno obrazovanje (kulturno obrazovne ustanove, ustanove umetničkog izraza, kulturno umetnička društva, sredstva masovnih komunikacija, muzeji, dokumentacioni centri, arhivi) (prema: ibidem).

Možemo konstatovati, da je u ovom periodu završena evolucija narodnog prosvetavanja u organizovano i sistematsko obrazovanje odraslih. Pored narodnih i radničkih univerziteta, javljaju se se preteče HR službe u vidu centara za obrazovanje u radnim organizacijama (fabrički centri).

Vredi pomenuti i donošenje Osnovnog zakona o ustanovama iz 1965. godine. Prema ovom zakonu, „vaspitne ustanove treba da ostvare sredstva za svoj rad iz naknade za svoju delatnost“ (Avramovski, 2001: 46). To je značio prekid potpunog finansiranja radničkih i narodnih univerziteta iz državnog budžeta (izvori finansiranja su bili brojni i sigurni: političke, kulturne i druge organizacije), i njihov prinudni izlaz na obrazovno tržište, koje počinje da se formira. Napominjemo da to ne znači prekid bilo kakvih finansijskih priliva od strane države, ali potpuno finansiranje više nije dolazilo u obzir. Na ovaj „podsticaj“ države radnički i narodni univerziteti su odgovorili reorganizacijom i promenom programske orijentacije. „Ona se, pre svega, ogledala u gašenju velikog broja neprofitabilnih programa. ... Tako se RU u tom periodu sve više orijentisao na za zadovoljavanje obrazovnih potreba RO, dok je NU izlaz našao u negovanju programa koji su kao oni od posebnog društvenog značaja bili delimično ili potpuno dotirani“ (ibidem).

U ovom periodu organi vlasti donose brojne dokumente kojima pokušavaju da afirmišu obrazovanje odraslih. Alibabić (2002: 94) posebno naglašava značaj **Rezolucije Savezne skupštine o razvoju vaspitanja i obrazovanja na samoupravnoj osnovi iz 1970. godine**. Tim dokumentom ukazuje se na obrazovanje odraslih koje se ostvaruje tradicionalnim obrazovnim ustanovama, u regularnom školskom sistemu, ali i putem obrazovanja uz rad i putem povratnog obrazovanja. „U Rezoluciji se ističe da samoupravno socijalističko

društvo traži celovito razvijenu ličnost, obrazovanu i sposobnu da ostvaruje svoje funkcije u složenim uslovima života i rada“ (Mrmak, 1974:18). Ovo govori da je sistem obrazovanja odraslih u SFRJ, bar što se tiče proklamovanih ciljeva bio ispred svoga vremena, jer isti cilj može da nas naći i u evropskim dokumentima, sa izuzetkom, dela koji govori o samoupravljanju.

2.3.8. PERIOD OD 1974. GODINE DO 1990. GODINE

Ovaj period je determinisan sa dva događaja: **Rezolucijom X kongresa SKJ**, koja je donesena **1974. godine** i raspadom SFRJ, koji je započeo 1990. godine. Pomenuta Rezolucija je „predstavljala društveno idejni osnov predstojeće ekonomske reforme videći u „udruženom radu“ (kao filozofskoj, ekonomskoj i sociološkoj kategoriji) determinišući faktor obrazovne politike. I pored ideološke zasnovanosti, ova Rezolucija je dala značajan doprinos razvoju sistema obrazovanja odraslih afirmišući ravnopravnost tri obrazovna puta u realizaciji permanentnog obrazovanja – tradicionalno školsko obrazovanje, obrazovanje uz rad i povratno obrazovanje“ (Alibabić, 2002: 94). Ovo ukazuje da je u datom periodu jugoslovenska andragoška teorija i praksa pratila evropske i svetske trendove u oblasti obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je nastojalo da prati društvene funkcije ondašnjeg čoveka i njegovu višedimenzionalnost koja se ispoljavala u svetu rada, društveno-političkog života, opštenarodne odbrane, zatim u sferi kulturnog, porodičnog života i individualnih ljudskih potreba. U tom smislu možemo posmatrati i institucionalne osnove sistema obrazovanja odraslih, koje su predstavljene sledećim institucijama:

1. škole za opšte i stručno obrazovanje odraslih
2. narodni univerziteti
3. radnički univerziteti
4. centri za obrazovanje u organizacijama udruženog rada
5. škole samoupravljača
6. centri za marksističko obrazovanje
7. škole za društveno političko obrazovanje
8. delatnost „van zidova“ (extra mural)

9. narodne knjižnice i čitaonice
10. muzeji i galerije
11. narodna pozorišta i bioskopi
12. društvene organizacije
13. sredstva masovnih komunikacija (prema: Alibabić, 2002: 95).

Vredi napomenuti da su elementi sistema obrazovanja odraslih bili u potpunosti posvećeni formalnim ciljevima vaspitanja i obrazovanja i da su sve pomenute institucije imale i jednu ideološku crtu karakterističnu za jugoslovensko obrazovanje odraslih u analiziranom periodu, a da je nekoliko od pomenutih institucija kao svoju misiju imalo isključivo ideološko obrazovanje. O tome se govori u Idejnim osnovama samoupravnog socijalističkog preobražaja vaspitanja i obrazovanja, dokumentu koji je služio kao platforma za razmatranje vaspitanja i obrazovanja na X kongresu SKJ. „U Platformi se konstatuje: da društveni činioci koji predstavljaju izvor uticaja na mlade i odrasle nisu usklađeno delovali; da je krupna slabost i u tome što vaspitanje i obrazovanje nisu bili dovoljno povezani, te je izostala idejno-vaspitna funkcija obrazovnog sistema, a marksizam, kao idejna osnova vaspitanja i obrazovanja, nije uvek bio dovoljno prihvaćen i dosledno uziman prilikom postavljanja, konstituisanja i razrade ciljeva vaspitanja...“ (Mrmak, 1974: 20).

Uprkos ovoj poslednjoj kritici, čini nam se da je ovo bio plodan i prilično efikasan sistem obrazovanja odraslih, koji je u velikoj meri zadovoljavao obrazovne potrebe odraslih. On se urušava raspadom zajedničke zemlje SFRJ i ulazi u period devedesetih godina XX veka, koji karakterišu rastući nacionalizam, lokalni ratovi i nasilje na teritoriji bivše SFRJ i izražena ekonomska deprivacija.

2.3.9. PERIOD OD 1990. DO 2000. GODINE

Početak devedesetih godina XX veka, SFRJ je počela da se raspada osamostaljivanjem svojih zapadnih republika, prvo Slovenije, a zatim i Hrvatske. Srbija i Crna Gora ulažu velike napore da očuvaju zajedničku zemlju i nastavljaju sa kontinuitetom njenih institucija uključujući tu i obrazovne. Ove dve republike formiraju Saveznu Republiku Jugoslaviju

1992. godine, koja 2003. godine menja naziv u Državna Zajednica Srbija i Crna Gora. SRJ se tokom celokupne svoje egzistencije suočavala sa rastućim nacionalizmom, brojnim ratovima u okruženju i na svojoj teritoriji, ekonomskim sankcijama, hiperinflacijom, velikim brojem izbeglica na svojoj teritoriji, tranzicijom iz komunističkog uređenja u kapitalizam i osiromašenjem kako države, tako i njenih građana. To je dovelo do toga da celokupno obrazovanje, a naročito obrazovanje odraslih, postane za državu efemerna stvar. „U dokumentima o nacionalnom razvoju i razvoju obrazovanja u Republici nema nedvosmislenog zalaganja za celoživotno obrazovanje, jer se sramežljivo pominje samo kao jedan od principa obrazovne politike, a sve „sheme vaspitno-obrazovnog sistema“ su samo „sheme školskog sistema“, u oficijelnoj strategiji na administrativnom nivou i na nivou oficijelne prakse, obrazovanje se završava sa školovanjem“ (Alibabić, 2002: 113). Ovo očigledno predstavlja skok u nazad, u odnosu na prethodni period gde je počinjala da zaživljava *konceptija permanentnog obrazovanja*. Govoreći o tipičnim andragoškim institucijama koje su nasleđene iz prethodnih perioda (kao što su npr. narodni i radnički univerziteti), Alibabić (ibidem) kaže da su one „ušle u proces transformacije ne odričući se nekih tradicionalno prepoznatljivih karakteristika, a istovremeno osluškujući nove potrebe i odgovarajući na njihov izazov, menjanjući ne samo ponudu oblika i programa već i sopstveni naziv što treba da bude asocijacija na promenu ciljne orijentacije institucije“. To je verovatno i razlog zašto, ako 2015. godine na nekom pretraživaču world wide web-a ukucate pojam „radnički univerzitet“ nećete naći nijedan odgovor u smislu institucije koja se tako još uvek predstavlja. Ove institucije su se različito snalazile u periodu tranzicije. Na primer, „dok se RU „Đuro Salaj“ iz OUR-a transformisao u jedinstveno, NU „Braća Stamenković“ se transformisao u holding-društveno preduzeće“ (Avramovski, 2001: 49). Što se tiče njihovog finansiranja, oni deluju kao tržišno orijentisana vanbudžetska društvena preduzeća koja svoje prihode ostvaruju od korisnika svojih usluga. Ali sada se pored obrazovne, javljaju i druge profitabilne delatnosti: ugostiteljske, rentiranje prostora, rekreativni programi.

Nije problem samo u nazivu ili programskoj orijentaciji pomenutih institucija. Problem je u njihovom nestajanju. „Prema podacima iz 1990. godine u Jugoslaviji je delovalo 200 institucija tipa radničkih, narodnih i otvorenih univerziteta. Danas je njihov broj smanjen najmanje za polovinu ili čak dve trećine“ (Medić i saradnici, 2009: 18). Većina nestalih

institucija je iščezla baš tokom devedestih godina XX veka. Avramovska (2001:52) navodi da radnički i narodni univerziteti u ovom periodu imaju status privatnih institucija, dok su u vlasničkom smislu društvena preduzeća. „Država i njeni prosvetni organi potpuno su se ogradili od ovih ustanova i skinuli sa sebe svaku odgovornost za njihov rad i uslove njihovog delovanja“ (ibidem).

Raspad centralističkog i planskog sistema kontrole neformalnih obrazovnih institucija obrazovanja odraslih je uslovio da SRJ, kao posledicu slabljenja države, usvoji i jednu evropsku tendenciju – spuštanje sistema na lokalni nivo i pokušaj da se zadovolje obrazovne potrebe lokalnog stanovništva.

Sa velikim problemima se suočava i osnovno obrazovanje odraslih. Uprkos višedecenijskom obaveznom osnovnom obrazovanju i tome što je „u Srbiji 70-ih godina delovalo nekoliko desetina škola za osnovno obrazovanje odraslih“ (ibidem), tokom 1991. godine je identifikovano „6,2% nepismenog stanovništva. Činjenica da ovi podaci, dobijeni iskazima samih ispitanika, govore o formalno stečenom obrazovnom nivou, a ne o stvarnom stanju (ne)pismenosti, navedenim podacima daje posebnu dimenziju“ (Alibabić, 2002: 116). Pomenutih nekoliko desetina škola za osnovno obrazovanje odraslih se tokom devedesetih, tačnije, 1998/99. svelo na 14 škola u Srbiji (prema: ibidem). Podaci o participaciji odraslih u osnovnom obrazovanju odraslih su više nego poražavajući i dati su u Tabeli broj 8.

Tabela br.8: Uključenost odraslih u formalno obrazovanje u poslednjih 5 godina (prema: Centre for Educational Political Studies, 2001:19)

Školska godina	Odrasli u osnovnom obrazovanju odraslih
1995/96	2.605
1996/97	2.508
1997/98	2.517
1998/99	2.621
1999/2000	2.222

Treba naglasiti da su uopšteno, većina učenika u školama za osnovno obrazovanje odraslih prerasli osnovci (zvanično od 15 do 18 godina, često i mlađi) koji su napustili škole za

osnovno obrazovanje dece. Oni čine 90% populacije navedene u tabeli broj 8 (prema: ibidem).

Primećene su negativne tendencije po obrazovanje odraslih u oblasti srednjeg stručnog obrazovanja. „Srednje škole su namenjene uglavnom populaciji mladih, u retkim slučajevima odraslih. **Zakonom o srednjoj školi (1992)** srednje škole su namenjene redovnim, vanrednim i sufinansirajućim učenicima, a organizovanje dokvalifikacije i/ili prekvalifikacije moguće je na zahtev Republičkog zavoda za tržište rada ili radnih organizacija. Zakonom nije utvrđena obaveza statističkog praćenja ove vrste obrazovne aktivnosti, te i ne postoje podaci o njoj“ (Alibabić, 2002: 116).

Univerzitetsko obrazovanje je formalno namenjeno kako mladima tako i odraslama, „međutim, Zakon o univerzitetu ne poznaje kategoriju studenata uz rad ili vanrednih studenata“ (ibidem), što praktično onemogućava odraslim ljudima sa radnim i porodičnim ulogama da participiraju u visokom obrazovanju.

Obrazovanje u preduzećima, koje je u prethodnom periodu počelo da uzima maha, je gotovo u potpunosti zamrlo tokom ovog perioda. Razlog je bio vrlo pragmatičan – usled privredne krize i ekonomskih sankcija većina preduzeća nije radila i radnici su se nalazili na prinudnim odmorima, pokušavajući da prehrane svoje porodice radeći u oblasti sive i crne ekonomije.

Na ovoj sumornoj slici postoji i svetla andragoška tačka – u ovom periodu je započeto osnivanje univerziteta za treće doba. „To je institucija koja ima samo deklarativnu podršku vlasti, radi pretežno na samofinansirajućoj osnovi, svoje programe i oblike širi i realizuje u okviru drugih institucija za obrazovanje odraslih i institucija za društvenu brigu o starima“ (Alibabić, 2002: 117).

Donošenjem **Jedinstvene klasifikacije delatnosti 1996. godine**, stvaraju se mogućnosti privatnog osnivanja obrazovnih institucija namenjenih obrazovanju odraslih. Ova klasifikacija je bila usklađena sa međunarodnom, a u njenom okviru se nalazi delatnost obrazovanja odraslih kao izdvojena.

U ovom periodu se javlja izraziti pluralizam u obrazovanju – stvaraju se legislativni preduslovi za osnivanje privatnih obrazovnih institucija na svim nivoima i sa različitim sadržajima obrazovanja. Prema mišljenju Savićevića (1996: 5), podržavanje obrazovanja, koje je svoju kulminaciju imalo u bivšim socijalističkim državama, sa tezom jedinstvenog

sistema vaspitanja i obrazovanja, nije izdržala istorijsku probu. „U našoj zemlji mi smo na samom početku promišljanja i hvatanja privatnog obrazovanja u ukupnoj obrazovnoj politici, pa i u njegovim praktičkim ostvarenjima. Iako je u našoj zemlji u obrazovnoj politici dominantna koncepcija državnog (javnog) obrazovanja u praktičnoj realizaciji te politike (naročito u njenim materijalnim okvirima) susrećemo mešovite pristupe (državne i privatne). Takvi pristupi naročito su prisutni u oblasti visokoškolskog obrazovanja i obrazovanja odraslih i nastaviće da egzistiraju u budućnosti“ (Savićević, 1996: 7).

Tokom devedesetih godina nastavljaju da funkcionišu institucije nastale u prošlim fazama razvoja sistema obrazovanja odraslih: domovi kulture (kulturni centri), biblioteke i čitaonice. Rade i „druge ustanove iz grupe kuturno-obrazovnih i umetničkih – muzeji, galerije, bioskopi, pozorišta, uglavnom su sa polivalentnom programskom orijentacijom, usmerene na obrazovne oblike ekstenzivnog karaktera“ (Alibabić, 2002: 118).

Prema podacima koje iznosi Centar za studije obrazovnih politika, Fakulteta za edukaciju Univerziteta u Ljubljani (Centre for Educational Political Studies, 2001: 20), u Srbiji u drugoj polovini analiziranog perioda radi dvadesetak škola za obrazovanje odraslih i sve su u državnom vlasništvu (videti Tabelu broj 9).

Tabela br.9: Broj institucija za obrazovanje odraslih u Srbiji od 1995. do 2000. godine
(izvor: Centre for Educational Political Studies, 2001:20)

Školska godina	Broj institucija za obrazovanje odraslih
1995/96	20
1996/97	19
1997/98	20
1998/99	18
1999/2000	18

Na kraju kada rezimiramo ovaj period, možemo se složiti sa Medić i saradnicima (2009: 18-19) da je u periodu devedesetih godina XX veka u SRJ, usled odsustva društvene brige i interesa za ovu oblast, došlo do redukcije, potpune izmene delatnosti ili gašenja velikog broja institucija i oblika obrazovanja odraslih. Posledice ovakve obrazovne politike su sledeće:

- obrazovne potrebe odraslog stanovništva su u porastu, dok broj institucija koje mogu da ih zadovolje opada. Jedan deo institucija počinje da se bavi delatnostima izvan obrazovanja i kulture;
- ugroženo je pravo na obrazovanje i dostupnost obrazovanja tokom celog ljudskog života, sa svim socijalnim i ekonomskim posledicama takve činjenice;
- smanjen je broj institucija i kadrova koji su sposobni da podrže realizaciju strateški važnih ciljeva. Jedan od njih je npr. prestrukturiranje radne snage kao ekonomski i socijalni cilj;
- država nema strukturalnih mehanizama ni institucija kroz koje može da realizuje svoja strateška opredeljenja (ibidem).

O ovome govori i Alibabić (2002: 120), koja kaže da politika obrazovanja odraslih skoro da i ne postoji, odnosno, da postoji samo u delu u kojem je obrazovanje odraslih „školarizovano“. Ona naglašava da nedostatak valjanih mehanizama i instrumenata obrazovne politike može biti uzrok prelaska sistema u svoju suprotnost – kaos, što pretilo sistemu obrazovanja odraslih u SRJ u tom trenutku.

2.3.10. PERIOD OD 2000. GODINE DO DANAS

Ovaj period započinje revolucionarnom promenom vlasti (5. oktobar 2000. godine), kojom sa vlasti odlazi Slobodan Milošević, a Srbija dobija prvu demokratsku vladu posle Drugog svetskog rata (Knežević u: MPS, 2004:1). „Kao deo političkih i društvenih promena koje su u Srbiji pokrenute od 2000. godine, skoro u svim delovima i na svim nivoima obrazovnog sistema preduzet je niz reformskih inicijativa, da bi se obrazovni sistem u Srbiji unapredio i uskladio sa savremenim evropskim politikama, usmerenim ka ispunjenju Lisabonske agende“ (Đević, R., Anđelković, S., Marušić, M., 2011: 11). U ovom periodu, Srbija započinje sveopštu reformu svog obrazovnog sistema. Reforme su započete otvaranjem sistema za impulse koji dolaze od participanata u samom sistemu, sprovođenjem brojnih javnih rasprava po pitanju reforme sistema, tokom 2001. i 2002. godine (prema: MPS, 2004). „Međutim, ovaj tranzitni period u Srbiji (2000-2010) obeležili su diskontinuiteti u oblasti kreiranja i implementacije obrazovne politike, što je proizvodilo različite emocije i stavove među ključnim akterima obrazovnog sistema. Štaviše, naša polazna istraživačka pretpostavka bila je da je veoma nestabilan obrazovno-politički kontekst uzrokovao

smanjenje opšte efektivnosti reformskih inicijativa i da je imao negativan uticaj na motivaciju ključnih aktera i njihov kapacitet za uspešno učestvovanje u promenama“ (Đević, R., Anđelković, S., Marušić, M., 2011: 11).

Stanković (2011: 44) smatra da su se u periodu od 2000-2010. godine, značajne promene praktičnih politika u Srbiji dogodile tri puta. Prvi put je to bilo 2001. godine, zatim 2004. i konačno 2008. godine. Sva tri puta promene su se dešavale nakon održanih parlamentarnih izbora i direktno su bile povezane sa promenama u vrhu izvršne vlasti. Na taj način, obrazovne politike su tokom dvehiljaditih bile u velikoj meri zavisne od aktuelnog političkog i društvenog konteksta. Ono što je zanimljivo je da je da sva tri perioda obrazovne politike kao svoj ključni i definišući instrument i produkt, imaju svoju verziju „krovnog“ zakona – Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.

Prvi period obrazovne politike (2001-2003), je prema mišljenju Stanovića (ibidem) delom bio rezultat društvenog trenutka, duha vremena koji dobro definišu proklamovani opšti ciljevi „predstojeće obrazovne reforme“ – pružanje doprinosa, odnosno, podrške ekonomskom oporavku, razvoju demokratije i reintegracije zemlje u evropsku i međunarodnu zajednicu. Ovaj period konkretno traje od dolaska DOS-a (*Demokratska opozicija Srbije*) na vlast 2001. godine do formiranja vlade Vojislava Koštunice 2004. godine, što se dogodilo nakon ubistva premijera Đinđića 2003. godine.

Bitno je naglasiti da je u reformu uključen veliki broj relevantnih stručnjaka koji su davali svoj doprinos kroz novoformirane komisije. Sam broj i predmeti kojima su se bavile komisije ukazuje na diskurs i prioritete nove Vlade po pitanju obrazovanja. Radi se o sledećim komisijama: komisija za *decentralizaciju obrazovnog sistema*; komisija za *demokratizaciju obrazovanja i obrazovanje za demokratsko građanstvo*; komisija za *obrazovanje nastavnika i reformu profesionalnog razvoja*; komisija za *osiguranje kvaliteta obrazovanja*; komisija za *predškolsko obrazovanje*; komisija za *reformu srednjeg stručnog obrazovanja*; komisija **za doživotno učenje i obrazovanje odraslih**, komisija za *reformu obrazovanja dece sa posebnim potrebama*; komisija za *razvoj strategije za unapređivanje obrazovanja Roma u Republici Srbiji*; komisija za *razvoj kurikuluma*.

Obrazovni sistem se otvorio i za uticaje i partnerstvo sa sledećim međunarodnim organizacijama: UNESCO, CoE, OECD, WB, EU i Fond za otvoreno društvo. Takođe, Srbija je uzela aktivno učešće u važnim evropskim i svetskim procesima i projektima:

Bolonjski i Dakarski proces, TEMPUS, PISA, TIMSS, EDC. Uspostavljena je saradnja sa različitim profesionalnim i vladinim institucijama različitih zemalja, kao što su: the German Organisation for Technical Cooperation (GTZ), the Swiss Development and Cooperation Agency (SDC), the British Council (BC), the Canadian International Development Agency (CIDA), the Swedish International Development Agency (SIDA), the European Agency for Reconstruction (EAR), the European Training Foundation (ETF) (MPS,2004).

U nameri da stvori preduslove za osmišljavanje i sprovođenje reformi, Ministarstvo prosvete i sporta kreira nova odeljenja u svom ministarstvu (Odeljenje za strateški razvoj obrazovanja, Odeljenje za informacionu tehnologiju i obrazovnu statistiku, Odeljenje za međunarodnu saradnju i evropske obrazovne programe), a stvaraju se i nova tela koja treba da doprinesu uspehu reformi (Prosvetni savet – sastavljen od stručnjaka iz oblasti obrazovanja, nauke, umetnosti, sporta, životne sredine, ljudskih prava, ...; Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih – sastavljen od stručnjaka iz oblasti obrazovanja, nauke, ekonomije, zapošljavanja; Savet za izgradnju konsenzusa u obrazovanju – sastavljen od predstavnika Republike, autonomnih pokrajni, lokalne vlasti, nacionalnih manjina, religijskih zajednica, udruženja nastavnika, univerziteta, učenika, roditelja, sindikata). Učinjeni su i brojni koraci u pravcu decentralizacije obrazovanja i prenošenja nekih obrazovnih nadležnosti na lokalni nivo (mogućnost osnivanja škola, finansiranje usavršavanja nastavnika, supervizija rada škola), kao i u pravcu veće transparentnosti u radu obrazovnog sistema. Vrlo velike promene su načinjene na polju obrazovanja dece i mladih (vezano za nove nastavne interaktivne metode, reformu kurikuluma, promena paradigme sa sadržaja na obrazovne ishode, veću autonomiju koju škola dobija, uvođenje izbornih predmeta, pomeranje učenja stranog jezika u prvi razred osnovne škole, građansko obrazovanje i veronauka kao izborni predmeti, pluralizam u odabiru udžbenika, uvođenje devetogodišnjeg obaveznog osnovnog obrazovanja, inkluzivno obrazovanje), ali ih zbog predmeta našega rada nećemo ovde analizirati. Važno je istaći da je prihvaćen stav da uspeh obrazovanja ne zavisi samo od nastavnika, već i od drugih socijalnih partnera. Sa andragošskog stanovišta, zanimljivo je uvođenje obaveznog usavršavanja nastavnika (100 sati u toku pet godina), pri čemu se koristi decentralizovani model INSET-a. Uvedene su i licence za nastavnike koje se mogu izgubiti ako se nastavnik ne usavršava, kao i mogućnost napredovanja u okviru nastavničke profesije. Na polju osiguravanja kvaliteta, intenzivno se

radi na kreiranju indikatora, procedura i instrumenata. Pri razmatranju mogućnosti koje nudi učenje na daljinu, naglašen je akcenat na ojačavanju kapaciteta univerzitetskog obrazovanja, obrazovanja odraslih, kao i različitih oblika profesionalnog razvoja koji se odvija na poslu.

Zanimljivo je što se Ministarstvo prosvete i sporta (MPS) i radne grupe koje su okviru njega formirane, prvi put, ozbiljnije bave obrazovanjem odraslih.

Prvi dokument koji ćemo analizirati je dokument koji je **2001. godine** produkovao Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje (u daljem tekstu Tim), pod nazivom: **Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih**. U ovom dokumentu se ističe da je *obrazovanje odraslih ključ za rešavanje sledećih problema*: unapređenje međuljudskih i međuetničkih odnosa; unapređenje ljudskih prava i građanskih sloboda; zaštita životne sredine; zaštita i unapređenje zdravlja; ishrana stanovništva; briga za roditeljstvo i porodicu; emancipacija žena; zaštita i emancipacija hendikepiranih, marginalnih i ugroženih grupa; zapošljavanje stanovništva; ekonomski rast; unapređenje produktivnosti i ekonomske efikasnosti; postizanje ličnog identiteta i pronalaženje smisla života. Osnovni principi na kojima počiva ovaj dokument su sledeći (Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, 2001: 10-11): obrazovanje odraslih je fundamentalno ljudsko pravo i osnova za ostvarivanje svih drugih ličnih i socijalnih prava, obrazovanje nije generacijska pojava i monopol mladosti - jednak pristup obrazovanju za sve; obrazovanje i učenje su doživotan (*lifelong learning*) i „sveživotan“ (*lifewide learning*) proces; obrazovanje dece i obrazovanje odraslih imaju ravnopravan tretman; obrazovanje odraslih je ključni instrument socijalne transformacije društva; obrazovanje odraslih je ključna snaga demokratizacije i razvoja civilnog društva; obrazovanje odraslih je osnovni element ekonomskog razvoja, mobilnosti radne snage i sredstvo integracije u međunarodne ekonomske tokove; obrazovanje odraslih je partnerska delatnost, koja se realizuje u saradnji države, sveta rada, pojedinca i drugih aktera. „Cilj je stvaranje pluralističkog, fleksibilnog i demokratskog sistema obrazovanja, koji će biti otvoren i prohodan za sve, bez obzira na uzrast, kreiranje većeg broja mogućnosti za učenje i sticanje znanja za sva područja života i rada (nove tehnologije i promene u svetu rada, profesionalni razvoj, razvoj demokratskih procesa i učešće u multikulturnom i multireligijskom okruženju, socijalna participacija i

građanska kultura, podizanje kvaliteta života, očuvanje okoline, unapređenje porodičnog života, života u starosti, slobodnom vremenu itd.)“ (Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, 2001: 11). Obrazovanje odraslih se organizuje u **tri osnovna domena**. Dva od tri domena: formalno i neformalno obrazovanje su odvojeni i nezavisni, dok se treći preklapa sa prethodna dva, a radi se o stručnom osposobljavanju i usavršavanju odraslih. Tim je analizirao stanje obrazovanja odraslih i pokušao da identifikuje glavne probleme, kao i načine njihovog prevazilaženja. **Prvi od identifikovanih problema je negativna politika prema obrazovanju odraslih**, gde se obrazovanje izjednačava sa školovanjem, a obrazovanje odraslih se ne prepoznaje kao strateški važna komponenta ekonomskog i društvenog razvoja. Kao način prevazilaženja ovog problema, **predlažu se tri mere**: osnivanje Nacionalnog saveta ili Komisije za obrazovanje odraslih (tela kakva ima većina zemalja u tranziciji), osnivanje Andragošskog centra, i kao treća mera predlaže se izrada projekta kratkoročne i dugoročne strategije poboljšanja obrazovne strukture stanovništva. **Nacionalni savet ili Komisija** bi trebalo da: donose Nacionalni program za obrazovanje odraslih (definiše ciljeve i strategiju obrazovanja odraslih); određuju prioriteta područja obrazovanja odraslih koja su od nacionalnog interesa u datom momentu; definišu globalnu visinu javnih sredstava i programe koji se iz tih sredstava finansiraju (npr. osnovno obrazovanje, prvo zanimanje, druga šansa, prekvalifikacija, dokvalifikacija i sl.); podržavaju infrastrukturu u obrazovanju odraslih (istraživački, razvojni i savetodavni rad, formiranje informacionog sistema, publicistička i izdavačka delatnost, uvođenje standarda, međunarodna saradnja, osposobljavanje andragoških kadrova i sl.).

Andragoški centar bi imao sledeće funkcije: razvoj i istraživanje obrazovanja i učenja odraslih; unapređenje kvaliteta u obrazovanju odraslih; saradnja sa Nacionalnim savetom i Ministarstvom prosvete u definisanju politike i strategije obrazovanja odraslih; predlaganje mera za sistematsko uređenje oblasti obrazovanja odraslih (preporuka, zakonskih i podzakonskih akata); rad na unapređenju i razvoju mreže institucija i organizacija za obrazovanje odraslih, koordinacija njihovog rada i zastupanje njihovih interesa; izrada standarda i normi za institucije, programe i nastavnike u obrazovanju odraslih (akreditacija i licenciranje); uspostavljanje i koordinacija međunarodne saradnje u oblasti obrazovanja odraslih; uspostavljanje baze podataka i vršenje sistematskog praćenja i evaluacije u

obrazovanju odraslih; realizacija projekata od nacionalnog interesa, a za potrebe različitih državnih organa i službi.

Čini nam se da je prva predložena institucija više političkog karaktera i da utvrđuje ciljeve i politiku obrazovanja, dok je druga institucija više stručno-aplikativnog karaktera, sa ciljem operacionalizacije i sprovođenja politike obrazovanja odraslih.

Kao **drugi problem** je identifikovana **restriktivna finansijska politika**, u okviru koje je budžetsko finansiranje obrazovanja odraslih svedeno na minimum, a institucije neformalnog obrazovanja su poreskom politikom prisiljene da plaćaju državi porez u iznosu od 20 %. Porez se plaća čak i na donacije koje se od drugih zemalja dobijaju za obrazovanje odraslih, što je potpuno suprotno od svih zemalja u okruženju. Tim smatra da bi jedno od rešenja ovog problema bilo stabilno finansiranje obrazovanja odraslih u iznosu od 0,1% bruto nacionalnog dohotka. Druge mere koje treba preduzeti kako bi se ublažio ovaj problem su: uspostavljanje javnih fondova za finansiranje obrazovanja odraslih; definisanje kriterijuma za raspodelu sredstava iz javnih fondova; iz javnih fondova će se finansirati programi obrazovanja odraslih koji su definisani kao programi od nacionalnog interesa; finansiranje iz javnih fondova razvoja infrastrukturne delatnosti u obrazovanju odraslih; razvijanje sistema stimulacije i motivacije poslodavaca da povećaju izdatke za obrazovanje zaposlenih i da ih učine efektivnim, a institucije za obrazovanje odraslih da obogate svoju obrazovnu ponudu.

Treći problem obrazovanja odraslih u Srbiji predstavlja **odsustvo zakonske regulative i standarda**, jer postojeći zakoni ne obezbeđuju realizaciju prava odraslih na obrazovanje. „U svim evropskim zemljama delatnost obrazovanja odraslih je zakonski regulisana, i to najčešće kroz više zakona (posebnim zakonom o obrazovanju odraslih - ponegde zakonom o institucijama za obrazovanje odraslih, zatim zakonom o radu i srodnim aktima, a po pravilu zakoni o osnovnom, srednjem, višem i visokom obrazovanju uključuju i regulisanje prava na obrazovanje odraslih). Potrebno je doneti zakon kojim se reguliše delatnost obrazovanja odraslih, podzakonske akte i formulisati odgovarajuće stavove o obrazovanju odraslih u drugim relevantnim zakonima“ (Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, 2001: 16). **Mere** koje se predlažu za rešavanje ovog problema su: projekat zakonskog regulisanja delatnosti obrazovanja odraslih kroz uspostavljanje seta standarda za: rad institucija, nastavnike, programe i evaluaciju; regulisanje mogućnosti obrazovanja

odraslih kroz druge zakonske akte (Zakon o radu, Zakon o zapošljavanju, Zakon o osnovnom, srednjem, višem i visokom obrazovanju, Zakon o finansiranju obrazovanja).

Četvrti identifikovani **problem** se odnosi na **nezastupljenost obrazovanja odraslih u strukturi državne administracije**, a rešenje se vidi u formiranju relevantne službe u Ministarstvu prosvete, kao i odgovornih za obrazovanje odraslih u drugim ministarstvima, naročito u Ministarstvu za rad i zapošljavanje i Ministarstvu kulture.

Kao **peti problem**, apostofiran je **razoren sistem institucija za obrazovanje odraslih**. Zanimljivo je da se u zemljama u tranziciji uglavnom povećava broj institucija za obrazovanje odraslih. Kao rešenje za ovaj problem vidi se uspostavljanje sistema obrazovanja odraslih, odnosno kreiranje adekvatne mreže institucija i organizacija za obrazovanje odraslih. To pretpostavlja tri stvari. Prvo, to je definisanje uslova, kriterijuma i standarda koje moraju da ispune sve organizacije/institucije koje mogu da se bave obrazovanjem odraslih, čime se uspostavlja društveno i profesionalno verifikovan sistem obrazovanja odraslih. Drugo, neophodno je ovim institucijama otvoriti mogućnost izvođenja javno važećih programa obrazovanja odraslih, kao i onih programa koji se finansiraju iz javnih fondova (programi od nacionalnog, regionalnog ili lokalnog interesa). I na kraju, neophodna je podrška privatnoj inicijativi u oblasti obrazovanja odraslih, u cilju stvaranja kvalitetnog tržišta obrazovanja, bogatije ponude i pluralizma institucija i oblika.

Sledeći (šesti) problem je **problem kadrova u obrazovanju odraslih**, jer se obrazovanjem odraslih bave profesije koje nemaju odgovarajuća andragoško-didaktičko-metodička znanja i veštine neophodne za taj rad. Tim je za ovaj problem predložio dve grupe mera: opšte i posebne. Dve su opšte predložene mere: inicijalna priprema nastavnika (pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička) treba da se obavlja na matičnim fakultetima; i potrebno je razviti sistem profesionalnog napredovanja u karijeri nastavnika i definisati kvalifikacione nivoe (vrste nastavničkih zvanja), kao i razviti sistem standarda i normi za njihovo postizanje. Što se tiče posebnih mera vezanih za oblast obrazovanja odraslih, njih je tri. Prva mera je razvoj Odseka za andragoško, psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje nastavnika u području obrazovanja odraslih i za inovacije u osposobljavanju i usavršavanju nastavnika, pri postojećem Centru za pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Druga mera je izrada programa i modula za osposobljavanje i usavršavanje nastavnika i saradnika koji

rade u različitim oblastima obrazovanja odraslih (kao osnova za licenciranje nastavničkog rada u ovom području) i osposobljavanje nastavnika za rad u području obrazovanja odraslih. Poslednja, treća mera je izrada programa i modula osposobljavanja i usavršavanja za menadžment u obrazovanju odraslih.

