

ZAVOD ZA UDŽBENIKE I NASTAVNA SREDSTVA — BEOGRAD
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA — BEOGRAD
KATEDRA ZA ANDRAGOGIJU FILOZOFSKOG FAKULTETA — BEOGRAD

Andragoška biblioteka
Knjiga IV

Urednici
Jovan Pavić
mr Branislava Marković

Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji

Dr Dušan Savićević



||

ZAVOD ZA UDŽBENIKE I NASTAVNA SREDSTVA — BEOGRAD
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA — BEOGRAD
KATEDRA ZA ANDRAGOGIJU FILOZOFSKOG FAKULTETA — BEOGRAD
1989.

Sa stanovišta andragogije, potrebe se mogu razmatrati i kao prevencija zastarevanju znanja. »Zastarevanje« se ne odnosi samo na činjenice, informacije i podatke, već i na stavove i vrednosne orijentacije. Bitan zadatak organizovanog vaspitanja i obrazovanja, kao i samoobrazovanja i samostalnog učenja, jeste da kod pojedinaca i društvenih grupa razvije potrebu za kontinuiranim obrazovanjem, sposobnosti i veštine samousmeravanog učenja i obrazovanja. Istraživanja vršena u okviru andragogije i psihologije pokazuju, na primer, da čovekove intelektualne sposobnosti ako se ne koriste, ne samo da stagniraju, već i opadaju.

Zahvaljujući razvoju nauke i tehnike, prevazilaze se postojeće znanje, teorije i zaključci, javljaju se obrazovne potrebe značajne za život društva i čoveka. Zadovoljavanje takvih potreba nije uputno prepustiti dobroj volji pojedinaca, jer nedostajanje takvog zadovoljavanja može imati šire negativne društvene implikacije. Otuda se u pojedinim sredinama, posebno u Severnoj Americi, sve više postavljaju zahtevi za »obaveznim« kontinuiranim obrazovanjem. Zahtevi dolaze, pre svega, od profesionalnih i naučnih organizacija. U interesu je društva i poboljšanja kvaliteta načina života da se ima uvid u zadovoljavanje potreba za novim znanjima i u blagovremenost osvežavanja znanja novim naučnim podacima. Potreba za novim znanjima je univerzalna ljudska potreba koju treba u toku procesa obrazovanja i životne aktivnosti različitim merama snažiti i potkrepljivati. Ona je pretpostavka zdravog razvoja ličnosti, a, nije preterano reći, i »zdravog« društva. Neki autori (Goldštajn) ovu univerzalnu ljudsku potrebu označavaju pojmom samoaktuelizacija. Potrebom za napredovanjem objašnjava mnoge poduhvate koje u oblasti obrazovanja preduzimaju odrasli ljudi. Čovek ima potrebu čitavog života za aktualizacijom i samoaktualizacijom. Čak je i u starom dobu postojala potreba da se ide ukorak sa napretkom. Još je u XVII veku Komenski tražio da se stariji obrazuju, »kako bi i za starije dalji život značio dalji napredak«. I savremeni autori, danas, bez dvoumljenja, ističu potrebu obrazovanja u starijem dobu. Istraživanja pokazuju da su se svi oni koji su se posle izlaska iz sveta rada okrenuli obrazovanju kao novom životnom cilju uspešnije prilagodili izmenjenim životnim okolnostima. Istraživanja, takođe, pokazuju da se obrazovne potrebe zadovoljavaju u novim područjima koja su u društvu, do sada bila prilično ignorisana. Američki andragog Noules kaže da sam akt učenja nečeg novog stvara kod pojedinca osećanje napredovanja (M. S. Knowles, 1970).

TEORIJE POTREBA U ANDRAGOGIJI

Andragogija se sve do šezdesetih godina u teorijskom smislu oslanjala na druge discipline i od njih pozajmljivala teorije i izvlačila zaključke. Od psihologije je pozajmljivala teorije učenja

da bi dokazala ne samo potrebu, već i mogućnost da se uči tokom čitavog života. Od sociologije i ekonomije je pozajmljivala modele društvenog i ekonomskog razvoja i nastojala da ih primeni na područje obrazovanja odraslih. Iz pedagogije i didaktike su pozajmljivani modeli ciljeva vaspitanja i metode i procedure nastave i primenjivani na nastavu i učenje odraslih. Andragogija nije imala vlastite teorije koje bi pokrenule unapređenje andragoške prakse. Taj teorijski deficit doveo je pojedine autore (R. Bošie) dotle da obrazovanje odraslih nazovu »konceptualnom puštinjom«. I drugi autori ukazuju na odsustvo teorijskih koncepta u andragogiji (J. Mezirow, 1960; K. P. Cross, 1981). Ako se analizira svetska literatura posvećena problemima obrazovanja odraslih, primećuje se da su sve do šezdesetih godina bile retke rasprave posvećene teoriji. Tako, na primer, analiza u časopisu »Adult Education« (»Obrazovanje odraslih«) u SAD u periodu od 1950. do 1970. pokazuje da je najveći deo priloga (44%) posvećen deskripciji programa i iskustava pojedinaca, 23% priloga bilo je posvećeno izveštajima o empirijskim istraživanjima, a svega 3% teorijskim raspravama i formulacijama (K. P. Cross, 1981). Uvereni smo da bi se moglo dokazati da bolja situacija nije bila ni u drugim socijalnim sredinama. U pravu je Kros kada kaže da nedostatak teorije može lakše da se objasni nego da se odbrani. Nijedna nauka, pa ni andragogija, ne može uspešno da se razvija bez svog teorijskog utemeljavanja, bez naučnih pristupa, samo na osnovu prenošenja praktičnih iskustava sa jedne generacije andragoga na drugu. Svaka generacija andragoga dužna je da stvara i pomera nove granice znanja, da prikuplja znanja i učvršćuje svoju profesiju. Insistiranje na teoriji ne znači nikako zanemarivanje prakse. I za ovu situaciju dobro pristaje geslo da je teorija bez prakse prazna, a praksa bez teorije slepa. Stvaranje istraživačkih centara i katedara za andragogiju na univerzitetima je dobar put za prevazilaženje »servisne« i pragmatične orijentacije u obrazovanju odraslih. U poslednje vreme, takvu »servisnu« orijentaciju snažno kritikuju oni autori koji pokušavaju da se bave teorijskim pitanjima iz andragogije, uključujući i teorijska pitanja obrazovnih potreba (M. L. Monette, 1977). Tu se javlja još uvek dosta teškoća, objektivne i subjektivne prirode (nedostatak istraživača, sredstava i perspektive razvoja i unapređenja andragogije u mnogim socijalnim sredinama). Komparativne analize pokazuju da su se i tako poznati andragozi kao što je, na primer, bio Kid, opredeljivali za teorijski elekticizam i očekivanje da naučna rešenja problema obrazovanja i učenja odraslih dođu iz psihologije, sociologije, gerontologije, fiziologije itd. Kod nas se nisu javila tako istaknuta imena u XX veku, poput onih koja su se u oblasti vaspitanja javljala u XVIII i XIX veku. U okviru andragogije, brojna teorijska pitanja traže odgovore. Andragogija ih ne može zaobilaziti bez štete po svoj naučni identitet. U okviru andragogije je potrebno stvoriti teoriju učenja koja bi razjasnila

sličnosti i razlike u učenju dece i odraslih. Neophodna je teorija motivacije koja bi objasnila mehanizme onih koji učestvuju i onih koji ne učestvuju u procesu obrazovanja i učenja. Potrebna je nova teorija nastave, kao i razvojna teorija odraslih koja bi unela više svetla u osobenosti pojedinih faza razvoja i u obrazovanje i učenje čoveka. U poslednje vreme neki autori (K. P. Cross, 1981), ukazuju sa svom ozbiljnošću na značaj ovih pitanja za andragogiju.

Ono što se odnosi na stanje teorije u andragogiji kao naučnom području u celini, važi i za teoriju potreba kao delu naučne andragoške misli. U prethodnim delovima ove studije pokazali smo koliko su se andragozi oslanjali na teorije potreba nastale u drugim društvenim naukama. Međutim, u toku nešto više od dve decenije nastale su i u okviru andragogije određene teorije koje su znatno doprinele tumačenju nastajanja i zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih. One osvetljavaju i fenomen participacije, kao sastavni deo teorije potreba, o kome će biti reči u narednim delovima ove studije. Razmatraćemo prirodu i karakteristike teorija koje nisu dovoljno poznate široj naučnoj i stručnoj javnosti koja se zanima za probleme andragogije — teoriju obrazovne orijentacije, teoriju razvojnih zadataka, teoriju snage polja, teoriju očekivanja — valencije, teoriju kongruencije, teoriju anticipirane koristi, teoriju povezanog lanca odgovora, teoriju kritičkog osvešćivanja, teoriju difuzije kulture i teoriju integrativnih potreba. Pokušaćemo, takođe, da među ovim teorijama utvrdimo sličnosti i razlike, pošto su one nastale u različitim socijalnim sredinama.

1. TEORIJA ORIJENTACIJE

*uslojni
društveni
potreba*

Ovu teoriju formulisao je američki andragog Hul (C. O. Houle, 1963). On je svojim istraživanjima pošao od pretpostavke da želje za učenjem (što je za njega drugo ime za potrebu) nisu jednako raspoređene među odraslima, kao što je to slučaj i sa drugim karakteristikama ličnosti. Pojedinci učestvuju u organizovanim oblicima formalnog ili neformalnog obrazovanja, posećuju muzeje, izložbe, prate programe preko sredstava masovnih komunikacija ili se bave samoobrazovanjem. Potrebe za učenjem i njihovo zadovoljavanje ispunjavaju smisao njihovog života. Međutim, Hul napominje da osobe koje imaju izraženu potrebu za učenjem ne deli oštra granica od onih koje takve potrebe ne ispoljavaju. Ove druge (slično lepoti, darovitosti ili inteligenciji) poseduju do određenog stepena sve što svi ljudi imaju, samo je potrebno naći meru u kojoj bi svakog trebalo postaviti negde na skali spremnosti za učenje. koje se može kretati od najspremnijeg za učenje, od onog koji ispoljava najviše želja za učenjem do onog najnerazumljivijeg, kako bismo znali kakvo napredovanje da odredimo za svakog pojedinca. Hul je uverenja da čak i oni koji se nalaze na

najnižem delu te skale »imaju neku želju da uče« (C. O. Houle, 1963, p. 4). Mesto pojedinca na skali zadovoljavanja obrazovnih potreba treba odrediti na osnovu činjenica, putem istraživanja, a ne samo na osnovu verovanja. Hul napominje da su u andragoške svrhe vršena brojna istraživanja subjekata koji učestvuju u programima pojedinih institucija za obrazovanje odraslih. Proučavano šta ljudi rade, a ne šta misle o onome što rade. Hul je ispitivao šta jedna grupa odraslih misli o svom kontinuiranom obrazovanju. U istraživanju je primenio studiju slučajeva (case study) sa dubinskim intervjuom. Iako je grupa bila jedinstvena, unutar nje su se izdvajale tri podgrupe. U prvu grupu su spadali pojedinci ciljem orijentisani koji su koristili obrazovanje kao sredstvo za postizanje jasnih ciljeva. U drugu grupu su spadali pojedinci aktivnošću orijentisani. Nju su sačinjavali oni učesnici koji su se našli u okolnostima učenja a nemaju veze sa sadržajima ili proklamovanim ciljevima obrazovne aktivnosti. U trećoj grupi su bili pojedinci učenjem orijentisani, a to su oni koji su tražili znanje radi samog znanja (*op. cit.*, p. 18).

Hul dalje opisuje karakteristike ove tri vrste orijentacije. Obrazovanje odraslih ciljem orijentisanih dešava se u epizodama i svaka epizoda počinje sa zadovoljavanjem potrebe ili identifikacijom interesa. Kada se potreba javi, odrasli je zadovoljavaju pohađanjem kursa, uključivanjem u diskusionu grupu, čitanjem knjiga ili putovanjem, itd. Čovek ponekad postaje svestan potrebe jer su mu dostupni izvori i okolnosti učenja. U ovakvoj situaciji su ciljevi suštinski faktor koji podstiče obrazovne napore a prema ciljevima pojedinac bira sredstva i puteve učenja kojim postiže cilj.

Pojedinci aktivnošću orijentisani učestvuju u obrazovnim aktivnostima koje nisu povezane sa sadržajima i namerama u kojima su angažovani. Na primer, ljudi se mogu uključiti u obrazovne aktivnosti zato što su usamljeni, ili zato što im je dosadno kod kuće. Oni traže socijalnu sredinu koja im omogućava ostvarivanje kontakta i izbegavanje usamljenosti ili dosade. Oblici i programi obrazovnih institucija omogućavaju takve aktivnosti. Problem je, međutim, činjenica da pojedinac nije na odgovarajući način prilagođen načinima življenja, a obrazovanjem može da prevlada takvu neprilagođenost. Neki se uključuju u obrazovne aktivnosti zato što misle da je učenje bilo u tradiciji njihove porodice, a neki da bi susreli bračnog partnera.

Pojedinci učenjem orijentisani imaju potrebu (želju) da saznaju nešto više. Za njih je institucionalno učenje nametnuta aktivnost. Svako obrazovno iskustvo za njih je učenjem orijentisano. Oni traže znanje radi samog znanja.

Hul ističe da ove tri grupe nisu strogo odvojene jedna od druge, niti se svi ljudi mogu smestiti u njih, jer su ciljevi obrazovanja znatno širi. U tome su, kako i Hul ističe, značajna tri elementa: 1. saznavanje potrebe; 2. volja da se nešto uradi i 3.

prilika da se to uradi. No, ne postoji prosti odgovor na pitanje zašto neki ljudi preuzimaju obrazovne aktivnosti, a drugi to ne čine. Svaka osoba je slučaj za sebe i njene obrazovne aktivnosti nastaju kao interakcija ličnih i socijalnih faktora (*op. cit.*, p. 80). No, svaka osoba, prema Hulovom shvatanju, ima neku vodeću orijentaciju prema obrazovanju koja je navodi da uzme učešća u različitim oblicima obrazovne aktivnosti. Koristeći koncept »orijentacije«, Hul je razvio teoriju orijentacije prema obrazovanju kao jednu od prvih teorija koje su se javile u andragogiji. U jednom novijem radu (C. O. Houle, 1985), on dalje razvija svoju teoriju orijentacije utvrdivši šest grupa klasifikacija orijentacije prema obrazovanju. U svakoj grupi se razlikuje niz podgrupa. Prema toj klasifikaciji, postoje sledeći tipovi osoba (učenika):

1. **nesvesna osoba** — ličnost koja nije svesna prilika za učenje, i ne zna da postoje obrazovne institucije, nema razumevanja za njih;

2. **neuključena osoba** — osoba koja može da bude svesna prilika za učenje ili da zna za obrazovne institucije, ali se u njih nije uključila.

3. **Rezistentna osoba** — osoba koja zna da postoje obrazovne prilike ili obrazovne institucije, ali se negativno odnosi prema njima iz više razloga. Hul navodi neke od tih razloga:

— neki ljudi misle da su sprečeni da učestvuju u programima obrazovanja odraslih zbog razloga koji su van njihove kontrole (nedostatak vremena, nedostatak novca, nesaglasnost drugih osoba koje su značajne u njihovom životu, neadekvatno vreme ili mesto za obrazovnu aktivnost, nedostatak prethodne sprema za naredne aktivnosti učenja, itd.);

— neki odrasli ljudi smatraju da je za njih kasno da počnu da uče;

— pojedini se plaše procesa učenja; strah ih je da se ne izlože greškama i situacijama učenja od kojih bi imali neprijatnosti;

— ima ih koji se plaše rezultata učenja i ne žele da ih novo učenje uznemirava;

— neki smatraju da je obrazovanje poželjno za druge, ali ne i za njih. Rukovodioci, na primer, misle da je zaposlenima potrebno obrazovanje, ali ne osećaju želju da oni dobiju takvo obrazovanje. Ljudi sa skromnim zaradama i nižeg socijalno-ekonomskog statusa misle da je obrazovanje rezervisano za privilegovane;

— pojedinci misle da »nisu spremni« da se uključe u obrazovanje, a da će to, ipak, jednog dana biti. Oni prihvataju vrednost i isplativost obrazovanja, ali ga odlažu;

— neki ljudi su antagonistički raspoloženi prema ideji učenja ili prema nekim oblicima obrazovanja, jer imaju negativna iskustva iz prethodnih aktivnosti koje su preduzimali u oblasti obrazovanja i učenja;

4. **usmerena (fokusirana osoba)** — pojedinac koji ima svesnu i pozitivnu, ali specifičnu, usmerenu koncepciju učenja. Hul kaže da je istraživanjima utvrđeno osam zajedničkih karakteristika ove orijentacije:

— pojedinci smatraju da učenje treba da se zasniva na želji da se sazna. Oni smatraju da je obrazovanje u osnovi korisno. Po njihovom shvatanju, cilj obrazovanja jeste »postati i ostati« potpuno ljudsko biće;

— pojedinci veruju da aktivnosti učenja i obrazovanja treba da pomognu postizanju ličnih ciljeva (postati ličnost, ali i biti bolji roditelj, steći karijeru, napredovati, ekonomisati novcem, pripremiti se za putovanje itd.);

— neki smatraju da aktivnosti obrazovanja i učenja treba da pomognu postizanju socijalnih ciljeva, socijalnoj misiji;

— pojedini veruju da aktivnosti učenja treba da doprinesu postizanju religijskog cilja;

— pojedinci veruju da aktivnosti učenja i obrazovanja treba da se preduzmu zbog vlastitog užitka. Ova veza može da bude opšta i specifična. Kad je veza opšta, individua uživa u procesu ličnog napredovanja bez obzira na pravac koji je uzela i sredstva kojima se koristi. Specifična je kada, na primer, ljudi uživaju u ekstenzivnom čitanju, učestvuju u diskusiji ili ličnoj interakciji u grupama ili slušaju radio;

— neki smatraju da im aktivnosti učenja obezbeđuju beg od drugih aktivnosti, obaveza ili situacija. Aktivnosti učenja i obrazovanja se koriste kao lični ili socijalno prihvatljiv način izbegavanja samoće, monotonije i stresnih situacija u ličnom životu;

— pojedinci smatraju da učenje traži aktivnost. Tradicionalno se verovalo da je to aktivnost obavezna za decu, a za odrasle dobrovoljna. Ova konstatacija nije više validna, jer se obrazovna aktivnost u mnogim slučajevima traži i za odrasle;

— neki misle da se aktivnost učenja i obrazovanja preuzima zbog socijalnog pritiska. Pritisak se odnosi na porodicu, prijatelje, poslovne saradnike itd.;

5. **elektička osoba** — pojedinac koji misli da je učenje izazvano specifičnom dominacijom motiva ili vrstom orijentacije koji se menjaju. Oni lako prihvataju veliki broj obrazovnih aktivnosti.

