

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Društvo za obrazovanje odraslih

KATARINA POPOVIĆ



**PISMENOST POD
GLOBALNOM LUPOM**

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Društvo za obrazovanje odraslih

KATARINA POPOVIĆ

**PISMENOST POD
GLOBALNOM LUPOM**

Beograd, 2019.

Katarina Popović
Pismenost pod globalnom lupom
Beograd, 2019.

Izdavači:

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i
Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd

Recenzenti:

Prof. dr Miomir Despotović, profesor Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Beogradu
Doc. dr Aleksandar Bulajić, docent Filozofskog fakulteta
Univerziteta u Beogradu

Tehnički urednik: Viktor Popović

Štampa: elektronsko izdanje

Institut za pedagogiju i andragogiju
Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
Beograd

Tiraž: 100

ISBN: 978-86-80712-24-6

Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011—2019), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

SADRŽAJ

1	UVOD I PRISTUP	5
2	DEFINISANJE I MESTO PISMENOSTI U GLOBALNOJ POLITICI OBRAZOVANJA	9
	2.1 Kratka istorija pismenosti, definicija i pristupa.....	10
	2.2 Matriks savremene geografije pismenosti	25
	2.3 Pismenost u globalnim programima i strategijama	37
3	GLOBALNA I REGIONALNA MERENJA PISMENOSTI.....	45
	3.1 Globalna merenja pismenosti	45
	3.2 Regionalna merenja pismenosti	57
4	ISTRAŽIVANJE – ANALIZA I KOMPARACIJA.....	63
	4.1 Definicije i shvatanja pismenosti.....	65
	4.2 Kontekstualni faktori.....	67
	4.3 Pitanja ravnopravnosti	70
	4.4 Načini merenja.....	73
	4.5 Sličnosti i zajednički aspekti.....	82
5	STRATEGIJE ZA PRAĆENJE I MERENJE PISMENOSTI.....	89
	5.1 Politički, konceptualni i metodološki izazovi.....	89
	5.2 Unapređenje praćenja i merenja pismenosti	93
	5.3 Zaključna razmatranja.....	100
6	LITERATURA.....	103
7	ANEKS I – Autori profila zemalja.....	119
8	ANEKS II – Struktura profila zemalja	121
9	ANNEX III – Monitoring pismenosti i numeričke pismenosti – profili zemalja.....	123

1 UVOD I PRISTUP

Pismenost je jedan od najstarijih i verovatno najviše poučavanih problema andragoške nauke. I pre njenog konstituisanja kao oblasti istraživanja, pismenost je bila važan društveni fenomen, sa efektima značajnim za sve oblasti života i rada. Njen razvoj je bio pokretan važnim događajima i kretanjima u društvenoj, socijalnoj i ekonomskoj sferi, ali je često i pismenost imala katalizatorski efekat na njih. Praćenjem tragova pismenosti kroz daleku istoriju, stiče se utisak o karakteru epoha i društava; odgovori na pitanja ko je, zašto, kako i u čemu bio pismen dobar su pokazatelj za uvid u šire probleme. Pismenost je i element razvoja, i njegov indikator; i uzrok, i posledica; fenomen nauke o obrazovanju, ali i dodirna 'tačka' sa brojnim drugim oblastima.

U nekim periodima svog razvoja, celokupno obrazovanje odraslih se čak izjednačavalo sa pismenošću, ali je čak i danas u brojnim zemljama pismenost sinonim za obrazovanje odraslih – nekada konceptualno, ali se još češće to vidi u praksi. Naime, čak i kod širokog razumevanja obrazovanja odraslih, koje uključuje različite nivoe obrazovanja, raznovrsne ciljne grupe i različite oblasti, ekonomska realnost mnogih zemalja primorava ih na prioritetizaciju i fokusiranje mera na samo jednu od njih, a tada je to po pravilu pismenost. To nesumnjivo govori o važnosti koja joj se pridaje i o verovanju u moć koju povećanje nivoa pismenosti populacije donosi svim sektorima društva.

Pismenost je takođe bila oduvek predmet poređenja među pojedincima i zemljama; već su drevni putopisci, izveštavajući sa svojih boravaka u dalekim zemljama, uključivali svoje opservacije o tome ko je pojedinim društvima umeo da čita i piše, u kojim aktivnostima se pismenost koristila i kakav su status imali pismeni članovi društva. Savremeno doba je pojačalo ova interesovanja, pa veliki broj nacionalnih studija i izveštaja uključuje pismenost kao važnu stavku, a međunarodne studije neretko insistiraju na obavezности ovog podatka.

Veliki je i broj studija koje potvrđuju ogroman značaj koju pismenost ima za sve oblasti i za razvoj individue, zajednice, društva i ekonomije. Gotovo da nema savremenih društava u čijem razvoju pismenost ne igra važnu ulogu i

koja joj ne priznaju taj značaj, kako god da se pismenost shvata i šta god da ona obuhvata.

S obzirom na ovu dugu, tradicionalno prisutnu svest o značaju pismenosti, i na njenu relevantnost potvrđenu brojnim istraživanjima, ne bi se očekivalo da pismenost i danas predstavlja jedan od krupnih nerešenih problema savremenog sveta. Gotovo da nema međunarodne organizacije ili programa koji ne naglašavaju aktuelni značaj problema nepismenosti, ogromne sume novca su uložene u njegovo rešavanje, broj akcija, kampanja i aktivnosti usmerenih na smanjenje nepismenosti je teško saglediv. Ipak, mali je broj zemalja koje tvrde da su problem nepismenosti u potpunosti rešile, a neke procene kažu da je oko trećine svetske populacije funkcionalno nepismeno. Da li je to tako, otkud to znamo i zašto je važno da to znamo?

Ova studija nudi deo odgovora na ta pitanja, baveći se pre svega pitanjima merenja pismenosti. Obimne i značajne analize pitanja „Šta je pismenost?“ obrađene su ovde samo u meri u kojoj su one osnova za definisanje pismenosti kao predmeta procene i merenja. U fokusu je pismenost kao fenomen globalne politike, pa su zato glavni 'akteri' diskusije o pismenosti, u prvom delu studije, velike globalne organizacije – njihovi koncepti, paradigme i ciljevi.

Drugi važan 'ulaz' u ovu studiju predstavlja pitanje veoma aktuelnog odnosa globalne politike i nacionalnih politika obrazovanja. Da li dolazi do transfera i difuzija politika sa globalnog na nacionalni nivo, koliko velike međunarodne organizacije utiču na definisanje i konceptualizaciju pismenosti, i na načine njenog merenja? To pitanje je relevantno kako za razumevanje odnosa ovih politika, tako i za pitanje uporedivosti podataka i pouzdanosti nacionalnih statistika.

Za uvid u ta pitanja, urađeno je istraživanje u 29 zemalja, na različitim kontinentima, u kome se analitičko-komparativnim pristupom došlo do rezultata koji su centralni predmet razmatranja u ovoj studiji – kako se vrši praćenje i procenjivanje, tj. merenje pismenosti, i koje su polazne osnove za razmišljanja o daljim mogućnostima sistematskog praćenja pismenosti i njenom unapređivanju na globalnom i nacionalnom nivou. Zbog raznovrsnosti terminologije koja se koristi u ovom području, ali i terminologije u profilima zemalja na osnovu kojih je rađena analiza, u studiji se govori o praćenju, monitoringu i merenju pismenosti, ređe o evaluaciji, bez ulaženja u nijanse razlika između ovih pojmova, koje bi u kontekstu drugih fenomena imale značaja. Međunarodni pristupi i podaci iz profila zemalja daju osnova za procenu da ove moguće terminološke razlike ne utiču značajno na probleme koji su obuhvaćeni ovom studijom.

Zbog fokusa istraživanja brojne relevantne i interesantne teme vezane za pismenost nisu mogle naći svoje mesto u ovoj studiji, iako skoro svaki

podatak o pismenosti, i svaka teza, otvaraju mogućnost povezivanja, produblјivanja i različitih interpretacija.

I značaj, a i kompleksnost fenomena pismenosti, proizilaze dobrim delom iz činjenice da se u njoj susreću problemi individue, lični pristup i fokus na pojedinca, sa gotovo beskrajnim nizom socijalnih aspekata i implikacija. Sem toga, ogromne su razlike između posmatranja pismenosti kao individualnog fenomena, posmatranog iz perspektive biologije, neuropsihologije i kognitivnih nauka, i pismenosti posmatrane kao sektora obrazovanja odraslih ili objekta normativne regulacije međunarodnih organizacija; između osnažujućeg doživljaja otkrivanja sveta pisane reči, i objekta standardizovanog testiranja. Iako se često kaže da u pismenosti ne postoji ništa 'prirodno' (u smislu: biološko), jer je ona produkt civilizacije i rezultat ontogeneze, a ne filogeneze, sticanje i praktikovanje pismenosti imaju uticaja na neurološke strukture i funkcionalnu organizaciju moždanog tkiva.¹ Stoga ona može da bude predmet celog spektra nauka – od neuroloških i bioloških, do politikoloških i andragoških studija, a suma članaka, knjiga, istraživanja, programa i izveštaja o pismenosti predstavlja pisani korpus ogromnih razmera. Ovo istraživanje pripada andragoškoj nauci, i ima implicitnu nameru unapređenja andragoške politike i prakse, ali se neminovno tiče i brojnih drugih disciplina za koje su pouzdani podaci o pismenosti i njihovo praćenje, ali i uporedivost, od velikog značaja.

U kontekstu ove studije, nužno je uvesti i razjašnjenje koje se odnosi na uzrast ciljne grupe o kojoj je reč, ali i na disciplinarno razgraničenje. Naime, u pitanju je studija u okvirima andragoške nauke, pa je reč o pismenosti odraslih, a ne dece. Sem toga, globalni okvir studije nametnuo je i paradigmu koja dominira u međunarodnim pristupima, analizama i merenjima, gde se pismenost dece najčešće razmatra u kontekstu školskog obrazovanja. Deca i mladi koji prekinu redovno školovanje i ne steknu očekivani nivo pismenosti takođe su u toj grupi. I ovde je globalni kontekst presudan za razumevanje pojma 'odrastao' – on se ne posmatra u zakonskim okvirima, niti se bavi psihološkim i drugim karakteristikama zrelosti pojedinca; naprotiv, kriterijum ima andragoški karakter: koncept 'odrasli' se odnosi na mlade i odrasle koji su to ili po uzrastu, ili po tome što imaju i obavljaju društvene uloge koje su karakteristične za odrasle – nose odgovornost za porodicu, rade, zarađuju, brinu o deci (ili čak i o roditeljima), i sl., a nisu u redovnom sistemu školovanja. U nekim zemljama to uključuje i decu, tj. one koji po svojim uzrasnim karakteristikama nisu odrasli, ali su preuzeli (tj. morali da preuzmu) zadatke i odgovornosti iz sveta odraslih. Kako pismenost (naročito njene socijalne i ekonomske implikacije) upravo u tom kontekstu igra veoma značajnu ulogu, i ova

¹ Više izvora u: Bulajić, Despotović and Lachmann, 2019.

grupa je uključena kada se u globalnim okvirima govori o (ne)pismenosti odraslih. Najčešće to podrazumeva uzrast od 15 godina i više – upravo na taj način UNESCO govori o (ne)pismenosti, pa u decu i mlade računa uzrast od 15 do 24 godine (u neke prikaze uključeni su i oni od 12 do 14, kao „adolescenti nižeg srednjoškolskog uzrasta“ – UIS, 2017, str.2), a odrasli su svi stariji od toga. Slično postupa i EU, kada svojim redovnim *Pregledom obrazovanja odraslih (Adult Education Survey)* u EU zemljama obuhvata uzrast od 24 do 65 (EUROSTAT, 2007). Posebno pitanje je ograničavanje većine postojećih globalnih istraživanja i pregleda na 64 ili 65 godina (sem nekoliko izuzetaka), za koje ne postoje ni koncepcijski, ni metodološki razlozi, a naročito ne etički. Većina zemalja koje su bile uključene u istraživanje sledi ovaj obrazac, pa stoga i izvesna limitiranost zaključaka proističe iz ograničenosti izvornih podataka koji su korišćeni.

2 DEFINISANJE I MESTO PISMENOSTI U GLOBALNOJ POLITICI OBRAZOVANJA

Definisanje pismenosti je prošlo dug put – od veštine baratanja rečima i njihovog beleženja, preko formalizovanog izjednačavanja sa brojem godina školovanja ili prepoznavanja sposobnosti učestvovanja u pisanoj kulturi, pa do intuitivne procene nivoa obrazovanja pojedinca povezanog sa setom ličnih osobina.

Složenost definisanja pismenosti proističe iz njenog raznovrsnog ‘učešća’ u različitim sferama ljudskog života i veoma različitih načina ispoljavanja, pri čemu kontekst igra veoma važnu ulogu. Sem toga, ona je podjednako individualni i socijalni fenomen, što povećava broj perspektiva iz kojih se može posmatrati, a tome treba dodati i izrazito diskurzivni karakter definisanja pismenosti. Čak ni na individualnom nivou problem definisanja pismenosti nije jednostavan – kognitivne nauke govore o nizu veština koje ona uključuje, i mentalnih procesa koje angažuje, ali oni nisu istraženi do kraja. Ako se uzmu u obzir i drugi elementi koji učestvuju u složaju veština i osobina koje se u svom ispoljavanju vide kao pismenost (emocije, moć, snaga delovanja), jasno je da definisanje pismenosti danas može biti samo uslovno – u zavisnosti od konteksta, cilja upotrebe, paradigme ili pak naučne discipline koja je proučava, i da se ne može pretendovati na sveobuhvatnost i konačnost definicije.

Istorijat bavljenja problemima definisanja i merenja pismenosti odražava ove aspekte; u skladu sa društvenim promenama i potrebama, naročito tokom XX veka, menjao se i ‘lik’ pismenog čoveka i ideal pismenosti, njegov sadržaj i ispoljavanje. Pismenost je bila objekat promena, njihov pokretač, ali i indikator: priča o razumevanju pismenosti je i priča o vremenu u kome se odvijala i menjala, a savremena slika pismenosti je, više nego mnoge druge, istovremeno i slika sveta u kome živimo. Pismenost je i politika *par excellence*, jer je sve u vezi sa njom politika: definicije, rasprostranjenost, metode opismenjavanja, način merenja itd.

2.1 Kratka istorija pismenosti, definicija i pristupa

Marketinški bombastično smišljena formulacija koja treba da skrene pažnju na važan problem, ili nedopustivo redukovanje jednog složenog fenomena od strane važne svetske organizacije? – 750 miliona odraslih u svetu ne mogu da pročitaju ili napišu prostu rečenicu (Crouch and Montoya, 2017) tj. nedostaju im osnovne veštine čitanja i pisanja (UIS, 2017a). Definicija nepismenosti koja zdravorazumski gledano – zvuči tačno, a očigledno i dobro odoleva zubu vremena.

Skoro u isto vreme UNESCO u svojim *Preporukama za razvoj obrazovanja odraslih*, daje savremeniju, detaljniju i upotrebljiviju definiciju, i kaže da je „pismenost ključna komponenta obrazovanja odraslih. Ona obuhvata kontinuum nivoa učenja i nivoa veština koji omogućava građanima da se angažuju u celoživotnom učenju i potpuno učestvuju u zajednici, radnom okruženju i širem društvu. To uključuje sposobnost čitanja i pisanja, prepoznavanja, razumevanja, interpretacije, stvaranja, komunikacije i računanja, korišćenjem štampanih i pisanih materijala, kao i sposobnost rešavanja problema u sve većem tehnološkom i informatički bogatom okruženju. Pismenost je osnovno sredstvo za izgradnju ljudskih znanja, veština i kompetencija za suočavanje sa narastajućim izazovima i složenostima života, kulture, ekonomije i društva“ (UNESCO and UIL, 2016, str.7).

Umeće čitanja, pisanja i računanja bilo je veoma dugo osnov ili bar deo najvažniji deo svakog shvatanja pismenosti, ali i suština koncepta tzv. alfabetske, osnovne ili **elementarne pismenosti**, koji podrazumeva konkretnu, izolovanu veštinu, tj. aktivnost koja je proizvod upotrebe ili praktikovanja te veštine. Elementarna pismenost se vidi kao autonomna veština, i njen značajan deo čine tehnike pisanja i čitanja, zasnovane na prepoznavanju slova i reči i njihovom povezivanju. Masovne kampanje opismenjavanja, karakteristične za posleratnu Jugoslaviju, kasnije za Kubu, Kinu i još neke zemlje, bile su oslonjene na ovo shvatanje, i postigle su značajne rezultate, i pored brojnih slabosti.

Pismenost figurira kao deo UN Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima iz 1946. godine, a UNESCO je odredio pismenost, još od svog osnivanja, kao ključnu tačku svoje obrazovne misije. U decenijama koje su usledile, UN i UNESCO su potvrđivali podršku pismenosti, npr. u Deklaraciji iz Persepolisa 1975. godine, i kasnije kroz Dekadu pismenosti, Ciljeve Milenijumskog i Ciljeve Održivog Razvoja.

Kao što zgusnuto iznosi D. Wagner, vrstan poznavalac problema pismenosti i višegodišnji UNESCO-c pratilac u ovoj oblasti: „Tokom godina, UNESCO je uglavnom usvojio model pismenosti poznat kao 'model dva pravca': prvo, promovisanjem pristupa deci školi u cilju sticanja osnovnog obrazovanja, a

zatim podržavanjem programa [pismenosti] za odrasle (i mlade van škole) u neformalnim programima obrazovanja odraslih. Operativno, i u smislu vidljivosti, UNESCO je ostvario jedan od svojih prvih značajnih tehničkih uticaja upravo odgovarajući na rastuću potražnju za uporednim podacima o pismenosti“ (Wagner, 2012, str. 319).

I posle decenija intenzivnog rada na problemima pismenosti, definisanje se i dalje kreće u ogromnom rasponu od čitanja i pisanja jednostavne rečenice („Pismena osoba je ona koja može, s razumevanjem, da pročita i napiše kratku, jednostavnu izjavu o svom svakodnevnom životu“, kako je još 1958. UNESCO definisao pismenost – EFA GMR, 2005, str.153), pa do definicija funkcionalne pismenosti koje, sudeći po neretko vrlo obimnom sadržaju, uključuju čak i osnove opšteg obrazovanja i gotovo da mogu same po sebi da predstavljaju široko postavljen obrazovni cilj modernog građanina (što se *de facto* i dogodilo – u savremenoj praksi mnogih organizacija, ali i mnogih zemalja, govori se o *basic adult education*, pod čime se najčešće podrazumeva pismenost shvaćena u tom širem značenju). S jedne strane UNESCO u *Izveštaju sa globalnog monitoringa obrazovanja* (EFA GMR, 2005) niže savremenije pojmove vezane za pismenost: ‘višestruka pismenost’, ‘pismenost kao kontinuitet’, ‘pismeno okruženje i društvo’, ali uz to istovremeno (i paradoksalno) daje definiciju (ne)pismene osobe kao one koja (ne) može uz razumevanje da pročita i napiše jednostavnu rečenicu koja se odnosi na njen/njegov svakodnevni život – upravo staru definiciju UNESCO-a, koje se i danas drži UNESCO-v Institut za statistiku, dodajući da je u pitanju kontinuum veština čitanja i pisanja, koji često uključuje aritmetičke veštine (računanje). Kako kaže Graff (1987, str.25), ovaj trijumvirat (čitanje, pisanje) je ostao veoma rezilijentan u svojoj političkoj i kulturnoj hegemoniji, iako se kroz vekove razvijao u dominantno oralnim kulturama i sa različitim socijalnim statusom i ulogom.

B. Dijanošić (2009, str.26), ovaj prelazak od elementarne ka funkcionalnoj pismenosti smešta u 1950. godinu: „Razumijevanje pojma pismenosti s obzirom na povijest može se podijeliti na etape:

- do 1950. godine – podrazumijevala se alfabetska pismenost
- iza 1950. godine govori se o funkcionalnoj pismenosti kao širem pojmu – biti pismen znači sporazumjevanje tj. znati čitati, pisati, slušati i govoriti.“

Međunarodna politička, a time uglavnom i stručna zajednica, vođena od strane UNESCO-a, prešla je sa interpretacije pismenosti kao autonomne, individualne veštine, na naglašavanje pismenosti kao nečega što je složen set veština, čiji je uslov upotrebljivost, tj. funkcionalnost, i to ne samo za pojedinca. Danas se opismenjavanje doživljava kao mnogo više od isključive sposobnosti čitanja i pisanja. Međutim, ova često korišćena, a vrlo maglovita kvalifikacija („mnogo više od...“) shvaćena je i definisana na mnogo različitih

načina, koji su u drugoj polovini XX veka doprineli ekspanziji istraživanja pismenosti, ali i konkretnih akcija na njenom povećanju.

Tri osnovna, ali i međusobno povezana pravca promena, pomerila su diskusije i studije pismenosti od elementarne pismenosti ka novijim konceptima i paradigmama:

Koncept funkcionalne pismenosti doneo je potpuno novu, značajnu dimenziju proučavanju ovog fenomena. Prevazišao je uskost ranije definicije elementarne pismenosti i njen reduktivni karakter, predstavio je kao nešto mnogo više od tehnike, ali više i od veštine, otvorio put novom razumevanje pismenosti na individualnom nivou, ali joj i dao znatno veći društveni značaj i moć, čineći je preduslovom razvoja u brojnim sferama.

Danas kao da nema potrebe za eksplikacijom ovog pojma – složen i dinamičan svet oko nas stalno iznova potvrđuje da kognitivna veština čitanja i ovladavanje tehnikom pisanja nisu dovoljni. Bitno je razumeti novinarski tekst koji nosi važne informacije, izračunati dozu leka koji se uzima na osnovu uputstva, pročitati mapu i orijentisati se u novom gradu, kupiti avionsku kartu putem interneta, „pročitati ugovor za uzimanje kredita i uočiti sve njegove zamke, nadalje, pročitati i razumjeti policu osiguranja ili uputu za upotrebu nekog uređaja. Upitno je znaju li ljudi izračunati svoje mjesečne otplate ili kvadrate podnih pločica koje žele kupiti, znaju li popuniti administrativne formulare ili napisati molbu za zaposlenje te razlikuju li istinu od reklamnog pretjerivanja?“ (Dijanošić, 2009, str.27). Kako je došlo do jedinstvenog stava da je pismenost maltene uslov opstanka u svim sferama života?

Koncept funkcionalne pismenost je razvijen u drugoj polovini XX veka, podstaknut industrijskim razvojem i potrebama privrede. U UNESCO-u ga je prvobitno definisao Villiam S. Grey, 1956. („Čovek koji je milione naučio da čitaju“ – Ankrom, 2011), koji je naglašavao sticanje odgovarajućih verbalnih, kognitivnih i računskih veština za postizanje praktičnih ciljeva u kulturološki specifičnom okruženju (Gray, 1956).

Nekoliko faktora uticalo je na brz međunarodni uspon ovog koncepta:

- propusti posleratnih masovnih kampanja pismenosti za odrasle (zasnovanih na tradicionalnom, reduktivnom pristupu);
- manjkavosti formalnog obrazovanja, tj. njegova nemogućnost da odgovori na zahteve modernog vremena (u brzo-rastućoj industriji, ali i u drugim oblastima);
- formulisanje i brzo širenje koncepta celoživotnog obrazovanja, a zatim i celoživotnog učenja;
- intenziviranje međunarodne saradnje (potreba za uporedivim pristupima i podacima);

- proces dekolonizacije i socijalni pokreti, koji su tražili koncepte koji bi im bili vrednosno bliski, izrazili značaj raznovrsnosti konteksta i ciljnih grupa, i bili moćno sredstvo u borbi za novo ciljeve koje su ovi pokreti formulisali;
- sve veći broj obimnih testiranja i studija pismenosti – nacionalnih, ali u sve većem broju i nadnacionalnih.

Svi ovi faktori osnažili su potrebu za re-konceptualizacijom pismenosti i za prevazilaženjem tradicionalnog razumevanja pismenosti koje je do tada još nosilo pečat prosvetiteljstva i njegovog razumevanja znanja i obrazovanja, a koje nije moglo da odgovori na potrebe novog vremena koje se modernizovalo, društva koje se dekolonizovalo, i sveta u kome su se videle prve jasne naznake globalizacije.

Funkcionalna pismenost je ponudila nešto novo – odustala je od fiksirane univerzalnosti elementarne pismenosti, kao i od njene statičnosti, donela je nov, dinamičan koncept koji je mogao da odgovori na specifične potrebe individue i društva, da se menja i prilagođava, da uspostavi čvršću vezu sa radnim i životnim okruženjem ljudi. U prvim decenijama razvoja ovog koncepta nije se insistiralo na proširivanju sadržaja, već na mogućnosti upotrebi veština koje je obuhvatala elementarna pismenost. Ostalo se na čitanju, pisanju i računanju, ali je fokus prebačen na njihovu upotrebljivost, tj. na sposobnost aktivne primene. Propusti formalnog obrazovanja postavili su pred obrazovanje odraslih i celoživotno učenje zadatak da ne ponove istu grešku – tražila se realna, upotrebna vrednost veštine pismenosti, bez obzira na njenu formalnu potvrdu. Iako su dinamično radno okruženje i industrijski razvoj dali ključni zamah ovoj zahtevanoj funkcionalnosti i primenljivosti, drugi pravac razmišljanja, naročito podržan od strane UNESCO-a, sve je više insistirao na funkcionalnosti u različitim životnim situacijama i životnim ulogama pojedinca.

Tako je koncept elementarne pismenosti proširivan iz dve perspektive – jedna je nadograđivanje osnovne pismenosti znanjima i veštinama iz raznih oblasti (što je kulminiralo uvođenjem množine – ‘pismenosti’), a druga njihovom upotrebom u različitim kontekstima, prevazilazeći dobrobit pojedinca i uključujući zajednicu.

Primer za to je jedna od definicija UNESCO-a, koja stavlja naglasak upravo na funkcionisanje u zajednici: Pismena je „osoba koja može da se uključi u sve one aktivnosti u kojima je pismenost potrebna za efikasno funkcionisanje njene grupe i zajednice, i kojoj to omogućava da i dalje koristi čitanje, pisanje i računanje za svoj lični razvoj i za razvoj zajednice“ (UNESCO, 1978, str.529).

Brojne dimenzije ovog koncepta jedinstvene su u jednoj karakteristici – nije reč o izolovanom učenju i praktikovanju veština čitanja i pisanja, koje su

same sebi svrha, već o kontekstualno svrsishodnoj upotrebi čitanja i pisanja u cilju ispunjavanja nekih funkcija, zadataka, ciljeva, zadovoljavanja različitih potreba, ukratko – sâm cilj je van aktivnosti čitanja i pisanja – one služe njegovom dosezanju. Ipak, šta je tačno sadržaj koji ovu veštinu čini upotrebljivom u socijalnom kontekstu, na ovaj način se ne može univerzalno definisati, a cilj u čijoj je funkciji veština pismenosti, ostaje važnija odrednica od same veštine. Autori LEO studije u Nemačkoj kritikuju pojam funkcionalne pismenosti iz još nekoliko razloga – smatraju da je stigmatizirajući, često se pogrešno razume, uvek zahteva dodatno objašnjenje i nije kompatibilan u međunarodnim okvirima (Grotlüschen, Buddeberg, Dutz, Heilmann and Stammer, 2019, str.4).

Skoro neprimetno, uvođenje koncepta funkcionalne pismenosti rezultiralo je i pomeranjem kriterijuma za definisanje pismene osobe i ostavio sa druge strane, u svetu nepismenih, sve one koji umeju da čitaju i pišu, ali im upotreba ovih veština u savladavanju različitih izazova svakodnevnog života nije na zadovoljavajućem nivou.

Pismenost kao kontinuum je takođe bio važan korak u razvoju koncepta pismenosti. Definisanje pismenosti kao binarne kategorije: pismenost – nepismenost, dugo je bila dominantna u diskursima pismenosti, a opstaje i danas, pre svega iz praktičnih razloga. Iako to nije jedini binarni koncept u sferi pismenosti, smatra se da je jedan od štetnijih (Graff, 1987, str.24); ipak – u teorijskim pristupima i konceptualnim raspravama lako se prešlo na definisanje pismenosti kao kontinuuma. Graff čak govori o 'tiraniji' konceptualnih dihotomija (pismen – nepismen, pisano – usmeno, štampano – napisano...). One previđaju stvarnost i isključuju mogućnost kontekstualnog razumevanja, preterano pojednostavljujući kompleksne procese (svođenje na ili – ili), zanemarujući interakciju sa okruženjem i 'stepenastu' dinamiku kojom se pismenost stiče i razvija.

Binarno shvaćena pismenost onemogućava analizu odnosa koji su veoma važni za njeno razumevanje, npr. neodvojivu povezanost sa jezičkim i komunikacijskim kompetencijama, varijabilnost u stepenu funkcionalnosti u zavisnosti u kom području se upotrebljava, kao i potencijalno stigmatizujuće posledice koju isključivost podele na pismen – nepismen može da ima (Grotlüschen et al., 2014, str.4). I pored toga, veliki broj nacionalnih studija i dalje prati ovu dihotomiju, nacionalni izveštaji i profili zemalja u ovoj studiji uredno govore o procentu nepismenih, pa i UNESCO daje podatke o broju i procentu nepismenih u svetu, dok se neformalne procene broja funkcionalno nepismenih dramatično razlikuju od ovih podataka i retko se istražuju i objavljuju. Razlog tome je metodološke prirode (nerazvijena metodologija koja bi pratila koncept i složenost – i definisanja, i merenja) i političke prirode (zahtev za vrstom jednoznačnih podataka koji se uklapaju u opšte matrice planiranja i izveštavanja). To je dovelo do tendencije, za sada još tihe, ali sa potencijalom jačanja, da se u

nedostatku nacionalnih reprezentativnih procena zemlje vraćaju na praćenje pismenosti odraslih baziranom na starom, binarnom konceptu pismenosti.

Interesantno je obrazloženje UIS-a o tome zašto se još uvek održava pristup zasnovan na toj dihotomiji – argumentacija je iz 2008:

„Međutim, redovna UIS statistika pismenosti i dalje se zasniva na dihotomnim promenljivim. Postoje najmanje tri razloga za to:

- Praktično, samo nekoliko zemalja je zaista sprovelo potrebna istraživanja i procene, a istraživanja u ponovljenim vremenskim intervalima još manje, dok se dihotomni pristup često uključuje u popise ili velike ankete jer je jeftin i lako se primenjuje.
- Problem sa višedimenzionalnim metodama je taj što se različite dimenzije i njihovi odnosi često tumače na različite načine tokom vremena i među različitim kulturama, pa se u poređenju sa tim jednostavna dihotomna varijabla 'Da li znate da čitate i pišete?', lakše percipira i razume se na isti način tokom vremena i među kulturama.
- Dihotomna promenljiva se često koristi kao objašnjavajuća promenljiva, a promene u nivou pismenosti merene na taj način uzimaju se, na primer, kao prediktor verovatnih stopa fertiliteta“ (UIS, 2018, str.18).

Zbog toga je UIS odlučio da nastavi da koristi dihotomnu skalu, uvodeći par poboljšanja: koriste se samo podaci zasnovani na direktnim pitanjima o pismenosti, umesto na pretpostavci gde se postignuća zasnovana na pohađanju obrazovnih oblika (npr. broj godina školovanja) prevode u pismenost. Sem toga, široko se koriste podaci o populaciji koje prikuplja UN – različite informacije o stanovništvu i o demografskim karakteristikama.

Zamena pojma 'pismenost' množinom – pojmom '**pismenosti**' (*literacies*) predstavlja vrhunac funkcionalnog određivanja pojma pismenosti. Definisana kao funkcionalna, pismenost prevazilazi set veština čitanja, pisanja i računanja, i uključuje nova područja, podrazumevajući pod pismošću osnovna znanja i veštine neophodne za funkcionisanje u tim novim područjima. Uvođenje pismenosti kao kompozitnog pojma (ili multi-kompozitnog – jer je 'trijumviratu' priključen niz drugih veština, ali i znanja) zasnovano je pokušaju da se prevaziđe uniformnost tradicionalnog pristupa i njegova težnja ka univerzalnosti, ali i da se on bolje situaciono i kontekstualno zasnjuje (*situated literacy*). Autori poput Collinsa (1995) stavljaju uvođenje pojma 'pismenost' u kontekst poststrukturalističke diskusije o formiranju identiteta (klasnih, rodnih, rasno-etičkih) i naglašavaju važnost ovog pristupa za odmak od univerzalističkog, generalizirajućeg (moglo bi se reći čak i neo-kolonijalnog) shvatanja 'jedne pismenosti'. I zaista, raznovrsnost potreba pojedinaca i grupa, zajednica i

zemalja, brojne kontekstualne razlike – sve to, pojačano diskursom prava na samo-definisanje i na 'samo-vođenje' kroz proces obrazovanja i opismenjavanja, govore jasno u prilog ovoj promeni. Etnografske studije i koncepata posmatranja društvene prakse u kontekstu dali su zamaha ovakvom pristupu. Kasniji razvoj politike identiteta i samo-definisanja, kao i doprinos razvoju pismenosti, nisu potvrdili ovaj optimizam. Sve se više čuju glasovi kritike – i iz kognitivnih nauka, ali iz zemalja sa visokim procentom nepismenosti, koje tvrde da su ove visoke ambicije dovele do izjednačavanja pismenosti sa osnovnim obrazovanjem i tom rekonceptualizacijom umanjile šanse njihovih napora na redukciji potpune nepismenosti, koja je još uvek ogroman problem u velikom broju zemalja.

U kontekstu 'Novih studija pismenosti' Milica Mitrović (2010) govori o dve osnovne paradigme pismenosti: evolucionarna (tradicionalna) i kontekstualna. Evolucionarna podrazumeva relativno fiksirano značenje pismenosti i njenu linearnu, naizgled neutralnu i monolitnu progresiju u razvoju kulture, dok je kontekstualna rodni pojam za različite vrste pismenosti, koje su određene kontekstom, ideološki uslovljene i, upravo kao kod Collinsa, neodvojive od ličnog i kolektivnog identiteta.

Upravo su ovi pristupi rodno mesto gledanja na pismenost kao množinu, set različitih dimenzija koje ne stoje u hijerarhijskom odnosu, već su kontekstualno inspirisane i determinisane. Neki autori govore samo o 'vrstama pismenosti', drugi o 'žanrovskim pismenostima'. Šta one sve obuhvataju? Bliži pogled otkriva ceo spektar koji se ne vodi jasnim kriterijumom, niti iscrpljuje sve važne dimenzije pismenosti, ali ima snažan pluralistički karakter i upotrebnu vrednost:

- **Osnovna, bazična pismenost** – obično obuhvata ono je što je podrazumevala elementarna pismenost – osnove čitanja, pisanja i računanja;
- **Zdravstvena pismenost**, koja se tiče znanja i veština vezanih za očuvanje zdravlja, donošenje dobro zasnovanih odluka o zdravlju i lečenju, ali i za snalaženje u zdravstvenom sistemu i ostvarivanje uticaja na političke lidere i donosiocima odluka u oblasti zdravlja. Ona „promoviše ponašanja pojedinaca, porodica i zajednica u traženju zdravlja, osnažuje pojedinačne građane da zahtevaju prava i kvalitetne usluge, te omogućava učešće u zajedničkim akcijama za promociju zdravlja. Informisana zdravstvena pismenost među donosiocima odluka i investitorima takođe podržava kontinuiranu posvećenost zdravstvenim efektima, benefitima i efikasnim merama za uticaj na determinante zdravlja.“ (World Health Organisation, 2017, str.21);
- **Porodična pismenost** se ponekad razume reduktivno, kao intergeneracijsko sticanje veština pismenosti, u okviru porodice, dok

je ona zapravo usmerena na dobro funkcionisanje porodičnog života, partnerske odnose i umeće roditeljstva;

- **Finansijska pismenost** kao koncept je 'čedo' modernog doba, i doživela je bum posle globalne finansijske krize 2008. Ona podrazumeva veštine upravljanja ličnim finansijama i budžetom, razumevanje glavnih finansijskih i bankarskih kategorija (štednja, krediti, dugovi...) i rizika, ili, po OECD-u (OECD, 2018, str.4): „Kombinacija svesti, znanja, veština, stavova i ponašanja neophodnih za donošenje pravilnih finansijskih odluka i postizanje ličnog finansijskog blagostanja“. Posle globalne finansijske krize, ova vrsta pismenosti je dobila na 'popularnosti', pokrenut je značajan broj projekata i inicijativa (npr. Project CurVe, 2017).
- **Građanska i/ili politička pismenost** podrazumeva znanja i veštine neophodne za aktivno učešće u zajednici i društvu, a uključuje: poznavanje osnovnih mehanizama funkcionisanja vlade, prava i obaveza građana i predstavnika vlasti, i sposobnost identifikovanja političkih pitanja koja su relevantna za pojedinca ili određenu zajednicu, kao i mogućnosti uticanja na njih.

Ponekad se iz građanske izdvaja zakonska pismenost kao posebna kategorija, koja uključuje poznavanje minimuma zakonske regulative, naročito važne ako su u pitanju neke manjinske ili osetljive grupe. „Naglasak je na sposobnosti preduzimanja odgovarajućih akcija u rešavanju problema koji se odnose na pravni sistem... Ovakav pogled na značenje pravne pismenosti u skladu je s idejom da se postaje član zajednice. Postati pravno pismen znači sticanje punopravnog članstva u zajednici sa kojom se deli pravni sistem.“ (Ariski, 2014, str.22). U fokusu su ljudska i manjinska prava, i strategije za unapređivanje prava i pravde.

Građanska pismenost je jedno od onih područja koja su doživela najveću ekspanziju sadržaja, i u koju danas ulaze: politički i građanski angažman, mir, tolerancija, interkulturalizam, održivi razvoj... Da nema stručnog obrazovanja, savremeno shvatanje pojma građanske pismenosti i građanskog obrazovanja pretilo bi da zameni celokupno obrazovanje odraslih, tj. da 'proguta' njegov sadržaj!

- **Medijska pismenost** je dobila na značaju u svetu zasićenom medijima, poplavom informacija i tehnologijama vezanim za medije. Ona se često vidi kao preduslov otvorenog, demokratskog društva, i dovodi se u vezu sa građanskom pismenošću. UNESCO je definiše kao kompozitni koncept, sa nizom elemenata koji se odnose na ceo proces nalaženja i obrade informacija i baratanje medijskim sadržajima, pri čemu se naglašava važnost kritičkog odnosa prema informacijama. Rapidna globalna ekspanzija lažnih vesti (*fake news*) ukazala je na ogroman

značaj ove vrste pismenosti (UNESCO, 2013). Ona se često naziva i informacionom ili medijsko-informacijskom pismenošću, dok se ponegde javlja i termin *news literacy*, gde se naglašava razlikovanje istinitih od lažnih vesti, kritičko čitanje vesti i njihova procena.