Sedmi problem koji Tim predočava je **odsustvo sistematskog praćenja područja obrazovanja odraslih** (institucije, programi, polaznici, nastavnici). Mera koje se predlažu za rešavanje ovog problema su: da Savezni i Republički zavod za statistiku u kompleksno registrovanja i praćenja obrazovanja ponovo uključe delatnost obrazovanja odraslih; Ministarstvo prosvete treba da usaglasí indikatore statističkog praćenja obrazovanja sa međunarodnim zahtevima i standardima; projekat kreiranja i stvaranja baze podataka o andragoškim institucijama, organizacijama, programima, nastavnicima i polaznicima.

Tim je identifikovao i **posebne probleme** koji se javljaju u obrazovanju odraslih i predložio mere za njihovo rešavanje. Prvi posebni identifikovani problemi su **problemi vezani za formalni sistem obrazovanja**, koji „je *de facto* zatvoren za odrasle“ (Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, 2001: 21). U okviru problema odraslih sa formalnim sistemom obrazovanja, prvi je **problem osnovno obrazovanje odraslih**. Škola za osnovno obrazovanje ima ukupno 19, polaznici su prerasli osnovci, program je identičan programu redovne osnovne škole, s tim što su neki delovi „mehanički“ skraćeni. Kao rešenje, Tim predlaže sedam mera: razvijanje sistema društvenih mera za podsticanje opismenjavanja i sticanje potpunog osnovnog obrazovanja kod odraslog stanovništva; rešavanje imovinsko-pravnog statusa škola za osnovno obrazovanje odraslih i njihovo materijalno-tehničko opremanje; razvijanje metodologije i standarda za izradu nastavnih programa, udžbenika i drugih materijala za učenje u osnovnom obrazovanju odraslih; projekat razvijanja različitih modela opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih koji bi bili prilagođeni različitim starosnim kategorijama i koje bi mogle da realizuju različite institucije prema definisanim standardima - redovne osnovne škole, škole za osnovno obrazovanje odraslih, radnički, narodni i otvoreni univerziteti (projektno učenje, porodična pismenost, mentorska nastava); razvijanje različitih modela nastave osnovnog obrazovanja odraslih, prilagođenih individualnim potrebama, uslovima lokalne zajednice i institucijama; pilot projekat za razvijanje sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja (istovremeno sticanje osnovnog obrazovanja i osposobljavanje za manje složena zanimanja); pilot

projekat razvijanja različitih modela postopismenjavanja (programi namenjeni onima koji imaju potpuno osnovno obrazovanje a koji nisu uključeni u oblike daljeg obrazovanja).

Što se tiče **problema sa srednjim školama**, one ne organizuju nastavu za odrasle, već samo ispite za vanredne učenike. To znači da ne postoji primereno definisan način sticanja srednjeg stručnog obrazovanja i osposobljavanja odraslih. Tim je preporučio dve mere za popravljnje situacije u srednjem obrazovanju odraslih. To su: definisanje uslova i standarda obavljanja delatnosti srednjeg stručnog obrazovanja i osposobljavanja odraslih koji su podjednako važeći za sve obrazovne institucije koje hoće njime da se bave; i stvaranje raznovrsne ponude obrazovnih programa sa fleksibilnom organizacijom i prerastanje škola u centre za obrazovanje u lokalnoj zajednici, otvorene za različite kategorije stanovništva i različite uzraste, sa programima koji se kreiraju i realizuju u saradnji sa drugim institucijama i organizacijama lokalne zajednice.

Sistem višeg i visokog obrazovanja je diskriminativan u odnosu na zaposlene. Zbog upisne politike i organizacione i programske rigidnosti, zaposleni nemaju stvaran pristup višem i visokom obrazovanju u smislu studiranja. Mere koje bi to popravile su: korenita reforma univerziteta, u okviru koje bi organizacija obrazovnog rada bila prilagođena potrebama i mogućnostima odraslih; negovanje oblika profesionalnog kontinuiranog usavršavanja i osvežavanja znanja na univerzitetu.

Problemi stručnog obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih vezani su uglavnom za neformalni sektor u kojem se ono većim delom odvija.

„Profesionalno obrazovanje i usavršavanje je redukovano u pogledu broja institucija, oblika i sadržaja. Ne postoji razvijen, programski i organizaciono otvoren i fleksibilan sistem kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, tj. nema institucija koje bi na kvalitetan i brz način odgovorile na promene u svetu rada, profesija i tehnologije, institucija koje bi odgovorile na potrebe za stručnim usavršavanjem posle napuštanja formalnog sistema obrazovanja“ (Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, 2001: 23). Mere koje bi trebalo da poprave stanje u ovoj oblasti su: razvijanje metodologije za izradu javno priznatih programa stručnog obrazovanja; uspostavljanje koncepta i mehanizama funkcionisanja socijalnog partnerstva u stručnom obrazovanju odraslih; projekat razvoja modela aktivnog zapošljavanja (osposobljavanje za prvi intervju za posao, otkrivanje ličnih

i profesionalnih ciljeva, portfolio, *basic-skills*, projektno učenje); izrada modela službi za obrazovanje i usavršavanje u preduzećima; izrada nove nomenklature zanimanja.

Problemi obrazovanja odraslih u neformalnom sistemu obrazovanja su brojni i već dovoljno objašnjeni u prethodnom delu. Mere koje bi trebalo da ih ublaže su: regulisanje statusa institucija za neformalno obrazovanje u uslovima ubrzane privatizacije, a najoptimalnija zaštita interesa države je zadržavanje ovih institucija u statusu javnih ustanova; regulisanje finansiranja i poreske politike prema institucijama neformalnog obrazovanja i nevladinim organizacijama koje se bave obrazovanjem odraslih; korišćenje i afirmacija multimedijskog obrazovanja u pojedinim područjima obrazovanja odraslih; podrška formalnom, neformalnom i nevladinom sektoru za izradu programa i projekata obrazovanja za socijalnu participaciju; razvoj novih oblika neformalnog obrazovanja (Centri za samostalno učenje).

Na kraju ovoga dokumenta utvrđena je vremenska artikulacija do kada bi predložene mere trebalo da budu realizovane (Prilog broj 4).

U dokumentu pod nazivom *Quality Education for All. Challenges to Education Reform in Serbia* iz **2004. godine**, koji predstavlja rekapitulaciju rada MPS u poslednje tri godine, govori se o obrazovanju odraslih kao integralnom delu obrazovnog sistema, kao i to da su znanja, veštine i stavovi (ovo znači i prihvatanje koncepcije kompetencija) odrasle populacije ključni za socio-ekonomsku transformaciju Srbije. MPS (2004) vidi obrazovanje odraslih kao moćan alat za dostizanje više ciljeva: za razvoj ljudskog kapitala i uspostavljanja na znanju zasnovanog društva i ekonomije; jačanje individualne i društvene produktivnosti, ekonomskog razvoja zemlje i njene integracije u svetsku ekonomiju; unapređenje kvaliteta života, stvaranje uslova za punu socijalnu participaciju, zapošljavanje, profesionalni razvoj i mobilnost.

Na osnovu ovih ciljeva možemo ukazati na bliskost retorike MPS Republike Srbije i dokumenta EU vezanih za obrazovanje odraslih.

Stručno obrazovanje odraslih se vidi u okviru zajedničkog sistema stručnog obrazovanja. Na nivou srednjeg obrazovanja, ono pokriva: kratkotrajne obuke i programe kvalifikacija, obične programe stručnog obrazovanja, programe koji se javljaju posle srednje škole, kao i programe profesionalnog razvoja i osvežavanja znanja. Ovo je procenjeno kao neophodno,

s obzirom na to da oko 50% stanovništva nema osnovne radne i životne veštine koje su potrebne srpskoj ekonomiji za unapređenje njene kompetitivnosti i uspešnu tranziciju.

Obrazovanje odraslih se u isto vreme vidi i kao alat za individualni razvoj. Ono unapređuje individualne šanse za zapošljavanje, daje priliku za veću zaradu, nezavisnost, čuva zdravlje i aktivnost, i unapređuje sve dimenzije socijalnog položaja neke osobe.

Planira se i jačanje mreža i struktura koje su neophodne da bi se svim odraslima omogućio pristup kvalitetnom obrazovanju i učenju. To se namerava učiniti kroz otvaranje novih škola za obrazovanje odraslih ili prilagođavanjem programa već postojećih škola, kreiranjem novih obrazovnih modula, razvojem standarda obrazovanja i kvalifikacija odraslih, kao i evaluacionih modela koji bi odgovarali obrazovanju odraslih. Planira se i revitalizacija postojeće mreže institucija za obrazovanje odraslih, jačanjem obrazovne funkcije kompanija i šansi za učenje na radnom mestu, i na kraju, uspostavljanjem novih obrazovnih institucija, kao što su regionalni centri za obuku ili neke druge institucije obrazovanja odraslih.

Kada se govori o principima za koje se Vlada Republike Srbije od 2000. do 2004. godine zalaže (jednakost i participacija), MPS (2004) smatra da aktuelni Zakon o osnovama obrazovnog sistema daje mogućnost u oblasti srednjeg stručnog obrazovanja za otvaranje škola za odrasle ili obrazovnih centara, ali se slaže da im je onemogućeno pohađanje redovne srednje škole, jer ne mogu da polažu prijemni ispit. Kao budući cilj javlja se potreba da se zakonski reguliše obrazovanje odraslih, koje bi rešilo problem osnovnog obrazovanja odraslih, akreditaciju programa u ovoj oblasti, kao i ulogu informalnog obrazovanja. Priznaje se potreba za razvojem novih modela finansiranja obrazovanja odraslih, koje bi trebalo da postane integrativni deo obrazovnog sistema i manifestacija celoživotnog učenja.

Govoreći o **Zakonu o osnovama sistema obrazovanja iz 2003. godine**, Kovač-Cerović (2006) kaže da je on između ostalog uspostavio institucionalnu strukturu, stručne zahteve za nastavnike, nova pravila za kurikulum zasnovana na ishodima, sistem ocenjivanja i evaluacije i decentralizovan okvir upravljanja, a osmišljeni su i dalji zakonodavni dokumenti.

Drugi period obrazovne politike (2004-2008), se prema mišljenju Stankovića (2011: 44), poklopio sa drugom vrstom političkih izazova (osamostaljivanje Crne Gore, pregovori o

statusu i proglašavanje nezavisnosti Kosova). U tom kontekstu, mnoga društvena pitanja i pokrenute promene, između ostalih i u oblasti obrazovanja, marginalizovane su i sklonjene sa „dnevnog reda“. Ovaj period je započeo stupanjem na dužnost novog Ministra prosvete 2004. godine, a do sredine 2008. godine došlo je do još dve promene na čelu Ministarstva prosvete, a jedno od glavnih obeležja ovog perioda je konzervativniji pristup obrazovnim promenama. Kasniji, treći period obrazovne politike, od 2008. godine i dalje, prema mišljenju Stankovića (ibidem) karakteriše politički i društveni kontekst tokom kog se odvija brži napredak u evropskim integracijama i velika svetska ekonomska kriza.

Nakon promene vlasti 2004. godine, donete su Izmene i dopune Zakona iz 2003, u mnogome se vraćajući na rešenja iz devedesetih i osamdesetih godina, jačajući konzervativni uticaj Crkve i podrivajući podzakonske akte donete od 2001-03. Posle ponovnih izmena u rukovodstvu Ministarstva prosvete, 2005. godine, donose se brojni strategijski normativni akti, ali čini se da je opalo interesovanje javnosti za obrazovanje, a promene uglavnom predvode donatori, uz odsustvo upravljačke i institucionalne podrške ozbiljne strategije razvoja obrazovanja. Uprkos mnoštvu zakonskih i strateških dokumenata, ipak nije jasno koji će od njih biti sproveden, kako i kada (ibidem).

Na ovom mestu moramo staviti i jednu ogradu oko odnosa politike obrazovanja odraslih i obrazovne prakse. „Moramo biti svesni toga da po pravilu, ne postoji puno preklapanje između promena u obrazovnim politikama i promenama u obrazovnim praksama. One često prate sopstvenu logiku i tempo. Ponekad je promena u praksi neočekivani rezultat politike koja je 'gađala' nešto sasvim drugo. Drugi put se promena u praksi dogodi godinama nakon što odgovarajuća politika formalno više i ne postoji, ali koja je u svoje vreme uspela da pokrene procese koji tek treba da daju efekte. Slične stvari važe i za promene u periodu od 2000-2010. na nivou obaveznog obrazovanja u Srbiji. Ovaj period su obeležile promene i u obrazovnim politikama i u obrazovnim praksama, koje nisu tako često išle 'ruku pod ruku'“ (Stanković, D. 2011: 41).

U ovom trenutku, institucionalni sistem obrazovanja odraslih, prema mišljenju Despotovića i Kulića (2005: 184) ima sledeću strukturu:

I Subsistem formalnog obrazovanja

1. Škole za osnovno obrazovanje odraslih;
2. Srednje škole za obrazovanje odraslih;
3. Više škole i fakulteti.

II Subsistem neformalnog obrazovanja

1. Radnički, narodni i otvoreni univerziteti;
2. Kulturni centri, centri za kulturu i domovi kulture;
3. Preduzeća, odnosno, njihovi centri i službe za obrazovanje;
4. Fondacije, agencije, službe, humanitarne organizacije;
5. Naučne i stručne institucije;
6. Profesionalne i stručne asocijacije;
7. Oblici obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije;
8. Univerzitet za treće životno doba;
9. Institucije za društvenu brigu o starima;
10. Crkva;
11. Mediji lokalnog i globalnog tipa;
12. Muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskopi, galerije, klubovi, rekreativni centri;
13. Kazneno popravne ustanove.

Možemo videti da je sistem obrazovanja odraslih živ organizam koji se prilagođava uslovima okruženja, ali i sam generiše neke promene. U ovoj klasifikaciji nema nekih institucija iz prethodnog perioda (npr. centri za marksističko obrazovanje, škole samoupravljača), javljaju se neke sasvim nove andragoške institucije (univerzitet za treće

doba), a u strukturi se javljaju i neke institucije koje su postojale u prethodnom periodu, ali im se nije pridavala andragoška važnost (npr. crkva i zatvori).

Govoreći o mreži srednjih škola u Srbiji u periodu 2005. godine, Despotović (2006:42-43) kaže da postoji: 127 gimnazija, 337 srednjih stručnih škola (sa 543 obrazovna profila i 15 020 nastavnika), 34 specijalne srednje stručne škole i 33 umetničkih škola.

Kada govorimo o vladinim institucijama koje su osnovane na osnovu planova iz prethodnog perioda, a služe za unapređenje obrazovanja odraslih, moramo spomenuti **Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja**. Zavod je osnovan 2004. godine sa zvaničnom misijom da „obezbedi da poslovi u vezi sa pripremom dokumenata, davanjem stručne ocene kvaliteta udžbenika i stručnih mišljenja iz nadležnosti Ministarstva prosvete, Nacionalnog prosvetnog saveta i Saveta za stručno obrazovanje odraslih budu stručno urađeni i opšte prihvaćeni, kao i da aktivnosti u vezi sa koordinacijom i saradnjom sa predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, visokoškolskim institucijama, institutima, privredom i poslodavcima, stvore preduslove za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji“⁷². U okviru Zavoda se nalaze dve organizacione jedinice posebno zanimljive za andragošku praksu: **Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih** i **Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju**.

„**Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju** obavlja stručne poslove koji obuhvataju: pripremanje standarda kompetencija za profesiju nastavnika i vaspitača; unapređivanje i razvoj sistema stalnog stručnog usavršavanja i profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju; pripremanje programa za uvođenje u posao pripravnika i programa za polaganje ispita za dozvolu za rad nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora i pružanje stručno-pedagoške pomoći zaposlenima u obrazovanju.

Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih ostvaruje poslove koji se odnose na: razvoj, praćenje i osiguranje kvaliteta srednjeg stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih; stručno usavršavanje nakon završenog srednjeg obrazovanja, stručno osposobljavanje i obuku, pripremanje stručne mature, završnih, specijalističkih i majstorskih ispita, pripremanje programa stručnog osposobljavanja i obuke, kao i davanje stručne ocene udžbenika i nastavnih sredstava za srednje stručne škole i obrazovanje

⁷² prema: http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/ozavodu_misija_vizija.html, pristupljeno: 25.08.2013.

odraslih⁷³. U okviru Centra za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih se radi na izradi **Nacionalnog kvalifikacionog okvira**, koji se kreira „uvažavajući specifičnosti obrazovnog sistema i srpske tradicije u obrazovanju, kao i principe evropske obrazovne prakse posebno Evropskog okvira kvalifikacija⁷⁴. Ovde očigledno imamo primer uticaja evropske obrazovne politike na nacionalnu politiku obrazovanja odraslih, što potvrđuju i tri evropska projekta koja podržavaju kreiranje Nacionalnog kvalifikacionog okvira: IPA 07 – Modernizacija sistema srednjeg stručnog obrazovanja, IPA 08 – Podrška osiguranju kvaliteta sistema završnih ispita na nacionalnom nivou u osnovnom i srednjem obrazovanju i ETF – Podrška razvoju Nacionalnog kvalifikacionog okvira.

Pored Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, osnovan je još jedan zavod - **Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja**. Prema sopstvenoj misiji, „Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja je stručna i referentna institucija koja se bavi evaluacijom obrazovanja i vaspitanja i daje preporuke za uspostavljanje i obezbeđivanje sistema kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Ključne aktivnosti Zavoda su: definisanje standarda u obrazovanju, vrednovanje obrazovanja i obuka učesnika u sistemu obrazovanja⁷⁵.

Nacionalni prosvetni savet - za predškolsko, osnovno i srednje opšte i umetničko obrazovanje i vaspitanje je utemeljen Zakonom o osnovama vaspitanja i obrazovanja, član 12, kojim je utemeljen i **Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih** - za srednje stručno obrazovanje i vaspitanje, specijalističko i majstorsko obrazovanje, obrazovanje odraslih, obrazovanje za rad, stručno osposobljavanje i obuku⁷⁶. Ova dva Saveta dužni su da međusobno sarađuju i da prilikom razmatranja pitanja koja su od zajedničkog interesa usklađuju svoje stavove.

Nacionalni prosvetni savet - za predškolsko, osnovno i srednje opšte i umetničko obrazovanje i vaspitanje ima 43 člana, uključujući i predsednika, a bira ih Narodna skupština na period od 6 godina. U ovom Savetu su zastupljeni predstavnici iz svih oblasti i nivoa obrazovanja (od predškolskih ustanova do akademika), ali i predstavnici Srpske

⁷³ http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/ozavodu_delatnost.html, pristupljeno 25.08.2013

⁷⁴ http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/CSOOD_nacionalni_okvir_kvalifikacija.html, pristupljeno 25.08.2013.

⁷⁵ <http://www.ceo.edu.rs/o-nama/misija-i-vizija>, pristupljeno 25.08.2013.

⁷⁶ http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html, pristupljeno: 25.08.2013.

pravoslavne crkve, tradicionalnih verskih zajednica, nacionalnih manjina, sindikata u obrazovanju, udruženja poslodavaca. Uloge Nacionalnog prosvetnog saveta su brojne. Ova institucija (Vlada Republike Srbije, 2009: 1) prati i analizira stanje obrazovanja na svim nivoima iz svoje nadležnosti i usaglašenost sistema obrazovanja sa evropskim principima i vrednostima; 2) utvrđuje pravce razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja; 3) učestvuje u pripremi strategije obrazovanja na osnovu utvrđenih pravaca razvoja predškolskog, osnovnog i srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja; 4) razmatra, zauzima stavove i daje mišljenje Ministarstvu u postupku donošenja zakona i drugih akata, kojima se uređuju pitanja od značaja za oblast obrazovanja i vaspitanja; 5) utvrđuje: (a) opšte i posebne standarde postignuća; (b) standarde kompetencija za profesiju nastavnika i vaspitača i stručnog saradnika i njihovog profesionalnog razvoja; (c) standarde kompetencija direktora; (d) standarde kvaliteta udžbenika i nastavnih sredstava; (e) standarde uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja; (f) standarde kvaliteta rada ustanove; 6) donosi: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, nastavne planove i programe osnovnog i srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja, deo nastavnog plana i programa srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja i obrazovanja odraslih za opšteobrazovne predmete i osnove vaspitnog programa; 7) utvrđuje predlog: programa završnog ispita osnovnog obrazovanja i vaspitanja, opšte i umetničke mature, u skladu sa ovim i posebnim zakonom; 8) utvrđuje postojanje potrebe za novim udžbenicima i donosi plan udžbenika i nastavnih sredstava predškolskog, osnovnog i srednjeg opšteg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja, opšteobrazovnih predmeta srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja i obrazovanja odraslih; 8a) prati, analizira i daje preporuke za smanjenje osipanja dece i učenika iz obrazovnog sistema i utvrđuje predloge mera za nastavak obrazovanja osoba koje su napustile sistem; 9) daje preporuke za obrazovanje i dopunsko obrazovanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika savetu nadležnom za pitanja razvoja visokog obrazovanja; 10) obezbeđuje konsultacije i pribavlja mišljenje predstavnika relevantnih društveno marginalizovanih grupa i obavlja druge poslove, u skladu sa zakonom.

Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih ima 21 člana, uključujući i predsednika, koje imenuje Vlada na 6 godina iz redova: istaknutih predstavnika privredne

komore, zanatlija, udruženja poslodavaca, stručnjaka iz oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, privrede, zapošljavanja, rada, socijalne i omladinske politike, nastavnika iz zajednica stručnih škola i reprezentativnih sindikata osnovanih za teritoriju Republike Srbije za delatnost obrazovanja. Članom 16. Zakona o osnovama vaspitanja i obrazovanja, u nadležnosti Saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih je da: 1) prati i analizira stanje obrazovanja iz svoje nadležnosti, njegovu usaglašenost sa evropskim principima i vrednostima i predlaže mere za njegovo unapređivanje; 2) učestvuje u pripremi strategije razvoja i unapređivanja kvaliteta stručnog obrazovanja, a posebno srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja, obrazovanja odraslih, specijalističkog i majstorskog obrazovanja, srednjeg stručnog obrazovanja i obuka lica sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i drugih oblika stručnog obrazovanja (formalnog i neformalnog); 3) predlaže ministru: (a) listu obrazovnih profila; (b) posebne standarde postignuća za srednje stručno obrazovanje; (c) dodatne standarde kvaliteta rada stručnih škola i škola za obrazovanje odraslih; (d) standarde kvalifikacija za nivo srednjeg stručnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i drugih oblika stručnog obrazovanja; (e) standarde programa i standarde za ostvarivanje programa stručnog osposobljavanja i obuke kada se ostvaruju prema vanškolskim propisima; (f) deo nastavnih planova i programa za obrazovne profile, i to za stručne predmete i module srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja i obrazovanja odraslih i programe drugih oblika stručnog obrazovanja - obrazovanja za rad, stručnog osposobljavanja i obuke; (g) programe: specijalističkog ispita, majstorskog ispita, završnog ispita obrazovanja za rad, ispita stručnog osposobljavanja, ispita za obuku i modele priznavanja prethodno stečenih znanja i veština, u skladu sa ovim i posebnim zakonom; (h) programe stručne mature i završnog ispita srednjeg stručnog obrazovanja; (i) nacionalni okvir kvalifikacija za nivo srednjeg stručnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i za druge oblike stručnog obrazovanja; 3a) utvrđuje postojanje potrebe za novim udžbenicima i donosi plan udžbenika i nastavnih sredstva za stručne predmete; 4) razmatra, zauzima stavove i daje mišljenje Ministarstvu u postupku pripremanja nacrtu zakona, predloga propisa o mreži stručnih škola i škola za obrazovanje odraslih i drugih akata kojima se uređuju pitanja od značaja za obrazovanje iz njegove nadležnosti; 5) prati, podstiče i usmerava aktivnosti koje povezuju obrazovanje i zapošljavanje i njihov uticaj na privredni razvoj; 6) povezuje i uključuje potrebe i interese socijalnih partnera sa pravcima razvoja

stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih; 7) razmatra i predlaže u oblasti svoje nadležnosti modele razvoja i profesionalnog savetovanja.

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (član 24a) se predviđa osnivanje **Agencije za obrazovanje i vaspitanje**, a radi praćenja ostvarivanja opštih principa i ciljeva, strateških pravaca razvoja i unapređenja celokupnog sistema obrazovanja i vaspitanja. Članom 24b je predviđeno da Agencija obavlja poslove koji se odnose na odobravanje drugoj organizaciji sticanja statusa javno priznatog organizatora aktivnosti u okviru neformalnog obrazovanja odraslih, kao i priznavanja prethodnog učenja, u skladu sa međunarodnim instrumentima i standardima za istraživanje, praćenje i evaluaciju u obrazovanju odraslih; priznavanje strane visokoškolske isprave radi zapošljavanja. Planirano je da Agencija počne sa radom 2016. godine. Čini nam se da će ova Agencija vršiti ulogu Nacionalne agencije koja će odobravati buduće evropske projekte, a u priznavanju prethodnog neformalnog učenja vidimo jak uticaj diskursa evropskih obrazovnih politika.

Andragoški zanimljive novosti iz Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja su u članu 38, kojim se omogućava jedinici teritorijalne autonomije, odnosno jedinici lokalne samouprave, može samostalno ili u saradnji sa drugim jedinicama lokalne samouprave da osnuje centar za stručno usavršavanje, zatim, članom 116. je predviđeno da stručne poslove u školi za osnovno obrazovanje odraslih obavlja između ostalih profila i andragog, koji može raditi i drugim školama zavisno od potrebe škole. Članom 117. se uvodi institucija andragoškog asistenta, koji pruža podršku odraslima za uključivanje u sistem obrazovanja i pomoć u otklanjanju teškoća u toku obrazovanja, u ostvarivanju individualizovanog programa, dodatnoj i dopunskoj nastavi; pomoć nastavnicima i stručnim saradnicima u ostvarivanju programa obrazovanja; saraduje sa socijalnim partnerima u jedinici lokalne samouprave radi ostvarivanja prava odraslih, a posebno iz osetljivih društvenih i posebnih ciljnih grupa za uključivanje u obrazovni proces i sticanje obrazovanja.

Za obrazovanje odraslih je interesantan i **Zakon o visokom obrazovanju iz 2005. godine**. U ciljevima visokog obrazovanja (član 3.) se između ostalog kaže da je pružanje mogućnosti pojedincima da pod jednakim uslovima steknu visoko obrazovanje i da se obrazuju tokom čitavog života. Članom 4, kojim se utvrđuju principi visokoškolskog obrazovanja, kaže se, između ostalog, da je jedan od principa visokoškolskog obrazovanja

poštovanje ljudskih prava i građanskih sloboda, uključujući zabranu svih vidova diskriminacije, kao i usklađivanje sa evropskim sistemom visokog obrazovanja i unapređivanje akademske mobilnosti nastavnog osoblja i studenata. U prvom spomenutom principu se vidi da ni uzrast ne može biti povod za diskriminaciju, a u drugom principu se vidi volja za harmonizacijom sa evropskim visokim obrazovanjem. Član 96. Zakona govori o obrazovanju tokom celog života. Visokoškolska ustanova u okviru svoje delatnosti može realizovati programe obrazovanja tokom čitavog života van okvira studijskih programa za koje je dobila dozvolu za rad, ali osoba koja je upisala ovaj program nema status studenta, u smislu ovog zakona. Zakon o visokom obrazovanju je **usaglašen sa principima bolonjskog procesa**. To vidimo npr. iz člana 28, u kome se spominju bodovne vrednosti iskazane u ESPB, članom 29. je definisan obim studija na 60 ESPB u obimu 40-časovne radne nedelje tokom jedne školske godine, definisan je obim osnovnih, master i doktorskih studija u pomenutim bodovima, a članom 31 je definisana mogućnost prenošenja ESPB-a. Članom 9. se ustanovljava i posebno telo **Nacionalni savet za visoko obrazovanje**, a članom 10. se utvrđuje da ovaj Savet ima 21 člana koje bira Narodna skupština iz redova profesora fakulteta. Nadležnosti ovoga tela koje su, prema našem mišljenju, zanimljive za obrazovanje odraslih su: praćenje razvoja visokog obrazovanja i njegove usklađenosti sa evropskim i međunarodnim standardima; predlaže ministarstvu nadležnom za poslove visokog obrazovanja politiku visokog obrazovanja; daje mišljenje o politici upisa na visokoškolske ustanove; utvrđuje standarde i postupak za akreditaciju visokoškolskih ustanova i studijskih programa; predlaže Ministarstvu nacionalni okvir kvalifikacija za nivo visokog obrazovanja.

Drugi bitan organ čiji je rad determinisan ovim Zakonom, jeste **Konferencija univerziteta**, koju čine predstavnici svih akreditovanih univerziteta, a čiji su predstavnici rektori. Članom 19, utvrđene su nadležnosti konferencije univerziteta. To su: razmatranje pitanja od zajedničkog interesa za unapređivanje nastavno-naučne, odnosno nastavno-umetničke delatnosti na univerzitetu; usaglašavanje stavova i koordinacija aktivnosti univerziteta, posebno u oblasti upisne politike; davanje mišljenja o standardima za ocenu kvaliteta obrazovnog, naučnoistraživačkog, umetničkog i stručnog rada; predlaganje liste stručnih, akademskih, i naučnih naziva iz oblasti i skraćenica tih naziva; predlaganje mere za

unapređivanja materijalnog položaja univerziteta i standarda univerziteta; razmatranje drugih pitanja od zajedničkog interesa za univerzitete, u skladu sa ovim zakonom.

Govoreći o **reformi srednjeg stručnog obrazovanja**, Despotović (2006: 47) kaže da je ona započela 2001. godine kao masovna kampanja nacionalnog „buđenja“, koja je podržala reformu poljoprivrednih škola, nakon čega se proširila na skoro sve srednje stručne škole. Reformu srednjeg stručnog obrazovanja su podržale brojne strane donatorske organizacije (nemački GTZ i IIZ DVV, Svetska banka, CARDS). Razvoj reforme možemo pratiti po fazama⁷⁷. Prva faza je trajala do 2005. godine. Kroz Fond za inovacije finansirano je 37 projekata, čije su aktivnosti bile usmerene na obuku nastavnika, ove nastavne metode, razvoj nastavnih sredstava i modernizaciju nastavnih programa, ali i opreme. Ukupna vrednost projekta bila je oko 13 miliona evra.

Druga faza je trajala od decembra 2005. godine do maja 2008. godine. Projekat je realizovan kroz nekoliko ključnih oblasti sa ciljem da se implementiraju nove strategije stručnog obrazovanja zasnovane na partnerstvu sa privredom, stručnom usavršavanju zaposlenih u obrazovanju, realizaciju novih nastavnih programa, obezbeđivanju kvalitetnih obuka za odrasle, stalnih inovacija u nastavnom procesu i modernizovanoj školskoj infrastrukturi. U ovoj fazi su učestvovala 22 ogledne škole, preko 200 učesnika iz Ministarstva prosvete i predstavnika oglednih škola je išlo na ukupno 28 studijskih poseta u zemlje EU. Za realizaciju druge faze EU je obezbedila 3 miliona evra. Treća faza projekta je dobila naziv „Premošćavanje“ jer je imala za cilj da obezbedi nastavak reformi dok ne počne realizacija IPA programa. Bilo je uključeno 74 srednjih stručnih škola, a EU je u tu svrhu odvojila 800 000 evra.

Sledeća faza nosi naziv „Modernizacija srednjeg stručnog obrazovanja“ i finansira se iz IPA 2007 programa. Ova faza ima ciljeve u oblasti upravljanja srednjim stručnim obrazovanjem, nacionalnog okvira kvalifikacija, osiguranja kvaliteta, a „kroz komponentu Stručno obrazovanje odraslih biće obezbeđena podrška za implementaciju usvojene Strategije obrazovanja odraslih i odgovarajućeg Akcionog plana“⁷⁸. Predviđeno je da ova faza razvoja traje od oktobra 2009. godine do kraja marta 2013. godine.

⁷⁷<http://www.vetserbia.edu.rs/onama.htm>, pristupljeno: 26.08.2013.

⁷⁸<http://www.vetserbia.edu.rs/onama.htm>, pristupljeno: 26.08.2013.

CARDS program je ustanovljen od strane EU u periodu kojim se trenutno bavimo, čiji je cilj da pomogne zemljama Jugoistočne Evrope (Albaniji, Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj, Saveznoj Republici Jugoslaviji i Makedoniji) u reformi srednjeg stručnog obrazovanja. Period u kome se ovaj program realizovao je od 2000. do 2004. godine, a budžet izdvojen od strane EU iznosio je 4,65 milijardi evra⁷⁹. „U okviru reformskih napora jedan od ključnih zadataka odnosio se na „otvaranje“ srednjih stručnih škola za odrasle. Osnovni napor bio je usmeren na pretvaranje srednjih škola u multiprogramske i multigeneracijske institucije. Škole bi pored svoje osnovne delatnosti realizovale opšteobrazovne i stručne programe za odrasle“ (Despotović i saradnici, 2006: 5). Ovim programom je tokom 2006. godine uspostavljeno pet **centara za kontinuirano obrazovanje odraslih** (u Zrenjeninu, Boru, Beogradu, Kragujevcu i Nišu), „u kojima je za to vreme realizovano više od 200 obuka za preko 2000 odraslih polaznika“⁸⁰, a planira se da još 12 srednjih stručnih škola prošire svoju delatnost na obrazovanje starijih od 18 godina i tako postanu **regionalni centri za kontinuirano obrazovanje odraslih**. Reč je o programski otvorenim školama, čiji se programi lako prilagođavaju potrebama privrede i tržišta rada. Delatnost centara za kontinuirano obrazovanje odraslih je usmerena na: razvoj i realizaciju stručnog obrazovanja redovnih programa stručnog obrazovanja koji vode kvalifikacijama kroz redovnu ili instruktivno-konsultativnu nastavu, ili njihovu kombinaciju; kratkotrajne sertifikovane programe stručnog osposobljavanja, obuke i usavršavanja (inicijalnog obrazovanja, prekvalifikacija, dokvalifikacija i osvežavanja znanja) odnosno obuke za nezaposlene; programe kontinuiranog stručnog obrazovanja za zaposlene; programe kontinuiranog stručnog usavršavanja za zaposlene; programe poslesrednjeg stručnog obrazovanja; programe neformalnog obrazovanja i učenja specifične namene. Pored nabrojanih aktivnosti, centri bi trebalo da se bave i *akreditacijom prethodnog učenja*, ali i *konsaltingom* za razvoj planova ljudskih resursa. Navedena je još jedna andragoški zanimljiva delatnost – *informisanje, savetovanje i vođenje* u izboru programa obuke i karijerno vođenje obrazovanja u skladu sa individualnim preferencijama (prema: CARDS, 2006: 19-20). U programima se koristi modularni pristup (sveobuhvatni i fragmentarni pristup), a za finansiranje su predviđena tri izvora: Republički budžet, lokani budžet i

⁷⁹ prema: http://europa.eu/legislation_summaries/enlargement/western_balkans/r18002_en.htm, pristupljeno 28. 08. 2013.

⁸⁰ <http://www.vetserbia.edu.rs/obrazovanjeodraslih.htm>, pristupljeno: 26. 08. 2013.

prihodi koje centri ostvare kroz vlastitu delatnost. Da bi pomenuti centri zaživeli u pravcu koji je zamišljen, potrebno je da brojni zakoni prate zacrtanu strategiju. Neki od njih se odnose i na finansiranje, pa je potrebno izmeniti „propise koji ograničavaju delatnost škola u području obrazovanja odraslih i dodatne zarade zaposlenih značajno ograničavaju; i ne selektivnu poresku politiku i enormna poreska opterećenja na dodatni dopunski rad (porez na promet, sva poreska opterećenja na dodatni rad koja iznose i do 79%)“ (CARDS, 2006: 27).