6. **sveobuhvatni (komprehesivni) učenik**. — osoba koja učenje shvata kao stalni aspekt života i ni po čemu ga ne diferencira od ostalih aspekata i aktivnosti života (C. O. Houle, 1985, p. 67—69).

Dok su orijentacije učenja (ciljem orijentisano, aktivnostima orijentisano i učenjem orijentisano, nastale na osnovu Hulovog empirijskog istraživanja početkom šezdesetih godina empirijski proveravali drugi autori u Severnoj Americi, ovu novu klasifikaciju vrsta orijentacija u učenju odraslih niko nije empirijski proveravao. Zato je o njenoj validnosti moguće suditi tek nakon adekvatnog empirijskog proveravanja. I pored moguće zamerke da je Hul svoju teoriju orijentacije u učenju odraslih formulisao na

malom uzorku, ona je u andragoškoj teoriji predstavljala značajnu pojavu, jer je podsticala na dalja traganja za odgovorima i dalja empirijska istraživanja.

2. TEORIJA RAZVOJNIH ZADATAKA I POGODNOG MOMENTA ZA UČENJE

Ovu teoriju formulisala su, takođe, dva američka autora — Hevajharst i Or (R. Havighurst and B. Orr, 1956) i to posle empirijskih proučavanja. Oni su proučavali osobe stare od 40 do 70 godina, i u dodatnim ispitivanjima one stare od 25 do 30 godina. Hevajharst je pošao od teze da čovek u svako životno doba ima posebne zadatke koje je nazvao razvojnim zadacima. On smatra da su razvojni zadaci osnovni zadaci života koje čovek treba da ispuni, ako želi da uspešno živi. Razvojne zadatke pred čoveka postavljaju tri snage:

- vrednosna očekivanja društva;
- sazrevanje, a zatim starenje tela;
- vlastite vrednosti ili aspiracije (*op. cit.*, p. 7).

Razvojni zadaci su ispitivani na populaciji odraslih ljudi srednjih godina i definisani na tri nivoa: *visoki nivo*, ili uspešno izvršavanje zadataka; *srednji nivo*, ili prosečno izvršavanje zadataka; i *niži nivo*, ili propušteno izvršavanje zadataka. Pojedincima su razvojni zadaci smer u pogledu vlastitih aspiracija i ideala ali i društvo to od njih očekuje. Razvojni zadaci sredovečnih ljudi su: 1. osamostaljivanje dece u adolescenciji i pomaganje da deca postanu odgovorna i srećna; 2. otkrivanje novih zadovoljstava u vezi sa bračnim drugom; 3. stvaranje afektivne ili nezavisne veze sa starim roditeljima; 4. obezbeđenje lepe i udobne kuće; 5. postizanje najvećeg mogućeg nivoa u karijeri; 6. postizanje zrele društvene i građanske odgovornosti; 7. prihvatanje i prilagođavanje psihičkim promenama u srednjim godinama; 8. oblikovanje umeća prijateljstva; 9. stvaranje okolnosti da se zadovolji i stvaralački oblikuje slobodno vreme; 10. aktivno članstvo u klubu ili organizaciji; i 11. aktivno članstvo u crkvi (*op. cit.*, p. 9).

Pobrojani zadaci ne znače isto za sve individue. Naj snažnije potrebe za obrazovanjem u vezi sa razvojnim zadacima su: roditeljstvo, rad i slobodno vreme, a područja sa najnižom motivacionom osnovom su: građanstvo, članstvo u crkvi i članstvo u klubu ili udruženje. Potrebe za postizanjem razvojnih zadataka, prema istraživanjima pomenutih autora, variraju među individuuama unutar socijalnih klasa i starosnih kategorija. Utvrdivši razvojne zadatke i njihov značaj za život individua, autori su, dalje, razvili tezu o pogodnom momentu za učenje. Razvojni zadatak traži pogodan momenat za učenje. Razvojni zadaci se javljaju u različitom intenzitetu. Javljaju se nove situacije u kojima se osoba susreće sa razvojnim zadatkom koji zahteva brz odgovor, što izaziva sna-

žnu potrebu za učenjem. Nekada se razvojni zadaci javljaju veoma brzo i u kratkom vremenskom intervalu. Tada se potreba za učenjem i obrazovanjem intenzivira i dovodi do veoma efikasnog obrazovanja. Na primer, kada mladi bračni par dobije dete, ima snažnu potrebu da nešto nauči o podizanju deteta, pa se spremno uključuje u oblike obrazovanja mladih roditelja. Autori kažu da će to učenje biti mnogo brže i kraće nego duže učenje u srednjoj školi ili na fakultetu. Autori to nazivaju pogodnim momentom za učenje. U ovoj teoriji se spajaju dva faktora: razvojni zadatak i pogodan momenat za učenje. Teorija ima implikacije na područje obrazovanja i učenja odraslih, na zadovoljavanje obrazovnih potreba. Na osnovu ove teorije moguće je adekvatnije birati sadržaje za zadovoljavanje obrazovnih potreba. Autori određuju obrazovna područja unutar kojih se zadovoljavaju obrazovne potrebe odraslih: područje rada, slobodnog vremena, domaćinstva, roditeljstva i porodičnih veza, građanstva, crkve, klubova i udruženja, obrazovanja odraslih u privredi i industriji. Vidljivo je da kriterijumi za određivanje područja nisu precizni. No, ne treba zaboraviti da je ova teorija nastala pre tri decenije. Ona je analizirana u andragoškoj, posebno severnoameričkoj literaturi. Teorija razvojnih zadataka i pogodnog momenta za učenje ima svoju psihološku osnovu, jer se zalaže za hitno zadovoljavanje obrazovnih potreba. Ona je, pre svega, orijentisana na individuu i njene trenutne potrebe, i nije pogodna za buduće zadatke i društva i pojedinca i perspektivno zadovoljavanje obrazovnih potreba.

3. TEORIJA SNAGE POLJA

Teoriju snage polja formulisao je američki andragog Miler (H. L. Miller, 1976) sredinom šezdesetih godina. On je svoju teoriju izgradio na bazi hijerarhije potreba Maslova i snage polja koju pozajmljuje od Levina. Želeo je da objasni ne samo zašto ljudi participiraju u oblicima obrazovanja odraslih, već i zašto postoji velika razlika među socijalnim klasama u odnosu na ono šta ljudi postižu participacijom u obrazovnim aktivnostima. Neki autori (K. P. Cross, 1981) ističu da je Miler jedan od retkih andragoga koji je pokušao da objasni zašto su socijalno-ekonomski status (SES) i participacija u oblicima obrazovanja neizbežno povezani. U neku ruku, Milerova teorija se može označiti kao socijalno klasna teorija zadovoljavanja obrazovnih potreba. Miler je smatrao da se teorija hijerarhije potreba može uspešno primeniti i na područje obrazovanja odraslih polazeći od osnovne pretpostavke Maslova da čovek prvo zadovoljava osnovne potrebe, pa više potrebe. Primenjeno na područje obrazovanja odraslih, hijerarhija predviđa da niže klase zadovoljavaju potrebe za preživljavanjem uglavnom zadovoljavanjem potreba za osnovnim obrazovanjem i potreba za osnovnim profesionalnim obrazovanjem. Oni koji pripadaju višim klasama, traže onu vrstu obrazovanja koja vodi do

postignuća i samorealizacije. Kasnija istraživanja (Johnston and Rivera, 1967; K. P. Cross, 1979) potvrdila su i podržala Milerovu hijerarhiju potreba u obrazovanju odraslih. Jedino ni Miler ni drugi autori ne objašnjavaju socijalno-klasnu suštinu ovih deoba. Istraživanja su pokazala da odrasli sa srednjoškolskim i nižim obrazovanjem prvenstveno imaju potrebu za obrazovanjem koje je povezano sa radom. Obrazovanje usmereno na samorazumevanje, rekreaciju, razvoj ličnosti javlja se prvenstveno kao potreba onih ljudi koji imaju više obrazovanje i koji nisu zabrinuti za opstanak u svetu rada i na tržištu radne snage. Ovi podaci, do kojih su došli Miler i kasniji istraživači, plastično pokazuju koliko je zadovoljavanje potreba klasno uslovljeno.

Miler je koristio Levinov teorijski koncept pozitivnih i negativnih snaga koje kombinovane formiraju motivacionu osnovu. To se može videti iz Milerovog pregleda tri klasne kategorije. Tako, na primer, za najniži klasni nivo u obrazovanju za sticanje stručnih kompetencija pozitivne i negativne snage su predstavljene na sledeći način:

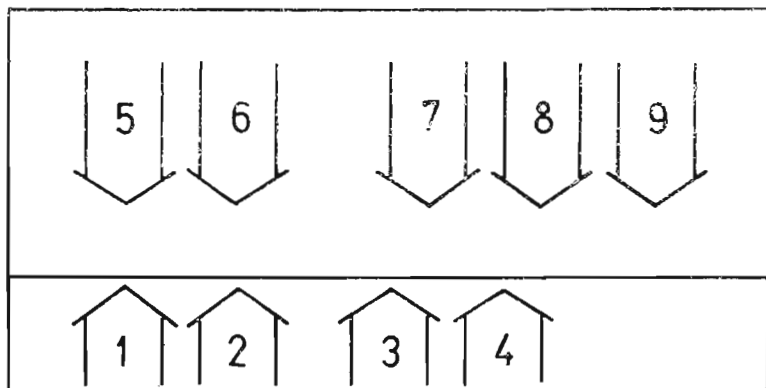
Pozitivne snage

1. Potrebe za preživljavanjem.
2. Menjanje tehnologije.
3. Potrebe za sigurnošću u ženskoj kulturi.
4. Vladini pokušaji da se promeni struktura mogućnosti (prilika).

Negativne snage

5. Akciono-dinamična kultura muškarca.
6. Neprijateljstvo prema obrazovanju i ciljevima obrazovanja srednje klase.
7. Relativna nemogućnost zaposlenja po završetku obrazovanja.
8. Ograničeni pristup putem organizacionih veza.
9. Tanka porodična struktura.

Grafički prikaz:



Izvor, H. Miller. p. 21.

Miler je formulisao pozitivne i negativne snage za kompetencijama u području stručnog obrazovanja i za nivo radničke klase i to na sledeći način:

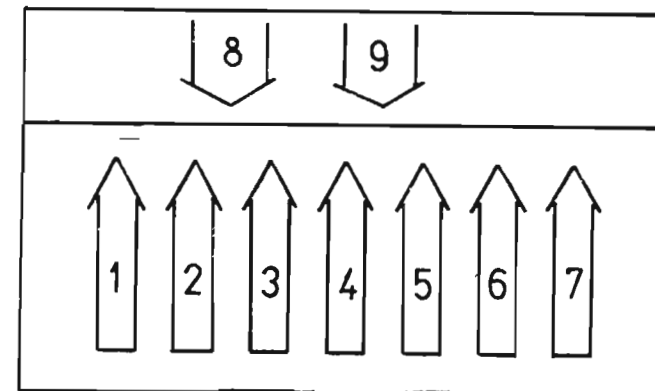
Pozitivne snage

1. Zadovoljavanje potreba za preživljavanjem.
2. Snažna potreba za sigurnošću.
3. Socijalna promena ka belom okovratniku i službeničkim poslovima.
4. Promena tehnologije.
5. Udruženi pritisak ka napredovanju i javljanje organizovanih pristupa.
6. Stabilnost na poslu.
7. Praktična orijentacija prema obrazovanju.

Negativne snage

8. Strah da se napusti potreba za zadovoljstvom pripadanja kulturi grupe vršnjaka.
9. Neprijateljstvo prema objektima orijentacije srednje klase.

Grafički prikaz:



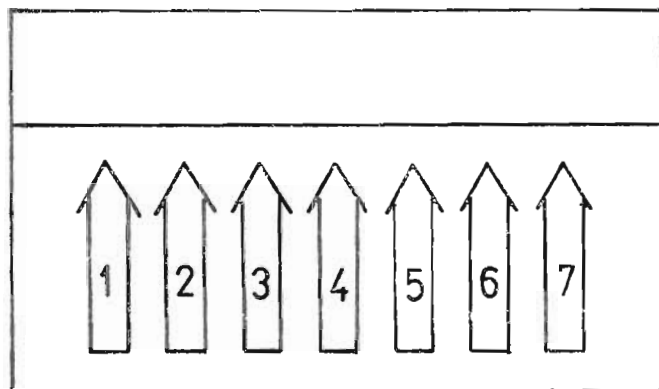
Na ovom grafikonu Miler je predstavio analizu pristupnih snaga u motivacionoj osnovi radničke klase. Široke strelice predstavljaju jake snage, a uske strelice predstavljaju slabe snage i malu motivaciju za participacijom.

Kod niže srednje klase pozitivne i negativne snage su raspoređene na sledeći način:

Pozitivne snage

1. Potreba za preživljavanjem.
2. Potreba za sigurnošću.
3. Potreba za snažnim statusom.
4. Menjanje tehnologije.
5. Organizaciono povezivanje.
6. Prihvatanje pokretačkih snaga srednje klase.
7. Upoznatost s obrazovnim procesima.

Grafički prikaz:



Ova shema predstavlja kontrast prvoj shemi, snažnu motivaciju tj. potrebu za obrazovanjem niže srednje klase i to za onim obrazovanjem koje je povezano sa poslom.

Kod više srednje klase pozitivne i negativne snage raspoređene su na sledeći način:

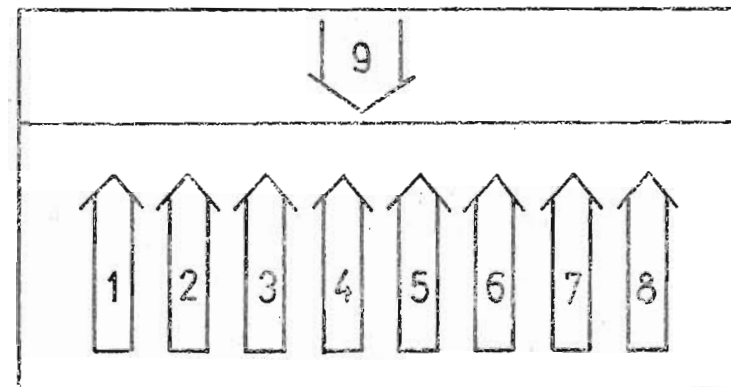
Pozitivne snage

1. Zadovoljavanje potreba za preživljavanjem i sigurnošću.
2. Snažne statusne potrebe.
3. Snažne potrebe za postizanjem.
4. Promena snaga u profesijama i biznisu.

Negativne snage

5. Rast profesionalnih i izvršnih pozicija u ekonomiji.
6. Upoznatost s obrazovanjem.
7. Prihvatanje vrednosti karijere srednje klase.
8. Snažna organizaciona identifikacija.

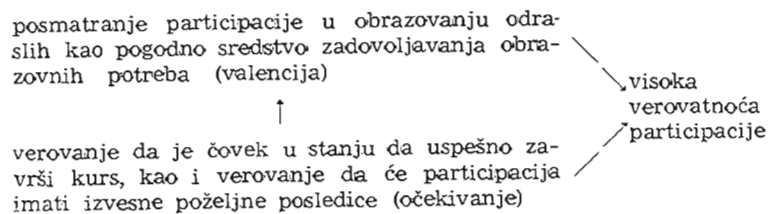
Grafički prikaz:



Miler je ispitivac obrazovne potrebe za kompetencijama u porodici, ličnim razvojem; obrazovne potrebe za kompetencijama u građanstvu i za samorazvojem i našao da se lične potrebe kombinuju sa vrednostima klase kojoj pojedinac pripada i sa spoljnim društvenim snagama koje određuju dati nivo participacije u obrazovnim aktivnostima. Milerova istraživanja, takođe, pokazuju snažnu klasnu obojenost zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih. Ona pokazuju da je obrazovanje odraslih u SAD fenomen, pre svega, srednje klase. Pripadnicima ostalih klasa, pre svega pripadnicima radničke klase, obrazovanje odraslih u postojećoj mreži institucije je teško dostupno. Miler je empirijskim istraživanjima dokazao da postoji produbljanje jaza među socijalnim klasama u pogledu dostupnosti obrazovanja odraslih. To potvrđuje tvrdnje da je obrazovanje odraslih eminentno socijalno-klasni fenomen. Vlasnici društvenog bogatstva i kapitala postaju vlasnici najvišeg i najkvalitetnijeg obrazovanja. Razrešenje se može naći u izmeni društvene strukture i raspodeli društvenog bogatstva kao i u većoj demokratizaciji i dostupnosti obrazovanja. Miler u svojoj teoriji ne dotiče ova pitanja. No, ipak Milerova identifikacija pozitivnih i negativnih snaga i analiza snaga polja koje se odnose na participaciju u obrazovnim aktivnostima može biti korisna za dalja istraživanja.