- **Digitalna pismenost** je 'šampion' XXI veka, i jedina od pojedinačnih vrsta pismenosti koja je uspela da stane uz rame sa tradicionalnim čitanjem i pisanjem kao osnovom svih drugih vrsta pismenosti i svekolikog obrazovanja. U početku nazvana *data literacy, coding & computational literacy*, danas se svrstava u bazične veštine i tvrdi se da je osnov funkcionisanja čoveka u tehnološkom okruženju koje dominira savremenim svetom. Bez kompjutera, mobilnih telefona, mreža i brojnih aplikacija i *world wide web*-a teško je zamisli funkcionisanje modernog društva, pa se danas teško može smatrati pismenom osoba koja ne poseduje digitalne veštine. Ne postoji međunarodna organizacija ili program koji se bavi pismenošću, a koji ne uključuje digitalnu pismenost i upotrebu informacionih i komunikacionih tehnologija kao 'ključ za XXI vek', pa je ona stala rame uz rame sa tradicionalnim veštima a čitanja i pisanja. UNESCO je definiše kao „sposobnost pristupa, upravljanja, razumevanja, integrisanja, komunikacije, procene i stvaranja informacija na bezbedan i odgovarajući način putem digitalnih tehnologija, u cilju zapošljavanja, dostojanstvenog rada i preduzetništva. Ona obuhvata veštine koje se različito nazivaju računarska pismenost, pismenost u informaciono-komunikacionim tehnologijama (IKT), informaciona pismenost i medijska pismenost“ (UIS, 2018, str.6)

Ovaj vrtoglavi uspon digitalne pismenosti nije prošao bez uočavanja mana i rizika ovog pristupa, pa se paralelno sa njegovim razvojem mogu naći brojne kritike i manje euforični pristupi.

- **Socijalno-emocionalna pismenost** podrazumeva razumevanje svojih i tuđih emocija, komunikaciju, i ceo niz tzv. **mekih veština** koje se sve češće dodaju osnovnim zahtevima pismenosti modernog doba, naročito u radnom kontekstu. Ona uključuje visoku samosvest, samokontrolu, razumevanje ljudskih odnosa, ponašanje u grupi, timski rad i saradljivost itd, pa se postavlja pitanje da li se ovde skoro izgubila razlika između socijalno-emocionalne inteligencije i pismenosti.
- Sem pomenutih, mogu se naći i **vizuelna pismenost, grafička, muzička, etička pismenost, urbana pismenost** – pa čak i **pismenost u video-igrama** (*gamification*) (Pietilla, 2017) – izgleda da ne postoji oblast, sfera, vrsta aktivnosti, ili situacija za koju se ne može tvrditi da zahteva bar minimalne veštine koje bi ušle u opis savremenog pismenog čoveka. Pismenost je ovde postala sinonim za minimalna

znanja i veštine koje su potrebne za nešto, pri čemu to 'nešto' izmiče definisanju i doslednom određivanju sadržaja i kriterijuma.

- Ponekad se kao posebna vrsta izdvaja **kritička pismenost**, ali se češće dodaje ovim drugim vrstama pismenosti kao kvalitativna odrednica.

Pismenost se kreće od onog, jednostavnog u formulaciji, a bezgraničnog u ambiciji: 'rešavanje problema', do izlistavanja svih sfera života i rada u kojima savremeni čovek mora da se snalazi. Tako se pismenost multiplicirala u teško uhvatljivu hidru koja obuhvata toliko znanja i veština, da pretili da zameni koncept bazičnog ili elementarnog obrazovanja. Činjenica je da ovako strukturisan pojam pismenosti (u množini) premošćuje predmetnu strukturu formalnog obrazovanja, i time podržava koncept funkcionalnosti. Sa druge strane, svojim sadržajima je u tolikoj meri nadrastao tradicionalni pojam pismenosti, da prestaje da bude funkcionalan za metodologiju razvoja, praćenja i merenja. Stoga ovako shvaćene pismenosti zaista nude široku lepezu izbora oblasti za operacionalizaciju sadržaja – prema određenom kontekstu, kulturi, ciljevima, ciljnoj grupi itd, ali ostavljaju otvoreno pitanje: da li je reč o sadržajima kojima se 'punil' tradicionalna nastava pismenosti da bi dobila funkcionalni karakter, ili i o kvalitativno drugačijoj sposobnosti, tj. drugačijoj kombinaciji veština, osobina i stavova.

Bulajić, Despotović i Lachman (2019, str.111) su decidni u svojoj oceni da su neki od brojnih pokušaja sveobuhvatnog pristupa funkcionalnoj pismenosti otišli toliko daleko da su prekršili granice samog fenomena. Jezičkim i numeričkim veštinama dodaju se razne socijalne veštine, potrebne za rad, hobi, domaćinstvo, životnu sredinu, porodični život, brigu o kući, socijalnu participaciju, komunikaciju i medije, potrošačku kulturu, zdravstvenu zaštitu, politiku, kulturu, prevoz, lični interesi (poput holandskog Zakona o osnovnom obrazovanju odraslih iz 1987, koji ovi autori pominju). Iako ova i slične opisne definicije ističu važnost različitih konteksta, individualnog i društvenog razvoja, ona ne predstavljaju zaista funkcionalnu pismenost, te takav 'holistički' pristup nije od pomoći za sprovođenje empirijskih istraživanja ili kreiranje odgovarajućih instrumenata za procenu. Govoreći o brojnim evropskim autorima koji pismenost sve više posmatraju kao složen korpus znanja i veština, strategija ličnog razvoja i sl., Bulajić, Despotović i Lachman (2019, str.112) ispravno zaključuju da ovakvi koncepti približavaju ili gotovo izjednačavaju funkcionalnu pismenost sa širim konceptom kompetencija za celoživotno učenje (*lifelong learning competencies*), onako kako se one danas shvataju i definišu u brojnim evropskim dokumentima.

Pristup funkcionalnoj pismenosti koji je beskrajno proširio njene konceptualne granice ima još jednu vrlo značajnu dimenziju, koja postaje jasna kada se pismenost sagleda u globalnim okvirima. Naime, u Evropi se

dogodilo 'podizanje lestvice' koje zemlje u razvoju sebi nisu mogle da dozvole. To je bilo vidljivo još u programu *Obrazovanje za sve* (UNESCO, 1990) čiju je implicitnu podelu kritikovala R. M. Torres (2004, str.86) – 'celoživotno učenje' za globalni Sever (razvijene zemlje), a 'osnovno obrazovanje' za globalni Jug (zemlje u razvoju). Podižući zahteve koje postavlja koncept funkcionalne pismenosti, razvijene zemlje, pre svega Evropa, 'odsekle' su veliki deo sveta i oduzele snagu i argumentaciju akcijama na podizanju nivoa osnovne pismenosti koje su u velikom broju zemalja i dalje potrebne. Uočljiva je diskrepanca u analizama i izveštajima koji dolaze iz zemalja u razvoju: na koncepcijskom nivou se ističe UNESCO-vo shvatanje pismenosti kao ključne pomoći pojedincu u borbi sa kompleksnim izazovima života, kulture, ekonomije i društva (UNESCO and UIL, 2016, str.5), a istovremeno se izveštava o velikom broju potpuno nepismenih, uz ostajanje na klasičnom binarnom konceptu).

Ovaj jaz između savremenih, sveobuhvatnih shvatanja funkcionalne pismenosti i gorke realnosti, zemlje globalnog Juga premošćavaju pragmatičnom kontekstualnom funkcionalizacijom, snažno vođenom konkretnim potrebama zajednice: Akcije opismenjavanja se kombinuju sa osnaživanjem žena (npr. u jugoistočnoj Aziji), sa informisanjem o HIV-u (u Africi), sa veštinama potrebnim za zapošljavanje ili rad u neformalnim ekonomijama (npr. u centralnoj Aziji, karipski region) itd.

Kao posledica neodgovarajućih koncepata pismenosti koji su dolazili iz zemalja razvijenog sveta (kroz misionarski rad ili druge načine nametanje ideja), upravo je sa globalnog Juga stigla i jedna od dominantnih, i danas veoma uticajnijih teorija pismenosti – funkcionalni i kontekstualni pristup koji je razvio **Paulo Freire**. On je i pisao o pismenosti, ali i praktično radio na opismenjavanju odraslih u Brazilu šezdesetih godina, na osnovu čega je razvio kompletnu metodiku komunalnog rada na opismenjavanju odraslih. Njegov pristup, eklektičan u sadržaju i kritičan u stavu, često zvan 'oslobađajućim', naglašava značaj jezika i konteksta u nastavi pismenosti, ali je bitan pre svega zbog svoje socijalne i političke aspiracije. Pismenost je daleko više od veštine i tehnike, ona je sredstvo klasne borbe, instrument za osveščivanje potlačenih i obespravljenih i način za duboku promenu društvenih odnosa. Njegov široko poznati stav da čitanje nije razumevanje reči, već razumevanje sveta (*not reading the word, but the world*) dao je poleta socijalno i politički angažovanim kampanjama pismenosti i inspirisao ljude širom sveta, a pred opismenjavanje postavio dodatne, veoma ozbiljne zadatke. Iako se elementi 'osveščivanja' (*conscienciacao*), kritičke svesti i akcije na promeni društvenih odnosa mogu prepoznati u 'građanskoj i političkoj pismenosti', koja je pre svega određena evropskim razumevanjem 'građanina' i politike, koncept P. Freirea ima šire dimenzije i veće aspiracije; uneo je interaktivnost kao važan elemenat odnosa pojedinca i socijalnog okruženja, 'dao' snagu pojedincu i njegovoj akciji i time stavio pismenost u važan društveni kontekst opresije i nepravednih

socijalnih i ekonomskih odnosa, iz koje ona uzima sadržaje, ali ih pretvara u moć definisanja novih, drugačiji ciljeva vezanih za taj kontekst (Freire, 1974).

Ovo 'uvođenje' novih glasova u diskusiju o pismenosti – glasova globalnog Juga, glasova onih koji su nepismenošću najviše pogođeni (i pojedinaca, i zemalja), dobilo je zamaha ne samo procesom dekolonizacije i trendom postmodernističke dekonstrukcije moći (moći imenovanja, definisanja, konceptualizacije pismenosti), već i konceptom ljudskih prava koji su UN usvojile, a među kojima je u posleratnom periodu svoje sigurno mesto našla i pismenost.

Kao rezultat ovih traganja za dovoljno jasnim, a ipak obuhvatnim pristupom, najčešće se valjaju dva koncepta: **pismenost i osnovne veštine** (*literacy and basic skills*) i **pismenost i ključne kompetencije** (*literacy and key competencies*). Oba koncepta pokušavaju da budu iznad reduktivnog karaktera elementarne pismenosti kao veštine čitanja i pisanja, ali i da izbegnu proširivanje koje stiže do izjednačavanja sa bazičnim obrazovanjem. Pismenost i osnovne veštine više govore o funkcionalnosti i sposobnosti primene čitanja, pisanja i računanja i uglavnom podrazumevaju njihovu primenu u različitim životnim situacijama. Ključne kompetencije kao koncept imaju višu ambiciju i sličnije su 'žanrovskim' pismenostima, ali ostavljaju mogućnost da se u zavisnosti od konteksta odredi koje su to kompetencije ključne i neophodne za nadgradnju osnovnih veština pismenosti, kao što je EU uradila sa definisanjem ključnih kompetencija, ne odričući se osnovnog shvatanja pismenosti, koju definiše kao „sposobnost prepoznavanja, razumevanja, izražavanja, stvaranja i tumačenja pojmova, osećanja, činjenica i mišljenja kako u usmenom, tako i u pisanom obliku, koristeći vizualne, zvučne/audio i digitalne materijale u različitim disciplinama i kontekstima. Ona podrazumeva sposobnost efikasnog i kreativnog komuniciranja i povezivanja s drugima“ (European Commission, 2019, str.6).

U Evropi su jaki i glasovi koji se više oslanjaju na pristup koji govori o pismenosti kao ljudskom pravu, pa tako Evropska mreža za politiku pismenosti, govoreći o oko 55 miliona ljudi u EU koji nemaju ni osnovne veštine pismenosti, kaže da je Univerzalna deklaracija UN o ljudskim pravima nedovoljno specifična, i predlaže Evropsku deklaraciju o pravu na pismenost, po kojoj „svako u Evropi ima pravo na sticanje pismenosti. Države članice EU trebalo bi da obezbede da se ljudima svih uzrasta, bez obzira na socijalnu klasu, religiju, etničko poreklo i pol, pruže neophodni resursi i mogućnosti za razvoj dovoljnih i održivih veština pismenosti kako bi efikasno razumeli i koristili pisane komunikacije, bilo da su ručno pisane, štampane ili digitalne forme“ (European Literacy Policy Network, 2016).

U nekim publikacijama javlja se i podela na tri osnovna pristupa pismenosti: tradicionalni, funkcionalni i psihosocijalni (npr. UNICEF, DVV, 1996, str.8) i daju se njihove osnovne odlike.

Tradicionalni pristup:

- Zasnovan je na učenju abecede, na početku, zatim se prelazi na slogove, pa na smislene reči i rečenice;
- Ima dugu istoriju, može se pratiti još od vremena stare Grčke pa do misionarskog rada u Africi;
- Koristili su ga rani propovednici, pretežno u radu na preobraćenima u hrišćanstvo;
- Usmeren je na podučavanje tehnici čitanja i pisanja, sa nešto malo računanja.

Funkcionalni pristup:

- Ima svoje korene u životnom iskustvu čoveka;
- Nije ograničen samo na savladavanje veština čitanja, pisanja i brojanja, već onog koji uči vodi ka ispunjavanju njegovih/njenih uloga i funkcija;
- Pristup je u toku vremena pretrpeo promene. Najpre je bio namenjen odraslima koji rade, pa je podučavanje pismenosti bilo integrisano sa 'ekonomskim' veštinama. Međutim, u praksi se težilo radnoj funkcionalnosti, a čitanje i pisanje su bili ignorisani;
- Pitanje funkcionalnosti pismenosti zavisi od konteksta, tj. mora se redefinisati svaki put i na svakom mestu. Pismenost se stiče sa ciljem da osoba funkcioniše bolje u svojoj zajednici ili svom okruženju.

Psihosocijalni pristup:

- Inspirisan je velikim brazilskim vaspitačem Paulom Freireom;
- Zasnovan je na rešavanju problema, odnosno pruža okvir za razmišljanje i kreativno, aktivno učešće u razmatranju problema i pronalaženju rešenja;
- Zasnovan je na važnosti toga da sami polaznici biraju sadržaj svog obrazovanja, a ne da stručnjaci kreiraju kurikulum za njih;
- Obično se posle sesija ispunjenih dijalogom, pronade zajednička generativna tema² i na njoj se zasniva dalji rad na čitanju, pisanju i računanju;

² Generativna ili generička tema je Freireov izraz, koji označava teme koje stalno otvaraju mogućnosti za nove sadržaje, za razliku od onih koje su statične, završene,

- Ovaj pristup je doprineo razvoju REFLECT³ metode (koristi se od 1993) i PRA (*participatory rural appraisal*) tehnika (Archer and Cottingham, 1996);
- U REFLECT metodi ne postoje unapred zadate teme i unapred štampani materijali, već samo facilitator, koji pomaže svakoj grupi da sama kreira svoje materijale za učenje (npr. poljoprivrednici u njihovom radnom kontekstu).

Ovako definisana tri pristupa predstavljaju ceo 'kosmos' koncepata pismenosti – od tehnike pisanja i čitanja reči, do 'vodiča' kroz ključne probleme života i rada pojedinca i zajednice; od katehizisa, do plana poljoprivrednih aktivnosti; od snalaženja u svetu pisane reči, do freireovske promene odnosa u društvu i položaja potlačenih.

O diskurzivnom karakteru pismenosti i o mnogostрукim značenjima koja joj se pridaju govore brojne metafore; neke od njih predstavlja M. Mitrović (2010): pismenost kao stanje (božanske) milosti, kao adaptacija, kao moć, kao osnovno ljudsko pravo, kao vrednost, zatim pismenost kao način uspostavljanja kontrole, kao kriza, kao oruđe intelektualnog rada itd. Pismenost sve to pomalo i jeste: ona konstruiše realnost putem društvenih praksi uz korišćenje pisanog jezika i pisma; ona je kulturna politika i pedagoška praksa, ključna je za povećanje mogućnosti za radikalnu demokratiju, društvenu kritiku, ali je i sama jedna forma građanstva (Giroux, 1992, str.1); ona je samorefleksija, osvešćivanje i transformacija; ona ima implikacije na individuu, porodicu, zajednicu, ekonomiju, društvo. Upravo taj mozaik mogućih ciljeva i funkcija, kao i različitih oblika društvene i kulturne prakse u kojima se pismenost koristi (i čijem strukturisanju doprinosi), kreiraju teškoće pri njenom bližem određivanju. Uz to, postmodernističko otkrivanje snažnog diskurzivnog karaktera obrazovanja i pismenosti i njihove jasne ideološke zasnovanosti (vidljive ne samo kroz kontekst i jezik, već i sadržaje, metode, materijale za učenje...), jasno je pokazalo da nijedna definicija, interpretacija ili metodološki pristup merenju pismenosti ne mogu da pretenduju na univerzalnost po osnovi neutralnosti. Tek odgovori na pitanja: pismenost – za šta, u funkciji čega, od strane koga, kako, putem čega... mogu dati konkretan orijentir za

zatvorene, sa krajnjim odgovorima kao ishodom; to su granične situacije čije savladavanje omogućava prevazilaženje sebe i dalji razvoj.

³ REFLECT: *Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques* – participativni metod facilitacije procesa opismenjavanja odraslih, koji je razvila organizacija ActionAid, u kojoj grupe polaznika kreiraju mape, kalendare, matrice i dijagrame, analizirajući različite aspekte sopstvenog života. To je osnova za učenje novih reči, za sticanje svesti o uzrocima problema i za identifikovanje mogućnosti za akciju i rešavanje tih problema.

istraživanja. U tom smislu koncept funkcionalne pismenosti može ponuditi opšti odgovor, okvir i pristup, ali će i praksa i istraživanje pismenosti zavisiti od niza konkretnih faktora – konteksta, kulturnih modela, ideologije, paradigme obrazovanja i prirode sistema u čijim se okvirima odvijaju.

Opšta promena diskursa, koju su inicirali i/ili usvojili skoro svi akteri globalne politike, vidi se u redukovanje pismenosti na veštinu. Definicije razvojnih agencija, i ako na prvi pogled različite, svode se na isto:

Organization	Definition of literacy
UNICEF	<i>Functional literacy</i> is the ability to use reading, writing and numeracy skills for effective functioning and development of the individual and the community. Literacy is according to the UNESCO definition ('A person is literate who can, with understanding, both read and write a short statement on his or her everyday life.')
Department for International Development (UK); United States Agency for International Development; World Bank	<i>Literacy</i> is a basic set of skills (reading, writing and counting) or competencies.
Canadian International Development Agency; Danish International Development Assistance; New Zealand's International Aid and Development Agency	<i>Literacy</i> is one of the skills that basic education should provide or a component of basic education.
BMZ (German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development); the Netherlands	<i>Literacy</i> is reading and writing skills, and it indicates the capacity for further learning.
Swedish International Development Cooperation Agency	<i>Literacy</i> is about learning to read and write (text and numbers) and also about reading, writing and counting to learn, and developing these skills and using them effectively for meeting basic needs.

Definicije pismenosti agencija za razvoj i pomoć (EFA GEMR, 2005, str. 158)

Kada se ove definicije uporede sa UNESCO-vim zbornikom radova o pismenosti pod nazivom *Pismenost kao sloboda* (UNESCO, 2003), deluje kao da su iz drugih galaksija. Ovde se pismenost definiše kao 'instrument' slobode, posmatra se u lokalnim okolnostima i nacionalnim realnostima, na susretu individualnog i institucionalnog, marginalizovanog i *main-streama*, ženskog i muškog, vladinog i komunalnog, u sukobu moći. Bitan je kontekst, i bitno je konkretno značenje pismenosti za pojedinca, a naročito njegovo osnaživanje.

Bogata lepeza teorijskih rasprava o tome šta je pismenost, šta sve ona može i čemu služi, formirali su jedan ekstremno rastegljiv pojam koji teško podnosi operacionalizaciju. Ona je ipak neophodna – za njom postoji i naučno-metodološka potreba, i politički zahtev – zahtev politike obrazovanja koja treba da se zasniva na što egzaktnijem uvidu u realnost, ali i zahtev za delanjem u smeru ostvarivanja pismenosti kao ljudskog prava i koraka ka slobodi, kao i mogućnost pozivanja na odgovornost onih u čijem je domenu da to podrže.

2.2 Matriks savremene geografije pismenosti

Čiji je problem pismenost? Da li je uopšte problem ili u kojoj meri? Kako je rasprostranjena i kojom dinamikom se menja?

Geografija pismenosti je i geografija savremenog globalnog sveta; iako korelacije nisu apsolutne, jasno je da nepismenost prate nerazvijenost, nezaposlenost, siromaštvo, glad, a nejednakost među zemljama je očigledna. Ali upravo su istraživanja pismenosti potvrdila ekonomske indikatore nejednakosti unutar zemalja, tako da je problem nepismenosti i nacionalni i globalni, a u oba slučaja postoji snažna veza sa političkim, ekonomskim i socijalnim razvojem društva.

Zabeležen napredak u poslednje dve dekade je veoma skroman i daleko od postavljenih ciljeva. „Svako ko proverava napredak u ostvarivanju cilja univerzalne pismenosti mladih i odraslih ... od usvajanja ciljeva *Obrazovanje za sve* (EFA) u Dakaru 2000. godine, morao bi da prizna koliko je to bio skroman napredak. Jasno je da resursi i politička volja nisu uspjeli da se ispune obaveze koje su tada preuzele nacionalne vlade i razvojni partneri“ (Tuckett and Popović, 2015, str.26).

Kao globalni, relevantni izvori podataka o stanju pismenosti odraslih, mogu se uzeti pre svega UNESCO-vi izvori, to dokumenta i studije UNESCO-vog Instituta za statistiku (UIS), zatim UNESCO-vi *Izveštaji o globalnom praćenju obrazovanja* (GEMR⁴), studije i izveštaji UNESCO-vog Instituta za celoživotno učenje (UIL), naročito – *Globalni izveštaji o obrazovanju i učenju odraslih* (poslednji je GRALE 4 – UIL, 2019), kao i podaci GAL-a (*Global Alliance for Literacy*), mreže koju vodi UIL. Od istraživačkih studija važan je OECD-ov program za međunarodnu procenu kompetencija odraslih (PIAAC – *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) i njegovih prethodnici – IALLS i ALL.

Poslednji detaljni podaci koje svet ima o nepismenosti mladih i odraslih potiču iz 2016. godine – petnaestak godina posle novog usvajanja ciljeva EFA⁵ (UNESCO, 1990; WEF, 2000) i pred samo usvajanje UN *Agende 2030* i

⁴ GMR – *Global Monitoring Report* ili EFA GMR – *Education for ALL Global Monitoring Report*, kasnije preimenovan u GEMR - *Global Education Monitoring Report*, Izveštaj o globalnom praćenju obrazovanja. To je UNESCO-vo telo, ali je nezavisno u svom radu. GEMR iz 2006. i iz 2015. donose značajne, detaljne podatke o pismenosti i o njenom merenju na u pojedinim zemljama.

⁵ *Obrazovanje za sve – Education for ALL (EFA)*, globalni program za unapređenje obrazovanja koji je vodio UNESCO, usvojen na konferenciji u Jomtien, Tajland, 1990. godine, i ponovo usvojen, tj. potvrđen, na Svetskom Obrazovnom Forumu u Dakaru, Senegal, 2000. godine. Poznat je i kao Dakarski okvir za akciju (Dakar

Ciljeva održivog razvoja (SDG)⁶, kada je urađen presek stanja (ne)pismenosti, kako bi rezultati i iskustva poslužili formulaciji novih ciljeva, koji će važiti sledećih petnaest godina. Konstatovano je da je oko 781 milion odraslih još uvek bilo nepismeno, što znači da je cilj EFA 4 – da se prepolovi broj nepismenih odraslih do 2015. – upravo onaj u kome je postignut najmanji napredak i on je iznosio jedva 4 %. (EFA GEMR, 2015). Upravo *Izveštaj o globalnom praćenju za 2015.* (GEMR) iznosi brojku od 781 miliona odraslih koji nisu imali minimalne veštine pismenosti (EFA GEMR, 2015, str.135), od čega su dve trećine žene, što je u procentima praktično nepromenjeno od donošenja EFA programa u Dakaru, jer je i taj minimalan napredak objašnjen demografskim faktorima. GEMR konstatuje da je pismenost odraslih zapostavljen cilj u EFA ciljevima, da je slabo finansijski podržan i da, i pored nekoliko značajnijih inicijativa u pojedinim zemljama i regionima, trend pokazuje da nema šanse da se cilj prepolovljavanja nepismenosti dosegne (EFA GEMR, 2015). Čak i pored činjenice da je obrazovanje odraslih u EFA ciljevima vrlo neambiciozno definisano – praktično redukovano na pismenost (diskurs koji je kritikovala M. Almazan-Khan, 2000), ni taj skroman cilj nije ostvaren. Zapravo, poražavajući zaključak koji nudi GEMR je da je jedino značajno poboljšanje opšteg nivoa pismenosti rezultat kohortnih efekata i demografije – sve više pismenih mladih ljudi ulazi u dobra odraslosti, a značajan broj starijih ljudi bez veština pismenosti – umire. (EFA GEMR, 2015, str.143).

Minimalni progres duguje se i neravnomernom razvoju – Kina je najzaslužnija za smanjenje ukupnog broja nepismenih odraslih. UIS potvrđuje da, i u vreme kada se procenat nepismenog stanovništva smanjivao, to je bilo uglavnom posledica poboljšanja u nekoliko zemalja, posebno u Kini, dok je ukupan broj nepismenih i dalje rastao. GEMR precizno navodi: „ Od 1990. godine stopa pismenosti odraslih porasla je sa 75% na 82%, a broj nepismenih osoba smanjen je za 100 miliona, uglavnom zbog značajnog smanjenja (za 94 miliona) u Kini“ (EFA GEMR, 2006, str.63). Neki napredak je ostvaren i zahvaljujući kampanji *Yo Si Puede (Da, mogu!)* u nekoliko zemalja južne Amerike. Ipak, postoji oko 800 miliona formalno i zvanično registrovanih nepismenih odraslih (od kojih su dve trećine žene), ali GEMR procenjuje da je taj broj u realnosti mnogo veći (EFA GEMR, 2015,

Framework for Action). Cilj 4 iz EFA odnosio se na pismenost: povećati stopu pismenosti odraslih za 50% do 2015. godine.

⁶ *Agenda 2030* je globalna inicijativa pod nazivom "Transformisanje sveta: Agenda održivog razvoja 2030". Pokrenuta je i vođena od strane Ujedinjenih nacija, usvojena na Summitu održivog razvoja 2015. godine. Glavni cilj Agende 2030 je postizanje održivog razvoja do 2030. godine kroz ostvarivanje 17 ciljeva održivog razvoja (Sustainable Development Goals - SDGs). Cilj 4 odnosi se na obrazovanje i celoživotno učenje (UN, 2015).

str.139). Po Svetskoj fondaciji za pismenost „globalno se procenjuje da je jedna od pet osoba potpuno nepismena, dok još tri milijarde ljudi ima teškoća u čitanju i pisanju na osnovnom nivou“ (World Literacy Foundation, 2018, str.1). I UN pominje ove procene, ali je indikativno da ovde ne upotrebljava formulaciju ‘funkcionalna nepismenost’. Ove brojke su svakako delovale otrežnjujuće na pragu usvajanja nove globalne agende. Kada UNESCO kaže milijardu, civilno društvo ispravlja, dajući i niz argumenata, npr. „Kada UNESCO kaže milijardu, civilno društvo ispravlja, dajući i niz argumenata, npr. „Stvarna cifra verovatno je bliža broju od dve milijarde, i još veća ako se uzmu u obzir numeričke veštine i stvarna upotreba tih veština“ (Archer, 2005, str.1).

Smatra se da je 1820. godine samo 12% ljudi na svetu znalo da čita (Roser and Ortiz-Ospina, 2018), procenjuje se da je 24% svetske populacije bilo je nepismeno u 2016. godini (UIS, 2017a). Ovako je ta slika (ne)pismenog sveta u 2016 izgledala (uključuje i starije od 65 godina!):

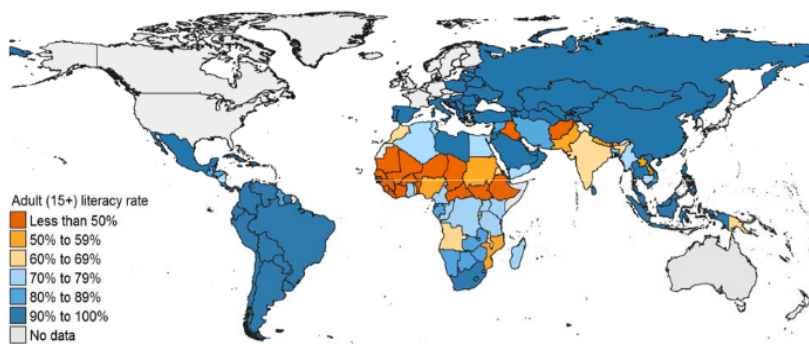
Indicator	Adults (aged 15 years and older)	Youth (aged 15-24 years)	Population aged 25-64 years	Elderly (aged 65 years and older)
Global literacy rate (%)				
Both sexes	86	91	86	78
Men	90	93	90	83
Women	83	90	82	73
Gender parity index	0.92	0.96	0.92	0.87
Global illiterate population (millions)				
Both sexes	750	102	507	141
Men	277	44	186	47
Women	473	58	321	94
Share of women (%)	63	57	63	67

Globalna stopa pismenosti i populacija nepismenih,
prema uzrastu (UIS, 2017a, str.3)

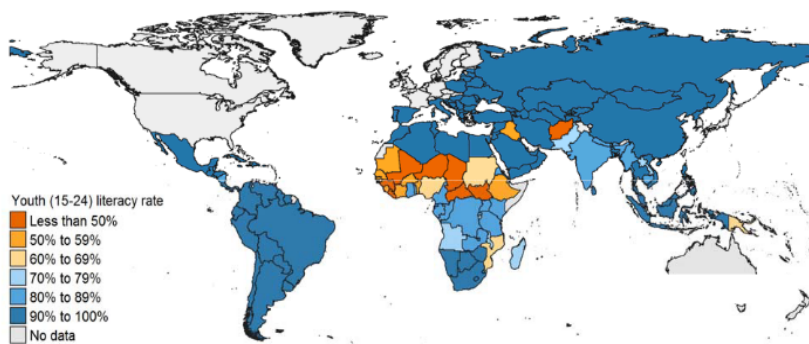
U Južnoj Aziji se nalazi oko skoro polovina svetske populacije nepismenih, dok je stopa pismenosti odraslih skoro 100% u većini zemalja u Centralnoj Aziji, Evropi i Severnoj Americi, kao i u Istočnoj i Jugoistočnoj Aziji. I stopa pismenosti među mladima je najviša u tim regionima, kao i u Latinskoj Americi i Karibima. Regionalne razlike su velike, ali čak i u okviru pojedinih regiona mogu biti drastične.

Predstavljeno mapom, podaci izgledaju ovako:

Adult literacy rate by country, 2016



Youth literacy rate by country, 2016

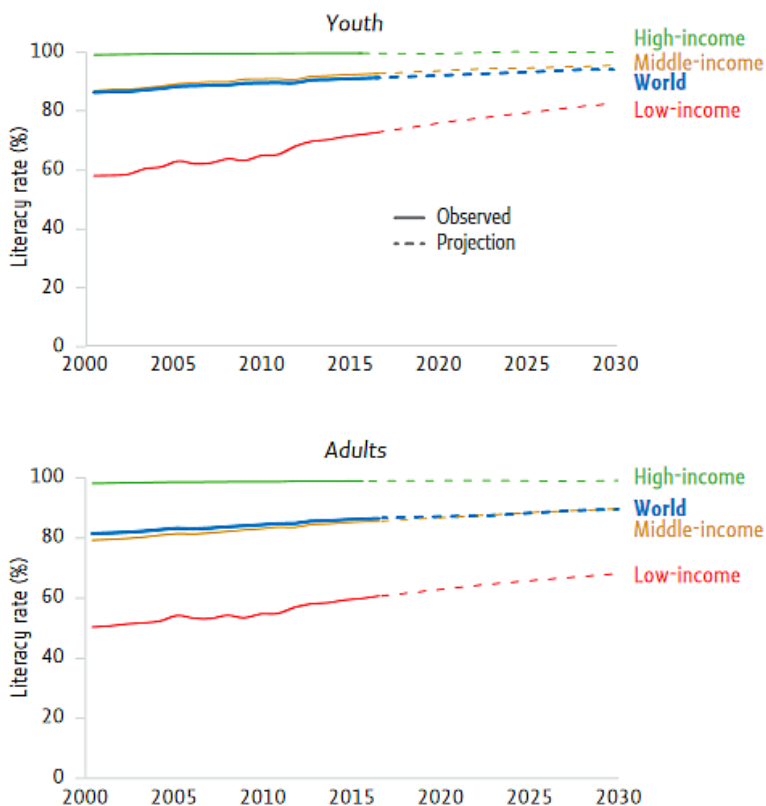


Pismenost prema zemljama (UIS, 2017a, str.4)

U Četvrtom *Globalnom izveštaju o učenju i obrazovanju odraslih* (GRALE 4 – UIL, 2019), pismenost se gleda kroz prizmu indikatora formuliranih za Cilj 4 Održivog razvoja, tj. preko indikatora 4.6. – pismenost i osnovne veštine. Upozoravajući na ciljne grupe koje su naročito ugrožene (žene u ruralnim područjima, migranti), GRALE 4 navodi i da je oko 50% zemalja izvestilo o napretku u oblasti pismenosti i bazičnih veština, i daje niz primera dobre prakse koje su pojedine vlade opisale.

Kao i UIL, UIS i GEMR pismenost posmatraju i prate kroz okvir Agende 2030 i njenih definisanih ciljeva i indikatora, pa tako o ovom pozitivnom trendu izveštava i UIS, dajući optimističnu projekciju za 2030. u smislu ostvarenja podcilja 4.6. (pismenost i osnovne veštine):

Youth and adult literacy rate, 2000–2016 and projections to 2030



Source: UIS database and projections.

Pismenost mladih i odraslih u zemljama različitog nivoa ekonomskog razvoja, od 2000. do 2016, sa projekcijom za 2030. (UIS and GEMR, 2019, str.9).

UNESCO, uključujući UIS, na osnovu podataka iz 2016 izražava optimizam u pogledu trenda daljeg razvoja, tvrdeći da procenat pismenosti neprestano raste. Pokazalo se da ovaj optimizam nije realan! Čak i njihovi izveštaju ukazuju na ogromno zaostajanje u odnosu na planirane ciljeve. Blag porast broja pismenih predstavlja nedovoljan pomak u odnosu na dimenzije problema, naročito ako se on objašnjava napretkom u nekoliko zemalja ili demografskim faktorima. Gde je svet pismenosti par godina posle ovih projekcija?

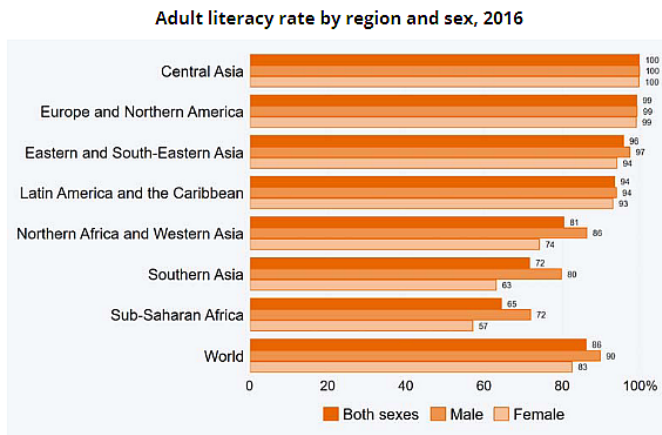
Najopštiji podatak iz ovih globalnih studija brzo je zadobio globalnu 'popularnost'. Naime, i UIS, i GEMR i UIL kažu da procenat pismenosti

neprestano raste, ali svi podsećaju na visok broj odraslih koji j još uvek elementarno nepismen („ne umeju da pročitaju ili napišu jednostavnu rečenicu“) – oko 14% svetske populacije. Ova cifra varira u različitim izveštajima: 750 miliona, 773 miliona, 781 milion, oko 800 miliona... Ali to ne menja mnogo globalnu sliku. Podaci potiču iz 2016, neki su iz 2017. i 2018. godine, ali nema razloga za pretpostavku da će se ovaj trend promeniti, kao ni činjenica da značajno veći postotak među njima čine žene. I dalje je bar 14% odraslih potpuno nepismeno. Naravno, izveštaji to mnogo češće izražavaju kao podatak da je oko 86% odraslih pismeno (UIS and GEMR, 2019), uz izostavljanje činjenica koje se mogu naći u drugim delovima istih izveštaja – o nepouzdanosti podataka, nestandardizovanoj metodologiji, i – najvažnije, o izostanku merenja funkcionalne, upotrebljive pismenosti, kako kod se zvala, ali svakako one koja prevazilazi sposobnost da se pročita ili napiše jednostavna rečenica. Pristup 'jedne rečenice' se može kritikovati iz više razloga – kao površan, neprecizan, kulturološki pristrasan („Jednostavna rečenica o svakodnevnoj životnoj situaciji neće biti jednako jednostavna za svakoga u ciljanoj populaciji, što rezultira informacijama koje će biti pristrasne. Testiranje samo jedne rečenice nije uopšte pouzdan test“ – UIS, 2017b).

Kao kontra- ili otrežnjujući argument ovom UNESCO-vom optimizmu, stiže podatak iz PISA studije 2018 – da u poslednjih 15 godina nije zabeležen napredak na ovom polju. Procenat petnaestogodišnjaka koji ne postizu minimum veštine pismenosti (nivo 2) se skromno povećao u OECD zemljama sa 19% u 2003 na 22% u 2018, a ostao je skoro isti u zemljama van OECD-a, i to 47% (OECD, 2019a). Kako je reč o mladima od 15 godina, ova činjenica će verovatno imati velikog uticaja na dalji trend razvoja pismenosti kod odraslih – i to u pravcu povećanja broja nepismenih.

UNESCO-v Institut za Statistiku (UIS) iznosi podatke koji se odnose na 72 zemlje, ali uključuje čak 21 zemlju čije poslednje procene datiraju iz 2010. ili ranije (ponekad UIS daje svoje grube, približne procene, ako zemlja nema nikakve iole pouzdane podatke), i skoro su identični: globalno gledano, 86% odraslih starijih od 15 godina i 91% mladih uzrasta od 15 do 24 godine je pismeno (UIS, 2017a). Konstantno je veći udeo žena u grupi nepismenih, pri čemu se ta razlika smanjuje kod mlađih generacija, ali je još uvek velika u centralnoj i južnoj Aziji, podsaharskoj Africi, severnoj Africi i zapadnoj Aziji.