Što se tiče zvaničnih dokumenata Vlade iz ove oblasti, vredi pomenuti **Strategiju razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji**, donetu 2006. godine. Iz misije ove Strategije možemo mnogo toga zaključiti o njenom političkom diskursu. Ona kaže da stručno obrazovanje i obuka treba da: budu **atraktivni i dostupni** svima i da ponude aktivni pristup proizvodnji i uslugama - učenicima, odraslima, licima sa posebnim potrebama, onima koji nemaju odgovarajuće ulazne kvalifikacije, nezaposlenima i onima koji žele da se aktivno vrate na tržište rada; **odgovore** na trenutne, ali i buduće potrebe tržišta rada; bude **široko determinisano** - da postavi osnovu za celoživotno učenje i kontinuirano obučavanje i da pripremi mlade ljude za aktivno učešće u društvu; bude **fleksibilno** - posebno kada je reč o potrebama lokalne samouprave, zatim u odnosu na stilove učenja, ali i želje pojedinaca. Stručno obrazovanje i obuke treba da omoguće mobilnost unutar sistema u smislu fleksibilnog „ulaska” ali i „izlaska” iz sistema; bude **efektivno** – da omogući svim učesnicima da dosegnu željene nivoe kvalifikacija i da im pruži mogućnost za nastavak obrazovanja; bude zasnovano **na saradnji i partnerstvu** i da uključi sve relevantne partnere u razvoju, upravljanju, implementaciji i kontroli; bude **integrativni deo** ukupnog sistema kvalifikacija - svaki nivo mora da priprema za sledeći nivo i da obezbedi prolaz iz obrazovanja u osposobljavanje i nazad; bude **racionalno** - da optimalno koristi raspoložive resurse kako bi se obezbedile sve vrste obrazovanja i obuke za sticanje kvalifikacija; bude **funkcionalno** – da bude postavljeno jednostavno u pogledu organizacione strukture i podele odgovornosti za realizaciju; bude **usmereno ka postizanju održivog razvoja** (Vlada Republike Srbije, 2006: 3-4). Bar što se misije tiče, mišljenja smo da je primetan uticaj evropskog diskursa, sa naglašenim socijalnim partnerstvom, fleksibilnošću, efikasnošću i održivim razvojem. Kao socijalni partneri odgovorni za stručno obrazovanje i obuke vide se pored Vlade, poslodavaca i sindikata, i profesionalna i strukovna udruženja,

komore, institucije za stručno obrazovanje. U strategiji se navodi da je škola osnovni, ali ne i jedini institucionalni oblik stručnog obrazovanja i obuka, čime Strategija pokušava da se distancira od „skolarizacije“ u prethodnim periodima. „Strateški ciljevi koje je Vlada planirala da ostvari od 2004. do 2006. godine - *poboljšanje makroekonomskih rezultata zemlje, izgradnja moderne tržišne ekonomije, ostvarenje značajnog napretka u približavanju EU*, mogu biti postignuti samo ukoliko su modernizovano i reformisano stručno obrazovanje i obuke prepoznati, na svim nivoima, kao uslov održivog društvenog i ekonomskog razvoja“ (Vlada Republike Srbije, 2006: 6). Ovim se vidi odlučnost vlade da obrazovanje odraslih koristi kao alat za dostizanje ciljeva u ekonomskim i političkim ciljevima zemlje. Zajedničko delovanje svih učesnika obezbediće stručno obrazovanje i obuke koji su kompatibilni sa evropskim standardima; mogućnost da svi steknu kvalifikacije; nove odnose između teorije i prakse, ali i između poslodavaca i obrazovnih institucija; primenu principa celoživotnog učenja i principa održivog razvoja. Ovaj dokument uvodi i definiše **ključne kompetencije** koje vode zapošljavanju. One obuhvataju: intelektualne i senzomotoričke sposobnosti; društvene i interpersonalne veštine i znanja (komunikacije, timski rad, proces donošenja odluka, preuzimanje odgovornosti); poslovne i preduzetničke veštine i znanja (preduzetničke sposobnosti, kreativnost i inovativnost, samozapošljavanje); višestruke tehničke veštine i znanja; svest o potrebi zaštite životne sredine i postizanju održivog razvoja. Jasna orijentacija ka preduzetništvu predstavlja nešto što do tada nismo videli u stručnom obrazovanju u Srbiji. Stručno obrazovanje i obuke treba da: obezbede široku opštu osnovu za ostvarivanje ličnih planova i želja u pogledu daljeg obrazovanja i kasnijih alternativnih zanimanja; pronađu načine i forme kako bi odgovorili na različite zahteve i potrebe; pronađu ravnotežu u dobijanju širokih životnih veština i veština potrebnih za zaposlenje i rad.

Strategija ukazuje i na potrebu izgradnje standarda zanimanja, a zanimljivo je i zalaganje za uvođenje modularnog principa učenja i povezivanje obuka sa višim oblicima obrazovanja i prohodnost ka visokom obrazovanju. Ona decidirano govori ne samo o stručnim obukama, već i obrazovanju odraslih u ovom kontekstu. „Strategija polazi od premise da je obrazovanje odraslih: manifestacija doživotnog učenja i integralni deo celovitog sistema obrazovanja; snažan faktor ekonomskog razvoja, povećanja produktivnosti i konkurentnosti privrede, unapređenja zapošljavanja i zapošljivosti; korektiv redovnog sistema obrazovanja

(pruža drugu šansu za sticanje relevantnih znanja i veština); inovativni mehanizam sistema obrazovanja i učenja (područje koje brzo reaguje na potrebe privrede i tržišta rada, tehnološke promene, u koje se uvode i testiraju novi profili, programi, veštine, kompetencije i koje je fleksibilno i otvoreno za nove načine i oblike rada i učenja)“ (Vlada Republike Srbije, 2006:12). Takođe, obrazovanje odraslih je osnovni način da se podrži lični razvoj i mogućnost pojedinca da: bude zaposlen; ostvari veću zaradu; stekne nezavisnost; ostane zdrav i aktivan; obavlja kvalitetnije poslove; ojača porodicu i ohrabri nezavisnost njenih članova; doprinosi unapređivanju kvaliteta životne sredine; i doprinosi održivom razvoju društva. Da bi se ovo ostvarilo potrebno je povećati participaciju odraslih u celoživotnom učenju, uspostaviti mrežu institucija za obrazovanje odraslih i podsticati nove obrazovne programe i projekte. Posebna pažnja se poklanja i karijernom vođenju.

Istoga dana kada je donela i prethodnu strategiju (28. decembar 2006. godine), Vlada Republike Srbije donosi još jedan strateški dokument, koji je od esencijalnog značaja za obrazovanje odraslih – **Strategiju obrazovanja odraslih**. Polaznu tačku za izradu ove strategije čine dokumenti UNESCO-a (Hamburška deklaracija o obrazovanju odraslih, Dakarski okvir delovanja, Dekada obrazovanja za održivi razvoj Skupštine UN) i dokumenti EU (Memorandum o doživotnom učenju Evropske komisije, Evropski prostor doživotnog učenja, Kopenhagenska deklaracija). Obrazovanje odraslih se posmatra kao osnovni instrument za socijalno-ekonomsku transformaciju i razvoj. Ono treba da: odgovori na potrebe tržišta rada i potrebe pojedinaca za znanjima i veštinama; poveća vrednost ljudskog kapitala i stvori bazičnu podršku za održivi socijalno-ekonomski razvoj zemlje i njenu integraciju u globalnu, posebno evropsku ekonomiju; omogući pojedincima punu socijalnu participaciju i mogućnost većeg zapošljavanja i sposobnosti da budu aktivni i konkurentni na tržištu rada; uveća profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno aktivnog stanovništva (kretanje kroz svet rada, profesije i kvalifikacije); predupredi socijalnu isključenost i marginalizaciju, ojača socijalnu koheziju i osećanje pripadnosti i identiteta; podrži individualni razvoj i samoispunjenje (prema: Vlada Republike Srbije, 2006a: 4). U definisanju osnovnih pojmova i principa, ova strategija je konzistentna sa prethodno donetim strateškim dokumentima. Kako je tokom devedesetih godina XX veka obrazovanje odraslih bilo potpuno zapušteno područje obrazovanja, „osnovna svrha strategije obrazovanja odraslih je izgradnja društvenog ambijenta i osnovnih mehanizama za

obrazovanje i učenje odraslih i kreiranje sistema za obrazovanje i obuku odraslih (uključujući i institucije i mehanizme za podršku i razvoj) čije su osnovne karakteristike: relevantnost, fleksibilnost, efikasnost i efektivnost, dostupnost i održivost“ (Vlada Republike Srbije, 2006a: 5). Strategijom se postavljaju četiri osnovna cilja u obrazovanju odraslih. To su:

- Uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih. To se namerava postići kroz tri zadatka: (1) zaključivanje sporazuma o socijalnom partnerstvu u stručnom obrazovanju i obuci; (2) osnivanje saveta za stručno obrazovanje i obuku; (3) osnivanje lokalnih saveta za razvoj ljudskih resursa.
- Distribucija nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među relevantnim ministarstvima. U okviru ovog cilja treba: (1) razvijati kapacitete za upravljanje i podršku obrazovanju odraslih; (2) utvrđivanje modela i mehanizama finansiranja programa obrazovanja odraslih; (3) utvrđivanje načina kontrole i upravljanja institucijama za obrazovanje odraslih.
- Razvoj raznovrsnih programskih opcija i unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih. Zadaci ovoga cilja su: razvoj programa osnovnog obrazovanja odraslih; i razvoj programa stručnog obrazovanja i obuke.
- Unapređenje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih. Ovaj cilj ima šest zadataka. To su: donošenje zakona o obrazovanju odraslih i odgovarajućih podzakonskih akata; uspostavljanje sistema finansiranja obrazovanja odraslih; utvrđivanje standarda obrazovanja i obuke; uspostavljanje sistema akreditacije i sertifikacije; uspostavljanje sistema savetovanja i vođenja; uspostavljanje sistema za kontrolu kvaliteta programa obrazovanja i obuke.

U tekstu se dalje operacionalizuju nabrojani zadaci, a navode se i ciljne grupe odraslih, koje su u fokusu interesovanja Strategije. Radi se o: nepismenim licima i licima bez potpunog osnovnog obrazovanja; lica bez zanimanja i kvalifikacije; nezaposleni; tehnološki viškovi; zaposleni, posebno kategorije koje su pod rizikom od gubitka posla; preduzetnici i lica koja započinju privatni posao; lica sa posebnim potrebama; etničke manjinske grupe, posebno Romi; žene; i na kraju, seosko stanovništvo. Finansiranje je uvek bilo problem u obrazovanju odraslih, a Strategijom se planira uspostavljanje sistema finansiranja

obrazovanja odraslih kroz finansiranje iz: budžeta Republike Srbije; budžeta jedinica lokalne samouprave; preduzeća/privrednih društva i privatnih poslodavaca; pojedinaca; udruženja; i međunarodnih organizacija i programa. Planirano je da se izvrši relokacija budžetskih sredstava i jedan deo usmeri za finansiranje obrazovanja odraslih; zatim, izvrši zaokret od pasivne ka aktivnoj politici zapošljavanja, koja između ostalog podrazumeva preusmeravanje dela postojećih sredstava u obuke nezaposlenih i potencijalno nezaposlenih; vodi stimulatívna poreska strategija prema poslodavcima i pojedincima koji ulažu u obrazovanje odraslih i institucijama i organizacijama koje realizuju programe obrazovanja odraslih od značaja za ekonomski razvoj i povećanje zaposlenosti. Planirano je i formiranje fondova za obuku uz uvođenje povoljnih kredita za sticanje inicijalne kvalifikacije ili prekvalifikaciju; uspostavljanje sistema akreditacije institucija i programa i tako da se stimulišu pojedinci i preduzeća/privredna društva da ulažu u obrazovanje i obuku; i na kraju, povećaju investicije u obuku nezaposlenih za nacionalno akreditovane programe na nivou lokalne zajednice i preduzeća/privrednog društva. Na kraju Strategije je predviđeno da će Akcioni plan za sprovođenje ove strategije Vlada utvrditi do 30. aprila 2007. godine. Uprkos ovakvim predviđanjima, **Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji** je donet tek par godina kasnije (u trenutku kada se dosta toga u Srbiji promenilo i kada joj, možda, nije trebao Akcioni plan, već nova Strategija). U svakom slučaju, Akcionom planom se utvrđuju mere i aktivnosti za ostvarivanje prioriteta i ciljeva postavljenih Strategijom i to za period od dve godine: 2009-2010. godinu, kao i indikatori za praćenje rezultata (faznih i finalnih) i procenu ukupne uspešnosti njegove realizacije (Vlada Republike Srbije, 2009a). Ovaj akcioni plan, donet sa zakašnjenjem, nije očigledno predstavljao nešto čega bi se Vlada decidirano držala, jer mnoge aktivnosti predviđene njime nisu sprovedene u vremenskom okviru u kojem su bile predviđene. Primeri za to su Zakon o obrazovanju odraslih, predviđen za usvajanje 2009. godine, a koji je usvojen 2013. godine, kao i Strategija razvoja socijalnog partnerstva u oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, planirana je za 2009. godinu, a koja, prema našem uvidu i podacima sa sajta Ministarstva prosvete, ni dan danas nije usvojena. Važno je napomenuti da je obrazovanje odraslih zastupljeno i u većem broju strateških dokumenata Vlade Republike Srbije, koji u svom nazivu nemaju termin obrazovanje.

Tako se u **Strategiji razvoja informacionog društva u Republici Srbiji do 2020. godine** (Vlada Republike Srbije, 2010: 13), kaže da cilj razvoja primene IKT-a u obrazovanju razvoj koncepta obrazovanja i učenja tokom celog života, kao i „uključivanje obrazovnih grupa sa posebnim obrazovnim potrebama, što obuhvata sticanje znanja i veština iz IKT odraslih, koji nisu imali mogućnosti da ih dobiju“. Takođe, „neophodno je integrisanje IKT u sve aspekte obrazovnog procesa, sa ciljem efektivnijeg i efikasnijeg obrazovanja“ (ibidem). U ovom dokumentu, kao i dokumentu iz 2006. godine, koji mu je prethodio (Strategija razvoja informacionog društva u Republici Srbiji (Službeni glasnik RS“, broj 87/06)) jasno se nazire evropska retorika kroz upotrebu termina kao što su: „društvo bazirano na znanju“, „ekonomija bazirana na znanju“, „postindustrijsko društvo“.

U **Nacionalnoj strategiji o starenju 2006 – 2015** (Vlada Republike Srbije, 2006b), čiji je jedan od osnovnih principa celoživotni razvoj pojedinca, postoji i posebno poglavlje, pod rednim brojem VI, čiji je naslov „Podsticanje doživotnog obrazovanja“. U ovom delu su proklamovana dva opšta cilja vezana za ovo poglavlje: 1) Olakšavanje i podsticanje doživotnog učenja, 2) Obezbeđivanje uslova za sticanje znanja koja su u funkciji većih mogućnosti za zapošljavanje. Kao aktivnosti za postizanje prvog cilja navedeno je, između ostalog, širenje mreže Univerziteta za treće doba, organizovanje obuke i usavršavanje kadrova koji rade sa starim licima, organizovanje programe pripreme za penzionisanje i život u starosti, promovisanje rezultata postignutih u obrazovanju starih i borba protiv predrasuda vezanih za obrazovanje starih. Kao aktivnosti za postizanje drugog cilja navedeno je uspostavljanje bližih veza između obrazovnih ustanova i poslodavaca kako bi se povećala sposobnost starih lica za zapošljavanje, unapređivanje načina za ukidanje funkcionalne nepismenosti. Ovo u potpunosti prati evropski diskurs i ekonomske tokove gde je akcenat na produžavanju radnog veka, ali i na liberalnom obrazovanju starih (Univerzitet za treće doba). Ono što nam se čini kao zanimljivost u ovoj strategiji je organizovanje obrazovnih oblika u kojima stara lica prenose svoja znanja i iskustva iz različitih oblasti.

U okviru **Strategije razvoja socijalne zaštite** (Vlada Republike Srbije, 2005a) predviđa se permanentna edukacija kadrova zaposlenih u sistemu socijalne zaštite, kao i edukacija zaposlenih u javnim službama za novi pristup pravima korisnika i efikasniju organizaciju rada. Takođe, planira se uspostavljanje sistema profesionalnog napredovanja zaposlenih u

ovim službama kroz kontinuirano profesionalno usavršavanje. Ono što se nama čini da je andragoški relevantnije, jeste i obrazovni rad sa korisnicima usluga socijalne zaštite za prihvatanje odgovornosti i participaciju u izboru usluga, kao i boljim informisanjem i obrazovanjem za preuzimanje novih uloga u sistemu socijalne zaštite.

Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2005 – 2010. godine (Vlada Republike Srbije, 2005b: 4) naglašava da iako nije realno da će Srbija postići punu zaposlenost do 2010. godine, što je cilj EU, ona mora da se priprema „za vreme kada će Srbija postati deo najkonkurentnije i najdinamičnije na znanju zasnovane privrede, sposobne za održivi ekonomski rast sa kvalitetnijim i brojnijim radnim mestima, i uz jaču društvenu koheziju“⁴. Obrazovanje odraslih se vidi kao jedan od načina uz pomoć kojeg se može postići evropski cilj. *Preduzetništvo* se može podstaći kroz obuku o mogućnostima za korišćenje fondova i započinjanje nezavisne aktivnosti za nezaposlene, kao i sticanjem znanja kroz savete, poslovne informacije i informacije o izvozu. *Obuke i prekvalifikacija* se smatraju aktivnim politikama tržišta rada. Njihov cilj je da poveća zapošljivost i produktivnost nezaposlenih lica, a „obuka može biti usmerena ka pojedincima ili grupama, u formalnim učionicama ili preduzećima, kada uzima oblik obuke na poslu“ (Vlada Republike Srbije, 2005b: 35). U okviru aktivnih mera prevencije dugoročne nezaposlenosti javlja se i *stručno osposobljavanje*, odnosno sticanje radne prakse, čiji je cilj sticanje radnog iskustva, radnih navika i odgovarajućih veština, koje bi povećale zapošljivost. U kontekstu povećanja zapošljivosti starijih radnika kojima preti gubitak posla, navodi se osnovna informatička obuka, posebno za „bele okovratnike“. Postojeći sistem obrazovanja i usavršavanja odraslih je ocenjen kao nerazvijen, a neophodnost njegovog razvijanja proističe iz potrebe prekvalifikacije postojećih kadrova, ali i podržavanja koncepta celoživotnog učenja.

U **Nacionalnoj strategiji zapošljavanja za period 2011-2020. godine** (Vlada Republike Srbije, 2011) se konstatuje da u periodu za koji je formulisana prethodna strategija, nije došlo do rasta zaposlenosti (20% radno sposobnog stanovništva u 2010. godini je nezaposleno) i da je za to u velikoj meri kriva svetska ekonomska kriza. Takođe, konstatuje se da je i u EU (koja za nas predstavlja referentni okvir i cilj) nezaposlenost porasla u navedenom periodu na preko 10%. Strategija EU „Evropa 2020“ se posmatra kao cilj kojem i mi moramo težiti. Obrazovna struktura je nešto povoljnija nego u prethodnom periodu (do čega je uglavnom došlo prostom smenom generacija), ali je i dalje daleko ispod

evropskog proseka. „Ključni izazovi u obrazovnoj politici ogledaju se pre svega u nedovoljnoj usaglašenosti strategija zapošljavanja, obrazovanja i naučno-tehnološkog razvoja, nedostatka zakonske regulative u oblasti obrazovanja odraslih, povezivanja formalnog i neformalnog obrazovanja, problema nepostojanja institucija u skladu sa potrebama standarda kvaliteta obrazovanja odraslih“ (Vlada Republike Srbije, 2011: 18). Obrazovanje se vidi kao jedan od načina prevazilaženja problema nezaposlenosti, a „celokupna politika obrazovanja treba da se zasniva na stvarnim i realnim potrebama tržišta rada“ (Vlada Republike Srbije, 2011: 22). Nepostojanje nacionalnog okvira kvalifikacija i još uvek ne uvođenje evropskog referentnog okvira za osiguranje kvaliteta znatno otežavaju realizaciju prethodne ideje. Govoreći konkretno o obrazovanju odraslih, pored funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih, govori se i o praćenju Akcionog plana Evropske komisije za obrazovanje odraslih. To podrazumeva uklanjanje prepreka za uključivanje sa posebnim naglaskom na osobe sa najnižim stepenima početnog obrazovanja, starije osobe, osobe u ruralnim područjima i osobe sa invaliditetom. Dalje, mere obuhvataju visokokvalitetne sisteme savetovanja i informisanja, obezbeđivanje kvaliteta učenja odraslih, uz posvećivanje posebne pažnje razvoju osoblja, uvođenja sistema koji prepoznaje i vrednuje rezultate učenja, unapređivanje kvaliteta obuka i razvoj i uspostavljanju sistema kratkih obuka na tržištu rada, a preduzetništvo i dalje ostaje jedna od prioritarnih oblasti obrazovanja odraslih. Poseban akcenat je i na razvoju sistema karijernog vođenja i savetovanja odraslih.

Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji (Vlada Republike Srbije, 2006v) iz 2006. godine je planirana za period od 2007. godine do 2015. godine. U ovoj strategiji možemo identifikovati tri grupe mera koje su usmerene na obrazovanje odraslih. Prva grupa mera je usmerena na celokupnu zajednicu, sa ciljem podizanja nivoa svesti o osobama sa invaliditetom. Druga grupa mera je usmerena prevashodno na osobe sa invaliditetom, u okviru kojih se one informišu o svojim pravima, položaju i potrebama. Treća grupa mera je usmerena na pružaoce usluga osobama sa invaliditetom, sa ciljem podizanja nivoa kvaliteta usluga. Što se tiče obrazovanja, promovise se princip inkluzije, u okviru kojeg treba osigurati „da se u okviru sveobuhvatnog (formalnog i neformalnog) obrazovnog sistema obezbede individualizovane

mere podrške osobama sa invaliditetom, radi postizanja maksimalnog akademskog i socijalnog razvoja“ (Vlada Republike Srbije, 2006v: 14).

Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji (Vlada Republike Srbije, 2009b) u delovima u kojima se bavi obrazovanjem odraslih, usmerena je na dve ciljne grupe: romsku populaciju i neromsku populaciju. Naime, u strategiji je opisana izuzetno teška situacija Roma u Srbiji, njihov izuzetno kratak životni vek, nedostatak ličnih dokumenata, siromaštvo i diskriminacija. Zbog toga je potrebna obrazovna intervencija sa različitim javnim službama koje se procenjuju od izuzetnog značaja za poboljšanje položaja Roma i njihova senzibilizacija za potrebe ove ciljne grupe. Što se tiče obrazovanja Roma, preporučuje se nastavak i proširenje projekta *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih Roma*, obuke za zanimanja koja su deficitarna na tržištu rada, zatim, obuka Roma za delovanje sindikalnih, strukovnih i zadružnih organizacija, kao i škola za roditelje pri centrima za socijalni rad, školama i u romskim naseljima. Preporučuje se da se tokom obuke najsiromašnijeg dela Romske populacije odvoje određena novčana sredstva kao neki oblik stipendije, a takođe se ukazuje i na potrebu obrazovanja stručnjaka za romski jezik i kulturu, kako bi moglo biti zadovoljeno pravo Roma na obrazovanje na maternjem jeziku.

Strategija reintegracije povratnika po osnovu sporazuma o readmisiji (Vlada Republike Srbije, 2009v) se bavi donekle sličnim problemom kao i prethodna strategija. Na osnovu sporazuma Vlade Republike Srbije i EU otvara se mogućnost povratka oko 100 000 ljudi, tražilaca azila, najvećim delom Roma. Što se tiče intervencije u oblasti obrazovanja odraslih, strategija je usmerena na dve ciljne grupe: državne službenike i osobe na koje se readmisija odnosi. Što se tiče prve ciljne grupe, prema strategiji, neophodno je informisanje i edukacija stručnih radnika u sistemu socijalne zaštite, lokalne samouprave i drugim javnim službama o procesu readmisije. Cilj ove aktivnosti je podizanje nivoa usluga usmerenih ka osobama u readmisiji. To bi se praktično sprovelo „putem organizovanja seminara i informativnih sastanaka, štampanja i distribucije brošura, lifleta, realizacije medijskih promocija i kampanja“ (Vlada Republike Srbije, 2009v: 24). Što se tiče povratnika kao ciljne grupe, pored realizacije uobičajenih mera aktivnog zapošljavanja putem dodatnih obuka i prekvalifikacija, akcenat je i na sprovođenju programa učenja srpskog jezika i usklađivanje sistema nostrifikacije diploma.

Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji (Vlada Republike Srbije, 2010a) se dosta spominje u drugim strategijama koje su na bilo koji način povezane sa obrazovanjem odraslih. Prema ovoj strategiji, a u kontekstu obrazovanja odraslih, razvoj karijernog vođenja i savetovanja obuhvata sledeće bazične elemente (Vlada Republike Srbije, 2010a: 5-6): uključivanje karijernog savetovanja kao sveobuhvatni obrazovni cilj na svakom nivou obrazovanja, obezbeđivanje dostupnosti karijernih informacija kako mladima tako i odraslima, povezivanje i bliska saradnja između sistema karijernog vođenja i savetovanja za odrasle i karijernog sistema za mlade, obezbeđenje visokog kvaliteta pojedinačnih servisa za karijerno savetovanje uvođenjem jedinstvenih standarda servisa, obezbeđivanje stalnog usavršavanja metoda karijernog savetovanja i vođenja i informacionih materijala za pojedince, stvaranje sistema usavršavanja pedagoga, psihologa i savetnika u školama, karijernim centrima i servisima, i na kraju, podizanje društvene svesti o važnosti stalnog individualnog planiranja karijere. Strategija u potpunosti promovise evropski pogled na ovu problematiku, i pozivajući se na evropska dokumenta, konstatuje da karijerno vođenje i savetovanje ima tri glavna cilja: cilj tržišta rada, cilj socijalne jednakosti i inkluzije i cilj celoživotnog učenja. Ono što je izuzetno zanimljivo sa aspekta našeg rada, jeste konstatacija da se posebna pažnja mora „posvetiti pripadnicima osetljivih grupa kako mladih tako i starijih od 45 godina“ (Vlada Republike Srbije, 2010a: 13).

U **Strategiji razvoja zaštite mentalnog zdravlja** (Vlada Republike Srbije, 2007) obrazovanje odraslih se spominje, ali prilično fragmentarno i oskudno, u odnosu na potencijal za obrazovanje odraslih koji predmet ove strategije ima. Naglašeno je da javnost treba da bude sistematski informisana o stvarima vezanim za zaštitu mentalnog zdravlja i funkcionisanje službi, sa posebnim akcentom na učešću zajednice, a najviše prostora je posvećeno unapređivanju edukativnih programa za stručnjake iz oblasti mentalnog zdravlja (psihijatri, psiholozi, socijalni radnici, medicinske sestre, specijalni pedagozi) kako bi mogli da sprovedu zaštitu mentalnog zdravlja u zajednici. Od svih pomenutih stručnjaka, poseban je akcenat na psihijatrima i njihovom usavršavanju iz oblasti psihoterapijskih veština, kao i veština vezanih za multidisciplinarnu praksu i rad u multidisciplinarnom timu, kako bi mogli da budu uključeni u usavršavanje lekara i saradnika primarne zdravstvene zaštite i budu konsultanti u toj oblasti.

Strategija očuvanja i jačanja odnosa matične države i dijasporne matične države i Srba u regionu (Vlada Republike Srbije, 2011a) na nekoliko mesta, dosta stidljivo govori o obrazovanju odraslih. Postoji ideja programa „cirkulacije stručnjaka“, koji bi omogućio da profesori, naučnici i profesionalci provedu neko vreme usavršavajući se na stranim univerzitetima i u stranim kompanijama. Spominje se i pružanje institucionalne, obrazovno-informativne i projektne podrške dijaspori prilikom apliciranja za fondove lokalnih zajednica, a na teme vezane za manjiska prava, multikulturalnost, integraciju, rodnu ravnopravnost i dr. Planirana je i pomoć dijaspori kako bi zadržali srpski kulturni identitet, a sadržaji su pored obrazovnih vezani i kulturu i umetnost.

U Nacionalnoj strategiji za sprečavanje i suzbijanje nasilja nad ženama u porodici i u partnerskim odnosima (Vlada Republike Srbije, 2011b) dosta se prostora posvećuje prevenciji, a u okviru prevencije i obrazovanje odraslih ima zapaženo mesto. Podizanje svesti javnosti o ovim pojavama je planirano kroz organizovanje tribina, konferencija, predavanja o problemu nasilja nad ženama. Očekuje se i aktivna uloga medija i sredstava javnog informisanja, a u promeni stereotipa o shvatanju rodnih uloga ciljna grupa obrazovne intervencije su muškarci. Predviđena je i obuka za zaposlene u nadležnim organima i službama, kao i usavršavanje profesionalaca u oblasti obrazovanja i vaspitanja. Strategija je usmerena i na rad sa ženama, njihovo osnaživanje i upoznavanje sa pravima, dok sa počiniocima nasilja predviđa obrazovne programe, koji ne smeju biti alternativa kaznama i merama bezbednosti, već njihova dopuna.

Vlada Republike Srbije je u protekle dve godine donela još dva izuzetno bitna dokumenta kojima se utvrđuje dalji pravac obrazovanja odraslih. Radi se o Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine i o Zakonu o obrazovanju odraslih.

Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine (Vlada Republike Srbije, 2012) je pokušaj Vlade da prvi put kreira sveobuhvatnu strategiju obrazovanja, kojom će biti objedinjeni različiti nivoi, oblasti i ciljne grupe u obrazovanju. Misija sistema je da obrazovanje u 21. veku „osigura osnovni temelj života i razvoja svakog pojedinca, društva i države zasnovanog na znanju“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 7). U ovoj strategiji se kao posebni delovi javljaju razvoj preduniverzitetskog obrazovanja (predškolsko, osnovnoškolsko, opšte i umetničko srednje obrazovanje i vaspitanje, kao i srednje stručno obrazovanje i vaspitanje), razvoj visokog obrazovanja (akademske, doktorske i strukovne

studije, kao i obrazovanje nastavnika), obrazovanje odraslih, i na kraju, finansiranje obrazovanja.

Jedna od osnova na kojima je konstruisana ova strategija je i želja Srbije da postane deo evropskog obrazovnog prostora, što je i iskazano u nameri „da se privreda, nauka, kultura, obrazovanje i druge delatnosti u Republici Srbiji pridružuju zajedničkom evropskom prostoru sa ciljem da postanu konkurentan i produktivan činilac ukupnih razvojnih stremljenja koja sledi Evropa – sažeto iskazanim u dokumentu 'Evropa 2020', ka ekonomiji zasnovanoj na znanju uz očuvanje životne sredine“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 5). U dokumentu je naglašeno zalaganje za celoživotno učenje, kao i želja da sistem obrazovanja bude otvoren prema svim drugim sistemima u Republici Srbiji.

Za potrebe ove strategije Vlada Republike Srbije (2012: 6) je sistem obrazovanja razložila na sledeće podsisteme:

1. društvena briga o deci i predškolsko vaspitanje i obrazovanje;
2. osnovno obrazovanje i vaspitanje;
3. opšte i umetničko srednje obrazovanje i vaspitanje;
4. srednje stručno obrazovanje i vaspitanje;
5. osnovne i master akademske studije;
6. doktorske studije;
7. strukovne studije;
8. obrazovanje nastavnika;
9. obrazovanje odraslih.

U strategiji je naglašeno da se obrazovanje odraslih tiče više nivoa, od osnovnog do visokog obrazovanja.

Formulisani su sledeći **ciljevi dugoročnog razvoja obrazovanja**: povećanje **kvaliteta** procesa i ishoda obrazovanja, povećanje **obuhvata** stanovništva Srbiji na svim obrazovnim nivoima, dostizanje i očuvanje **relevantnosti** obrazovanja, i na kraju, povećanje **efikasnosti** upotrebe svih resursa obrazovanja. Ovi ciljevi su obavezujući, kako za sistem u totalu, tako i za svaki njegov podsistem, što znači i za obrazovanje odraslih. Takođe, za svaki od navedenih ciljeva Vlada je definisala i **posebna strateška opredeljenja**. Mi ćemo ovde navesti samo ona koja su, prema našem mišljenju, vezana za obrazovanje odraslih. To su: kvalitet nastavnika; redovna, objektivna i transparentna akreditacija i provera kvaliteta svih

obrazovnih institucija; povećanje javnog finansiranja obrazovanja sa tekućih 4,5% na 6% BDP-a do 2020. godine; najmanje 7% stanovnika će biti obuhvaćeno (2020. godine) nekim od programa obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja.

U okviru dela pod nazivom strategija razvoja preduniverzitetskog obrazovanja i vaspitanja postoje delovi koji se eksplicitno tiču i obrazovanja odraslih. U delu u kojem se govori o upravljanju vaspitno-obrazovnim institucijama, posebno je apostrofirana obuka direktora za uloge koje ima, kroz izradu sistema stalnog profesionalnog usavršavanja direktora.

U delu koji govori o predškolskom vaspitanju i obrazovanju nalazimo i jedno određenje koje ima andragoški prizvuk i potencijal, ali koje nije do kraja eksplicitno iskazano. Naime, jedna od funkcija ovoga podsistema je i „osnaživanje porodice da od detetovog rođenja uspostave zdrave, bezbedne i podsticajne uslove za njegov puni život i razvoj u porodičnoj sredini i za aktivno uključivanje roditelja u funkcionisanje i razvoj sistema“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 13). Smatramo da bi u pomenutom „osnaživanju“ obrazovanje za roditeljstvo trebalo da ima zapaženo mesto, ali to ovde nigde nije eksplicitno rečeno.