4. TEORIJA OČEKIVANJA — VALENCIJE

Ovu teoriju formulisao je švedski andragog Rubenson (Kjell Rubenson, 1977). On je stvorio paradigmu koja, kako je on vero-
vao, može voditi do teorije regrutovanja odraslih za različite obli-
ke obrazovanja odraslih. U stvari, Rubensonova teorija očekivanja
— valencije je modifikacija Vrumove teorije (V. Vroom, 1964), teo-
rije u kojoj je Vrum pokušao da objasni relacije rada i motiva-
cije, motivaciju i podsticaje ljudi da rade. Obrazovanje je, slično
radu, kako je smatrao Rubenson, aktivnost orijentisana ka posti-
gnućima. Zato je mogao Vrumovu teoriju očekivanja — valencije
da primeni na područje obrazovanja odraslih. U objašnjavanju mo-
dela očekivanja — valencije Rubenson je koristio psihološke teo-
rije motivacije, a naročito radove nekih poznatih autora (Levina,
Tolmana, Mek Klelanda, Atkinsona) u kojima se objašnjava ljud-
sko ponašanje u smislu interakcije ljudi s okolinom. Snaga indi-
vidualne motivacije određena je kombinacijom pozitivnih i nega-
tivnih snaga koje postoje u individui i sredini. Videli smo iz pret-
hodnih analiza da je i Miler u svojoj teoriji koristio koncepciju
pozitivnih i negativnih snaga. Rubenson je dodao pojam **očekivanje**,
koje se sastoji iz dve komponente: očekivanje ličnog uspeha u
obrazovnim aktivnostima i očekivanje pozitivnih rezultata u obra-
zovnoj aktivnosti. Ove dve komponente se umnožavaju. Rubenso-
nova paradigma izgleda ovako:

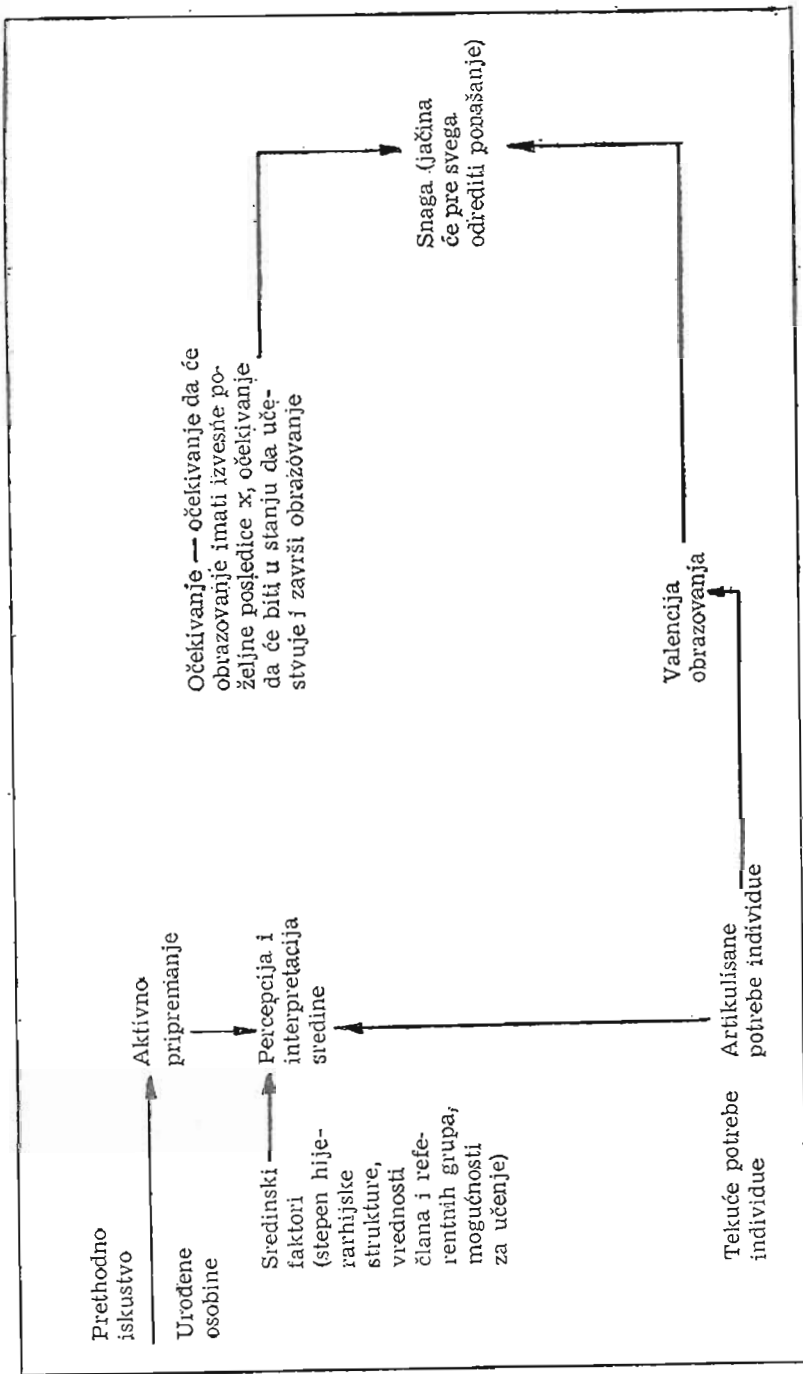


Izvor, K. Rubenson, 1977, p. 30.

Prema Rubensonu, osobe koje ne vide participaciju kao sredstvo zadovoljavanja obrazovnih potreba i/ili koje ne veruju u sebe da su sposobne da dovrše učenje, verovatno neće učestvovati u oblicima obrazovanja. Ako neka od ove dve komponente (očekivanje uspeha u učenju i koristi od učenja) imaju vrednost 0, tj. ako individua ne vidi mogućnost učestvovanja ili ne vidi da će obrazovanje imati pozitivne posledice rezultat snage, pretpostavlja se, biće nula (*op. cit.*, p. 37). Rubenson kaže da je valencija izvesnog

obrazovnog kursa određena iskustvenim potrebama individue, njenim očekivanjima u vezi sa posledicama participacije i vrednostima člana i referentnih grupa. Drugim rečima, snaga valencija je određena time da li se obrazovanje vidi kao praktično sredstvo zadovoljavanja jedne ili više potreba koje individua doživljava. Valencija može biti pozitivna, indiferentna ili negativna. Izvesna obrazovna akcija može imati više posledica. Participacija u oblicima obrazovanja odraslih, prema Rubensonu, može voditi do veće plate, ali to isto može značiti češće odsustvovanje pojedinca iz porodice. Snaga valencije će zavisiti od anticipiranih posledica participacije. Ova snaga je povezana sa drugim snagama i određuje da li će osoba učestvovati u obrazovnim aktivnostima ili ne. Multiplikativna funkcija implicira da izvesna valencija i očekivanja moraju postojati da bi se pojavila snaga.

Rubensona najviše interesuje sadašnji životni prostor, ali, razume se, u njemu se nalaze i tragovi prethodnog iskustva koji doprinose znanjima i uverenjima pojedinaca. Glavna odluka da se preduzme obrazovna aktivnost javlja se onda kada je pojedincu potrebna interakcija s odgovarajućom okolinom da bi se stvorila snaga očekivanja — valencije. Ako osoba ima ranije formirano pozitivno mišljenje o sebi, a ponuđeno joj je unapređenje ako završi određeni oblik obrazovanja, snaga očekivanja je jaka, jer za to postoje razlozi. No, očekivanje samo ne mora da vodi do participacije, ukoliko pozitivna valencija nije povezana s anticipiranim rezultatom. U gornjem slučaju, unapređenje na poslu mora da se shvati kao poželjna aktivnost. Rubenson značajan naglasak stavlja na ulogu referentnih grupa u formiranju stavova. Ako, na primer, drugovi na poslu imaju negativan stav prema obrazovanju ili mogućem unapređenju svog kolege — budućeg učenika, tada njegova valencija može biti negativna, a participacija bezizgledna. U osnovi, Rubensonova teorija je neistorijska i zasnovana na hedonističkom principu. Dalje, participacija u obrazovanju odraslih se shvata kao funkcija individualne interpretacije psihološkog polja. Prethodni događaji u životu individue su interesantni samo u onoj meri u kojoj su ostavili traga na sadašnjem životnom prostoru. Ovi tragovi se smatraju oblicima aktivne pripreme i hipotetičkom varijablom koja odražava ličnost pojedinca, sposobnost, znanje, uverenje itd. (*op. cit.*, p. 33). Rubenson u savremenoj situaciji pažnju posvećuje i sredini i individui. Što se tiče sredine, pažnja je usmerena na faktore savremene sredine koji bitno mogu stimulisati ili inhibirati participaciju u oblicima obrazovanja odraslih. Kao i svaka druga paradigma, tako i ova Rubensonova, u okviru svoje teorije je prosto zamišljena stvarnost. Imajući to u vidu, Rubenson je predložio paradigmu regrutovanja u obrazovanju odraslih koja u konačnom obliku izgleda ovako:



Paradigma regrutovanja u obrazovanju odraslih (izvor, K. Rubenson, 1977, p. 35).

Neki autori (K. P. Cross, 1981) smatraju da je Rubensonova teorija, premda komplikovana, ipak korisna, jer odvraća pažnju od demografskih varijabli kao što su: starost, pol, rasa i usmerava pažnju na individualna merila. Glavnu pažnju Rubenson usmerava na to kako individualni učenik opaža svoju okolinu, kao i na to šta očekuje od participacije u određenom obliku obrazovanja odraslih. Manju pažnju poklanja spoljnim barijerama zadovoljavanja obrazovnih potreba, nego što to čine savremeni istraživači u andragogiji. Rubenson sumnja da će se otklanjanjem spoljnih prepreka obezbediti motivacija za učešće odraslih u obrazovnim aktivnostima. Po njegovom shvatanju, motivacija se zasniva na »opažanju« situacije, koja može, ali ne mora biti, »stvarna« situacija.

5. TEORIJA KONGRUENCIJE

Teoriju kongruencije u andragogiji formulisao je novozelandski andragog Bošije. On je jedan od onih autora koji se kritički odnose prema zapostavljanju teorije u andragogiji. Bošije je pošao od Hulove teorije orijentacije i želeo da empirijskim putem proveri njegovu tipologiju. U tu svrhu stvorio je skalu participacije u obrazovanju (EPS) koja je obuhvatila 40 stavki Likertovog tipa i njome ispitao 12.000 odraslih učenika u različitim delovima sveta (Severnoj Americi, Jugoistočnoj Aziji, Africi, Australiji i Evropi). Na osnovu dobijenih podataka, Bošije je zaključio da Hulova tipologija ima heurističku vrednost i teorijski i empirijski potvrdio model od šest faktora. Prema rezultatima do kojih je došao Bošije, odrasli učestvuju u obrazovnim aktivnostima zbog sledećih potreba:

a) **potrebe za socijalnim kontaktom.** Učesnici procesa obrazovanja koji imaju ovu potrebu žele da stvore i konsoliduju prijateljstvo, imaju potrebu da ih drugi prihvate, da budu pronicljiviji u rešavanju ličnih problema, da poboljšaju veze i svoje socijalne pozicije. Učestvuju u obrazovnim aktivnostima, jer imaju potrebu da rade u grupi;

b) **potrebe za socijalnom stimulacijom.** Učesnici koji su podstaknuti ovom potrebom žele da se oslobode dosade, prevladaju frustraciju svakodnevnog života, izbegnu intelektualnu teskobu, imaju nekoliko časova na raspolaganju izvan svoje svakodnevne odgovornosti. Suština ove potrebe je činjenica da se obrazovanje odraslih preuzima kako bi se pobešlo od dosade i frustracije;

c) **potrebe za profesionalnim unapređenjem.** Učenici sa ovom potrebom uključuju se u oblike obrazovanja odraslih, jer žele da profesionalno napreduju, da imaju viši položaj u zaposlenju ili znanje koje će im pomoći u drugim oblicima obrazovanja. Osobe podstaknute ovom potrebom prvenstveno su orijentisane na posao;

d) **potrebe služenja zajednici.** Osobe podstaknute ovom potrebom uključuju se u oblike obrazovanja odraslih, jer žele da postanu efikasniji građani, da se pripreme da služe društvu, postignu više razumevanja u ljudskim vezama i poboljšaju sposobnosti za učešće u radu zajednice;

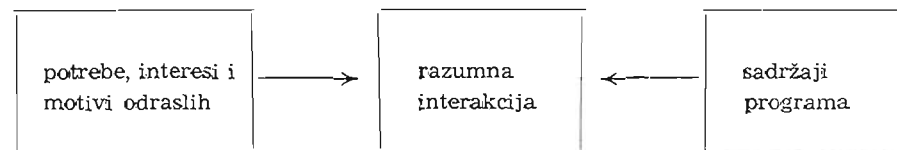
e) **potrebe zbog spoljnih očekivanja.** Neki odrasli se uključuju u oblike obrazovnih aktivnosti na osnovu preporuke nekog autoriteta (poslodavca, savetnika, socijalnog radnika ili profesionalnog udruženja ili vlasti koja izdaje neke dozvole itd.);

f) **kognitivni interes.** Pojedinci se uključuju u oblike obrazovanja jer imaju potrebu da uživaju u učenju radi samog učenja. Oni, kako to najčešće ispitanici izjavljaju, »uče za svoju dušu« (R. Boshier, 1985, p. 150).

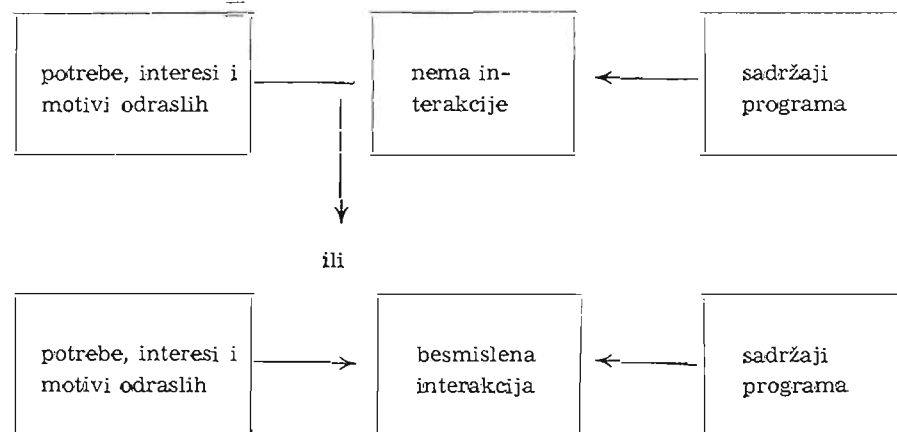
Bošije je ispitivao i učesnike i neučesnike procesa obrazovanja i došao do zaključka da se participacija u oblicima obrazovanja odraslih može razumeti kao funkcija veličine diskrepancije (razlika, protivurečnosti) između samopojma učesnika i ključnih aspekata obrazovne sredine. Neučesnici manifestuju nekongruenciju Ja/institucija i ne uključuju se u oblike obrazovanja. Bošije smatra da su brojne nekongruencije zbirne (između Ja i idealnog Ja, Ja i drugi studenti, Ja i nastavnik, Ja i institucionalna sredina) i što je zbir veći, veći su izgledi za neučestvovanje ili napuštanje procesa obrazovanja (R. Bošije). Ako se pojedina osoba ne oseća prijatno sa svojim nastavnikom i drugim učesnicima procesa obrazovanja ili u obrazovnoj okolini, sasvim je moguće da će napustiti proces obrazovanja. Bošije je pronašao da ispitanici sa visokim nivoom nekongruencije imaju znatno više izgleda da napuste obrazovni proces nego drugi ispitanici. Prema njegovom tumačenju, niži stepen participacije odraslih iz nižih socijalno-ekonomskih klasa je razlog nekongruencije između njihovog života i stvarne obrazovne sredine koja odgovara srednjoj klasi (buržoaziji). Zbog toga je značajna odgovarajuća kongruencija (slaganje) odraslih s obrazovnom sredinom (*op. cit.*, p. 120). Kongruencija će zavisiti i od toga kako pojedinci samoprocenjuju sebe. Oni koji sebe vrednuju negativno, manje imaju izgleda na uspeh, i na kongruenciju s obrazovnom sredinom. Ova tvrdnja se poklapa i sa Rubensonovim shvatanjima.

U jednom drugom radu, Bošije i Piters (R. Boshier, J. M. Peters, 1976) objašnjavaju kongruenciju programa i potreba, interesa i motiva odraslih. Racionalnost donošenja odluka o programu određuje se na bazi informacija iz više izvora koji obuhvataju: 1. analizu potreba, interesa i motiva odraslih; 2. analizu uticajnih društvenih snaga; 3. analizu karakteristika zajednice; 4. analizu organizacionih namera, filozofije i strukture (*op. cit.*, p. 198). Pri tome, autori potrebe određuju kao »jaz koji postoji između sadašnjeg stanja odraslog učenika i određenih poželjnih uslova, dok interesi izražavaju preferencije među alternativnim iskustvima« (*ibid.*). Ovde su autori napravili preciznu distinkciju između pot-

reba i interesa, što je posebno značajno sa stanovišta proučavanja interesovanja kao andragoške kategorije. Zajedno, ove dve kategorije (potrebe i interesi) čine motivacionu osnovu za participaciju u oblicima obrazovanja odraslih. Ove su kategorije, prema shvatanjima autora, produkt obrazovnog pripremanja odraslih, glavnih premisa životnih okolnosti i obavljenih uloga. Značajna je njihova teza da potrebni interesi leže u korenu snaga koje motivišu odraslog da pristupi ili izbegne dalja obrazovna iskustva. Iz toga proizlazi zahtev kongruentnosti između potreba, interesovanja i odgovarajućih programa. Ako programi nisu saglasni sa potrebama, interesovanjima, vrednosnim sistemom i shvatanjima stvarnosti odraslih, nema izgleda da će potencijalni učenici prihvatiti takav program i koristiti ga. Ako su programi kongruentni potrebama, interesima i motivima odraslih, onda će situacija moći da se predstavi sledećom shemom:



Interakcija između potreba, interesa i motiva odraslih i sadržaja programa, kako kažu Bošije i Piters, postaje razumna samo do one mere do koje učenik povećava znanje, razvija sposobnosti ili oblikuje stavove na međusobno zadovoljstvo i odraslih i obrazovne institucije ili organizacije. Na drugoj strani, ako potrebe, interesi i motivi nisu kongruentni sa programskim sadržajima, dolazi do situacije predstavljene na sledećoj shemi:



Izvor, R. Boshier, J. M. Peters, 1976, p. 199—200.