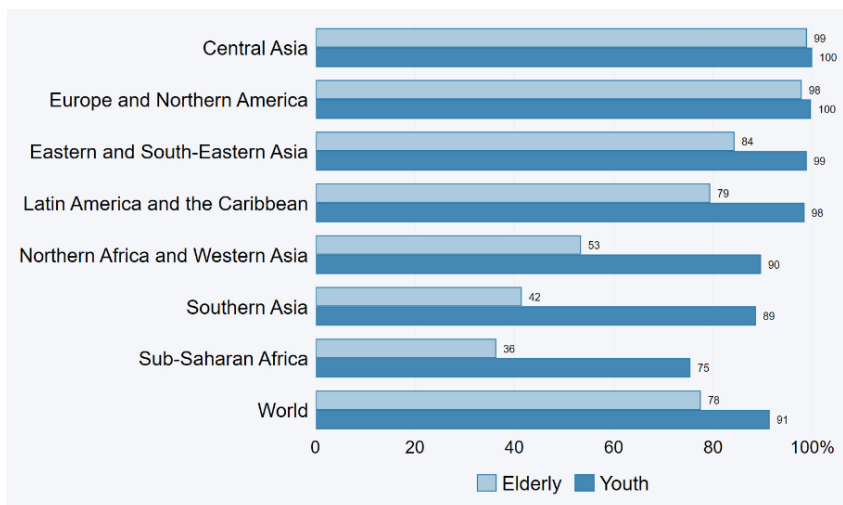
Pomenuti regionalni podaci, sumirani za 2016. godinu, daju sledeću sliku pismenosti:



Pismenost odraslih prema regionu i polu, 2016. (UIS, 2017a, str.5)

Većina procena izostavlja starije od 65 godina, a može se pretpostaviti da bi globalna slika pismenosti bila lošija da su oni uzeti u obzir. Interesantno je da u svojoj proceni iz 2016. UNESCO-v Institut za statistiku poredi pismenost starijih od 65 godina i mladih od 15-24.

Elderly and youth literacy rate by region, 2016



Pismenost starijih i mladih prema regionu, 2016. (UIS, 2017a, str.9)

U 2016, 91% mladih u uzrastu od 15 do 24 godine izveštava da poseduje osnovne veštine pismenosti, u poređenju sa 78% odraslih starijih od 65 godina. Ova razlika je najveća u Južnoj Aziji i podsaharskoj Africi, dok je veoma mala U Centralnoj Aziji, Evropi i Severnoj Americi. Zemlje u razvoju beleže relativno brz rast stope pismenosti među mladima, dok sa starima to nije slučaj.

Među-regionalne i unutar-regionalne razlike su velike, i mogu značajno da pomognu osvetljavanju faktora koji utiču na pismenost.

Country or territory	ADULT LITERACY RATE (15 and over) (%)								
	1995–2004 ¹			2005–2012 ¹			Projected 2015		
	Total	Male	Female	Total	Male	Female	Total	Male	Female
	Weighted average								
World	82	87	77	84	89	80	86	90	82
Countries in transition	99	100	99	100	100	99	100	100	100
Developed countries	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Developing countries	77	83	70	80	86	75	83	88	78
Arab States	67	77	56	78	85	69	80	87	72
Central and Eastern Europe	97	99	96	99	99	98	99	99	98
Central Asia	99	99	99	100	100	99	100	100	100
East Asia and the Pacific	92	95	88	95	97	93	96	98	94
East Asia	92	95	88	95	97	93	96	98	94
Pacific	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Latin America and the Caribbean	90	91	89	92	93	92	93	94	93
Caribbean	72	74	71	69	71	68	73	74	72
Latin America	90	91	89	93	94	93	94	94	94
North America and Western Europe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
South and West Asia	59	70	47	63	74	52	69	79	60
Sub-Saharan Africa	57	68	48	59	68	50	63	71	55
Countries with low income	58	66	50	61	68	54	65	71	59
Countries with middle income	80	86	73	83	88	78	86	90	81
Lower middle	68	77	58	71	79	62	75	83	68
Upper middle	90	94	86	94	96	92	95	97	93
Countries with high income	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Stopa pismenosti odraslih od 15 godina i više,
po regionima i polu (EFA GEMR, 2015, str.330)

Podsaharska Afrika ima najvišu stopu nepismenosti na svetu. Procenjuje se da je 41% stanovništva nepismeno (EFA GEMR, 2015, str.13). Četrnaest od 22 zemlje u svetu sa stopama pismenosti ispod 60% nalaze se u podsaharskoj Africi.⁷ Broj nepismenih ljudi u 18 zemalja ovog regiona je značajno veći od broja pismenih. Apsolutan broj nepismenih ljudi u ovom regionu raste i usled povećanja stanovništva. Žene čine više od 60%

⁷ Važno je primetiti da UNESCO, i pored višedecenijskog truda na razvoju i promovisanju koncepta funkcionalne pismenosti, dugo beležio, kao značajan podatak, procenat osoba koje mogu da pročitaju jednostavnu rečenicu, bez ulaženja u to da li su je razumeli. Tek poslednjih godina UIS počinje da dodaje i sintagmu „sa razumevanjem“.

nepismene populacije, a stopa pismenosti varira i kreće se od npr. od 19% u Maliju do 90% na Sejšelimima.

Podsaharske zemlje sa najmanjom stopom pismenosti u svetu imaju i najveći jezički diverzitet – u njima se govori oko 70-80 jezika, što potvrđuje nalaze brojnih istraživanja čiji rezultati govore o neophodnosti da jezik nastave pismenosti bude maternji jezik, ukoliko se očekuju trajni rezultati.

Nepismenost predstavlja jedan od najznačajnijih problema sa kojima se suočava **Južna Azija** – procene se kreću oko 31,3% (sa zapadnom Azijom – oko 36% u 2010 – EFA GEMR, 2010), a gruba procena kaže i da je u Južnoj Aziji preko 50% neobrazovane populacije sveta. Veoma je značajno pitanje pola – žene su visoko zastupljene u podacima o nepismenosti, a veoma je upitan i kvalitet ponude obrazovanja i pismenosti u ovom regionu. Indija se obično stavlja na vrh ove negativne liste – prema popisu iz 2011. oko 26% odraslih je bilo nepismeno (u statistiku ulaze i deca – svi od 7 godina naviše), dok je za žene taj procenat nešto ispod 35%. Iako napredak postoji (nakon okončanja britanske vlasti u Indiji 1947. godine, stopa pismenosti u Indiji iznosila je 12%), to i dalje znači npr. da 186 miliona žena ne ume da čita i piše ni na jednom jeziku, a uz to, Indija je i dom najvećem broju nepismenih odraslih osoba na svetu – njih oko 37% ukupnog globalnog broja (Oxfam India, 2015).

Stopa nepismenosti u regionu **Istočne Azije i Pacifika** iznosi oko 5,6% – relativno niska u odnosu na globalnu stopu nepismenosti (Inayatullah, 2003). Zemlje poput Indonezije i Kine postigle su značajne rezultate u suzbijanju nepismenosti, a regionalne razlike su i ovde velike – dok npr. Tonga i Samoa imaju visoke stope pismenosti od skoro 98%, Papua Nova Gvineja ima stopu pismenosti od 60%, a Vijetnam je ostvario značajan napredak.). U Istočnoj Aziji nalazi se i Južna Koreja, koja spada u sam vrh liste pismenosti. Statističke procene broja nepismenih kreću se oko 1%! (OECD, 2018).

Stopa nepismenosti u zemljama **Arapskog regiona** (koji ne figurira odvojeno u svim statistikama, pa se podaci moraju ekstrahovati i kombinovati) iznosi oko 26,6% (World Atlas, 2019), dok je Svetska Banka procenjuje na oko 20%. Uprkos značajnom napretku od 1970-ih (dok je stopa pismenosti odraslih u npr. zemljama Bliskog istoka iznosila oko 45%; u 2019. iznosi 80% – Altman, 2019) , nepismenost ostaje značajan izazov za ove zemlje, koje se suočavaju sa brojnim socijalnim, političkim i ekonomskim teškoćama. Postoje značajne varijacije u stopama pismenosti među arapskim zemljama – npr. u Ujedinjenim Arapskim Emiratima, Jordanu, Bahreinu, Kataru i Saudijskoj Arabiji, one su značajno više od npr. Jemena. Ove zemlje poslednjih godina čine velike napore na smanjivanju nepismenosti (npr. UAE su pokrenuli inicijativu „Arapski izazov čitanja“

2015. godine – Altman, 2019), ali nivo pismenosti u ovom regionu ostaje ispod globalnog proseka.

Latinska Amerika i Karibi imaju stopu nepismenosti od oko 7,2, a udeo pismenih osoba starosti 15 godina i starijih u regionu je gotovo 8% viši od globalnog proseka. Nivoi nepismenosti u regionu opada, ali sa velikim razlikama među zemljama u ovom regionu koji je inače svetski 'šampion' u socijalnoj i ekonomskoj nejednakosti. Zemlje poput Bolivije postigle su značajan uspeh u borbi protiv nepismenosti. zahvaljujući kampanji „Da, mogu“ (Abreu and Silva, 2013), dok Kuba spada u svetski vrh – smatra se da je, poput Južne Koreje, dostigla skoro punu pismenost (Fernandes, 2011).

Stopa nepismenosti u **Evropi i Centralnoj Aziji** iznosila je 1,8% u 2016. godini. Ova dva regiona imaju veoma niske stope nepismenosti u poređenju sa globalnom stopom nepismenosti, što potvrđuju skoro sve pomenute studije.

Iako podaci nisu dostupne za sve zemlje, i ma koliko da su prikupljeni nestandardizovanom metodologijom i nisu sasvim pouzdani, globalna 'raspodela' nepismenosti je očigledna, i prilično konstantna. Upravo te velike razlike i konstantno visok broj nepismenih u pojedinim zemljama i regionima doveo je do formiranja *Globalne alijanse za pismenost (Global Alliance for Literacy)* pri UNESCO-vom Institutu za celoživotno učenje (UIL), inicijative koja udružuje različite aktere koji sarađuju na nizu zadataka sa ciljem unapređivanja pismenosti. Polazeći od procene o preko 750 miliona odraslih nepismenih, od kojih polovina živi u zemljama Južne Azije, 27% u podsaharskoj Africi, 10% u istočnoj i jugoistočnoj Aziji, 9% u severnoj Africi i zapadnoj Aziji, a oko 4% u Latinskoj Americi i na Karibima, GAL se fokusira na rad u zemljama koje imaju ispod 50% pismenog stanovništva (UIL, 2019a):

- | | |
|--------------------------------|-------------------|
| 1. Avganistan | 11. Gvineja Bisao |
| 2. Benin | 12. Haiti |
| 3. Burkina Faso | 13. Irak |
| 4. Komori | 14. Liberija |
| 5. Obala Slonovače | 15. Mali |
| 6. Centralno-Afrička Republika | 16. Mauritanija |
| 7. Čad | 17. Niger |
| 8. Etiopija | 18. Senegal |
| 9. Gambija | 19. Sijera Leone |
| 10. Gvineja | 20. Južni Sudan |

Uz to priključene su zemlje iz E9 grupacije:⁸

- | | |
|---------------|----------------|
| 21. Nigerija | 26. Indonezija |
| 22. Egipat | 27. Pakistan |
| 23. Bangladeš | 28. Brazil |
| 24. Kina | 29. Meksiko |
| 25. Indija | |

Pismenost verovatno jeste preduslov života u savremenom dobu, ali je to doba onda za veliki broj ljudi na planeti još uvek veoma daleko. Stotine miliona odraslih kojima je svet pisane reči potpuno stran, kao i sve dobiti onoga što taj svet nosi sa sobom, kao i milijarde onih koji prepoznaju slova i reči i možda umeju da ih napišu, ali to umeće nisu u stanju da koriste, govore o tome koliko je svet duboko podeljen, i koliko je različit kvalitet života za te dve grupe.

Ovo se može dobro ilustrovati analizom pristupa digitalnoj pismenosti, koja se izdvojila od ostalih i zauzela ravnopravno mesto uz tradicionalne veštine pismenosti. Prihvaćene ne samo kao izuzetno važne i korisne, već sve češće i kao osnov za sticanje drugih veština i znanja, kao glavna sposobnost u okviru učenja da se uči, uslov i faktor modernosti, digitalne i ICT veštine su jedine koje se ravnopravno podvrgavaju proceni i merenju, uz čitanje i pisanje, i to u okviru OECD-ovog PIAAC-a, kao i u nekim nacionalnim procenama. No, upravo na primeru ove vrste pismenosti, slika sveta se pokazuje kao još više polarizovana: Između globalnog, informatičkog, digitalizovanog društva, sveta mreža, informacija i komunikacija, digitalne budućnosti koja je pred vratima – sa jedne strane, i činjenice da oko polovine čovečanstva nije *online* – sa druge strane, postoji ogroman jaz. Sem toga, i sâm digitalni jaz postaje sve dublji, čak i u razvijenim zemljama – najmanje 31.8 miliona Amerikanaca je digitalno nepismeno – oko 16% (Mamedova and Pawlowski, 1998), dok npr. Eritreja, Južni Sudan i Burundi imaju manje od 10% stanovništva koje koristi internet. Pri tom je i generacijski jaz upadljiv – stariji značajno manje koriste internet i ICT u odnosu na mlade. Globalna povezanost, dinamičan tehnološki razvoj, eksplozija društvenih informacija i infodemija⁹ stvaraju utisak globalno digitalizovanog i umreženog sveta, ali to je vrsta *matrixa* – realnost izgleda drugačije za stotine miliona ljudi. GAL alijansa pokušava da ovu stvarnost

⁸ Devet zemalja sa najvećim brojem stanovnika.

⁹ Infodemija je termin koji se koristi da označi širenje velikih količina informacija ('poplava informacija'), vrlo raznolikog kvaliteta, često putem društvenih medija i interneta, koje mogu biti tačne, netačne ili su dezinformacije u vezi sa nekim događajem, temom ili problemom.

uzme u obzir, naročito u kontekstu narastajućih zahteva za digitalnom pismošću i upotrebom novih tehnologija.

Postoji još jedna vrsta nejednakosti koju uobičajene brojke o pismenosti otkrivaju – nejednakost unutar zemalja. Nju je istraživanjem kompetencija pokazao OECD u PIAAC studiji 2003, gde je podatak o oko 20% odraslih u zemljama Evropske Unije koji imaju veoma niske veštine čitanja i pisanja izazvao ogromnu pažnju javnosti (OECD, 2013). Pokazalo se i da je jaz među generacijama sve veći, naročito kada je digitalna pismenost u pitanju, a naročito slabe rezultate imaju odrasli imigranti koji dolaze iz drugačijeg jezičkog i nepovoljnog socijalno-ekonomskog *background*-a. Ovaj visok procenat proglašen je i alarmom (*wake-up call*) za Evropsku Uniju (EAEA, 2013), jer se pre toga smatralo da su zemlje EU gotovo rešile problem pismenosti.

Da to nije bilo tačno, potvrdila je i sada već čuvena LEO studija u Nemačkoj – 2011. je objavljen rezultat obimnog, sistematskog istraživanja po kome je oko 7,5 miliona odraslih u Nemačkoj ne ume dobro da čita i piše. Nova LEO studija, iz 2018. godine, izveštava o 6,2 miliona funkcionalno nepismenih u dobu između 18 i 64 godine, što je 12,1 % stanovništva u toj uzrasnoj dobi (Grotlüschen i dr, 2019).

Prema Nacionalnom centru za obrazovnu statistiku u USA 1 od 5 ili oko 21% odraslih (negde oko 43 miliona) spada u kategoriju nepismenih ili funkcionalno nepismenih (nivo 2 na PIAAC testiranju), a oko 2/3 od tog broja je rođeno u SAD-u (NCES, 2019). Prema nacionalnoj organizaciji *ProLiteracy* taj procenat je još veći – oko 30%. (*ProLiteracy*, 2018). Rezultati PIAAC-a iz USA iz 2017 govore o 17,5% onih koji su ispod zadovoljavajućeg nivoa na skali pismenosti, i 28,7% na skali numeričke pismenosti (OCED, 2017).

Bez obzira na razlike u kriterijumu i definisanju, ove brojke pokazuju sledeće: ne samo da zemlje u kojima je pismenost skoro 100% i one kod kojih nije ni 50% predstavljaju dva sveta čijim problemima se mora pristupati na veoma diferenciran način, već i u okviru tzv. razvijenih zemalja, pored visoko pismene, štampane i digitalizovane realnosti paralelno postoji i ona druga, u kojoj neprimetno i tiho, a ponekad stigmatizovano, žive milioni ljudi. Na ovu vrstu nejednakosti upozorava Branko Milanović u svojim istraživanjima (Milanović, 2016), upozoravajući na opštu tendenciju da se i u periodima smanjivanja globalnih nejednakosti razlike unutar zemalja povećavaju. Stoga je važno da se i kod pismenosti prate globalni trendovi, ali i kretanja na nacionalnom nivou.

Naravno, nije reč samo o statistici. Brojna istraživanja su potvrdila vezu pismenosti sa ličnim razvojem, zdravljem, kvalitetom života, zaposlenjem, zaradom, političkom i ekološkom svešću i brojnim drugim faktorima; pravo na pismenost time je preduslov za ostvarivanje raznih drugih prava i

napretka individue i celog društva. Zbog toga je realno mapiranje problema pismenosti mnogo više od brojki – ono je realno ogledalo slike savremenog sveta, a time i korak ka rešavanju problema.

2.3 Pismenost u globalnim programima i strategijama

U vremenu intenzivne povezanosti savremenog sveta razumljivo je da se sve više prevazilaze nacionalne granice, i da međunarodni odnosi, dešavanja i trendovi sve više utiču na politike zemalja, naročito u onim oblastima koje su deo međunarodne razmene i pod većim uticajem globalnih promena. Uticaji globalizacije i njenih trendova se često kritikuju, iako su i njeni pozitivni efekti evidentni. To važi i za opštu politiku, i za posebne politike, npr. u oblasti obrazovanja odraslih. Sami po sebi, globalni uticaji nisu ni negativni, ni pozitivni. Oni zavise od toga ko je, zašto i kako kreirao politike koje stoje iza njih, da li organizacije koje su kreatori i promoteri tih uticaja imaju mandat za to i kakvi su im ciljevi (Popović, 2014). Zbog svog ogromnog i odavno prepoznatog značaja, pismenost ima svoje čvrsto mesto u globalnim politikama i njihov napor na unapređenju pismenosti se obično prepoznaje kao pozitivan, naročito kada su u pitanju UN i UNESCO, jer je najčešće usmeren na povećanje nivoa pismenosti za marginalne i osetljive grupe. Napori Svetske banke obično su koncipirani u okviru ekonomskih mera i sa ekonomskim ciljevima, te su više podložni kritici zbog utilitarnosti i instrumentalizacije, a i OECD-ovom PIAAC konceptu, koji meri – uz uobičajenu proznu i numeričku pismenost, digitalne veštine i sposobnosti rešavanja problema, takođe se zamera reduktivnost i usmerenost na veštine potrebne za svet rada.

Ipak, ovi koncepti su ostvarili planetarni uticaj, tako da nema strategije ili istraživanja koji ne navode UNESCO-vu definiciju pismenosti i OECD-ov pristup njenim merenju.

Ova međunarodna tela (UNESCO, OECD i Evropska unija – za zemlje Evrope) najviše su uticala na oblikovanje ne samo međunarodnih, već i nacionalnih i regionalnih definicija koje se odnose na pismenost, ali su te definicije najčešće razvijene i koncipirane u okviru strategija obrazovanja i učenja odraslih. U pogledu glavnih koncepata, Duke kaže da: „[iako] su [pojmovi] nastajali uglavnom u bogatim nacijama, oni postaju sve važniji na globalnom nivou. Prema tome, UNESCO, kao i OECD i Savet Evrope, doprinose njihovom formulisanju.“ (Duke, 1999, str.7). Nadalje, ovi utemeljeni koncepti obrazovanja odraslih su, mekom moći ili obavezujućim instrumentima, uticali na mnoge regionalne ili nacionalne pristupe pismenosti, na inicijative, ankete i projekte.

Pismenost se tradicionalno vezuje za osnovno obrazovanje, pa se danas ne govori o 'opismenjavanju dece i mladih', već o 'sticanju bazičnih veština', pre svega kao ishodu formalnog obrazovanja i školovanja. Kako se obrazovanje odraslih mnogo više odvija u neformalnom kontekstu, usvajanje koncepcije celoživotnog (pa i sveživotnog) učenja i novi značaj koji je dāt neformalnom obrazovanju, stavili su pismenost u novi, ozbiljniji okvir i učinili je obaveznim delom velikih globalnih strategija i agendi.

Ti koncepti se javljaju od sedamdesetih godina: celoživotno obrazovanje (Faure et al., 1972; Delors, 1996), permanentno obrazovanje (Lengrand, 1979), povratno obrazovanje (OECD, 1973) i celoživotno učenje, pri čemu je poslednje gotovo zamenilo obrazovanje odraslih, posebno u Evropi. Na Generalnoj konferenciji (GA) u Najrobiju 1976, UNESCO usvaja široku definiciju obrazovanja odraslih: „celokupnost organizovanih obrazovnih procesa, bez obzira na sadržaj, nivo i metod, formalni ili neki drugi...“ (UNESCO, 1976, str.2), dok se za pismenost kaže da je predmet univerzalne brige, jer je ključni faktor u političkom i ekonomskom razvoju, tehnološkom napretku i društvenim i kulturnim promenama, tako da bi njeno promovisanje trebalo da bude sastavni deo svakog plana za obrazovanje odraslih (UNESCO, 1976, str.1).

Ujedinjene nacije su 1990. godinu proglasile za Međunarodnu godinu pismenosti, a 2003. godine pokrenule i **Dekadu pismenosti (2003 – 2012)**, pod motom 'Obrazovanje transformiše živote,' u kojoj se međunarodna zajednica obavezala na niz akcija za unapređivanje pismenosti u interesu svih, kao deo napora na postizanju mira, poštovanja i razmene u globalizujućem svetu. Tokom ove Dekade pokrenute su brojne kampanje i akcije, a važno je da se pismenost učvršćuje kao ljudsko pravo, podvlači se njen funkcionalni karakter i dodaje se da je ona osnovni korak u sticanju osnovnog obrazovanja (UNESCO, 2002, str.2). Npr. *The Literacy Initiative for Empowerment (LIFE)* je osmišljen kao desetogodišnji (2006-2015) strateški okvir kroz koji su nacionalne vlade, nevladine organizacije, civilno društvo, privatni sektor, UN agencije i bilateralne i multilateralne agencije zajednički unapređuju napore u oblasti pismenosti u trideset pet zemalja gde je nepismenost kritično visoka. LIFE je trebalo da bude ključni operativni mehanizam za sprovođenje Dekade UN za pismenost LIFE je imao za cilj da podrži zemlje u ostvarivanju cilja da se nepismenost smanji za 50% do 2015. godine (UIL, 2017).

Nastavlja se i sa godišnjim obeležavanjem i slavljenjem **Dana pismenosti** (započetim još 1967. godine), sa ciljem da se podseti međunarodna zajednica na važnost pismenosti za pojedince, zajednice i društva (UN, 2019; UNESCO, 2018).

CONFINTEA V u Hamburgu je dovela pojam 'učenje' na veliku scenu, kako bi se prevazišle granice institucionalnog učenja i razvio puni potencijal

učenja izvan formalnog obrazovnog sistema: Obrazovanje odraslih označava celokupnost procesa učenja, bilo da su formalni li ne, pri čemu odrasli razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje i poboljšavaju tehničke ili profesionalne kvalifikacije ili ih preusmeravaju ka zadovoljavanju sopstvenih potreba i potreba društva. (UNESCO, 1997, para.3). Pismenost je u Hamburškoj deklaraciji jasno definisana kao ljudsko pravo i predstavljena kao „osnovna znanja i veštine koje su svima potrebne u svetu koji se brzo menja“ (UNESCO, 1997, para.11). Naglašava se da je pismenost veština po sebi, ali i osnova za sticanje svih drugih veština, pa je time i katalizator učešća u društvenim, kulturnim, političkim i ekonomskim aktivnostima i učenja tokom celog života. Interesantno je da je glavna tematska grupa na konferenciji u Hamburgu posvećena pismenosti zapravo nosila naziv „pismenost i osnovno obrazovanje“ i istakla da pismenost treba da omogući pojedincu uspešno funkcionisanje. Formulisan je i niz vrlo ambicioznih ciljeva na čije su se ispunjenje vlade – potpisnice obavezale (UNESCO, 1997, para.24 – 27).

Svetska deklaracija o **Obrazovanju za sve** (*Education for All*) usvojena 2015. na Svetskoj konferenciji o *Obrazovanju za sve* u Jomtienu na Tajlandu naglasila je da su pismenost, usmeno izražavanje, računanje i rešavanje problema osnovne potrebe svake osobe, dece, mladih i odraslih i kao svoj četvrti cilj usvojila „smanjivanje stope nepismenosti odraslih do 2000. godine na oko polovinu u odnosu na nivo iz 1990, uz snažan naglasak na pismenost žena, sa ciljem značajnog smanjenja dispariteta u stopi nepismenosti između muškaraca i žena“ (UNESCO, 1990).

Terminološka konfuzija dostigla je vrhunac na CONFINTEA¹⁰ VI u Belemu 2009, gde je učenje odraslih definisano na potpuno isti način kao u Hamburškoj deklaraciji 1997, samo je 'obrazovanje odraslih' zamenjeno izrazom 'učenje odraslih', dok je sve ostalo gotovo identično (UNESCO, 2009). UNESCO prihvata obe fraze, a u Belemskom okviru za akciju i svim sledećim dokumentima koristi se sintagma 'učenje i obrazovanje odraslih' (*Adult Learning and Education – ALE*). Interesantno je da je radna grupa za pripremu završnog dokumenta, Belemskog okvira za akciju, na konferenciji u Belemu bila pod snažnim pritiskom da pismenost dobije više prostora u dokumentu. Razlozi za to izgleda nisu bili konceptijske prirode, već pragmatične – u izgledu su bili značajni resursi kojima se ovakvom prioritizacijom mogao dobiti pristup. S druge strane, neke zemlje, poput Indije, težile su promeni celog ključnog koncepta konferencije, pa je u jednom trenutku na stolu bio čak i predlog da CONFINTEA više ne bude

¹⁰ CONFINTEA - CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes (International Conferences on Adult Education), međunarodne konferencije koje se održavaju redovno od 1947, posvećene unapređivanju koncepta, politike i prakse obrazovanja odraslih, kroz zajedničko određivanje prioriteta i strategija.

konferencija o obrazovanju i učenju odraslih, već o obrazovanju i pismenosti odraslih. Predlog je odbijen zbog opasnosti da ovo redukovanja cele oblasti obrazovanja odraslih na pismenost, što je uporna tendencija u nekim zemljama, time ne dobije 'vetar u leđa'.¹¹

U narednim dokumentima, kao što su *Preporuke za razvoj učenja i obrazovanja odraslih (RALE)*¹², ovaj novi koncept ALE-a je opisan kroz tri ključna područja: pismenost i osnovne veštine; kontinuirano usavršavanje i profesionalni razvoj; obrazovanje i mogućnosti učenja za aktivno građanstvo koje je poznato i kao učenje u zajednici, popularno ili liberalno obrazovanje (UNESCO and UIL, 2016). U RALE-konceptu pismenost je ostala 'združena' sa bazičnim veštinama.

U Evropskoj uniji, koja je usvojila koncept celoživotnog učenja, fokus je premešten na obrazovanje odraslih povezano sa tržištem rada, stručnim obrazovanjem i obukom, kao i na one ključne kompetencije koje su potrebne na tržištu rada (European Commission and Eurydice, 2015).

Svi ovi koncepti vide pismenost kao osnovnu komponentu obrazovanja odraslih ili celoživotnog učenja – neophodan preduslov i polaznu osnovu za učenje. Politike i strategije su u tome bile jedinstvene – pismenost je imala i zadržala pažnju globalne javnosti. Međutim, brojke pokazuju da akcije koje su pratile retoriku nisu pokazale isti stepen uverenosti i posvećenosti, tako da novi podaci pokazuju da problem nepismenosti nije ni blizu rešenja. Globalni programi usvojeni 2000. godine – **Ciljevi Milenijumskog Razvoja (MDG)** i **Dakarski Okvir za Akciju** (*Dakar Framework for Action* – EFA, nastavak inicijative pokrenute u Jomtien) pokazuju da je obrazovanje odraslih izgubilo na važnosti; pismenost odraslih je u MDG 'skriveno' iza cilja 2 – „dostizanje univerzalnog osnovnog obrazovanja“ (UN, 2014), a u EFA je svedeno na cilj prepolovljavanja broja nepismenih odraslih u svetu (WEF, 2000). Već i analiza ovih programa ukazuje probleme sa osnovnim konceptima i paradigmama, diskretni neokolonijski pristup i nedovoljnu promišljenost ciljeva i predloženih mera (Popović, 2015).

Obrt kojim se u formulisanju ciljeva opismenjavanja mladih i odraslih između 1980. i 2015. godine prešlo sa 'iskorenjivanja nepismenosti', preko 'pismenosti za sve', i došlo do 'osiguravanja univerzalne pismenosti za mlade i dostizanju pismenosti kod značajnog dela odraslih', primetila je Rosa Maria Torres (2004), a on izvesno odražava promene širih politika i diskursa obrazovanja odraslih – danas su i pismenost i obrazovanje odraslih u globalnim politikama i strategijama stavljene u okvir

¹¹ Lične beleške autora, člana *Drafting Committee*-ja konferencije u Belemu, Brazil.

¹² Prve preporuke je UNESCO usvojio na konferenciji u Najrobiju 1976, da bi one zatim bile obnovljene i usvojene 2015.

celoživotnog učenja i skoro imperativno se posmatraju iz te perspektive, u čemu prednjači UNESCO, njegovi instituti i tela.

Svaki, i površni pregled aktuelnih nacionalnih izveštaja, strategija i planova u oblasti obrazovanja, uključuje pozivanje na neke globalne politike, programe ili organizacije. Najčešće su to UN, UNESCO, OECD (PISA i PIAAC). To ipak ne znači da se ti međunarodni planovi, odluke i smernice zaista i slede – neretko u pitanju je *copy-paste*, retorički manevar, ili konceptijski napor koji u praksi i u realnim okolnostima izgleda drugačije. To je i jedan od glavnih problema sa kojima se suočava i UN u pokušajima da realizuje **Agendu 2030 i Ciljeve Održivog Razvoja** (SDG) (UN, 2015), pa su se od samog usvajanja ovog globalnog programa činili napori na njegovom 'prevođenju' na nacionalni nivo.

Svi prethodno izraženi problemi susreću se i ovom aktuelnom globalnom programu, koji artikulišu univerzalnu, holističku i ambicioznu globalnu agendu razvoja, postavljajući 17 ciljeva i 169 povezanih podciljeva. Cilj 4 je formulisan kao „postizanje kvalitetnog obrazovanja i unapređenja prilika za celoživotno učenje za sve“, a u okviru njega se, u podcilju 4.6, pozivaju zemlje da „osiguraju da svi mladi i značajan deo odraslih, muškaraca i žena, postignu veštine pismenosti i računanja“ (UN, 2015). Ovaj čudni konceptijski obrt pokazao je niz slabosti sa stanovišta konzistentnosti, realističnosti i promišljenosti. Pismenost odraslih jeste svrstana pod 'kapu' Cilja br. 4, koji obuhvata celoživotno učenje, ali je sa potpunim gubitkom 'obrazovanja odraslih' pismenost odraslih ostala bez jasnog okvira i izgubila se u nejasnoj, nestrukturiranoj smeši 'celoživotnog učenja' (nekritičko prihvatanje koncepta *lifelong learning* – Popović i Maksimović, 2016, str.287). Sama formulacija podcilja 4.6. govori dovoljno: „Osigurati da do 2030 svi mladi, i značajan deo odraslih, i muškaraca i žena, postignu jezičku i numeričku pismenost“¹³ (UN, 2015). U indikatorima se govori čak i o funkcionalnoj pismenosti (a ona se izjednačava sa nivoom završenog bazičnog obrazovanja), ali o političkoj volji, skrivenoj paradigmi i finansijskim namerama najviše govori sintagma 'značajan deo odraslih' koja je rastegljiva, podložna raznim interpretacijama i potpuno neobavezujuća.

Posle usvajanja Agende 2030, održan je 2015. godine *Svetski obrazovni Forum (WEF)* u Koreji i doneta je **Inčeonska deklaracija**, koja detaljno razrađuje ono što je za oblast obrazovanja u 'velikoj' Agendi moglo biti samo pomenuto. Deklaracija insistira na konceptu funkcionalne pismenosti, i ističe da su veštine jezičke i numeričke pismenosti temelj i osnov za sticanje svih ostalih veština, za veštine višeg nivoa, za životne, radne i građanske veštine, i za dalje učenje (UNESCO, 2015). Interesantno je da UNESCO ovde

¹³ Target 4.6.: By 2030, ensure that all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy.

koristi jednu raniju definiciju pismenosti, sa ekspertskeg sastanka iz 2005, i prenosi je samo u fus-noti, možda zbog toga jer je sastanak bio usmeren pre svega na traženje rešenja u za pitanja merenja i procene pismenosti: „Pismenost se definiše kao sposobnost identifikacije, razumevanja, interpretacije, stvaranja, komunikacije i računanja, koristeći štampane i pisane materijale iz povezane sa različitim kontekstima. Pismenost uključuje kontinuitet učenja kako bi se pojedincima omogućilo da postignu svoje ciljeve, razviju znanja i potencijale i u potpunosti učestvuju u zajednici i društvu“ (UNESCO, 2015, str.47, fus-nota 10; Robinson, 2005). U razradi, međutim, UNESCO ipak pominje i niz drugih aspekata pismenosti:

„Pismenost je deo prava na obrazovanje i javno dobro. Ono je u osnovi bazičnog obrazovanja i nezamenljiva osnova samostalnog učenja... Benefiti pismenosti, posebno za žene, dobro su dokumentovane. Oni uključuju veće učešće na tržištu rada, odlaganje stupanja u brak i poboljšanje zdravlja i ishrane dece i porodice; to pak pomaže u smanjenju siromaštva i proširivanju životnih mogućnosti. Numerička pismenost: baratanje brojevima, računima, merenjima, odnosima i količinama je svugde osnova za život... Veštine niske pismenosti zabrinjavaju na globalnom nivou, uključujući zemlje sa srednjim i visokim prihodima... Odrasli sa slabom pismenošću i sposobnostima računanja suočavaju se sa višestrukim deprivacijama. Verovatnije je da su nezaposleni, a oni koji su zaposleni primaju niže plate. Teže koriste mogućnosti u društvu i ostvaruju svoja prava. Takođe je verovatnije da su lošeg zdravlja...“ (UNESCO, 2015, str.46 i 47).

Već u paragrafu 63 *Agende 2030* (UN, 2015) ističe se da svaka zemlja nosi glavnu odgovornost za svoj ekonomski i socijalni razvoj i da se uloga nacionalnih politika i razvojnih strategija ne može preuveličati. Kako je Inčeonska deklaracija naglasila, i mehanizmi implementacija SDG 4 (cilja koji se odnosi na obrazovanje i celoživotno učenje) su prevashodno u rukama vlada, jer se konstanto moraju uzimati u obzir različite nacionalne stvarnosti, kapaciteti i nivoi razvoja, i moraju se uvažavati nacionalne politike i prioriteta. Od vlada se očekuje da globalne ciljeve pretoče u ostvarive nacionalne ciljeve na osnovu svojih obrazovnih prioriteta, nacionalnih razvojnih strategija i planova, načina na koji su organizovani njihovi obrazovni sistemi, njihovih institucionalnih kapaciteta i raspoloživosti resursa.

Kako su ciljevi opšti, globalni i univerzalni, podciljevi takođe, pretpostavka je da vlade (i odgovorni za implementaciju i praćenje usvojenih ciljeva) to

prilagođavanje učine pre svega preko benčmarka¹⁴ , prilagođavajući pokazatelje za svaki podcilj, koji su kroz konsultativni proces razradile posebne ekspertske grupe. Formulirana su četiri nivoa pokazatelja (UNESCO, 2015, str.56):

- globalni – mali skup globalno uporedivih pokazatelja za sve SDG, uključujući SDG 4;
- tematski: širi skup globalno uporedivih pokazatelja koje je predložila obrazovna zajednica za sveobuhvatno praćenje obrazovnih ciljeva u više zemalja;
- regionalni: dodatni pokazatelji koji se mogu razviti kako bi se uzeli u obzir posebni regionalni konteksti i relevantni prioriteta politike za koncepte koji su manje podložni globalnom poređenju;
- nacionalni: pokazatelji koje su države odabrale ili razvile kako bi uzete u obzir nacionalni kontekst i koji odgovaraju njihovim obrazovnim sistemima.

Zadatak koji je stavljen pred zemlje nije lak – treba formulirati ciljeve koji će biti dovoljno ambiciozni da mogu da 'povuku' napredak, ali da istovremeno budu realistični, da budu prilagođeni nacionalnoj realnosti, ali i da budu globalno uporedivi. Sem toga, proces implementacije i praćenja nije obavezan, niti postoji standardizovan format za izveštavanje.¹⁵ Ipak, na nekoliko zemalja usvajanje ovih ciljeva je imalo pozitivan uticaj – angažovani su dodatni resursi i organizovane nove inicijative, uključujući pismenost odraslih. Jedna od njih je Nemačka, u kojoj je interesovanje za pitanja pismenosti značajno poraslo i pokrenuti su brojni projekti (npr: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt, 2012).

Pismenost je definisana podciljem 4.6. po kome svi mladi i značajan deo odraslih treba da postignu veštine pismenosti i računanja do 2030. Da bi se to ostvarilo i da bi se zemljama olakšao ovaj zadatak, formulirana je sledeća strategija:

„Osigurati da programi pismenosti i računanja budu visokog kvaliteta, u skladu sa nacionalnim mehanizmima za evaluaciju, prilagođeni potrebama učenika i zasnovani na njihovim prethodnim znanjima i iskustvima. Ovo

¹⁴ Engleski izraz *benchmark* na srpski se prevodi kao reper, referentna tačka, etalon, uporedna ocena, merilo, ali se sve češće odomaćuje i kao benčmark i benčmarking – za postavljanje repera, standardne tačke merenja, uporedno procenjivanje i sl.

¹⁵ Postoje *Dobrovoljni nacionalni izveštaji (Voluntary National Reviews)* koji se podnose UN-u u okviru godišnjeg foruma HLPF u Njujorku, ali su zemlje slobodne u dinamiци podnošenja, izboru tema (obrazovanje uopšte ne mora da bude uključeno) i dužini.

zahteva da se pažnja posveti kulturi, jeziku, društvenim i političkim odnosima i ekonomskoj aktivnosti, sa posebnom osvrtom na devojke i žene i ranjive grupe, i povezivanje i integrisanje takvih programa sa razvojem veština za dostojanstven rad i životni stil kao bitne elemente celoživotnog učenja“ (UNESCO, 2015, str.48).

Tako je globalni ‘pohod’ celoživotnog učenja obuhvatio i pismenost. UNESCO-v Institut za celoživotno učenje rešenje ovih konceptijskih, ali i političkih tenzija našao je u insistiranju na tome da se obrazovanja odraslih i pismenost posmatraju iz perspektive celoživotnog učenja (*adult literacy and adult education within the perspective of lifelong learning*), iako ova formulacija ne govori mnogo, sem što izražava veru u mogućnost i potrebu kontinuiranog učenja tokom celog života. Ne može se očekivati da ovakav pristup pomogne zemljama da se efikasnije bave problemima pismenosti. On ne samo da ne konceptualizuje pismenost na neki nov način, već je stavlja u širi okvir koji naglašava pravo na pismenost u svakoj životnoj dobi, ali je zato još manje operacionalizuje nego ranije, i sa manje ukazivanja na mogućnost za nacionalno i kontekstualno prilagođavanje.