Iako je u Srbiji još 1958. godine uvedeno obavezno besplatno osnovno obrazovanje, još uvek postoji veliki problem nepismenosti u Srbiji. Prema podacima Vlade Republike Srbije (2012: 29-30), sva deca nisu obuhvaćena osnovnim obrazovanjem: oko 5% generacije ne upisuje osnovnu školu, oko 95% upisane dece završava osnovnu školu. Podaci su još dramatičniji ako uzmemo u obzir marginalizovane grupe, kao što su Romi ili seoska populacija. Kako bi se izborila sa problemom nepismenosti, Vlada (2012: 39) predlaže „sprovođenje optimalizacije mreže OŠ“, što podrazumeva očuvanje malih seoskih škola gde god je to moguće, uz proširivanje njihove delatnosti, kako bi postale multifunkcionalni centri. U tom kontekstu se predlaže ukidanje škola za osnovno obrazovanje odraslih i prenošenje te funkcije na redovne osnovne škole. Redovne škole bi bile osposobljene za rad sa odraslim nepismenim osobama i sprovođenje koncepta funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih. Smatramo da je opravdano ovako gledište, s obzirom na to da redovne osnovne škole postoje u gotovo svim većim mestima (oko 60% mesta sa preko 100 stanovnika u Srbiji ima školu (Vlada Reublike Srbije, 2012: 30)), a da postoje celi regioni Srbije koji ne poseduju ni jednu školu za osnovno obrazovanje odraslih. Usavršavanje nastavnika je ključna komponenta koja bi omogućila da se kapacitet redovnih osnovnih škola iskoristi i u radu sa odraslima. Takođe, usavršavanje direktora osnovnih škola

predstavlja preduslov za uspešno ostvarivanje novih, proširenih uloga redovnih osnovnih škola. U strategiji je naglašeno (Vlada Republike Srbije, 2012: 49) da celoživotno obrazovanje treba da „bude jedna od transverzalnih linija koja preseca sve obrazovne podsisteme“, a da „osnovne škole treba da saraduju s projektima obrazovanja odraslih, da se uključuju – infrastrukturno i kadrovski – u realizaciju projekata za obrazovanje odraslih“ (ibidem). O načinima da se pomenute škole motivišu za rad sa odraslima nema ni spomena. U delu strategije u kojem se govori o srednjem stručnom obrazovanju i vaspitanju se navodi misija ovog podsistema obrazovanja. „Misija srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja ... je da obezbedi mogućnosti i uslove svakom pojedincu da stekne znanja, veštine, sposobnosti i stavove – stručne kompetencije radi efikasnog uključivanja u svet rada i nastavak školovanja“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 68). Dakle, ovde je jasno rečeno da je namenjeno „svakom pojedincu“, što znači i odraslim građanima. Shodno tome, očekivano stanje za 2020. godinu je da više od 5% populacije odraslih nezaposlenih lica pohađa neki od oblika srednjeg stručnog obrazovanja, a da 20 % odraslih koji su prošli kroz sistem obuka pronalazi posao ili se samozapošljava u periodu kraćem od devet meseci. Ono što je zanimljivo jeste da je u strategiji dat tabelarni prikaz strateških ciljeva stručnog obrazovanja i mera za njihovo dostizanje u Republici Srbiji koji se kompariraju sa sličnim ciljevima i merama u EU. Ovo govori o evidentnom evropskom diskursu koji Srbija pokušava da realizuje u ovoj oblasti. Strateški ciljevi u oblasti srednjeg stručnog obrazovanja se porede sa strateškim ciljevima EU iznetim u Kopenhaškoj deklaraciji, odnosno Kominikeu iz Briža. U pomenutoj tabeli je formulisano 5 strateških ciljeva, koji su gotovo identični evropskim ciljevima iz ove oblasti. To su:

1. **Obezbeđivanje dostupnih i relevantnih kvalifikacija u srednjem stručnom obrazovanju.** Mere koje bi to obezbedile su: uspostavljanje Nacionalnog okvira kvalifikacija za celoživotno učenje; standardizacija ispita za sticanje kvalifikacija; uspostavljanje sistema sertifikacije prethodnog učenja (priznavanje neformalnog i informalnog učenja).
2. **Unapređenje kvaliteta i efikasnosti sistema srednjeg stručnog obrazovanja.** Mere kojima bi to trebalo obezbediti su sledeće: uvođenje majstorskog obrazovanja; unapređivanje sistema usavršavanja nastavnika; razvoj programa obrazovanja na

osnovu standarda kvalifikacija; fleksibilna organizacija nastave; usklađivanje mreže stručnih škola i ponude obrazovnih programa (profila) sa potrebama privrede.

3. **Obezbediti da sistem srednjeg stručnog obrazovanja bude sveobuhvatan i da doprinosi smanjenju stope ranog napuštanja obrazovanja.**
4. **Uspostavljanje održivog sistema socijalnog partnerstva u srednjem stručnom obrazovanju.** To bi trebalo da se uradi kroz uključivanje poslodavaca u proces programiranja, razvoja i realizacije srednjeg stručnog obrazovanja.
5. **Uspostavljanje efikasnog sistema upravljanja u srednjem stručnom obrazovanju na svim nivoima.** To bi se, prema strategiji (ibidem), moglo postići uspostavljanjem sistema praćenja i vrednovanja stručnog obrazovanja, kao i definisanjem jasne podele odgovornosti, uloga i zadataka svih nosilaca upravljanja u srednjem stručnom obrazovanju.

Evidentno je da svi navedeni ciljevi i mere, osim cilja broj 3, imaju značajne implikacije, ne samo na obrazovanje omladine, već i na stručno obrazovanje i obuku odraslih.

Nacionalni okvir kvalifikacija „je sistem koji obuhvata broj i opis nivoa kvalifikacija, odnose između kvalifikacija, puteve prohodnosti i napredovanja u odnosu prema tržištu rada i civilnom društvu“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 76). Planira se da se do 2020. godine uspostavi sistem nacionalnog okvira kvalifikacije u srednjem stručnom obrazovanju. Njegovo donošenje bi trebalo da obezbedi relevantnost kvalifikacija, pristup, fleksibilnost i prohodnost u sistemu formalnog i neformalnog obrazovanja, zatim, olakšao bi i obezbedio prepoznavanje i priznavanje neformalnog i informalnog učenja, kao što bi podržao orijentisanost na ishode učenja i primenu koncepta celoživotnog učenja.

Uvođenjem *majstorskog obrazovanja* bi se omogućilo da instruktori praktične nastave u preduzećima budu od strane zakona priznati kao nastavnici u sistemu obrazovanja, nakon što su se usavršili i stekli neophodna didaktičko-metodička znanja.

Problem sa nastavnicima stručnih predmeta i modula u srednjem stručnom obrazovanju je što nemaju inicijalno nastavničko obrazovanje, a nemaju ni stručno iskustvo u matičnoj struci, jer im je to prvo zanimanje. Planirano je usavršavanje u didaktičko-metodičkim predmetima, ali i sticanje organizovanog iskustva u preduzećima iz matične struke.

U delu strategije u kojem se detaljno izlaže strategija razvoja visokog obrazovanja, kaže se u delu posvećenom finansiranju visokog obrazovanja, da je jedan od ciljeva „omogućavanje

studiranja onima koji žele da studiraju, bez obzira na socijalni, ekonomski i drugi status“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 86). Ovako formulisana odredba, ukazuje da ne bi trebalo da postoji ni diskriminacija na osnovu godina. Takođe, navedeno je da će visokoškolske ustanove organizovati i sprovoditi, kao poseban oblik svoje delatnosti, „celoživotno obrazovanje prateći opšti tehnološki napredak, razvoj oblasti i potrebe tržišta radne snage, a celoživotno obrazovanje prilagodiće se sistemu ECTS, i u njega uključiti elementi koji se odnose na neformalno obrazovanje“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 88). Ono što unosi sumnju u otvorenost visokoobrazovnog podsistema jeste konstantno projektovanje željenog stanja broja visokoobrazovanih građana Srbije na populaciju od 30 do 34 godina starosti.

I u ovom obrazovnom podsistemu postoji strategija usavršavanja nastavnog kadra, a navedeno je da bi trebalo što pre konkretizovati politiku usavršavanja nastavnika (kroz post-doktorske boravke), kao i studenata-doktoranata na stranim univerzitetima.

Ono gde još prepoznamo odredbe koje se odnose na odrasle koji žele da studiraju, jeste deo koji govori o studiranju zaposlenih. Strategija predviđa dve brzine studiranja: normalna brzina (studenti koji ostvaruju 60 ECTS godišnje) i sporije studiranje (ostvaruju manje od 60 ECTS godišnje), „što je prilagođenje zaposlenim studentima (koji studiraju na daljinu). Obe vrste studenata stižu na studijama ista znanja, veštine i kompetencije, te samim tim, dobijaju iste diplome“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 97). Ono što smatramo neadekvatim jeste što se za zaposlene studente, očigledno, predviđa samo studiranje na daljinu, koje verovatno, ne odgovara svim odraslim studentima. Opisujući aktuelno stanje u Srbiji, strategija tvrdi suprotno. Kaže se da studije na daljinu najviše odgovaraju zaposlenoj populaciji, jer „režim studija nije prilagođen mogućnostima zaposlenih studenata, jer oni imaju poteškoća da ostvare brzinu studiranja od 60 ECTS za godinu dana. Uz to formalnim gubitkom godine gube motivaciju i imaju dodatne finansijske troškove“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 102). Pri tome se ne govori ništa o tome da se pomenuti režim studija na neki drugi način prilagodi zaposlenim studentima. Jedino što govori u prilog tome da možda, odrasli studenti neće biti osuđeni samo na studiranje na daljinu, govori da organizacija i režim akademskih studija mora biti prilagođen „specifičnostima tipova studija i oblika studiranja, pri čemu se posebno vodi računa o studentima koji su zaposleni“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 97). Obrazovanje odraslih se i decidirano spominje u akademskom kontekstu. Kaže se da su akademske studije otvorene za obrazovanje odraslih u okviru

koncepta celoživotnog učenja, a sa ciljem dodatnog obrazovanja, prekvalifikacije i sticanja nove profesije. Takođe, rečeno je da akademske studije nemaju samo funkciju razvoja države, već i omogućavaju i lični razvoj građana, obogaćivanje i razvoj ličnosti, što je jedan od retkih slučajeva spominjanja liberalnog obrazovanja u ovoj strategiji.

U viziji realizacije strategije visokoškolskog obrazovanja u Srbiji i usaglašavanja studijskih programa sa potrebama tržišta rada, spominje se i priznavanje neformalnog učenja i iskustvenog znanja, kao i mogućnost postepenog studiranja zaposlenih studenata (parcijalno realizovanje studijskog programa, sa mogućnošću kasnijeg završavanja studija), ali i programi (kursevi) obuke prilagođeni zaposlenima.

Kao što smo ranije naglasili, u Strategiji razvoja obrazovanja do 2020. godine, kao posebno poglavlje se javlja obrazovanje nastavnika. Smatramo da je ovo područje profesionalnog usavršavanja jedna od značajnijih andragoških tema i vrlo važan segment obrazovnih politika. Strategija nastavlja već utvrđenu praksu, prema kojoj se „stručno usavršavanje nastavnika obavlja na osnovu akreditovanih kvalitetnih i proverenih programa kroz koje se ostvaruje obrazovna politika Republike Srbije. Nastavnik (aktiv nastavnika, škola) bira među tim programima one koji najviše doprinose unapređivanju njegove nastavne prakse“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 143). Već smo se ranije bavili ovim pitanjem (Miljković, J., Mrkšić, M., 2013) i nažalost konstatovali da su namere države da reguliše ovo pitanje ostale samo mrtvo slovo na papiru i da nagrađivanje i sankcionisanje nastavnika po osnovu stručnog usavršavanja nije zaživelo na teritoriji Republike Srbije. U strategiji se dalje kaže, da je izuzetno bitno da se već od naredne budžetske godine počne primenjivati zakonom predviđen sistem napredovanja nastavnika u osnovnim i srednjim školama, što se ni nakon dve godine od usvajanja ovog strateškog dokumenta nije desilo.

U delu strategije koji se eksplicitno bavi obrazovanjem odraslih, kaže se da je misija obrazovanja odraslih „da omogući odraslim građanima pravo na obrazovanje i učenje tokom čitavog života i da time doprinese njihovom ličnom i profesionanom razvoju, boljem zapošljavanju i socijalnoj participaciji“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 154).

Trenutno stanje u obrazovanju odraslih, kao i vizija njegovog daljeg razvoja su sagledani kroz sledeće dimenzije: obuhvat, kvalitet, relevantnost, efikasnost, priznavanje prethodnog učenja i karijerno vođenje i savetovanje.

Što se tiče **obuhvata** odraslih obrazovnim aktivnostima, Vlada Republike Srbije ne raspolaže sopstvenim podacima, a prema podacima Eurostata iz 2008. godine (prema: Vlada Republike Srbije, 2012: 156), u Srbiji je **samo 3% odraslih** od 25 do 64 godine starosti učestvovalo u nekom programu obrazovanja odraslih, dok je projektovani cilj za 2020. godinu 7 %. Jedan od većih problema koji se navode, a vezani su za obuhvat odraslih u obrazovanju je nejednaka distribucija institucija za obrazovanje odraslih, od kojih se 90% nalazi na teritoriji Centralne Srbije i Vojvodine.

Što se tiče **kvaliteta** obrazovanja odraslih, u trenutku objavljivanja Strategije razvoja obrazovanja do 2020, ne postoji nikakav sistem kontrole, evaluacije i unapređenja kvaliteta, a glavna stručna i referentna ustanova za evaluaciju kvaliteta obrazovanja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, „u okviru formalnog sistema ne prepoznaje odrasle kao posebnu ciljnu grupu“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 157). Kao vizija željenog stanja je ponuđen razvijen i primenjen sistem akreditacije ustanova i programa u skladu sa međunarodnim standardima.

Što se tiče **relevantnosti**, trenutno obrazovanje odraslih „ne obezbeđuje znanja i veštine koje korespondiraju sa potrebama potencijalnih korisnika, tržišta rada i društvene zajednice“ (ibidem), a ne postoji ni dovoljna ponuda programa za obrazovanje odraslih. U viziji relevantnosti obrazovanja odraslih 2020. godine, obrazovanje odraslih se vidi kao jedna od značajnih snaga ličnog razvoja i razvoja društva (ekonomskih, socijalnih, građanskih i političkih aspekata).

Govoreći o **efikasnosti** sistema obrazovanja, konstatuje se da je on izuzetno neefikasan, što je posledica neravnoteže u alokaciji resursa tokom životnog ciklusa pojedinca, gde su gotovo jedina ulaganja ona do 25 godina starosti. Vizija je isplativo ulaganje u obrazovanje tokom celog života.

Što se tiče **priznavanja prethodnog učenja**, u vreme donošenja pomenute strategije nije postojao jasno definisan zakonski okvir priznavanja prethodnog učenja, kao ni Nacionalni okvir kvalifikacija, što je i preduslov za priznavanje prethodnog učenja. Vizija 2020. godine je potpuno razvijen i primenljiv sistem priznavanja prethodnog učenja, u skladu sa Nacionalnim okvirom kvalifikacija, a uveden je i sistem ECVET i ESPB.

Sistem **karijernog vođenja i savetovanja** je ocenjen kao delimično razvijen, jer je 2010. godine doneta Strategija karijernog vođenja i savetovanja, kao i Akcioni plan za njeno realizovanje.

Strategija obrazovanja odraslih, u kontekstu celoživotnog učenja i u kontekstu Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine (Vlada Republike Srbije, 2012: 159), odnosi se na sve oblike i nivoe obrazovanja, a javljaju se i vrlo različite ciljne grupe, od mladih odraslih do trećeg doba. Taksativno navedeno, ova strategija obuhvata (prema: ibidem): 1) osnovno obrazovanje odraslih koji nisu obuhvaćeni formalnim obrazovanjem; 2) obrazovanje onih kojima je potrebna druga šansa – svi oni koji su napustili bilo koji nivo formalnog obrazovanja; 3) kontinuirano obrazovanje odraslih različitih profesija, sa ciljem unapređenja znanja, prekvalifikacije ili dokvalifikacije; 4) obrazovanje odraslih koji su prethodno izašli iz formalnog sistema visokog obrazovanja a žele da nastave obrazovanje (kratki ciklusi, specijalističke strukovne studije, specijalističke akademske studije, master studije); 5) obrazovanje nezaposlenih radi veće mogućnosti zapošljavanja; 6) profesionalno obrazovanje seoskog stanovništva sa ciljem unapređivanja poljoprivrednih delatnosti; 7) obrazovanje odraslih radi sticanja ključnih kompetencija definisanih evropskim okvirom kvalifikacija za celoživotno učenje; 8) obrazovanje odraslih za uloge aktivnih građana; 9) obrazovanje za treće doba.

Ovde se jasno vidi evropski obrazovni diskurs i evropske vrednosti: aktivno građanstvo, ključne kompetencije, obrazovanje starih, stručno obrazovanje i podizanje nivoa formalnog obrazovanja građana.

Kako bi se postigli postavljeni ciljevi, u Strategiji su formulisane i konkretne akcije i mere koje moraju biti preduzete. Kako bi se povećao obuhvat odraslih obrazovanjem, moraju se obezbediti veća institucionalna i programska raznovrsnost. Naglašeno je da institucije neformalnog obrazovanja moraju postati deo sistema obrazovanja, a obrazovne institucije, bez obzira da li su formalne ili neformalne, prolaziće sistem akreditacije po istim standardima. Planirano je da celovita ponuda obrazovnih programa za odrasle obuhvati tri grupe programa i shodno tome različite ciljne grupe. Prva grupa programa su ekonomski orijentisani programi, a ciljne grupe kojima su oni namenjeni su: nezaposleni, lica bez kvalifikacija, tehnološki viškovi, zaposleni, preduzetnici i lica koja započinju sopstveni posao i seosko stanovništvo. U drugu grupu obrazovnih programa su svrstani socijalno

orijentisani programi, čije su glavne ciljne grupe nepismeni i lica bez potpunog osnovnog obrazovanja, lica sa posebnim potrebama, etničke manjinske grupe, žene i stari. Poslednja treća grupa obrazovnih programa obuhvata personalno orijentisane programe usmerene na razvoj ličnosti. Kao mere za sprovođenje navedenih programa, ističu se sledeće mere: ukinuti škole za osnovno obrazovanje odraslih i osnovati centre za učenje pri postojećim osnovnim školama koje bi pružale osnovnoobrazovne usluge odraslima; razvijanje i primenjivanje programa osnovnog obrazovanja odraslih; razvijanje programa stručnog usavršavanja odraslih u skladu sa potrebama tržišta rada; razvijanje ponude usavršavanja odraslih putem kratkih kurseva i obuka na visokoškolskim ustanovama kojima se osvajaju ESPB i omogućavaju fleksibilne putanje učenja; razviti programe učenja na daljinu i elektronskog učenja; i osnovati univerzitete za treće doba.

Što se tiče kvaliteta obrazovanja odraslih, evropski okvir kvalifikacija za celoživotno učenje bi trebao da bude okvir za sve nivoe kvalifikacija. Konkretno mere kojima bi se podigao i očuvao kvalitet u obrazovanju odraslih su: razviti sistem za akreditaciju organizacija, kako u formalnom, tako i u neformalnom obrazovanju odraslih; osnivanje nezavisne institucije nadležne za definisanje i uvođenje sistema kvaliteta, akreditaciju i sertifikaciju neformalnog obrazovanja odraslih; rekonstrukcija postojećih prostora za učenje i njihovo opremanje savremenom audio-vizuelnom opremom; i na kraju, doneti zakon i podzakonske akte kojima će se urediti obrazovanje odraslih.

Relevantnost obrazovanja odraslih bi trebalo postići kroz visok uticaj socijalnih partnera na obrazovnu politiku, kao i kroz fleksibilnost „organizacija i institucija za obrazovanje odraslih da pravovremeno i adekvatno reaguju na potrebe za novim znanjima i veštinama“ (Vlada Republike Srbije, 2012: 163). Fleksibilnost se očekuje od sistema neformalnog obrazovanja i priznavanja kompetencija stečenih ovim putem, od nastavnih planova, sadržaja i didaktičko-metodičkih pristupa.

Namera je da se efikasnost sistema obrazovanja uspostavi kroz maksimalnu iskorišćenost formalnih i neformalnih obrazovnih institucija.

Što se tiče sistema za priznavanje prethodnog učenja, plan je da se razvije do 2020. godine. Da bi se to desilo, potrebno je prethodno usvojiti Nacionalni okvir kvalifikacija i Nacionalni okvir stručnih kvalifikacija, zatim, usvojiti ECVET sistem u cilju davanja

kredita za prethodno stečene kompetencije, i na kraju kreirati sistem univerzitetskog celoživotnog učenja.

Da bi se sve prethodno desilo, neophodno je da se dese određene promene u okruženju. Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine (Vlada Republike Srbije, 2012: 166-167) predviđa šest neophodnih promena u okruženju, i to: 1) stvoriti institucionalni, zakonski integrisani okvir koji će podržati razvoj podsistema obrazovanja odraslih; 2) uspostaviti socijalni dijalog između relevantnih partnera i interesnih grupa; 3) osnivati savetodavna tela za razvoj ljudskih resursa na republičkom i lokalnom nivou; 4) ostvariti saradnju sa međunarodnim organizacijama (EU, OECD, UNESCO), usaglasiti srpske zakone sa EU, kako bi imali pristup fondovima koji su specijalno namenjeni razvoju podsistema obrazovanja odraslih i koncepta celoživotnog obrazovanja. Da bi se ovo desilo, neophodno je da Srbija učestvuje u međunarodnim sistemima kontrole kvaliteta, kao što je PIAAC (Program za procenu kompetencija odraslih); 5) diverzifikovati izvore finansiranja obrazovanja odraslih, u koje se moraju uključiti privatni sektor, poslovni svet i pojedinci. Predviđaju se i poreske olakšice za pojedince i poslodavce koji ulažu u obrazovanje, a međunarodnom saradnjom se predviđa pristup različitim fondovima vezanim za obrazovanje (Tempus, Leonardo da Vinci, Lifelong Learning Programs, Grundtvig, Comenius); 6) menjati medijski odnos prema obrazovanju, koji će podržati i promovisati koncept celoživotnog učenja. Predviđeno je i uvođenje naučno-obrazovnog kanala i specijalizovane emisije koji promovišu obrazovanje odraslih.

U dokumentu su naglašene i strateške relacije između podsistema obrazovanja odraslih i sledećih društvenih sistema: privreda, profesionalna udruženja, fiskalni sistem, kultura.

Na kraju, govoreći o finansiranju obrazovanja odraslih, konstatuje se da model finansiranja celoživotnog učenja trenutno ne postoji. Stoga se predlažu sledeće dve mere: 1) u skladu sa budžetskim mogućnostima i potrebama države kombinovati javno i individualno finansiranje, kao i omogućiti odraslima koji se obrazuju podizanje subvencionisanih kredita u svrhu obrazovanja; 2) usvajanje određenih mera poreskih podsticaja za kompanije koje ulažu u obrazovanje svojih zaposlenih.

Na kraju analize Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine, naveli bi interesentnu izjavu narodnog poslanika Marka Atlagića, koji kaže: „mogu da pohvalim i Ministarstvo prosvete što je nakon dugog niza godina ipak izradilo tu Strategiju obrazovanja, ali se nije

dovoljno oslonilo na pedagošku nauku niti na bogato srpsko iskustvo već na preporuke i naloge iz evropskih centara. ... Strategija nije išla na ovu skupštinu. Nju je donela Vlada“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 46). Ovo ukazuje na percepciju jednog dela narodnih poslanika da postoji pritisak i uticaj EU na srpski obrazovni sistem.

Poslednji dokument koji ćemo analizirati u ovom radu, a vezan je srpske politike obrazovnja odraslih, jeste **Zakon o obrazovanju odraslih**. Usvajanje ovog Zakona je bilo predviđeno Akcionim planom za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji za 2009. godinu, a usvojen je sa četiri godine zakašnjenja – 2013. godine. Razlog za ovoliko kašnjenje su turbulentne prilike na srpskoj političkoj sceni, koje se ogledaju u čestim prevremenim izborima koji kočće sve zakonodavne procese, ali i neslaganju oko sadržaja Zakona. Prema rečima Žarka Obradovića (prema: Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 18-19), tadašnjeg ministra prosvete, ovaj zakon je već bio u skupštinskoj proceduri od januara 2012. godine, organizovane su javne rasprave povodom njega, ali zbog izbora nije bilo mogućnosti da zakoni budu predmet rasprave u skupštini, pa su povučeni. Nakon toga je usvojena Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine, pa je u skladu sa strategijom sadržaj zakona inoviran, a sve to u saglasnosti sa drugim zakonima koji tretiraju ovu oblast. Govoreći pred poslanicima Narodne skupštine Republike Srbije o Zakonu o obrazovanju odraslih, ministar Obradović (Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 24) je rekao da je „reč o potpuno novom zakonu koji ima izuzetan značaj za sistem obrazovanja i budući razvoj Republike Srbije“. Govoreći dalje pred poslanicima o potrebi za ovakvim zakonom, Obradović je izneo i sledeće podatke iz popisa 2011. godine. „Podaci popisa iz 2011. godine, kažu da u ovom trenutku bez školske sprema ima ukupno 2,68% ljudi u Srbiji ili 164.884, sa nepotpunim osnovnim obrazovanjem 11% ili 677.499, sa osnovnim obrazovanjem 20,76% ili 1.279.116 ljudi, sa srednjim obrazovanjem 48,93%, znači najveći deo populacije Republike Srbije ima srednje obrazovanje ili 3.015.092, sa višim obrazovanjem ima 384.335 osoba ili 5,65% i sa visokim obrazovanjem 652.234 osobe ili 10,59% ljudi u Republici Srbiji“ (ibidem). Govoreći o značaju obrazovanja odraslih, Obradović je ovu oblast obrazovanja nazvao jednim „od stubova obrazovnog sistema u Republici Srbiji“ (ibidem). Prema rečima ministra, Zakon pre svega, reguliše neformalno obrazovanje odraslih, ali i specifičnosti obrazovanja odraslih u formalnom sistemu obrazovanja. Takođe, Zakon obezbeđuje mogućnost učenja i

sticanje kompetencije i kvalifikacija tokom čitavog života, stvaranje uslova za priznavanje kompetencije i kvalifikacije stečenih kroz neformalno obrazovanje i iskustveno učenje, uspostavljanje sistema priznavanja prethodnog učenja, uspostavljanje sistema odobravanja akreditacije institucija, organizacija i programa neformalnog obrazovanja.

Ciljevi koji se žele postići donošenjem Zakona o obrazovanju odraslih jesu poboljšanje obrazovne i kvalifikacione strukture, unapređivanje mogućnosti za zapošljavanje stanovništva, povećanje profesionalne mobilnosti, smanjenje siromaštva, unapređivanje kvaliteta života, integraciju u evropski i društveni i ekonomski prostor.

S obzirom na to da je ministar Obradović (Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 25) posebno apostrofirao članove 43. i 44. Zakona o obrazovanju odraslih, kao članove koji „čini mi se više nego ostali, govore o značaju ovog zakona i o ciljevima koji se žele postići“, detaljnije ćemo se pozabaviti njima.

Oba navedena člana se odnose na planove i programe obrazovanja odraslih. Član 43. Zakona o obrazovanju odraslih (Vlada Republike Srbije, 2013: 15-16) govori o programima kojima odrasli stiču ključne i stručne kompetencije i kvalifikacije. U Zakonu su navedene sledeće kompetencije: 1) jezička i matematička pismenost; 2) vladanje maternjim i stranim jezicima; 3) naučna pismenost u prirodnim i društvenim naukama; 4) vladanje informaciono-komunikacionim tehnologijama; 5) medijska pismenost; 6) kompetencije za rad u struci; 7) za preduzetništvo; 8) kreativno izražavanje i učestvovanje u kulturnim, umetničkim i sportskim događanjima; 9) za odgovorno obavljanje uloge aktivnog građanina i poštovanje ljudskih i građanskih prava; 10) socijalne veštine, sposobnosti za rešavanje problema, komunikaciju i timski rad; 11) za očuvanje i zaštitu okoline; 12) za obezbeđivanje bezbednih i zdravih uslova na radu radi ostvarivanja fizičkog, psihičkog i socijalnog blagostanja zaposlenih; 13) druga znanja, veštine, sposobnosti i stavovi. Naglašeno je i to da program može imati modularnu strukturu i može biti organizovan po ciklusima. Iako u nekim stavkama ne vidimo opravdanost (npr. zašto se u prvoj i drugoj stavci dva puta javlja maternji jezik), smatramo da je više nego očigledan evropski diskurs, kroz prihvatanje koncepta ključnih kompetencija, pa čak i njihovog proširivanja na veći broj oblasti. Kao ciljne grupe na koje su usmerene pomenute kompetencije, javlja se ukupno osam grupa, i to: 1) odrasli kojima je prestalo pravo na redovno obrazovanje; 2) osobama kojima je potrebna prekvalifikacija, dokvalifikacija ili specijalističko

obrazovanje; 3) nezaposleni; 4) osobama kojima je usavršavanje potrebno radi višeg stepena znanja u profesiji i zarad podizanja produktivnosti rada; 5) obrazovanje za prihvatanje vrednosti demokratije i građanskog društva; 6) obrazovanje za ostvarivanje posebnih prava pripadnika nacionalnih manjina; 7) odrasli sa smetnjama u razvoju, sa invaliditetom i posebno nadarena lica; 8) socijalno isključene grupe.

Član 44. Zakona o obrazovanju odraslih (Vlada Republike Srbije, 2013: 16-17) govori o podeli programa za obrazovanje odraslih na formalne programe i neformalne programe. U formalne programe su uvršteni: 1) programi za sticanje osnovnog i srednjeg obrazovanja odraslih; 2) programi za sticanje kvalifikacija; 3) programi specijalističkog i majstorskog obrazovanja; 4) programi usavršavanja, za obavljanje zanimanja ili posla.

U neformalne programe obrazovanja odraslih su uvršteni sledeći programi: 1) programi rada u struci; 2) programi preduzetništva i rukovođenja; 3) programi iz poznavanja nauke i tehnologije; 4) programi obuke za rad na računaru; 5) programi stranih jezika; 6) programi zaštite okoline i ekologije; 7) programi razvoja i očuvanja bezbednih i zdravih uslova rada; 8) programi kreativnog i umetničkog izražavanja; 9) programi sticanja ili dopunjavanja drugih znanja, veština, sposobnosti i stavova; 10) programi koji nastaju u skladu sa zahtevima i potrebama tržišta rada. Kao što možemo primetiti u ovoj odredbi, status programa nije više isključivo vezan za status institucije koja ga realizuje, već je vezan za oblasti obrazovanja, mada moramo primetiti, da nam kriterijum nije dovoljno jasan i da nam se čini da se pojedine kategorije neformalnog obrazovanja (npr. kategorija pod rednim brojem 10) preklapaju sa kategorijama formalnih programa obrazovanja (npr. sa kategorijom pod rednim brojem 4).

Zakonom o obrazovanju odraslih (Vlada Republike Srbije, 2013:1) član 2, obrazovanje odraslih se prepoznaje kao deo jedinstvenog sistema obrazovanja, koji obezbeđuje odraslima tokom celokupnog njihovog života sticanje kompetencija i kvalifikacija potrebnih za lični i profesionalni razvoj, rad i zapošljavanje, kao i društveno odgovorno ponašanje, a ostvaruje se formalnim i neformalnim obrazovanjem i informalnim učenjem. Ono što u ovom članu pada u oči jeste i definicija formalnog obrazovanja odraslih, koje obuhvata osnovno i srednje obrazovanje, a nigde se ne spominje visoko obrazovanje.

Informalno učenje se, za razliku od andragoškog razumevanja ovog pojma, izjednačava sa samostalnim učenjem, odnosno, u smislu ovog zakona, to je „proces samostalnog sticanja

znanja, vrednosti, stavova, sposobnosti i veština, u svakodnevnom životu, radnom i socijalnom okruženju“ (ibidem).

U članu 7. pomenutog zakona (Vlada Republike Srbije, 2013: 1), uvode se i značajne novine u obrazovanje odraslih: prepoznavanje prethodnog učenja „koje se ostvaruje procenom znanja, veština i sposobnosti stečenih obrazovanjem, životnim ili radnim iskustvom i koje omogućava dalje učenje i povećanje konkurentnosti na tržištu rada“ (ibidem), kao i karijerno vođenje i savetovanje za lični i profesionalni razvoj i zapošljavanje. Ove novine, očigledno idu u pravcu harmonizavanja našeg zakonodavstva sa evropskom legislativom.

Što se tiče definisanja odraslog polaznika (član 8.), to se u Zakonu čini na osnovu dva kriterijuma: godina starosti i vrste obrazovanja. Tako, odraslim polaznikom se smatra osoba starija od 15 godina koja stiče osnovno obrazovanje prema programu za obrazovanje odraslih; zatim, lice starije od 17 godina koje pohađa srednju školu, kao i lice obuhvaćeno aktivnostima obrazovanja odraslih, starije od 18 godina. Kako još jednom možemo konstatovati, studentska populacija se u smislu ovog zakona ne smatra odraslim polaznicima.

Institucije i organi koji su, prema članu 10, zaduženi za obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja odraslih su: Nacionalni prosvetni savet, Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih, ministarstva nadležna za poslove obrazovanja, privrede, zapošljavanja, rada socijalne i omladinske politike, regionalnog razvoja i druga ministarstva, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, organizacija nadležna za poslove zapošljavanja, kao i drugi organi i organizacije. Ako se obrazovanje odraslih ostvaruje na jeziku nacionalne manjine, učestvuje i nacionalni savet nacionalne manjine. Dakle, na osnovu navedenog, možemo konstatovati da je ovaj Zakon u realizaciji obrazovanja odraslih imao na umu socijalno partnerstvo, kao princip efektivne organizacije delatnosti.

Kao organizator aktivnosti obrazovanja odraslih, pored osnovnih i srednjih škola, nabrojano je taksativno 23 organizacije, institucije, agencije i slično, a ostavljena je mogućnost da ovu delatnost vrše i drugi subjekti registrovani za ovu delatnost, čime se priznaju i institucije neformalnog obrazovanja.

Zanimljivo je da Zakon razlikuje javno priznate organizatore aktivnosti obrazovanja odraslih i one koji to nisu. Da bi država stala iza sertifikata koji izdaje institucija neformalnog obrazovanja, moraju se zadovoljiti brojni standardi, što govori o želji zakonodavca da osigura kvalitet obrazovnih usluga. Odobrenje (prepoznavanje kao javno priznatog organizatora) se izdaje na period od pet godina, a može se i oduzeti ukoliko su uočene nepravilnosti u radu ili je došlo opadanja kvaliteta rada. Javno priznati organizator aktivnosti obrazovanja odraslih može steći i status model centra (član 27).

Što se tiče ostvarivanja obrazovanja odraslih, u članu 20 (Vlada Republike Srbije, 2013: 9), rečeno je da se obrazovanje odraslih ostvaruje putem predavanja, obuka, kurseva, seminara, radionica, tribina, savetovanja i drugih oblika učenja i obrazovanja, čime je ukazano na pluralitet u organizacionim oblicima obrazovanja odraslih, a takođe je naglašeno da se obrazovanje odraslih može izvoditi: redovnom nastavom, konsultativno-instruktivnim radom, dopisno-konsultativnom nastavom, praktičnim radom, nastavom na daljinu i na drugi primereni način, što naglašava i ravnopravnost i pluralizam u obrazovnim oblicima obrazovanja odraslih. Na kraju ovoga člana je definisano da obrazovanje odraslih ostvaruju: izvođači programa obrazovanja odraslih (nastavnik, predavač, trener, voditelj, instruktor, itd.); stručni saradnici; saradnici i na kraju, pedagoški i andragoški asistent.

Zakonom o obrazovanju odraslih (Vlada Republike Srbije, 2013: 15), članom 41, je definisano vođenje baze podataka i kreiranje jedinstvenog informativnog sistema prosvete, koji bi trebalo da obezbedi informacije neophodne za kreiranje i upravljanje obrazovnim politikama.

Osnovno obrazovanje odraslih je, takođe, bilo predmet bavljenja ovoga Zakona. Članom 45. je definisano da se osnovno obrazovanje odraslih organizuje „po razredima od prvog do osmog razreda i da traje od tri do pet godina“ (Vlada Republike Srbije, 2013: 17). Ali, osnovno obrazovanje se može organizovati i po ciklusima. Pored obaveznih predmeta, uvode se i obavezni moduli, a broj odraslih u odeljenju (grupi) ne može biti manji od 15 niti veći od 20. Ono što je značajno, jeste da je u ovom Zakonu definisan andragoški asistent, kao lice koje pruža podršku odraslima u uključivanju u sistem obrazovanja i pruža pomoć u otklanjanju teškoća tokom obrazovanja.

Govoreći o troškovima obrazovanja odraslih, član 48. eksplicitno ističe da je osnovno obrazovanje odraslih, kao i sticanje prvog zanimanja besplatno.

S obzirom na to da su nam dostupne stenografske beleške V vanrednog zasedanja Skupštine Republike Srbije iz 2013. godine, na kojem je usvojen Zakon o obrazovanju odraslih, smatramo da bi bilo zanimljivo i svrsishodno za cilj našeg rada navesti reakcije i raspravu poslanika na tekst Zakona. Pre svega, vredi napomenuti da je zajednički načelni pretres Predloga Zakona o obrazovanju odraslih održan zajedno sa Predlogom zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Predlogom zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju, Predlogom zakona o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Predlogom zakona o izmenama i dopunama Zakona o učeničkom i studentskom standardu, Predlogom zakona o dopuni Zakona o platama u državnim organima i javnim službama, Predlogom zakona o izmenama i dopunama Zakona o inovacionoj delatnosti, i na kraju, Predlogom zakona o zaštiti topografija poluprovodničkih proizvoda. S obzirom na to da se u ovom jedinstvenom pretresu zakona nalazi više zakona iz oblasti obrazovanja, prokomentarišaćemo i neke delove rasprave koji se ne odnose direktno na Zakon o obrazovanju odraslih, ali mogu imati značajne implikacije za naš rad.