Prva shema pokazuje slučaj kada odrasli dobrovoljno učestvuju u oblicima obrazovanja. Ako potrebe, interesi i motivi nisu zadovoljeni, odrasli jednostavno odbijaju da učestvuju, pa nema andragoške interakcije. U slučaju da participacija nije dobrovoljna, ili da postoji neki drugi razlog, irelevantni sadržaji programa rezultiraju u besmislenoj interakciji ili u napuštanju procesa obrazovanja. Nameravane promene (u znanju, veštinama ili stavovima) nisu se desile da bi se zadovoljili i odrasli učenici i obrazovna institucija ili organizacija. U takvoj situaciji nema kongruencije između učenika i institucije odgovorne za program (*op. cit.*, p. 200). Kongruencija će se postići ako su andragozi spremni da oblikuju sadržaje programa, nastavne tehnike i procese u skladu sa potrebama, interesima i stilovima života potencijalnih učenika. Prema ovoj teoriji, proces obrazovanja odraslih javlja se kao funkcija interakcije ličnosti i sredine. Izgleda da je Bošije pozajmio pojam kongruencije iz Rodžersove teorije motivacija. Značaj Bošijeve teorije sastoji se u njegovom insistiranju da se dobiju tačne informacije o potrebama, interesima, motivima i očekivanjima, kao i o preferencijama stilova učenja, i traženju od andragoga da obezbede kongruentne sredine za učenje, kao i metode i tehnike koje će odgovarati odraslim učenicima. Osim toga, on je smatrao da se **pojam kongruencije** može primeniti na mnoge procese obrazovanja odraslih. Neadekvatna kongruencija (inkongruencija) može da se javi u vezi sa pojedinim sekvencama učenja; može biti didaktička, psihološka pa i fizička inkongruencija. Doprinos Bošijeve teorije kongruencije sigurno će i dalje biti predmet evaluacije u teorijskom smislu.

6. TEORIJA ANTICIPIRANE KORISTI

Teoriju anticipirane koristi formulisao je poznati kanadski istraživač u oblasti andragogije A. Tof. Njegova istraživanja imaju veću naučnu težinu, jer su komparativna. On je svoja istraživanja vršio ne samo u Kanadi, već i u SAD, Gani, Jamajci, Novom Zelandu. Proučavao je populaciju koja je obuhvatala odrasle sa diplomom srednje škole, službenike, administratore u koledžu, fabričke radnike, menadžere, političare, sveštenike, univerzitetske profesore, mlade i starije odrasle. On je pošao od pretpostavke da treba stvoriti uvid u sve vrste učenja koje odrasli preduzimaju, a ne samo u one koji se vrše u organizovanim oblicima obrazovanja. Svoja istraživanja zasnovao je na **projektima učenja**. Pod pojmom **projekt učenja** podrazumevao je visoko promišljen napor odraslog da stekne i zadrži određena znanja i veštine. Epizoda učenja mora da se odvije u najmanje sedam časova. Rezultati Tofovih istraživanja su veoma interesantni. Oni pokazuju da su odrasli prosečno učili u toku godine između 80 i 110 časova pojedinačne projekte. Prosečna osoba u toku jedne godine preduzme sedam posebnih

projekata učenja, utroši prosečno 100 časova po projektu učenja, što ukupno godišnje iznosi 700 časova (A. Tough, 1976, 1982). Ljudi uče veoma različite stvari (povezane sa kućom i porodicom, hobbijem ili muzičkim instrumentima, sa radom, sa drugim područjima života — zajednički i dobrovoljni rad; podizanje i vaspitanje dece, problemi zdravlja i nošenja sa nekim bolestima, učenje stranog jezika, učenje o nekoj stranoj zemlji u koju osoba name-rava da putuje; tekući politički događaji, javni poslovi ili hobi, rad u drvetu, fotografisanje, kolekcionarstvo, pletenje, kuvanje itd.; sadržaji iz oblasti istorije, geografije, prirodnih nauka, matematike, statistike, psihologije itd.). Tof i njegovi saradnici su ponudili ispitanicima veoma raznovrstan izbor sadržaja. Istraživači su tražili od ispitanika posebne informacije o tome šta uče, šta čitaju, koje filmove gledaju i kakve stvarne napore vrše u učenju i sticanju posebnih znanja ili veština. Iznenađen obimom aktivnosti na samostalnom učenju, Tof je tu aktivnost slikovito opisao i uporedio sa »ledenim bregom« koji predstavlja ukupnu masu učenja odraslih. Vidljiv je samo onaj mali deo iznad vode. Najvidljiviji je onaj deo koji se dešava u organizovanim oblicima obrazovanja pa se njemu i obraća najveća pažnja (kursevi, seminari, razredi, konferencije itd.). Autor kaže da je to značajan deo, ali uvek samo jedan deo. Taj vidljivi deo »ledenog brega« učenja odraslih iznosi samo 20%. Većina nevidljivog dela je samoplanirano, samovođeno učenje odraslih (*op. cit.*, p. 155). Sam subjekat učenja artikuliše (planira) i pomaže (u 80% slučajeva) učenje. Odrasli pokazuju upornost, ne samo da usmeravaju vlastito učenje, već i razumeju zašto to rade i kakvu korist imaju od takvog učenja. Tof je i zasnovao svoju teoriju na uverenju o **anticipiranoj koristi** koja treba da bude u svesti svakog učenika. Anticipirana korist čini značajan deo ukupne motivacije učenja odraslih. Tof i njegovi saradnici ističu da je svesnost učenika o anticipiranoj nagradi mnogo značajnija snaga, nego što je to snaga sredine ili podsvesna snaga.

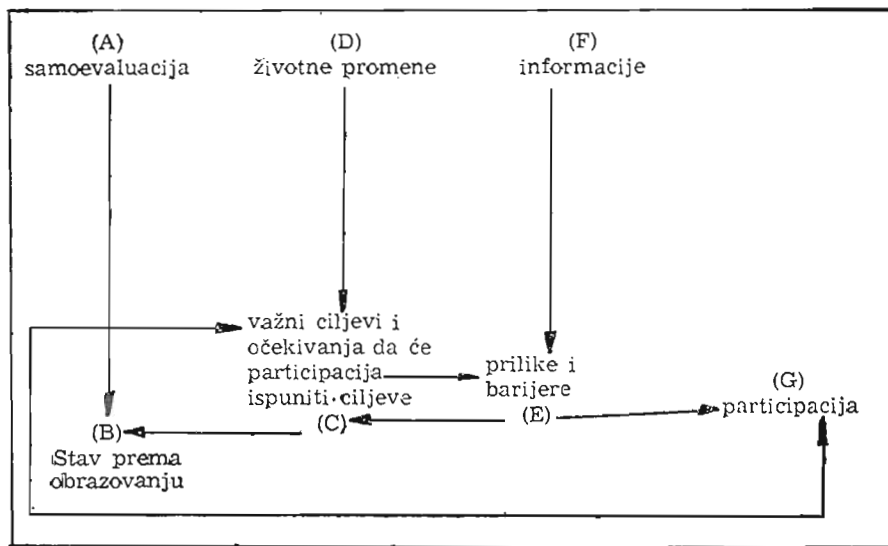
Model u ovoj teoriji, u kojoj korist može biti anticipirana, sastoji se od pet stepeni: 1. angažovanje u aktivnostima učenja; 2. održavanje znanja ili veštine; 3. primenjivanje znanja; 4. dobijanje materijalne nagrade u vidu promocije; 5. dobijanje simbolične nagrade kao što su ocene i diplome. Na svakom stepenu anticipirana korist, kažu istraživači, može biti klasifikovana u tri klastera ličnih osećanja: **prijatnost** (sreća, zadovoljstvo, uživanje, prijatno osećanje), **samouvažavanje** i kategorija označena kao »**drugi**« (drugi više cene pojedinca koji uči, nagrađuju ga, zahvalni su mu). Istraživači su našli da je najčešća anticipirana korist bila u obliku prijatnosti (50%), zatim u obliku samopoštovanja (41%) i, na kraju, u vidu pozitivne reakcije drugih (9%).

Tof je svojim istraživanjima i teorijom **anticipirane koristi** skrenuo pažnju na onaj »skriveni« deo zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih, koga andragoška teorija prilično zapostavlja. Teo-

rija Alena Tofa ima poseban značaj za ostvarivanje filozofije doživotnog obrazovanja u kojoj obrazovanje odraslih zauzima najznačajniji deo. U vremenu koje sledi, samoobrazovanje i samo-učenje čoveka zauzimaće najveći deo u procesu čovekovog obrazovanja i učenja.

7. Teorija povezanog lanca odgovora

Ovu teoriju formulisala je američka istraživačica Kros (K. Patricia Cross, 1981). Po ovoj teoriji, učešće u aktivnostima obrazovanja odraslih, kako onim organizovanim, tako i onim koji se odnose na samoobrazovanje odraslih, nije pojedinačni akt, već rezultat povezanog lanca odgovora, a svaki od njih je zasnovan na procenivanju položaja pojedinca u njegovoj sredini. Po ovoj teoriji, snage participacije u aktivnostima obrazovanja i učenja odraslih počinju od individue i kreću se ka spoljnim uslovima, mada se u ma kojoj obrazovnoj situaciji interakcije, snage kreću u oba smera. Model ove teorije, grafički predstavljen izgleda ovako:



Model lanca odgovora za razumevanje participacije u aktivnostima učenja odraslih (izvor K. P. Cross, 1981, p. 124)

U objašnjavanju svog teorijskog modela, Kros kaže da u vezi sa tačkom (A) — samoevaluacijom ranija istraživanja pokazuju da izvesne relativno stabilne karakteristike ličnosti igraju značajnu ulogu u motivaciji postizanja. Zbog činjenice, kaže autor, što je obrazovanje postignućima motivisano, posebno ono koje ima takmičarski karakter, ta istraživanja imaju veliki značaj za teoriju

dobrovoljne participacije u učenju i obrazovanju odraslih. Prema istraživanjima, osobe kojima nedostaje poverenje u vlastite snage i sposobnosti izbegavaju da sebe stave na probu i nema izgleda da dobrovoljno učestvuju u učenju koje može ugroziti njihovo osećanje samopoštovanja (*op. cit.*, p. 125).

Tačka (B) odnosi se na stavove prema obrazovanju i oni mogu nastati direktno iz prošlog iskustva učenika ili indirektno iz stavova i iskustva prijatelja ili drugih »važnih« ličnosti. Oni pojedinci koji su imali loše iskustvo iz prethodnog školovanja, koji su kao deca mrzeli školu, možda i zbog tadašnjih neuspeha, imaju manje izgleda da se ponovo uključe u obrazovanje jer ne žele da preživljavaju ranije uznemiravanje. Kao što je istaknuto, stavovi prema obrazovanju se javljaju i indirektno pod uticajem stavova referentnih grupa i članstva u njima.

Povezivanje (A) i (B) u predstavljenom modelu ima za cilj da ukaže na postojanje relativno stabilne i karakteristične potrebe učenja, što kod pojedinaca izaziva potrebu da traže nova obrazovna iskustva, sa potencijalnim napretkom, dok druga sprečava takav izazov zbog njihovog naviknutog načina mišljenja i ponašanja.

Tačka (C) objašnjava značaj ciljeva i očekivanja da se ti ciljevi zadovolje. To je već poznata teorija očekivanja — valencije, koju su razmatrali neki drugi autori, a posebno Rubenson. Ona ima dve komponente: »valenciju«, važnost cilja za individuu i »očekivanje«, individualni subjektivni sud da li će postizanje cilja biti uspešno i da li će voditi do željene nagrade. Ako ima izgleda da cilj putem obrazovanja odraslih bude postignut, tada je motivacija tačke (C) snažnija. Ako cilj nije posebno značajan, kad je izgled na uspeh sumnjiv, motivacija će u skladu sa tim opadati (*op. cit.*, p. 126). Očekivanje je povezano sa samopoštovanjem; tako će kod osoba sa visokim stepenom samouvažavanja »očekivano« biti uspešno, dok se kod onih sa manje samopoverenja zadržava sumnja u moguću uspeh.

Tačka (D) je povezana sa promenama koje se dešavaju u životu odraslog čoveka. Tim promenama se u andragoškoj i psihološkoj literaturi poklanjala tokom protekle dve decenije posebna pažnja. Te promene mogu biti dramatične i iznenadne: (razvod, gubitak posla, bolest, iznenadni problemi u porodici) i mogu prouzrokovati snažnu potrebu za učenjem i obrazovanjem. Tada se javlja pogodan momenat za učenje, što je objašnjeno u teoriji o razvojnim zadacima i pogodnom momentu za učenje koju je već formulisao Hevajhorst.

Kada je osoba motivisana da učestvuje u nekim oblicima obrazovanja i učenja, barijere i specijalne prilike — tačka (E) — smatra se da igraju posebno značajnu ulogu. Tačka (F), koja se odnosi na informacije, takođe je značajna i njoj se u poslednje vreme poklanja pažnja tako što se stvaraju centri za obrazovne informacije namenjene odraslima. Njihova uloga u ovom modelu je velika, jer se na taj način obezbeđuju informacije koje pove-

zuju učenike s odgovarajućim prilikama za učenje. Bez tačnih informacija, tačka (E) u modelu slabi, jer prilike nisu otkrivene, a prostor za barijere participaciji se širi (*op. cit.*, p. 127).

Teorija koju je formulisala Kros je, u stvari, neka vrsta sinteze nekih prethodno analiziranih teorija, a posebno teorija Hula, Hevajhorsta i Rubensona. Iako pominje uslove sredine, Kros svu pažnju usmerava na pojedinca, njegove stavove, uverenja i iskustvo. No, i pored tih ograničenosti, teorija povezanog lanca odgovora može biti stimulativna u preduzimanju daljih istraživanja u ovoj oblasti, čime bi se doprinelo unapređenju andragoške teorije i prakse.

8. TEORIJA KRITIČKOG OSVEŠĆIVANJA

Ovu teoriju formulisao je brazilski andragog Paulo Frejer. On razvija tezu o oslobodilačkoj funkciji obrazovanja. Polazna osnova njegove filozofije jeste da »obrazovanje ne može da bude neutralno« (P. Freire, 1974). Ovaj osnovni postulat ima posebne implikacije na proces obrazovanja, na izbor sadržaja, kao i oblika i metoda rada. On ima uticaja i na planiranje i oblikovanje politike obrazovanja. Celokupan proces obrazovanja sadrži politički akt, hteli to mi priznati ili ne. Značajno je Frejerovo sagledavanje obrazovanja, posebno obrazovanja odraslih, u spoju sa društvenim sistemom. Njegova je teza da društvene snage koje su na vlasti nastoje da putem obrazovanja i vaspitanja vaspitanike »prilagode« društvenom sistemu. U tome im pomažu građanska pedagogija i psihologija. Tako, prema Frejeru, obrazovanje i vaspitanje za prilagođavanje postaju snažan instrumenat društvene kontrole. Sa psihološke tačke gledišta, to ima negativne posledice na razvoj dijalektičkog mišljenja čoveka. Sa didaktičke tačke gledišta, obrazovanje za prilagođavanje svoju suštinu izražava u prenošenju nastavnikovog znanja učenicima. U takvom procesu relacije: učenik — nastavnik su relacije objekta i subjekta. Takva situacija vodi do antidijaloškog karaktera procesa obrazovanja, što, dalje, vodi do alijenacije i učenika i nastavnika. Konceptiji obrazovanja za prilagođavanje Frejer suprotstavlja konceptiju obrazovanja za oslobodjenje. Proces obrazovanja za oslobodjenje karakteriše akcija za transformaciju stvarnosti. U toj akciji vaspitanik ne poseduje potpuno i konačno znanje kakvo poseduje vaspitač, već se, kako kaže Frejer, i vaspitač i vaspitanik javljaju kao subjekti saznavanja stvarnosti. Među njima je uspostavljen dijalog u traženju i dolaženju do istine, u zajedničkom oblikovanju programa, rešavanju problema »otkrivanjem« i dijalektičkom jedinstvu između saznavanja nepoznatog i njegove prezentacije. Frejera ne dovodimo u vezu sa pristalicama »teorija« o raškolovanom društvu (Ilića i drugih), jer on traga za alternativnim rešenjima i vidi u oslobodilačkoj funkciji vaspitanja izlaz iz postojeće obrazovne krize.