Ono što je u UNESCO-vom konceptu delotvorno je podela na tri oblasti koju su donele *Preporuke za razvoj učenja i obrazovanja odraslih – tzv. RALE* (UNESCO and UIL, 2016), gde je pismenost sa bazičnim veštinama u prvoj oblasti, dok su druga oblast kontinuirano i stručno obrazovanje, a liberalno, popularno, obrazovanje za život u zajednici i građansko obrazovanje – treća oblast). Usvajanje Agende 2030 izgleda da je oslabilo ovaj pristup i donelo novu kategorizaciju, u kojoj su od pismenosti ostale bazične veštine. Istovremeno, pismenost je kao ‘siročće’ ostalo u mutnom međuprostoru između UNESCO-a i glavnog sedišta u Parizu s jedne strane, i UNESCO-vog Instituta za celoživotno učenje, sa druge strane, bivajući time žrtvom nejasno podeljenog mandata i odgovornosti. Dok UNESCO u Parizu promovise pismenost, organizuje Međunarodni dan pismenosti i stara se o pismenosti uopšte, tj. u kontekstu celoživotnog učenja, UNESCO-v Institut u Hamburgu promovise pismenost odraslih i vodi računa o njoj pretežno kroz GAL (*Global Alliance for Literacy*). Na rešavanje praktičnih problema pismenosti ovo nema mnogo uticaja. Paralelno sa njima, UNESCO-v Institut za statistiku u Montrealu prati statistiku pismenosti, ali više se oslanjajući na podatke OECD-a, nego na koncepte matične organizacije i njihovu implementaciju.

3 GLOBALNA I REGIONALNA MERENJA PISMENOSTI

Iako je glavni fokus ovog pregleda međunarodna, kros-nacionalna analiza praćenja i merenja pismenosti i numeričke pismenosti, takav zadatak neizbežno uključuje razmatranje ovih aktivnosti u širem pejzažu obrazovanja odraslih, i to u globalnim, regionalnim i lokalnim kontekstima. Stoga je važno pre svega pružiti uvid u skoriji razvoj i promenljivo (hronološko i geografsko) razumevanje obrazovanja i pismenosti, kao i dosadašnja iskustva u njihovom merenju.

3.1 Globalna merenja pismenosti

Izveštaj UNESCO-ve Inicijative za *Obrazovanje za Sve* iz 2006. godine pruža detaljan pregled pristupa, definicija i preporuka (EFA GMR, 2005) za pismenost.¹⁶ Već iz njega je očigledno da se, za razliku od drugih delova obrazovanja odraslih, politika i pružanje¹⁷ pismenosti nisu mnogo prilagodili preporukama istraživača i stručnjaka. Npr, iako je sugerisano da bi koncept *višestruke pismenosti* bio veoma koristan, nije napravljen značajan napredak u vezi sa tim. Globalna ispitivanja i dalje su razlikovala, skoro uobičajeno: pismenost u razumevanju i tumačenju proznih tekstova, dokumenata i kvantitativnih podataka, dok se *digitalna pismenost* počela dodavati zbog povećane izloženosti odraslih polaznika tehnološkom okruženju. Ipak, mnoge druge vrste pismenosti nisu pomenute ili su vrlo retko uzete u obzir, kao što su zdravstvena pismenost ili finansijska pismenost. Uz to, višestruka pismenosti je još uvek više idealan koncept,

¹⁶ GMR 2006. je ceo bio posvećen pismenosti; noseći naziv *Pismenost za život (Literacy for Life)*, ukazuje na ambiciju da se 'uhvate' raznovrsni aspekti funkcionalne pismenosti.

¹⁷ Provision – pružanje, ponuda (pružanje obrazovnih usluga, stavljanje obrazovnih programa na raspolaganje).

ideal, pre nego stvarnost u pogledu politike i prakse. S druge strane, ima više pokušaja da se pismenost meri na nekoj skali koja je više od binarne (pismen – nepismen) i koja bi mogla da identifikuje različite nivoe pismenosti. Globalne studije u poslednje tri dekade uglavnom su se i bavile time, sa različitim stepenom preciznosti, ali i različitim stepenom uspešnosti.

Brojne uvide u razvoj, pristupe i novije trendove u merenju pismenosti pružaju pre svega UNESCO-va dokumenta i dokumenta UN i UNESCO-vih tela: UNESCO-v Institut za statistiku (UIS) i njegov *Program praćenja i procene pismenosti* (LAMP – *The Literacy Assessment and Monitoring Programme*), zatim *Izveštaj o globalnom praćenju obrazovanja* (GEMR) i *Četvrti Globalni izveštaj o obrazovanju i učenju odraslih* (GRALE 4) UNESCO-ov Instituta za celoživotno učenje (UIL). Od istraživačkih studija važan je OECD-ov program za međunarodnu procenu kompetencija odraslih (PIAAC – *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies*). Svetska Banka radi istraživanja, ali neredovno i selektivno. Od aktuelnih, značajni su njihovi podaci iz studije *Veštine za zapošljavanje i produktivnost* (*The World Bank's Skills Toward Employment and Productivity – STEP*), upravo zbog toga što se odnose na oblast rada i zapošljavanja, kojima Svetska banka poklanja značajno više pažnje (i istraživačkih ulaganja) nego ostalim oblastima.

GMR je 2010. godine napravio je „značajan pomak prepoznajući da nacionalne statistike o pismenosti (kao i druge obrazovne statistike) često ispuštaju one kojima su zapravo najviše potrebne, zbog ograničenih metoda prikupljanja podataka i koncepata koji sistematski isključuju marginalizovane populacije“ (Wagner, 2012, str.321). To je dalo dodatni 'vetra u leđa' pokušajima da se uvedu nadnacionalna testiranja i procene. GEMR je 2010. finansirao istraživanje koju su sprovele dve velike organizacije civilnog društva: Act!onAid i GCE (*Global Campaigne for Education*), definišući kriterijume za programe pismenosti u 12 oblasti: Definisane pismenosti, Kontinuitet učenja, Upravljanje pismenosti, Evaluacija programa pismenosti, Honorari za facilitatore, Regrutovanje i razvoj facilitatora, Odnos broja facilitatora i polaznika i dinamika rada, Višejezični kontekst, Participativne metode, Okruženje koje podržava pismenost, Troškovi po polazniku i Finansiranje pismenosti (Archer, 2005, str.15). Očigledno je da se ovo, kao i brojna druga istraživanja, mnogo više odnosi na sve OKO pismenosti – preduslove, okruženje, determinante, nego na samo njeno merenje. Ipak, ovo možda ukazuje na put merenja pismenosti koje nije toliko precizno, ali ukazuje na brojne faktore koji je bitno određuju i time pruža kvalitativan uvid u kontekst pismenosti i njeno dublje razumevanje.

IALS – International Adult Literacy Survey, prvi je veliki međunarodni program za istraživanje pismenosti odraslih, sproveden tokom 1994. i

1998. godine. Cilj ovog istraživanja bio je da se proceni pismenost odraslih u različitim zemljama; ono je predstavljalo prvi značajan korak ka stvaranju standardizovanih metoda za merenje pismenosti odraslih na globalnom nivou. Kroz IALS, istraživači su pokušali da mere funkcionalnu pismenost odraslih, fokusirajući se ne samo na osnovne veštine čitanja i pisanja, već i na sposobnost primene tih veština u realnim situacijama.

Podaci iz IALS pružili su bogat skup informacija o veštinama pismenosti odraslih (uzrasta od 16 do 65 godina) u 22 zemlje i regiona — podaci koji su bili uporedivi u različitim kulturama i jezicima. Elementi iz IALS-a uključeni su u kasnije *Ispitivanje pismenosti odraslih i veštine života* iz 2003. godine (ALL) i u *Program za međunarodno ocenjivanje veština odraslih* iz 2012. godine (PIAAC), omogućavajući povezivanje podataka iz IALS-a sa podacima o trendovima iz zemalja koje su učestvovala u ova dva istraživanja. Oslanjajući se na koncept NALS studije u SAD iz 1982. godine, koncept pismenosti u IALS-u obuhvata znanje i veštine potrebne za razumevanje i upotrebu informacija iz tekstova (prozna pismenost), pronalaženje i korišćenje informacija sadržanih u različitim formatima (dokumentaciona pismenost) i primenu aritmetičkih operacija (kvantitativna pismenost) (OECD, 2000; Thorn, 2009; NCES, n.d). Kirsch (2001) ukazuje na prelazak od tumačenja performansi u istraživanjima velikog obima u smislu pojedinačnih zadataka ili jednog broja, ka identifikaciji nivoa performansi koji su opšti za različite skupove zadataka. Time se zapravo utire put ka PIAAC pristupu, što je vidljivo još iz ranog interesovanja OECD-a za IALLS pristup.

The International Adult Literacy Survey identified literacy skills to cover demands at work, in the home and the community. Each literacy domain is divided into five task levels of varying difficulty:

Literacy domains	Literacy levels
<i>Prose literacy:</i> the knowledge and skills that are required to understand and use information from newspapers, fiction and expository text.	<i>Level 1:</i> able at most to locate a single straightforward piece of information in simple written materials.
<i>Document literacy:</i> the knowledge and skills that are required to locate and use the information contained in official forms, timetables, maps and charts.	<i>Level 2:</i> able to locate pieces of information based on simple matching requiring a low level of inference.
<i>Quantitative literacy:</i> the knowledge and skills that are required to apply mathematical operations in printed materials.	<i>Level 3:</i> able to use written materials making low-level inferences taking account of multiple pieces of information.
	<i>Level 4:</i> able to perform multiple-feature or less straightforward tasks using complex information.
	<i>Level 5:</i> able to perform complex tasks combining several pieces of information that must be searched for in the written material.

Domeni pismenosti koji pokrivaju zahteve posla, doma i zajednice. Svaki domen podeljen je na pet nivoa zadataka različite težine (OECD, 1998, str.23)

Sličan pristup merenju imao je **ALL - Adult Literacy and Life Skills Survey**. On je merio veštine pismenosti i numeričke veštine na reprezentativnom

uzorku osoba uzrasta od 16 do 65 godina u dva ciklusa: najpre 2003. godine, a zatim ponovo između 2006. i 2008. godine (IES, 2003). Pismenost je u ALL-u definisana kao znanje i veštine potrebne za razumevanje i upotrebu informacija iz teksta i drugih pisanih formata. Numerička pismenost je u ALL-u definisana kao znanje i veštine potrebne za savladavanje matematičkih zahteva u različitim situacijama. ALL je pokušao da meri i veštine rešavanja problema kod odraslih i prikupljao informacije o njihovoj upućenosti u informacione i komunikacione tehnologije (NCES, n.d.a).

Očekivalo bi se da **UNESCO-v Institut za statistiku** (UIS) pruža jasna i operacionalizovana uputstva i instrumente za merenje. Na žalost, UIS ostaje na uobičajenom definisanju stope pismenosti kao % populacije određene starosne grupe koja zna da čita i piše, i kaže da se obično meri prema sposobnosti razumevanja kratke, jednostavne izjave o svakodnevnom životu. Dodaje da pismenost obuhvata numeričke veštine, a merenje može uključivati jednostavnu procenu aritmetičkih sposobnosti. Stopu pismenosti i broj pismenih treba razlikovati od funkcionalne pismenosti, koja predstavlja sveobuhvatniju meru pismenosti procenjenu na kontinuumu na kojem se mogu utvrditi različiti nivoi veštine (UIS, 2019).

UIS nije razvio posebnu skalu za merenje pismenosti, već više koriste podatke drugih organizacija i istraživanja, ali vrlo pažljivo metodološki prati i analizira njihove pristupe i podatke, i transparentno prikazuje način na koji to radi, npr. u *Smernicama i metodologiji za prikupljanje, obradu i diseminaciju međunarodnih podataka o pismenosti* (Pessoa, 2008). Jednom godišnje UIS šalje *Upitnik o pismenosti* na adrese 222 zemlje i teritorije koje prati, oslanjajući se na njihove podatke i procene. Podaci prikupljeni putem upitnika o pismenosti UIS-a obuhvataju sledeće informacije: broj stanovnika prema: pismenosti (ukupno, pismeni, nepismeni i nespecificovano) za populaciju stariju od 10 godina, zatim prema geografskoj raspodeljenosti (nacionalno, urbano i ruralno), prema uzrastu (uzrasti grupisani na po pet godina, i uzrast nepoznat) i prema polu (ukupno, muško i žensko). Upitnik takođe sadrži skup meta-podataka koji su neophodni za bolje razumevanje i interpretaciju podataka o pismenosti. Neke od informacija o meta-podacima takođe se koriste kako bi se odredila adekvatnost podataka o pismenosti za upotrebu od strane UIS-a (Pessoa, 2008).

UIS 2008. objavljuje sveobuhvatan pregled: *Međunarodna statistika pismenosti: Pregled pojmova, metodologije i aktuelnih podataka* (UIS, 2008), sa osvrtom na istorijski razvoj, detaljima o različitim globalnim inicijativama i razmatranjima metodoloških problema – izvora podataka, statistika, načina merenja itd, uz niz podataka i tabela iz tog perioda.

Postoji i inicijativa UIS-a - *The Global Alliance to Monitor Learning* (GAML), i ona podržava nacionalne strategije za merenje učenja i omogućava

međunarodno izveštavanje o postizanju Cilja održivog razvoja 4. „UIL je deo GAML-a od njegovog osnivanja i doprinosi razvoju indikatora, s posebnim osvrtom na indikator 4.6.1, koji proučava 'deo populacije u određenoj starosnoj grupi koji postiže barem određeni nivo stručnosti u funkcionalnim (a) veštinama pismenosti i (b) numeričkim veštinama, prema polu'... UIL, zajedno s OECD-om, predsedava Taskforce-om 4.6 i okuplja stručnjake i partnere oko konceptualnih i metodoloških okvira za merenje i praćenje pismenosti i numeričkih veština odraslih“ (UIL, 2019, str. 107)

UIS sve više koristi podatke PIAAC-a, tj. nivoe koje je OECD definisao i saraduje sa OECD-om u daljem razvijanju ovog programa i diseminaciji rezultata.

Dva najčešća dodatna izvora podataka o pismenosti uključuju *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS), koji podržava UNICEF, i podatke o popisu stanovništva koje prikuplja *United Nations Statistics Division* (UNSD). Drugi podaci o pismenosti, poput onih dobijenih iz *Core Welfare Indicators Questionnaire* (CWIQ) koji podržava Svetska banka, koriste se prema potrebi. Uz to, važan izvor podataka pružaju *Demographic and Health Surveys* (DHS) – reprezentativna nacionalna istraživanja domaćinstava, koja pružaju podatke za praćenje i evaluaciju u oblastima poput zdravlja, planiranja porodice, ishrane itd.

Na osnovu ovih raznovrsnih podataka i inputa, UIS često izračunava trendove u oblasti pismenosti i daje projekcije za budućnost.

UNESCO je svojim konceptualnim i teorijskim oblikovanjem pismenosti postavio osnov i za rad na njenom praćenju, iako se u tome pomalo razišao sa svojim Institutom za statistiku. Na osnovu svojih čuvenih *Preporuka za obrazovanje odraslih* (UNESCO and UIL, 2016), UNESCO objašnjava kako treba da izgleda merenje: „Kako se napominje, iako nije detaljno razmatrana u dokumentu RALE, kategorija pismenosti i osnovnih veština treba da se shvate kao dva kontinuuma: kontinuum učenja i obrazovanja koji traje i nakon škole, i kontinuum nivoa stručnosti, koji se kreće od niskog do visokog ... Ono što se smatra apsolutnim minimumom pismenosti i obrazovanja potrebnog za funkcionalnost u društvu menja se tokom vremena i varira između zemalja. To može uključivati pismenost u smislu čitanja i pisanja na maternjem jeziku ili drugim jezicima u višejezičkom kontekstu, ali se odnosi i na osnovne numeričke veštine i osnovne digitalne veštine“ (UIL, 2019, str.5).

Najznačajniji napor UNESCO-a na merenju pismenosti učinjen je preko **LAMP** programa – **Literacy assessment and monitoring programme**. LAMP se sprovodi od 2006. godine i imao je značajan uticaj na nacionalne i regionalne programe procene, naročito u zemljama u razvoju. LAMP koristi uzorak odraslih osoba (starosti 15 godina ili više) kako bi identifikovao

stepen pismenosti – od najosnovnijeg čitanja i pisanja, do veština potrebnih za potpuno učešće u društvu učenja (UNESCO, 2016). Slično kao kod PISA i PIAAC pristupa, zemlje nominuju Nacionalnog lidera projekta i formiraju Nacionalne projektne timove, koji uključuju multidisciplinarnе tehničke i implementacione timove, i definišu ciljnu grupu. Zatim se kroz konsultacije sa UIS-om, pripremaju Nacionalni izveštaji o planiranju, koji definišu strukturu tima, izbor jezika testova, dizajn uzorka, broj intervjuera i vrstu izveštaja koji će biti proizvedeni. Dalje, timovi zemalja prevode i prilagođavaju instrumente i upitnike. To uključuje testove, upitnik o osnovnim informacijama i različite pakete obuke za intervjuere. Zatim se sprovodi terensko ispitivanje, a glavno istraživanje se sprovodi nakon uspešnog završetka terenskog ispitivanja. Glavno istraživanje trebalo bi da obuhvati uzorak od najmanje 2250 odraslih osoba po jednom jeziku na kome je test napravljen. UIS prati aspekt međunarodne uporedivosti, a nacionalni timovi brinu o upotrebi rezultata u zemlji (UIS, n.d; UIS, 2009).

LAMP-a je nastao prilagođavanjem IALS-a i identifikuje pet nivoa pismenosti:

- Nivo 1: Veoma slabe veštine, na primer, nemogućnost određivanja tačne doze leka prema informacijama na pakovanju.
- Nivo 2: Osoba može da koristi samo jednostavan materijal, ali može da ima neke skrivene veštine. Čita, ali loše rešava testove, teško se snalazi sa novim zadacima.
- Nivo 3: Prikladan minimum za svakodnevne zahteve života i rada u kompleksnom društvu, otprilike nivo potreban za završetak srednje škole i upis na koledž. Zahteva integraciju informacija i rešavanje složenih problema.
- Nivoi 4 i 5: Vladanje veštinama obrade informacija višeg reda.

Testiranje primenljivosti veština testira se kroz:

- kontinuirane tekstove strukturisane u rečenice i pasuse;
- diskontinuirane tekstove organizovane u tabele, dijagrame ili grafikone;
- korišćenje brojeva i osnovnih matematičkih pojmova kao što su oblik, veličina i zapremina (UIS, 2009).

LAMP ide dalje od IALS-a i procenjuje komponentne veštine koje se smatraju temeljima za tačno čitanje:

- Alfa-numeričko opažanje i poznavanje
- Prepoznavanje reči
- Dekodiranje i prepoznavanje po viđenju
- Obrada rečenica

- Čitanje pasusa (UIS, n.d.)

LAMP je vremenom unapredio metodologiju ispitivanja i sredinom 2000-ih sproveo značajnu procenu pismenosti i numeričke pismenosti u 10 zemalja sa niskim i srednjim prihodima u periodu 2006-2011 (UIS, 2017b). Na osnovu toga je razvijen kraći modul, poznat kao *mini-LAMP*, za potencijalnu upotrebu u višenamenskim anketama domaćinstava kakve zemlje često sprovode. **Mini-LAMP** ima ambiciju da meri veštine pismenosti kao kontinuum (na tri nivoa za osnovne veštine, dok su nivoi 4 i 5 veštine višeg nivoa), ali su čak i njegovi tvorci kritični u odnosu na potencijal koji ima: LAMP je „samo statistički pristup, ni više ni manje [...] – ne može da pruži ‘potpunu’ sliku pismenosti; sama priroda znanja to isključuje“ (UIS, 2009a, str.17).

UNESCO je razvio i **RAMAA program** – *Inicijativu za merenje ishoda učenja u programima pismenosti* u 12 frankofonih afričkih zemalja. Ona se zasniva na metodološkom okviru koji uzima u obzir kulturne, obrazovne i jezičke specifičnosti, kao i znanje i kapacitete nacionalnih eksperata iz zemalja učesnica, kako bi se lokalno osmislili, upravljali i sprovodili programi merenja, te time predstavlja neku vrstu susreta globalnog i nacionalnog pristupa merenju. (UIL, 2019b).

Važno je pomenuti i UNESCO-v periodični Globalni izveštaj o obrazovanju i učenju odraslih (GRALE), koji obuhvata i pismenost. Osnovna razlika u odnosu na ostale studije je činjenica da ne postoji određena metodologija, već se podaci prikupljaju od zemalja preko upitnika koji same određuju kako će doći do podataka. UNESCO u smernicama stavlja na uvid svoju definiciju pismenosti i sugeriše metodologiju, ali u osnovi je to samo-izveštavanje, što se uzima i kao najveća slabost ovog pristupa. Dva su razloga za to: Puna uporedivost među zemljama nije metodološki izvodljiva; može se sumnjati u validnost podataka koje zemlje šalju i u namerno 'ulepšavanje' slike pismenosti. Ipak, treba napomenuti da cilj GRALE izveštaja i nije direktna uporedivost, već praćenje trendova, uočavanje problema, prikupljanje primera dobre prakse; on kombinuje podatke istraživanja, analizu politika i studije slučaja (UIL, 2019; /UIL, 2019c).

Prethodne studije: Američki NALS, zatim IALS i ALL poslužili su kao osnova za danas najpoznatiji i najšire primenjen program merenja, sa daleko najširim uticajem na politiku i praksu pismenosti – OECD-ov program **PISA** za 15-godišnjake (*Programme for International Student Assessment*) i **PIAAC** za odrasle (**Programme for the International Assessment of Adult Competencies**). OECD je zahvaljujući njima, dobio naziv 'sive eminencije' koja upravlja globalnom obrazovnom (a time i ekonomskom) politikom putem statistike i brojeva (Jakobi, 2017).

PIAAC, program ispitivanja, tj. merenja veština odraslih, definiše pismenost kao sposobnost razumevanja, procene, upotrebe i angažovanja „sa pisanim

tekstovima“, kako bi se učestvovalo u društvu, ostvarili lični ciljevi i razvili znanje i potencijal (OECD, 2016). Ovde se pojam 'pismenost' odnosi na čitanje pisanih tekstova; ne uključuje razumevanje ili produkciju govornog jezika ili produkciju teksta (pisanje) (OECD, 2013). Međutim, PIAAC je najrelevantnija međunarodna anketa za mnoge zemlje, i njeni testovi pismenosti mere pismenost, matematiku i rešavanje problema u tehnološki bogatom okruženju, što ovom programu daje aktuelnost.

Istraživanje se sprovodi svakih 10 godina i do sada je imalo dva ciklusa. Prvi ciklus se sastojao od tri runde prikupljanja podataka, od 2011. do 2018. godine. 2018. počeo je drugi ciklus istraživanja, a rezultati se očekuju 2024. godine.

Istraživanje obuhvata:

- intervjuisanje odraslih osoba uzrasta od 16 do 65 godina u njihovim domovima – 5.000 osoba u svakoj zemlji;
- odgovaranje na pitanja putem računara, iako se istraživanje može sprovesti i putem olovke i papira;
- procena veština pismenosti i numeričke pismenosti, kao i sposobnosti rešavanja problema u okruženju bogatom tehnologijom;
- prikupljanje raznovrsnih informacija, uključujući i to kako se veštine koriste na radnom mestu i u drugim kontekstima, kao što su dom i zajednica.

Istraživanje je dizajnirano tako da:

- bude validno – kros-kulturno i internacionalno;
- zemlje mogu sprovesti istraživanje na svojim nacionalnim jezicima, a ipak dobiti uporedive rezultate;
- pruži uporednu analizu sistema oblikovanja veština i njihovih rezultata, kao i međunarodno poređenje veština odraslih;
- kao istraživanje koje će se ponavljati tokom vremena, omogućavajući donosiocima odluka praćenje razvoja ključnih aspekata ljudskog kapitala u njihovim zemljama.

Kao i njene prethodnice, PIAAC studija meri: proznu pismenost (*prose literacy*) – sposobnost čitanja i razumevanja teksta; uključuje interpretaciju, analizu i sintezu informacija iz proznih tekstova i dokumentacionu (*document literacy*) – sposobnost baratanja informacijama u dokumentima, kao što su tabele, grafikoni ili forme, uključujući razumevanje i upotrebu informacija predstavljenih u strukturiranim formatima. Za razliku od prethodnih studija, ovde su ove dve vrste sposobnosti objedinjene u jednu kategoriju – čitanje.

Druga je numerička ili kvantitativna pismenost (*numeracy*) – odnosi se na matematičku pismenost i meri sposobnost rešavanja problema koji uključuju brojeve i osnovne matematičke operacije.

Treća veština koju PIAAC meri je rešavanje problema na jeziku koji je relevantan ili najviše u upotrebi u ekonomskom i građanskom životu ispitanika.

PIAAC ne meri samo osnovne veštine pismenosti, već i šire kompetencije odraslih. Osim pismenosti, procenjuje i veštine u radu s računarima (ICT – *Information and Communication Technology*) i rešavanju problema u kontekstu svakodnevnog života i radnog okruženja. OECD jasno navodi da je reč o proceni širokog spektra pismenosti kakva je potrebna za 21. vek, i proširuje definiciju pismenosti kako bi je učinio relevantnom za informaciono doba, posebno uključujući veštinu čitanja u digitalnom okruženju (OECD, 2016), a veoma je važan i osnovni upitnik, koji uključuje niz demografskih podataka i ostalih informacija iz socijalne i ekonomske sfere, što interpretaciju rezultat lini znatno smislenijom, relevantnijom i upotrebljivijom (OECD, 2011).

PIAAC definiše pismenost (uključujući numeričku pismenost za svaki nivo!) na pet nivoa:

- Nivo 1: Osnovna pismenost. Osobe na ovom nivou mogu obavljati jednostavne zadatke, ali imaju ograničenu sposobnost rukovanja kompleksnijim pismenim ili numeričkim materijalima;
- Nivo 2: Osnovna pismenost. Osobe na ovom nivou mogu obavljati zadatke srednjeg stepena kompleksnosti, ali i dalje mogu imati izazove u rukovanju složenijim materijalima;
- Nivo 3: Osnovna pismenost sa srednjim nivoom kompleksnosti. Osobe na ovom nivou imaju solidne veštine čitanja, razumevanja informacija i rešavanja osnovnih matematičkih problema;
- Nivo 4: Napredna pismenost. Osobe na ovom nivou mogu rukovati složenim materijalima, analizirati informacije i rešavati kompleksne zadatke u okviru pismenosti i numeričke pismenosti;
- Nivo 5: Visoko razvijena pismenost. Osobe na ovom nivou imaju visoke veštine analize, sinteze i evaluacije informacija. Mogu efikasno rešavati složene zadatke u različitim kontekstima (OECD, n.d.; OECD, 2012).

U svakoj od tri osnovne oblasti koje se procenjuju, veština se posmatra kao kontinuum sposobnosti koji uključuje rešavanje zadataka obrade informacija sve veće složenosti. Rezultati su predstavljeni na skali od 500 poena.

Kritike na PISA i PIAAC pristup uključuju brojne razloge: teoriju ljudskog kapitala na kojoj pristup počiva i fokus na tržišnim rezultatima obrazovanja, prejak fokus na rangiranju, preuranjeni, prejaki zaključci, selektivan izbor domena za merenje (šta je izostavljeno, šta se ne meri?), podsticanje kompetitivnosti, orijentisanost na ishode, izrazitu diskurzivnost uz tobožnju neutralnost, činjenicu da OECD dobija previše uticaja na nacionalne obrazovne politike i postaje monopolista informacija, neokolonijalizam pri uključivanju zemalja sa srednjim prihodima, uticaj na tržišni pristup obrazovanju itd. (npr. Tsatsaroni and Evans, 2013; Popović, 2014; The Guardian, 2014; Grotlüschen, 2017). U svojim merenjima, koja često pružaju i dragocene podatke, OECD je sasvim jasan u pogledu koncepta, paradigme koja stoji iza njih i ciljevima kojima služe – npr. u knjizi „Investiranje u ljudski kapital – međunarodno poređenje“ (OECD, 1998).

Postoji niz istraživanja koja upoređuju metodološke pristupe IALLS-a, ALL-a i PIAAC-a, kao i njihove rezultate (Maehler, 2018; Thorn, 2009; Desjardins, 2017). Maehler upoređuje nivoe ISCED klasifikacija sa nivoima PIAAC-a i nemačkog IALS-a, a Buddeberg, Grotlüschen, Dutz i Heilmann (2019) uključuju i detaljnu analizu rezultata nemačke LEO studije pismenosti.

UIL u GRALE 4 izveštaju upoređuje nekoliko pristupa:

TABLE 2.4
Overview of the strengths and weaknesses of various data initiatives

Programme	Strengths	Weakness
PIAAC	Sophisticated skills assessment measuring proficiency levels, comprehensive background questionnaire, provides good overview of job-related ALE.	Lacks enough detail on participation in non-formal ALE, no information on ALE provision and/or policies.
AES	Detailed questions on ALE including formal learning, informative background questionnaire.	Lacks skills assessment, no information on ALE provision and/or policies.
STEP	Provides good overview of job-related ALE, sophisticated skills assessment.	Lacks enough detail on participation in non-formal ALE, no information on ALE provision and/or policies.
Mini-LAMP	Appropriate skills assessment well suited for developing countries, questions on ALE are coordinated with PIAAC.	Need to give more information to collect information on some aspects of ALE, no information on ALE provision and/or policies.
GRALE	Reaches almost all Member States, information on areas of action that can impact on participation.	No detailed information on participation, no administrative statistics.
Time survey	Can be a valuable complement to traditional participation surveys.	Lacks detailed information on participation, no information on ALE provision and/or policies.

Snage i slabosti nekoliko inicijativa za prikupljanje podataka (UIL, 2019, str.104).

GMR iz 2006. upoređuje IALS i LAMP pristupe (EFA GMR, 2005), a OECD upoređuje konceptualni okvir i pristup merenju u IALS, ALL i PIAAC studijama, ali i ishode i način upotrebe rezultata:

Table 1: Skills Assessed in IALS, ALL and PIAAC

IALS	ALL	PIAAC
Prose literacy	Prose literacy	Literacy (combined prose and document)
Document literacy	Document literacy	
		Reading components
Quantitative literacy		
	Numeracy	Numeracy
	Problem solving	
		Problem solving in technology rich environments

Veštine koje procenjuju IALLS, ALL i PIAAC (Thorn, 2009, str.10).

Moglo bi se zaključiti da nije reč o suštinskim razlikama, već o procesu sukcesivnog, a delimično i paralelnog razvoja sličnih metodologija, koje se time dalje razvijaju, dopunjavaju, i pre svega koriguju. To najviše važi za PIAAC (ovde se mora dodati: i PISA) metodologiju, koja je prošla kroz najviše promena i značajno napredovala, ne samo poboljšanjem dela koji se tiče statistike, već i osnovnog upitnika, organizacije istraživanja i interpretacije.

Osnovnu razliku ipak čini bazični koncept i diskurzivni karakter razumevanja pismenosti. To je očigledno u poređenju OECD-ovog PIAAC i UNESCO-vog GRALE pristupa: PIAAC je ukorenjen u teoriji ljudskog kapitala, podržava rangiranje i takmičenje; dok GRALE teži pismenosti kao kontinuumu kojim se odrasli bave tokom celog života i u svim aspektima svog života. Kako to Dang ističe, „GRALE II sugerira 'preispitivanje pismenosti' dok PIAAC nudi 'perspektivu veština' za 21. vek.“ (2003, str.1). Dalje, „GRALE je proizvod izveštaja koje produkuju same zemlje članice (pišu ih ministarstva prosvete ili stručnjaci koje one angažuju, reč je, dakle, o nekoj vrsti samoprocene, iako se ona obavlja u okviru zadate matrice), a PIAAC je rezultat upitnika i testova koje su dizajnirali OECD-ovi stručnjaci (što na prvi pogled obećava objektivnost); GRALE ne poredi zemlje direktno, već pruža okvir za praćenje onog na šta su se same zemlje obavezale (dakle, nije spoljašnji autoritet taj koji definiše ciljeve, već se do njih došlo konsenzusom), a PIAAC je visoko kompetitivan i direktno poredi i rangira zemlje; GRALE pruža informacije o pismenosti (između ostalog), uključujući sve njene aspekte, PIAAC upozorava na ekonomske posledice niske pismenosti; GRALE pokušava da bude sveobuhvatan u definisanju relevantnih veština, PIAAC bira one koje su relevantne u socijalnom, ali pre svega u ekonomskom kontekstu; GRALE meri napredak prema zajednički postavljenom cilju, idealu (ponegde i nerealno visoko postavljenom), PIAAC ga meri prema statističkom proseku zemalja koje učestvuju u istraživanju; GRALE je ceo u duhu konteksta u kome se odvija obrazovanje odraslih i pun je varijacija među zemljama, PIAAC dobrim delom zanemaruje (time

indirektno i obezvređuje) individualne i kontekstualne razlike (Popović, 2014, str.141).

OECD je u PISA 2012. odlučio da pokuša da meri ne-kognitivne veštine, argumentujući da one bolje predviđaju obrazovni uspeh od testova inteligencije, pa je uključio: otvorenost, lokus kontrole i motivaciju (Kautz, Heckman, Diris, ter Weel and Borghans, 2015, str.9).

Svetska Banka je razvila STEP (*STEP Skills Measurement Surveys*) sistem procene veština odraslih, uglavnom u urbanim sredinama, u zemljama sa niskim i srednjim prihodima, sproveden 2012. i 2013. godine. Rezultati STEP anketa identifikuju veštine odraslih koje se koriste i razvijaju po zapošljavanju, kao i veštine povezane sa programima stručnog obrazovanja i obuke. STEP uključuje Anketu domaćinstava (*Household survey*) i Anketu poslodavaca (*Employer Survey*). STEP je merio tri područja: razumevanje pročitanog, samo-izjašnjavanje o sopstvenim osobinama, ponašanju, sklonosti rizicima, kao i veštine specifične za zadatke koje je ispitanik imao na poslu i u okruženju, uključujući računanje i korišćenje računara. Jedna od inovacija programa STEP bila je razvoj merenja mekih veštine poput socijalne prilagodljivosti, otvorenosti za učenje, samopouzdanja i osećaja sigurnosti. STEP je pokušao da stvori kros-kulturno validan skup pokazatelja za nekognitivne socijalno-emocionalne veštine. STEP koristi istu definiciju pismenosti i iste nivoe pismenosti kao PIAAC (EFA GEMR, 2015; Pierre, Sanchez Puerta, Valerio and Rajadel, 2014).

Svetska Banka je pismenost podržavala kroz svoje različite projekte, i to u 'talasima' - do 80-ih potpuno poričući efikasnost ulaganja u pismenost odraslih, a od 90-ih sa naraslim interesovanjem i ulaganjima (naravno, sa teorijom ljudskog kapitala kao polaznom osnovom). Pregled i analizu dostignuća Banke i ostalih donatora dala je poznata (i kontroverzna) autorka Helen Abadzi, koja se intenzivno bavila i metodikom opismenjavanja. Iz njenog prikaza ulaganja Banke u pismenost odraslih vide se sektori, sadržaji i prioriteti Banke:

Table 1. Bank Lending Trends in Adult Literacy

<i>Period</i>	<i>Activities</i>	<i>Rationale/Policies</i>	<i>Financing</i>	<i>Design Features</i>
1963–1985	45 projects with adult literacy components (2 stand-alone projects)	- Skills training, particularly of young farmers - Limiting expansion of formal education - Confused focus, unclear whether primary or literacy - Instruction in official languages	- Civil works - Technical assistance - Fellowships - Limited funding for materials	- Government agencies teaching literacy - Supply-driven, top-down - Limited Bank supervision - Limited needs assessment - No provision for recurrent expenditures - Insufficient counterpart funding - Under-use of technology (correspondence, broadcasting) - Few evaluations
1985–1989	- Almost no new lending for adult literacy - Second Indonesian project	Literacy activities considered ineffective or unnecessary		
1990–2002	7 stand-alone projects; 14 projects with adult literacy components	- Poverty alleviation - Targeting women - Adult productivity - Maternal competence - Complementarity with universal primary education efforts - Instruction in local languages	- Recurrent expenditures - NGO operating expenditures - Teacher salaries - Teaching materials - Limited civil works	- Community demand - NGOs teaching literacy under government supervision - Post-literacy - Intensive supervision for literacy-only projects - Limited supervision for literacy components - Evaluation efforts, though of limited success

Trendovi Svetske Banke pri davanju kredita za pismenost odraslih (Abadzi, 2003, str.4)

U pogledu merenja, Abazi se zaustavlja na poznati, kategorijama efikasnosti i navodi stope pohađanja, *drop-out* i stopu završavanja različitih oblika obrazovanja kao merilo. Iako Banka poziva na veći angažman naučnika u pristupu pismenosti i poziva se na nova neurološka istraživanja (The World Bank, 2005), u konkretnom pristupu merenju ostaje na proceni troškova za kurseve pismenosti, opravdanosti ulaganja, broju pohađanja i završavanja kurseva

3.2 Regionalna merenja pismenosti

Za merenje i praćenje pismenosti, mnoge zemlje biraju jedan od dva najlakša načina, a oni se prenose ili ogledaju i u pristupima u pojedinim regionima:

- Sakupljanje podataka putem popisa stanovništva i sličnih sveobuhvatnih postupaka. Ovaj metod najčešće podrazumeva da ispitanici jednostavno pitaju da li su pismeni, i identifikovan je kao glavni metod za praćenje pismenosti na nacionalnom nivou u većini profila zemalja koje su obuhvaćene našim istraživanjem. Skoro svaka zemlja koristi ovaj pristup, ali njegova ograničenja motivisala su pojedine zemlje da koriste i dodatne pristupe, npr. istraživanja na

uzorcima stanovništva, pojedinim grupama ili u pojedinim regijama, kao i nacionalne ankete (domaćinstava, radne snage i sl) kako bi dobile pouzdanije podatke.

- Povezivanje standarda pismenosti sa godinama formalnog školovanja (uglavnom tri, četiri ili pet godina osnovne škole; završena osnovna škola ili osnovno obrazovanje). Na primer, „1947. godine, američki popis stanovništva počeo je da kvantitativno definiše pismenost – opisujući svakoga ko ima manje od pet godina školovanja kao funkcionalno nepismenog. Usvajanjem Zakona o obrazovanju odraslih 1966. godine, 12 godina obrazovanja postale su norma za pismenost u SAD-u“ (McArthur, 1998).

Iz komparativne perspektive, pristupi i razumevanje osnovnih koncepata pismenosti su prilično različiti i reflektuju razlike koje postoje u shvatanju obrazovanja odraslih uopšte. Ovo je posebno vidljivo u konceptualnim razlikama između 'Severa' i 'Juga'. Dok se Evropa fokusira na 'veštinu' celoživotnog učenja s naglaskom na stručnom obrazovanju i obuci i načinima za premošćavanje formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih, obrazovanje odraslih u mnogim drugim regionima ostaje povezano sa društvenim pokretima i često je glavni alat za proširenje i realizaciju prava građana na obrazovanje u različitim okruženjima. Poznato kao popularno obrazovanje, obrazovanje zajednice, obrazovanje građanstva i slično, ima snažnu političku dimenziju, često ukorenjenu u idejama Paola Freirea, s jasnom perspektivom društvene promene i transformativnog učenja.