Ono što je indikativno, jeste priznanje ministra prosvete (Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 20), da uprkos tome što je u Strategiji razvoja obrazovanja do 2020. godine predviđeno da broj učenika u razredima osnovnih škola ne bi trebalo da pređe 25, to neće moći biti realizovano, jer „nemamo ni prostornih ni materijalnih mogućnosti“. Tako, maksimalan broj učenika u razredu osnovne škole je ostao 30. Ovo je očigledan primer da vlada, iako ne odustaje od strategije koju je donela, strategiju trenutno ne realizuje zbog objektivnih nemogućnosti. Pitanje koje se ovde samo po sebi nameće jeste *da li će i u drugim oblastima važiti isti ovaj princip – nema se novca?*

Ono što dodatno donosi nedoumice jeste nekoliko primera kada Vlada ili Skupština Republike Srbije nije primenjivala zakone koje je sama donela. Pored gotovo „bezazlenog“ i trenutnog odstupanja u slučaju Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine (ipak je ona vizija 2020. godine, a ne ove), možemo navesti kao primere i Zakon o lustraciji iz 2003. godine, koji je donet na deset godina, a tokom svih deset godina nije bio ni jednom primenjen; zatim slučaj sa aflatoksinom u mleku, gde je dozvoljena granica bila probijena, a zatim se i zakon promenio kako bi „legalizovao“ novonastalu situaciju, umesto da se zakon primeni; a kao primer bi naveli i argumente države za ne održavanje *gay* parade (parade ponosa), odnosno ustavom zagarantovanog prava građana na okupljanje – država

nije u stanju da zaštiti građane u ostvarivanju svojih prava. Da li ovo znači da država nije sposobna da sprovodi zakone koje je donela, ili donosi zakone (pod pritiskom) koje ne želi da implementira? O selektivnoj primeni zakona govorio je i narodni poslanik Marko Atlagić: „možemo mi doneti sve zakone, ali ako ih ne budemo sprovodili u praksi, a to je moguće jedino uz dobar inspekcijski nadzor, koji je na vrlo niskom stepenu jer i njega treba reorganizovati, od ovih zakona neće biti ništa“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 49). Sličnog je mišljenja i narodna poslanica Nataša Vučković, koja kaže sledeće: „moram reći da ne mislim da će ovi zakoni o kojima danas razgovaramo, osim što neki potvrđuju stanje koje već postoji i u nekoj meri predviđaju njegovo unapređenje, ali ne mislim da će oni suštinski izmeniti ni na bolje, ali mislim da neće ni mnogo toga pokvariti. Zašto? Zato što se mi vrlo slabo snalazimo u implementaciji⁸¹. Mislim da će doći do odlaganja primene mnogih rešenja i da ćemo uskoro ponovo imati neki korak nazad, jer će se neki od ponuđenih instituta i mehanizama pokazati kao slabo sprovodiv“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 61).

U daljoj raspravi poslanika Narodne skupštine Republike Srbije, vrlo često se čulo protivljenje osnivanju agencije za obrazovanje i vaspitanje, koje je predviđeno za 1. januar 2016. godine. Poslanici uglavnom ne vide potrebu za ovakvom agencijom, i smatraju je nepotrebnim troškom. Izuzetak u tome uslovno predstavlja poslanik Miljenko Dereta, koji smatra da su u opisu nadležnosti ove agencije i brojne stvari koji to ne bi trebale biti, a „kao što znamo u zemljama u okruženju postoje agencije o obrazovanju i one postoje zato što su to kanali kroz koje sredstva EU koja idu kao podrška obrazovanju prolaze kroz te agencije i onda se raspoređuju onima koji projekte pišu za te oblasti obrazovanja, a to nisu uvek samo škole nego su to i nevladine organizacije i instituti i privatne škole i privatni univerziteti. Dakle, jedno široko tržište, da tako kažem, projekata se otvara i agencije su zapravo tu da bi bile posrednici između onih koji to finansiraju i onih koji te projekte prave“ (prema: Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 59).

Zanimljiva je konstatacija narodne poslanice Olgice Batić, koja u svom izlaganju kaže da je šef delegacije EU u Srbiji, Dežer, „konstatovao kako je neophodno da se u Srbiji zapravo donese jedan zakon, odnosno zakon o obrazovanju odraslih, kako bi ovaj program i postao deo obrazovnog sistema naše zemlje“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 34).

⁸¹ kurziv M.J.

Takođe mišljenje narodnog poslanika Miletića Mihajlovića dodatno pojašnjava ovu situaciju. On smatra da „Agencija ne podrazumeva da će ona i ostati posle 2016. godine. Ona je verovatno uslovljena i sa onim što su standardi u Evropi, a videćemo da li ona treba da ostane i da li ćemo *biti uslovljeni*⁸² da ona ostane onako kao što je ovde predstavljeno. Najmanje je ona uvedena zbog onoga što možda neki tumače, da je to još jedna institucija koja će služiti za zapošljavanje ovih ili onih, to svakako nije” (Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 72). Ovo govori u prilog tezi da postoje i međunarodni pritisci da se reguliše oblast obrazovanja odraslih, a ne samo da je ovaj Zakon donesen jer se uvidela potreba za njim. U sličnom pravcu razmišlja pomenuta narodna poslanica i kada govori o već pominjanoj agenciji za obrazovanje, smatrajući da je njeno konstituisanje nastalo pod „zahtevom za ispunjavanjem nekih standarda koji već postoje u razvijenim zemljama EU“ (ibidem: 36). Dragoljub Mićunović smatra da „u ovom zakonu ima dobrih rešenja, stvari, predloga itd. On je na kraju došao kao jedan rezultat našeg usklađivanja sa evropskim zakonodavstvom još prilikom onog ugovora o pridruživanju. I to je u redu, ali tu se kod nas javljaju značajni problemi. Smatram da moramo naše zakonodavstvo suobraziti evropskom zakonodavstvu ako želimo, a vidim da želimo toliko mnogo. Drhtimo i čekamo taj dan kada će najzad početi da nas prihvataju, da ulazimo u EU. Ali, nije problem da mi samo prihvatimo zakone, da nešto potpišemo, nekakva pravila. Reforma počinje tek onda kada mi promenimo stvarnost, kada nešto u stvarnosti izmenimo” (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 38). Ovo jasno naglašava pritisak koji dolazi od strane EU, ali i nemoć da donošenje bilo kog zakona promeni našu realnost, ako se navedeni zakon ne implementira. Što se dalje tiče Zakona o obrazovanju odraslih, poslanici uglavnom iskazuju zadovoljstvo što je oblast neformalnog obrazovanja konačno uređena, i što se omogućava procena i priznavanje prethodnog učenja. Narodni poslanik Milorad Stošić, uvažavajući i pozdravljajući brojne odredbe Zakona, postavlja i vrlo zanimljivo pitanje „kako se prilikom uređivanja sistema obrazovanja odraslih nije došlo na ideju, tačnije kako nije iskopirano rešenje iz uspešnijih obrazovnih sistema i kako nije predviđeno formiranje nacionalnog zavoda za obrazovanje odraslih ili drugačije rečeno nacionalnog andragoškog zavoda. Takve institucije postoje u našem okruženju u naprednijim obrazovnim sistemima, recimo u Sloveniji, i uređuju sve vidove formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih, što će u

⁸² kurziv M.J.

budućnosti, kada svi prionu na doživotno učenje i usavršavanje, biti veoma značajno za naš obrazovni sistem“ (prema: Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 57).

Vredi pomenuti i izlaganje poslanika Miljenka Derete (prema: Narodna skupština Republike Srbije, 2013a: 60) koji izražava nezadovoljstvo zbog nepostajanja Nacionalnog okvira kvalifikacija, kao i nedovoljno posvećenog mesta obaveznom usavršavanju nastavnih kadrova.

Drugoga dana V vanrednog zasedanja Skupštine Republike Srbije iz 2013. godine, pažnju nam privlači izjava narodnog poslanika Milete Poskurice, koji kaže da se u obrazovanju odraslih „možda najviše otišlo u nekom tzv. ozbiljnom stilu promena. Data je šansa pre nekih drugih zemalja ovog regiona, da neko ko nema završeno osnovno i srednje obrazovanje, kroz javne institucije, može da se obrazuje“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 5). Iako je započeto u afirmativnom tonu, izlaganje je dobilo i ironičnu dimenziju. „Kada čitate – šta su ciljevi, pročitacu – poboljšanje kvalifikacione strukture i lakše zapošljavanje. Daj bože da u Srbiji fali samo da se zaposle ti koji nisu završili osnovnu školu” (ibidem). Očigledno je da obrazovanje odraslih nije čarobni ekonomski štapić, i da su problemi ove vrste daleko kompleksniji. Isti poslanik se žali na vrlo komplikovanu proceduru ukoliko neko želi da stekne status javno priznatog organizatora obrazovanja odraslih.

Narodni poslanik Radoslav Komlenović je pohvalio osnivanje centara za stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju i vaspitanju, kao ustanove koja može doprineti implementaciji strategije. „Trenutno ih ima 12 i to su ustanove koje po definiciji svoje delovanje obavljaju na regionalnom nivou. Formiranje centara finansirale su delom lokalne samouprave, a delom švajcarska vlada“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 15).

Narodna poslanica Ana Novković pozdravljajući predlog Zakona o obrazovanju odraslih, smatra da će poboljšanje kvalifikacione strukture stanovništva „biti dobar podsticaj i kod dolaska novih investitora“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 25).

Narodni poslanik Dušan Obradović, kritikujući Zakon o obrazovanju odraslih, smatra da „dosta stvari je tu onako prilično nedefinisano. Nije definisano šta su odrasli, koja je to uzrast. Definirano je od tri do pet godina za završetak. Mislim da, shodno interesovanjima i mogućnostima određenih ljudi, treba im omogućiti da se i brže završi” (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 79). Takođe, poslanik Obradović smatra da „nije dobro definisano

koje to ustanove mogu da učestvuju u ovom procesu. To je tridesetak ustanova. Jesu one definisane, ali treba omogućiti pre svega osnovnim i srednjim školama koje imaju za to kapacitete, omogućiti određenom broju profesora da steknu svoj fond, a ne na ovaj način, hajde da kažemo, veoma loše definisati ustanove koje su za to ovlašćene” (ibidem). Što se tiče prve primedbe, ona je potpuno neosnovana, jer je u Zakonu definisan odrastao polaznik. Druga primedba nam se takođe čini neosnovanom, a što se tiče treće, smatramo da je dobro rešenje povećati pluralizam u obrazovanju odraslih kroz veći broj različitih obrazovnih institucija, a ne voditi se isključivo sindikalnim zahtevima nastavnika u formalnom obrazovanju.

Narodna poslanica Mirjana Dragaš je, govoreći u korist predloženog Zakona o obrazovanju odraslih rekla da „sami oblici obrazovanja odraslih, formalni, neformalni i informalno učenje ustvari obezbeđuju tu fleksibilnost koja svakom pojedincu ostavlja mogućnost i prostor da usklađeno sa svojim potrebama u tom sistemu nađe mesto u obrazovanju. Time se takođe postižu još neki drugi efekti, to je smanjenje siromaštva, socijalna uključenost, međugeneracijska solidarnost, tolerancija, interkulturalnost, razvoj demokratije i na koncu drugi i široki pogled na svet” (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 105).

Narodna poslanica Vesna Paunović je istakla da je pozitivno što će „Nacionalne službe za zapošljavanje, udruženja poslodavaca, raznih centara za obuku itd. morati da budu registrovani kod Ministarstva prosvete da podnesu planove i programe aktivnosti obrazovanja“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 127), a založila se i za pomoć koju bi u izvođenju nastave izvođačima programa obrazovanja trebalo bi da pruže jedan dugoročni asistent.

Na kraju drugog dana V vanrednog zasedanja, ministar Obradović je konstatovao da se dosta raspravljalo o drugim zakonima o obrazovanju, a „malo smo vremena posvetili važnom Zakonu o obrazovanju odraslih. Razgovaraćemo u pojedinostima o njegovom značaju, zato što je to veliki resurs za budući razvoj Srbije“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013b: 133). Ovo obećanje se obistinilo poslednjeg, 6. dana zasedanja V vanredne skupštine Republike Srbije. Sa aspekta andragoškog pojmovnog aparata, zanimljiva je opaska poslanice Milice Vojić Marković o terminu „celoživotno obrazovanje“. Ona kaže „sama reč koju ste upotrebili u članu 3, celoživotnost, je meni potpuno nepoznata“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013v: 87). Ovde se radi o tome da je termin *lifelong*,

koji je decenijama u andragoškoj literaturi preveden kao *doživotno*, u Zakonu o obrazovanju odraslih postao *celoživotno*. Smatramo da ova dva termina možemo smatrati za sinonime istog pojma. Sa andragoškog aspekta je zanimljiv i amandman koji je obrazlagala pomenuta poslanica, a koji Vlada nije usvojila. Ona je, u vezi sa članom 20, u kojem se navode organizacioni oblici obrazovanja, bila za izbacivanje tribine sa te liste, jer „tribina svakako nije način obrazovanja, jeste informisanja, ali ne i obrazovanja“ (Narodna skupština Republike Srbije, 2013v: 91). Ista poslanica je bila i protiv dopisno konsultativne nastave, jer „ovim ljudima je potrebna pomoć da napreduju i pomoć sa svih strana. Mislim da je tu lični kontakt mnogo potrebniji“ (ibidem: 92). I na kraju, poslanici Milici Vojić Marković je zasmetao termin „voditelj“ kao osoba koja može biti izvođač nastave za odrasle, uz argumentaciju „ne znam za voditelja šta bi trebao da radi u ovom sistemu. Mi smo – voditelj zamenili rečima – nastavnik praktične nastave“ (ibidem). Poslanica Milica Vojić Marković je zastupala još jedan amandman koji je odbila vlada, a to je da grupe za obrazovanje odraslih ne budu veće od 15, a ne manje od 10 osoba. Možemo konstatovati su članovi svih poslaničkih grupa imali pozitivan stav prema Zakonu o obrazovanju odraslih, ali isto tako smatramo da je rasprava o ovom zakonu i po dužini i po sadržaju rasprave bila mnogo iza drugih zakona vezanih za obrazovanje i vaspitanje koji su raspravljani na V vanrednom zasedanju Narodne skupštine Srbije.

Očigledno je da je i u drugim strateškim dokumentima koje je Vlada Republike Srbije donela posle 2000. godine **naglašen evropski diskurs i retorika**, a da se i u dokumentima koji ne govore direktno o obrazovanju, javljaju jasno artikulisane celine vezane za obrazovanje odraslih. Obrazovanje odraslih se vidi kao alat koji može doprineti povećanju zapošljivosti, prevenciji nasilja, unapređenju položaja marginalnih grupa, rešavanju dela demografskih problema, i sl.

Možemo konstatovati na osnovu dokumenata koje su državni organi (Vlada i Narodna skupština Republike Srbije) donosili, ali na osnovu rasprave narodnih poslanika u skupštini, da **postoji uticaj na Evropske unije na politike obrazovanja odraslih u Srbiji**. Očigledno je da postoji, ne samo uticaj na legislativu, već je evidentan uticaj i na institucionalni okvir (osnivanje novih institucija), kao i na finansiranje već postojećih i novih institucija obrazovanja odraslih.

Nakon svih analiziranih dokumenata, smatramo da nam je preostalo još da predstavimo institucionalnu strukturu sistema obrazovanja odraslih u Srbiji, koju prema našem mišljenju predstavljaju sledeće institucije:

I Subsistem institucija formalnog obrazovanja

1. Škole za osnovno obrazovanje odraslih;
2. Osnovne škole (redovne) koje realizuju funkcionalno osnovno obrazovanju odraslih;
3. Srednje škole koje imaju programe obrazovanja odraslih;
4. Srednje škole koje imaju status centara za kontinuirano obrazovanje odraslih
5. Više škole i fakulteti.

II Subsistem institucija neformalnog obrazovanja

6. Radnički, narodni i otvoreni univerziteti;
7. Nezavisne škole monovalentne obrazovne ponude (škole vožnje, stranog jezika, računara, plesa ...);
8. Regionalni centri za razvoj zaposlenih u obrazovanju i Centri za stručno usavršavanje;
9. Kulturni centri, centri za kulturu i domovi kulture;
10. Preduzeća, odnosno, njihovi centri i službe za obrazovanje;
11. Fondacije, agencije, službe, humanitarne organizacije;
12. Naučne i stručne institucije;
13. Profesionalne i stručne asocijacije;
14. Oblici obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije;
15. Univerzitet za treće životno doba;
16. Institucije za društvenu brigu o starima;
17. Verske institucije (crkve, džamije, sinagoge, ...);
18. Mediji lokalnog i globalnog tipa;
19. Muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskopi, galerije, klubovi, rekreativni centri;
20. Kazneno popravne ustanove.

Bez obzira na vrstu institucije i njen status (vlasništvo, formalno/neformalno), programi su ti koje će u budućnosti biti formalni i neformalni, a ustanove će imati status javno priznate institucije za obrazovanje odraslih ili je neće imati, u zavisnosti u stepena u kojem budu zadovoljavale postavljene standarde.

2.4. REZIME OPISA I ANALIZE SISTEMA OBRAZOVANJA ODRASLIH U REPUBLICI SRBIJI

Tradicija. Sistematsko obrazovanje u Srbiji se javlja nakon obnavljanja državnosti u 19. veku. Naglašeno je dejstvo stranih ideja i iskustava, koncepcija, pa i pokušaja transplantacija institucija, sa promenljivim uspehom, ali je bilo i autentičnih organizacionih oblika obrazovanja odraslih (npr. 'narodno sijelo'). Relativno kasno konstituisana građanska klasa je bila nosilac jedne struje obrazovanja odraslih, a novostvorena buržoazija druge struje. Nakon Drugog svetskog rata i masovnih kampanja opismenjavanja, radnički i narodni univerziteti su glavni nosioci obrazovanja odraslih. Nakon 1974. godine prevladava koncepcija permanentnog obrazovanja koja se sprovodi preko tri obrazovna puta: tradicionalno školsko obrazovanje, obrazovanje uz rad i povratno obrazovanje. Tokom 90-ih godina XX veka, sistem obrazovanja odraslih se u potpunosti urušava, a država se ograđuje od ovih ustanova i skida sa sebe svaku odgovornost za njihov rad i uslove njihovog delovanja. Posle 2000. godine obrazovanje odraslih u Srbiji doživljava uspon, a koncepcijski se vezuje za ideje EU. Možemo videti da transformacija sistema obrazovanja odraslih u velikoj meri prati društvene promene i transformacije, što je i logično jer predstavlja jedan od društvenih podsistema.

Ciljevi obrazovanja odraslih u Republici Srbiji. O ciljevima možemo govoriti na dva načina – o ciljevima koji se žele postići obrazovanjem (odnosno, *svrsi* obrazovanja) i ciljevima unutar obrazovanja, koji bi trebalo da omoguće realizaciju svrhe. Obrazovanje odraslih je fundamentalno ljudsko pravo i osnova za ostvarivanje svih drugih ličnih i socijalnih prava, obrazovanje nije generacijska pojava i monopol mladosti, obrazovanje i učenje su doživotan (*lifelong learning*) i „sveživotan“ (*lifewide learning*) proces. Misija obrazovanja odraslih je da omogući odraslim građanima pravo na obrazovanje i učenje

tokom čitavog života i da time doprinese njihovom ličnom i profesionanom razvoju, boljem zapošljavanju i socijalnoj participaciji.

Što se tiče *svrhe* obrazovanja odraslih, ono se u srpskoj politici obrazovanja odraslih vidi kao ključ za rešavanje sledećih problema:

- poboljšanje makroekonomskih rezultata zemlje;
- izgradnja moderne tržišne ekonomije;
- ostvarenje napretka u približavanju EU;
- odgovori na potrebe tržišta rada i potrebe pojedinaca za znanjima i veštinama;
- za razvoj ljudskog kapitala i uspostavljanja na znanju zasnovanog društva i ekonomije, ali i stvori bazičnu podršku za održivi socijalno-ekonomski razvoj zemlje i njenu integraciju u globalnu, posebno evropsku ekonomiju;
- unapređenje kvaliteta života;
- unapređenje međuljudskih i međuetničkih odnosa;
- unapređenje ljudskih prava, građanskih sloboda, demokratizacije i razvoja civilnog društva i omogućiti pojedincima punu socijalnu participaciju;
- predupredi socijalnu isključenost i marginalizaciju;
- ojača socijalnu koheziju i osećanje pripadnosti i identiteta;
- zaštita životne sredine;
- zaštita i unapređenje zdravlja;
- ishrana stanovništva;
- smanjenje siromaštva;
- briga za roditeljstvo i porodicu;
- emancipacija žena;
- zaštita i emancipacija hendikepiranih, marginalnih i ugroženih grupa;
- mogućnost većeg zapošljavanja i sposobnosti da budu aktivni i konkurentni na tržištu rada;
- uveća profesionalnu mobilnost i fleksibilnost radno aktivnog stanovništva;
- ekonomski rast;
- unapređenje produktivnosti i ekonomske efikasnosti;
- postizanje ličnog identiteta i pronalaženje smisla života.

Da bi se ove uloge namenjene obrazovanju odraslih realizovale, u dokumentima su postavljeni brojni ciljevi obrazovanja odraslih. **Najvažniji ciljevi** koji se na osnovu analize dokumenata mogu identifikovati su:

- stvaranje pluralističkog, fleksibilnog i demokratskog sistema obrazovanja, koji će biti otvoren i prohodan za sve, bez obzira na uzrast,
- kreiranje većeg broja mogućnosti za učenje i sticanje znanja za sva područja života i rada (nove tehnologije i promene u svetu rada, profesionalni razvoj, razvoj demokratskih procesa i učešće u multikulturnom i multireligijskom okruženju, socijalna participacija i građanska kultura, podizanje kvaliteta života, očuvanje okoline, unapređenje porodičnog života, života u starosti, slobodnom vremenu itd.).
- Uspostavljanje **efikasnih** načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih i upotrebe svih resursa u obrazovanju,
- Distribucija nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među relevantnim ministarstvima,
- Razvoj **raznovrsnih** programskih opcija i unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih,
- Unapređenje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i **obuke** odraslih,
- povećanje **kvaliteta** procesa i ishoda obrazovanja,
- povećanje **obuhvata** stanovništva Srbiji na svim obrazovnim nivoima,
- dostizanje i očuvanje **relevantnosti** obrazovanja,

Obrazovni ciljevi su usmereni i na određene ciljne grupe u obrazovanju odraslih koje se definišu kao prioritete. Kao **prioritetne ciljne grupe** u politikama obrazovanja odraslih u Srbiji možemo identifikovati:

- nepismena lica i lica bez potpunog osnovnog obrazovanja;
- lica bez zanimanja i kvalifikacije;
- nezaposleni;
- tehnološki viškovi;
- zaposleni, posebno kategorije koje su pod rizikom od gubitka posla;
- preduzetnici i lica koja započinju privatni posao;
- lica sa posebnim potrebama;

- etničke manjinske grupe, posebno Romi;
- žene;
- seosko stanovništvo.

Obrazovni programi i nivoi. Bitno je istaći da status programa, prema Zakonu o obrazovanju odraslih nije više isključivo vezan za status institucije koja ga realizuje, već je vezan za oblasti obrazovanja.

Osnovno obrazovanje odraslih. Predlaže se ukidanje dosadašnjih škola za osnovno obrazovanje odraslih, a proširivanje dosadašnje delatnosti redovnih škola na rad sa odraslima. To je omogućeno implementacijom projekta „Druga šansa“ ili Funkcionalnim osnovnim obrazovanjem odraslih, kojim se ideja i organizaciono rešenje pilotiralo, a kada se pokazalo kao dobro, postalo je sistemsko rešenje.

Srednje obrazovanje odraslih. Očekivano stanje za 2020. godinu je da više od 5% populacije odraslih nezaposlenih lica pohađa neki od oblika srednjeg stručnog obrazovanja, a da 20 % odraslih koji su prošli kroz sistem obuka pronalazi posao ili se samozapošljava u periodu kraćem od devet meseci.

Visoko obrazovanje odraslih. Jedan od ciljeva je omogućavanje studiranja onima koji žele da studiraju, bez obzira na socijalni, ekonomski i drugi status. U viziji realizacije strategije visokoškolskog obrazovanja u Srbiji i usaglašavanja studijskih programa sa potrebama tržišta rada, spominje se i priznavanje neformalnog učenja i iskustvenog znanja, kao i mogućnost postepenog studiranja zaposlenih studenata (parcijalno realizovanje studijskog programa, sa mogućnošću kasnijeg završavanja studija), ali i programi (kursevi) obuke prilagođeni zaposlenima. U trenutku kada ovo pišemo, ne postoji ni jedan oblik prilagođavanja visokog obrazovanja zaposlenim osobama ili osobama sa decom na državnim univerzitetima, dok na privatnim univerzitetima primećujemo određena prilagođavanja (predavanja posle 17:00h, ili mogućnost realizacije obaveza *online* putem).

Programi ključnih kompetencija. Zakon o obrazovanju odraslih govori o programima kojima odrasli stiču ključne i stručne kompetencije i kvalifikacije. U Zakonu su navedene sledeće kompetencije: 1) jezička i matematička pismenost; 2) vladanje maternjim i stranim jezicima; 3) naučna pismenost u prirodnim i društvenim naukama; 4) vladanje informaciono-komunikacionim tehnologijama; 5) medijska pismenost; 6) kompetencije za

rad u struci; 7) za preduzetništvo; 8) kreativno izražavanje i učestvovanje u kulturnim, umetničkim i sportskim događanjima; 9) za odgovorno obavljanje uloge aktivnog građanina i poštovanje ljudskih i građanskih prava; 10) socijalne veštine, sposobnosti za rešavanje problema, komunikaciju i timski rad; 11) za očuvanje i zaštitu okoline; 12) za obezbeđivanje bezbednih i zdravih uslova na radu radi ostvarivanja fizičkog, psihičkog i socijalnog blagostanja zaposlenih; 13) druga znanja, veštine, sposobnosti i stavovi.

CARDS program je ustanovljen od strane EU u periodu kojim se trenutno bavimo, čiji je cilj da pomogne zemljama Jugoistočne Evrope (Albaniji, Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj, Saveznoj Republici Jugoslaviji i Makedoniji) u reformi srednjeg stručnog obrazovanja.

U sistemu obrazovanja odraslih u Srbiji identifikovali su **brojni problemi**. Neki od njih su proteklih deceniju i po, rešeni ili bar ublaženi, a nabrojaćemo one koji su, prema našem mišljenju još uvek urgentni. Problem **negativne politike** prema obrazovanju odraslih je sigurno manji nego u prethodnom periodu, ali i dalje je obrazovanje u velikoj meri vezano za školovanje. **Restriktivna finansijska politika** je još uvek ogroman problem, jer je budžetsko finansiranje obrazovanja odraslih i dalje svedeno na minimum, a institucije neformalnog obrazovanja su poreskom politikom prisiljene da plaćaju državi porez u iznosu od 20 %. Ovo poslednje bi trebalo da se promeni implementacijom Zakona o obrazovanju odraslih, koji još nije zaživeo. Problem **odsustva zakonske regulative i standarda** je delimično rešen usvajanjem Zakona o obrazovanju odraslih, ali predstoji dug i mučan posao usvajanja podzakonskih akata koji bi trebalo da konkretizuju zakonska rešenja. Takođe postoje i druge oblasti koje treba pravno rešiti, kao što je Nacionalni okvir kvalifikacija, koji još nije usvojen. Problem koji je identifikovan u ranijem periodu, a odnosi se na **nezastupljenost obrazovanja odraslih u strukturi državne administracije** je u velikoj meri ublažen stvaranjem sektora za obrazovanje odraslih u Ministarstvu prosvete, ali nije još uvek rešen na zadovoljavajući način. **Razoren sistem institucija za obrazovanje odraslih** se polako uspostavlja, ali ne brzinom i obimom koji su neophodni. Nažalost, i dalje ostaju problemi iz proteklih perioda kao što su: **problem kadrova u obrazovanju odraslih i odsustvo sistematskog praćenja područja obrazovanja odraslih** (institucije, programi, polaznici, nastavnici), koji će verovatno, ako ne rešeni, a ono biti ublaženi početkom primene Zakona o obrazovanju odraslih.

Institucionalna osnova sistema obrazovanja odraslih. Zakon o obrazovanju odraslih, koji još nije počeo da se primenjuje, razlikuje javno priznate organizatore aktivnosti obrazovanja odraslih i one koji to nisu.

- **Formalno obrazovanje odraslih**

Za početak 90-tih godina XX veka se vezuju **problemi vezani za formalni sistem obrazovanja**, koji je tada bio *de facto* zatvoren za odrasle. Trenutno je sistem formalnog osnovnog obrazovanja u velikoj meri otvoren za odrasle kroz Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih u kojem trenutno učesvuje više od sedamdeset redovnih osnovnih škola. Srednje obrazovanje je samo malim delom otvoreno za odrasle (kroz pomenuto Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih), ali je u svom velikom delu i dalje zatvoreno za odrasle - one ne organizuju nastavu za odrasle, već samo ispite za vanredne učenike. Tu izuzetak čine škole koje se transformišu u regionalne trening centre. Reforma srednjeg stručnog obrazovanja je započela 2001. godine kao masovna kampanja nacionalnog „buđenja“, koja je podržala reformu poljoprivrednih škola, nakon čega se proširila na skoro sve srednje stručne škole. Reformu srednjeg stručnog obrazovanja su podržale brojne strane donatorske organizacije (nemački GTZ i IIZ DVV, Svetska banka, CARDS).

Sistem višeg i visokog obrazovanja je diskriminativan u odnosu na zaposlene. Zbog upisne politike i organizacione i programske rigidnosti, zaposleni nemaju stvaran pristup višem i visokom obrazovanju u smislu studiranja.

Prema Zakonu o obrazovanju odraslih u formalne programe su uvršteni: 1) programi za sticanje osnovnog i srednjeg obrazovanja odraslih; 2) programi za sticanje kvalifikacija; 3) programi specijalističkog i majstorskog obrazovanja; 4) programi usavršavanja, za obavljanje zanimanja ili posla.

Kao formalne institucije obrazovanja odraslih u Srbiji možemo navesti: škole za osnovno obrazovanje odraslih (čije se ukidanje planira, ali kojih u Srbiji još uvek ima između 10 i 15), osnovne škole (redovne) koje realizuju funkcionalno osnovno obrazovanju odraslih; srednje škole koje imaju programe obrazovanja odraslih (i koji ih realizuju putem konsultacija i polaganja ispita); srednje škole koje imaju status centara za kontinuirano obrazovanje odraslih; više škole i fakulteti.

- **Neformalno obrazovanje odraslih**

Problemi stručnog obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih vezani su, uglavnom, za neformalni sektor u kojem se ono većim delom odvija. **U ovom sektoru se dešava** jačanje obrazovne funkcije kompanija i šansi za učenje na radnom mestu, a bitnu ulogu imaju i regionalni centri za obuku, čije je uspostavljanje započeto tokom 2006. godine uspostavljanjem pet regionalnih **centara za kontinuirano obrazovanje odraslih** (u Zrenjeninu, Boru, Beogradu, Kragujevcu i Nišu). Reč je o programski otvorenim školama, čiji se programi lako prilagođavaju potrebama privrede i tržišta rada.

U neformalne programe obrazovanja odraslih su uvršteni sledeći programi: 1) programi rada u struci; 2) programi preduzetništva i rukovođenja; 3) programi iz poznavanja nauke i tehnologije; 4) programi obuke za rad na računaru; 5) programi stranih jezika; 6) programi zaštite okoline i ekologije; 7) programi razvoja i očuvanja bezbednih i zdravih uslova rada; 8) programi kreativnog i umetničkog izražavanja; 9) programi sticanja ili dopunjavanja drugih znanja, veština, sposobnosti i stavova; 10) programe koji nastaju u skladu sa zahtevima i potrebama tržišta rada.

Kao neformalne institucije obrazovanja odraslih u Srbiji možemo navesti: radničke, narodne i otvoreni univerziteti (programski su gotovo identični i ne postoji više dihotomija radnički/narodni univerziteti); nezavisne škole monovalentne obrazovne ponude (škole vožnje, stranog jezika, računara, plesa ... – ovde se radi o pojedinačnim školama specijalizovanim samo za jedan sadržaj obrazovanja koji se može realizovati na više nivoa); regionalni centri za razvoj zaposlenih u obrazovanju i centri za stručno usavršavanje; kulturni centri, centri za kulturu i domovi kulture; preduzeća, odnosno, njihovi centri i službe za obrazovanje; fondacije, agencije, službe, humanitarne organizacije; naučne i stručne institucije; profesionalne i stručne asocijacije; oblici obrazovanja za specifične potrebe pripadnika vojske i policije; univerzitet za treće životno doba; institucije za društvenu brigu o starima; verske institucije (crkve, džamije, sinagoge, ...); mediji lokalnog i globalnog tipa; muzeji, biblioteke, čitaonice, pozorišta, bioskopi, galerije, klubovi, rekreativni centri; kazneno popravne ustanove.

Legislativni okvir obrazovanja odraslih u Srbiji i trendovi u politikama obrazovanja odraslih. Kao obrazovne trendove u Srbiji možemo nabrojati: *decentralizacija obrazovnog sistema; demokratizaciju obrazovanja i obrazovanje za demokratsko građanstvo;*

obrazovanje nastavnika i reformu profesionalnog razvoja; osiguranje kvaliteta obrazovanja; reforma srednjeg stručnog obrazovanja; doživotno učenje i obrazovanje odraslih, razvoj strategije za unapređivanje obrazovanja Roma u Republici Srbiji; razvoj kurikuluma.

Obrazovni sistem se otvorio i za uticaje i partnerstvo sa međunarodnim organizacijama: UNESCO, CoE, OECD, WB, EU i Fond za otvoreno društvo.

Takođe, Srbija je uzela aktivno učešće u važnim evropskim i svetskim procesima i projektima: Bolonjski i Dakarski proces, TEMPUS, PISA, TIMSS, EDC. Uspostavljena je saradnja sa različitim profesionalnim i vladinim institucijama različitih zemalja, kao što su: the German Organisation for Technical Cooperation (GTZ), the Swiss Development and Cooperation Agency (SDC), the British Council (BC), the Canadian International Development Agency (CIDA), the Swedish International Development Agency (SIDA), the European Agency for Reconstruction (EAR), the European Training Foundation (ETF).

Brojne promene u svim dimenzijama života u Srbiji se vide i u legislativi vezanoj za obrazovanje odraslih i u brojnim dokumentima vezanim za ovo polje, a koji su doneti tokom protekle decenije.

Tako, prve andragoški zanimljive novosti nam dolaze iz **Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja**, koji članom 38, omogućava jedinici lokalne samouprave da može samostalno ili u saradnji sa drugim jedinicama lokalne samouprave da osnuje centar za stručno usavršavanje, a da stručne poslove u školi za osnovno obrazovanje odraslih obavlja između ostalih profila i andragog, koji može raditi i drugim školama zavisno od potrebe škole. Uvodi se institucija andragoškog asistenta, koji pruža podršku odraslima za uključivanje u sistem obrazovanja i pomoć u otklanjanju teškoća u toku obrazovanja, u ostvarivanju individualizovanog programa, dodatnoj i dopunskoj nastavi; pomoć nastavnicima i stručnim saradnicima u ostvarivanju programa obrazovanja; saraduje sa socijalnim partnerima u jedinici lokalne samouprave radi ostvarivanja prava odraslih, a posebno iz osetljivih društvenih i posebnih ciljnih grupa za uključivanje u obrazovni proces i sticanje obrazovanja.

Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, doneta je 2006. godine.

Ona kaže da stručno obrazovanje i obuka treba da budu **atraktivni i dostupni** svima, da **odgovore** na trenutne ali i buduće potrebe tržišta rada; budu **široko determinisani** - da

postave osnovu za doživotno učenje i kontinuirano obučavanje i da pripreme mlade ljude za aktivno učešće u društvu. Dalje, oni treba da budu **fleksibilni, efektivni**, zasnovani **na saradnji i partnerstvu**, da budu **integrativni deo** ukupnog sistema kvalifikacija, **racionalni, funkcionalni** i da budu **usmereni ka postizanju održivog razvoja**. Ovaj dokument uvodi i definiše **ključne kompetencije** koje vode zapošljavanju. One obuhvataju: intelektualne i senzomotoričke sposobnosti; društvene i interpersonalne veštine i znanja (komunikacije, timski rad, proces donošenja odluka, preuzimanje odgovornosti); poslovne i preduzetničke veštine i znanja (preduzetničke sposobnosti, kreativnost i inovativnost, samozapošljavanje); višestruke tehničke veštine i znanja; svest o potrebi zaštite životne sredine i postizanju održivog razvoja.

Strategija obrazovanja odraslih. Doneta je 2006. godine, a polaznu tačku za izradu ove strategije čine dokumenti UNESCO-a (Hamburška deklaracija o obrazovanju odraslih, Dakarski okvir delovanja, Dekada obrazovanja za održivi razvoj Skupštine UN) i dokumenti EU (Memorandum o doživotnom učenju Evropske komisije, Evropski prostor doživotnog učenja, Kopenhagenška deklaracija). Obrazovanje odraslih se posmatra kao osnovni instrument za socijalno-ekonomsku transformaciju i razvoj. Strategijom se postavljaju četiri osnovna cilja u obrazovanju odraslih: uspostavljanje efikasnih načina participacije socijalnih partnera u obrazovanju odraslih; distribucija nadležnosti i odgovornosti za obrazovanje odraslih među relevantnim ministarstvima; razvoj raznovrsnih programskih opcija i unapređenje dostupnosti obrazovanja odraslih; unapređenje kapaciteta i kvaliteta obrazovanja i obuke odraslih.

Strategija razvoja informacionog društva u Republici Srbiji do 2020. godine. U ovom dokumentu se naglašava neophodnost integrisanja IKT (informaciono komunikacionih tehnologija) u sve aspekte obrazovnog procesa, sa ciljem efektivnijeg i efikasnijeg obrazovanja.

Nacionalna strategija o starenju 2006 – 2015. Ova strategija ima dva obrazovna cilja: 1) Olakšavanje i podsticanje celoživotnog učenja, 2) Obezbeđivanje uslova za sticanje znanja koja su u funkciji većih mogućnosti za zapošljavanje. Ovo drugo je pod uticajem evropeizacije i tendencije produžavanja radnog života starih ljudi.

Strategija razvoja socijalne zaštite. Jedan od ciljeva ovog dokumenta je i obrazovni rad sa korisnicima usluga socijalne zaštite za prihvatanje odgovornosti i participaciju u izboru

usluga, kao i boljim informisanjem i obrazovanjem za preuzimanje novih uloga u sistemu socijalne zaštite.

Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2005. – 2010. godine. Cilj je da se Srbija priprema za vreme kada će postati deo najkonkurentnije i najdinamičnije na znanju zasnovane privrede, sposobne za održivi ekonomski rast sa kvalitetnijim i brojnijim radnim mestima, i uz jaču društvenu koheziju. Obrazovanje odraslih se vidi kao jedan od načina uz pomoć kojeg se može postići evropski cilj. U okviru ove strategije poseban akcenat je na preduzetništvu, obukama, stručnom osposobljavanju i prekvalifikacijama. Postojeći sistem obrazovanja i usavršavanja odraslih je ocenjen kao nerazvijen.

Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011.-2020. godine. Nepostojanje nacionalnog okvira kvalifikacija i još uvek ne uvođenje evropskog referentnog okvira za osiguranje kvaliteta znatno otežavaju usaglašavanje sa evropskim standardima. To podrazumeva uklanjanje prepreka za uključivanje, sa posebnim naglaskom na osobe sa najnižim stepenima početnog obrazovanja, starije osobe, osobe u ruralnim područjima i osobe sa invaliditetom. Mere obuhvataju visokokvalitetne sisteme savetovanja, karijernog vođenja i informisanja, obezbeđivanje kvaliteta učenja odraslih, uz posvećivanje posebne pažnje razvoju osoblja, uvođenja sistema koji prepoznaje i vrednuje rezultate učenja, unapređivanje kvaliteta obuka i razvoj i uspostavljanje sistema kratkih obuka na tržištu rada, a preduzetništvo i dalje ostaje jedna od prioritarnih oblasti obrazovanja odraslih.

Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji. Što se tiče obrazovanja, promovise se princip inkluzije, a mere su usmerene na tri nivoa: celokupnu zajednicu, osobe sa invaliditetom i one koji invalidima obezbeđuju usluge.

Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji. Usmerena je na dve ciljne grupe: romsku populaciju i neromsku populaciju. Što se tiče obrazovanja Roma, preporučuje se nastavak i proširenje projekta *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih Roma*, obuke za zanimanja koja su deficitarna na tržištu rada, zatim, obuka Roma za delovanje sindikalnih, strukovnih i zadružnih organizacija, kao i škola za roditelje pri centrima za socijalni rad, školama i u romskim naseljima.

Strategija reintegracije povratnika po osnovu sporazuma o readmisiji. Usmerena je na dve ciljne grupe: državne službenike i osobe na koje se readmisija odnosi. Neophodno je informisanje i edukacija stručnih radnika u sistemu socijalne zaštite, lokalne samouprave i

drugim javnim službama o procesu readmisije. Što se tiče povratnika, pored realizacije uobičajenih mera aktivnog zapošljavanja putem dodatnih obuka i prekvalifikacija, akcentat je i na sprovođenju programa učenja srpskog jezika i usklađivanje sistema nostrifikacije diploma.

Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji. Strategija u potpunosti promoviše evropski pogled na ovu problematiku i konstatuje da karijerno vođenje i savetovanje ima tri glavna cilja: cilj tržišta rada, cilj socijalne jednakosti i inkluzije i cilj celoživotnog učenja. Njen sveobuhvatni obrazovni cilj je uključivanje karijernog savetovanja u svaki nivo obrazovanja.

Strategija razvoja zaštite mentalnog zdravlja. Naglašeno je da javnost treba da bude sistematski informisana o stvarima vezanim za zaštitu mentalnog zdravlja i funkcionisanje službi, sa posebnim akcentom na učešću zajednice.

Strategija očuvanja i jačanja odnosa matične države i dijaspore matične države i Srba u regionu. Postoji ideja programa „cirkulacije stručnjaka“, koji bi omogućio da profesori, naučnici i profesionalci provedu neko vreme usavršavajući se na stranim univerzitetima i u stranim kompanijama.

Nacionalna strategija za sprečavanje i suzbijanje nasilja nad ženama u porodici i u partnerskim odnosima. Podizanje svesti javnosti o ovim pojavama je planirano kroz organizovanje tribina, konferencija, predavanja o problemu nasilja nad ženama i aktivna uloga medija i sredstava javnog informisanja.

Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine. Ovo je pokušaj Vlade da prvi put kreira sveobuhvatnu strategiju obrazovanja, kojom će biti objedinjeni različiti nivoi, oblasti i ciljne grupe u obrazovanju. U Srbiji sva deca nisu obuhvaćena osnovnim obrazovanjem: oko 5% generacije ne upisuje osnovnu školu, oko 95% upisane dece završava osnovnu školu, što je samo jedan od bezbrojnih izvora nepismenosti. Kako bi se izborila sa problemom nepismenosti, Vlada predlaže sprovođenje optimalizacije mreže OŠ, uz proširivanje njihove delatnosti, kako bi postale multifunkcionalni centri. U tom kontekstu se predlaže ukidanje škola za osnovno obrazovanje odraslih i prenošenje te funkcije na redovne osnovne škole. Strateški ciljevi u oblasti srednjeg stručnog obrazovanja se porede sa strateškim ciljevima EU iznetim u Kopenhaškoj deklaraciji, odnosno Kominikeu iz Briža, i možemo konstatovati da su gotovo identični: obezbeđivanje dostupnih i relevantnih

kvalifikacija u srednjem stručnom obrazovanju; unapređenje kvaliteta i efikasnosti sistema srednjeg stručnog obrazovanja; obezbediti da sistem srednjeg stručnog obrazovanja bude sveobuhvatan i da doprinosi smanjenju stope ranog napuštanja obrazovanja; uspostavljanje održivog sistema socijalnog partnerstva u srednjem stručnom obrazovanju; uspostavljanje efikasnog sistema upravljanja u srednjem stručnom obrazovanju na svim nivoima. Strategija predviđa dve brzine visokoškolskog studiranja: normalna brzina (studenti koji ostvaruju 60 ECTS godišnje) i sporije studiranje (ostvaruju manje od 60 ECTS godišnje), što je prilagođenje zaposlenim studentima (koji studiraju na daljinu). Obe vrste studenata stiču na studijama ista znanja, veštine i kompetencije, te samim tim, dobijaju iste diplome. Što se tiče INSET-a, strategija nastavlja već utvrđenu praksu, prema kojoj se stručno usavršavanje nastavnika obavlja na osnovu akreditovanih programa kroz koje se ostvaruje obrazovna politika Republike Srbije. Trenutno stanje u obrazovanju odraslih, kao i vizija njegovog daljeg razvoja su sagledani kroz sledeće dimenzije: obuhvat, kvalitet, relevantnost, efikasnost, priznavanje prethodnog učenja i karijerno vođenje i savetovanje. Što se tiče sistema za priznavanje prethodnog učenja, plan je da se razvije do 2020. godine. Da bi se Strategija realizovala, potrebno je prethodno usvojiti Nacionalni okvir kvalifikacija i Nacionalni okvir stručnih kvalifikacija, zatim, usvojiti ECVET sistem u cilju davanja kredita za prethodno stečene kompetencije, i na kraju kreirati sistem univerzitetskog celoživotnog učenja. Strategija predviđa šest neophodnih promena u okruženju, i to: 1) stvoriti institucionalni, zakonski integrisani okvir koji će podržati razvoj podsistema obrazovanja odraslih; 2) uspostaviti socijalni dijalog između relevantnih partnera i interesnih grupa; 3) osnivati savetodavna tela za razvoj ljudskih resursa na republičkom i lokalnom nivou; 4) ostvariti saradnju sa međunarodnim organizacijama (EU, OECD, UNESCO), usaglasiti srpske zakone sa EU, kako bi imali pristup fondovima koji su specijalno namenjeni razvoju podsistema obrazovanja odraslih i koncepta celoživotnog obrazovanja. Da bi se ovo desilo, neophodno je da Srbija učestvuje u međunarodnim sistemima kontrole kvaliteta, kao što je PIAAC (Program za procenu kompetencija odraslih.); 5) diverzifikovati izvore finansiranja obrazovanja odraslih, u koje se moraju uključiti privatni sektor, poslovni svet i pojedinci. Predviđaju se i poreske olakšice za pojedince i poslodavce koji ulažu u obrazovanje, a međunarodnom saradnjom se predviđa pristup različitim fondovima vezanim za obrazovanje (Tempus, Leonardo da Vinci,

Lifelong Learning Programs, Grundtvig, Comenius); 6) menjati medijski odnos prema obrazovanju, koji će podržati i promovisati koncept celoživotnog učenja. Predviđeno je i uvođenje naučno-obrazovnog kanala i specijalizovane emisije koja bi promovisala obrazovanje odraslih.

Zakon o obrazovanju odraslih. Zakon pre svega reguliše neformalno obrazovanje odraslih, ali i specifičnosti obrazovanja odraslih u formalnom sistemu obrazovanja. Takođe, Zakon obezbeđuje mogućnost učenja i sticanje kompetencije i kvalifikacija tokom čitavog života, stvaranje uslova za priznavanje kompetencije i kvalifikacije stečenih kroz neformalno obrazovanje i iskustveno učenje, uspostavljanje sistema priznavanja prethodnog učenja, uspostavljanje sistema odobravanja akreditacije institucija, organizacija i programa neformalnog obrazovanja.

Upravljanje sistemom obrazovanja odraslih. Ministarstvo prosvete i sporta kreira nova odeljenja u svom ministarstvu (Odeljenje za strateški razvoj obrazovanja, Odeljenje za informacionu tehnologiju i obrazovnu statistiku, Odeljenje za međunarodnu saradnju i evropske obrazovne programe), a stvaraju se i nova tela koja treba da doprinesu uspehu reformi (Prosvetni savet – sastavljen od stručnjaka iz oblasti obrazovanja, nauke, umetnosti, sporta, životne sredine, ljudskih prava, ...; Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih – sastavljen od stručnjaka iz oblasti obrazovanja, nauke, ekonomije, zapošljavanja; Savet za izgradnju konsenzusa u obrazovanju – sastavljen od predstavnika Republike, autonomnih pokrajini, lokalne vlasti, nacionalnih manjina, religijskih zajednica, udruženja nastavnika, univerziteta, učenika, roditelja, sindikata).

Sa andragošskog stanovišta, zanimljivo je uvođenje obaveznog usavršavanja nastavnika (100 sati u toku pet godina), pri čemu se koristi decentralizovani model INSET-a. Uvedene su i licence za nastavnike koje se mogu izgubiti ako se nastavnik ne usavršava, kao i mogućnost napredovanja u okviru nastavničke profesije.

Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja. Misija mu je da obezbedi da poslovi u vezi sa pripremom dokumenata, davanjem stručne ocene kvaliteta udžbenika i stručnih mišljenja iz nadležnosti Ministarstva prosvete, Nacionalnog prosvetnog saveta i Saveta za stručno obrazovanje odraslih budu stručno urađeni i opšte prihvaćeni, kao i da aktivnosti u vezi sa koordinacijom i saradnjom sa predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama, visokoškolskim institucijama, institutima, privredom i poslodavcima, stvore

preduslove za unapređivanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji. U okviru Zavoda se nalaze dve organizacione jedinice: **Centar za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih** i **Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju**.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Ovo je stručna i referentna institucija koja se bavi evaluacijom obrazovanja i vaspitanja i daje preporuke za uspostavljanje i obezbeđivanje sistema kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Ključne aktivnosti Zavoda su: definisanje standarda u obrazovanju, vrednovanje obrazovanja i obuka učesnika u sistemu obrazovanja.

Nacionalni prosvetni savet - za predškolsko, osnovno i srednje opšte i umetničko obrazovanje. U ovom Savetu su zastupljeni predstavnici iz svih oblasti i nivoa obrazovanja (od predškolskih ustanova do akademika), ali i predstavnici Srpske pravoslavne crkve, tradicionalnih verskih zajednica, nacionalnih manjina, sindikata u obrazovanju, udruženja poslodavaca. Uloge ovog Saveta su brojne, a mi ćemo shodno cilju našega rada naglasiti praćenje i analiziranje stanja obrazovanja na svim nivoima iz svoje nadležnosti i usaglašenost sistema obrazovanja sa evropskim principima i vrednostima.

Savet za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih - za srednje stručno obrazovanje i vaspitanje, specijalističko i majstorsko obrazovanje, obrazovanje odraslih, obrazovanje za rad, stručno osposobljavanje i obuku. Članovi su iz redova: istaknutih predstavnika privredne komore, zanatlija, udruženja poslodavaca, stručnjaka iz oblasti stručnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, privrede, zapošljavanja, rada, socijalne i omladinske politike, nastavnika iz zajednica stručnih škola i reprezentativnih sindikata za delatnost obrazovanja. Nadležnosti ovoga Saveta su takođe brojne, ali ćemo shodno cilju rada naglasiti praćenje i analizu stanje obrazovanja iz svoje nadležnosti, njegovu usaglašenost sa evropskim principima i vrednostima i predlaže mere za njegovo unapređivanje.

Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (član 24a) se predviđa osnivanje **Agencija za obrazovanje i vaspitanje**. Planira se da Agencija počne sa radom 2016. godine, sa ciljem obavljanja poslove koji se odnose na odobravanje drugoj organizaciji sticanja statusa javno priznatog organizatora aktivnosti u okviru neformalnog obrazovanja odraslih, kao i priznavanja prethodnog učenja, u skladu sa međunarodnim instrumentima i standardima za istraživanje, praćenje i evaluaciju u obrazovanju odraslih; priznavanje strane visokoškolske isprave radi zapošljavanja. Moramo naglasiti da u trenutku pisanja

ovoga rada pomenuta Agencija ne postoji, i da nemamo saznanja dokle se došlo u njenom konstituisanju.

Finansiranje. Govoreći o troškovima obrazovanja odraslih, Zakon eksplicitno ističe da je osnovno obrazovanje odraslih, kao i sticanje prvog zanimanja besplatno, ali uopšteno govoreći, model finansiranja celoživotnog učenja trenutno ne postoji. Stoga se predlažu sledeće dve mere: 1) u skladu sa budžetskim mogućnostima i potrebama države kombinovati javno i individualno finansiranje, kao i omogućiti odraslima koji se obrazuju podizanje subvencionisanih kredita u svrhu obrazovanja; 2) usvajanje određenih mera poreskih podsticaja za kompanije koje ulažu u obrazovanje svojih zaposlenih.

U finansiranju programa regionalnih centara se koristi modularni pristup (sveobuhvatni i fragmentarni pristup), a za finansiranje su predviđena tri izvora: Republički budžet, lokani budžet i prihodi koje centri ostvare kroz vlastitu delatnost.

Planira se uspostavljanje sistema finansiranja obrazovanja odraslih kroz finansiranje iz: budžeta Republike Srbije; budžeta jedinica lokalne samouprave; preduzeća/privrednih društva i privatnih poslodavaca; pojedinaca; udruženja; i međunarodnih organizacija i programa.

2.5. ANALIZA MIŠLJENJA EKSPERATA IZ OBLASTI POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH O SRPSKOJ POLITICI OBRAZOVANJA ODRASLIH

Vodeći se postavljenim metodološkim okvirom pristupi ćemo analizi mišljenja dva srpska eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o srpskoj politici obrazovanja odraslih.

Ispitanica sa pozicije Ministarstva prosvete naglašava da bi se od 2000. godine srpska politika obrazovanja mogla podeliti na tri perioda: početak („nulti period“) reformi predvođenih ministrom Kneževićem, njihovo usporavanje tokom Koštuničinog predsednikovanja Vladom, i kasnije njihovo intenzivnije sprovođenje.

Ovaj period se poklapa i sa intenzivnijim razvojem obrazovanja odraslih u Evropi, koje se javlja kao faktor ekonomskog, društvenog i svakog drugog razvoja Evrope. Obrazovanje je

relevantna tema kada se govori o razvoju bilo koje države, međutim, mera u kojoj se prepoznaje obrazovanje kao relevantni društveni subjekat, varira od zemlje do zemlje, od perioda do perioda u zavisnosti od političke i ekonomske volje i spremnosti, svih nekih drugih okolnosti u kojima se zemlja našla.

Srbija je u periodu 2000/2002. započela reformske procese i tada je najviše rađeno na strateškom razvoju obrazovanja. Doneta su dokumenta koja su trebala da nam budu pokazatelj na pitanje *kuda*. Pitanje je da li su ta strateška promišljanja bila dobra, u kojoj meri su bila relevantna i u kojoj meri je uopšte moglo da se adekvatno isplanira postizanje ciljeva koji su postavljeni kroz ta strateška dokumenta. Činjenica je da je 2000/2002. godina do nekog perioda Koštuničine vlade bio veliki zamajac u obrazovanju odraslih. Srbiji su 2003. godine prvi put otvoreni evropski fondovi. Započeti su evropski projekti CARTS 1 i 2. Nije bilo slučajno da se Srbija razvijala u oblastima stručnog obrazovanja. To je govorilo da je Evropa bila spremna da pomogne zemljama u reformama nacionalnih sistema, da ulaže i odvaja sredstva u one segmente razvoja obrazovanja odraslih za koje i sama smatra da su bitni, a to su prvenstveno veštine i kompetencije. Preduslovi za razvoj stručnih i bilo kojih drugih kompetencija su bazične i ključne kompetencije. Srbija je to razumela i kroz projekat Druga šansa započela rešavanje tog pitanja. Ali, problem je što sistem razvoja obrazovanja na nivou osnovnih veština ili osnovnog obrazovanja odraslih deluje kao paralelni sistem u okviru obrazovnog sistema u Srbiji, bez obzira što je to zakonodavno rešeno. Promena paradigme u obrazovanju na nivou nastave je problematična i ophođenje nastavnika prema odraslim učenicima „se ne može desiti preko noći jednim projektom i zakonskim regulativama. To se dešava na sistemskom nivou razvoja obrazovanja u celini u državi“.

Period od 2007/2008. godine obeležava nastavak ulaganja EU u obrazovanje odraslih u Srbiji kroz pomenutu Drugu šansu. Ispitanica naglašava da je dokaz da se projekat „kod nas ipak primio“ to što je nakon projekta nastavljena realizacija programa, u osnovne škole se upisuju odrasli, ima više polaznika nego kada je bio sam projekat, nastavnici su zainteresovani da dobiju veštine za rad sa odraslima. Ovo je period projekata i korišćenja fondova EU, a ispitanica smata da postoje velike šanse za ubuduće i da to treba iskoristiti. Međutim, obrazovanje odraslih i razvoj sistema obrazovanja odraslih ne može da pobegne od ukupnog razvoja sistema obrazovanja u Srbiji. Kao deo celoživotnog učenja i

celoživotnog sistema, obrazovanje odraslih mora imati razvojnu putanju usaglašenu sa razvojem ostalih segmenata obrazovanja.

Ispitanica iz pozicije akademskog i građanskog sektora obrazovanja odraslih je na samom početku našega razgovora postavila kritičko pitanje „*Postoji li uopšte srpska politika obrazovanja odraslih?*“ Smatra da ona postoji na deklarativnom nivou i da joj je možda to jedina zajednička tačka sa EU: jedno na deklarativnom nivou, a u praksi je nešto drugačije. Srpska politika obrazovanja odraslih se može pratiti u smislu napora njenog razvijanja, od političkih promena od 2000-te. U ovom periodu je doneto nekoliko strategija i različitih dokumenata koja se odnose na obrazovanje odraslih. Na kraju je usvojen i Zakon, ali se ispitanici čini da je sve to na deklarativnom nivou i da deklarirana politika obrazovanja odraslih nije bila mnogo implementirana u praksi. To ne znači da se praksa nije razvijala, ali se praksa razvijala na potpuno drugim osnovama i po potpuno drugim principima – nije bila vođena politikom. Čak i ono što je politički usvojeno (Zakoni i različiti strateški dokumenti), nije pronašlo način implementacije u praksi i nema mnogo uticaja na razvoj prakse. U kreiranju politike ima dosta oslanjanja na ciljeve, sadržaje i prioritete EU. Ispitanica smatra da sve ono što je na deklarativnoj ravni nije autohtono i da u srpskom društvu uopšte ne postoji autohtoni, realni interes za unapređenje ove oblasti, odnosno, za ozbiljne reforme u bilo kojoj oblasti društva. Obrazovanje je samo jedna od tih oblasti. Procena je da je to produkt pritiska i svesti, da to tako treba, ali da ne postoji spremnost da se nešto konkretno uradi. Pre svega, ne postoji spremnost da se prihvati kultura celoživotnog učenja, tako da iz toga proizilazi i sve ovo drugo. Ono za čim postoji obrazovna potreba - trenutna i dnevna, to se na tržištu i razvija, i sa podrškom prosvetnih vlasti i bez njene podrške. To su oblici stručnog obrazovanja, programi za zapošljavanje i sl. Međutim, u društvu u kojem znanje i obrazovanje, kao i veštine nemaju vrednost, a *de facto* nemaju, sve ostale mere su čista retorika. U našem društvu se društvena promocija, ekonomski uspeh ne ostvaruje putem znanja i veština, makar ne onim veštinama o kojima govori EU. Tako da su sve mere palijativnog karaktera, deklarativno retoričkog i nemaju uporište u stvarnosti. I sve dok se sistem vrednosti ne promeni, to će biti tako.

Na osnovu ova dva intervjua možemo konstatovati da je srpska politika obrazovanja odraslih deklarativno pro-evropski orijentisana. Ona se nalazi u konvergenciji sa evropskim

politikama obrazovanja u pogledu ciljeva, zvaničnih dokumenata i retorike, kao i korišćenja fondova EU za dostizanje evropski konvergentnih ciljeva. Ostaje otvoreno pitanje koliko na praktičnom nivou Srbija ima političke volje za implementaciju donesenih dokumenta i sprovođenje zacrtanog diskursa. Činjenica je da je za obrazovne reforme potrebno vreme i da se efekti neke obrazovne intervencije javljaju sa vremensko zadržkom i pod određenim uslovom, koji uključuje i konsenzus o prirodi i pravcu reformi kod svih zainteresovanih strana u obrazovanju. Obrazovanje je takođe deo većeg državnog aparata i širih državnih planova i ciljeva, koji u velikoj meri determinišu prostor za obrazovne reforme. Na praktičnom nivou obrazovanje odraslih u svakom slučaju postoji, ono je u velikoj meri tržišno orijenisano i sadržajem prati evropski diskurs, ali ne i intenzitet. Postavlja se otvoreno pitanje: da li to posledica usmeravanja od strane države ili je odraz liberalnog tržišta koje se kroz proces evropeizacije približava evropskom?

3. MEHANIZMI UTICAJA EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH NA UPRAVLJANJE NACIONALNIM SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH

3.1. POTENCIJALNI MEHANIZMI UTICAJA EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH NA UPRAVLJANJE NACIONALNIM SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH

U prvom zadatku istraživanja smo utvrdili potencijalne mehanizme uticaja evropske politike obrazovanja na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih. Pokušaćemo da ove mehanizme podelimo na nekoliko grupa. To su:

- **Legislativni i načelni (principijelni) mehanizmi uticaja.** U ovu grupu možemo uvrstiti: primarne izvore prava EU (osnivački ugovori), međunarodne sporazume EU sa državama koje nisu članice, komunitarne akte (pravila, uputstva, odluke, preporuke i mišljenja) i opšta načela komunitarnog prava (načelo supsidijarnosti, načelo fleksigurnosti, osnovna

ljudska prava i načela: pravne sigurnosti, proporcionalnosti, saslušanja i jednakosti stranaka);

- **Mehanizmi uzajamnog kreiranja politika obrazovanja odraslih.** U ovu grupu možemo uvrstiti: otvoreni metod koordinacije (*open method of coordination*), vršnjačke aktivnosti učenja (Peer Learning Activities – PLAs);

-**Mehanizmi finansijsko-programskog uticaja.** U ovoj grupi se nalaze različiti obrazovni programi koje je do sada finansirala EU, kao što su: Comett, Erasmus, PETRA, Youth for Europe, Lingua, Eurotecnet, FORCE, Tempus, Socrates, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Jean Monnet, Erasmus +, ...; ali i institucionalni uticaj kroz kreiranje nacionalnih agencija za obrazovanja odraslih, koje se formiraju radi rukovođenja obrazovnim programima EU.

- **Mehanizmi uzajamne harmonizacije politika obrazovanja odraslih.** U ovaj mehanizam smo uvrstili: Evropski kvalifikacioni okvir (*EQF*), Okvir za zajedničko osiguravanje kvaliteta za stručno obrazovanje i osposobljavanje u Evropi ((*CQAF*) *for VET in Europe*), Evropski kreditni sistem za stručno obrazovanje, odnosno, sistem za transfer, akumulaciju i priznavanje ishoda učenja u Evropi (*ECVET*), Evropski sistem prenosa bodova (*ECTS*), Koherentni okvir indikatora i merila za praćenje napretka prema lisabonskim ciljevima u obrazovanju i obukama;

-**Mehanizmi uticaja kroz pojmovno-konceptualni aparat.** U ove mehanizme možemo ubrojati: koncepciju celoživotnog učenja, vrednovanje neformalnog i informalnog učenja, celoživotno vođenje i savetovanje; ključne kompetencije za celoživotno učenje;

-**Mehanizme uticaja kroz prikupljanje i diseminaciju podataka i istraživanja iz oblasti obrazovanja odraslih.** Ovde možemo ubrojati *Euridyce*, *NARIC* mreža (*network*), *Euroguidance*, itd.

3.2. IDENTIFIKOVANI MEHANIZMI UTICAJA EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH NA UPRAVLJANJE NACIONALNIM SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH

Vodeći se postavljenim metodološkim okvirom pristupićeemo analizi mišljenja pet međunarodnih eksperata iz oblasti politike obrazovanja odraslih o mehanizmima uticaja

evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih. Mišljenja eksperata ćemo predstaviti prema zemlji iz koje dolaze.

Eksperti iz Danske su izložili svoje mišljenje o mehanizmima uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na upravljanje sistemom obrazovanja odraslih u Danskoj.

Prvi ispitanik smatra da je sva **evropska politika „paket“** koji je Danska prihvatila u celini. Danska se na početku članstva protivila i nekim terminima i nekim pogledima u obrazovanju odraslih, ali je sa potpisivanjem sporazuma iz Mاستrihta i stvaranjem jedinstvenog tržišta u velikoj meri prihvatila terminologiju koju je promovisao OECD.

Drugi jak mehanizam je **korišćenje statistike i istraživanja** koje snagom empirijskih argumenata istraživanja vrše svoj uticaj. Ispitanik smatra je postavljanje sledećih pitanja ključno za razumevanje evropske politike obrazovanja odraslih i njenog uticaja: *Ko finansira i sprovodi istraživanja?* i *Ko „hrani“ Evrosku komisiju? (Who is feeding EU Commission?)*. Oni koji to čine u velikoj meri i utiču na kreiranje politike. Ovo je važno, jer postoji i naglašeno takmičenje među zemljama članicama, gde je ipak radna snaga na prvom mestu, kao što je i ekonomska politika ispred ostalih politika. Pojavljuju se krupni privredni *stakeholder*-i okupljeni oko npr. *The European Round Table of Industrialists (ERT)*, koji su kao lobi grupa moćniji od institucija civilnog društva. Zanimljivo je mišljenje da je krajem 80-ih i početkom 90-ih godina XX veka najuticajnije istraživanja u oblasti obrazovanja i učenja odraslih zapravo imala kompanija NOKIA.

Na ovom mestu se kao institucija koja zapravo najviše utiče na politiku obrazovanje EU navodi OECD. Ono što je ovde bitno naglasiti je „da OECD nema svoj novac, ali ima istraživačke institucije“. Pojedine zemlje ili organizacije naručuju (plaćaju) OECD-u istraživanja na određene teme, pa se putem diseminacije rezultata ovih istraživanja vrši uticaj na evropske zemlje i samu EU politiku obrazovanja odraslih.

Drugi ispitanik iz Danske kaže da „ako biste to pitali danskog ministra obrazovanja, on bi verovatno rekao da je obrazovanje odraslih i dalje u skladu sa našom tradicijom i načinom na koji smo oduvek razvijali dansko društvo“. Zaista, postoji poklapanje evropske politike obrazovanja odraslih i danske politike, ali je teško govoriti o uticajima. To je zato što obrazovanje odraslih ima dugu i jaku tradiciju u Danskoj, ali postoji i jak pokret obrazovanja odraslih i razvijene odnose sa socijalnim partnerima. „Mi smo mala zemlja i ovo je problem viđenja sebe kao većeg od Unije“. Još pre petnaestak godina, Danska je

promišljali o uticajima globalizacije i tada se desilo veliko investiranje Vlade u VET sektor. Prema mišljenju drugog ispitanika, ta investicija ima većeg uticaja na razvoj danske politike obrazovanja odraslih, nego što je to uticaj EU. Drugi ispitanik, koji radi na razvijanju obrazovanja odraslih zajedno sa evropskim kolegama kaže „da EU nema toliki uticaj na nacionalne politike, zbog tradicije donošenja odluka u Uniji. Obrazovanje nije deo prostora gde Evropa može da donosi odluke, već se vode pregovori. Zato zemlje mogu nekako da prave svoju politiku“. Želimo da naglasimo na ovom mestu da prema našem mišljenju proces pregovaranja ne podrazumeva jednake pozicije i jednaku moć i da u tom procesu, prema našem mišljenju, može doći do većeg uticaja nekog od pregovarača. Ispitanik na kraju ovog pitanja kaže da može da identifikuje delove gde je evropska politika obrazovanja odraslih imala uticaj na dansku politiku obrazovanja odraslih. On kaže: „Kada se osvrnem na Vaše pitanje, jedna stvar mi prva padne na pamet: **Evropski memorandum o celoživotnom učenju**. To je bio prvo put da EU pravi politiku o celoživotnom učenju. Taj memorandum je imao uticaja i postao značajan deo našeg razumevanja kako treba razvijati neformalni sektor i kako ojačati veze sa formalnim sektorom“.

Što se tiče mehanizama uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na **slovenačku politiku**, ispitanica ističe da su prema njenom mišljenju **dominantni mehanizmi finansiranje i istraživanja**. Ovaj drugi mehanizam objašnjava relativno malom zajednicom istraživača obrazovanja odraslih u Sloveniji. Ona tvrdi kako je obrazovanje odraslih marginalizovano u prioritnim istraživačkim oblastima Republike Slovenije i da shodno tome se odvoja malo novca od strane države za ovu oblast istraživanja. „Ako dobijate dosta novca od države onda ste slobodniji, možete da istražujete šta god želite. Pošto smo nisko na toj skali istraživača, dobijamo manje novca i više zavisimo od drugih izvora, kao što su, na primer, izvori iz EU“. Ovaj izvor finansiranja uslovljava i polja istraživačkog interesovanja, pa predstavlja onda i mehanizam uticaja – istražuju se oblasti koje EU smatra prioritnim.

Razloge vidi i u pokušaju „birokrata iz ministarstava“ da impresioniraju zvaničnike EU usvajajući sve preporuke, često „**u paketu**“. „Jedan deo zvaničnika politike obrazovanja odraslih u Sloveniji je vrlo uskih pogleda, ne mogu da vide šta bi obrazovanje odraslih dobro donelo našem društvu“, pa je i to razlog preuzimanja politike „u paketu“, bez naglašenog slovenačkog pečata. „Ta izjednačenost slovenačke i evropske politike je od

početka veoma usmerena na novac koji žele da pribave i da budete osoba koja će poslušno primeniti preporuke“. Država finansira uglavnom instrumentalno orijentisano obrazovanje i učenje, što je prema mišljenju ispitanice, rezultat uticaja politike EU. Na taj način se gubi mnogo u oblasti civilnog društva, što slabi celokupni demokratski sistem.

U evropskim dokumentima ima mnogo „reči i ništa nije neophodno, nego sve može i ne mora, tako da je moguće interpretirati veoma različito ove preporuke koje dolaze odozgo nadole“. Ispitanica misli da je još jedan razlog što Vlada prihvata preporuke, taj što je one ne obavezuju.