Frejer je svoju teoriju primenio na probleme opismenjavanja odraslih i na rad »kulturnih kružoka« u Brazilu. U »kulturnim kružocima« u Brazilu umesto nastavnika bili su koordinatori, umesto predavanja vodio se dijalog, umesto učenika (u školskom smislu te reči) bili su učenici, umesto otuđenog programa — »kontaktni« program koji je bio »razbijen« i »kodifikovan« u jedinice učenja. Debatama u »kulturnim kružocima« pokušavalo se da se razjasne situacije ili nađu akcije nastale iz razjašnjene situacije. Teza autora je da ubedi odraslog, da ga dovede »do svesti« da je uloga čoveka ne samo da bude u svetu, već i da se angažuje u njemu. Stvaranjem i rekreacijom, čovek stvara kulturnu stvarnost koju dodaje prirodnom svetu koji on ne stvara. Čovekova veza sa stvarnošću rezultira u znanju koje on može da izrazi jezikom, bez obzira da li je pismen ili nije. Dovoljno je da čovek bude ličnost da bi opazio stvarnost, da bude sposoban da sazna, čak iako je znanje samo mišljenje. Ne postoje apsolutna ignorancija ili apsolutna razboritost. Ljudi ne opažaju podatke u čistoj formi, već shvataju njihove uzročne veze. Što potpunije shvati istinske uzroke, to će čovekovo razumevanje stvarnosti biti kritičnije. Ako čovek ne shvati uzroke, njegovo razumevanje će biti bliže magičnom. To »kritično osvešćivanje« uvek podvrgava uzroke analizi, jer ono što je istinito danas možda neće biti istinito sutra. Frejer je ukazivao da je »kritičko osvešćivanje« integrisano sa stvarnošću, a da navina svest vodi do iracionalnosti. Kritičko razumevanje vodi do kritičke akcije, magično razumevanje vodi do magičnih odgovora. Ljudima putem obrazovanja, smatrao je Frejer, treba pomoći da se kreću od naivnog ka kritičkom mišljenju, pomoći njihovu intervenciju u istorijskom procesu (P. Freire, 1982, p. 106—107). To se može postići:

a) u aktivnom, dijaloškom, kritičkom i kritički stimulisanom metodu;

b) u menjanju sadržaja obrazovanja;

c) u korišćenju tehnika, slično tematskom »lomljenju« i »kodifikaciji« (*op. cit.*, p. 107).

Metod »osvešćivanja«, kako ističe Frejer, bazirao se na dijalogu koji predstavlja horizontalnu vezu među ličnostima, koji shematski predstavljen, izgleda ovako:


A sa B = komunikacija
 interkomunikacija

Veza »empatije« između dva »pola« angažovanih u zajedničkom traženju.

Matrica (Matrix): ljubav, skromnost, nada, poverenje, kritičnost.

Dijalog nastao u kritičkoj matrici stvara kritički stav (Jaspers). On se hrani ljubavlju, toplinom, nadom, borbom i poverenjem. Tada dva »pola«, koja su tako povezana sa ljubavlju, nadom i međusobnim poverenjem mogu da se udruže u kritičkom traženju nečega. Suprotni pravac ima antidijalog.

Antidijalog

A
 završeno
 B = komunique

Veza »empatije« je prekinuta.

Matrica (Matrix): mržnja, arogancija, beznađe, nepoverenje, izveštačenost (P. Freire, 1982, p. 108).

Antidijalog obuhvata vertikalne veze među osobama. Takvoj vrsti komuniciranja nedostaje ljubav i ona ne može da stvara kritičke stavove. Antidijalog je samodovoljan i beznađežno arogantan. U njemu su veze »empatije« prekinute između dva »pola«. Na osnovu svega rečenog proizlazi da antidijalog ne komunicira, već više saopštava komunique.

U oblikovanju teorije **kritičkog osveščivanja** Frejer je, kako sâm ističe, koristio antropološki pristup kulturi, koji se sastoji u razlikovanju sveta prirode i sveta kulture; zatim u aktivnoj ulozi ljudi u stvarnosti; u posredovanju koje priroda igra u vezama i komunikacijama među ljudima; u kulturi koja je čovekov dodatak svetu koji on nije stvorio, kulturi koja je rezultat čovekovog rada, njegovog napora da stvori i ponovo stvara; u transcendentnom značenju ljudskih veza; humanističkoj dimenziji kulture; u kulturi kao sistematskom sticanju ljudskog iskustva (ali kao stvaralačke asimilacije, a ne nagomilavanja informacija); u demokratizaciji kulture; u učenju čitanja i pisanja kao ključa za svet pisane komunikacije. Ukratko, u ulozu čoveka kao subjekta u svetu i sa svetom (*op. cit.*, p. 108).

To je bilo stanovište sa koga je Frejer pristupao oblikovanju teorije kritičkog osveščivanja i putem koje je u praktičnoj aktivnosti na opismenjavanju odraslih u Brazilu i Čileu pokušao da menja ranije stavove odraslih, otkrivajući ih kao stvaraoce sveta kulture, dovodeći ih »do svesti« da on isto kao i opismenjeni ljudi raspoložu kreativnim i rekreativnim impulsima. Na taj način odrasli otkrivaju da je kultura celokupno ljudsko stvaralaštvo. U takvom vaspitnom radu nepismeni odrasli otkrivaju vrednost svoje ličnosti, dolaze do svesti o značaju svoga Ja. U takvoj andragoškoj situaciji koja se zasniva na teoriji kritičkog osveščivanja, zadatak je andragoga da uđe u dijalog sa nepismenima o konkretnim situacijama njihovog života i da im prosto ponudi instrumente na osnovu kojih oni sami mogu učiti sebe da čitaju i pišu. Ovakva vrsta učenja, smatra autor, ne može biti »odozgo—dole«, već samo »iznutra ka spolja«, tj. mora ga sprovesti samo nepismeni u saradnji s andragogom. Zbog toga je Frejer tražio metodu koja će biti instrument učenika, ali isto tako i vaspitača i u kojoj će se sadržaji učenja identifikovati sa procesom učenja (*op. cit.*, p. 110).

Frejerova teorija bila je predmet žučnih rasprava, posebno u andragoškoj literaturi Severne Amerike. Jedni su je osporavali, a drugi podržavali. Međutim, posebno su je prihvatile zemlje u razvoju. Zbog svoje filozofije vaspitanja, kao i zbog zalaganja da se opismenjavanjem i obrazovanjem odraslih doprinese njihovom društvenom i političkom osveščivanju, Frejer je zapao u nemilost vladajućih krugova Brazila i Čilea i morao da napusti ostvarenje obrazovnih poduhvata kao društvene prakse i nađe utočište u Evropi.

9. TEORIJA DIFUZIJE KULTURE

Ovu teoriju formulisao je krajem šezdesetih godina poznati američki andragog Verner (C. Verner, 1964). On se posebno interesovao za problem prenošenja kulturnih elemenata iz jedne kulture u drugu. Obrazovanje odraslih on vidi kao kulturni element. Istorijskom i komparativnom analizom on je pokazao kako su se pojedina andragoška iskustva prenosila u toku XVIII i XIX veka iz Evrope u Severnu Ameriku, kao i u druge sredine. On je jasno ocrtao puteve prenošenja pojedinih andragoških iskustava iz jedne kulture u drugu. Taj proces prenošenja može stimulisati, smatrao je Verner, i ubrzati rast druge kulture. Način na koji su novi elementi predstavljeni može uticati na njihovo prihvatanje i krajnju integraciju u pripadajućoj kulturi.

Polazeći od teze da su potrebe za učenjem zajedničke čitavom ljudskom rodu, on ističe da se načini na koji se te potrebe zadovoljavaju mogu razlikovati od jedne do druge kulture. Po Vernerovom shvatanju, obrazovanje odraslih je univerzalno u vremenu i

prostoru, ali metode obrazovanja odraslih nisu. Pod metodama Verner podrazumeva institucionalnu osnovu, a tehnikama označava ono što se u jugoslovenskoj praksi označava nastavnim metodama. Autor smatra da su metode kulturno uokvirene, da nose pečat date kulturne konfiguracije, dok su tehnike zasnovane na psihološkim principima ljudskog učenja i ne zavise mnogo od date kulture.

U vezi sa difuzijom kulture, Verner je formulisao nekoliko pretpostavki koje su posebno interesantne sa stanovišta komparativnog proučavanja andragoških fenomena. One, u stvari, označavaju teorijski model difuzije kulture usmerene na fenomene zadovoljavanja obrazovnih i kulturnih potreba koje bi trebalo empirijskim istraživanjima proveriti.

a) Svako društvo ima potrebu za kontinuiranim učenjem, ali priroda i sadržaji potreba variraju od jednog društva do drugog, tako da ne znači da su potrebe koje postoje u jednom društvu zajedničke i drugim društvima.

b) Različita društva oblikuju osobene metode za zadovoljavanje potreba kontinuiranog učenja. To znači da ustanovljeni sistem obrazovanja odraslih u jednom društvu uvek ne odgovara drugom društvu.

c) Oblikovane metode zadovoljavanja specifičnih potreba učenja u jednoj kulturi ne odgovaraju istim potrebama u drugim kulturama.

d) Metod oblikovan u jednom mestu i vremenu u jednoj kulturi može biti primenjen na zadovoljavanje iste potrebe u drugim mestima u isto vreme i u istoj kulturi.

e) Metod oblikovan da zadovolji specifične potrebe obrazovanja u jednom momentu, ne odgovara uvek istoj potrebi u istoj kulturi u različitim periodima vremena.

f) Metod razvijen da zadovolji specifične obrazovne potrebe u jednom vremenskom periodu može zadovoljiti potrebe u istoj kulturi u različitim periodima vremena.

g) Metod oblikovan da zadovolji specifične potrebe u kulturi u jednom vremenu može zadovoljiti potrebe različitih kultura u različitim periodima vremena (C. Verner, 1964, p. 5).

Verner zaključuje da ravnopravnost obrazovnih mogućnosti u zadovoljavanju potreba jedne nacije i među različitim nacijama ne traži uspostavljanje istovetne obrazovne strukture svuda i u svakoj sredini. Prema Verneru, traži se da obrazovanje bude organizovano tako da zadovolji kontinuirane potrebe za učenjem koje postoje u svakoj kulturi, ali na način koji ima izgleda da će dovesti do željenih rezultata. U tom kontekstu razvijene zemlje sa više iskustva mogu bitno doprineti pomaganju zadovoljavanja obrazovnih potreba u drugim zemljama i kulturama, pod pretpostavkom da potpuno poznaju situaciju u koju se prenosi novo obrazovno iskustvo.

10. TEORIJA INTEGRATIVNIH POTREBA

Ovu teoriju ne nalazimo posebno formulisanu ni kod jednog autora, ali je ona kao ideja najprisutnija u radovima sovjetskih autora. Nju je najpotpunije kao ideju izrazio sovjetski autor L. N. Kogan, 1981. godine. Suština je u tome da se obrazovne potrebe shvataju ne kao određene potrebe, pored ostalih, već kao integrativne potrebe koje u sebi integrišu, objedinjavaju i materijalne i duhovne potrebe u jednu celinu, jedan okvir, a to je formiranje svestrano razvijene ličnosti. Tako shvaćene integrativne potrebe za obrazovanjem se odnose na potrebe za radom, razvitkom i ostvarivanjem ličnosti u kulturi i obrazovanju. Tako shvaćene, one se javljaju kao osnovne, fundamentalne potrebe čoveka. Ostale sve potrebne čoveka povezuju se s ovim potrebama, i prema Koganu, proizlaze iz njih.

Izdvajanje obrazovnih potreba kao bazičnih, fundamentalnih potreba, kako to susrećemo kod Kogana, jeste novi pristup u teorijskom konstruktivnom potreba. Analizirajući shvatanja nekih sovjetskih autora, a pre svega Kogana, našli smo za potrebno da izdvojimo **teoriju integrativnih potreba**, kao osobenu teoriju potreba u andragogiji. Ovoj teoriji, razume se, nedostaje empirijska verifikacija, ali to će biti zadatak budućih istraživača.

Komparativna analiza pokazuje da se u toku protekle dve decenije u okviru andragogije javilo više teorija potreba nego u čitavom periodu njenog postojanja kao relativno samostalnog naučnog područja. To je posledica povećanog istraživanja naročito od sredine šezdesetih godina. Ranije su se andragozi obraćali teorijama nastalim u drugim disciplinama društvenih nauka, posebno iz oblasti psihologije. Jedan broj autora koji su formulisali teorije u oblasti andragogije, polazili su od već formulisanih teorija (Maslova, Levina). Andragozi su nastojali da njihove teorije primene na objašnjavanje koncepta obrazovnih potreba odraslih i tako formulišu svoju vlastitu teoriju. Među teorijama potreba koje su nastale u okviru andragogije, pored razlika postoji i dosta sličnih i zajedničkih elemenata, bez obzira što su one formulisane u različitim socijalnim sredinama, počev od Novog Zelanda do Brazila ili od Kanade do Sovjetskog Saveza. Te sličnosti i neki zajednički elementi ogledaju se u sledećem:

1. Najviše teorija formulisanih u andragogiji je okrenuto pojedincima a društveni činioci se uzgred pominju.

2. Najveći broj teorija je empirijski proveravan, ili nastao posle empirijskih istraživanja. Neke teorije među njima su zamišljena stvarnost (Rubensonova, Koganova i dr.).

3. Znatan broj teorija odvrća pažnju od demografskih faktora, kao i od spoljnih barijera, a orijentišu se na motivaciju ličnosti.

4. Neke teorije skreću pažnju na »skriven« aktivnosti obrazovanja i na to šta odrasli misle, a ne samo na to što rade.

5. Neke teorije su izgrađene na postojećim teorijama potreba koje su formulisane u oblasti psihologije (teorija Milera i Rubensona).

6. Neke teorije čvršće vezuju društvene i individualne aspekte u zadovoljavanju obrazovnih potreba.

7. Veći deo teorija polazi od interakcionalističkog stanovišta, čija je suština u tome da se participacija u oblasti obrazovanja može razumeti putem analize interakcije između individue i njene sredine.

8. Veći deo teorija koristi koncepciju referentnih grupa.

9. Jedan deo teorija koristi koncepciju inkongruencije i disonance (Milerova, Bošijeova i Rubensonova teorija).

10. Najević broj teorija pretpostavlja da je očekivanje nagrade koja će se dobiti značajna varijabla u zadovoljavanju obrazovnih potreba.

Pojedinim teorijama koje su bile predmet analize mogu se uputiti kritičke primedbe u smislu njihove jednostranosti, suvišnog poklanjanja pažnje subjektivnoj strani zadovoljavanja obrazovnih potreba imajući u vidu subjektivnu ocenu vrednosti ili koristi pojedinih oblika ili sadržaja obrazovanja. U pravu su oni autori (Frejer) koji su ukazivali da obrazovanje nije nikada društveno neutralno. Sa tog stanovišta posmatrano, veću vrednost imaju one teorije potreba koje svojim okvirima obuhvataju i društvene i individualne činioce i posmatraju ih u međuzavisnosti. No, i pored kritičkih primedaba, značajno je za naučno utemeljavanje andragogije što je jedan broj autora uložio napore da na osnovu teorijskih i empirijskih istraživanja formuliše teorije obrazovnih potreba odraslih. Budući istraživači imaju, već sada, od čega da pođu u daljim teorijskim traganjima u otkrivanju fenomena obrazovnih potreba odraslih. To je, svakako, značajan napredak učinjen u toku protekle dve decenije u međunarodnim okvirima.

MEĐUZAVISNOST OBRAZOVNIH POTREBA DRUŠTVA I POJEDINCA

U andragoškoj literaturi primetna su dva ekstrema u sagledavanju obrazovnih potreba. Prvi se odnosi na prenaplašavanje potreba pojedinca. Susrećemo ga u literaturi nekih zapadnih zemalja. Drugi ekstrem se odnosi na prenaplašavanje potreba društva, njegove izgradnje i razvoja. Susrećemo ga u nekim istočnim zemljama u kojima je uspostavljeno socijalističko društveno uređenje. Poznato je da u nauci ekstremi nisu poželjni. Andragogija mora obrazovne potrebe proučavati i ocenjivati i sa stanovišta društva i sa stanovišta pojedinca, posmatrajući ta dva činioća u tesnoj međuzavisnosti.

U jugoslovenskoj stvarnosti, obrazovanje nastojimo da sagledamo u kontekstu potreba udruženog rada. Na žalost, nastojanja su više načelne prirode i manifestovana u vidu proklamacija i deklarativnih iskaza. Stvarno sagledavanje obrazovanja u kontekstu rada je na samom početku. Osim toga, često se uprošćeno govori o obrazovnim potrebama udruženog rada, misleći, pre svega, na rad u materijalnoj proizvodnji. Takav pristup i potrebama i radu je ograničen. Zato rad valja shvatiti u širem kontekstu, obuhvatajući rad kao čin stvaranja materijalnog bogatstva, ali i rad kao čin stvaranja duhovnog bogatstva. Sa druge strane, ne ograničavamo se samo na obrazovne potrebe u funkciji pripremanja kvalifikovanog radnika radi uspešnijeg obavljanja funkcije rada, već njima dodajemo i kulturne i estetske potrebe čije zadovoljavanje doprinosi humanizaciji rada i čovekovog življenja. Zato je potpunije sagledavanje i razumevanje obrazovnih i kulturnih potreba moguće samo na osnovu proučavanja celine rada. Obrazovanje i vaspitanje su, i u tom okviru, i obrazovne i kulturne potrebe, samo deo šireg društvenog sistema koga označavamo kao sistem udruženog rada. Temeljno je naučno pitanje kako obrazovne potrebe uspešnije sagledati u kontekstu promena koje se vrše u strukturi, sadržaju i karakteru rada. Zato svako utvrđivanje potreba, kao osnove planiranja i programiranja obrazovanja, valja da polazi od proučavanja celine rada, a ne samo onog rada koji je usmeren na proizvodnju materijalnih dobara. Zahvaljujući promenama koje su se desile u svetu rada, pod uticajem razvoja nauke i tehnologije, javljaju se nove potrebe za obrazovanjem (kako opštim tako i profesionalnim), za društvenom kompetencijom, za boljom organizacijom života u slobodnom vremenu. Ukoliko je čovekov rad humaniji, što je zasićeniji intelektualnim sadržajima, utoliko su obrazovne i kulturne potrebe bogatije. Njihovo zadovoljavanje doprinosi snaženju ljudske suštine čoveka i humanizaciji njegovog rada. To znači da priroda rada bitno utiče na prirodu i karakter obrazovnih potreba i to u tolikoj meri da se može reći: da kakav je rad, takve su i potrebe i način življenja i čovekovog stvaralačkog ispoljavanja. Ako se shvati ova suštinska međuzavisnost čovekovog rada i javljanja potreba, biće lakše razumeti insistiranje da se obrazovne potrebe zasnuju na temeljnom proučavanju prirode sadržaja rada. Razume se da nije rad sa svojim sadržajima jedini činilac koji utiče na obrazovne i kulturne potrebe. Postoje i drugi uticaji, kao što su društveni odnosi, sistem vrednosti u porodici, tradicija itd. To znači da na potrebe utiču ne samo priroda i sadržaj rada, već i položaj čoveka u procesu proizvodnje i raspodele dobara i odnosi u društvu u celini.