Jedan od poznatih pokušaja sprovođenja istraživanja o pismenosti koje uzima u obzir specifične regionalne aspekte bila je studija *Promocija pismenosti u Južnoj Africi: Broj i distribucija pismenih crnih odraslih osoba*. Brojni i ne jednostavni aspekti morali su da budu uključeni u ovu studiju. Vredno je napomenuti npr. Ellisovu primedbu o nekim izazovima u dobijanju pouzdanih podataka u ovom kontekstu: Trendovi u pismenosti među odraslim crnačkim stanovništvom u Republici Južna Afrika i nekim 'crnim' državama u južnoj Africi utvrđeni su na osnovu podataka dobijenih iz izveštaja popisa stanovništva od 1946. do 1970. godine. Problemi u vezi sa utvrđivanjem statistike o pismenosti uključivali su različite definicije pismenosti i podatke koji su bili subjektivni, teški za upoređivanje i nepouzdati. (Ellis, 1982). Očigledna prepreka za postizanje zajedničkih načina merenja pismenosti duboko je ukorenjena u različitim konceptima i paradigmatama. Za mnoge nacije u Južnoj Africi, obrazovanje odraslih bilo je dugo prepoznato kao neophodan i ključan deo oslobodilačke borbe (Johnson-Bailey i D. Drake-Clark, 2010, str. 250) i važan alat u procesu dekolonizacije, tako da je praćenje obrazovanja i pismenosti odraslih odražavalo ovaj kontekst, ali time i otežavalo postizanje jasnog i merljivog uvida.

Slično tome, za mnoge zemlje u **Latinskoj Americi** jedino 'pravo' značenje obrazovanja odraslih je popularno obrazovanje – proces koji treba da podstakne kritičko shvatanje socijalno-ekonomske i kulturne stvarnosti, osmišljen putem inicijativa osnovnih (pre svega siromašnih) grupa stanovništva i u duhu socijalne pravde, ljudskih i građanskih prava. Budući da je popularno obrazovanje većinom neformalnog karaktera, „ono preispituje sistem ispitivanja u tradicionalnom obrazovanju, koji sve više služi za reprodukciju društvene nepravde i njenu legitimizaciju“ (Tøsse, 2011, str.123). Latinska Amerika ima bogato iskustvo u oblasti politike i prakse obrazovanja odraslih i pismenosti zasnovanih na freireovskom pristupu. Dve inicijative posebno su odigrale važnu ulogu: *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (1980-2000) (UNESCO, 2002) i REDALF (*Red de Alfabetización* – Mreža za pismenost, osnovana 1985. godine) (OREAL/UNESCO SANTIAGO, 2002). UNESCO-v program *Education for all* imao je dosta uticaja na ove inicijative. Njegov regionalni izraz, poznat kao PRELAC, odobren je od strane ministara obrazovanja 2002. godine kao put za ispunjenje Dakarskih ciljeva obrazovanja. U sklopu toga nastao je i *Iberoamerički plan za pismenost i osnovno obrazovanje mladih i odraslih* (2007-2015), koji je zabeležio značajne rezultate.

Značajan odjek našla je i inicijativa razvijena od strane kubanskog *Latinoameričkog pedagoškog instituta (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño - IPLAC)*, poznatog širom sveta po *Yo sí Puedo (Da, mogu)* metodologiji za razvoj pismenosti. Inicijativa *Yo sí Puedo* započeta je 2003. godine i usvojilo ju je 12 zemalja Latinske Amerike. Ona se bazira na metodologiji koja uspostavlja odgovarajuće odnose između slova i brojeva i koristi masovne medije, kao što su radio i televizija, kao ključna sredstva za učenje pismenosti (Croso, Vóvio i Masagão, 2008).

Na afričkom i na azijskom kontinentu, sticanje pismenosti zavisi u velikoj meri od politike jezika, pa se primećuje da je pismenost veća u 'neoficijelnim' pismenostima, tj. jezicima, „a posebno na arapskom jeziku“ (Pandey, 2005, str.33). Iako stručnjaci obično preporučuju maternji jezik kao jezik za sticanje osnovne pismenosti, u mnogim zemljama „pristup tržištu rada motiviše upotrebu određenih (često kolonijalnih) jezika“ (Pandey, 2005, 34). Na taj način pitanje pismenosti postaje pre svega pitanje jezika, a ono je u tom kontekstu prevashodno političko pitanje.

Pregled **azijskih zemalja** pruža dragocene i raznovrsne uvide u kontekstualnu prirodu pismenosti i inovativne pristupe merenju: programi pismenosti u porodici i međugeneracijski programi (Bangladeš); naglasak na okruženju za učenje i programima za očuvanje pismenosti (Indija); pismenost unutar programa neformalnog obrazovanja zajednice (Pakistan); participativna istraživanja pismenosti (južna i jugoistočna Azija). Što se tiče procena, ove zemlje se oslanjaju ili na podatke dobijene u procesima nacionalnih popisa stanovništva ili na međunarodne programe i

standarde. Vrlo često se podaci o pismenosti uzimaju iz izveštaja UN o ljudskom razvoju ili iz ekonomske ankete OECD.

U **Severnoj Americi** se već dugo koriste opšte skale za procenu, pre svega IALS i ALL, koji se u Kanadi sprovode još od devedesetih (OECD and Statistics Canada, 1995; Statistics Canada, 2002), a naročito pokušavaju da obuhvate autohtonu populaciju i na engleskom i francuskom govornom području. U SAD postoji *Nacionalna procena pismenosti odraslih* (NAAL) – procena pismenosti odraslih u različitim oblastima, uključujući proznu, dokumentacionu i kvantitativnu pismenost, koja je takođe bliska IALLS-u. NAAL je osmišljen da meri funkcionalnu pismenost na engleskom jeziku, pa se procenjuje način na koji odrasli koriste štampane i pisane informacije kako bi adekvatno funkcionisali kod kuće, na radnom mestu i u zajednici. Pitanja na NAAL proceni su otvorenog tipa i zahtevaju odgovore u obliku kratkih rečenica. Ispitanik čita pitanje, locira, izvodi zaključke i/ili računa odgovor, a zatim taj odgovor zapisuje na određenom mestu. Rezultati se mere i daju na tri odvojene skale (NCES, 2003). NAAL se sastoji od 152 zadatak za proznu pismenost, 52 za dokumentacionu i 64 za numeričku pismenost. Svi učesnici u ispitivanju prolaze procenu tečnosti čitanja, nakon što odgovore na osnovni upitnik i na zadatke iz testova. NAAL iz 2003. godine uključuje i zadatke koji zahtevaju primenu veština pismenosti u razumevanju materijala i obrazaca koji se odnose na zdravlje (National Research Council, 2005).

U regionu **Pacifika** se takođe koriste međunarodne skale procena, a u Australiji je u sredinom osamdesetih godina napravljen napor za nacionalnu procenu kompetencija putem Odbora za procenu kvaliteta obrazovanja, koji je razvio 'ključne oblasti kompetencija', dok je Novi Zeland napravio listu 'osnovnih veština (naročita pažnja se poklanja uključivanju autohtonog stanovništva). Oba ova iskustva obuhvatala su mnogo toga što se uobičajeno naziva 'pismenošću i numeričkom pismenošću' i u drugim regionima, te tu nije bilo značajnih razlika. Ipak, IALS, ALL i PISA se i dalje smatraju dominantnim u ovom regionu, jer „bez razvoja ovakvih različitih programa, celoživotno učenje će ostati fragmentirano, nestabilno, povremeno i neusmereno“ u mnogim azijsko-pacifičkim zemljama. (Pefianco, Curtis and Keeves, 2003, 312).

Pokušaj da se raznolikost tradicija i razumevanja obrazovanja odraslih skupi, oceni i analizira kroz zajedničku optiku učinjen je u okviru ciljeva *Milenijumskih Ciljeva Razvoja* (MDG – *Millenium Development Goals*) i *Agende Obrazovanje za sve* (EFA). Regionalne razlike, pre svega Sever – Jug, bile su oštro kritikovane u diskursu ove dve značajne inicijative, koje su postigle svetsku popularnost (makar među kreatorima politika). Kritika se pre svega odnosila na prihvatanje dvostrukih standarda i dvostruke obrazovne agende: celoživotno učenje (holističko, multi-aspektno) aktivno usvojeno na Severu, dok se na Jugu promovisalo osnovno obrazovanje, tj.

završetak osnovnog obrazovanja, što je označilo konsolidaciju i dalje produbljivanje jaza između Severa i Juga u oblasti obrazovanja (Torres, 2004, str.15; Torres, 2002).

Ispitivanja poput PISA i PIAAC pokušavaju da zanemare regionalne razlike i nameću, kako se pokazalo, kvazi-neutralne, nepristrasne standarde za merenje pismenosti kod odraslih. Međutim, upravo zanemarivanjem konteksta i lokalnog značaja (UIS, 2013) obrazovanja odraslih, ova istraživanja zanemaruju najdublje značenje obrazovanja odraslih i njegovu osnovnu funkciju u svetskim regionima. Činjenica je da se učenje pismenosti najviše dešava u neformalnom okruženju (ako se uzmu u obzir globalna iskustva) i da je rezultate, shodno tome, teško meriti tradicionalnim kvantitativnim pristupima. Ipak, to potrebu za globalnom uporedivošću i za zajedničkim kriterijumima ne čini manje važnom.

Interesantno je da u **Evropskoj Uniji** ne postoji jedinstven pristup i instrument za procenu pismenosti odraslih, mada je opšti pristup zemalja EU dosta sličan. Specifičnost evropskog koncepta je u tome što se o pismenosti govori u okviru ključnih kompetencija, mada je taj koncept blizak i OECD-u (OECD, 2005). Ipak, svaka zemlja članica EU ima svoje metode i instrumente. One variraju u smislu konkretnih veština koje se procenjuju, obuhvaćenog uzrasta i učestalosti ispitivanja.

EUROSTAT, statistički zavod Evropske unije, prikuplja podatke o obrazovanju, uključujući pokazatelje povezane sa pismenošću. Međutim, ovi pokazatelji ne pokrivaju pismenost odraslih na sveobuhvatan način. To je jedan od razloga (uz globalnu dominaciju OECD-a i prihvatanje neoliberalnog koncepta obrazovanja odraslih) što se EU značajno približila OECD-u i praktično usvojila PIAAC metodologiju.

„Vrlo slično OECD-u, i Evropska unija je pokušala da razradi i sistematizuje koncept kompetencija, što je najdalje otišlo u slučaju čuvene liste o osam ključnih kompetencija – malog evropskog 'Očenaša' savremenog obrazovanja. Mada je uz koncept kompetencija i ishoda prihvaćena i paradigma merenja i egzaktnosti, pritisak ideje o potrebi integrativnog pristupa doveo je do toga da su u set evropskih ključnih kompetencija, neophodnih svakom evropskom građaninu, ušle sve – više i manje merljive, više i manje iskazive“ (Popović, 2014, str.177). Tu su se našli komunikacija na maternjem i na stranom jeziku, matematička pismenost i digitalne kompetencije. Iako se o njima mnogo govori i piše i postoji dosta studija, kao i odlučnost da se radi na prikupljanju podataka, razvoju indikatora i merila, kompetencije ovde nikada nisu došle na onaj nivo merenja kao što je to slučaj sa veštinama u merenjima OECD-a.

EU se sa OECD-om susrela već na stvaranju Evropskog okvira kvalifikacija (EQF – *European Qualification Framework*). „Konvergencija politika EU i OECD-a je još vidljivija u prihvatanju i masovnom učešću evropskih zemalja

u OECD-ovom PISA programu. Kritike ovog programa nisu umanjile euforiju oko njegove primene u Evropi, a samo nešto manje uzbuđenja je propratila PIAAC studija. PISA je odgovorila na političke motive brige o kvalitetu u EU i na težnju upoređivanja školskih sistema, dok su EQF i PIAAC odgovorili više na ekonomske motive“ (Popović, 2014, str.188).

EU se svojim konceptom veština i snažnom ekonomskom argumentacijom za obrazovanje odraslih približila OECD-u (što je vidljivo npr. kod koncepta veština u Memorandum o celoživotnom učenju – Commission of the European Communities, 2000). Nije slučajno ni to što OECD sprovodi periodične analize politika EU i daje savete i preporuke (OECD *Economic Surveys. European Union* – OECD, 2018a), i što je EU na kraju obručke prihvatila PIAAC i ozbiljno se pozabavila njenim rezultatima, uz variranja među zemljama koja su uobičajena za EU. EU sprovodi *Analizu obrazovanja odraslih* (AES – *Adult Education Survey*, EUROSTAT, 2007), ali ona nudi samo podatke o participaciji, kao i *Analizu radne snage* (LFS – *Labor Force Survey*, European Commission, 2005), u kojoj se mogu naći neki podaci o nivoima obrazovanja, ali pismenost nije jedno od pitanja kojima se ova Analiza bavi. EUROSTAT je jedan od međunarodno relevantnih i pouzdanih izvora podataka, i usko saraduje sa UNESCO-vim Institutom za statistiku, kao i sa OECD-om, a postoji i zajednička baza podataka UNESCO/OECD/EUROSTAT (UOE) (OECD, 2019). Ipak, očigledno je da se u pitanjima pismenosti EU oslanja ili na pojedine zemlje i njihove podatke, ili na međunarodne organizacije, njihove studije i procene, pre svega na OECD.

4 ISTRAŽIVANJE – ANALIZA I KOMPARACIJA

U nastojanju da se odgovori na neka od ključnih pitanja pismenosti, kao i da se pomogne traženju globalnog odgovora na izazove i mogućnosti obrazovanja odraslih, posebno pismenosti, Međunarodni savet za obrazovanje odraslih (ICAE) je, uz podršku *Globalnog izveštaja o praćenju obrazovanja* (GEMR), sproveo studiju u 29 zemalja¹⁸, obuhvatajući formalne i neformalne obrazovne mogućnosti za sticanje veština iz oblasti pismenosti, matematike i drugih relevantnih veština.

Selekcija zemalja izvršena je kombinacijom klaster uzorkovanja (*cluster sampling*) i prigodnog uzorkovanja (*convenience sampling*).¹⁹ Težilo se regionalnoj ravnoteži, kao i uključivanju zemalja različitog nivoa pismenosti. Za definisanje regiona i određivanje nivoa razvoja i nivoa pismenosti korišćeni su UNESCO-vi kriterijumi.

Kombinacijom klaster uzorkovanja i prigodnog uzorkovanja postignuta je regionalna ravnoteža: svi kontinenti su zastupljeni, iako ne sa istim brojem zemalja; različite zemlje unutar regiona su zastupljene, iako to nema značaj u smislu klasterizacije.

Za svaku zemlju su angažovani nacionalni stručnjaci (vodeći eksperti i istraživači za ovu oblast u svojim zemljama) i izrađeni su 'profili zemalja' (Aneks I). Glavni podaci dobijeni iz profila zemalja obuhvataju osnovne opisne informacije o aktuelnim problemima pismenosti i numeričke pismenosti (koncepti, politika, ponuda itd. – Aneks II). Ovi podaci su

¹⁸ GEMR je podržao izradu nacionalnih studija, dok je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije podržalo analizu u kompletnu studiju u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji”.

¹⁹ Klaster uzorkovanje se odnosi na metodološki pristup gde se populacija deli na klasterne, a zatim se nasumično biraju neki od tih klastera radi uzorkovanja. Sa druge strane, prigodno uzorkovanje podrazumeva uzimanje uzoraka na osnovu praktičnosti ili dostupnosti, a ne nasumičnog odabira.

sintetizovani, analizirani i upoređeni.²⁰ Iz profila zemalja ekstrahovani su podaci koji su onda kombinovani i analizirani. Studija se nije bavila metodološkim karakteristikama i instrumentima merenja pismenosti (npr. numeričkim obimom skala koje se koriste, izračunavanjem skorova, numeričkim načinom iskazivanja rezultata itd).

Posebna pažnja je posvećena načinima na koje se obrazovanje odraslih (u meri u kojoj su ti načini relevantni za pismenost), pismenost i numerička pismenost prate na nacionalnom i globalnom nivou.

Metoda komparacije ovde je korišćena limitirano, u jasno definisanom kontekstu četiri grupe tema koje su određene kao značajne na osnovu prethodnih teorijskih razmatranja i polazeći od ključnih pitanja koje su prethodne studije pismenosti iznedrile:

- Definicije i shvatanja pismenosti
- Kontekstualni faktori koji utiču na sticanje i zadržavanje pismenosti
- Ravnopravnost u kontekstu sticanja pismenosti
- Načini merenja pismenosti

Prikaz podatak iz ovog dela istraživanja ne pretenduje na iscrpnost (ona bi daleko prevazišla ciljeve i obim rada), već se navodima iz profila pojedinih zemalja ilustruju pojave, tendencije i daju se primeri.²¹

U fokusu su načini merenja pismenosti kao centralno pitanje istraživanja, pa je u cilju preglednosti sačinjena tabela koja obuhvata sve zemlje (Aneks III). Ovaj uporedni pregled obuhvata nacionalna tela koja su zadužena za merenje pismenosti, kao i osnovne načine na koje se ono obavlja.

Na kraju su identifikovana zajednička iskustva, pristupi i modeli, i na osnovu njih, uz pregled literature i preporuke dobijene iz profila zemalja, formulisani su izazovi i predlozi, kao i istraživački obrazložene preporuke za razvoj budućeg okvira za praćenje pismenosti i numeričke pismenosti.

²⁰ U prikupljanju i obradi podataka asistirala je Maria Graciela Cuervo, Dominikanska Republika.

²¹ Navedeni nacionalni podaci u ovom poglavlju potiču iz nacionalnih studija – profila zemalja (spisak autora profila dat je u Literaturi), ukoliko nije drugačije navedeno. Oni su navedeni kao izvor samo u slučaju direktnih citata.

Svi prevodi u ovom radu su delo autora.

Zemlje obuhvaćene istraživanjem²²:

- | | | |
|-----------------|------------------|--------------------------------|
| 1. Australija | 11. Jermenija | 21. Novi Zeland |
| 2. Burkina Faso | 12. Južna Afrika | 22. Paragvaj |
| 3. Egipat | 13. Južna Koreja | 23. Sjedinjene Američke Države |
| 4. Engleska | 14. Kambodža | 24. Srbija |
| 5. Filipini | 15. Kirgistan | 25. Sudan |
| 6. Francuska | 16. Kolumbija | 26. Španija |
| 7. Grčka | 17. Meksiko | 27. Uganda |
| 8. Indija | 18. Mozambik | 28. Urugvaj |
| 9. Izrael | 19. Nemačka | 29. Zambija |
| 10. Jamajka | 20. Nepal | |

Kontekst pismenosti i obrazovanja odraslih značajno varira među ovim zemljama, čak i unutar regiona i zemalja sa sličnim karakteristikama u pogledu demografije i ekonomije. Takođe, pristup pouzdanim, detaljnim izvorima, informacijama i podacima varira od zemlje do zemlje, što otežava izvođenje uporedivih istraživanja. Ipak, rezultati nam omogućavaju da uvidimo opšte tendencije u donošenju politika, u praksama i praćenju pismenosti.

4.1 Definicije i shvatanja pismenosti

Međunarodno razumevanje pismenosti se znatno razvilo od druge polovine 20. veka. Definicija pismenosti se promenila, od uskog skupa osnovnih veština – osnovnog čitanja, pisanja i brojanja – u šire razumevanje koje vidi pismenost kao ljudsko pravo i kao aktivni proces učenja. Ovo novo shvatanje pismenosti uključuje društvenu svest i kritičko razmišljanje koje pojedincima i grupama može dati moć da iniciraju ili izvedu društvene promene. Međutim, ovo šire, kritičko viđenje pismenosti nije ravnomerno zastupljeno u okvirima politika. Trenutne zvanične definicije u zakonskim i političkim okvirima još uvek variraju od tih tradicionalnih, osnovnih shvatanja, do sveobuhvatnijeg koncepta pismenosti kao niza složenih veština, koji je ugrađen u politiku celoživotnog učenja na nacionalnom nivou, tretirajući je i kao osnovno ljudsko pravo.

²² Kompletni profili zemalja dostupni su u arhivi autora.

Istraživanje je identifikovalo sledeće osnovne pristupe u nacionalnom definisanju i shvatanju pismenosti, koji se mogu ilustrovati navodima iz profila nekoliko zemalja:

Grčka

Ljudska sposobnost da kritički čita, komunicira pismenim jezikom i koriste logičko-matematičke metode kako bi se prikupile informacije, donele odluke, izrazilo mišljenje i rešili problemi u vezi sa svakodnevnim aktivnostima pojedinca kao člana porodice, radnika i građanina.

Jamajka

Određeni kapacitet i način ponašanja, sposobnost razumevanja i korišćenja pisanih informacija u svakodnevnim aktivnostima kod kuće, na poslu i u zajednici – kako bi se postigli ciljevi i razvijao lični potencijal.

Meksiko

Pravo koje promoviše punu primenu drugih prava, jača ljudski razvoj, omogućava pristup kulturnom nasleđu na pisanom jeziku, uključuje veštine koje su neophodne za nastavak učenja, povezuje formalna, neformalna i informalna iskustva u cilju podrške učenju, poštuje kulturu i promoviše učenje autohtonih jezika, uključujući različite delove populacije koji su u nepovoljnom položaju ili su ranjivi.

Novi Zeland

Sposobnost razumevanja, odgovaranja i korišćenja onih oblika jezika koji su potrebni društvu i cenjeni od strane pojedinaca i zajednica. Novozelandsko telo za kvalifikacije proširuje ovu definiciju, tvrdeći da su „veštine pismenosti neophodne za dobru komunikaciju, aktivno učešće, kritičko razmišljanje i rešavanje problema“ (Morrison & Violeti, 2015).

Nekoliko zemalja uključuje definicije 'funkcionalne pismenosti', na primer:

Mozambik

Pismenost odraslih i numerička pismenost odnose se na sticanje i razvoj veština pisanja, čitanja i računanja kod odraslih. Funkcionalna pismenost se razume kao proces učenja pisanja, čitanja i računanja, kroz skup aktivnosti koje pojedincima ili kolektivu omogućavaju da efikasno primene svoje znanje, poboljšaju svoje životne uslove i blagostanje zajednice. Funkcionalna pismenost se uglavnom koristi i primenjuje u projektima zajednice i udruženjima pojedinih grupa, npr. seljaka i drugih, a sa specifičnim potrebama u poljoprivredi, ishrani i drugim oblastima.

Filipini

Sposobnost efikasnog komuniciranja, naučnog rešavanja problema i kritičkog i kreativnog razmišljanja, korišćenje resursa na održiv način, produktivnost, razvoj osećaja za zajednicu i proširivanje vidika; znatno viši nivo pismenosti koji uključuje ne samo čitanje i pisanje, već i numeričke veštine. Veštine moraju biti dovoljno razvijene da omoguće pojedincu potpuno i efikasno učestvovanje u aktivnostima koje se često javljaju u njegovoj životnoj situaciji i zahtevaju sposobnost komuniciranja pismenim jezikom. Funkcionalno pismena osoba je ona koja bar može da čita, piše, računa i/ili razume.

Druge definicije su šire i uključuju druge konstrukte pismenosti, kao što su „prozna pismenost, dokumentaciona ili pismenost u radu sa dokumentima, i kvantitativna pismenost“. Na primer, nacionalna istraživanja u Sjedinjenim Američkim Državama definišu odraslu pismenost kao tri konstrukta: prozna pismenost, dokumentaciona pismenost; i kvantitativna ili numerička pismenost. Prozna pismenost je sposobnost razumevanja pisanih tekstova, brošura, nastavnih materijala i drugog teksta s kojim odrasla osoba može da se sretne u zajednici, na poslu ili u obrazovnom kontekstu. Dokumentaciona pismenost se odnosi na sposobnost razumevanja informacija sadržanih u pisanim formama, npr. redu vožnje, na čitanje mapa, deklaracija lekova i drugih autentičnih materijala koji ne uključuju duži tekst. Kvantitativna ili numerička pismenost je sposobnost računanja brojeva u situacijama iz stvarnog života, na primer izračunavanje finansijskih troškova, doziranje lekova po receptu ili računanje iznosa kamate pri pozajmici iz banke.

Većina definicija u profilima zemalja uključuje ovakve i slične definicije, i kombinuje njihove elemente na slične načine.

4.2 Kontekstualni faktori

Neki od najvažnijih faktora koji se tiču okruženja, tj. konteksta koji utiče na sticanje i zadržavanje veština mogu se prepoznati u analizi profila zemalja. Bez pretenzija na iscrpnost i sveobuhvatnost, izdvojeni su faktori koji se najčešće identifikuju u profilima zemalja.

Jedan od najvažnijih faktora je *pravni i institucionalni okvir* za pružanje i praćenje obrazovanja odraslih i pismenosti. Pravni okvir omogućava postavljanje jasnih normi i standarda za obrazovanje odraslih (uključujući standarde pismenosti koji se primenjuju na obrazovne programe za odrasle, uključujući specifične ciljeve i očekivanja u smislu znanja i veština), on definiše prava i obaveze učesnika u ovim procesima, reguliše pitanja

finansiranja (od ponude programa, do investiranja u samo praćenje i monitoring)

Obrazovanje odraslih je implicitno integrisano na ustavnom nivou u mnogim zemljama putem prepoznavanja obrazovanja kao osnovnog prava. Međutim, sprovođenje programa za obrazovanje odraslih i pismenost postaje vidljivije tek kada su oni eksplicitno uključeni u nacionalne zakone i politike.

U članu 31 Ustava Republike Južne Koreje pominje se promocija celoživotnog učenja. Usvojeno je i više zakona zasnovanih na ovoj ustavnoj obavezi, na primer: Zakon o društvenom obrazovanju, koji je kasnije izmenjen 1999. godine i postao Zakon o celoživotnom obrazovanju. Najnovija izmena Zakona o celoživotnom obrazovanju usvojena 2007. godine utvrđuje da:

- Državne i lokalne vlade nastoje da unaprede veštine pismenosti, kao što su osnovne veštine neophodne za društveni život odraslih, na primer: funkcionalna pismenost, kulturna pismenost i pismenost u porodici;
- Kancelarije za obrazovanje i supervizori školskih okruga mogu osnovati i upravljati programima obrazovanja odraslih u osnovnim i srednjim školama u okruzima i implementirati programe pismenosti vlade ili korporacija;
- Kako je propisano Uredbom o zakonu o celoživotnom obrazovanju, državne i lokalne vlade podržavaju programe pismenosti kao najviši prioritet.

Promene u politici, koje su išle od razvoja pismenosti i veština za život i rad do sticanja kvalifikacija za poboljšanje zaposlenosti i ulazak na tržište rada, takođe su uticale na elemente okruženja relevantne za pismenost. Na primer, u Engleskoj ovaj trend pokazuje tendenciju da smanji ponudu i participaciju onih kojima su zapravo više potrebne prilike za sticanje pismenosti i numeričkih veština: npr. starije populacije (60+); studenata sa teškoćama u učenju i/ili drugim invaliditetima, kao i onih koji su imali niska postignuća u prethodnom učenju – ispod definisanog minimuma.²³

Što se tiče institucionalnog okvira, pravilna raspodela ljudskih i finansijskih resursa jedan je od glavnih faktora koji su navedeni za poboljšanje okoline za pismenost u nekoliko zemalja. *Finansiranje* se javlja kao kritičan faktor u

²³ U Engleskoj, nivo 1 pismenosti i numeričkih veština odgovara ocenama od D do G na GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) i smatra se nivoom veština potrebnim da odrasli efikasno funkcionišu u društvu (House of Commons – Business, Innovation and Skills Committee, 2014).

svim etapama – od analize potreba, preko kreiranja programa, do implementacije i dosezanja ciljnih grupa, što je za pismenost od izuzetne važnosti. Ono je važno za ponudu programa, za postizanje i održavanje standarda kvaliteta, uključujući kvaliteta nastavnika i facilitatora (što je sve presudno za uspeh kampanja opismenjavanja), ali i za kvalitetno praćenje, koje bez ulaganja postaje proizvoljno, improvizovano, ad hoc. Dobar primer uvažavanja kvaliteta nastavnika i facilitatora pismenosti pruža EDTPA sistem procene profesionalnog udruženja nastavnika (Stanford i AACE) preko portfolio procena osposobljenosti nastavnika za nastavu pismenosti (edTPA, 2017).

Adekvatno finansiranje programa obrazovanja odraslih navedeno je kao ključni faktor u zemljama Latinske Amerike, Afrike i Azije, kao i nedostatak broja nastavnika za odrasle i facilitatora sa specifičnim metodičkim veštinama za rad sa odraslima.

Što se tiče *okruženja za učenje*, ono igra bitnu ulogu u programima pismenosti odraslih. Inspirativno i podržavajuće okruženje, prilagodljivost, podrška zajednice i postojanje stručnog kadra su često odlučujući. Integracija programa pismenosti sa npr. zajednicom, sa radnim mestom i sl, poboljšava mogućnost primene stečenih veština, ali i omogućava bliže praćenje napretka polaznika i evaluaciju efikasnosti programa, uzimajući u obzir stvarni kontekst primene stečenih znanja i veština.

Okruženje koje podržava pismenost (*literate environment*) je vrlo kompleksno i uključuje faktore i uticaje iz različitih sektora, koji imaju svoju dinamiku i prepliću se na načine koji nisu uvek 'uhvatljivi'. Zato se uticaj okruženja najčešće identifikuje preko oblika neformalnog učenja i obrazovanja. Na primer, u slučaju Južne Koreje prepoznato je da bi za unapređenje programa pismenosti trebalo obezbediti oblike eksperimentalnog učenja i aktivnosti poput pozorišnih predstava. S druge strane, izveštaj iz Novog Zelanda nabroja niz neformalnih prilika za učenje u zemlji, uključujući: *online* resurse za obrazovanje odraslih za sticanje pismenosti i numeričkih veština, javne biblioteke, javna predavanja koja redovno organizuju univerziteti i njihovi fakulteti, istraživački instituti i profesionalna društva širom zemlje, kao i neformalne grupe za učenje koje pokreću zajednice, zasnovane na programima kulture i religije.

Veliki broj elemenata konteksta je zajednički za svih 29 zemalja, ali postoje i specifičnosti, u svakom regionu, koje su vredne pažnje zbog svog obima, fokusa ili opštih karakteristika. Veliki deo njih čine prilike za učenje koje pruža civilno društvo i nevladine organizacije, a najčešće su namenjene određenim ciljnim grupama. Kako se u nivou opštosti ide od državne pravne regulative ka lokalnim praksama, tako kontekstualne specifičnosti dolaze do izražaja, a civilno društvo je na njih lakše i brže reaguje nego obrazovni sistem. Očigledno je da sticanje pismenosti na nivou praksi mnogo zavisi od

konteksta, i da se raznovrsni faktori lakše prepoznaju nego u politikama pismenosti. Kako u svom istraživanju ističe Act!ionAid: „Naše istraživanje potvrđuje široko poznatu spoznaju iskusnih praktičara da uspeh svakog programa pismenosti zavisi od fleksibilnosti u prilagođavanju jedinstvenim lokalnim potrebama i okolnostima“ (Archer, 2005, str.3).

4.3 Pitanja ravnopravnosti

S obzirom na to da se pismenost u mnogim zemljama i regionima smatra ljudskim pravom, ali i zahtevom i preduslovom za ostvarivanje drugih prava, kao i zbog toga što se pismenost tretira u kontekstu socijalne pravde i prava određenih društvenih grupa, mnogi profili zemalja poklanjaju posebnu pažnju ravnopravnosti kao važnom elementu napora na povećanju nivoa pismenosti. Čak i kada se o ravnopravnosti, pravednosti i inkluziji ne govori direktno, jedno od centralnih pitanja je pismenost pojedinih društvenih grupa – ranjivih, marginalizovanih, isključenih ili u riziku da budu isključene.

Osigurati uključenost grupa u visokom riziku se po pravilu ističe kao neophodno za uspeh napora na povećanju pismenosti, a pažljivo praćenje njihovih rezultata daje uvid u ostvarivanje ciljeva i postignut napredak.

Pitanja ravnopravnosti su pomenuta u nekoliko slučajeva kao važni faktori u obezbeđivanju obrazovanja za mlade i odrasle, kao i u kontekstu pola, migracija, starosti, ruralne i autohtone populacija. Podaci iz Meksika dobro ilustruju ovaj pristup, gde se izdvajaju sledeći podaci o grupama koje pogađa nepismenost: žene (61%), autohtona populacija (27%), stanovništvo u ruralnim područjima (50,3%), stanovništvo u produktivnom dobu (64%) i nezaposleni (65%).

Iako su neke od zemalja obuhvaćenih pregledom ukorenjene u tradiciji popularnog obrazovanja i obrazovanja za socijalnu promenu, osnaživanje se retko pojavljuje u njihovim definicijama pismenosti formulisanim u obrazovnim politikama. Do određene mere, i posredno, ona se prepoznaje kao sredstvo za osnaživanje, naročito kada se pismenost razmatra u ulozi 'mosta' prema celoživotnom učenju i u kontekstu borbe za druga ljudska prava, ali je opšti trend da se pismenost dekontekstualizuje i svodi na merljive veštine, što lako doprinosi zanemarivanju transformacionih aspekata pismenosti, koji su i dalje ključni u mnogim regionima. Pošto se pružanje pismenosti koje se temelji na transformaciji, osnaživanju i društvenoj promeni i dalje najviše javlja u neformalnim oblicima obrazovanja i u organizaciji civilnog društva, profili zemalja pružili su samo indirektan i skroman uvid u postignuća i napredak na podizanju pismenosti u ovom širem okviru.

U zemljama poput Kambodže ili Kirgistana, tradicionalna percepcija vrednosti *obrazovanja devojčica* uticala je na stopu pismenosti kod žena (trend koji se često prepoznaje u brojnim istraživanjima, ne samo u zemljama Globalnog Juga, već i Globalnog severa), a ne treba zaboraviti ni ukupan položaj žena u društvu i uobičajena shvatanja o ulozi i pravima žena. U tim zemljama npr. dominira percepcija kod roditelja da obrazovanje nije toliko važno za budućnost njihovih kćerki i da nudi malo opipljivih benefita (jasno istaknuto u profilu Kambodže). Međutim, s obzirom na to da je nepismenost među devojka i ženama uobičajen trend u regionima kao što su Afrika i Azija, žene su primarni fokus u pružanju programa pismenosti u mnogim zemljama, poput Indije, Nepala i Zambije, ali i drugim zemljama poput Izraela i Jermenije.

U zemljama sa velikim autohtonim (*'domorodačkim'*) stanovništvom, pružanje programa pismenosti na autohtonim jezicima priznato je kao izuzetno važno. Paragvaj je dobar primer gde većina programa uzima u obzir potrebe autohtonog stanovništva i pruža im prilike za sticanje pismenosti na španskom i guarani jeziku (lokalnom jeziku). Slično tome, Novi Zeland ima značajno i srazmerno veliko prisustvo Māori i pacifičkog autohtonog stanovništva u statistikama o niskom nivou pismenosti i numeričkih veština. To predstavlja stalni izazov za nacionalnu vladu, za lokalne zajednice, *whānau*/porodice i same pojedince. Novozelandska vlada obezbeđuje sredstva za ravnopravnost kao dopunu provajderima obrazovanja, kako bi unapredili usluge koje nude učenicima sa različitim potrebama, uključujući Māori i pacifičke polaznike.

U određenom broju profila zemalja, fokus napora na podizanju pismenosti stavljen je na *autohtone grupe* i ponudu na njihovim jezicima. U Latinskoj Americi, *Program bi-literarnosti* na guarani i španskom jeziku u Paragvaju i *Program post-pismenosti* na guarani jeziku (*Ñane Ñe'ë*) promovišu čitanje kao sredstvo pristupa znanju. Oni jačaju procese pismenosti na španskom i guarani jeziku i matematičko zaključivanje. Na Novom Zelandu, pacifičko i autohtono Māori stanovništvo procenjuju se najlošije kada su u pitanju pismenost i numeričke veštine, i to u odnosu na sve druge etničke grupe u zemlji. *Wānanga* (Māori visokoškolske ustanove) imaju kurseve sa praktičnim fokusom, uz podršku *Māori kaupapa* fondacije i snažnog okruženja *tikanga* kulture Māori naroda, koji pokrivaju populaciju od više od 35.000 učesnika.

Iako *populacija starijih* nije bila u glavnom fokusu pažnje u profilima zemalja, postoje podaci i napomene koje se odnose na pitanja ravnopravnosti i mogućnostima za obrazovanje odraslih i sticanje pismenosti za starije osobe. Primećuje se da su mnogi programi pismenosti i obrazovanja za odrasle usmereni isključivo na odraslo stanovništvo do 65 godina. Sa stanovišta shvatanja pismenosti kao ljudskog prava, ali i uzimajući u obzir koristi u smislu samopouzdanja i osnaživanja koje pružaju

prilike za pismenost i učenje, ova tendencija je zabrinjavajuća – njena trajnost i geografska raširenost govore o dubokoj ukorenjenosti zastarelih shvatanja o potrebi i mogućnostima učenja u odraslom dobu, iako se pismenost skoro univerzalno priznaje kao ljudsko pravo za doslovno sve uzraste.

U velikom broju analiziranih zemalja fokus je na migrantima. Npr. programi ekvivalencije namenjeni određenim ciljnim grupama u Izraelu finansiraju se iz državnog budžeta i nadgledaju ih *Odeljenje za obrazovanje odraslih* u saradnji s drugim ministarstvima:

- Za beduine iz Negeva nudi se petogodišnji program namenjen pretežno ženama do 45. godine starosti, sa ciljem unapređenja njihove integracije na tržište rada;
- Za populaciju koja govori arapski nude se programi pretežno za mlade žene, i to u sektorima u kojima žive Arapi, Druzi i Cirkasijci (suniti), što im omogućava da završe obrazovanje, ali promoviše i lični razvoj s ciljem podizanja zapošljivosti;
- Programi za jevrejske imigrante iz Etiopije u Izraelu su programi prilagođeni različitim grupama odraslih i odražavaju rastuću potražnju za takvim obrazovnim intervencijama. Nedavno se povećala upotreba ICT i digitalnog učenja u grupama obrazovnijih imigranata. Takođe postoje programi koji podučavaju razumevanju čitanja na pre-elementarnom nivou za majke maloletne dece.

Ovi programi obuhvataju i druge oblasti znanja kada je reč o pripremi za osnovne studije. Takođe postoje programi koji se fokusiraju na razvoj veština za pronalaženje posla; ove inicijative imaju za cilj da pripreme polaznike za razgovore za posao, da im pomognu da se snalaze u različitim radnim situacijama i da ih upoznaju sa konceptima i pojmovima koji su uobičajeni u izraelskom svetu rada.