Obe ispitanice iz **Srbije** naglašavaju da obrazovanje odraslih nije oblast u EU koja podleže obavezujućim mehanizmima. Naglašava se da ono je prepušteno onome što se obično zove „meki pritisak“. Ocena je da je Srbija tome manje izložena tome nego zemlje članice, ali ipak jeste u krugu zemalja koje jesu pod uticajem nekog pritiska, već samom snagom političkih integracija kojima Srbija teži. Ocena jedne ispitanice je da se ono što dolazi iz Evrope prihvata mnogo pre nego neke globalne ideje. Nadovezuje se mišlju da geografska, kulturna pripadnost i težnja ka političkom pripadanju deluju sami po sebi, čak i bez posebnog nekog truda EU. S druge strane, EU ima niz dokumenata, niz akcija i programa koji imaju za cilj transfer svoje politike u kojima Srbija dobrovoljno učestvuje. Jedan od takvih primera su **projekti koje EU ovde finansira**, što ispitanica ističe kao ključni instrument. Projekti utiču i na zvanična dokumenta srpske politike obrazovanja odraslih i to se ocenjuje kao mnogo bolji put nego što je samo puko učestvovanje u kreiranju politike na retoričkom, političkom i deklarativnom nivou. Dakle, konkretno u praksi se finansiraju neki projekti, u zavisnosti od toga šta se finansira, koliko dugo i koliko uspešno, a rezultati projekata „teško i mučno“ nalaze svoj put i do kreatora politika. Projekat Druge šanse je procenjen kao jedan od takvih projekata. To jeste jedan dobar put i pokazao se kao dobar metod za mnoge zemlje. Prosto, konkretnim rezultatima, konkretnim primerima, podrškom prakse se sa tog „grassroot, bothom up“ nivoa utiče na kreatore politika. Druga vrsta pritiska je **direktan uticaj na kreatore politika** i to je onda kroz naše učešće u raznim evropskim telima i organizacijama. Od skora je Srbija u **evropskom otvorenom metodu koordinacije**, tako da ima mogućnost dvosmernog uticaja. Ima prava da donosi i svoje predloge i ideje i da razmeni svoja iskustva i dobru praksu i slično, dakle, učestvuje na nivou kreatora i donosilaca odluka. To rezultira preporukama, koje doduše nemaju

obavezujući karakter ni za zemljane članice, ali su ipak jesu preporuke. „One imaju uticaja i na, ako ne baš konkretne političke mere, a ono makar na svest donosilaca odluka“. Ispitanica misli da na srpsku obrazovnu praksu imaju dosta uticaja organizacije civilnog društva (npr. EAEA), ali i to u oblastima koje su predmet njihovog interesovanja. Preko praktičnog nivoa i kreiranja obrazovne prakse, odnosno obrazovne realnosti, postupno se utiče na kreatore politika. Tome dosta doprinose i dokumenti kao metod publikacije, učešće na konferencijama, seminarima, studijskim putovanjima, a Srbija je učestvovala u takvim politikama. To su takođe načini da se upozna evropska politika, prakse drugih evropskih zemalja i da se na taj način utiče na politiku Srbije. Srbija je bila u dosta tih programa, što zvaničnim (onima u kojima je učestvovala Vlada), što u programima civilnog društva. Što se tiče evropske politike koje se kreiraju na osnovu istraživanja, ispitanica smatra da su to nekada pre „dokazi zanovani na politici“ nego „politika zasnovana na dokazima“, jer se uzimaju u razmatranja ona istraživanja koja podržavaju politiku, a druga se prosto ignorišu. Druga ispitanica, takođe, naglašava **evropske projekte kao mehanizam** uticaja koji se najviše koristi u Srbiji. To je primer mehanizma preko koga je EU uspela da obuhvati veći broj zemalja članica, a programi su namenjeni i zemljama u našem okruženju i zemljama koje nisu članice EU. Srbija ima pravo učešća u velikom broju evropskih programa, a u periodu od 2003. do 2012. godine je dobila **velika finansijska sredstva** iz EU. Sa sredstvima se preuzimaju i **ciljevi** kojima su ta sredstva namenjena, **npr. evropski okvir kvalifikacija**, za koji je Srbija dobila dosta novca u svrhu modernizacije sistema srednjeg stručnog obrazovanja, pa bi trebalo da donesemo nacionalni okvir kvalifikacija kompatibilan evropskom (još uvek nismo to uradili). Nedostatak nacionalnog okvira kvalifikacija onemogućava dogovor oko mehanizama učenja orijentisanog na ishode i oko koncepta kompetencija.

Drugi mehanizam koji naglašava druga ispitanica iz Srbije je **mehanizam otvorenog metoda koordinacije**, koji procenjuje kao mehanizam uzajamnog učenja. Učešće Srbije u ovom mehanizmu je čudno, s obzirom da Srbija još uvek nije član EU, a njeno prisustvo se objašnjava velikim finansijskim ulaganjem EU u obrazovanje u Srbiji i zainteresovanošću EU za rezultate finansiranih aktivnosti, koji mogu imati uticaja na kreiranje evropske politike.

Na osnovu analize mišljenja međunarodnih eksperata iz oblasti obrazovne politike, možemo konstatovati da je **osnovni evropski mehanizam uticaja** na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja *finansijske* prirode.

Programi (projekti) su vrlo jak mehanizam uticaja, a oni podrazumevaju direktnu *finansijsku* podršku EU konkretnim obrazovnim aktivnostima koje su na diskursu evropske politike obrazovanja odraslih.

Rezultati istraživanja, njihova diseminacija i primena takođe predstavljaju snažan mehanizam uticaja na nacionalne politike obrazovanja. Ovaj mehanizam je takođe povezan sa *finansiranjem* istraživanja na evropskom nivou, gde se sredstva za istraživanje dobijaju u skladu sa problemskim prioritetima koje određuje Unija. Ovde se radi i o mogućnosti da različite interesne strane izvrše pritisak (lobi) u skladu sa svojom finansijskom snagom i spremnošću da ulože u istraživanje obrazovanja i učenja odraslih.

Otvoreni metod koordinacije takođe ima priličan uticaj na kreiranje nacionalnih politika obrazovanja odraslih i predstavlja mehanizam uzajamnog učenja. Ali i ovde možemo uočiti *finansijsku* dimenziju, kroz razmenu primera evropske prakse u obrazovanju odraslih koja je takođe prethodno često finansirana iz evropskih fondova i svojim sadržajem podržava evropsku politiku obrazovanja odraslih.

Što se tiče drugih mehanizama uticaja postoji izvesan uticaj **mehanizama pojmovno-konceptualnog aparata**, a primetili smo i tendenciju da se neretko politike tansferišu „**u paketu**“. Ovaj poslednji mehanizam bi sigurno trebalo dodatno istražiti, jer postoji brojni potencijali razlozi za ovu pojavu. Može se raditi o potrebi da se na deklarativnom nivou „dokaže“ lojalnost EU, većina dokumenta ove vrste ne obavezuje zemlju koja ih je donela da uradi bilo šta po pitanju njihove implementacije, u nekim zemljama nema dovoljno stručnjaka iz ove oblasti (ili nisu uključeni u donošenje politike) pa se preuzima „gotovo rešenje“.

Možemo pomenuti i uticaj građanskog, odnosno NVO sektora na obrazovnu praksu, a preko nje i na politiku, ali treba podsetiti da se i on velikim delom finansira kroz evropske fondove.

Čini nam se da ovi identifikovani mehanizmi nemaju isti intenzitet u proučavanim zemljama. U bogatijoj zemlji kao što je Danska, finansijski mehanizmi nisu toliko intenzivni kao u Sloveniji, a naročito u Srbiji. Stručnjaci i institucije iz Danske nisu

prinudeni da apliciraju za evropske fondove u meri u kojoj su to stručnjaci i institucije iz siromašnijih zemalja. U isto vreme finansijska osnova za istraživanja obrazovanja i učenja odraslih u Danskoj je mnogo bolja nego u drugim analiziranim zemljama, što omogućava veću nezavisnost u ovoj oblasti. Vredi napomenuti i Nordijski savet koji po ovom pitanju za Dansku ima veću ulogu, nego čini nam se EU.

U želji da dublje ispitamo mehanizme uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na nacionalne sisteme obrazovanja odraslih, postavili smo ekspertima pitanje, da li su se tokom svoje međunarodne prakse susreli sa nekim mehanizmima uticaja koji se ne primenjuju na njihovu zemlju, ali su primetili da ima uticaja na neku drugu zemlju.

Eksperti su identifikovali mehanizme koji se koriste u nekim zemljama, a koji se ne koriste u njihovoj. Postoje neke institucije EU, kao što je na primer ETF koja su vrlo aktivne u mnogim zemljama EU, kao i u zemljama koje žele da budu deo EU, ali nisu aktivne u delu evropskih zemalja, kao što je npr. Danska. Mehanizmi uticaja dosta zavise od privredne situacije konkretne nacionalne zemlje, pa bogatije nisu spremne da prihvataju finansijsku „pomoć“ uslovljenu ustupcima u politici. Zemlje koje nemaju razvijena istraživanja u obrazovanju i učenju odraslih, više primaju uticaje kroz usvajanje istraživačkih rezultata i paradigmi iz zemalja koje ih imaju ili od OECD-a. Takođe, socijalni partneri nemaju isti uticaj i ulogu u Danskoj kao u nekim drugim zemljama i „ne koriste ga kako bi ga trebalo koristiti“. Neke zemlje Unije se suočavaju sa velikim izazovom kao što je nezaposlenost. U Španiji, Grčkoj i Italiji nezaposlenost je vrlo velika i obrazovanje odraslih je važan alat koji se koristi u njenom smanjivanju, a postoje socijalni fondovi koji se tamo koriste. U nordijskim zemljama taj problem nije toliko izražen, pa one ne primaju ekonomsku podršku. Takođe programi u kojima učestvuju evropske zemlje su nekada različiti, pa je to mehanizam koji varira od zemlje do zemlje.

Razlika u mehanizmima uticaja u slučaju našega istraživanja svakako proističe i iz statusa zemlje u pogledu evropskih integracija. Srbiji kao kandidatu za članstvo nisu dostupni svi fondovi koji su dostupni punopravnim članovima EU, a u isto vreme Srbija ima pristup predpristupnim fondovima koji nisu namenjeni zemljama članicama.

Na osnovu intervjua sa ekspertima, možemo konstatovati da se **različiti mehanizmi uticaja** evropskih politika obrazovanja odraslih **koriste** u različitim evropskim zemljama, a

intenzitet i vrsta uticaja zavise od kompleksnih političkih, ekonomskih, demografskih, kulturnih i drugih faktora.

3.3. MEHANIZMI UTICAJA NACIONALNIH ZEMALJA NA KREIRANJE EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA ODRASLIH

U okviru mehanizama uticaja evropske politike obrazovanja, zanimalo nas je da li eksperti imaju utisak da njihova zemlja ima uticaja na kreiranje evropske politike.

Ispitanici se slažu da postoji određeni uticaj nacionalnih zemalja na kreiranje evropske politike obrazovanja odraslih, ali da načini i intenzitet uticaja zavise od više faktora. Na prvom mestu je status zemlje – Srbija, kao zemlja kandidat, do skoro nije imala institucionalno strukturne mehanizme uticaja na kreiranje evropske obrazovne politike. Sada preko otvorenog metoda koordinacije ima uticaj, koji je limitiran. Ranije je imala mnogo manje, preko organizacija civilnog društva, jer su one bile mnogo otvorenije za međusobni uticaj i saradnju. Ne treba zaboraviti da je Srbija u položaju primaoca pomoći i da je ona posle Turske, druga zemlja primalac pomoći, što pokazuje da EU ulaže velika sredstva u Srbiju. „Kada ste u poziciji primaoca pomoći, jasno je da su vaše mogućnosti za uticaj na politiku davaoca znatno smanjeni i to je i prirodno“.

Sa druge strane, uz velika ulaganja idu i velika očekivanja. EU se interesuje za uspeh svojih „ulaganja“, pa je Srbija kroz otvoreni metod koordinacije imala priliku da prikaže ono što je uradila na projektima kao što je „*Druga šansa*“.

Postoje i povratni uticaji preko projekata EU (isti mehanizam kroz koji EU utiče na nacionalne politike), jer tu uvek postoji mogućnost dogovaranja i nametanja svojih prioriteta. Tu se radi o sposobnosti nacionalnih vlada da odrede šta je prioritet i da to što nudi EU uklope u svoju nacionalnu politiku, odnosno, da traže upravo ono što im treba da ostvari politiku koju su zacrtale.

Ispitanica iz Slovenije je iznela mišljenje prema kome postoji uticaj njene zemlje na kreiranje obrazovne politike obrazovanja odraslih, ali smatra da je slabog intenziteta i da se ostvaruje kroz institucije građanskog društva udružene u šire platforme.

Ispitanici iz Danske smatraju da njihova zemlja ima veliki uticaj na kreiranje evropske politike obrazovanja odraslih. Danska je jedna od vodećih zemalja EU na polju obrazovanja

odraslih, tako da je često primer dobre prakse. Jedan od skorijih uticaja na politiku EU je prihvatanje pojma i termina 'flexecurity'. Danska je pisala izveštaje koje je prihvatala Evropska komisija, a na osnovu posedovanja jakih društvenih nauka i brojnih istraživanja koja se u okviru njih sprovode. Jedan ispitanik iz Danske naglašava da zemlje ukoliko imaju interesa mogu ostvariti svoj uticaj preko OECD-a, naručujući istraživanja određene orijentacije. Kao izvor uticaja identifikuje se i dužina članstva u EU, jer one zemlje koje su duže u EU imaju više iskustava u nametanju svojih interesa u ovoj oblasti.

Danska takođe ima jak civilni sektor preko koga utiče na kreiranje evropskih politika obrazovanja odraslih.

Na osnovu analize odgovora ispitanika možemo konstatovati da su eksperti mišljenja da nacionalne države u različitoj meri utiču na evropsku politiku obrazovanja odraslih. Mehanizmi uticaja koje smo identifikovali su isti mehanizmi kojima EU utiče na nacionalne politike: preko organizacija civilnog društva, istraživanja, projekata i kroz otvoreni metod koordinacije.

4. INTERVENIŠUĆI ČINIOCI U PROCESU UTICAJA EVROPSKE POLITIKE OBRAZOVANJA NA UPRAVLJANJE NACIONALNIM SISTEMIMA OBRAZOVANJA ODRASLIH

4.1. DUŽINA ČLANSTVA ZEMLJE U EU KAO INTERVENIŠUĆI ČINILAC

Što se tiče dužine članstva zemlje u EU, kao intervenišućeg činioaca u procesu uticaja evropske politike na upravljanje sistemima obrazovanja odraslih, nakon razgovora sa ekspertima, možemo reći da se dužina članstva u EU pokazala kao značajna.

U slučaju Srbije sigurno ne možemo govoriti o dužini članstva u EU, jer Srbija još uvek nema status punopravnog člana, već status kandidata, ali su u njenom slučaju dužina perioda u kojem ona pokušava da dostigne evropske integracije (15 godina) i količina novca koja je od strane EU usmerena, rezultirali ulaskom Srbije u mehanizam otvorenog metoda koordinacije. Na osnovu razgovora sa stručnjacima iz Danske i Slovenije, videli

smo da sa dužinom „staža” u EU raste konvergencija nacionalnih politika obrazovanja odraslih sa evropskim politikama obrazovanja odraslih. Ispitanik iz Danske je rekao da se Danska „na početku članstva protivila i nekim terminima i nekim pogledima u obrazovanju odraslih, ali je sa potpisivanjem sporazuma iz Mاستrihta i stvaranjem jedinstvenog tržišta u velikoj meri prihvatila terminologiju koju je promovisao OECD“. Iz ovoga zaključujemo da sa dužinom članstva u EU raste konvergencija nacionalnih politika obrazovanja odraslih sa evropskim.

Treba naglasiti da je obrazovanje odraslih alat za ostvarivanje ciljeva EU kao što su mobilnost, zapošljivost, kompetitivnost. Nacionalne zemlje dobrovoljno ulaze u evropske integracije, jer podržavaju te ciljeve. Stoga je logično da prihvate i koncepte i mehanizme kao što su Evropski kvalifikacioni okvir (*EQF*) ili otvoreni metod koordinacije. Sa protokom vremena novi članovi u većoj meri aktivno participiraju u EU, stižu nova iskustva i uče kako se na praktičnom nivou mogu koristiti evropske mogućnosti, što ponovo za posledicu ima povećanu konvergenciju, koja vremenom raste.

Takođe je izvesno da se konvergencija politika prvo javlja na deklarativno-retoričkom nivou, a da sa protokom vremena raste i programska konvergencija na praktičnom nivou.

Kada govorimo o dužini članstva u EU i konvergenciji politika obrazovanja odraslih, želimo da naglasimo da smo svesni da protok vremena nije činilac sam po sebi, već se u njemu sadrže brojne ekonomske, demografske i kulturne promene koje se dešavaju u tom vremenu.

4.2. TRADICIJA OBRAZOVANJA ODRASLIH KAO INTERVENIŠUĆI ČINILAC

Što se tiče nacionalne tradicije obrazovanja odraslih, kao intervenišućeg činioca u procesu uticaja evropske politike na upravljanje sistemima obrazovanja odraslih, nakon razgovora sa ekspertima, možemo reći da se nacionalna tradicija pokazala kao vrlo značajna.

Jedna ispitanica je rekla da nacionalna tradicija u širem smislu (ne samo obrazovna, već i socijalna, ekonomska, politička) ima najviše uticaja na način, intenzitet i obim uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na nacionalnu. Ovo je potpuno u saglasnosti sa mišljenjem jednog ispitanika koji smatra da je tradicija obrazovanja od ključne važnosti za razumevanje ovoga procesa, jer ona između ostalog određuje i način na koji se politike

formulišu. U tom smislu nam navodi primer Danske u kojoj je obrazovanje odraslih proisteklo iz potrebe građanstva, iz potrebe za većom participacijom u društvu uopšte, za koju bi mogli reći da je rezultirala participativnom političkom kulturom. Jer, obrazovanje odraslih predstavlja „jedan od stubova danskog društva“, i tu ulogu nastavlja da ima i nakon ulaska Danske u EU. Tako formirana i stvorena tradicija predstavlja prizmu kroz koju se prelamaju sve ideje i koncepti koji dolaze van danskog poimanja obrazovanja odraslih. U tom smislu, nacionalni koncept i tradicija će npr. prihvatiti ideju celoživotnog obrazovanja odraslih, ali će se nastaviti finansiranje obrazovanje odraslih, kao što je to država radila i pre toga. Neke druge zemlje, doživljavaju celoživotno učenje odraslih kao oblast za koju su odgovorni sami odrasli, pa je to negde izgovor zašto se ono direktno ne finansira.

Na terminološkom planu se preuzimaju ideje i koncepti, ali zemlje sa naglašenom tradicijom u obrazovanju odraslih im pridodaju vlastita značenja i tumače ih shodno svojim potrebama.

U tom smislu jedna ispitanica iz Srbije smatra da iako je, na primer, prepoznavanje i validacija prethodnog znanja uvršteno u srpsku angendu obrazovanja odraslih, proći će dosta vremena pre nego što će to moći da se operacionalizuje na zadovoljavajućem nivou u ovoj zemlji, a tradiciju i kulturu navodi kao jedan od najvažnijih razloga za to.

Ono što smo primetili analizirajući nacionalne politike obrazovanja odraslih, je da tradicija ima najveći uticaj na institucionalnu osnovu sistema obrazovanja odraslih. Na deklarativno-retoričkom nivou se prvo primećuju uticaji evropskih politika obrazovanja odraslih, možda baš zato što ovaj nivo najmanje obavezuje. Ali na institucionalnom nivou, transferi, u smislu reformi, se gotovo i ne dešavaju. Ovo su dokazale u istoriji dosta proučavane i opisivane neuspešne transplantacije visokih narodnih škola u kvalitativno drugačiju sredinu. Jedini uslovni izuzetak u tome su Nacionalne obrazovne agencije, koje se osnivaju u zemljama članicama, a koje imaju administrativnu ulogu u posredovanju između EU fondova i realizatora obrazovnih programa. Ono u čemu se institucije obrazovanja odraslih menjaju je programska orijentacija, koja se usmerava više prema zahtevima finansijera evropskih projekata, kao i sistemi (mere, indikatori) kvaliteta koji se kreiraju u okviru evropske politike. Programsko menjanje koncepcija može da bude da bude produktivno, ukoliko odgovara na obrazovne potrebe potencijalnih participanata, ali može da ima i negativne

efekte, ako institucija postane zavisna od EU. O tome govori ispitanica iz Slovenije koja kaže da je „u slovenačkim nacionalnim godišnjim planovima do 2013. godine je veliki deo institucija finansiran iz evropskog socijalnog fonda. Nakon toga, nastala je velika praznina i dosta stvari se urušilo“. Ona takođe kaže da joj se čini da možda ne možemo govoriti o nacionalnim tradicijama, već više o regionalnim. Ovo nam se čini potpuno opravdanim, pošto se na praktičnom nivou na delovima iste zemlje javljaju različite tradicije. Države su se menjaju, tako da neki regioni iz različitih država nekada imaju više sličnosti nego regioni iz iste zemlje. I to se može smatrati uticajem tradicije.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Proces globalizacije i evropeizacije koji je prisutan u svim segmentima društva, nije mimošao ni obrazovanje odraslih. Zajednički naponi većine evropskih naroda da zajedno reše ekonomske, bezbedonosne i demografske probleme, rezultiraju i velikim očekivanjima od obrazovanja odraslih. Zanimljivo je da je obrazovanje i dalje nacionalni „zabran“, u kojem Evropska unija nema formalnih ingerencija. Postavlja se pitanje kako će onda obrazovanje, a naročito obrazovanje odraslih, stvoriti evropsku jedinstvenu radnu snagu, koja će biti transevropski mobilna, stvoriti evropskog „građana“ koji će aktivno participirati u njenom upravljanju? Ipak, stiže se utisak da, iako ne postoji nikakva formalna prinuda od strane Evropske komisije po pitanju politika obrazovanja odraslih, evropske zemlje kreiraju vrlo slične politike obrazovanja odraslih. Stoga smo se odlučili da sagledamo evropsku politiku obrazovanja odraslih, tri nacionalna sistema obrazovanja odraslih, konkretno, srpski, slovenački i danski, i da utvrdimo da li postoji konvergencija između njihovih politika obrazovanja odraslih, a ako postoji, da pokušamo da utvrdimo mehanizme njihove difuzije i transfera.

Evropska politika obrazovanja odraslih je evoluirala zajedno sa Evropskom unijom. Evropska zajednica za uglj i čelik je, kako joj i ime kaže, nastala iz potrebe šest država da reše svoje probleme u ovim oblastima. Moramo napomenuti da je ovo pored ekonomskih dimenzija, od samoga početka, imalo i određene političke dimenzije, jer se na ovaj način rešavalo i bitno političko pitanje koje je doprinelo početku oba svetska rata: kontrola nad ovim strateškim sirovinama. U ovakvim uslovima ni obrazovanje odraslih nije moglo dobiti

zavidnu ulogu. Međutim, od toga vremena dosta toga se promenilo. Evropska zajednica se transformiše u Evropsku uniju, kojom se stvara zajednica koja nema svoj pandan u istoriji, supranacionalna zajednica koja je više od organizacije a manje od države. Njome se stvara jedinstven ekonomski i politički prostor, u okviru koga ne postoje granice, gde se podstiče mobilnost ljudi i kapitala. Stvara se preduslov za stvaranje „evropskog građanina“. U tom smislu, kristalizuju se dva stuba Evropske unije, koja oba imaju i svoju obrazovnu dimenziju: ekonomski i građanski. Evropa želi da postane najkompetitivnija ekonomija na svetu zasnovana na znanju. Obrazovanje odraslih se posmatra kao alat za postizanje ekonomske uspešnosti, što se u praksi operacionalizuje kroz ulaganje u veštine koje su potrebne da bi se dobio, obavljao i zadržao posao. Da bi ekonomija uspešno funcionisala potrebna je politička stabilnost i to kroz koncept demokratije za koje se evropske zemlje konsenzusom opredeljuju. Međutim, te demokratije se u različitim zemljama različito razumeju, i kreću se u rasponu od socijalne do liberalne demokratije. Bez obzira na to, obrazovanje odraslih se u Evropskoj uniji vidi kao alat za dostizanje demokratskog društva kroz obrazovanje za građanstvo. Analizom smo utvrdili da se u ovaj sektor mnogo manje ulaže nego u stručno obrazovanje i obuke, a da se obrazovanje za lični razvoj vrlo retko i usputno spominje. U dokumentima Evropske unije se promoviše koncepcija celoživotnog učenja, čime se promoviše lična odgovornost za sopstveni razvoj, a predstavlja otklon od obrazovanja, naročito formalnog, i postoje brojna tumačenja da je ovo pokušaj „pranja ruku“ od stanja u ovoj oblasti. Evropska unija kroz politike obrazovanja odraslih pokušava da reši demografske probleme – sve veći broj starih, migranata, nepismenih za evropske kriterijume.

Analizom upravljanja nacionalnim sistemima obrazovanja odraslih u Srbiji, Sloveniji i Danskoj, došli smo do zaključka da postoji velika konvergencija između evropskih politika obrazovanja odraslih i politika obrazovanja odraslih u ovim zemljama. Ona se prioritarno ogleda u legislativnim dokumentima analiziranih država, za koje možemo reći da su pisani u potpunom evropskom diskursu. Na deklarativnom nivou, postoji apsolutno zalaganje za koncepciju celoživotnog učenja, koja se vidi kao alat za postizanje ekonomskih i građanskih ciljeva. Celoživotno obrazovanje se promoviše ne samo u dokumentima posvećenim celoživotnom obrazovanju odraslih, već i u dokumentima vezanim za ekonomsku, socijalnu, ekološku, demografsku, bezbedonosnu, antidiskriminacionu

politiku. Obrazovni programi takođe u velikoj meri imaju evropsku dimenziju, a vredno je napomenuti da su često finansirani od strane Evropske unije, koja raspolaže mnogo većim budžetima ove namene nego većina nacionalnih država. Takođe je indikativno da sa porastom vremena provedenim u Uniji, ili dužinom apliciranja za članstvo, kao što je to slučaj u Srbiji, raste konvergencija politika obrazovanja odraslih na svim nivoima. Ono što je pod najmanjim uticajem evropske politike obrazovanja odraslih je institucionalna struktura nacionalnih sistema obrazovanja odraslih, koja je i pod najvećim uticajem nacionalne tradicije obrazovanja odraslih. Mada, ako analiziramo programsku orijentaciju tradicionalnih institucija, ona je na evropskom diskursu, jer se programi u velikoj meri finansiraju od strane EU, pa se može postaviti pitanje o njihovoj pravoj autentičnosti. Preveliko oslanjanje na evropske fondove može ugroziti vezu obrazovnih institucija sa potrebama njenih korisnika i dovesti do urušavanja sistema. Ono gde se prema našem mišljenju najviše manifestuje tradicija je nacionalnog (ili je možda bolje reći regionalnog) poimanja društvene uloge obrazovanja odraslih. U Danskoj, zemlji koja je među prve tri u Evropi prema kriterijumu participacije u obrazovanju odraslih, obrazovanje odraslih je tradicionalno posmatrano kao način života, koje oni koriste na nacionalno osoben način, za rešavanje svojih društvenih problema. Imamo utisak da je u drugim zemljama, u Sloveniji, a naročito u Srbiji, obrazovanje odraslih vođeno dosta na deklarativnom nivou, što posmatramo kroz finasijska ulaganja koja država odvaja za ovu oblast. U praktičnim rešenjima i koncepcijama vidimo dosta osobenosti u danskoj politici obrazovanja odraslih, kao što je koncept fleksigurnosti (usvojen od strane EU), finansiranje po „taksimetar“ osnovi, jačanje potražnje obrazovanja odraslih direktnom finasijskom intervencijom države, umesto jačanje obrazovne ponude, osobeni vid decentralizacije u obrazovanju. Ipak, sva ova rešenja su u skladu sa evropskom politikom obrazovanja i evropskim diskursom. Razlike u finansiranju obrazovanja odraslih, prema našem mišljenju, pored ekonomske snage zemlje, proizilaze i iz različitog razumevanje demokratije, gde je činjenica da zemlje koje su socijaldemokratske orijentacije više ulažu u obrazovanje odraslih nego zemlje liberalnodemokratske orijentacije. Čini nam se da se evropske preporuke negde doživljavaju kao ideja koja se dalje mora razraditi i operacionalizovati i prilagoditi nacionalnim okvirima, a neke ostaju na nivou retorike, pa po ugledu na evropsku

politiku i same preporučuju, zaboravljajući da su oni ti koji te preporuke treba da implementiraju.

Dakle, čini nam se da je neosporno da postoji uticaj evropske politke obrazovanja odraslih na nacionalne politike i sisteme upravljanja obrazovanjem odraslih. Ali mehanizmi kojima se ta konvergencija ostvaruje ostaju i dalje pitanje na koje nismo dali odgovor.

Analizom literature došli smo do sledećih potencijalnih mehanizama uticaja evropske politike na nacionalne politike obrazovanja odraslih. Pokušaćemo da ove mehanizme podelimo na nekoliko grupa. To su: legislativni i načelni (principijelni) mehanizmi uticaja, mehanizmi uzajamnog kreiranja politika obrazovanja odraslih, mehanizmi finansijsko-programskog uticaja, mehanizmi uzajamne harmonizacije politika obrazovanja odraslih, mehanizmi uticaja kroz pojmovno-konceptualni aparat i na kraju, mehanizme uticaja kroz prikupljanje i diseminaciju podataka i istraživanja iz oblasti obrazovanja odraslih.

U legislativne i načelne (principijelne) mehanizme uticaja smo uvrstili: primarne izvore prava EU (osnivački ugovori), međunarodne sporazume EU sa državama koje nisu članice, komunitarne akte (pravila, uputstva, odluke, preporuke i mišljenja) i opšta načela komunitarnog prava (načelo supsidijarnosti, načelo fleksigurnosti, osnovna ljudska prava i načela: pravne sigurnosti, proporcionalnosti, saslušanja i jednakosti stranaka).

U mehanizme uzajamnog kreiranja politika obrazovanja odraslih smo uvrstili otvoreni metod koordinacije (*open method of coordination*) i vršnjačke aktivnosti učenja (Peer Learning Activities – PLAs). Ovo su mehanizmi kojima se dele iskustva, kreira politika i zauzimaju odnosi prema pitanjima obrazovanja odraslih.

U mehanizme finansijsko-programskog uticaja smo uvrstili obrazovne programe koje je do sada finansirala EU, kao što su: Comett, Erasmus, PETRA, Youth for Europe, Lingua, Eurotecnet, FORCE, Tempus, Socrates, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Jean Monnet, Erasmus +.

Kao primere mehanizama uzajamne harmonizacije politika obrazovanja odraslih možemo navesti: Evropski kvalifikacioni okvir (*EQF*), Okvir za zajedničko osiguravanje kvaliteta za stručno obrazovanje i osposobljavanje u Evropi ((*CQAF*) for VET in Europe), Evropski kreditni sistem za stručno obrazovanje, odnosno, sistem za transfer, akumulaciju i priznavanje ishoda učenja u Evropi (*ECVET*), Evropski sistem prenosa bodova (*ECTS*), Koherentni okvir indikatora i merila za praćenje napretka prema lisabonskim ciljevima u

obrazovanju i obukama. Ovi i mnogi drugi mehanizmi se koriste kako bi se omogućilo stvaranje jedinstvenog obrazovnog prostora.

Mehanizmi uticaja kroz pojmovno-konceptualni aparat se manifestuje kroz promovisanje koncepcije celozivotnog učenja, vrednovanja neformalnog i informalnog učenja, celozivotnog vođenje i savetovanje, ključne kompetencije za celozivotno učenje.

Kao poslednji mehanizam uticaja smo identifikovali prikupljanje i diseminaciju podataka i istraživanja iz oblasti obrazovanja odraslih, kroz banke podataka i različitih profesionalnih mreža, kao što su npr. *Euridyce*, *NARIC* mreža (*network*), *Euroguidance*.

Nakon intervjuisanja stručnjaka iz oblasti politike obrazovanja odraslih, došli smo do zaključka da nije retka pojava da se evropska politika usvaja u „paketu“. Drugi jak mehanizam je **korišćenje statistike i istraživanja** koje snagom empirijskih argumenata istraživanja vrše svoj uticaj. U okviru korišćenja rezultata istraživanja se javlja i **pojmovno-konceptualni uticaj**. Vrlo je snažan i uticaj evropskih **programa (projekata)** koji finansiraju programe koji su u skladu sa prioritetima EU, a uticaj se ostvaruje i **preko otvorenog metoda koordinacije**.

Na osnovu analize mišljenja međunarodnih eksperata iz oblasti obrazovne politike, možemo konstatovati da je **osnovni evropski mehanizam uticaja** na upravljanje nacionalnim sistemima obrazovanja *finansijske* prirode. **Programi (projekti)** su vrlo jak mehanizam uticaja, a oni podrazumevaju direktnu *finansijsku* podršku EU konkretnim obrazovnim aktivnostima koje su na diskursu evropske politike obrazovanja odraslih.

Rezultati istraživanja, njihova diseminacija i primena takođe predstavljaju snažan mehanizam uticaja na nacionalne politike obrazovanja. Ovaj mehanizam je takođe povezan sa *finansiranjem* istraživanja na evropskom nivou, gde se sredstva za istraživanje dobijaju u skladu sa problemskim prioritetima koje određuje Unija. Ovde se radi i o mogućnosti da različite interesne strane izvrše pritisak (*lobi*) u skladu sa svojom finansijskom snagom i spremnošću da ulože u istraživanje obrazovanja i učenja odraslih.

Otvoreni metod koordinacije takođe ima priličan uticaj na kreiranje nacionalnih politika obrazovanja odraslih i predstavlja mehanizam uzajamnog učenja. Ali i ovde možemo uočiti *finansijsku* dimenziju, kroz razmenu primera evropske prakse u obrazovanju odraslih koja je takođe prethodno često finansirana iz evropskih fondova i svojim sadržajem podržava evropsku politiku obrazovanja odraslih. Postoji i **uticaj građanskog**, odnosno NVO

sektora na obrazovnu praksu, a preko nje i na politiku, ali treba podsetiti da se i on velikim delom *finasira* kroz evropske fondove.

Vredi pomenuti da postoje **mehanizmi**, u ovom slučaju institucije, kao što je na primer ETF, koje su vrlo aktivne i uticajne u mnogim zemljama EU, kao i u zemljama koje žele da budu deo EU, ali nisu aktivne u delu evropskih zemalja, kao što je npr. Danska.

Što se tiče drugih mehanizama uticaja postoji izvesan uticaj **mehanizama pojmovno-konceptualnog aparata**, a pomenuli smo i tendenciju transfera politike „u paketu“. Može se raditi o potrebi da se na deklarativnom nivou „dokaže“ lojalnost EU, ali većina dokumenta ove vrste ne obavezuje zemlju koja ih je donela da uradi bilo šta po pitanju njihove implementacije, u nekim zemljama nema dovoljno stručnjaka iz ove oblasti (ili nisu uključeni u donošenje politike) pa se preuzima „gotovo rešenje“.

Čini nam se da ovi identifikovani mehanizmi nemaju isti intenzitet u proučavanim zemljama i da dosta zavise od brojnih faktora, a najviše od nacionalne kulture obrazovanja odraslih i finansiranja obrazovanja odraslih.

S obzirom da smo došli do zaključka da je *finansiranje* u osnovi većine mehanizama uticaja evropske politike obrazovanja odraslih na nacionalne politike obrazovanja odraslih, želimo da se posebno osvrnemo na ovaj problem. Ako možemo potvrditi da evropska politika utiče na nacionalnu, ostaje nam otvoreno pitanje ko utiče na evropsku politiku obrazovanja odraslih? Ono što ostaje otvoreno pitanje za neka sledeća istraživanja koliki je intenzitet uticaja međunarodnih organizacija kao što su UNESCO, Svetska banka, OECD? U evropskoj obrazovnoj politici se ogledaju različiti interesi, uključujući vlasnike krupnog kapitala, multinacionalnih kompanija, građanskog sektora. Finansijska prevlast vlasnika kapitala sigurno nadmašuje mogućnosti građanskog sektora, što se manifestuje kroz obim i vrstu istraživanja koja se realizuju, a njihovi rezultati imaju najviše implikacija na zemlje koje ne raspolažu sopstvenom istraživačkom infrastrukturom. Na ovaj način se kreira obrazovni diskurs koji se manifestuje i u obrazovnim programima (projektima) koje finansira Unija. Institucije iz zemalja koje malo ulažu u obrazovanje odraslih pojačano apliciraju za fondove EU koji po prirodi stvari promovišu politiku koja je u skladu sa njenim diskursom. Ovo otvara brojna pitanja za neka druga istraživanja.