Humanizacija ljudskog rada, koja sve više postaje stvarnost, dovodi do novih potreba. Zahvaljujući nauci, smanjuje se fizičko opterećenje čoveka u izvršavanju radnih zadataka koje obavlja ručnim sredstvima (nekvalifikovani i polukvalifikovani rad). Istraživanja vršena van naše zemlje pokazuju da fizički rad alatničara

čini 80% ukupnog fonda rada, kod operatora pojedinačnog automatizovanog sistema oko 50%, a kod kompleksno automatizovanog oko 30%. Smanjenje fizičkog rada primetnije je kod kvalifikovanih radnika. Tako kod podešavača automatskih sistema fizički rad iznosi 5%, umno-fizički rad 35%, a umni rad 60% (P. B. Гребенников, 1978). Kako rad postaje složeniji, tako se sve više zasićuje intelektualnim sadržajima. Čoveku je potrebno mnogo više vremena za pripremu takve vrste rada. Iz takve situacije, objektivno uslovljene napretkom nauke i tehnike, rađaju se i oblikuju nove obrazovne potrebe. Razvoj nauke i njeno opredmećivanje u procesu rada i proizvodnje, kako smo ranije istakli, doveli su do dva značajna procesa, a to su diferencijacija i integracija profesija. U jednom periodu razvoja rada, naročito od početka ovog veka, javlja se diferencijacija profesije. Suština je osamostaljivanje novih profesija. Sredinom ovog veka broj novih profesija se znatno povećao, što je imalo za posledicu javljanje novih obrazovnih potreba. Od šezdesetih godina našeg veka javlja se jedan novi fenomen, a to je **integracija profesija**. Suština ovog fenomena je u mešanju profesija, posebno kod onih zanimanja za koja se valja duže pripremati, a priroda takvih priprema je kompleksnija. Takva situacija izaziva nove potrebe za obrazovanjem, za kompleksnijim sticanjem znanja. Javljaju se potrebe za kombinovanjem znanja iz oblasti društvenih i tehničkih nauka, medicine i nauke o vaspitanju, matematike, prirodnih i društvenih nauka itd. Opšta je tendencija integracije više nauke i proučavanja problema društva i čoveka.

Sve se više smanjuje rad koji nije obuhvaćen naučnim i tehničkim napretkom. Naučno-tehnička revolucija vodi ne samo do izmena u prirodi rada, do javljanja novih potreba za profesionalnim obrazovanjem, već doprinosi prevladavanju jaza među radnicima koji obavljaju manuelni i intelektualni rad. Ova činjenica utiče na javljanje novog sistema potreba: **materijalnih, socijalnih i duhovnih**. U savremenom procesu rada javlja se organsko jedinstvo visokomehanizovanog manualnog rada sa raznovrsnom intelektualnom delatnošću. U tradicionalnom procesu rada i proizvodnje funkcija inteligencije u proizvodnji ograničava se na postavljanje tehničkih i proizvodnih zadataka. Ostvarivanje tih zadataka prepušteno je radnicima. U izmenjenom načinu i sadržaju rada samo specijalisti mogu obavljati funkciju rada. To se naročito odnosi na složene profesije u savremenoj proizvodnji. Tako dolazimo do istorijski značajnog procesa oslobađanja rada i radnika. Umesto upravljanja ljudima u procesu rada, prelazi se na upravljanje stvarima, na upravljanje mašinama u procesu proizvodnje. Ovakva situacija u svetu rada doprinosi javljanju obrazovnih potreba novog kvaliteta. Čovek se sve više oslobađa od nestvaralačkog rada, od pukog »dodatka mašini«. Otvaraju se nove perspektive razvoja čoveka, izazvane preobražajem rada. Obrazovanje čoveku pomaže da ovlada socijalnom funkcijom rada, da razvije i unapredi sa-

moupravljanje kao bitnu intelektualnu funkciju. U vremenu u koje mi živimo sve više raste socijalni značaj rada u odnosu na njegove materijalno-tehničke sadržaje. Samoupravljanje je bitna odrednica socijalne funkcije rada. Ukazivanje na promene koje se dešavaju u svetu rada nikako ne znači da se smanjuje odlučujuća uloga čoveka u procesu proizvodnje. Reč je o tome da se njegova uloga kvalitativno menja, a te promene izazivaju **nove potrebe** za profesionalnim obrazovanjem, opštim obrazovanjem, obrazovanjem za samoobrazovanje i, u celini, podizanjem kulturnog nivoa čoveka. Javlja se nova situacija koja se odnosi na obrazovne potrebe udruženog rada. Obrazovne potrebe se kvalitativno i kvantitativno proširuju i obuhvataju ne samo stručno-tehničko obrazovanje usmereno na stvaranje materijalnih dobara, već znatno šire: opšte, kulturno-estetsko, marksističko, sve do onog obrazovanja koje je usmereno na odbranu i zaštitu. Iz toga proizlazi da se udruženi rad javlja kao nova obrazovno-kulturna sredina.

Novi prodori nauke u oblast rada vodiće do novog oslobađanja čoveka od zavisnosti od sredstava rada. Automatizacija proizvodnje nije poslednja etapa njenog razvoja. Nastupa etapa kibernetizacije koja oslobađa čoveka od neposrednog učešća u kontroli i nadgledanju proizvodnog ciklusa. Čovek pomoću automatizovanih mašina pokazuje »šta« treba raditi, a mašine rešavaju »kako« treba raditi. No, ni to nije krajnji domet naučno-tehničkog razvoja. Predviđa se nova etapa razvoja »samoorganizacije« proizvodnog procesa, uslovno nazvana bionizacija proizvodnje, što će voditi do ostvarenja principa »od svakog prema sposobnostima — svakome prema potrebama« (P. B. Гребенников, 1979). Naučni napredak jasno pokazuje bitnu zakonitost, što je proizvodnja razvijena, to su zahtevi za obrazovanjem i svestranijim razvojem čoveka veći. I u najrazvijenijem procesu proizvodnje čovek će i dalje ostati, sa svojim sposobnostima i stvaralaštvom, glavni činilac proizvodnih snaga. Takva situacija od njega zahteva nove potrebe za znanjem, nove sposobnosti, stvaralačko prodiranje u sve sfere rada i života društva. Obrazovanje postaje obavezan uslov stvaralačkog rada. Otuda i u našim uslovima ogromni društveni značaj ima zadovoljavanje obrazovnih potreba radnika u udruženom radu, podizanje njihovog obrazovnog i kulturnog nivoa. Insistira se, ne bez razloga, da obrazovne potrebe budu objekat planskog zadovoljavanja na svim nivoima udruženog rada. Svako validno planiranje obrazovanja valja da se zasniva na brižljivo ispitanim obrazovnim potrebama i obrazovnim mogućnostima. No, ne treba ispustiti iz vida činjenicu da se potrebe javljaju i kao **objekt vaspitanja**. Njihovim potpunijim zadovoljavanjem vaspitava se ličnost i kao radnik i kao samoupravljač i korisnik slobodnog vremena. Zato, kada govorimo o zadovoljavanju obrazovnih potreba, ne ograničavamo se samo na one koje su povezane sa radom, već mislimo na čitav sistem potreba bez čijeg se zadovoljavanja ličnost ne može predati stvaralačkom radu. To znači da je

potpunije sagledavanje obrazovnih i kulturnih potreba moguće je jedino na osnovu proučavanja celine udruženog rada i celine socijalističkog samoupravnog sistema. Obrazovanje i vaspitanje, a u tom okviru i obrazovne potrebe, samo su deo šireg društvenog sistema.

U razmatranju relacija obrazovnih potreba i udruženog rada, valja istaći da je zadovoljavanje potreba društveno uslovljeno. Potrebe se ne mogu prosto svesti na neku vrstu bioloških ili psiholoških nedostataka. Sa druge strane, bogatstvo i dinamika ljudskih potreba ne proizlaze samo iz pukog ekonomskog rasta jedne zajednice, već se mnogostrukim vezama prepliću sa ciljevima društva, vrednostima i vrednosnim orijentacijama. Valjalo bi se kritički odnositi prema modelu obrazovnih potreba nastalih u okvirima potrošačkih društava, kao i prema modelu potreba oblikovanih na centralistički način i tragati za autentičnim potrebama ljudi, imajući na umu samoupravnu organizaciju društva. Pri tome imamo na umu čoveka i svestrani razvoj njegove ličnosti kao krajnji cilj razvoja izraženog u obliku njegovih potreba i načina njihovog zadovoljavanja. U nauci o vaspitanju nikada ne bi valjalo ispustiti iz vida da je čovek krajnji cilj vaspitanja i razvoja, a šire posmatrano, to predstavlja i smisao razvoja društva. Ni jedno društvo ne može preko noći zadovoljiti potrebe koje bi dovele do stvaranja mogućnosti svestranog ispoljavanja ličnosti. Tom cilju nužno se kretati u etapama, prema mogućnostima. Zato humanističke vizije razvoja društva i čoveka traži odlaganje zadovoljavanja i obrazovnih potreba skiciranih u njihovom idealnom vidu. Nužno mora doći do diferenciranog pristupa zadovoljavanju obrazovnih potreba. Time zalazimo u problem prioriteta obrazovnih potreba i puteva njihovog zadovoljavanja. Može li se na područje obrazovanja sa stanovišta koncepcije doživotnog obrazovanja primeniti princip **jednakosti potreba** kao temeljnih uslova za ispoljavanje potencijalnosti i razvoj stvaralaštva pojedinaca, ili prihvati princip **pluralizma obrazovnih potreba** koji proizlazi iz socijalne, obrazovne, kvalifikacione i druge nejednakosti? Naučnici koji se bave problemom potreba nisu saglasni u gledanju na ova društveno-teorijska pitanja. Saglasnosti nema ni u ostvarivanju obrazovne politike. Polazeći od humanističke vizije našeg socijalističkog samoupravnog društva, uvereni smo da nama više odgovara **princip jednakosti obrazovnih potreba** kao uslova za omogućavanje ispoljavanja dispozicija čoveka. Obrazovanje nije samo faktor razvoja proizvodnje i produktivnosti rada, iako je i to posebno značajno, već je ono za čoveka, posebno u našem društvu, »važan elemenat životnog standarda i jedan od bitnih atributa razvoja ličnosti. Pored toga, obrazovanje je jedan od važnih uslova izjednačavanja oštrih razlika u kvalifikacijama koje su osnova i velikih razlika u ličnim dohocima, čak i u slučaju kada se princip nagrađivanja prema radu adekvatno primenjuje« (E. Berković, 1969).

Obrazovanje, posebno njegovi osnovni nivoi (opšteobrazovni i profesionalni), prema našem uverenju, **ulaze u kategoriju egzistencijalnih potreba čoveka**. To nije samo pitanje nauke o vaspitanju, već značajno društveno pitanje koje ima klasne dimenzije. Zadovoljavanje obrazovnih potreba predstavlja **conditio sine qua non** zadovoljavanja materijalnih potreba. Zato insistiramo na sagledavanju klasne suštine obrazovnih potreba suprotstavljajući se koncepciji **spontanosti** ispoljavanja obrazovnih potreba karakteristične za znatan deo građanske misli o obrazovanju koja zadovoljavanje obrazovnih potreba posmatra subjektivistički i u funkciji ostvarenja profita. »Potrebe ne mogu biti funkcija profita, dohotka, čak ni funkcija rada (u sadašnjim uslovima podele rada i ekonomske i intelektualne nejednakosti ljudi), već se moraju brižljivo planirati na bazi naučnih zakonitosti koje proizlaze iz ispoljavanja ljudske prirode, njenih potencijala, kao i potrebe da se svaki pojedinac uzdigne na stepen interesovanja i mogućnosti apsorbovanja svih naučnih, kulturnih, umetničkih, etičkih i drugih tekovina čovečanstva. Za ovu svrhu, ljudska priroda, svaki pojedinac mora — pored slobode individualnih opredeljenja i ukusa, individualnih sklonosti i interesa — **biti podložan vaspitanju** (podvukao D. S.), usmeravanju, zainteresovanju da sve ljudske i fizičke i potencijalne vrednosti, koje je nauka utvrdila a niz genijalnih i talentovanih pojedinaca empirički dokazao, razvio na stepen čitavog društva, svih članova društva« (I. Maksimović, 1969). Ove misli izražavaju humanističku viziju zadovoljavanja obrazovnih potreba u najširem smislu. U njima su bitna dva momenta: planiranje obrazovnih potreba na bazi naučnih zakonitosti i **vaspitanje ljudske prirode** za osvajanje, zadovoljavanje i doživljavanje obrazovnih potreba. Nauka o vaspitanju valja da u centar istraživanja obrazovnih potreba stavi oba elementa i to u stvaralačkoj suradnji sa drugim naukama koje proučavaju čoveka i njegove potrebe. Pri tome je nužno polaziti od obrazovnih potreba kao objekta istraživanja i kao sredstva vaspitanja u procesu formiranja ličnosti, ali isto tako i od realnih mogućnosti njihovog ostvarivanja.

Samoupravno udruženi rad valja da odredi ne samo dimenzije obrazovnih potreba, već i tempo njihovog zadovoljavanja i da u zajednici s institucijama i asocijacijama za obrazovanje programira njihovo ostvarivanje. Od tih premisa uređivanja međusobnih odnosa polazi se u Ustavu SFRJ i Zakonu o udruženom radu. Jasno je da u našem društvu postoje ekonomske granice u zadovoljavanju obrazovnih potreba koje ubrzano rastu. One naročito pogađaju odrasle koji, u upoređenju sa mladom generacijom, pod nejednakim uslovima zadovoljavaju obrazovne potrebe. Suštinsko je društveno i sistemsko pitanje kako u ograničenim ekonomskim mogućnostima stvarati uslove za pravičnije zadovoljavanje obrazovnih potreba, kako uspostaviti socijalnu ravnotežu u zadovoljavanju obrazovnih potreba velikog dela jugoslovenskog stanovništva, posebno potreba za osnovnim i profesionalnim obra-

zovanjem, kao bitnim pretpostavkama za ostvarivanje prava na rad i upravljanje radom.

U našim uslovima i na sadašnjem stepenu društvenog i ekonomskog razvitka postoje znatne prepreke u ispoljavanju i zadovoljavanju obrazovnih potreba odraslih. Ako se sa stanovišta potreba posmatra celina sistema vaspitanja i obrazovanja, onda je jasno uočljivo da su znatno prednosti na strani vaspitanja i obrazovanja mladih u materijalnom, kadrovskom i istraživačkom pogledu. Obrazovanje odraslih sa stanovišta zadovoljavanja potreba našlo se između nebrige države i brige pojedinaca koji ulažu vlastite napore i materijalna sredstva kako bi pomoću obrazovanja promenili svoj položaj sa kojim nisu zadovoljni. Kada je reč o zadovoljavanju obrazovnih potreba, često se zaboravlja da je obrazovanje odraslih u osnovi složeno socijalno-vaspitanje koje se svodi na pitanje obrazovanja radničke klase, upotrebljavajući ovaj pojam u najširem smislu. Analizama smo pokazali da je zadovoljavanje obrazovnih potreba odraslih, u stvari, klasno pitanje, i u tom svetlu treba posmatrati njegovu organizacionu, institucionalnu i kadrovsku osnovu. Globalna politika društva i SKJ u odnosu na obrazovanje odraslih je jasna, jer polazi od teze da obrazovanje odraslih nije samo stvar zaostalosti, popravljavanja i nadoknađivanja onog što je u mladosti propušteno, već temeljna potreba koja proističe iz razvoja nauke i tehnike, prirode i suštine samoupravljanja i potrebe razvoja i obogaćivanja čoveka u toku čitavog radnog i životnog veka. Takvi stavovi su u osnovi koncepcije doživotnog obrazovanja za koju se naše društvo opredelilo. Uprkos tako jasnim stavovima, njihovo oživotvorenje nailazi na brojne teškoće objektivne i subjektivne prirode. Mladi se školuju uz pomoć društvenih sredstava koja stvaraju udruženi proizvođači, što je posebno karakteristično za visokoškolsko obrazovanje, dok se za planiranje troškova studiranja uz rad »sklapaju samoupravni sporazumi« o određivanju visine školarine. Ako školarina treba da bude faktor u ekonomskoj ceni obrazovanja jugoslovenskog društva, onda ona treba podjednako da se odnosi i na mlade i na odrasle kako bi se obrazovne potrebe zadovoljavale pod jednakim uslovima. Naglo širenje mreže visokoškolskih institucija uticalo je na smanjenje mogućnosti zadovoljavanja obrazovnih potreba odraslih na osnovnom, srednjem i visokoškolskom nivou, kao i na dalje usavršavanje i osvežavanje znanja. Disproporcionalnost u zadovoljavanju obrazovnih potreba može imati štetne posledice i to ne samo obrazovne, već znatno šire, društvene i političke prirode. Uspešnije zadovoljavanje obrazovnih potreba odraslih (zaposlenih i nezaposlenih) može biti, u našim uslovima, postignuto, pored ostalog, i preraspodelom društvenih sredstava koje se odvajaju za visokoškolsko obrazovanje u korist osnovnog opšteg, profesionalnog, marksističkog i druge vrste obrazovanja velikog dela jugoslovenskog stanovništva. Problem ekonomskih dimenzija dotičemo iz prostog razloga što dosadašnja pra-

ksa i iskustvo u Jugoslaviji, koje sve više dobija negativna ispoljavanja, sprečavaju i otežavaju zadovoljavanje obrazovnih potreba odraslih. Duže održavanje takvog stanja može imati negativne društvene posledice. Posmatranje potreba sa stanovišta društva (udruženog rada) nikako ne znači, kako smo istakli, zanemarivanje obrazovnih potreba pojedinaca.