Masovne kampanje za pismenost i dalje su tema u mnogim zemljama. Do 2005. godine postalo je jasno da oslanjanje na formalizaciju obrazovanja odraslih i na sertifikaciju u Južnoj Africi neće rešiti ozbiljan problem nepismenosti u toj zemlji. Umesto toga, odlučeno je da se organizuje masovna kampanja za pismenost, poznata kao *Kha Ri Gude* ('Neka učimo' na Venda jeziku, jednom od jedanaest zvaničnih jezika Južne Afrike), koja je bila snažno utemeljena na kubanskim i venecuelanskim modelima masovne pismenosti. *Kha Ri Gude* program je radio na nivou ekvivalentnom trećem razredu kao pokazatelju pismenosti, s ciljem da pomogne odraslim osobama koje nikada nisu išle u školu da postanu pismene i matematički pismene. Do 2014. godine kampanja je obuhvatila milion od planiranih 4,7 miliona polaznika.

Indija ima najveću nepismenu populaciju na svetu, i zemlja je sa visokom stopom nejednakosti. 282,7 miliona nepismenih ljudi čini oko 37% globalne nepismene populacije. Zato je vlada Indije 8. septembra 2009. godine pokrenula novi program *Saakshar Bharath* (Pismena Indija). Cilj programa *Saakshar Bharath* bio je da se obuču 70 miliona nepismenih ljudi, uključujući 60 miliona žena, što se može smatrati jednim od najvećih programa pismenosti na svetu. Jedan od osnovnih pristupa programa *Saakshar Bharath* je njegova usklađivanje i povezivanje sa životnim problemima, sa razvojem i osnaživanjem. Za to su odabrane sledeće teme: finansijska pismenost; pravna pismenost; prava i 'izborna' (*electoral*) pismenost.

4.4 Načini merenja

Praćenje obrazovanja odraslih kao kompleksna pojava ne može se posmatrati kao proces koji se jednostavno fokusira na jedan objekt analize. To je, naprotiv, skup više procesa koji su, ili bi trebalo da budu, osetljivi na različite aspekte i elemente obrazovanja odraslih. To je kontekstualan i konsenzualan proces. Naše poimanje praćenja obrazovanja odraslih zavisi od brojnih faktora, naročito od paradigmi obrazovanja odraslih koje su usvojene, definicije i implicitnog razumevanja, kao i od konteksta u kojem se vrši praćenje. Metodologije koje se koriste za praćenje takođe održavaju određene diskurse i preferirane pristupe – kvalitativne i kvantitativne, sa metodološkim instrumentima koji im odgovaraju.

Dominantna paradigma u praćenju pismenosti jeste kvantitativna, što nije nerazumljivo. Najčešće se praćenje obrazovanja odraslih oslanja na statističke podatke i istraživanja, koja pak daju i dublje uvide i kombinuju različite metodološke pristupe. Kvantitativni podaci obično čine samo deo većeg skupa podataka sastavljenih od nekoliko klastera. Oni su najčešće deo popisa, nacionalnih statističkih pregleda, ili, ponekad, deo obimnijih ispitivanja u okviru naučnih istraživanja i studija. Kod pismenosti, bilo da je analizira kao deo obrazovanja odraslih ili kao samostalna oblast, definicije koje se koriste u praćenju vrlo često se uzimaju kao razumljive same po sebi, ponekad su cirkularne ili intuitivne, tako da se i ne mogu nazvati definicijama, bar ne u operativnom smislu. Najčešće se javljaju tri kategorije koje se određuju na sledeći način:

- Nepismeni – Osobe koje ne ispunjavaju nacionalne kriterijume za definisanje pojma 'pismeni';
- Pismeni (osnovni nivo) – Osobe svih uzrasta koje su stekle osnovni nivo pismenosti, definisan prema nacionalnim kriterijumima;

- Pismeni (napredni nivo) – Osobe svih uzrasta koje su stekle napredni nivo pismenosti, definisan prema nacionalnim kriterijumima (Connal i Sauvageot, 2005).

Većina zemalja izveštava ili o praćenju u binarnom sistemu, ili o tri kategorije pismenosti (ponekad 5, ali i tada su prve dve ili tri ono što se obično podrazumeva pod pismenošću). Ovo istraživanje je iznedrilo pregled načina na koje se praćenje pismenosti vrši u 29 obuhvaćenih zemalja, identifikovalo glavne nosioce ovog procesa i neke od metoda. Takođe, može se reći da su u istraživanju identifikovane i zemlje ili aspekti u kojima se ovo praćenje ne sprovodi, ili se to čini delimično, površno i nesistematično.

Jermenija

Nacionalna služba za statistiku sprovodi godišnje ispitivanje domaćinstava kojim se identifikuju trendovi u različitim sektorima demografije, ekonomije, obrazovanja itd. Iako postoji i *Godišnjak statistike* koji pruža informacije o glavnim pokazateljima obrazovanja, u njemu ne postoji deo o pismenosti i numeričkim veštinama.

Australija

Postoji nekoliko organizacija i mehanizama koji su uključeni u prikupljanje i analizu podataka o pismenosti i numeričkim veštinama, kao što su:

- Nacionalni program ocene pismenosti i numeričkih veština
- Nacionalni centar za istraživanje stručnog obrazovanja

Nivoi pismenosti i numeričkih veština odraslih takođe se prate pomoću podataka dobijenih iz velikih međunarodnih istraživanja pismenosti, poput ALLS i PIAAC.

Burkina Faso

Na nivou Ministarstva nacionalnog obrazovanja i obrazovanja odraslih, Generalni sektor za statistiku, u partnerstvu sa Generalnom sektorom za neformalno obrazovanje, prikuplja podatke o neformalnom obrazovanju svake godine. Koriste se i testovi, a najčešći su testovi osnovnih veština pismenosti i numeričkih veština: *Test osnovnog obrazovanja odraslih* i *Sistem procene obrazovanja odraslih*.

Kambodža

Ova zemlja koristi uobičajeni statistički pristup: Na Nacionalnom popisu stanovništva svaka osoba starija od sedam godina odgovara na pitanje da li ume da čita i piše na khmeru i na drugim jezicima.

Kolumbija

Budući da se obrazovanje odraslih smatra delom zvaničnog formalnog obrazovnog sistema u Kolumbiji, Ministarstvo nacionalnog obrazovanja odgovorno je za nadzor programa za pismenost odraslih, putem Odeljenja za metriku i procenu kvaliteta obrazovanja. Nacionalni sistem upisa pruža informacije iz evidencije upisa u programe pismenosti. Međutim, dostupni statistički podaci uglavnom dolaze od Nacionalnog odeljenja za statistiku, koje navodi stopu pismenosti dobijenu putem samo-izjašnjavanja.

***Egipat** [Informacije o praćenju nisu dostavljene u okviru profiliranja Egipta]*

VB/Engleska²⁴

Nacionalni kurikulumi za pismenost, numeričke veštine i engleski za govornike drugih jezika, u okviru programa za odrasle, navode standarde za pismenost koje je razvilo nadležno telo – Institucija za kvalifikacije i kurikulum (QQA). Ona prati i ocenjuje standarde pismenosti i numeričkih veština. Formalno procenjivanje funkcionalnih veština, engleskog jezika i matematike vrši se putem nacionalnih testova koje sprovode nezavisne organizacije za dodeljivanje diploma. Kvalitet pružanja usluga nadzire rad Kancelarije za standarde u obrazovanju.

Dodatni nadzor pružaju i druge institucije kao što su: Nacionalni istraživačko-razvojni centar za pismenost i numeričke veštine pri Institutu za obrazovanje; Centar za izvrsnost u nastavi matematike na Univerzitetu u Južnom Londonu (LSBU); Nacionalni institut za kontinuirano obrazovanje odraslih (NIACE); Fondacija za obrazovanje i obuku; Istraživanje i praksa u oblasti pismenosti odraslih (RaPAL: istraživačka mreža praktičara za pismenost); Nacionalno udruženje za nastavu engleskog i drugih jezika za odrasle (NATECLA) i organizacija onih koji uče engleski kao drugi jezik (ESOL). NIACE je tokom poslednjih deset godina sprovodio nezavisne ankete o pismenosti, numeričkim veštinama, engleskom kao drugom jeziku i sl.

Osim ovih nacionalnih procesa praćenja, Engleska učestvuje u PIAAC istraživanju.

Francuska

U Francuskoj, odrasli koji nemaju osnovne veštine identifikuju se od strane nadležnih putem nekoliko mehanizama:

²⁴ Profil zemlje daje neke podatke za celu Veliku Britaniju, dok je deo o praćenju pismenosti fokusiran na Englesku, mada neki od aktera (npr. NIACE) rade na celom području Velike Britanije.

Testovi za mlade koji se organizuju tokom *Dana odbrane i građanstva* (Journée Défense et Citoyenneté) i pružaju prosvetnim vlastima informacije o njihovom nivou kvalifikacija.

Istraživanje *Informacije i svakodnevni život* (Information et Vie Quotidienne – IVQ), koje je dizajnirano od strane Nacionalnog instituta za statistiku i ekonomske studije i Nacionalne agencije za borbu protiv nepismenosti, omogućilo je, po prvi put, objavljivanje podataka o nepismenosti u velikom obimu. IVQ je serija testova osnovnih veština (pisanje, brojanje, usmeno razumevanje) sprovedenih među uzorkovanim grupama odraslih osoba, posebno dizajniranih da izbegnu stigmatizaciju i uzmu u obzir svakodnevnu stvarnost ciljnih grupa koje su nepismene.

Na regionalnom nivou, saradnja između Nacionalne agencije za borbu protiv nepismenosti (ANLCl) i regionalnih vlasti promoviše stvaranje centara kojima je dato zaduženje da definišu, prate i procenjuju neophodne politike u zapošljavanju, profesionalnoj orijentaciji i obuci (uključujući regionalne planove akcija opismenjavanja), kako bi se obezbedila koordinacija davalaca usluga i koherentnost i komplementarnost programa obuke.

Kvalitet programa osnovnih veština takođe se obezbeđuje obavezom obuke pružalaca usluga koji se prijavljuju za regionalne javne tendere da se pridržavaju specifičnih postupaka obezbeđenja kvaliteta.

Nemačka

Stope participacije u obrazovanju prate se putem Ispitivanja o obrazovanju odraslih (Adult Education Survey - AES) svake dve do tri godine, putem istraživanja domaćinstava koje se sprovodi kao lični intervju uz korišćenje računara.

Statistikom vezanom za obrazovanje odraslih bavi se i Nemački Institut za obrazovanje odraslih (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE). Osim što koristi PIAAC protokole praćenja, kompetencije u čitanju i pisanju prate se putem nacionalnog istraživanja LEO (tzv. nemački PIAAC). Drugo LEO istraživanje je sprovedeno 2018. godine – procenjuje veštine čitanja i pisanja na prvom nivou kod odrasle populacije koja govori nemački jezik (uzrasta od 18 do 64 godine) i izveštava o tome koristeći diferenciranu skalu za niže nivoe veština čitanja i pisanja, poznatu kao Alfa nivoi. Ovo istraživanje pruža ažuriranje rezultata istraživanja na prvom nivou LEO iz 2010. godine (Grotlüschen and Riekman, 2011; Buddeberg, Grotlüschen, Dutz and Heilmann, 2019).

Grčka

Generalni sekretarijat za celoživotno učenje vrši procenu i praćenje programa formalnog i neformalnog obrazovanja odraslih. 2007. godine, Sekretarijat je osnovao Nacionalnu kancelariju za implementaciju Nacionalnog okvira za procenu kvaliteta. Ovaj okvir ima za cilj da unapredi i prati kvalitet gotovo 500 provajdera obrazovanja i učenja odraslih. Okvir je uspostavio sveobuhvatan analitički okvir i niz od 15 pokazatelja o celoživotnom učenju, uključujući pismenost. Procena se takođe sprovodi od strane Ministarstva obrazovanja i kulture, uglavnom putem nedavno osnovane institucije – Nacionalne organizacije za sertifikaciju kvalifikacija i stručno usmeravanje.

Indija

Odeljenje za praćenje u Kabinetu premijera prikuplja na tromesečnoj osnovi informacije o performansama Nacionalnog programa za pismenost. Da bi se zadovoljili zahtevi ovog sistema praćenja, razvijen je veb-baziran informacijski sistem za planiranje i praćenje od strane Nacionalnog informatičkog centra (NIC). Nacionalni institut za otvoreno školstvo vrši ocenu i sertifikaciju učenika odraslih u oblasti pismenosti.

Izrael

Odeljenje za obrazovanje odraslih direktno nadgleda sprovođenje različitih projekata koji nude programe pismenosti i opšteg obrazovanja odraslih. Koristi se i niz testova postignuća za procenu veština pismenosti i numeričkih veština u različitim programima, npr. u programima osnovnog obrazovanja.

Takođe, relevantni programi Odeljenja za obrazovanje odraslih podležu proceni Nacionalnog tela za merenje i procenu obrazovanja (poznato po hebrejskom akronimu RAMA).

Jamajka

Godine 2012. bilo je pokušaja da se implementira UNESCO-ova LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) metodologija, ali Ministarstvo obrazovanja nije kasnije nastavilo sa ovim aktivnostima.

Međutim, Godišnji izveštaj Jamajčanske fondacije za doživotno učenje (JFLL) pruža neke podatke. Izveštaj govori o operativnim performansama agencije i pruža rezime ciljeva i stvarnih rezultata koji su prikazani u odnosu na projektovane ciljeve.

Na nacionalnom nivou, Nacionalni plan razvoja predstavlja unapređeni okvir odgovornosti za viziju Jamajke do 2030. godine, koja uključuje i pismenost.

Godine 2010. formirana je Radna grupa za obrazovanje i obuku kao glavni mehanizam za koordinaciju i praćenje aktivnosti vezanih za nacionalne ishode plana Jamajke „Obrazovanje i obuka svetske klase“ do 2030. godine i za srednjoročne socio-ekonomske i političke okvire koji su prostekli iz njega. Cilj ove radne grupe je ambiciozan i omogućava praćenje i evaluaciju inicijativa za obrazovanje odraslih i obuku kroz učešće JFLL, HEART Trust/NTA i druge ključne aktere.

Kirgistan

Prvo nacionalno istraživanje o obrazovanju odraslih sprovedeno je u Kirgistanu 2015. godine. Uzorak je bio dizajniran kao reprezentativan za populaciju Kirgistanaca u uzrastu od 25 do 64 godine. U saradnji sa DIE (Nemačkim institutom za obrazovanje odraslih) i DVV International (Institutom za međunarodnu saradnju Nemačkog udruženja za obrazovanje odraslih), upitnik razvijen na engleskom jeziku preveden je na ruski jezik, prilagođen lokalnom kontekstu i prethodno testiran među 20 odraslih osoba u ruralnim i urbanim naseljima u oblasti Chu. Ciljnu populaciju činili su odrasli građani Kirgistana (uzrast 25 do 64 godine) koji žive u privatnim domaćinstvima. Ukupna veličina uzorka iznosila je 2.400 ispitanika. Osim ovog istraživanja, na administrativnom nivou ne postoje posebni postupci za evaluaciju ili procenu praćenja trendova u pismenosti među odraslom populacijom u Kirgistanu.

Meksiko

INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) deo je meksičke nacionalne 'odgovorne politike' i kao takav obaveštava društvo o svrsi i o postizanju svojih ciljeva. INEA sprovodi svoj rad koristeći automatizovani sistem za praćenje i sertifikaciju (SASA, prema njegovoj skraćenici na španskom jeziku), koji prikuplja registar kvantitativnih postignuća, i Operativno praćenje studijskih kružoka, koje se više fokusira na operativne aspekte i kvalitet pruženih usluga.

Mozambik

Vlada snosi odgovornost za praćenje obrazovanja odraslih putem različitih struktura i procesa: preko službi obrazovanja na nivou distrikta, Pokrajinskog direktorata za obrazovanje i Nacionalnog direktorata za obrazovanje odraslih. Ovi organi sarađuju sa drugim organizacijama i pojedincima koji su uključeni u obrazovanje odraslih i pismenost. Međutim, kako se navodi u stratezijskom planu obrazovanja odraslih 2010-2015, prikupljanje podataka (bilo da se radi o kvalitativnim ili kvantitativnim podacima) se suočava sa brojnim preprekama. Prikupljanje podataka putem Nacionalnog nadzora, pokrajinskog nadzora i nadzora distrikta ne obezbeđuje sistematsko praćenje zbog različitih ograničenja: transport,

smanjeni budžet, nedostatak ljudskih resursa, itd. Dakle, iako postoje neki mehanizmi nacionalnog praćenja, stvarnost pokazuje da postoji mali funkcionalni sistematski nadzor i prikupljanje podataka.

Nepal

Centralni statistički biro sprovodi popis stanovništva svakih 10 godina, kao i istraživanje o životnom standardu određenim vremenskim intervalima i godišnje istraživanje domaćinstava. Agencije koje su uključene u vanškolsko obrazovanje obavezne su da dostave svoje izveštaje o praćenju i evaluaciji jedinici za vanškolsko obrazovanje u Okrugu za obrazovanje (DEO).

Novi Zeland

Ministarstvo obrazovanja pruža podatke o učešću u programima formalnog obrazovanja odraslih. Putem sistema usluga za podršku učenju odraslih (ALS), različite vrste pismenosti (dokumentaciona, prozna, numerička pismenost i veštine rešavanja problema) istraživane su 2006. godine. Istraživanje je uključivalo uzorak od 7.131 Novozelanda u uzrastu od 16 do 65 godina. Pored toga, niz državnih agencija i drugih organizacija koje saraduju sa vladinim agencijama produkovale su izveštaje o obrazovanju odraslih i pismenosti, npr. Ministarstvo za pitanja populacije Maora.

Novi Zeland učestvuje u PIAAC anketi – poslednje istraživanje je organizovano u julu 2016. godine, sa najnovijim informacijama o stopi pismenosti i numeričkoj pismenosti među odraslom populacijom. One su inače poslednji put merene 2006. godine putem ALS.

Paragvaj

Institut za razvoj obrazovnih inovacija Mercosura²⁵ uključuje procene obrazovanja mladih i odraslih u svoj rad. Godine 2011. korišćena je UNESCO-ova LAMP metodologija kao „pilotsko istraživanje“ sa sledećim ciljevima: a) merenje veština čitanja i numeričke pismenosti mladih i odraslih, b) pružanje podataka o profilu veština pismenosti u delovima populacije, c) dobijanje socio-ekonomskih informacija o populaciji i pojedinim grupama i analiza varijabli povezanih sa distribucijom veština pismenosti, d) promovisanje javnih debata na ovu temu i e) dizajniranje obrazovnih i međusektorskih politika za proširenje mogućnosti koje poboljšavaju uslove života ljudi u društvu znanja.

²⁵ Mercosur (Mercado Común del Sur) predstavlja regionalni trgovinski blok u Južnoj Americi. Mercosur je osnovan 1991. godine i čine ga Argentina, Brazil, Paragvaj, Urugvaj i Venezuela (suspendovana u jednom periodu) kao stalne članice.

Filipini

Anketa o funkcionalnoj pismenosti, obrazovanju i masovnim medijima sprovodi se svakih pet godina kako bi doprinelo merenju nivoa osnovne pismenosti i funkcionalne pismenosti stanovništva starijeg od 10 godina. Tzv. *Akreditacija i ekvivalencija* je pisani test dizajniran da meri kompetencije mladih i odraslih koji nisu pohađali ili nisu završili osnovno i srednje obrazovanje u formalnom školskom sistemu. Nakon uspešnog završetka ovog testa, učesnicima se dodeljuje sertifikat koji ih smatra jednakim sa onima iz formalnog obrazovnog sistema. To znači da imaju pravo da se upišu u srednje škole i institucije više obrazovanje.

Biro za alternativni obrazovni sistem je uspostavio Informacioni sistem za upravljanje programima obrazovanja odraslih.

Srbija

Glavni podaci o pismenosti prikupljaju se putem nacionalnog popisa stanovništva, putem samoizjašnjavanja. Popisom se dobijaju i podaci o nepismenosti među pojedinim grupama stanovništva, s obzirom na pol, uzrast, mesto stanovanja i dr. Postoje i istraživanja pojedinih aspekata vezanih za nepismenost.

Ministarstvo obrazovanja i nauke, Nacionalni obrazovni savet, Savet za stručno i obrazovanje odraslih, Institut za unapređenje obrazovanja i Institut za procenu kvaliteta obrazovanja odgovorni su za prikupljanje podataka i praćenje stanja i kvaliteta obrazovanja u različitim oblastima, uključujući pismenost.

Južna Afrika

U okviru inicijative *Kha Ri Gude* (glavna kampanja za povećanje pismenosti u zemlji) korišćene su procene kao dominantna alatka za praćenje postignuća programa, učenika i nastavnika. Nadležno telo za kvalifikacije sprovelo je proces u kojem su nastavni materijali i dokumenti iz portfolija provereni u odnosu na njihovu usklađenost sa prvim nivoom Nacionalnog kvalifikacionog okvira i sa prva tri nivoa UNESCO-ove LAMP metodologije procene.

Južna Koreja

Popis stanovništva i stambenih jedinica ili *Nacionalno istraživanje osnovne pismenosti* koje je sproveo Nacionalni institut za korejski jezik 2008. godine korišćeni su za procenu grupa koje bi bile potencijalni korisnici programa pismenosti.

Dodatna evaluacija vrši se od strane Ministarstva obrazovanja u okviru programa pismenosti podeljenih u tri oblasti: 1) upravljanje i ocenjivanje

obrazovnih institucija za pismenost, 2) upravljanje kvalitetom programa i podrškom učenicima i 3) doprinos aktiviranju lokalnih inicijativa za pismenost.

Španija

Evaluacija ukupnog obrazovnog sistema organizovana je na državnom nivou putem Nacionalnog instituta za obrazovnu evaluaciju i u autonomnim zajednicama putem regionalnih tela za procenu.

Od 2000. godine, ministarstvo obrazovanja, kulture i sporta Španije objavljuje Državni sistem obrazovnih indikatora i pruža rezultate glavnih obrazovnih statistika kako na nacionalnom, tako i na regionalnom nivou. Takođe objavljuje međunarodne podatke koji omogućavaju Španiji da se pozicionira u okviru OECD-a i Evropske unije. Kao članica EU, Španija je posebno zainteresovana za indikatore vezane za strategiju Evropa 2020. Podaci vezani za svaki od indikatora prikupljaju se iz institucionalnih izvora. Razvoj i pregled ovih indikatora zajednički se sprovode od strane Glavnog odseka za statistiku i Nacionalnog instituta za obrazovnu evaluaciju.

Sudan

Generalni sekretarijat za pismenost i obrazovanje odraslih nadležan je za praćenje u Sudanu.

Uganda

Zavod za statistiku Ugande sproveo je poslednji popis stanovništva 2014. godine. Na popisu se obično se prikupljaju podaci o obrazovanju i nivou pismenosti osoba starijih od 10 godina. Pored toga, svake godine se sprovode ankete (pregled domaćinstava, demografske i zdravstvene ankete, ankete o radnoj snazi), koje takođe prikupljaju podatke o obrazovnim dostignućima stanovništva, uz druge socijalno-ekonomske karakteristike. Na žalost, nacionalni sistem informacija o obrazovanju, koji redovno prikuplja podatke o obrazovnim procesima i ishodima, ne uključuje podatke o obrazovanju i pismenosti odraslih. Međutim, mogućnosti obrazovanja odraslih u različitim oblicima i sa različitim vrstama ishoda prate različiti vladini organi. Nacionalni sistem upravljanja informacijama o pismenosti odraslih, pregledi i evaluacije programa (kao i popisi i ankete) predstavljaju najrelevantnije mehanizme vlade za praćenje i procenu.

Urugvaj

Odgovornost za praćenje imaju različite institucije koje su povezane sa nacionalnim obrazovnim sistemom. Na primer, Godišnji izveštaj Nacionalne

uprave za javno obrazovanje pruža podatke Ministarstvu obrazovanja. Međutim, nije jasno da li su obrazovne prilike za mlade i odrasle sistematski i jednako nadzirane (ili praćene putem prikupljanja podataka) od strane nacionalnih vlasti, jer je vrlo malo uključeno pitanje konkretne oblasti obrazovanja odraslih, pa i pismenosti.

Ne postoje politika i program specifičnog praćenja i evaluacije obrazovanja odraslih.

Sjedinjene Američke Države

Sjedinjene Američke Države koriste nacionalni sistem izveštavanja o postignućima studenata. Performanse se mere standardizovanim testovima, koji se mogu sprovesti putem papira ili računara. Testovi koji se koriste moraju biti odobreni od strane Kancelarije za karijeru, tehničko i obrazovanje odraslih (prethodno nazvane Kancelarija za stručno i obrazovanje odraslih). Najčešće korišćeni testovi za osnovne veštine pismenosti i numeričke veštine su *Test za osnovno obrazovanje odraslih* i *Sveobuhvatni sistem procene odraslih polaznika*.

Zambija

Zambija ima prilično razvijen sistem za upravljanje informacijama, ali suočava se sa izazovima održivosti svog sistema upravljanja obrazovanjem zbog visoke stope fluktuacije kadrova i nedovoljnih kapaciteta na različitim nivoima. Ministarstvo obrazovanja oslanja se na podatke dobijene iz Nacionalnog popisa, godišnjeg popisa škola i DHS (Demografsko zdravstveno ispitivanje), kako bi pratilo napredak u podizanju nivoa pismenosti.

Koordinacija između nacionalnog i globalnog praćenja pismenosti očigledno je važno pitanje. U nekim zemljama postoji veza između individualnih procena i nacionalnog monitoringa razvijenog za konkretnu zemlju (kao što je uloga supervizora u Nepal u Južnoj Africi, Nacionalni evidencionni dnevnik u Južnoj Africi ili Nacionalna kampanja za numeričku veštinu u Engleskoj; itd.) i globalnih ciljeva, definisanih globalnim politikama.

4.5 Sličnosti i zajednički aspekti

Raspon veština obuhvaćenih u profilima zemalja uključuje one koje se mogu smatrati 'osnovnim', kao što su čitanje, pisanje i računanje. Međutim, neke zemlje koriste šire definicije, koje obuhvataju druge koncepte pismenosti, uključujući proznu pismenost, dokumentacionu pismenost i numeričku ili

kvantitativnu pismenost. Bez obzira na definicije, gotovo sve zemlje povezuju ove veštine sa širim funkcijama i ulogama osobe u porodici, zajednici, radnom okruženju itd. Naglasak na 'funkcionalnim' veštinama prisutan je u gotovo svim profilima zemalja, bilo kroz upotrebu termina 'funkcionalna pismenost', bilo kroz isticanje važnosti veština čitanja, pisanja i računanja u stvarnim životnim situacijama.

Definicije pismenosti i osnovnih veština odraslih obično se formiraju na osnovu ili kombinacijom sledećih elemenata i inputa:

- nacionalno zakonodavstvo;
- nacionalni planovi i politike;
- UNESCO-ve definicije;
- međunarodne ankete i studije (ALS, IALS, LAMP, PIAAC);
- popisi stanovništva;
- podaci nacionalnih i regionalnih statističkih institucija i anketa.

Većina zemalja kombinuje međunarodne pristupe i definicije sa sopstvenim nacionalnim konceptima i prioritetima, kako bi bolje odgovorile svojim specifičnim potrebama i okolnostima. Međutim, važno je napomenuti da mnoge zemlje nisu razvile jasan teorijski okvir za podršku svojim sistemima procene pismenosti odraslih. Ovo često utiče na efikasnost tih sistema i otežava postizanje željenih ciljeva u oblasti pismenosti odraslih.

Kada pojedine zemlje obično kombinuju međunarodne pristupe i definicije (UNESCO, OECD) sa svojim sopstvenim konceptima, često je očigledan nedostatak teorijske osnove ili okvira, kao što je primećeno u slučaju SAD-a: „Ne postoji prepoznatljivi teorijski okvir koji leži u osnovi sistema odgovornosti Nacionalnog sistema izveštavanja (NRS). Performanse odraslih u pismenosti i računanju procenjuju se na osnovu standardizovanih testova koji sami imaju malo teorijskog osnova koji bi se odnosio na autentične prakse pismenosti i računanja za odrasle“ (Perin, 2015).

Nepostojanje teorijskog okvira i jasnog koncepta ima veliki uticaj na pristup merenju i na instrumente koji se upotrebljavaju, ostavljajući prostor kako za improvizacije, tako i za upliv drugih koncepata i diskursa koji nisu transparentni, a mogu delovati sa pozicija moći.

Inače, uticaj globalnih anketa na nacionalna merenja pismenosti očigledan je u konceptualizaciji i pristupu mnogih zemalja. Ovaj uticaj je vidljiv i kod veština koje se razmatraju u definicijama pismenosti. U isto vreme, često se dešava da nacionalno razumevanje bude ograničeno vrlo tradicionalnim, uskim shvatanjem čitanja i pisanja, a računanje često biva zanemareno – iako neki profili zemalja pominju računanje ili numeričku pismenost, ona se

obično ne elaborira, konceptualizuje ili meri, osim u nekim nacionalnim anketama. Što se tiče veština korišćenja informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), one se prepoznaju kao važne, ali su dosta retko obuhvaćene nacionalnim anketama.

U definicijama i razumevanju pismenosti u ovom istraživanju može se primetiti nekoliko jasnih tendencija:

- Vrlo tradicionalno razumevanje pismenosti izraženo je kroz uobičajeni način merenja: putem samoprocene tj. samo-izjašnjavanja, ili eventualno kroz neku vrstu pojednostavljenih testova, gde bi ispitanici trebalo da pročitaju i razumeju 1-2 napisane rečenice;
- Drugi vid tradicionalnog pristupa zajedničkog mnogim zemljama povezano je sa brojem godina školovanja, gde se svako ko je proveo nekoliko godina u školi smatra pismenim;
- Zajednički je i jaz koji nastaje u mnogim zemljama gde se usvaja shvatanje pismenosti koje je zasnovano na međunarodnim pristupima (uglavnom PIAAC), sa kategorijama i definicijama koje ne odražavaju realnost pismenosti ovih zemalja. Ove međunarodne definicije se često usvajaju, ali se retko integrišu u nacionalne inicijative za pismenost i u načine praćenja.

Profili zemalja često percipiraju pravnu regulativu kao dominantan faktora u okruženju ili političkom okviru pismenosti, ali i učenja uopšte. Ovaj osnovni aspekt često je praćen naglaskom važnosti finansiranja, kao važan deo politike i uslov uspešnosti programa pismenosti. Uz ovo, često se navodi postojanje niza neformalnih obrazovnih programa, inicijativa i mera koje utiču na sticanje i očuvanje pismenosti i veštine računanja.

Formalni i manje formalni okviri obrazovanja obično jasno razlikuju mesta na kojima se obrazovni programi nude. Dvanaest profila zemalja pružilo je definicije neformalnog obrazovanja i učenja koje navode da se ono odvija 'izvan škole' ili 'izvan formalnog obrazovanja'. Takođe, u nekim zemljama, poput SAD-a i Južne Koreje, neformalno obrazovanje se shvata kao strukturirani oblik učenja koji ne daje diplomu ili sertifikat. Ova definicija se razlikovala samo u slučaju Paragvaja, gde se neformalno obrazovanje odnosi na „osnovno opšte obrazovanje koje je otvorenije nego formalni programi, sa sistemom za dobijanje sertifikata o pohađanju“ (Colazo, 2015).

Zemlje se veoma razlikuju po tome gde se pruža obuka u pismenosti: u nekim zemljama ona je gotovo isključivo formalna i stoga bliska školskom sistemu i osnovnim obrazovnim strukturama; u drugim zemljama, kursevi pismenosti i inicijative su paradigmatički primeri neformalnog obrazovanja. Ove razlike, naravno, otežavaju dizajniranje zajedničkog pristupa za praćenje i procenu.

Uopšteno gledano, mogućnosti za obrazovanje odraslih unutar formalnog obrazovanja pružaju se u raznovrsnim institucijama – različitim školama, na univerzitetima, institutima i politehničkim institucijama, pri čemu ove poslednje uglavnom pružaju stručno i praktično obrazovanje. Tu su i institucije i organizacije za obrazovanje u zajednici, institucije VET sistema i za obrazovanje na radnom mestu. Međutim, neke zemlje ne smatraju stručno obrazovanje delom formalnog obrazovanja, bez obzira na nivo kvalifikacija koje se njime stiče. Takođe, oblici opismenjavanja i celoživotnog učenja su ili izričito ili dominantno deo neformalnog obrazovanja.

Kolumbija predstavlja izuzetan slučaj gde „proces opismenjavanja čini deo prvog ciklusa osnovnog obrazovanja, a njegova svrha je da pomogne uključivanje, tj. upis odraslih u sistem javnog obrazovanja i da se brine o primeni osnovnog ljudskog prava na obrazovanje“ (Fundación Transformemos, 2015). Ovaj primer takođe ilustruje vrstu okruženja koje podržava napore na podizanju pismenosti. Sem toga, u Kolumbiji obrazovne institucije formalni sistema organizuju obrazovanje odraslih tokom noćnih ili vikend smena, koristeći, doduše, iste udžbenike kao za decu u 1, 2. i 3. razredu, ali koristeći posebne metode rada prilagođene odraslima. Pored toga, Ministarstvo obrazovanja omogućava implementaciju obrazovnih modela kreiranih za mlade i odrasle u obrazovnim institucijama, koje pak vodi civilno društvo i NVO, i to širom zemlje, uz nadzor regionalnih sekretarijata za obrazovanje. Programi pismenosti se organizuju i u saradnji sa univerzitetima i drugim akademskim institucijama.

Mogućnosti za sticanje pismenosti često se pružaju putem programa koje ne priprema i organizuje vlada. Oblici obrazovanja odraslih i pismenosti su deo rada niza javnih i privatnih organizacija, lokalnih vlasti, NVO-a, sindikata, kompanija i poslodavaca itd. Ovim su najčešće obuhvaćeni i oblici funkcionalne pismenosti i sticanja veština za život i rad. Npr. u Egiptu NVO imaju širok kurikulum koji uključuje zdravlje, održivi razvoj i ljudska prava. Slično tome, na Novom Zelandu postoje privatne organizacije koje promovišu finansijsku pismenost. U Francuskoj poslodavci podržavaju sedam od deset novih inicijativa za stručnu obuku, a privatni poslodavci i državne firme su čak zakonski obavezani da finansijski podržavaju kontinuirano obrazovanje.

U Engleskoj su sindikati imali važnu ulogu u kreiranju ponude i u pružanju podrške obrazovanju i pismenosti odraslih. Sindikati su imali ključnu ulogu u promociji radničkog obrazovanja i preuzimali su odgovornost za zastupanje potreba radnika za obrazovanjem u pregovorima s poslodavcima. Paralelno s tim, delovali su kao mentori, savetnici i posrednici u grupama radnika, kako bi ih podržali u mogućnosti povećanja pristupa odgovarajućim oblicima obrazovanja.

Što se tiče prilika za sticanje pismenosti i numeričkih veština za posebne ciljne grupe, u mnogim zemljama one su omogućene delovanjem raznih aktera u sektoru civilnog društva, uglavnom NVO-a. Ovo posebno važi za programe koji se bave osnaživanjem, društvenim promenama itd. U stvari, analiza profila zemalja pokazuje izvesnu polarizaciju u odnosu na cilj i na provajdere. Naime, onaj pol koji je više 'zasićen' veštinama i obrazovnim sadržajima usmerenim na rad i zanimanje, više je pokriven od strane vlade i vladinih tela, a pol koji je bliži ličnom razvoju i osnaživanju, pokriva civilno društvo. Međutim, programi predstavljeni u profilima nekoliko zemalja pokazuju da uspešne kombinacije i partnerstva među ovim akterima mogu dati veoma dobre rezultate u povećanju pristupa sticanju pismenosti i zadržavanju tih veština. Sticanje pismenosti, zajedno sa veštinama neophodnim za zanimanje, prikazano je u profilima nekoliko zemalja. Ipak, u zemljama gde se nepismenost smatra gotovo prevaziđenom, tehničke i stručne veštine su prioritet u oblasti obrazovanja odraslih.

Neki od programa za sticanje stručnih veština koji integrišu i sticanje pismenosti, a koji su navedeni u profilima zemalja uključuju:

U Kambodži, Centri za učenje zajednice širom zemlje su ključni akteri za pružanje različitih programa poput nastave pismenosti, sticanja stručnih veština i aktivnosti za sticanje prihoda za članove zajednice, posebno u ruralnim područjima.

U Kirgistanu, od 2006. godine Kirgistanska asocijacija za obrazovanje odraslih (KAAE) okuplja 13 glavnih i 10 pridruženih članova iz svih regiona Kirgistana. KAAE pruža programe neformalnog obrazovanja odraslih i aktivno radi na razvoju sektora daljeg stručnog obrazovanja sa univerzitetima i koledžima u zemlji.

U Francuskoj, privatni i državni poslodavci su zakonski obavezani da finansiraju kontinuirano obrazovanje putem OPCA (*Organisme paritaire collecteur agréé*), pri čemu se doprinosi prikupljaju u fond nazvan *Zajednički fond za obezbeđivanje profesionalnog razvoja*, koji je osnovan 2009. godine. Socijalni partneri su odgovorni za procenu osnovnih potreba za veštinama, odgovaranje na zahteve zaposlenih i sprovođenje obrazovnih politika u preduzećima. Obuke treba da budu prilagodljive za različite potrebe polaznika, njihov ritam učenja i profesionalna očekivanja.

U Mozambiku postoji oko sto centara za obuku i razvoj stručnih veština, kako javnih tako i privatnih, i oni godišnje primaju oko dva miliona odraslih polaznika. Međutim, problem je u tome što konvencionalni modeli obuke više nisu prilagođeni trenutnom tržištu rada, a treneri nisu opremljeni znanjem i veštinama u metodologiji obrazovanja odraslih, te to značajno utiče na rezultate.

Analiza programa u 29 profila zemalja pruža brojne primere formalnih i neformalnih prilika i mogućnosti za sticanje obrazovanja odraslih, uključujući i razne vrste pismenosti. Iako programi nisu detaljno opisani, vredi napomenuti da se oblasti kao što su zdravstvena pismenost, obrazovanje za građanstvo i održivi razvoj najčešće nude van koncepta i programa 'osnovnih veština'. Istovremeno, razvijeni su i razni kreativni programi koji povezuju osnovne veštine sa programima za ostvarivanje raznih ljudskih prava, kako je opisano, na primer, u profilima Grčke, Španije i Sudana.

Većina zemalja, sudeći prema profilima, nema pouzdane i uporedive podatke, kako kvalitativne, tako i kvantitativne, za praćenje obrazovanja odraslih i pismenosti. Praćenje obrazovanja odraslih u formalnom sistemu obično sledi pristup i koristi uobičajene instrumente za procenu obrazovnih institucija i vrlo retko se prilagođava specifičnom karakteru obrazovanja odraslih. Sistematsko praćenje kvaliteta, postignuća i performansi neformalnog obrazovanja odraslih skoro da ne postoji i obično je prepušteno akterima civilnog društva. Ako praćenje i ima mesto u neformalnom sektoru, obično je organizovano u specifične svrhe, kao što je priznavanje i validacija kompetencija stečenih na neformalan način.

S nekoliko izuzetaka, u mnogim zemljama preovladava tradicionalni, državno definisan model praćenja pismenosti. Prikupljanje podataka organizovano je na najlakši i ne uvek najpouzdaniji način – uglavnom kroz popis stanovništva i domaćinstava ili istraživanjima na nekom uzorku. Ove metode se snažno oslanjaju na samoprocenjivanje, ili na jednostavno određivanje prema godinama školovanja, pri čemu su minimalne godine školovanja povezane sa sticanjem pismenosti proizvoljno definisane. Svaka zemlja u ovoj studiji koristi nacionalni popis stanovništva za prikupljanje podataka o pismenosti, a neke rade i posebne nacionalne ankete i/ili testove. Međutim, većina zemalja je uključena i u međunarodne programe i istraživanja (UNESCO, UIS, PIAAC i druge), a ako i nisu, izražavaju uverenje da bi od toga imale koristi.