Na kraju možemo konstatovati da se **čitava lepeza mehanizama uticaja** evropskih politika obrazovanja odraslih, sa naglašenom **ekonomskom dimenzijom**, **primenjuje** na evropske

zemlje, a intenzitet, vrsta i pojavni oblik uticaja zavise od kompleksnih političkih, ekonomskih, demografskih, kulturnih i drugih faktora.

Literatura:

1. Alibabić, Š. (2003) Upravljanje doživotnim obrazovanjem, *Naša škola*, 1-2, 5-21
2. Alibabić, Š. (2002) *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: IPA
3. Alibabić, Š., Miljković, J., Ovesni, K. (2012) Obrazovanje odraslih u regionalnim obrazovnim politikama, u: Vujisić Živković, N., Mitrović, M., Ovesni, K. (ur), *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*. Beograd: IPA
4. Aristotel (1970) *Politika*. Beograd: Kultura
5. Avramovski, V. (2001) Komparativna analiza RU i NU u našoj zemlji. *Andragoške studije*, 1-2, 44-52
6. Bakovljević, M. (1997), Osnovi metodologije pedagoških istraživanja - prvi deo, Beograd: Naučna knjiga
7. Bandur, V., Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
8. Bejaković, P (2010) Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih. *Rev. soc. polit.*, 1, 141-143
9. Bogdanović, M. (1993): *Metodološke studije*. Beograd: Institut za političke studije.
10. Bolonjska deklaracija (1999) dostupno na:
http://www.vsdositej.edu.ba/v2/images/dokumenti/bolonjska_deklaracija.pdf, pristupljeno 01.08.2013.
11. Bondžić, D. (2010) Opismenjavanje u Jugoslaviji i Srbiji u periodu 1945-1950: nasleđe, ciljevi, tok, rezultati i nedostaci. *Andragoške studije*, 1, 92-110
12. CARDS (2006) Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih u srednjim stručnim školama. *Andragoške studije*, 1, 6-27
13. Cedefop (2005) Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework (CQAF) for VET in Europe, dostupno na:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5168_3a.pdf, pristupljeno: 08.08. 2013.

14. Centre for Educational Political Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana (2001) Statistical data for background purposes of OECD review COUNTRY: SERBIA dostupno na:
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd-report-yug-ser-enl-t01.pdf,
pristupljeno: 22.08.2013.
15. CRNVO (2010) Amandmani na nacrt Zakona o izmjenama i dopunama Opšteg zakona o obrazovanju i vaspitanju. dostupno na: <http://www.crnvo.me>, pristupljeno 19.08.2013.
16. Čok, L. i saradnici (2003) *Državni izveštaj – Slovenija*.
17. Despotović, M. (2006) VET teacher training system in Serbia. *Andragoške studije, 1*, 39-48
18. Despotović, M., Kulić, R. (2005) *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
19. Despotović, M. i saradnici (2006) Reč uredništva, *Andragoške studije, 1*, 5.
20. Đević, R., Anđelković, S., Marušić, M.(2011) Projekat „Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti“, u: Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Đžinović, V., Đerić, I. (ur) Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti. Beograd: IPI
21. EAEA (2011) *Country report Denmark*. (Helsinki). dostupno na:
<http://www.eaea.org/country/denmark>. pristupljeno: 29. 07. 2014.
22. Evropska komisija (2010b) *An Agenda for new skills and jobs:A European contribution towards full employment*, dostupno na:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:en:PDF>,
pristupljeno 13. 08. 2013.
23. Evropska komisija (2010a) Focus on Higher Education in Europe 2010: New report on the impact of the Bologna process dostupno na:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/FOCUS_HE_2010_Highlights_EN.pdf, pristupljeno 13. 08. 2013.
24. Evropska komisija (2010) A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for European Commission – New Skills for New Jobs: Action Now

- dostupno na: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=4508> , pristupljeno 12.08.2013.
25. Evropska komisija (2009) Communicatin from The Comission to The European Parliament, The Council, The European economic and social committee and The Committee of the regions: Key competences for a changing world – Progress towards The Lisbon objectives in eduaction and training. Analysis of implementation at the European and national levels COM (2009) 640) dostupno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/sec1598_en.pdf, pristupljeno 12.08.2013.
 26. Evropska komisija (2007a) Communication from the Comission to the Council, the European Parliament, the European economic and social committee and the Committee of the regions. Action Plan on Adult Learning: it is always a good time to learn, COM (2007) 558, dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf, pristupljeno 10.08.2013.
 27. Evropska komisija (2007) A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training COM (2007) 61, dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0061:EN:NOT>, pristupljeno 10. 08. 2013.
 28. Evropska komisija (2006a) Adult learning: It is never late to learn, COM (2006) 614, dostupno na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf, pristupljeno 09.08.2013.
 29. Evropska komisija (2006) European Credit system for Vocational Rducation and Training (ECVET) A system for the transfer, accumulation and recognition of learning outcomes in Europe SEC (2006) 1431, dostupno na: http://ec.europa.eu/governance/impact/ia_carried_out/docs/ia_2008/sec_2008_0442_en.pdf, pristupljeno 09.08.2013.
 30. Evropska komisija (2005) Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. dostupno na:

- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf ,
pristupljeno: 08.08. 2013.
31. Evropska komisija (2002) Kopenhaška deklaracija, dostupno na:
http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/kopenhaska_deklaracija.pdf,
pristupljeno 03.08. 2013.
32. Evropska komisija (2002a) *European report on quality indicators of lifelong learning*. dostupno na:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf
33. Evropska komisija (2000) *Memorandum o doživotnom učenju*. dostupno na:
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>, pristupljeno: 02. 08.
2013.
34. Evropska komisija (1995) White Paper on Education and Training, COM(95)590.
Teaching and Learning – Towards the Learning Society (1995) na
www.aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf,
pristupljeno 01.08.2013.
35. Evropska komisija i EACEA, (2011) Adults in Formal Education: Lifelong Learning
in Practice. dostupno na:
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/eu_press_r
elease/128EN_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/eu_press_release/128EN_HI.pdf), pristupljeno 13. 08. 2013.
36. Evropski parlament i Evropski savet (2006a) Decision of the European Parliament
and the Council establishing an action programme in the field of lifelong learning,
1720/2006/EC, dostupno na:
[http://eur-
lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:en:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:en:PDF),
pristupljeno: 09. 08. 2013.
37. Evropski parlament i Evropski savet (2006) Proposal for a Recommendation of the
European Parliament and of the Council on the establishment of the European
Qualification Framework for lifelong learning, 2006/0163 (COD) dostupno na:
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf, pristupljeno
09.08. 2013.

38. Evropski parlament i Evropski savet (2005a) Proposal for a Recommendation of the European Parliament and the Council on key competences for lifelong learning, 2005/0221 (COD), dostupno na:
<http://www.eumonitor.nl/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vi7jgt3vtzv3>, pristupljeno: 09.08. 2013.
39. Evropski parlament i Evropski savet (2005) Directive of The European Parliament and of The Council on the recommendation of professional qualifications, 2005/36/EC dostupno na:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20110324:EN:PDF> , pristupljeno: 08.08. 2013.
40. Evropski parlament (2007) European Parliament resolution of 29 November 2007 on Common Principles of Flexicurity, 2007/2209 (INI) dostupno na
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0574+0+DOC+XML+V0//EN>, pristupljeno 10. 08. 2013.
41. Evropski parlament (2004) European Parliament legislative resolution on the proposal for a decision of the European Parliament and of the Council establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning (COM(2004)0474 – C6-0095/2004 – 2004/0153(COD)), dostupno na
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=REPORT&reference=A6-2005-0267&language=EN#title1>, pristupljeno 18.08.2013.
42. Evropski savet (2012a) Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01). dostupno na:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>, pristupljeno: 14. 08. 2013.
43. Evropski savet (2012) Council conclusions of 26 November 2012 on literacy (2012/C 393/01) dostupno na:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:EN:PDF>, pristupljeno: 14.08.2013.

44. Evropski savet (2011) Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning (2011/C 372/01) dostupno na:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>, pristupljeno: 13.08.2013.
45. Evropski savet (2009) Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), dostupno na:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>, pristupljeno: 11.08.2013.
46. Evropski savet (2002) European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. dostupno na : <http://aei.pitt.edu/id/eprint/42879>, pristupljeno 03. 08.2013.
47. Evropski savet (2004) Conclusion on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning, 9600/04, dostupno na:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/2095-att1-1-004_Draft_Council_Conclusions_on_validation_18May04_en.pdf , pristupljeno 07.08.2013.
48. Gale (2007) Gale, T. (2007) Realizing policy: The who and how of policy production. U: Lingard, B., Ozga, J. (ur.) *Reader in Education Policy and Politics*. London: Routledge: 220-235.
49. Heck, R. H. (2004) *Studying Educational and Social Policy- Theoretical Concepts and Research Methods*. London- New Jarsey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
50. Grupa autora u: Puljiz, I., Živčić, M. (2009) *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih - 1. dio*. Zagreb: Birotisak
51. Hack 2004:
52. Ibsen, Ch., L. (2011) Strained compromises? Danish flexicurity during crisis. *Nordic journal of working life studies*, 1, 45-65

53. Ilić, A. (2010) *Udžbenici i nacionalno vaspitanje u Srbiji 1878-1918*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
54. Jørgensen, J.R. (ed.) (2007) *Denmark's strategy for lifelong learning – Education and lifelong skills upgrading for all: Report to the European Commission*. dostupno na: <http://www.pub.uvm.dk/2007/lifelonglearning>, pristupljeno: 04.08.2014.
55. Kesner-Škreb, M (2007) Lisabonska strategija. *Financijska teorija i praksa*, 31(4), 441-443
56. Keogh, H. (2008) Obrazovanje i učenje odraslih u UNESCO regionu Evrope, Severne Amerike i Izraela. *Andragoške studije*, 2, 347-362.
57. Kovač-Cerović, T.(2006). Obrazovanje nastavnika u zemljama Jugoistočne Evrope: Trenutno stanje i pogled u budućnost – Nacionalni izveštaj za Srbiju. dostupno na: <http://www.see-educoop.net/educa.../book/Serbia.pdf>, pristupljeno 23.08.2013.
58. Krek, J. (ur) (1996) *White Paper on Education in the Republic of Slovenia*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport.
59. Kulić,R., Despotović, M. (2005) *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige
60. Kundačina, M., Bandur, V. (2007) *Akademsko pisanje*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu
61. Lok, Dž. (2002) *Dve rasprave o vladi*. Beograd: Utopija
62. Makijaveli, N. (2012) *Vladalac*. Beograd: Javor izdavaštvo
63. Maksimović, M. (2011) Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Obrazovanje odraslih*, 1, 101 – 124.
64. Matović, N. (2013) *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: IPA
65. Medić, S. i saradnici (2009) *Funkcionalno osnovno obrazovanje odraslih*. Beograd: IPA
66. Meyer, T. (2013) *Uvod u politiku*. Podgorica: CID i Zagreb: Politička kultura
67. Milićević, V. (2002) *Strategijsko poslovno planiranje*. Beograd: FON
68. Miljković, J (2011) Ugled vaspitno-obrazovnih profesija. *Inovacije u nastavi*, 3, 42-52

69. Miljković, J. (2007) Model upravljanja institucijom za obrazovanje odraslih, u: Alibabić, Š., Pejatović, A. (ur) *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: IPA
70. Miljković, J. (2005). Nosioći ideje o doživotnom učenju u Evropi – dokumenti, inicijative, programi. *Obrazovanje odraslih*, (3), 19 – 52.
71. Miljković, J., Mrkšić, M. (2013) Usavršavanje nastavnika u obrazovnoj politici u Srbiji. *Inovacije u nastavi*, 1, 117-127
72. Ministarstvo obrazovanja i sporta Republike Slovenije (2007) Strategija doživotnog učenja u Sloveniji. dostupno na:
http://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0CEQQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ell.ee%2Ffailid%2Fettekanded%2F2010-06_BRU_koolitus%2FBROSURA_STRATEGIJA_AVG_07_NOTR_SCREEN_EN.doc&ei=XI0bU8WNOuzb4QSCtYCwBw&usg=AFQjCNFoev8NKilyOMLvFgZK2xthYrWiaA, pristupljeno 11.03.2014.
73. MPS (2004) Quality Education for All. Challenges to Education Reform in Serbia. dostupno na: http://www.see-educoop.net/portal/id_serbia.htm, pristupljeno: 22.08.2013.
74. Mrmak, I. (1974) Ciljevi vaspitanja i obrazovanja odraslih u jugoslovenskom samoupravnom socijalističkom društvu (Uvodni referat). *Andragogija*, 6-7, 3-24.
1. Narodna skupština Republike Srbije (2013a) Steno beleške Peto vanredno zasjedanje Narodne skupštine Republike Srbije u 2013. godini 1. dan, dostupno na: http://www.parlament.gov.rs/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D0%BE_%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%BE_%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5_%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B5.18802.43.html, pristupljeno 05.02.2014.
2. Narodna skupština Republike Srbije (2013b) Steno beleške Peto vanredno zasjedanje Narodne skupštine Republike Srbije u 2013. godini 2. dan, dostupno na: http://www.parlament.gov.rs/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D0%BE_%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%BE_%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5_%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B5.18802.43.html

[D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5 %D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B5.18802.43.html](http://www.parlament.gov.rs/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B5.18802.43.html),

pristupljeno 05.02.2014.

75. Narodna skupština Republike Srbije (2013v) Steno beleške Peto vanredno zasedanje Narodne skupštine Republike Srbije u 2013. godini 6. dan, dostupno na: [http://www.parlament.gov.rs/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D0%BE %D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%BE %D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5 %D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B5.18802.43.html](http://www.parlament.gov.rs/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%B5.18802.43.html), pristupljeno 05.02.2014.
76. Nordentoft, A. (2011) *Adult Education in Denmark*. dostupno na: http://www.daea.dk/media/335952/vux_utb_dk_eng_2011.pdf
77. OECD (1999) Alternative Approaches to financing lifelong learning – Country Report: Denmark. dostupno na: <http://www.oecd.org/copyr.htm/>, pristupljeno: 03.08.2014.
78. Ovesni, K. (2000) *Shvatanja i modeli profesionalnog pripremanja andragoških kadrova*. Beograd: magistarska teza
79. Parlament Republike Slovenije (1996) Law on Organization and Financing Education.
80. Pastuović, N. (1999) *Edukologija*. Zagreb: Znamen
81. Pépin, L. at all (2006) The history of European cooperation in education and training *Europe in the making – an example*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
82. Platon (2013) *Država*. Beograd: Dereta
83. Popović, K. (2014) Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih –koncepti, paradigme i pristupi. Beograd: IPA, DOO
84. Pripremna konferencija za CONFITEA VI (2009) Panevropska deklaracija o učenju odraslih za jednakost i inkluziju u kontekstu mobilnosti i konkurencije. *Andragoške studije, 1*, 167 – 172
85. Radović, V. (2007) *Feminizacija učiteljskog poziva*. Beograd: Učiteljski fakultet

86. Salisbury, Robert H. (1995) *The Analysis of Public Policy: A Search for Theories and Roles*, u: Theodoulou, S. Z., Cahn, M. A. (ur.), *Public Policy: The Essential Readings*, Upper Saddle River, Prentice Hall: 34-37.
87. Samolovčev, B. (1963) *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje
88. Savićević, D. (1984) *Komparativno proučavanja vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Prosveta
89. Savićević, D. (1996) *Privatno i javno obrazovanje u svetu i Jugoslaviji*. Beograd: Univerzitet Braća Karić, Institut za preduzetništvo
90. Savićević, D. (2000) *Koren i razvoj andragoških ideja*. Beograd: IPA
91. Savićević, D. (2003) *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
92. Slovenian Institute for Adult Education (2008) *THE DEVELOPMENT AND STATE OF THE ART OF ADULT LEARNING AND EDUCATION (ALE) - National report of Slovenia*
93. Stanković, D. (2011) *Obrazovne promene u Srbiji (2000 – 2010)*, u: Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (ur) *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: IPI
94. *Strategija razvoja informacionog društva u Republici Srbiji (2006)*, *Službeni glasnik RS*, broj 87/06, Beograd
95. Ševkušić, S. (2008) *Kvalitativna studija slučaja u pedagoškim istraživanjima: saznajne mogućnosti i ograničenja*. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, (40), 2, 29 – 256
96. Štremfel, U., Lajh, D. (2012) *Development of Slovenian education policy in the European context and beyond*. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, Vol 6, 1, 130-154.
97. Šunje, A. (2002) *Menadžment u obrazovnim ustanovama*, *Obrazovanje odraslih*, 1, 70-86
98. *Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje (2001) Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih*. dostupno na http://www.see-educoop.net/portal/id_serbia.htm, pristupljeno: 23. 08.2012.

99. The Ministry of Education (2008) The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) - National report of Denmark. dostupno na: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Denmark.pdf, pristupljeno 29. 07. 2014.
100. Treaty establishing the European Coal and Steel Community (Paris, 18 April, 1951) dostupno na: http://www.cvce.eu/obj/treaty_the_european_coal_and_steel_community_paris_18_april_1951-en pristupljeno 23.07.2013.
101. Treaty on European Union (Maastricht, 29. July 1992.), dostupno na <http://www.eur-lex.europa.eu/en/traties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>; pristupljeno 30.07.2013.
102. Undervisnings ministeriet (2008) Denmark's strategy for lifelong learning – Education and skills upgrading for all. dostupno na: http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/100324_lifelong_learning.ashx, pristupljeno 23. 07. 2014.
103. Vlada Republike Srbije (2013) Zakon o obrazovanju odraslih. dostupno na: http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/cir/pdf/predlozi_zakona/2230-13.pdf, pristupljeno 28.01.2014.
104. Vlada Republike Srbije (2012) Strategija razvoja odraslih do 2020. godine. dostupno na: http://www.kg.ac.rs/doc/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf, pristupljeno: 28. 01. 2014.
105. Vlada Republike Srbije (2011) Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011-2020. godine. dostupno na: http://www.osobesainvaliditetom.rs/attachments/016_Nacionalna%20strategija%20za%20zaposljavanje.pdf, pristupljeno: 24. 01. 2014.
106. Vlada Republike Srbije (2011a) Strategija očuvanja i jačanja odnosa matične države i dijaspore matične države i Srba u regionu, dostupno na: http://dijaspora.gov.rs/wp-content/uploads/2012/12/strategija_mvd2011.pdf, pristupljeno 26.01.2014.
107. Vlada Republike Srbije (2011b) Nacionalna strategija za sprečavanje i suzbijanje nasilja nad ženama u porodici i u partnerskim odnosima, dostupno na:

<http://www.sosns.org.rs/index.php/nasilje/krivicni-zakoni/nacionalna-strategija-za-spreccavanje-i-suzbijanje-nasilja-nad-zenama-u-porodici-i-u-partnerskim-odnosima>,
pristupljeno 27.01.2014.

108. Vlada Republike Srbije (2010) Strategija razvoja informacionog društva u Republici Srbiji do 2020. godine. dostupno na: http://www.digitalnaagenda.gov.rs/media/docs/strategija_razvoja_informacionog_drustva_u_republici_srbiji_do_2020-godine.pdf, pristupljeno: 23.01.2014.
109. Vlada Republike Srbije (2010a) Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji. dostupno na: http://www.nsz.gov.rs/live/digitalAssets/1/1336_skvis_strategijakarijernog.pdf, pristupljeno: 25. 01. 2014.
110. Vlada Republike Srbije (2009) *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.* dostupno na http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html, pristupljeno: 25.08.2013.
111. Vlada Republike Srbije (2009a) Akcioni plan za sprovođenje strategije razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, *Andragoške studije, 2, 351-365.*
112. Vlada Republike Srbije (2009b) Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji, dostupno na: <http://www.inkluzija.gov.rs/wp-content/uploads/2010/03/Strategija-SR-web-FINAL.pdf>, pristupljeno 20.11.2013.
113. Vlada Republike Srbije (2009v) Strategija reintegracije povratnika po osnovu sporazuma o readmisiji. dostupno na: http://www.srbija.gov.rs/vesti/dokumenti_sekcija.php?id=45678, pristupljeno 25.01.2014.
114. Vlada Republike Srbije (2007) Strategija razvoja zaštite mentalnog zdravlja, dostupno na: <http://www.zdravlje.gov.rs/tmpmz-admin/downloads/zakoni1/Strategija%20Razvoja%20Zastite%20Mentalnog%20Zdravlja.pdf>, pristupljeno 26.01.2014.
115. Vlada Republike Srbije (2006) Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji, dostupno na <http://www.mogucasrbija.rs> , pristupljeno: 27.08.2013.

116. Vlada Republike Srbije (2006a) Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji, dostupno na: www.inkluzija.org/.../strategija-razvoja-obrazovanja-odraslih, pristupljeno 28.08.2013.
117. Vlada Republike Srbije (2006b) Nacionalna strategija o starenju 2006 – 2015, dostupno na: <http://www.minrzs.gov.rs/doc/podrobnosti/strategije/Nacionalna%20strategija%20o%20starenju.pdf>, pristupljeno: 22. 01. 2014.
118. Vlada Republike Srbije (2006v) Strategija unapređenja položaja osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji, dostupno na <http://www.minrzs.gov.rs/doc/podrobnosti/strategije/Strategija%20unapredjenja%20polozaja%20OSI.pdf>, pristupljeno 25.10. 2013.
119. Vlada Republike Srbije (2005) Zakon o visokom obrazovanju, dostupno na: <http://www.uns.ac.rs/sr/zakon/zakon.html>, pristupljeno 27.08.2013.
120. Vlada Republike Srbije (2005a) Strategija razvoja socijalne zaštite, dostupno na: <http://www.minrzs.gov.rs/doc/podrobnosti/strategije/Strategija%20razvoja%20socijalne%20zastite.pdf>, pristupljeno: 23. 01. 2013.
121. Vlada Republike Srbije (2005b) Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2005 – 2010. godine, dostupno na: <http://www.gs.gov.rs/lat/strategije-vs.html>, pristupljeno: 23. 01. 2013.
122. Vrečer, N. (2012) The need analysis: adult education providers. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti
123. Vukadinović, R. (2001) *Pravo Evropske Unije*. Beograd: Megatrend
124. Zgaga, P., Devjak, T., Vogrinc, J., Repac, I. (2006) Nacionalni izveštaj – Slovenija, dostupno na http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/tesee-report-slovenia-srpski.pdf, pristupljeno 03.03.2014.
125. Žiljak, T. (2009a) Rad na obrazovnoj politici umjesto depolitizacije obrazovanja, *Odgovorne znanosti*, 11(2): 431-446.
126. Žiljak, T. (2009) *Transfer obrazovnih politika: cjeloživotno učenje i europeizacija hrvatske obrazovne politike*. Zagreb: neobjavljena doktorska disertacija, Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu

127. http://www.acs.si/about_siae, pristupljeno: 02.03.2014.
128. <http://www.cedefop.eu.int/inbrief.asp#1>
129. <http://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark/>, pristupljeno 16. 07. 2014.
130. <http://danishfolkhighschools.com/>, pristupljeno 23. 07. 2014.
131. <http://www.dei.gov.ba/dokumenti/default.aspx?id=4890&langTag=bs-BA>
132. <http://denmark.dk/en/meet-the-danes/language/starting-danish-lessons/>, pristupljeno 16. 07. 2014.
133. http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php
134. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=102>, pristupljeno: 06.08.2014.
135. <http://education.stateuniversity.com/pages/375/Denmark-NONFORMAL-EDUCATION.html>, pristupljeno: 18. 07. 2014.
136. <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/flexicurity.htm>, pristupljeno 06. 08. 2014.
137. http://europa.eu/legislation_summaries/enlargement/western_balkans/r18002_en.htm, pristupljeno 28. 08. 2013.
138. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-251_en.htm, pristupljeno 10.08.2013.
139. <http://www.infonet-ae.eu/en/news-items/annual-report-on-the-education-systems-in-the-eu-0511>, pristupljeno: 11. 08. 2013.
140. <http://www.infonet-ae.eu/en/news-items/citizens-participation-one-further-step-involving-citizens-in-the-eu-0831>, pristupljeno 11.08.2013.
141. <http://www.infotujci.si/v/52/historija>, pristupljeno: 02.03.2014.
142. <http://www.kvuc.dk/htmlfiles/side.asp?sid=149&mgid=7>, pristupljeno 16.07. 2014.
143. <http://www.mojaevropa.rs>
144. http://www.mutual-learning.eu/upload/ea_measure_110.pdf, pristupljeno 17.07. 2014.
145. <http://www.prijemni.infostud.com/najvaznije-odredbe-bolonjske-deklaracije.php>
146. <http://www.proleksis.lzmk.hr>
147. <http://www.slideshare.net/ssuserc8895f/18421858>, pristupljeno 13.08.2013.
148. <http://uk.fm.dk/publications/2006/denmarks-convergence-programme-2006/2-agreement-on-future-prosperity-welfare-and-investments-in-the-future/>, pristupljeno: 04. 08. 2014.

149. <http://www.vetserbia.edu.rs/onama.htm>, pristupljeno: 26.08.2013.

150. http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/ozavodu_misija_vizija.html,

25.08.2013.

pristupljeno

PRILOZI

Prilog broj 1: Protokol za vođenje intervjua sa ekspertima iz Srbije

- 1. Molim Vaše mišljenje o trenutnoj evropskoj politici obrazovanja odraslih i njenom razvoju** – ciljevima, prioritetnim područjima obrazovanja odraslih, odnosu stručnog i liberalnog obrazovanja, ciljnim grupama obrazovanja odraslih, finansiranju obrazovanja odraslih
- 2. Molim Vaše mišljenje politici obrazovanja odraslih u Srbiji** – ciljevima, prioritetnim područjima obrazovanja odraslih, odnosu stručnog i liberalnog obrazovanja, ciljnim grupama obrazovanja odraslih, institucionalnoj strukturi sistema obrazovanja odraslih, finansiranju obrazovanja odraslih ... **u kontekstu evropske obrazovne politike.**
- 3. Molim Vas da opišete načine (mehanizme) kojima evropska politika obrazovanja odraslih utiče na politiku obrazovanja odraslih u Srbiji.**
- 4. Da li prema Vašem mišljenju postoje načini (mehanizmi) kojima evropska politika obrazovanja odraslih utiče na politiku obrazovanja odraslih u drugim evropskim nacionalnim državama, a da se ne primenjuju u Srbiji?**
- 5. Kako biste opisali odnos između evropskih obrazovnih politika i politika obrazovanja odraslih u Srbiji? Da li postoji sličnost između retorike i diskursa EU (koncepti, ciljevi), da li se radi o konvergenciji, divergenciji, ignorisanju, transplantiranju ...?**
- 6. Da li Srbija, prema Vašem mišljenju, ima uticaja na kreiranje evropske politike obrazovanja odraslih, a ako ima, molim da opišete mehanizme i intenzitet uticaja?**
- 7. Molim Vas da ocenite uticaj srpske nacionalne tradicije obrazovanja odraslih na savremenu politiku obrazovanja odraslih u Srbiji, u odnosu na regionalne (EU) i globalne uticaje (UNESCO, OECD, WB, ...).**

Prilog broj 2: Protokol za vođenje intervjua sa ekspertima iz Danske

- 1. Please give us your opinion about the current European adult education policy and its development** - objectives, priority areas of adult education, relationship between adult professional and a liberal education, target groups in adult education, adult education funding
- 2. Please give us your opinion about adult education policy in Denmark** - objectives, priority areas of adult education, relationship between adult professional and liberal education, target groups in adult education, the institutional structure of the adult education system, adult education funding ... **in the context of European education policy.**
- 3. Please describe ways (mechanisms, tools) which European adult education policy affects on the adult education policy in Denmark.**
- 4. Can you tell me, please, is there a difference between the ways (mechanisms, tools) which European adult education policy was used to make influence on the adult education politics in Denmark, in period before Denmark joining the EU, compared to the period that followed after Denmark become a member of EU (if we even can speak about it from this time distance)?**
- 5. Is there, according to your opinion, ways (mechanisms, tools) that European policies do affect on adult education policy in other European national states, and do not apply (use) in Denmark?**
- 6. How would you describe the relationship between European adult educational policy and adult education policy in Denmark? Is there a similarity between them on rhetoric and discourse (concepts, goals), whether is it on convergence, divergence, ignoring, transplant...?**
- 7. Does Denmark, according to you're opinions, has an influence on the creation of a European adult education policy, and if so, please describe the mechanisms (tools) and intensity of the impact?**
- 8. Please rate the impact of the Denmark national tradition of adult education on the contemporary politics of adult education in Denmark, compared to the regional (EU) and global impacts (UNESCO, OECD, WB ...).**

Prilog broj 3: Protokol za vođenje intervjuja sa ekspertima iz Slovenije

- 1. Please give us your opinion about the current European adult education policy and its development** - objectives, priority areas of adult education, relationship between adult professional and a liberal education, target groups in adult education, adult education funding
- 2. Please give us your opinion about adult education policy in Slovenia** - objectives, priority areas of adult education, relationship between adult professional and liberal education, target groups in adult education, the institutional structure of the adult education system, adult education funding ... **in the context of European education policy.**
- 3. Please describe ways (mechanisms, tools) which European adult education policy affects on the adult education policy in Slovenia.**
- 4. Can you tell me, please; is there a difference between the ways (mechanisms, tools) which European adult education policy was used to make influence on the adult education politics in Slovenia, in period before Slovenian joining the EU, compared to the period that followed after Slovenia become a member of EU?**
- 5. Is there, according to your opinion, ways (mechanisms, tools) that European policies do affect on adult education policy in other European national states, and do not apply (use) in Slovenia?**
- 6. How would you describe the relationship between European adult educational policy and adult education policy in Slovenia? Is there a similarity between them on rhetoric and discourse (concepts, goals), whether is it on convergence, divergence, ignoring, transplant...?**
- 7. Does Slovenia, according to you're opinions, has an influence on the creation of a European adult education policy, and if so, please describe the mechanisms (tools) and intensity of the impact?**
- 8. Please rate the impact of the Slovenian national tradition of adult education on the contemporary politics of adult education in Slovenia, compared to the regional (EU) and global impacts (UNESCO, OECD, WB ...).**

Prilog broj 4: Tabela pregled predloženih mera (prema: Tim za obrazovanje odraslih i doživotno obrazovanje, 2001: 27).

Aktivnosti	2002	2003	2004	2005
Osnivanje Nacionalnog saveta ili Komisije za obrazovanje odraslih	X			
Osnivanje Andragoškog centra		X		
Izrada projekta kratkoročne i dugoročne strategije poboljšanja obrazovne strukture stanovništva		X	X	
Uspostavljanje javnih fondova za finansiranje obrazovanja odraslih		X	X	
Projekat zakonskog regulisanja delatnosti obrazovanja odraslih	X	X		
Formiranje službe za obrazovanje odraslih u Ministarstvu prosvete	X			
Projekat definisanja uslova, kriterijuma i standarda za delatnost organizacije/institucije obrazovanja odraslih	X			
Projekat razvoja Odseka za andragoško obrazovanje nastavnika		X		
Izrada programa i modula andragoškog osposobljavanja i usavršavanje nastavnika	X	X		
Projekat kreiranja i stvaranja baze podataka o andragoškim institucijama, organizacijama, programima, nastavnicima i polaznicima	X	X		
Projekat osnivanje regionalnih informativnih i savetodavnih centara za obrazovanje odraslih		X	X	X
Materijalno-tehničko opremanje institucija za obrazovanje odraslih	X	X	X	X
Projekat razvijanja različitih organizacionih i nastavnih modela opismenjavanja i osnovnog obrazovanja odraslih (projektno učenje, porodična pismenost, mentorska nastava)	X	X	X	X
Projekat funkcionalnog osnovnog obrazovanja		X	X	
Projekat razvijanja metodologije za izradu javno priznatih programa stručnog obrazovanja		X	X	
Izrada modela kontinuiranog profesionalnog obrazovanja		X	X	
Uspostavljanje koncepta i mehanizama funkcionisanja socijalnog partnerstva u stručnom obrazovanju odraslih		X	X	
Izrada sistema sertifikatnog obrazovanja			X	
Projekat razvoja modela aktivnog zapošljavanja (osposobljavanje za prvi intervju za posao,	X	X	X	X

otkrivanje ličnih i profesionalnih ciljeva, portfolio, basic-skills, projektno učenje)				
Izrada modela službi za obrazovanje i usavršavanje u preduzećima			X	X
Projekat multimedijskog obrazovanja odraslih		X	X	X
Projekat obrazovanja za socijalnu participaciju ("Jedan grad jedna akcija")		X	X	
Centri za samostalno učenje		X	X	X

Biografija autora:

Jovan R. Miljković je rođen u Beogradu, gde je završio osnovno i srednje obrazovanje. Studije andragogije na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta je završio 2004. godine, stekavši zvanje diplomiranog andragoga. Za saradnika u nastavi za užu naučnu oblast Andragogija je izabran tokom 2007. godine na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju, u okviru čega je radio na predmetima Teorija organizacije obrazovanja odraslih i Metodika osnovnog obrazovanja odraslih. Magistarski rad pod naslovom *Organizaciona kultura i obrazovanje zaposlenih* je odbranio početkom 2009. godine, pred komisijom koju su sačinjavale: prof. dr Šefika Alibabić (mentor), docent dr Aleksandra Pejatović i prof. dr. Milka Oljača, čime je stekao zvanje magistar andragogije. Iste godine je izabran za asistenta za užu naučnu oblast Andragogija na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju, sa angažovanjem na predmetima Sistem i organizacija obrazovanja odraslih, Menadžment u obrazovanju i Osnovno obrazovanje odraslih i ključne kompetencije.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Јован Миљковић**

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**ЕВРОПСКА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И УПРАВЉАЊЕ СИСТЕМОМ
ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 05. 12. 2014.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Јован Миљковић**

Број уписа _____

Студијски програм: **Андрагогија**

Наслов рада: **ЕВРОПСКА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И УПРАВЉАЊЕ
СИСТЕМОМ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ**

Ментор: **проф. др Шефика Алибабић**

Потписани **Јован Миљковић**

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 05. 12. 2014.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ЕВРОПСКА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И УПРАВЉАЊЕ СИСТЕМОМ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 05. 12. 2014.

1. Ауторство - Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а **Јован Миљковић**

број уписа _____

Изјављујем

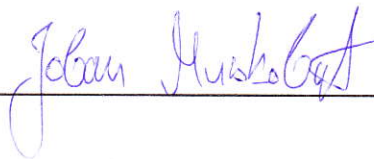
да је докторска дисертација под насловом

ЕВРОПСКА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И УПРАВЉАЊЕ СИСТЕМОМ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 05. 12. 2014.



Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: **Јован Миљковић**

Број уписа _____

Студијски програм: **Андрагогија**

Наслов рада: **ЕВРОПСКА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И УПРАВЉАЊЕ
СИСТЕМОМ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ**

Ментор: **проф. др Шефика Алибабић**

Потписани **Јован Миљковић**

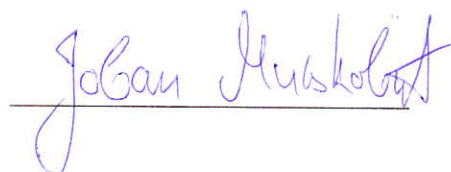
изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 05. 12. 2014.



Јован Миљковић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ЕВРОПСКА ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА И УПРАВЉАЊЕ СИСТЕМОМ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

2. Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

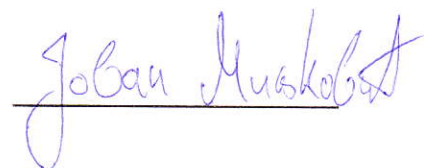
5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 05. 12. 2014.



1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.