Kad razmatramo međuzavisnost obrazovnih potreba društva i pojedinaca, ne treba da zaboravimo da se pod određenim okolnostima potrebe društva, radne organizacije kao kolektiva pretvaraju u obrazovne potrebe ličnosti. To je dijalektički proces delovanja različitih faktora, među kojima su vaspitanje i obrazovanje, i u kojima spoljne neophodnosti prerastaju u unutrašnje potrebe čoveka. Razume se da su to složeni psihološki i andragoški procesi.

U odredbi pojma potrebe, pored objektivne, uključili smo i subjektivnu dimenziju. Ona se manifestuje u odgovarajućim oblicima ponašanja, ispoljavanja i odnosa. »Subjektivnu stranu potreba preživljava ličnost i kao aktivno i kao pasivno stanje: pasivnost se izražava u zavisnosti čoveka od spoljnog sveta, u ispitivanju nužde za onim što se nalazi van njega; a aktivna strana se izražava u stremljenju ličnosti ka zadovoljavanju potreba, ka ovladavanju predmetima spoljnog sveta. Otuda proističe uloga potreba u čovekovom životu, one se javljaju kao izvori njegove aktivnosti, pokretačka snaga razvitka ličnosti« (Педагогическая энциклопедия, 1966). Misao jasno upućuje na zaključak da obrazovno-kulturne potrebe imaju posebno značajnu ulogu u vaspitanju i razvitku ličnosti. To znači da, iako su potrebe »bitno društvenog karaktera, ne može se negirati njihova individualnost u sferi ukusa, u sferi preferiranja jedne u odnosu na druge potrebe, čak i o mogućem odbacivanju datog 'sistema potreba' i afirmisanja novog, većeg, humanijeg...« (A. Tanović, 1975, str. XX). Ne prihvatamo idealističko tumačenje potreba čija se suština izražava u činjenici da se subjektivnost tumači kao »spontana usmerenost čoveka na ovaj ili onaj objekt, kao posledica uticaja dejstva motiva iznutra ka spoljnoj realnosti. Takvo shvatanje je nenaučno, naročito ukoliko ignoriše materijalnu uslovljenost potreba spoljnim okolnostima, jedinstvo organizma sa izmenjenim uslovima njegovog postojanja u spoljnoj sredini« (Б. Т. АНАНЬЕВ, 1957, str. 71). Idealistički pristup potrebama, uključujući i obrazovne potrebe, ne omogućava shvatanje njihove dijalektike, njihovog porekla. To vodi do pre naglašavanja potreba pojedinaca, do pragmatičke i utilitarističke funkcije obrazovanja, do njegovog posmatranja samo u funkciji stvaranja profita, a ne u funkciji razvoja totaliteta ljudske ličnosti. Obrazovne potrebe i njihovo zadovoljavanje ne mogu se posmatrati samo u službi oplodavanja kapitala, već su one u tesnom spoju i sa razvojem ličnosti. Svest o potrebi koja se javlja kod pojedinca i njihovu društvenu uslovljenost posmatramo u međuzavisnosti. Zadovoljavanjem obrazovnih potreba razvija se ličnost, ali u isto vreme to je doprinos razvoju proizvodnih snaga društva.

Utvrdjivanje obrazovnih potreba

Uviđanje veze između potreba društva i potreba pojedinaca bitno je zbog činjenice da razvoj potreba pojedinaca ide ispred mogućnosti društva, pa mora da dođe do usklađivanja i određivanja tempa zadovoljavanja obrazovnih potreba koji odgovara mogućnostima društva. Za andragogiju je posebno značajno naučno pitanje kako teče proces pretvaranja društvenih potreba u lične potrebe, kako dolazi do interiorizacije potreba, do njihovog učvršćivanja u unutrašnji život ličnosti. Potrebe ličnosti, pa i one obrazovne prirode, ostvaruju se u procesu socijalnih preobražaja. Tako dolazi do međuzavisnosti društvenih i individualnih potreba. Zato je i u andragogiji nužno proučavati potrebe u vezi sa sveukupnošću spoljne i unutrašnje stimulacije.

Više autora u andragogiji (R. D. Aršambo, E. E. Mek Mon, E. Dželpi, J. H. Kuljutkin i dr.) ukazuju na međuzavisnost društvenih potreba i potreba ličnosti u oblasti obrazovanja odraslih. Neki autori (E. Gelpi, 1981) ističu da zadovoljavanje društvenih i individualnih potreba doprinosi integraciji sadržaja obrazovanja, uspostavlja se nove veze između obrazovanja i rada. Ako nema kongruencije između društvenih i individualnih potreba, često se dešava da se nude sadržaji obrazovanja i kulture koje niko ne traži, a sa druge strane, pojedinci ne mogu da zadovolje svoje potrebe za obrazovanjem i kulturom. Na međuzavisnost društvenih potreba pojedinaca za obrazovanjem posebno ukazuju neki sovjetski autori (Л. Н. Жилина, В. А. Ознобкин, 1981). Njihova je teza da se u jedinstvu sa društvenim uslovima formira kod osobe lična potreba za obrazovanjem. Objektivni uslovi i sredina u kojoj osoba živi i radi pružaju joj potencijalnu mogućnost dobijanja jedne ili druge vrste obrazovanja, a sa druge strane, ti uslovi utiču na formiranje potreba. Uticaj društva nije stihijan, već društvo preko društvenih institucija i organizacija svesno formira i podstiče određene faktore koji utiču na razvoj potreba kod pojedinaca. Harmonizacije društvenih i ličnih obrazovnih potreba nema bez protivurečnosti. Nisu u pravu oni autori (E. F. Miženskaja) koji ističu članovi socijalističkog društva formiraju obrazovne potrebe slobodno. Društvena praksa i niz empirijskih istraživanja pokazuju da to nije tako. Na to utiču nivo obrazovanja, priroda rada, socijalna sredina i drugi faktori. Zadovoljavanje obrazovnih potreba pojedinaca povezano je ne samo sa spremnošću da se ovlada znanjem, već i stvaranjem mogućnosti od strane društva da se to dogodi. Kada se stvore mogućnosti, onda njihovo pretvaranje u stvarnost zavisi od pojedine individue. Obrazovna potreba se ne može apstraktno ostvarivati. Ona je praćena konkretno istorijskim okolnostima. Osim toga, potreba za obrazovanjem se ne javlja sama, već u jedinstvu sa drugim potrebama. Andragogija ima značajan naučni zadatak da prouči puteve harmonizacije potreba društva i potreba pojedinaca za obrazovanjem. U tom okviru posebno je značajna vaspitna dimenzija potreba.

RELACIJA UTVRĐIVANJA POTREBA I VREDNOSNE ORIJENTACIJE DRUŠTVA

U prethodnim delovima studije dotakli smo probleme utvrđivanja obrazovnih potreba. U ovom poglavlju pokušaćemo da objasnimo šta podrazumevamo pod utvrđivanjem obrazovnih potreba, kakav je cilj, koji su bitni kriterijumi, koje su faze i vremenske dimenzije, koje su metode i tehnike, i na kraju, koje su kadrovske i istraživačke dimenzije utvrđivanja obrazovnih potreba.

Teorijski posmatrano, svako utvrđivanje obrazovnih potreba mora da se dotakne vrednosnih orijentacija društva. Vrednosti su filozofske kategorije, a potrebe kao naučni fenomen su vrednosno obojene. Više autora (M. L. Monette, 1977, 1979; K. S. Lawson, 1979; P. G. Boyle, 1981; N. Kačavenda, 1983) dotiču značaj vrednosnih orijentacija za razumevanje obrazovanja odraslih, a posebno za razumevanje obrazovnih potreba. No, u celini posmatrano, komparativna analiza andragoških izvora pokazuje da andragozima nisu bliske filozofske orijentacije obrazovanja, čime se ispušta mogućnost sagledavanja njihove humanističke dimenzije čijim se razumevanjem doseže do same suštine čoveka. Literatura koja razmatra fenomen utvrđivanja potreba pragmatički je i tehnicistički orijentisana, što ima negativne posledice po teorijsko utemeljavanje andragogije. Komparativno proučavanje andragoške literature, bez sumnje, ukazuje da andragozi nisu još ovladali »toliko potrebnim za razumevanje obrazovanja, filozofskim jezikom«. Inače, u andragogiji postoji začuđujuće malo literature koja se odnosi na relacije vrednosti društva i obrazovnih potreba. Verujemo da sadašnje generacije istraživača i teoretičara nisu u tom pravcu dovoljno pripremane i verovatno se, osećajući taj nedostatak, nerado upuštaju u razmatranje ovih složenih odnosa. Potrebe socijalne prirode, a naročito obrazovne potrebe, nemoguće je valjano utvrditi bez razmatranja vrednosnih orijentacija društva, jer potrebe nisu prosto fakta koja je moguće empirijski utvrditi. Obrazovne potrebe su veoma složena vrednosna suđenja. U pravu su oni autori (M. L. Monette, 1979) koji ističu da utvrđivanje obrazovnih potreba zahteva filozofska, i još specifičnije aksiološka razmatranja. Utvrđivanje potreba, prema Monetu, ima normativnu funkciju i ne može se svesti samo na prikupljanje informacija. Ono »što treba da bude« ne može prosto biti izvučeno iz onoga »što jeste«. Ako nešto postoji, ne znači istovremeno da je dobro, da je ono pravo i poželjno. Zato, ako je namera utvrđivanja obrazovnih potreba prikupljanje informacija o onome »šta

treba da bude«, tada je nužno uključiti filozofska razmatranja onoga »šta treba da bude«. Zato se kod utvrđivanja obrazovnih potreba ne možemo zadržati samo na željama budućih učesnika ili samo na onome što traže društvena institucija ili organizacija, već moramo ući u razmatranje vrednosti onoga što se traži, njegove ispravnosti sa stanovišta društva i pojedinca. Kod takvog pristupa utvrđivanju potreba nužno je ući u etička, estetička i politička rasuđivanja i procene.

Povezivanje utvrđivanja obrazovnih potreba sa vrednostima, sa filozofskim kategorijama, ima za cilj ukazivanje na mehanističku i pozitivističku orijentaciju utvrđivanja obrazovnih potreba koja je vidno prisutna u andragoškoj literaturi Severne Amerike, gde je usavršen tehnicistički pristup dolaženja do podataka o potrebama. Na takvoj filozofskoj osnovi oblikuju se planovi i programi, kako za obrazovanje mladih, tako i za obrazovanje odraslih. Takav pristup posebno dolazi do izražaja u shvatanjima nekih autora (R. Tyler, 1951) na osnovu kojih se izvode modeli programa. Prema Tejlorovom shvatanju, program obrazovanja se organizuje oko četiri osnovna principa:

1. obrazovnih ciljeva koje škola treba da postigne;
2. obrazovnog iskustva koje treba da bude obezbeđeno kako bi se ovi ciljevi postigli;
3. obrazovnog iskustva koje može biti efikasno organizovano;
4. ustanovljivanja postignutosti ciljeva? (R. Tyler, 1951, p. 1—2).

U pravu su oni autori (M. L. Monette, 1979) koji kritikuju ovakav pristup utvrđivanju obrazovnih potreba ističući da on nastoji da kopira proizvodnu traku u industriji. Tejler je koristio tri glavna izvora za izvlačenje i formulisanje ciljeva obrazovanja: proučavanje savremenog života, proučavanje učenika; predlozi specijalista za odgovarajuće predmete. Definicija ciljeva prethodi aktivnosti učenja i opisuje krajnji rezultat obrazovnog procesa. Evaluacija se vrši u skladu sa prethodno utvrđenim ciljevima. Učenje se shvata kao rezultat interakcije između učenika i sredine; kao nešto što neko (nastavnik) čini za nekoga (učenika). Po Tejlorovom modelu, obrazovanje se posmatra kao sistem proizvodnje sa njegovim inputom (učenikom), procesom (iskustvom učenja) i outputom (biheviorističkim ciljevima). Autori koji kritikuju ovakav način utvrđivanja potreba i njihovu evaluaciju (M. L. Monette, 1979) ističu da je to samo jedan od pristupa, ali da treba uzeti u obzir prilikom vrednovanja i druge dimenzije (političke, naučne, estetske, etičke). U andragoškoj literaturi retki su pristupi utvrđivanja potreba u sklopu sa koncepcijom čoveka, koncepcijom društvene stvarnosti ili sa širom koncepcijom znanja (*op. cit.*, p. 86). No, u andragogiji neki autori (Frejer, Aps, Hostler, Karlson, Darkemvald, Mirjam) zastupaju filozofsku orijentaciju u obrazovanju odraslih, pa i u utvrđivanju obrazovnih potreba.

Među autore koji eksplicite povezuju obrazovne potrebe odraslih i ljudske vrednosti ubrajamo i Frejera. On je jasno izrazio misao da obrazovanje ne može biti vrednosno neutralno. Vrednosti obrazovanja su po svojoj prirodi političke, estetske i etičke vrednosti. Da bi se pristupilo razmatranju potreba sa filozofske tačke gledišta, treba da je jasna koncepcija obrazovanja i set socijalnih i političkih vrednosti. Obrazovanje, uključujući i obrazovanje odraslih, ima pored obrazovnih i druge ciljeve. Prihvatanje obrazovanja kao imperativa zavisi od sistema vrednosti u jednoj socijalnoj sredini.

U andragoškoj literaturi »servisno« orijentisane potrebe doživljavaju kritiku. Suština njihovog utvrđivanja sastoji se u tome što se odgovori potencijalnih korisnika ili »potrošača« koriste za oblikovanje programa. U ovakvom pristupu utvrđivanju potreba naglasak je na zahtevima budućih učesnika procesa obrazovanja, a zapostavljaju se vrednosti i zahtevi sadržaja. Prema nekim autorima, osnovna koncepcija na kojoj se zasniva ovakav pristup utvrđivanju potreba ima dve bitne odlike:

— uvažavanje jednakosti između andragoga i odraslog učenika;

— u procesu obrazovanja treba naglašavati lična otkrića zasnovana na vlastitim pronicljivostima ili subjektivnim odgovorima pojedinaca (M. L. Monette, 1979, p. 88).

»Servisni« pristup u utvrđivanju potreba ostavlja po strani etičke probleme andragoškog procesa, probleme uticaja vaspitača na vaspitanika i njihovu međusobnu interakciju. Takav pristup se često oslanja na neku vrstu »liberalne demokratije« zasnovane na samoizboru odraslog. Ako se prilikom utvrđivanja potreba čovek složio sa nedostatkom znanja, onda je to »zdrava« osnova na kojoj se potrebe utvrđuju. Međutim, ispušta se iz vida druga strana problema, koja se sastoji u činjenici da adekvatan izbor pretpostavlja znanje, raspolaganje sa činjenicama, kao i razumevanje problema. Ako su ovi uslovi zadovoljeni, onda se može prihvatiti valjanost pristupa utvrđivanja potreba usmerenog na odraslog učenika. U slučaju da pomenute pretpostavke nisu zadovoljene, pojedinci će o obrazovnim potrebama govoriti u maglinama, nejasno i neodređeno. Engleski andragog Lauson (K. H. Lawson, 1979) je to izrazio na sledeći način: »Demokratski ideal zahteva znanje i sposobnosti da se odluči između niza mogućnosti. Kada se ovaj ideal primeni na situacije koje obuhvataju učenje, susrećemo se sa paradoksom da, po definiciji, ono što se nije učilo nije još poznato i potencijalni učenik može u najboljem slučaju samo nejasno opažati ono što on još želi da zna o nečemu. On nije, prema tome, u poziciji da sudi i odlučuje šta će raditi i neizbežno je doveden u položaj da uči od nekog, a taj 'neko' je nastavnik, bez obzira da li će se tako zvati ili ne« (p. 25—26). Čim je u situaciju utvrđivanja potreba uveden stručnjak, onda se neizbežno javlja problem filozofske prirode izražen u pitanju u kojoj meri je op-

ravdano ono što se uči, u kojoj meri su opravdani saveti koji se daju, koliko je ispravan način upravljanja i usmeravanja procesa učenja i obrazovanja i sl. U tom procesu ne može biti izbegnuta odgovornost andragoga za odgovarajuće vrednosne izbore u odnosu na obrazovne potrebe. On će biti u situaciji da se suočava sa konfliktnim i kontradiktornim situacijama u utvrđivanju potreba i u svakom slučaju moraće da donosi vrednosna suđenja. No, sa problemom vrednosnih suđenja on će se susresti i u toku andragoškog procesa, jer se vrednosti usvajaju putem socijalne interakcije, a vaspitanje i obrazovanje su jedna vrsta socijalne interakcije. Sumirajući kritiku onih pristupa koje utvrđivanje potreba i njihovo zadovoljavanje vide kao neutralan proces, američki andragog M. L. Monnet (M. L. Monette, 1977) zaključuje sledeće:

a) artikulisane potrebe ili želje per se su neadekvatne za definisanje obrazovnih ciljeva;

b) perskriptivne (propisane) potrebe per se su, takođe, neadekvatne za taj zadatak;

c) različiti pristupi potrebama (artikulisane potrebe, propisane potrebe, osnovne potrebe ili njihova kombinacija) nisu nimalo vrednosno neutralne, a to znači da one ne oslobađaju odgovornosti pojedinca za lično suđenje o vrednostima;

d) u praksi utvrđivanja potreba jezik o potrebama se javlja u vidu parola ili kao artikulisani pristup programiranju;

e) potrebe najbolje mogu biti definisane iz perspektive vaspitanja, tj. kao preskripcija. Zbog naglaska na intencionalnosti, termin želja može biti zamenjen potrebom kao motivom;

f) pojam potreba, izuzev kada se upotrebljava u vidu parole, uvek implicira određene standarde ili vrednosno stanje ili izvesne socijalne norme na osnovu kojih se potrebe mere. Takvi se standardi obično uzimaju kao gotovi i ne dovode se u pitanje procedurom utvrđivanja potreba. Utvrđivanje potreba u osnovi favorizuje »prilagođavanje«;

g) razmatranje potreba većinom se kreće oko tehnoloških i naučnih pitanja. Retko obuhvata relevantna filozofska pitanja u okvirima ontologije, epistemologije ili aksiologije (M. L. Monette, 1977, p. 124).