5 STRATEGIJE ZA PRAĆENJE I MERENJE PISMENOSTI

U savremenoj analizi pismenosti suočavamo se sa ključnim političkim, konceptualnim i metodološkim izazovima, koji oblikuju pristup praćenju i merenju. Identifikacija ovih izazova postavlja osnovu za stvaranje sveobuhvatnog okvira koji ne samo da prepoznaje kompleksnost pismenosti u današnjem društvu, već predstavlja temelj za strateške intervencije, za definisanje globalnih pristupa i nacionalnih strategija koje će obogatiti napore usmerene ka podizanju nivoa pismenosti. Političke dinamike, konceptualne nedoumice i metodološke prepreke su ekstrapolirane iz profila zemalja i iz relevantne literature, koja je potvrdila neophodnost njihovog razumevanja za razvoj opštijeg, strateškog pristupa.

5.1 Politički, konceptualni i metodološki izazovi

Izazovi za unapređivanje pristupa praćenju i merenju pismenosti su višestruki:

- Razvoj zajedničkih pristupa, razumevanja i koncepata zahteva *političku volju* i partnerstvo kako na međunarodnom, tako i na nacionalnom nivou. Dominantne metodološke rasprave karakterišu koncept veština i „kvantofrenija“ s jedne strane (oslanjajući se na „kvazi-sigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoje uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja za ključna pitanja globalne krize“ – Popović i Maksimović, 2012, str. 253) i tradicionalna shvatanja koja izjednačavaju pismenost ili sa godinama školovanja – kao što to radi HDI – ili je definišu putem samoprocene u popisima stanovništva. Ovi stavovi ne ostavljaju prostor za novo razumevanje i pogled na pismenost koji bi odražavao nove društvene, ekonomske i kulturne realnosti. Stoga je promena diskursa važan zajednički zadatak.

Partnerstva na nacionalnom nivou impliciraju da proces monitoringa pismenosti ne bi trebalo da se sprovodi isključivo od strane ministarstva obrazovanja ili sličnih tela. Druga ministarstva i partneri – istraživači, akademska zajednica i akteri civilnog društva trebalo bi da učestvuju u definisanju, razvoju mehanizama i instrumenata, testiranju i primeni. Istraživači obezbeđuju teorijsku utemeljenost, kvalitet, a samim tim i održivost procesa, dok civilno društvo, blisko marginalnim ciljnim grupama, daje inpute o kontekstu, praksama, potrebama i postignućima, čineći proces realnim i relevantnim.

Okvir za praćenje pismenosti trebalo bi da identifikuje pokazatelje za svaku oblast života i učini ih jasnim i merljivim (kvantitativno i kvalitativno) uz jasnu dodelu odgovornosti za napredak u svakoj od njih. Obrazovna politika u oblasti pismenosti mora biti rezultat kumulativnih napora svih ministarstava u zemlji. „Sve dok je pismenost odraslih odgovornost samo Ministarstva obrazovanja, pismenost odraslih će biti marginalni društveni problem, kao i marginalni obrazovni fenomen“ (Medić, 2015). Poseban izazov za politiku praćenja su neophodna ulaganja u razvoj mehanizama za zajedničko praćenje i prikupljanje podataka. Da bi se prikupili pouzdani podaci na sistematičan način, potrebna su značajna ulaganja. Međutim, veoma malo bi se postiglo ili izmerilo ako podaci nisu dostupni. Ovo je jedan od glavnih koraka i glavnih briga („... kako izmeriti šta je 'značajan broj odraslih' ako nisu jasno utvrđeni polazni podaci i definisani očekivani rezultati“ – Camors, 2015). Još jedna implikacija autentičnog modela partnerstva je da će mnoge vlade morati da se otvoreno suoče s problemom nepismenosti i sa stvarnom veličinom problema.

- Važno je podvući da metodološki izazovi ne leže toliko u prevazilaženju slabosti u aktuelnom načinu prikupljanju podataka o pismenosti (na primer, činjenica da se sposobnost čitanja i pisanja najčešće samo-procenjuje od strane ispitanika u popisima stanovništva i anketama o domaćinstvima; dvojna priroda tradicionalnih statistika o pismenosti; nedostajući i/ili loši modeli testiranja). Ovi problemi više su povezani s *politikom praćenja pismenosti* i njenim teorijskim utemeljenjem. Izazov je u pružanju metodoloških odgovora na konceptualne debate – to jest, kako najbolje pristupiti, meriti i pratiti funkcionalnu pismenost i pismenost kao kontinuum, i kako 'uhvatiti' kulturne i kontekstualne aspekte pismenosti. „Ko, i na osnovu kojih kriterijuma određuje koji aspekt društvenog života treba da postane numerički uporediv kroz sve nacionalne sisteme? [...] Kvalitet i efikasnost u obrazovanju nisu politički neutralne kategorije, niti su lako merljive“ (Gornitzka, 2006, str.36–37).

Kako bi se poštovala nacionalna i kontekstualna priroda pismenosti (što je uslov za relevantnost i pouzdanost rezultata), istovremeno vodeći računa o relevantnosti globalnih ciljeva na regionalnom i nacionalnom nivou, neophodna je jaka intranacionalna i internacionalna saradnja. Značaj i neophodnost takve saradnje postaju još očigledniji kada se, uz ove zahteve, dodaju metodološka pitanja u vezi sa potrebom za uporedivim podacima i valjanim međunarodnim uvidima. Takva saradnja će morati da uključuje koordinirani rad i jasnu komunikaciju između politike i nauke, donosilaca odluka i istraživača, i na kraju – između onih koji planiraju, sprovode i prate programe pismenosti i obrazovanja odraslih.

- Jedan od ključnih problema je konceptualne prirode, ali ima direktne implikacije na *metodološki pristup*. To je pomenuti kvantitativni pristup i orijentisanost na ishode, koji stoje u osnovi velikog broja pristupa merenju pismenosti. „Orijentisanost na ishode, koja svakako nosioce obrazovanja abolira od dobrog dela odgovornosti, potpuno ispušta iz vida same procese, koji imaju neprocenjiv značaj u procesu obrazovanja i vode onim ishodima koji nisu merljivi postojećim instrumentarijumom“ (Popović i Maksimović, 2012, str.254). Procesi učenja i poučavanja su u kontekstu pismenosti veoma važni – oni prevazilaze pitanja tehnike pisanja i čitanja, uključuju osnaživanje, motivaciju, reflektuju dominantne društvene koncepte pismenosti i individualne odgovore na njega, i samim tim imaju direktnog uticaja na rezultate – vrstu i kvalitet postignute pismenosti i njegovu održivost.

Iako su kvantifikacija i statistička analiza neophodne i na nacionalnom i globalnom nivou (kako zbog razloga praktične implementacije politika, tako i zbog izbegavanja proizvoljnosti i sistematičnosti, koje neretko prate ovu oblast), one same teško da mogu da uđu u suštinu kompleksnog fenomena kakav je pismenost (naravno, ako se ona ne redukuje na puke veštine). „Neobično je da, posle talasa porasta interesovanja za ceo varijetet kvalitativnih metoda i pristupa (naročito onih oslonjenih na kulturološko-antropološki pristup) dolazi do ponovnog pomeranja ka statističko-kvantitativnom pristupu. Stiče se utisak da je globalna kriza, zahvatajući brojne oblasti društva (pa i nauku) dovela do paničnog 'bega' u kvazi-sigurnost egzaktnih nauka i njihovih metodologija, iako ne postoje uverljivi dokazi da takav pristup nudi rešenja na ključna pitanja globalne krize“ (Popović i Maksimović, 2012, str.253).

Zato studije pismenosti moraju izbeći 'kvantofreniju' i biti praćene značajnim kvalitativnim razmatranjima pre merenja, i kombinovane sa njima tokom interpretacije dobijenih rezultata merenja. OECD se sa svojom PISA studijom značajno pomerio u tom pravcu. Oni što je pak i

dalje dominantno je koncept 'veština', koji je po svojoj prirodi reduktivan, kao i kompetitivni karakter kvantitativnih merenja tipa PIAAC-a i rangiranje koje treba da informiše kreatore politika, a koje pak ne govori mnogo o kvalitetu i značajnim atributima koje bi inicijative iz domena pismenosti morale da poseduju.

Ne mora svako merenje neke pojave biti izraz otvorenog ili skrivenog neoliberalnog karaktera i izraz teorije ljudskog kapitala, ali studije pismenosti su, po prirodi fenomena koji istražuju, bliske potrebama sveta rada i zapošljavanja, i stoga sklone 'zastranjivanju' u tom pravcu. Pismenost je nesumnjivo od ogromne instrumentalne vrednosti u životu pojedinca, ali ako se merenjem svede samo na to, izgubiće se nekoliko njenih važnih dimenzija, ali i neophodan ključ za njeno unapređivanje.

- *Odnos između međunarodnih studija i pristupa praćenju pismenosti razvijenog od strane globalnih organizacija s jedne strane, i nacionalnih politika i praksi s druge strane, posebna je vrsta izazova, vidljivog u velikom broju profila zemalja. Tradicionalni pristup za procenu pismenosti, koji se oslanja na nepouzdana nacionalne podatke, kritikovan je zbog njegove arbitrarnosti i nepouzdanosti, jer se stopa ili procenat nepismenosti često koristi kao široko rasprostranjen pokazatelj bez ubedljive relevantnosti i stvarne uporedivosti. Takođe, profili zemalja u ovoj studiji snažno podržavaju binarne definicije pismenosti u obrazovnoj politici: pismeni – nepismeni.²⁶ Međutim, ove definicije su u suprotnosti sa odustajanjem od binarnih shvatanja pismenosti u istraživanjima i literaturi o obrazovanju odraslih, koje takvo definisanje ne smatraju mnogo korisnim. Slične su i preporuke nekih međunarodnih organizacija koje se bave politikom obrazovanja i pismenosti.*

Ipak, iznenađujuća je činjenica da je UIS (UNESCO Institut za statistiku) preporučio da se odustane od korišćenja pismenosti kao pokazatelja ljudskog razvoja (HDI – Indeks ljudskog razvoja), sa objašnjenjem koje su naveli autori HDI (Indeks ljudskog razvoja) i istraživači sa Univerziteta u Oksfordu: „Pismenost odraslih korišćena u prethodnom HDI (koja je jednostavno binarna varijabla – pismeni ili nepismeni, bez gradijenta) nije dovoljna mera za dobijanje potpunog uvida u postignuća u znanju“ (Reyles, 2010). Umesto da se uloži napor na promovisanju nebinarnog koncepta pismenosti i unapređenju

²⁶ Čak i UNESCO jednim delom podržava ovaj pristup: "Konvencionalne statistike pismenosti koje dele stanovništvo na dve grupe na osnovu ove definicije - jednu koja je pismena i drugu koja je nepismena - široko su dostupne i korisne za praćenje globalnog napretka prema univerzalnoj pismenosti" (UIS, 2013).

metodologije za njegovo merenje, pismenost je jednostavno ukinuta kao relevantan pokazatelj.

Jedan od razloga za prihvatanje primene međunarodnih studija na nacionalnom nivou je taj što te studije obično testiraju uzorke instrumenata na nacionalnom nivou, koristeći istu, standardizovanu metodologiju – to čine ALL, IALS, i konačno PIAAC, a onda vrše rangiranje i međunarodno upoređivanje. Iako je PIAAC pristup bio predmet mnogo kritika, on je pružio složeniji pogled nudeći nekoliko kategorija za procenu (pismenost, matematička pismenost i rešavanje problema u tehnološki bogatom okruženju), što zemljama izgleda izvodljivo i korisno, sa lociranjem procenta postignuća zemlje na transnacionalnoj skali (prema imaginarnom OECD-proseku), što pak nosi dozu atraktivnosti. PIAAC takođe odgovara potrebi za identifikovanjem funkcionalne pismenosti insistiranjem na primenjivom znanju i veštinama – takođe nešto što odgovara velikom broju zemalja koje slede trend ekonomske koncepcije obrazovanja i pismenosti. Ovaj program je postao diskurzivno sredstvo za stvaranje savremenog koncepta pismenosti, koji koristi strukturiranje putem benčmarkinga (Jakobi, 2007). Ranije shvatanje pismenosti je tako gotovo u potpunosti zamenjeno osnovnim veštinama i, na nekom nivou, kompetencijama. Šta li bi P. Freire na to rekao?

Izazove sa kojima se sreću pokušaji unapređenja praćenja i merenja pismenosti odlikuje kompleksnost – ovaj fenomen je u čvorištu politike, istraživanja i prakse, ali i na sredini puta između globalnih, regionalnih i nacionalnih pristupa. Sem toga, on je neodvojiv deo obrazovanja odraslih, naročito neformalnog obrazovanja (što već po sebi predstavlja poseban problem), ali i ekstremno važan za politike borbe protiv siromaštva, politike zapošljavanja, ekonomske i socijalne politike, rodnu ravnopravnost itd. Kako to kaže Act!onAid: „Pismenost, ukratko, predstavlja đubrivo potrebno za razvoj i ukorenjivanje demokratije kako bi proključala i rasla. To je nevidljiva komponenta u svakoj uspešnoj strategiji za iskorenjivanje siromaštva“ (Archer, 2005, str.2).

5.2 Unapređenje praćenja i merenja pismenosti

Dalji koraci u razvoju efikasnog pristupa praćenju moraju uzeti u obzir pomenute izazove i nekoliko aspekata: konceptualni okvir, kontekstualni i kulturni karakter pismenosti, potrebu za metodološkim poboljšanjima, kombinaciju kvantitativnih i kvalitativnih podataka, mere i pokazatelje od globalnog značaja, potrebu uporedivosti i zajednički definisane ciljeve u oblasti pismenosti.

- Praćenje mora da se vrati na *konceptualne diskusije* koje mogu pružiti utemeljenje za praćenje i merenje. Potrebno je razmatrati različite pristupe i tumačenja, i to paralelno sa teorijskim raspravama o funkcionalnoj pismenosti, porodičnoj pismenosti, višestrukim pismenostima, pismenosti kao kontinuumu. Svi ovi pristupi i razumevanja pismenosti morali bi da budu praćeni adekvatnim metodologijama za praćenje i merenje, inače ostaju na apstraktnom nivou neprevodivom na realnost sveta (ne)pismenosti, gubeći time svoju opravdanost i dokazivost.

„Potrebne su dosledne definicije pismenosti za globalno upoređivanje“ (EFA GEMR, 2015, str.138). Ali ako je glavni cilj upoređivanje, onda nisu velike šanse da se dođe do zajedničkog definisanja, i to i jeste jedan od glavnih problema globalnih studija pismenosti. Senzacionalizam poređenja može da bude i odbojan za kreatore politika i stručnjake, a on jeste izražen. Zajednički pristupi i shvatanja moraju imati dublju motivaciju i pokazati potencijal za ozbiljne promene i dugotrajan, sveobuhvatan napredak. (Zlo)upotreba rezultata PISA i PIAAC studije ukazuje na ovaj rizik.

Ova napetost između koncepata obrazovanja odraslih i procesa praćenja primećena je i u kontekstu SAD-a: „Teorija mora da podrži okvir. Razvoj održivog okvira za procenu i praćenje obrazovanja odraslih svakako bi imao koristi od teorije obrazovanja odraslih“ (Perin, 2015). Praćenje Cilja 4 iz Dakarskog okvira za akciju²⁷ jasno je navelo da „Pismenost najrudimentarnije vrste predstavlja koristan posredni cilj, ali je samo korak ka široko definisanoj kulturi pismenosti koja uključuje raznolike interpretacije pismenosti“ (Connal and Sauvageot, 2005). Stoga se čini ključnim stav da sveobuhvatna revizija pristupa praćenju pismenosti treba da počne sa konceptualnim razjašnjenjima.

- Treba uzeti u obzir *kontekstualni i kulturni karakter pismenosti*, kao i postojeće prakse pismenosti. Program LAMP je ponovno pokazao da statističko merenje pismenosti nije nezavisno od konteksta ili kulture. Međutim, diskurzivni karakter pristupa PIAAC (baziran na diskurzivnom karakteru koncepata „veština“ i kompetencija, koje su konceptualizovane u industrijalizovanim zemljama) ne ostavlja mnogo prostora za različita shvatanja i različite prakse u različitim delovima sveta.

²⁷ Globalni dokument koji je usvojen na Svetskom sastanku o obrazovanju za sve u Dakaru, Senegal, 2000. godine. Ovaj okvir postavio je ciljeve i strategije za ostvarivanje osnovnog obrazovanja za sve, do 2015. godine

Ocena instrumenata koji se koriste treba da ima jasan odnos prema autentičnim praksama pismenosti i numeričke pismenosti odraslih. Utvrđivanje nivoa pismenosti treba da se temelji na ovim praksama, umesto da se oni formulišu na osnovu rezultata standardizovanih testova, koji često prikazuju veštačke umesto autentičnih elemenata (Perin, 2015) i kreiraju kriterijume u prostoru distanciranom od realnosti.

Primer dobre prakse može se naći u programima izgradnje kapaciteta poput RAMAA (program UIL-a, UNESCO-vog Instituta za celoživotno učenje), gde je definisan prioritet „podsticanje saradnje Jug – Jug i nezavisnost od rekolonizacije od strane naučnika sa Severa“ (Grotlüschen, 2015). Sličan stav je izražen i u srpskom kontekstu: „Pristup se ne može jednostavno nametnuti odozgo prema dole; on se mora graditi i odozdo prema gore“ (Medić, 2015).

- *Dalja metodološka poboljšanja* su od suštinskog značaja za prelazak na efikasnije pristupe nacionalnom praćenju pismenosti, jer vraćanje na istorijska i zastarela merila i postupke nije rešenje. Takođe, postupci kao što je odluka HDI-a da ne radi na razvoju načina merenja pismenosti kao kontinuuma, već da pismenost jednostavno izostavi kao meru, nisu dobar put ka poboljšanju mera i pristupa za razvoj pismenosti.

„HDI i dalje ostaje kompozitni indeks koji meri napredak u tri osnovne dimenzije – zdravlje, znanje i prihodi, a znanje se sada meri kombinovanjem očekivanih godina školovanja za decu školskog uzrasta, sa prosečnim godinama prethodnog školovanja za odrasle starije od 25 godina“ (Reyles, 2010).

Umesto usmeravanja napora ka intenzivnim istraživanjima novog pristupa pismenosti i ka razvoju efikasnije metodologije koja bi mogla da zabeleži i realno meri pismenost odraslih i prati napredak, pismenost je jednostavno skinuta s liste (Tucket and Popović, 2015). Imperativ je da proces praćenja pismenosti treba da se osloni na koncept i da uključi i mehanizme samog praćenja.

Metodološka poboljšanja treba da pronađu najprikladniji način merenja pismenosti kao kontinuuma (gde je potrebna međunarodna saglasnost o broju nivoa i o njihovim minimalnim opisima) i načine merenja različitih vrsta pismenosti, kada se postigne zajedničko razumevanje koncepta višestruke pismenosti. To bi moglo biti razvijeno zajedničkim pristupom koji bi uključio glavne vrste pismenosti (npr. čitanje i pisanje, računarska, zdravstvena, politička, finansijska pismenost itd.) i globalnom saglasnošću o njihovim definicijama, uz obavezno ostavljanje prostora za nacionalno – specifične ciljeve i pokazatelje. „Budući da se pismenost, numerička

pismenost, tehnološke i radne funkcije mogu značajno razlikovati između zemalja, važno je identifikovati zajedničke osnovne funkcije koje se mogu meriti kako bi se omogućilo poređenje“ (Perin, 2015).

Potreba za proširenjem fokusa praćenja i potreba za uključivanjem novih partnera i za integrisanim pristupom čini se važnim doprinosom nekoliko profila zemalja.

„Veliki broj nacionalnih, regionalnih i lokalnih projekata i aktivnosti usmeren je na podršku veštinama odraslih u vezi sa zapošljavanjem, inkluzijom, zdravljem, angažmanom, porodicama i ekonomijom, ali ne postoji sistematsko prikupljanje podataka o ovim naporima. Svi ovi projekti prate svoje aktivnosti i postignuća, međutim, ne postoji sistem za integraciju ovih podataka i, zbog različitih metodologija razvijenih od strane različitih autora, različitih zahteva za izveštavanje od strane različitih donatora, i, pre svega, zbog odsustva zajedničkog okvira za praćenje, svaki pokušaj integrisanja rezultata i zaključaka o različitim aspektima obrazovanja odraslih nailazi na ozbiljne prepreke“ (Medić, 2015). Stoga se čini jasnim da bi složenost fenomena pismenosti mogla da bude bolje 'uhvaćena'. „Izazov je pronaći načine razvoja, procene i promocije različitih vrsta pismenosti – postizanje ovoga zahteva promenu kulture, u kojoj bi se nastavnicima i studentima dalo poverenje za razvoj efikasnih programa, umesto da se pridržavaju centralizovano postavljenih ciljeva“ (Tucket, 2015). To bi mogao biti korak ka nizu kvalitativnih i kvantitativnih modela praćenja, kao što su etnografske studije ili nove samo-procene pismenosti. Burkina Faso je razvila neku vrstu alternativne metodologije i sugerise prikupljanje priča o uspesima polaznika: svedočenja o uspesima i/ili nedostacima njihovog procesa učenja i obrazovanja takođe mogu pružiti ključne uvide u razumevanje pismenosti u nacionalnom okruženju (Diallo Bolly and Boubacar, 2015).

Uključivanje više relevantnih kovarijata u sistematsku ocenu preporučeno je od strane nekih autora profila zemalja (npr. Burkina Faso, Uganda, Zambija). Na ovaj način bilo bi lakše povezati pismenost i obrazovanje odraslih sa mnogim drugim ciljevima održivog razvoja sem Cilja 4 (SDG 4) i pokazati da su pismenost i numerička pismenost često preduslovi i osnov za uspešnu implementaciju strategija za ostvarivanje drugih ciljeva.

Takav pristup bi povećao vidljivost i razumevanje međusektorskih i uzajamnih veza između obrazovanja, održivosti i ključnih oblasti globalnog razvojnog plana UN-a do 2030, uključujući: smanjenje siromaštva, iskorenjivanje gladi, poboljšano zdravlje, rodnu ravnopravnost i osnaživanje, održivu poljoprivredu i druge oblasti.

- Još jedno, slično područje za dalji metodološki razvoj je potreba za *kombinovanjem kvantitativnih i kvalitativnih podataka*. Pozadinski upitnik kao deo istraživanja (kao što to radi PIAAC program) nije kvalitativna studija – on pruža samo neke, sporedne kvalitativne podatke. Mnogi autori prepoznaju potrebu za korišćenjem kvalitativne metodologije: „Praćenje programa pismenosti trebalo bi da bude sveobuhvatno i da obuhvata i kvalitativne i kvantitativne aspekte“ (Shah, 2015); „[Instrument] treba da ispituje i analizira kako kvantitativne, tako i kvalitativne pokazatelje, stavljajući veći akcenat na relevantnost programa obuke, adekvatnost obuke i sadržaja u odnosu na potrebe polaznika, na kvalitet instrumenata za praćenje i evaluaciju i kvalitet ljudskih resursa za učenje i nastavu“ (Diallo Bolly and Boubacar, 2015); „Fokusiranje na kvalitativni proces praćenja i na obezbeđivanje kvaliteta sa naglaskom ne samo na formalnim aspektima, već i na nezvaničnim rezultatima i interakcijama“ (Zarifis, 2015).
- Važno je pronaći metodu ili metode procene koje su relevantne i izvodljive *na nacionalnom nivou* (sa stručnog i finansijskog stanovišta), ali i formulisati mere i pokazatelje *od globalnog značaja i međunarodno uporedive*.

Većina zemalja u ovom istraživanju koristi kombinaciju podataka prikupljenih putem popisa stanovništva i rezultata nacionalnih istraživanja i testiranja. Ipak, mnogi autori preporučuju PIAAC kao najbolji način za merenje i praćenje pismenosti. Neki autori dodaju da iako je PIAAC potreban, to nije dovoljno i treba ga dopuniti drugim pristupima. To ne znači napuštanje ili isključivanje iz međunarodnih komparativnih studija osnovnih veština (kao što je PIAAC). Naprotiv, one su korisne, ali bi bilo netačno smatrati ih dovoljnim i odustati od napora da se nadopune drugim studijama i istraživanjima (Medić, 2015).

Mogući put za unapređenje metodologije bio bi kombinacija postojećih elemenata. Prikupljanje podataka putem nacionalnog popisa stanovništva predstavlja početnu tačku, ali svaka zemlja može koristiti manje ankete i testiranja na reprezentativnom uzorku, razvijene i isprobane kroz istraživanja. Takav pristup može obezbediti procenu pouzdanosti procenta osoba koje se samo-izjašnjavaju kao pismene, a nemaju završeno osnovno obrazovanje i ne mogu smatrati pismenim prema definiciji zemlje.

Profili zemalja beleže mnoge slabosti u nacionalnim procesima procenjivanja, za čije je otklanjanje potrebno obezbediti alternativne metode:

U SAD-u se nacionalno praćenje i procena rade samo za programe koji primaju federalna sredstva, po zakonu AEFLA, isključujući iz analize programe koji nemaju federalno finansiranje, i neformalno obrazovanje odraslih;

U Južnoj Koreji procena se vrši kroz kontrolne posete institucijama za obrazovanje i pismenosti i stavlja se akcenat na ocenu usaglašenosti stvarnih i zvanično podnetih dokumenata;

U Ugandi su monitoring i evaluacija pismenosti slabo razvijeni, i uglavnom se odnose na participaciju ili na dostupnost. Prate se upis, pohađanje i distribucija materijala za učenje, a sa ciljem provere odgovornosti.

Međunarodna istraživanja poput PIAAC mogu se koristiti upravo kao pomoć da se dođe do realnijih procena pismenosti na nacionalnom nivou. Neke zemlje, poput Nemačke, već kombinuju rezultate PIAAC-a sa temeljno, konceptualno i metodološki pripremljenim nacionalnim testiranjem. „Čini se da je adekvatnije dopuniti PIAAC nacionalnim istraživanjima pismenosti prvog nivoa, umesto upoređivanja [nacionalnih] podataka o prvom nivou pismenosti sa procenom veštine čitanja [kod PIAAC-a]“ (Grotlüschen, 2015). Postoji čak i preporuka za UNESCO „da dopuni prilagođenu verziju PIAAC istraživanja pitanjima koja traže od ljudi njihovu percepciju sopstvenog samopouzdanja i kompetencija u korišćenju pismenosti i numeričke pismenosti (na skali od pet poena), i to, npr. pri rukovanju zvaničnim dokumentima, kupovini automobila, proceni budžeta, podizanju kredita“ (Tuckett, 2015).

- Na kraju, postavlja se pitanje *zajedničkih ciljeva u oblasti pismenosti*. Podcilj 4.6. UN Agende 2030 2030: „osigurati da svi mladi i značajan deo odraslih, kako muškarci tako i žene, postignu pismenost i numeričku pismenost“, ali on je veoma nejasno definisan. Pojam 'značajan' je veoma neodređen, podciljevi i mere povezane sa njima moraju biti posebno precizirani za svaku zemlju u skladu sa njenom trenutnom situacijom i sa potrebama i pravima građana. Iako je ovaj cilj, tj. ova definicija 'kukavički' izbegla da se odredi u odnosu na ono što se želi postići (i time vladama olakša kreiranje nacionalne politike i ciljeva), značajno je prepoznavanje zajedničke potrebe i nužnost napora da se obezbediti porast trenda unapređenja pismenosti u što kraćem roku. To može biti 50% ili 100% – teško da je uopšte moguće formulisati cilj kojim će sve zemlje biti zadovoljne.

„Svaka zemlja treba da ima svoju strategiju pismenosti i da odgovori na pitanje šta pismenost znači u svakoj sferi života odraslih. Teško je razviti zajedničke kriterijume i, posebno, zajedničke pokazatelje za sve zemlje“ (Medić, 2015).

Ova osjetljivost na nacionalne i lokalne varijacije i razumevanje pismenosti je tačka koja se naglašava u nacionalnim kontekstima, npr. u Grčkoj: „...ovo zahteva jasno i univerzalno značenje pojma pismenosti koje će uključivati aspekte društvene i kulturne raznolikosti unutar društva, ne isključujući ni regionalne i lokalne varijacije unutar zemalja“ (Zarifis, 2015).

Čini se, dakle, da široki zajednički koncepti i zajednički metodološki pristup mogu koristiti prethodna iskustva na nacionalnom i globalnom nivou u proceni i praćenju pismenosti, kako bi omogućili globalnu uporedivost podataka, dok se i dalje ostavlja prostor za nacionalnu relevantnost podataka. „Takođe je tačno da je u obrazovanju 'vreme' relativno: kulturne promene traže vreme. Kada je predložena godina 2030, možda je trebalo preporučiti izradu konkretnih planova za poboljšanje obrazovanja sa ciljem da se postigne merljivi napredak do 2020. i 2025. godine“ (Camors, 2015). Upozorenje o „pretpostavljenoj statičkoj prirodi ciljeva koji se odnose na nepismenost“ (Lolwana, 2015) ukazuje na potrebu da se ostavi prostor za prilagođavanje u kontekstu pojedinačnih zemalja tokom 15-godišnjeg perioda važenja globalnog UN programa Agenda 2030.

Konkretno preporuke iz izveštaja zemalja idu dalje od sistema praćenja i uključuju probleme koji se odnose na celokupno polje obrazovanja odraslih, posebno neformalnog obrazovanja odraslih. Identifikovani problemi odnose se na: slabu stručnu pripremljenost osoblja koje radi u obrazovanju odraslih (a koje takođe treba da sprovodi proces praćenja), njihov nestabilni profesionalni status, nedostatak zakonske regulative i politike, nedostatak istraživanja (najčešće zbog nedostatka finansiranja) koje bi moglo naučno i stručno podržati procese praćenja, ulogu društvenog partnerstva, a posebno važnu ulogu koju civilno društvo treba da igra u procesu praćenja (ovo naglašavaju mnogi autori profila zemalja). Posebna pažnja se, izgleda, mora posvetiti najvažnijim društvenim grupama (kao što su npr. žene), što podrazumeva najpre identifikovanje grupa sa niskim nivoom pismenosti, kao jednim od glavnih koraka u tom procesu. Profili zemalja formulisali su i preporuke za poboljšanje mogućnosti za učenje, povećanje pristupa i razvoj podrške programima pismenosti, sa fokusom na ukupnoj participaciji u programima obrazovanja odraslih. Praćenje pismenosti se mora tretirati u ovom širem okviru ukupnog obrazovanja odraslih.

5.3 Zaključna razmatranja

Iako profil zemalja i postojeća literatura pokazuju složenost i mnogostranu prirodu obrazovanja odraslih i pismenosti, postoje jasne tendencije u programima pismenosti za procenu i praćenje na globalnom i nacionalnom nivou. Zaključci se dotiču i širih problema obrazovanja odraslih i pismenosti unutar specifičnih konteksta praćenja pismenosti i numeričkih veština.

Aktuelna situacija u vezi sa pismenošću je zabrinjavajuća. Uprkos značajnoj globalnoj politici i medijskoj pažnji, brojnim inicijativama i kontinuiranim naporima u različitim nacionalnim i regionalnim kontekstima, postignuća su daleko od zadovoljavajućih. Postoje brojni razlozi za to, a načini prevazilaženja uključuju:

- Kreiranje politike pismenosti i razvoj programa, njihova implementacija, praćenje i evaluacija trebalo bi da idu zajedno i da budu uravnoteženi. Beskorisno je da politika postavlja ciljeve koji su logistički nemogući. Na primer, „smanjenje nepismenosti na 50%“ (Cilj 4 Dakarskog okvira za akciju) zvuči kao vredan cilj, ali ništa ne znači ako mere implementacije i finansijski resursi nisu jasno i dosledno posvećeni postizanju tog cilja.
- Ciljevi bi morali da budu zasnovani na pouzdanim osnovnim podacima i na podacima iz istraživanja. Trenutno, rasprava o ciljevima i pokazateljima više liči na 'licitaciju' – retoričko takmičenje između različitih učesnika u procesu donošenja odluka, uz navođenje anegdotalnih podataka. Rezultati ovih rasprava imaju manje veze sa realnim procenama onoga što je realno ostvarljivo u pogledu razvoja pismenosti, već više sa odnosima moći aktera u tim raspravama.
- Postoji konceptualna konfuzija u vezi sa obrazovanjem odraslih i pismenošću i među međunarodnim organizacijama. Ova konceptualna nejasnost direktno utiče na metodološka pitanja, uključujući praćenje. Ne postoji kontinuitet u tretiranju, praćenju, merenju ili razvoju određenih koncepata. Koncepti se menjaju, zamenjuju, kopiraju, prenose i transformišu iz političkih razloga, bez prateće istraživačke elaboracije, opravdanja i/ili razmatranja praktičnih posledica. Na primer, konceptualna 'klizavost' između obrazovanja odraslih i celoživotnog učenja, ili između pismenosti i osnovnih veština. Čak i pismenost se ponekad veoma široko konceptualizuje, tako da uključuje brojne, veoma raznovrsne veštine. Ponekad se pismenost i numeričke veštine tretiraju odvojeno, pri čemu ove druge evidentno dobijaju znatno manje istraživačke pažnje.
- Nacionalni i međunarodni okviri praćenja nisu povezani. Ne postoji funkcionalan odnos između njih. U najboljim slučajevima,

međunarodne ankete i studije se prihvataju i sprovode uz nacionalne mere, ali nisu usklađene u pristupu i metodologiji. Prenos je gotovo potpuno jednostran: sa globalnog na nacionalni nivo, a čak i tada više na deklarativnom nivou – međunarodne ankete retko utiču na nacionalne prakse praćenja.

- Postoji mnogo primera inovativnih pristupa obezbeđivanju pismenosti, korisnih istraživanja i preporuka za praćenje – kako za konceptualne i diskurzivne odluke o okvirima praćenja, tako i za metodološka rešenja i instrumente za merenje. Ono što nedostaje, međutim, jeste politička volja i posvećenost da se ova rešenja, uvidi i preporuke analitički i sistematski obrade i da se obezbede dovoljna sredstva i finansijski resursi za njihovu implementaciju.

Ovi izazovi odražavaju složenost procesa praćenja pismenosti. Popisi stanovništva i ankete o domaćinstvu ostaju glavni izvor podataka o pismenosti. Međutim, nedostatak jasnog teorijskog okvira u vezi sa konceptima i definicijom pismenosti rezultira konceptualnim miksom pristupa. Tradicionalno dihotomno korišćenje varijable 'pismenost' i dalje postoji, posebno u zemljama koje koriste podatke iz popisa, ali se često nesistematski i nekritički kombinuje sa procenama individualnih veština, supervizijom i tradicionalnim školskim metodama. „Problemi u vezi sa merenjem pismenosti na osnovu samo-izjašnjavanja ili informacije od strane drugih osoba doveli su do nastojanja da se sprovedu direktne procene pismenosti putem istraživanja domaćinstava. Uprkos dodatnim uvidima koje pruža ovaj pristup, većina standardnih istraživanja domaćinstava koja direktno procenjuju pismenost zasnovana su na jednostavnoj binarnoj podeli između pismenosti i nepismenosti. Međutim, od Dakara, pismenost se sve više posmatra ne kao pojedinačni, već kao množina koncepata; kao delovanje aktera koji su različito postavljeni u različitim socijalnim, kulturnim, političkim, ekonomskim i istorijskim kontekstima, i koji svaki ima različite svrhe u čitanju i pisanju različitih vrsta tekstova. Pismenost poprima različite oblike kao kontinuum veština korišćenih za komunikaciju“ (EFA GEMR, 2015, str.139).

Očigledno je da se prilike za sticanje pismenosti i inovacije u povećanju pristupa dinamičnije i bogatije razvijaju od stvaranja koherentnih sistema praćenja koji mogu 'uhvatiti' povezana dostignuća raznovrsnih inicijativa. Profili zemalja ističu potrebu za jasnim konceptom, definicijom i pristupom praćenju, uključujući njegov odnos prema formalnom obrazovnom sistemu (kao što su godina sticanja obrazovanja i osnovno obrazovanje). Oni takođe pružaju korisne preporuke za rešavanje metodoloških izazova, vezanih za:

- korišćenje kvantitativnih i kvalitativnih podataka;
- pismenost kao kontinuum (gde se nivoi pismenosti mere na kontinuiranoj skali);

- višestruku pismenost, koja bi uključivala različita područja (i različite partnere u procesu praćenja);
- konkretne aspekte procene pismenosti.

Globalna uporedivost podataka o pismenosti i dalje je važno pitanje, ali je jednako važno i pitanje u kojoj meri je ta uporedivost neophodna? Šta treba da bude predmet tog zajedničkog merenja i uporedivost?

Postoji ubedljiv argument zašto postavljanje globalnog cilja na način na koji je to učinjeno u okviru ciljeva održivog razvoja (SDG) nije korisno: ono je arbitrarno, ne odnosi se na nacionalne kontekste, neosetljivo je i neadekvatno za različita značenja i različit obim problema nepismenosti u različitim zemljama.

Ipak, zajednička teorijska osnova mogla bi da definiše dogovorena područja unutar fenomena pismenosti, tj. dogovorene elemente, aspekte ili setove veština i, kao posledicu toga, zajedničke vrste pokazatelja unutar ovih područja. To bi omogućilo zemljama da mere napredak na informisaniji i pouzdaniji način, povećalo bi mogućnosti i mehanizme za razmenu i međusobno učenje, omogućilo šire partnerstvo i jake saveze za sprovođenje programa pismenosti i njihovo praćenje. Najvažnije je da bi stvarni i efikasni zajednički pristup „ubedio aktere rada na razvojnoj agendi u ključnu katalitičku ulogu pismenosti, ali i obrazovanja odraslih u širem smislu“ (Tuckett i Popović, 2015, 30).

Globalne studije pismenosti 'pričaju jednu priču' (Addey, 2018) – ona je važna, ali nije jedina. Pismenost je uvek kontekstualizovana i studije moraju to da uvažavaju ako pretenduju na relevantnost. Sem toga, pismenost se često tiče marginalizovanih i isključenih grupa, a studije velikih razmera ne samo da teško mogu da ih identifikuju, već ponekad čak i odražavaju proces marginalizacije, dodajući stigmatizaciju celih zemalja. Preterana generalizacija nije samo metodološki pogrešna, već i oduzima na upotrebljivosti rezultata. Ipak, globalni pristupi i rezultati globalnih studija mogu da daju značajne informacije, da informišu, ukažu, unaprede nacionalnu metodologiju procenjivanja i budu dobar 'saradnik' u procesu praćenja. Stoga su kombinacije globalnih i nacionalnih studija ono što ima najveći potencijal, uz kombinacije metodoloških pristupa i instrumenata. To je potvrdilo i ovo istraživanje, otvarajući i niz pitanja o načinima da se to uradi.

„Postoji još nade, međutim, za svetsku procenu pismenosti visokog kvaliteta. Kako akumuliramo znanje iz različitih međunarodnih procena, možda ćemo moći da razvijemo testove koji su jednostavniji i efikasniji, a koji će pomoći praćenju napretka ka postizanju ciljeva pismenosti odraslih na globalnom nivou. Možda optimalno rešenje za globalni instrument za praćenje leži negde između tih sveobuhvatnih procena i pristupa testiranju preko jednog pasusa ili jedne rečenice“ (UIS, 2017b, str.32).

6 LITERATURA

1. Abadzi, H. (2003). *Adult Literacy. A Review of Implementation Experience*. Washington, D.C.: The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/111821468330039348/pdf/293870Adult0literacy.pdf>
2. Abreu, F., & Silva, L. F. (2016, August 21). *The three Rs: How Bolivia combats illiteracy*. BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-37117243>
3. Addey, C. (2018). Assembling literacy as global: the danger of a single story. In M. Milana, J. Holford, S. Webb, P. Jarvis, & R. Waller (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Adult and Lifelong Education and Learning* (str. 315–335). Palgrave Macmillan UK.
4. Ahn, L.W. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *South Korea*. Arhiva autora.
5. Almazan-Khan, M. L. (2000). Does EFA Stand for “Except for Adults”? *Adult Education and Development*. 54. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=644&clang=1.
6. Altman, U. (2019, May 15). *Arab world turns page on literacy*. Jerusalem Post. Middle East. <https://www.jpost.com/Middle-East/Arab-world-turns-page-on-literacy-589769>
7. Ankrom, R. (2011, November 27). *William S. Gray Jr.: The man who taught millions to read*. Historical Society of Quincy and Adams County. <https://www.hsqac.org/william-s-gray-jr-the-man-who-taught-millions-to-read5c92aa66>
8. Archer, D. (2005). *Writing the Wrongs. International Benchmarks on Adult Literacy*. Johannesburg: Act!onAid International and GCE. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Archer_Writing_the_Wrongs_2005_En.pdf

9. Archer, D. & Cottingham, H. (1996). *Reflect Mother Manual. Regenerated Freirean literacy Through empowering community techniques*. UK: ActionAid. <http://netbox-production.s3.eu-central-1.amazonaws.com/resources/5a4dbe0f6b344789810584f8b1b23ea7.pdf>
10. Ariski, A. M. (2014). *Legal Literacy: An Introduction to Legal Studies*. Athabasca University: AU Press.
11. Avanesyan, V. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Armenia*. Arhiva autora.
12. Bhattarai, P. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Nepal*. Arhiva autora.
13. Buddeberg, K., Grotlüschen, A., Dutz, G., & Heilmann, L. M. (2019). Practices and Competencies - Evidence from an Adult Literacy Survey in Germany. In M. Schemmann (Ed.), *International Yearbook for Adult Education*.
14. Bulajić, A., Despotović, M., & Lachmann, T. (2019). *Understanding functional illiteracy from a policy, adult education, and cognition point of view: Towards a joint referent framework*. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 30(2), 109–122.
15. Camors, J. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Uruguay*. Arhiva autora.
16. Colazo, C. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Paraguay*. Arhiva autora.
17. Collins, J. (1995). *Literacy and literacies*. *Annual Review of Anthropology*, Vol.24, 75-93. <https://www.jstor.org/stable/2155930?seq=1>
18. Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: COM
19. Connal, C. and Sauvagenot, C. (2005). *Developing a Sub-National Non-Formal Education Management Information System*. Paris: UNESCO, UNLD-LIFE Publications.
20. Croso, C., Vóvio, C. and Masagão, V. (2008). Latin America: Literacy, Adult Education and the International Literacy Benchmarks. *Adult Education and Development*, 71/2008.

21. Cross, A. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Jamaica*. Arhiva autora.
22. Crouch & Montoya, (2017, Nov 28). *Measuring Functional Literacy and Numeracy for Lifelong Learning*. <http://uis.unesco.org/en/blog/measuring-functional-literacy-and-numeracy-lifelong-learning>
23. Project CurVe (2017). *The Financial Literacy Competence Model*. DIE /Aplhabund. https://www.die-bonn.de/curve/content/pdf/DIE_Competence_Model-engl.pdf
24. Dang, Q. A. (2013). *GRALE and PIAAC: (De)constructing the world of adult learning and education*. PASCAL internationale exchange. http://pie.pascalobservatory.org/sites/default/files/grale_and_piaac.pdf (Accessed 27. December 2015)
25. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within*. Paris: UNESCO.
26. Desjardins, R. (2017). Political economy of adult learning systems: Comparative study of strategies, policies and constraints. London/Oxford/New York: Bloomsbury Academic
27. Diallo Bolly, A. & Boubakary, B. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Burkina Faso*. Arhiva autora.
28. Dijanošić, B. (2009). *Prilozi definiranja pojma funkcionalne nepismenosti*. *Andragoški Glasnik*, 13(1), 25-35.
29. Duke, C. (1999). Research in Adult Education - Current Trends and Future Agenda. In W. Mauch (Ed.), *World Trends in Adult Education Research*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
30. EAEA. (2013). *PIAAC - OECD Survey of Adult Skills: A wake-up call for europe!* EAEA. Analysis paper. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/piaac-analysis_wakeup-call-for-europe.pdf
31. edTPA (2017). *Elementary Literacy. Assesment Handbook*. Stanford Center for Assesment, Learning and Quality.
32. EFA GMR. (2005). *Education for all: literacy for life; EFA global monitoring report, 2006*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>
33. EFA GEMR. (2015). *Education for All 2000 – 2015: Achievements and challenges*. EFA Global Monitoring Report 2015. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>

34. Ellis, C. S. (1982). *The Promotion of Literacy in South Africa: Numbers and Distribution of Literate Black Adults*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
35. European Commission. (2005). *The European Union Labour Force Survey: Main Characteristics of the National Surveys*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
36. European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office.
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
37. European Commission & Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: EACEA. Dostpuno na
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aaec7ed-7bad-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en>
38. Eurostat. (2007). *Adult Education Survey (2005-2007). Manual*. Brussels: European Commission.
39. Faure, E. et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO; London: Harrap.
40. Fernandes, S. (2011, December 16). *Freedom Through a Pencil: The 1961 Literacy Campaign in Cuba*. NACLA.
<https://nacla.org/news/2011/12/16/freedom-through-pencil-1961-literacy-campaign-cuba>
41. Forbes, O. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Australia*. Arhiva autora.
42. Freire, P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
43. Fundación Transformemos, (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Colombia*. Arhiva autora.
44. GEMR. (2010). *Regional overview: South and West Asia*. Paris: UNESCO, GEMR. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186632>
45. GEMR. (2015). *EFA GEMR. Regional overview: Sub-Saharan Africa*. UNESCO, GEMR.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232577>
46. Giroux, A. H. (1992). Literacy, Pedagogy, and the Politics of Difference. *College Literature*, Vol. 19(1), 1-11.

47. Gornitzka, A. (2006). *The Open Method of Coordination as practice – A watershed in European education policy?* Centre for European Studies, University of Oslo, Working Paper, (16).
<http://www.efta.int/media/documents/eea/seminars/omc-140508/gornitzka.pdf>
48. Graff, H. (1987). *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
49. Gray, W. S. (1956). *The Teaching of Reading: An International View*. Burton Lectures. Harvard University Press.
50. Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). LEO. – *Level-One Study: Literacy of adults at the lower rungs of the ladder*. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Press-brochure15-12-2011.pdf>
51. Grotlüschen, A. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Germany*. Arhiva autora.
52. Grotlüschen, A. (2017). The narrative of ‘equality of chances’ as an approach to interpreting PIAAC results on perceived political efficacy, social trust and volunteering and the quest for political literacy. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1–17.
53. Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. and Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, Hamburg. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf>
54. Hernández Flores, G. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Mexico*. Arhiva autora.
55. House of Commons - Business, Innovation and Skills Committee. (2014). *Adult Literacy and Numeracy*. Fifth Report of Session 2014–15. London: House of Commons, The Stationery Office Limited.
56. IES. (2003). *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*. U.S. Department of Education Institute of Education Sciences National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/surveys/all/>
57. Inayatullah. (2003). Adult Literacy in the Asia-Pacific Region. In J.P. Keeves, R. Watanabe (Eds.), *The International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

58. Jakobi, A. (2007). Die Bildungspolitik der OECD: Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2).
59. Jjuuko, R. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Uganda*. Arhiva autora.
60. Johnson-Bailey, J. & Drake-Clark D. (2011). Race and Ethnicity in the Field of Adult Education. In *International Encyclopedia of Education*. Elsevier, 77-82.
61. Jusupova, A. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Kyrgyzstan*. Arhiva autora.
62. Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2015). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers No. 110. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>
63. Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured*. Research Report. Princeton: Educational Testing Service (ETS).
64. Lengrand, P. (1979). *An Introduction to Permanent Education*. Paris: UNESCO.
65. Lolwana, P. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *South Africa*. Arhiva autora.
66. Maehler, D. B. (2018). *IALS Deutschland: Ergebnisse und methodische Einschränkungen*. Forschungsdatenzentrum PIAAC. Mannheim: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://www.gesis.org/piaac/fdz/>
67. Mamedova, S., & Pawlowski, E. (2018). *A Description of U.S. Adults Who Are Not Digitally Literate*: Stats in Brief. U.S. department of education and NCES. <http://www.encyclopedia.com/doc/1029-FUNCTIONALLITERACY.html>
68. Mansour Elshafe, N. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Sudan*. Arhiva autora.
69. Mapa, R. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Phillipines*. Arhiva autora.

70. McArthur, M. (1998). *Functional literacy*. Concise Oxford Companion to the English Language. Retrieved from <http://www.encyclopedia.com/doc/1029-FUNCTIONALLITERACY.html>
71. Medić, S. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Serbia*. Arhiva autora.
72. Milanović, B. (2016). *Global Inequality: A New Approach for the Age of Globalization*. Harvard University Press.
73. Mitrović, M. (2010). *Pismenost i obrazovanje - Perspektiva Novih studija pismenosti*. Beograd: Filozofski fakultet.
74. Morrison, S. & Vaioleti, T. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *New Zealand*. Arhiva autora.
75. National Research Council. (2005). *Measuring Literacy: Performance Levels for Adults*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/11267/measuring-literacy-performance-levels-for-adults>
76. NCES. (n.d.). *What does IALS measure?* National Center for Education Statistics: <https://nces.ed.gov/surveys/ials/measure.asp>
77. NCES. (n.d.a). *Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/surveys/all/>
78. NCES: (2003). *National Assessment of Adult Literacy (NAAL)*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/naal/literacytypes.asp>
79. NCES. (2019). *Adult Literacy in the United States*. DATA POINT. US Department of Education. NCES 2019-179. <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019179.pdf>
80. Negm, S. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Egypt*. Arhiva autora.
81. Nsapato, L. E. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Zambia*. Arhiva autora.
82. OECD and Statistics Canada. (1995). *Literacy, economy and society. Results of the first international adults literacy survey*. Paris: OECD
83. OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development. (1973). *Recurrent education: a strategy for lifelong*

- learning*. Paris: OECD, Center for Educational Research and Innovation.
84. OECD. (1998). *Human capital investment: an international comparison*. Paris: OECD publications, Center for Educational Research and Innovation.
 85. OECD. (2000). *Literacy in the Information Age*. Final report of the International adult literacy survey. Paris: OECD.
 86. OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
 87. OECD. (2011). *PIAAC conceptual framework of the background questionnaire main survey*. http://www.oecd.org/site/piaac/PIAAC%282011_11%29MS_BQ_ConceptualFramework_1%20Dec%202011.pdf
 88. OECD. (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
 89. OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
 90. OECD. (2016). *Adult literacy*. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/adultliteracy.htm>
 91. OECD. (2017). *United States. Adult skills*. Education GPS, OECD. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=USA&treshold=10&topic=AS>
 92. OECD. (2018). *Educational attainment and labour market outcomes by skills*. *OECD.Stat*. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_DEM#
 93. OECD. (2018a). *ECD Economic Surveys: European Union*. https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-european-union-2018_eco_surveys-eur-2018-en
 94. OECD. (2019). *OECD Education Statistics*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics_edu-data-en
 95. OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

96. OECD. (n.d.). *Key facts about the survey of adult skills (PIAAC)*. <https://www.oecd.org/skills/piaac/Key%20facts%20about%20the%20Survey%20of%20Adult%20Skills.pdf>
97. OREALC/UNESCO Santiago. (2002). *Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Red Innovemos de OREALC/UNESCO. Chile. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219157>
98. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *OECD/INFE Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion*. <https://www.oecd.org/financial/education/2018-INFE-FinLit-Measurement-Toolkit.pdf>
99. Oxfam India. (2015, September 8). *10 facts on illiteracy in India that you must know*. <https://www.oxfamindia.org/featuredstories/10-facts-illiteracy-india-you-must-know>
100. Pandey, A. (2005). South Asia: Politie, Literacy and Conflict Resolution. Vol. 3 - *Literacy and development in South Asia*. New Delhi: Isha books.
101. Pefianco, Curtis and Keeves. (2003). Learning Across the Adult Lifespan. In J.P. Keeves, R. Watanabe (Eds.), *The International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
102. Perin, D. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Unites States*. Arhiva autora.
103. Pessoa, J. (2008). *Guidelines and Methodology for the Collection, Processing and Dissemination of International Literacy Data*. Literacy and Adult Education Statistics Programme (Ver.3). Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
104. Pierre, G., Sanchez Puerta, M. L., Valerio, A., & Rajadel, T. (2014). *The world bank STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills*. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/344a3fa1-757e-563c-8751-6337e920bbd4/content>
105. Piettila, N. (2017). *The Top 10 Literacies in Education Today*. <https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/march-2017/the-top-10-literacies-in-education-today>
106. Popović, K. & Maksimović, M. (2012). Kvalitet obrazovanja odraslih u Evropi kao diskurzivna praksa. U Š. Alibabić, S. Medić, B. Bodroški

- (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju 2*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 241-258.
107. Popović, K. (2014). *Evropska i globalna politika obrazovanja odraslih – koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo za obrazovanje odraslih.
 108. Popović, K. (2015). MDG and EFA – from the mud to the stars and back: What went wrong? A reminder. U U. Gartenschlaeger, E. Hirsch (Eds.), *Adult education in an interconnected world. Cooperation in lifelong learning for sustainable development. International Perspectives in Adult Education*, 71. Bonn: DVV international, 65-76.
 109. Popović, K., Maksimović, M. (2016). *Critical Discourse Analysis in Adult Education. What We Mean When We Talk about Lifelong Learning?* In A. Pejatović, R. Egetenmeyer, M. Slowey (Eds.). *Contribution of Research to improvement of adult education quality*. Belgrade: Institute for Pedagogy and andragogy, University of Wurzburg, Dublin City University, 277-294.
 110. Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt. (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007-2012*. Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 3. Bielefeld: Bertelsmann, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8551/pdf/Projekttraeger_i_m_DLR_2013_Alphabetisierung_und_Grundbildung_Erwachsener.pdf
 111. ProLiteracy (2018). *Annual Statistical Data*.
<https://www.proliteracy.org/LinkClick.aspx?link=%2fResources%2fMedia-Kit%2fBrochures%2fStatistical-Report&tabid=143&portalid=0&mid=520>
 112. Reyles, Z. D. (2010). *The Human Development Index (HDI)*. University of Oxford. Oxford Poverty and Human Development Initiative.
<https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/HDI-measure-interpretation-key-messages.pdf>
 113. Robinson, C. (2005). *Aspects of literacy assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. In UNESCO Expert Meeting on Aspects of Literacy Assessment, Paris, 2003 [1].
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140125>
 114. Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2018, September 20). *Literacy. Our World in Data*. <https://ourworldindata.org/literacy>

115. Samuel, A. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *France*. Arhiva autora.
116. Shah, S. Y. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *India*. Arhiva autora.
117. Statistics Canada. (2002). *The International Adult Literacy and Skills Survey, 2003*. Public Use Microdata File. User's Manual. Ottawa, Ontario: Statistics Canada.
118. The Guardian. (2014, May 6), *OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics*. The Guardian, School tables. Dostupno na <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
119. The World Bank. (2005). *Increasing Adult Literacy: A Focus on Reading Speed and Accuracy*. Précis, OED, World Bank Operations Evaluation Department, 36. https://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/precis_236.pdf
120. Thorn, W. (2009). *International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region*. OECD Education Working Papers No. 26. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/221351213600.pdf?expires=1700339766&id=id&accname=guest&checksum=BA9582241B2E3C9EBB2E471711D21534>
121. Tockatli, R. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Israel*. Arhiva autora.
122. Torres, R. M. (2002). *Lifelong learning in the North, education for all in the South*. In C. Medel- Añonuevo (Ed.), *Integrating lifelong learning perspectives*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
123. Torres, R. M. (2004). *Lifelong Learning in the South. Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency.
124. Tøsse, S. (2010). Popular Adult Education. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education*. Elsevier, Oxford.
125. Tsatsaroni, A. & Evans, J. (2013). Adult Numeracy and the Totally Pedagogised Society: PIAAC and other international surveys in the context of global educational policy on lifelong learning. *Educational*

- Studies in Mathematics*, Special Issue on Social Theory in Mathematics Education.
126. Tuckett, A. & Popović, K. (2015). Plus ça change, plus c'est la même chose: Adult Literacy Since 2000 – a Civil Society Perspective. *Andragogical Studies*, 1/2015.
 127. Tuckett, A. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *England*. Arhiva autora.
 128. UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2017). *Literacy Initiative for Empowerment (LIFE)*.
<https://uil.unesco.org/literacy/literacy-initiative-empowerment-life>
 129. UIL. (2019). *4th Global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>
 130. UIL. (2019a). *Global Alliance for Literacy*.
<https://www.uil.unesco.org/en/literacy/global-alliance>
 131. UIL. (2019b). *Measuring learning outcomes in literacy and basic skills – RAMAA*. UIL UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://www.uil.unesco.org/en/literacy/global-literacy-monitoring>
 132. UIL. (2019c). *Global report on adult learning and education (GRALE)*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
<https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/global-report-grale>
 133. UIS & GMR. (2019). *Meeting commitments: Are countries on track to achieve SDG 4?*
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4.pdf>
 134. UIS (UNESCO Institute for Statistics). (2008). *International literacy statistics: a review of concepts, methodology and current data*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-en_0.pdf
 135. UIS. (2009). *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Information sheet No. 2.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217138>
 136. UIS. (2009a). *The Next Generation of Literacy Statistics. Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. Montreal: UNESCO.

- https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-next-generation-of-literacy-statistics-implementing-the-literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-en_0.pdf
137. UIS. (2013). *Adult and youth literacy. National, regional and global trends, 1985-2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics
 138. UIS (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. UIS Fact Sheet No. 46. UIS/FS/2017/ED/46. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>
 139. UIS. (2017a). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. UIS Fact Sheet No. 45. FS/2017/LIT/45. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf
 140. UIS. (2017b). *Implementation in Diverse Settings of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Lessons for Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/implementation-diverse-settings-lamp-2017-en.pdf>
 141. UIS. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
 142. UIS. (2019). *Literacy rate*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy-rate>
 143. UIS. (n.d.). *Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. UNESCO Institute for Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-information-brochure-en.pdf>
 144. UN (United Nations) (2002). *United Nations Literacy Decade: education for all*. Resolution adopted by the General Assembly. https://web.archive.org/web/20090529204145/http://www.unesco.org/education/pdf/un_decade_literacy/un_resolution.pdf
 145. UN. (2014). *We can end poverty. Millenium Development Goals and Beyond 2015*. <http://www.un.org/millenniumgoals/beyond2015-overview.shtml>
 146. UN. (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development*. New York: UN.

- <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
147. UN. (2019). *Celebrate literacy and multilingualism!* The Yearbook of the United Nations. <https://www.un.org/en/yearbook/celebrate-literacy-and-multilingualism>
 148. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi: UNESCO.
 149. UNESCO. (1978). *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*, adopted by the General Conference of UNESCO at its 20th session, Paris, 27 November 1978. In: UNESCO. (2007). *Standard-setting in UNESCO, Volume II: conventions, recommendations, declarations and charters adopted by UNESCO (1948-2006)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154371>
 150. UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990. https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf
 151. UNESCO. (1997). *Adult education, The Hamburg declaration on adult learning*. Hamburg: UNESCO
 152. UNESCO. (2002). *Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre de 2002. http://www.tarea.org.pe/images/PRELAC_Educ.pdf
 153. UNESCO. (2003). *Literacy as freedom*. Paris: UNESCO.
 154. UNESCO. (2009). *Harnessing The Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future. Belém Framework for Action*. Hamburg: UNESCO – UIL.
 155. UNESCO. (2013). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
 156. UNESCO. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

157. UNESCO. (2016). *LAMP - Literacy Assessment and Monitoring Programme*. <http://www.uis.unesco.org/Literacy/Pages/lamp-literacy-assessment.aspx>
158. UNESCO. (2018). *International Literacy Day 2018: improving outcomes of integrated literacy and skills development programmes*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265586>
159. UNESCO & UIL (2016). *Recommendation on adult learning and education, 2015*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>
160. UNICEF & DVV International. (1996). *Functional adult literacy training manual*. Kampala: The Republic of Uganda, Ministry of Gender and Community Development:
161. Ussene, V. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Mozambique*. Arhiva autora.
162. Valdivielso, S. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Spain*. Arhiva autora.
163. Vanna, P. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Cambodia*. Arhiva autora.
164. Wagner, A.D. (2011). *What Happened to Literacy? Historical and Conceptual Perspectives on Literacy in UNESCO*. International journal of educational development, 31(3). p. 319-323.
165. WEF (World Education Forum). (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitment*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147ark:/48223/pf0000121147>
166. World Atlas. (2019). *The Least Literate Regions Of The World*. <https://www.worldatlas.com/articles/the-least-literate-regions-of-the-world.html>
167. World Health Organization. (2017). *Promoting Health: Guide to national implementation of the Shanghai Declaration*. Geneva: World Health Organization.
168. World Literacy Foundation. (2018). *The economic & social cost of illiteracy*. A white paper by the World Literacy Foundation. <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2021/07/TheEconomicSocialCostofIlliteracy-2.pdf>

169. Yamamoto, K. and Kirsch, I. (1998). Proficiency Estimation. In Murray, T. S., Kirsch, I. S. & Jenkins, L. B.: *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the First International Adult Literacy Survey*, 179-191. Washington, DC: National Center for Education Statistic
170. Zarifis, G.K. (2015). Country profile of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills for acquisition and retention: *Greece*. Arhiva autora.

7 ANEKS I – Autori profila zemalja

1. Australija: Orlando Forbes
2. Burkina Faso: Aminata Diallo Bolly and Barry Boubakary
3. Egipat: Seham Negm
4. Filipini: Ramon Mappa
5. Francuska: Alexia Samuel
6. Grčka: George Zarifis
7. Indija: S. Y. Shah
8. Izrael: Rachel Tokatli
9. Jamajka: Alison Cross
10. Jermenija: Varuzhan Avanesyan
11. Južna Afrika: Peliwe Lolwana
12. Južna Koreja: Seunghee Park i LeeWhan Ahn
13. Kambodža: Peou Vanna
14. Kirgistan: Aliya Jusupova
15. Kolumbija: Ana María Rodríguez
16. Meksiko: Gloria Hernández
17. Mozambike: Valerio Ussene
18. Nemačka: Anke Grotlueschen
19. Nepal: Prakash Phattarai
20. Novi Zeland: Sandy Morrison
21. Paragvaj: Carmen Colazo
22. SAD: Dolores Perin
23. Srbija: Snežana Medić
24. Sudan: Nagi Mansour Elshafe
25. Španija: Sofía Valdivielso
26. Uganda: Robert Jukko
27. Urugvaj: Jorge Camors
28. Velika Britanija: Alan Tuckett
29. Zambija: Limbani Nsapato

8 ANEKS II – Struktura profila zemalja

- Istorijski razvoj, aktuelne definicije i pristupi formalnom i neformalnom obrazovanju odraslih, posebno u oblasti pismenosti i numeričkih veština, kao i drugih osnovnih veština;
- Opis zemlje i konteksta koji je relevantna za pismenost, uključujući ključne informacije o zakonodavstvu vezanom za obrazovanje odraslih, pismenost i numeričke veštine;
- Osnovne (kvantitativne i kvalitativne) o trenutnoj dostupnosti (uključujući sve provajdere) i obimu programa obrazovanja odraslih (formalnih i neformalnih) fokusiranih na pismenost, numeričke veštine i osnovne veštine;
- Analiza načina na koji se prate mogućnosti sticanja obrazovanja odraslih fokusiranog na pismenost, naročito od strane države, i njihova procena (dizajn merenja, metode prikupljanja podataka, logika procene napretka...);
- Izazovi u vezi sa praćenjem i procenom formalnih i neformalnih programa obrazovanja odraslih za razvoj pismenosti i numeričkih veština;
- Preporuke za razvoj okvira za praćenje programa pismenosti, procena njihove uporedivosti sa drugim zemljama
- Izvori

9 ANNEX III – Monitoring pismenosti i numeričke pismenosti – profili zemalja²⁸

Armenia	National Statistical Service (NSS) conducts annual household surveys identifying trends in various fields of demography, economy, education, etc. There is also a Statistical Yearbook with the main indicators of education, however there is no section on literacy and numeracy.
Australia	<p>There are a number of organizations and mechanism involved in the collection and analysis of data around numeracy, such as</p> <p>The National Assessment Program for Literacy and Numeracy (NAPLAN)</p> <p>The National Centre for Vocational Education Research (NCVER)</p> <p>Adult literacy and numeracy levels in Australia are also monitored using data from Australia’s participation in large international literacy surveys, such as the Adult Literacy and Life skills Survey (ALLS) and the Program for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).</p>
Burkina Faso	<p>The most widely used tests of basic literacy and numeracy skills are the Test of Adult Basic Education (TABE) and the Comprehensive Adult Student Assessment Systems (CASAS).</p> <p>At the level of the Ministry of National Education and Literacy (MENA), the General Directorate of Statistics (DGESS) in partnership with the General Directorate of</p>

²⁸ U cilju lakšeg traženja izvora i dodatnih informacija o pojedinim zemljama, njihovim institucijama i dokumentima, pregled je na engleskom jeziku.

	Non-formal Education (DGENF), collect every year data on NFE.
Cambodia	The National Census asks of every person 7 years and over whether they can read and write in the Khmer language, and in any other language.
Colombia	<p>Since AE is consider part of the official formal education system in Colombia, the Ministry of National Education is in charge of the supervision of adult literacy programs, through the Subdivision od Metrics and Evaluation of Education Quality.</p> <p>The National Enrolment System (SIMAT) provides information about enrolment in literacy programs. However the statistics available come from the National Department of Statistics (DANE), which provides the literacy rate from the national census, the data is obtained by self-declaration.</p>
Egypt	N/A
England	<p>The National Literacy, Numeracy and ESOL core curricula for adults, provides standards on literacy skills developed by the Qualification and Curriculum Authority. Through this standards literacy and numeracy skills are asses. Formal assessment of Functional Skills, English and Math is undertaken through national tests administrated by independent awarding bodies. Quality of the provision is monitored through the work of the Office of Standards in Education.</p> <p>Additional scrutiny is provided by other institutions such as: the National Research and Development Centre for literacy and numeracy at the Institute for Education (now part of University College London); the Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics; the South Bank University London Language and Literacy Unit; NIACE (which hosted independent inquiries into literacy, numeracy, ESOL and family learning over the last decade), the Education and Training Foundation, RAPAL, the literacy practitioner research network, and through NATECLA the ESOL practitioner organisation.</p> <p>Additionally, England takes part in the Program for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC).</p>

France	<p>Adults that lack basic skills can be identified through several mechanisms in France:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tests for youth during their Defence and Citizenship Day (<i>Journée Défense et Citoyenneté</i> – JDC), which allows public authorities information on their qualification level. - The Information and Daily Life (<i>Information et Vie Quotidienne</i> - IVQ) survey designed by INSEE (the National Institute for Statistics and Economic Studies) and the National Agency for the Fight Against Illiteracy (ANLCI) enabled the release for the first time of large-scale figures on illiteracy. The IVQ is a series of face-to-face basic skills tests (writing, counting, oral comprehension) conducted among a sampled adult population and specifically designed to take into account the daily reality of illiterate target groups and avoid stigmatisation. - At regional level, cooperation between ANLCI and regional authorities promoted the creation of the CREFOP that are given the mission, according to the 2014 law, to define, monitor and evaluate necessary policies in employment, orientation and training (including regional illiteracy action plans) to ensure coordination of stakeholders and coherence and complementarity of training programmes. - Quality of basic skills programmes is also ensured by the obligation of training providers that answer regional public tenders to comply with specific quality rules
Germany	<p>The participation rates are monitored via the Adult Education Survey (AES) every 2-3 years by household survey, carried out as Computer Aided Personal Interview (CAPI).</p> <p>The statistics of provision is carried out by the <i>Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)</i>.</p> <p>The competencies in reading and writing are monitored by the nation-wide Level-One-Survey LEO.</p> <p>The competencies of the adult population are monitored via PIAAC.</p>

Greece	<p>The General Secretariat for Lifelong Learning (GSLL) conducts programs evaluation and monitoring for both formal and non-formal adult education.</p> <p>In 2007 the GSLL established the National Office for the Implementation of the National Quality Assurance & Assessment Framework. This framework aims to improve and monitor the quality of almost 500 Adult Learning and Education Providers (ALEP). The framework provides a comprehensive analytical framework and a set of 15 indicators on LLL.</p> <p>There is also assessment done by the Ministry of Education and Culture, largely through a recently established authority, which is the National Organization for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance.</p>
India	<p>Monitoring Unit in the Prime Minister's Office monitors it to inform Prime Minister on a quarterly basis about the performance of the National Literacy Program. To meet these requirements, a Web Based Planning and Monitoring Information System (WePMIS) – developed by the National Informatics Centre (NIC). The National Institute of Open Schooling (NIOS) conducts assessment and Certification of adult literacy learners.</p>
Israel	<p>The Division of Adult Education directly supervises the implementation of the various projects in which literacy and general education programs are offered to adults. They also have a number of achievement tests to assess literacy and numeracy skills in different programs provided, such as the elementary education programs.</p> <p>In addition some programs of the Division of Adult Education are assessed by the National Authority for Measurement and Evaluation in Education (known by the Hebrew acronym RAMA)</p>
Jamaica	<p>In 2012 there was an attempt to implement UNESCO's Literacy Assessment and Monitoring Program (LAMP), which was not pursue by the Ministry of Education later on.</p> <p>The Jamaican Foundation for Lifelong Learning Annual Report (JFLL) provides data. The JFLL Annual Report highlights the operational performance of the agency and</p>

	<p>provides a summary of the performance targets and actual outcomes summaries as against the projections.</p> <p>At national level there is an improved accountability framework for Jamaican' Vision 2030 - National Development Plan (NDP) .</p> <p>In 2010, the Education and Training Thematic Working Group (ET-TWG) was formed to serve as the main mechanism for coordinating and monitoring activities related to National Outcome World-Class Education and Training under Vision 2030 Jamaica and successive Medium Term Socio-Economic Policy Frameworks (MTFs). The goal of the ET-TWG was ambitious and allowed for monitoring and evaluation of adult education and training initiatives through the participation of JFLL, HEART Trust/NTA and other key stakeholders.</p>
Kyrgyzstan	<p>The first national Adult Education Survey was conducted in Kyrgyzstan in 2015. The sample was designed to be representative of the 25-64 year old population of Kyrgyzstan. In cooperation with DIE and DVV International, the questionnaire developed in English was translated into Russian, adapted to local context and pre-tested among 20 adults in rural and urban settlements in Chui oblast. Target population was comprised of adult population of the Kyrgyz Republic aged 25-64 years who lived in private households. The overall sample size constituted 2,400 respondents. Beyond this survey, there are no special evaluation or assessment procedures existing at administrative level of the country to monitor the trends of literacy among adult population</p>
Mexico	<p>INEA is inscribed in the national policy on accountability through which it informs society about its purpose and the achievement of its goals. The INEA conducts its work using the Automated System for Follow-up and Certification (SASA by its acronym in Spanish) with a registry of quantitative achievements and the Operational Monitoring of Study Circles (MOCE), which focuses more on the operational aspects and quality of the services provided.</p>
Mozambique	<p>The Government is defined as the responsible for monitoring, through District services of Education, Provincial Directorate of Education and National Directorate of Adult Education, in partnership with other</p>

	<p>organizations and individuals involved in adult education. However, as refer the strategic plan of adult education 2010-2015, data collection (whether qualitative or quantitative) remains a big constraint. The data collection through National Supervision, provincial Supervision and District supervision doesn't ensure a systematic Monitoring because of different constraints: Transport, reduced budget, lack of human resources. The reality shows that there is no systematic Monitoring and data collection.</p>
Nepal	<p>The Central Bureau of Statistics (CBS) conducts a population census every 10 years, and a Living Standard Survey (LSS) and an Annual Household Survey (AHS) on a timely basis.</p> <p>Agencies involved in non-formal education should provide their monitoring and evaluation reports to the Non-formal education unit of the District Education Office (DEO).</p>
New Zealand	<p>The Ministry of Education provides data from participation in adult formal education programs. Through the Adult Literacy and Life-skills Survey it was reviewed in 2006 different types of literacy (document, prose, numeracy and problem solving skills). The survey involved a sample of 7,131 New Zealanders aged 16 to 65. In addition, a range of government agencies and wider organizations with links to governmental educational agencies produce reports on adult education and literacy, for example the TEC (The Ministry for Māori Affairs).</p> <p>New Zealand is participating in the Program for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) with the results to be made available in July 2016. This will provide the latest update in adult literacy and numeracy rates, last measured in 2006 via the Adult Literacy and Life-skills Survey (ALL).</p>
Paraguay	<p>Development Institute for Educational Innovation of Mercosur includes assessment of youth and adult education. In 2011, UNESCO LAMP was developed as a "pilot survey" to measure reading skills and numeracy of young people and adults with the following objectives: a) Measure reading skills and numeracy of young people and adults b) Provide evidence of the literacy skills profile in subpopulations c) Generate socioeconomic population</p>

	<p>and subpopulation information and analysis of variables associated with the distribution of literacy skills d) Promote public debates; and e) Design educational and inter-sectorial policies to expand opportunities that improve the living conditions of people in the knowledge society.</p>
Philippines	<p>The Functional Literacy, Education and Mass Media Survey (FLEMMS) is conducted every five years to help measure the level of basic literacy and functional literacy of the population 10 years old and above.</p> <p>The Accreditation and Equivalency (A&E) is a paper and pencil test designed to measure the competencies of youths and adults who have not attended nor finished their elementary and secondary education in the formal school system. Passers of the A&E Test are given certification as comparable graduates of the formal school system and are eligible to enrol in secondary and post-secondary schools.</p> <p>The Bureau of Alternative Learning System (BALS) has also established a Management Information System (MIS) for its Adult Learning System (ALS) program.</p>
Serbia	<p>Main data are collected via national Census. Ministry of Education and Science, National Education Council, the Council for Vocational and Adult Education, the Institute for Improvement of Education and Institute for the Assessment of Quality of Education are responsible for collecting data and monitoring the status and quality of education in different fields.</p>
South Africa	<p>Assessments were used in the Kha Ri Gude programme (main literacy campaign in the county) as the main tool to monitor achievements of the programme, learners, and educators. The South African Qualifications Authority (SAQA) was able to undertake a process in which the course materials and portfolio documents were checked for their alignment the first level of the National Qualifications Framework (NQF) and the first three levels of UNESCO's Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP).</p>
South Korea	<p>The Population and Housing Census results which show the educational level, or "National Basic Literacy Survey" by the National Institute of the Korean Language in 2008</p>

	<p>is used to estimate the potential literacy participants. Additional evaluation is done by the Ministry of Education on literacy programs divided into three areas 1) managing-assessment of literacy education institutions, 2) quality management of programs and learner support, and 3) the contribution to activate local literacy activities</p>
Spain	<p>The evaluation of the education system is organized from the state level through the National Institute of Educational Evaluation (INEE) and in the Autonomous Communities, through the regional assessment bodies.</p> <p>Since 2000, the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports publishes the State System of Education Indicators (SEIE) and offers the outcomes of the major education statistics both nationally and broken down by regions. It also presents international data that allow placing Spain in the framework of the OECD and the European Union, especially indicators related to the Europe 2020 Strategy. The data related to each of the indicators are collected from institutional sources. Thus, education statistics have been calculated from the state education statistics, together with other sources from the National Statistics Institute and international statistics.</p> <p>The development and follow up of these indicators is done jointly from the General Department of Statistics and from the National Institute of Educational Evaluation.</p>
Sudan	<p>The General Secretariat for Literacy and Adult Education is the monitoring authority</p>
Uganda	<p>The Uganda Bureau of Statistics (UBoS) conducted the latest census in 2014. Typically censuses capture data on education and literacy levels of persons of 10 years and above. UBoS conducts surveys (national household surveys, Uganda demographic & healthy surveys, labour-force surveys), which equally collect data on the population educational attainments among other socio-economic characteristics.</p> <p>The National Education Information Management System (EMIS), which regularly captures process and outcome data on education, does not include adult education provision. However, adult education opportunities in their diverse forms and outcomes are monitored under different government departments. The national adult</p>

	<p>literacy management information system (NALMIS), program reviews and evaluations as well as censuses and surveys are the most relevant government-led monitoring and assessment mechanisms.</p>
Uruguay	<p>The different institutions of the national education, like National Public Education Administration (ANEP), report every year data to the Ministry of Education, however there are not clear the ways in which educational opportunities for young people and adults are supervised by national authorities and the methods of data collection they are going to use, because the dimension of the "field" of adult education in the country has been reduced.</p> <p>There is not a policy and program of specifically monitoring and evaluation of adult education.</p>
United States	<p>National Reporting System on students' assessment.</p> <p>Performance is measured by standardized tests, which may be administered using paper or computer. The tests use must be approved by the Office of Career, Technical, and Adult Education (OCTAE, previously called the Office of Vocational and Adult Education, OVAE). The most widely used tests of basic literacy and numeracy skills are the Test of Adult Basic Education (TABE) and the Comprehensive Adult Student Assessment Systems (CASAS)</p>
Zambia	<p>Additionally, Zambia has a fairly developed Management Information System, but it has been experiencing challenges in the sustainability of its Education Management System (EMIS) as a result of high staff attrition and inadequate capacities at various levels. The Ministry of Education relies on data realised from the National Census, Annual School Census and DHS to track progress on literacy levels.</p>

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.014(497.11)(0.034.2)
374.7(497.11)(0.034.2)

ПОПОВИЋ, Катарина, 1964-

Pismenost pod globalnom lupom [Elektronski izvor] / Katarina Popović. -
Beograd : Institut za pedagogiju i
andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta : Društvo za obrazovanje odraslih,
2023 (Beograd : Institut za
pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta). - 1 elektronski optički
disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistrmski zahtevi: Nisu navedeni. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - " Rad je nastao u
okviru projekta Instituta za
pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) „ Modeli procenjivanja i
strategije unapređivanja kvaliteta
obrazovanja u Srbiji" --> prelim. str. - Tiraž 100. - Aneks I-III. - Napomene i
bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija.

ISBN 978-86-80712-24-6 (IPA)

а) Писменост -- Србија б) Образовање одаслих -- Србија

COBISS.SR-ID 131109897



ISBN 978-86-80712-24-6



9 788680 712246