Prihvatanje obrazovanja kao imperativa u smislu filozofije života, uveliko zavisi od prihvatanja sistema vrednosti i onog što se smatra ljudskim načinom života. Ideja da obrazovanje treba čoveka da učini humanijim je normativna, jer nam proces vaspitanja i obrazovanja pomaže da budemo humaniji. To je pretpostavka nečega što obuhvata način života. U procesu utvrđivanja potreba, vaspitač se ne može smatrati tehničarem koji se samo brine kako da zadovolji odgovarajuće teorije učenja ili izabere adekvatne nastavne metode i procedure. On nije samo »trener« ili instruktor, već se brine i za ciljeve obrazovanja, za vrednost ciljeva i sredstava. Angažovanje u utvrđivanju i ostvarivanju obrazovnih po-

treba, po svojoj prirodi, identično je angažovanju u raspravama o vrednostima. To znači da ne postoji neutralnost u filozofiji utvrđivanja i ostvarivanja obrazovnih potreba, jer prihvatanje jednog pristupa nekom problemu znači u isto vreme izražavanje vrednosti. Oni andragozi, prema Lausonu, koji smatraju da su neutralni obezbeđivači izvora i informacija za učenje odraslih, izjašnjavaju se u prilog prava odraslih da sami odaberu za sebe ono što im treba, a to je jasno izražavanje vrednosti (K. S. Lawson, 1979, p. 86). U andragoškoj literaturi, pojedinci čvrsto insistiraju na mogućnosti izbora sadržaja. Da bi se ostvarila mogućnost izbora pojedinaca, potrebno je da postoje alternative i kriterijumi na osnovu kojih će se suditi o relativnoj vrednosti alternativa. Lauson ističe da izbor zahteva znanje, mišljenje i suđenje i učenje kako da izvršimo izbor ili počinjemo da se razvijamo u »samostalnog« ili »slobodnog« čoveka koji razume šta radi, zna zašto tako postupa i upoznat je sa standardima na osnovu kojih tako postupa. »Sloboda« ove vrste se stiče i putem obrazovanja, bilo u organizovanim oblicima ili samostalnim učenjem. Sposobnost da se uči od drugoga, smatra Lauson, deo je onoga što se shvata ljudskim načinom života, a ne njegovom negacijom. Sa druge strane, suviše »slobode« u određivanju šta će pojedinac učiti može da se izvrgne u svoju suprotnost. Ako pojedinac, u koncepciji utvrđivanja potreba, ne zna ništa o nečemu, onda on ne može sam da vrši izbor. Vaspitač mora da mu pomogne i da ga poduči. Traženje obrazovanja znači, u suštini, otvaranje novih horizonata i mogućnosti definisanja novih problema. Onome koji nije u stanju to da uradi, treba da pomognu drugi. Zato utvrđivanje potreba i raspoređivanje znanja, selektivnost sadržaja odražava određene društvene vrednosti. Koja će znanja biti pojedincima dostupna, zavisi u velikoj meri od društvenih snaga koje vrše distribuciju znanja. Prihvatanje znanja, posebno iz oblasti istorije i društvenih nauka, nije nikako oslobođeno određenih vrednosti.

Iz prethodnih analiza proizlazi da utvrđivanje potreba ne može biti samo empirijski proces analize date obrazovne situacije. Andragozi treba da u proceduru utvrđivanja potreba uključe i vrednosno suđenje. Oni vaspitači koji ne uzimaju u obzir vrednosne sudove prilikom utvrđivanja potreba, mogu imati više problema sa ličnim sklonostima koje utiču na problem programiranja, prosto zato što nisu svesni njihovih vrednosti. Zato se u andragogiji polazi od teze da su vrednosni sudovi sastavni deo utvrđivanja obrazovnih potreba. Ako bi utvrđivanje obrazovnih potreba bilo vrednosno neutralno to bi bilo, kako kažu neki autori (P. G. Boyle, 1981) isto kao kad bismo poricali vrednost i samoga obrazovanja.

Činjenica da su potrebe vrednosno zasnovane svakako znači da potrebe odražavaju vrednosti društvene zajednice. Da bismo imali potrebu, kažu neki autori (G. F. Aker, R. W. Kemerer, 1980), moramo imati zamisao ideala, a to je zamisao nečeg boljeg od sadašnjih uslova koji postoje. Ta zamisao je zasnovana na vrednosti-

ma. Ako ne postoji zamisao ideala, nema ni potreba. To znači da potrebe unutar svakog problemskog područja odražavaju naš zamišljeni ideal. (p. 4). Značaj vrednosnih razmatranja kod utvrđivanja obrazovnih potreba posebno je aktuelan kada treba izvršiti izbor između kontradiktornih potreba. U utvrđivanje potreba, svakako se upliću i norme i standardi bez kojih one ne mogu biti identifikovane. Kada se odlučujemo koje standarde ili testove standarda treba zadovoljiti u obrazovanju odraslih, opet se susrećemo sa vrednosnim pitanjima. Bez upoređivanja sa standardima, teško je ispitivati i utvrđivati obrazovne potrebe. Putem vrednosnih sudjenja onaj ko utvrđuje obrazovne potrebe nastoji da pomogne odraslima da iskažu svoja mišljenja. Na taj način upoređujemo mišljenje pojedinaca sa mišljenjem javnosti, priznatim standardima i odgovarajućim znanjem. Oblikovanje programa i ima za cilj pomoć odraslima da internalizuju nove ideje i da ih prihvate. Na taj način oni se izlažu širim socijalnim vrednostima pa dolazi do upoređivanja ličnog stanja sa situacionim. Tako se putem utvrđivanja potreba dolazi do uviđanja nesaglasnosti između sadašnjih i poželjnih okolnosti koje su analizirane.

Dosadašnje analize pokazuju da utvrđivanje obrazovnih potreba ne možemo vršiti isključivo empirijskim putem prikupljajući informacije o onom šta pojedinci misle i žele da znaju. Taj proces je tesno povezan sa vrednostima i vrednosnim orijentacijama društva, jer je obrazovanje, po definiciji, društveni proces i društvena funkcija. Obrazovne institucije ne mogu prihvatiti samo svoju »servisnu« funkciju u nastojanju da zadovolje »potrošače« obrazovnih dobara. Sam proces vaspitanja ima za zadatak da utiče da pojedinci prihvate ili odobre pojedine društvene vrednosti, da pomogne odraslima, ne samo da pribave informacije i da ih usvoje, već i da postanu ličnosti. Ukazivanje na značaj vrednosti i na njihove relacije s obrazovnim potrebama, u stvari, znači negiranje neutralne koncepcije obrazovanja, negiranje shvatanja obrazovanja čoveka kao stanja nezavisnog od društva i društvenih odnosa. Tako dolazimo do pitanja šta se podrazumeva pod utvrđivanjem obrazovnih potreba.

ŠTA SE PODRAZUMEVA POD UTVRĐIVANJEM OBRAZOVNIH POTREBA

U andragoškoj literaturi, do sada, ne postoje precizne odredbe o tome šta se podrazumeva pod pojmom utvrđivanje obrazovnih potreba. Neki autori smatraju da je to proces prikupljanja podataka koji će obezbediti upoređivanje stvarnog stanja s očekivanim uslovima i akcijom. To je, u stvari, upoređivanje i određivanje onog što se stvarno dešava sa onim što bi trebalo da se desi ako potrebe treba da budu zadovoljene. Znači, utvrđivanje potreba jeste sticanje uvida između onoga što »jeste« i onoga »što treba da

bude«. U profesionalnoj andragoškoj literaturi, kako to ukazuju neki autori (H. G. Miller, J. R. Verdun, 1979) taj proces se određuje kao utvrđivanje jaza ili diskrepancije. Potrebe se mogu utvrditi tako, ako se oduzme ono što odrasli sada znaju od onoga što treba da znaju, dobiju se ili utvrde potrebe koje treba da budu zadovoljene obrazovanjem. Nađene, utvrđene razlike koriste se za određivanje prioriteta potreba. Tako utvrđene potrebe postaju orijentir za iniciranje promena i kasnije za oblikovanje planova i programa. Prema tome, pojam utvrđivanja potreba odnosi se na proces sistematskog prikupljanja i analiziranja podataka koji se odnose na obrazovne potrebe pojedinaca, grupa i društva u celini. Prve reference koje se odnose na proces utvrđivanja obrazovnih potreba u andragoškoj literaturi susrećemo početkom šezdesetih godina. Razume se da je procedura utvrđivanja potreba različita i da zavisi od nivoa na koji se to utvrđivanje odnosi: pojedinac, organizacija, komuna, društvena zajednica. Znači, pojam utvrđivanje potreba u andragoškoj literaturi se koristi da se opiše proces čija je namera: analiza budućih učenika, specifikovanje područja potreba, određivanje sadržaja obrazovanja. Analiziranje karakteristika budućih učenika, obrazovnih programa kao korak u utvrđivanju potreba obuhvata starost, pol, bračno stanje, zanimanje, prethodni nivo obrazovanja, iskustvo u oblicima za obrazovanje odraslih itd. Takve analize pomažu da uporedimo karakteristike učenika u programima obrazovanja odraslih sa karakteristikama opšte populacije odraslih iz koje ćemo regrutovati buduće učenike. Utvrđivanje obrazovnih potreba ne odnosi se samo na buduće subjekte procesa obrazovanja, već taj proces obuhvata i utvrđivanje područja sadržaja koja će činiti osnovu za buduće programiranje. Izbor područja sadržaja pomoći će da se uspostave prioriteta, jer će budući programi biti, kako sadržajno, tako i vremenski ograničeni. Treći deo procesa utvrđivanja potreba sastoji se od ustanovljavanja nesaglasnosti između sadašnjih okolnosti i onih okolnosti koje se žele postići. Za ovo ustanovljavanje sakupljaju se podaci i vrše komparacije. Pri tome se primenjuju odgovarajuće tehnike poznate u andragogiji i drugim društvenim naukama, a o njima će biti više reči u kasnijim delovima ove studije. Rezultat ukupne aktivnosti jeste pažljivo definisanje problema, njegove veličine, komponenata i intenziteta.

Neki autori (F. W. English, R. A. Kaufman, 1975) kažu da je utvrđivanje potreba proces definisanja željenog kraja (ili posledica, produkata ili rezultata) odgovarajućih sekvenci programa. Po njihovom shvatanju, utvrđivanje potreba nije informacija, to je proces koji će dati odgovore da li će inovacija biti potrebna i da li će uopšte biti poželjna. Taj proces u sebi sadrži odgovarajući akt kriterijuma prema kojima će program morati biti oblikovan. Utvrđivanje potreba dovodi do uspostavljanja poretka prioriteta obrazovne aktivnosti. Ne oslanjajući se samo na empirijske podatke, ipak treba reći da su oni u andragoškom utvrđivanju potreba pri-

lično značajni. Empirijskim istraživanjima tragamo za nepoznatim kako bismo ga saznali i definisali. Utvrđuju se parametri pomoću kojih će se predstaviti, kako nepoznato, tako i poznato. Proširivanjem poznatog dolazi se do saznanja da stvarnost nije statična, već dinamična i kreće se sa povećavanjem ukupne sume čovekovog znanja. Tako promenljiva stvarnost u društvenim odnosima i čovekovom življenju vodi ka promeni ciljeva obrazovanja i kontinuiranoj potrebi za njihovo zadovoljavanje.

Kada utvrđujemo potrebe, nužno se moramo zapitati zašto to radimo, koji su ciljevi utvrđivanja obrazovnih potreba. Utvrđivanje potreba preduzimamo sa ciljem prikupljanja informacija, stavova i mišljenja koji će pomoći da se donese odluka o vrsti programa i organizaciji procesa obrazovanja odraslih. Potrebe utvrđujemo sa ciljem da na najracionalniji način identifikujemo obrazovne probleme i da oblikujemo predloge za njihovo alternativno rešavanje. Cilj utvrđivanja potreba je sistematsko posmatranje sadašnjeg skupa obrazovnih i društvenih okolnosti na osnovu koga se projektuje set budućih okolnosti. To je, u stvari, tranzitni proces od sadašnjosti ka budućnosti. U vezi sa tim neki autori (J. Lowe, 1975) ističu da problem i cilj nisu samo u tome da se utvrde preovlađujuće potrebe pojedinaca, već i da se anticipiraju promene u socijalnoj i fizičkoj okolini koje su povezane sa stvaranjem i zadovoljavanjem novih potreba. Sa stanovišta andragoške koncepcije potreba, nužno je prevazilaziti praksu da se obrazovne potrebe utvrđuju samo onda kada one postanu akutne. Filozofija doživotnog obrazovanja ističe zahtev pripremanja za različite mogućnosti koje će budućnost nuditi. Pripremanje za takvu budućnost, posmatrano sa stanovišta obrazovanja, nije moguće bez preuzimanja ozbiljnih istraživanja obrazovnih potreba. Dosadašnja istraživanja obrazovnih potreba, u njihovim praktičnim manifestacijama, po svojim ciljevima bila su ograničena, jer su uglavnom obuhvatala učesnike procesa obrazovanja, zatim one koji treba da budu učesnici i neučesnike. Ciljevi utvrđivanja obrazovnih potreba su znatno kompleksniji. Oni se protežu na istraživanje socijalnih i individualnih okvira obrazovnih potreba, na prikupljanje podataka o tome ne samo kako da se uči, već i šta da se uči, na projekciju budućih potreba.

Utvrđivanje potreba, pored teorijskih, ima i praktične ciljeve i zadatke. Ono obezbeđuje povećanu odgovornost svih učesnika u andragoškom procesu: nastavnika, učesnika i onih koji obezbeđuju materijalna sredstva. Sa tog stanovišta posmatrano, utvrđivanje potreba najčešće postiže tri cilja:

- dobijanje podataka o budućim učesnicima;
- određivanje područja obrazovanja na osnovu utvrđenih prioriteta;
- određivanje sadržaja za pojedina, prioritarna područja.

Posmatrano sa vrednosnog stanovišta, ciljevi utvrđivanja obrazovnih potreba mogu biti kratkoročni i dugoročni. U utvrđivanju

potreba valja ih kombinovati, što će zavisiti od okolnosti pod kojima će ciljevi biti ostvarivani. Nekoliko bitnih faktora je uticalo na proširivanje ciljeva utvrđivanja obrazovnih potreba:

1. Nastali su novi oblici i mogućnosti obrazovanja odraslih, koji nisu bili poznati samo pre nekoliko decenija. Proširivanje mogućnosti obrazovanja vodilo je do proširivanja ciljeva utvrđivanja obrazovnih potreba.

2. Na proširivanje ciljeva utvrđivanja obrazovnih potreba svakako je uticalo i proširivanje ljudskih znanja i kulture. Znanja o čoveku i njegovom svetu stvaraju se brže nego što čovek može da ih usvoji. Svaka osoba, svaka društvena zajednica se na makro i mikronivou susreće sa proširivanjem opštih i specijalnih znanja. Utvrđivanje potreba ima za cilj da obrazovanje odraslih što efikasnije odgovori na izazove savremene civilizacije.

3. Tehnološke inovacije, takođe, utiču na proširivanje ciljeva utvrđivanja obrazovnih potreba. Inovacije o kojima je reč utiču na profesionalni život čoveka. Oni primoravaju savremenog čoveka da anticipira potrebe za obrazovanjem, za sticanjem novih profesionalnih veština i sposobnosti. Takvo obrazovanje i učenje ne mogu biti prepušteni slučaju, brizi pojedinaca, već se u njemu ujedinjuju ciljevi pojedinaca i ciljevi društva.

4. Ciljevi obrazovnih potreba proširuju se i zbog povećanja slobodnog vremena savremenog čoveka, koje otvara nove prostore za razvoj stvaralačkih sposobnosti, za lični rast i razvoj, omogućava čoveku da preuzme aktivnu ulogu u društvenom i političkom životu zajednice. Sistematsko zadovoljavanje obrazovno-kulturnih potreba je pretpostavka stvaralačkog korišćenja slobodnog vremena.

5. Ciljevi utvrđivanja obrazovnih potreba proširuju se i činjenicom da se i u društvu dešavaju promene. Takve promene imaju bitan uticaj na socijalne veze pojedinaca, na njihove uzore ponašanja, a imaju uticaj na celokupnu strukturu i organizaciju društva. Razume se da se društvene promene dešavaju i pod uticajem naučnih i tehnoloških promena. Uticaji koje vrši tehnologija prožimaju društvene promene i uslovljavaju promene u ljudskim vrednostima, stavovima i učvršćenim verovanjima. Za savremenog čoveka je posebno značajno da razume te promene, njihovu prirodu i pravce kretanja. Baš to razumevanje zahteva zadovoljavanje potreba za učenjem, što, ponovo, bitno proširuje ciljeve utvrđivanja obrazovnih potreba.

U andragoškoj praksi se ne obraća naročita pažnja ciljevima utvrđivanja obrazovnih potreba i u celini ciljevima programa. Oblikovanje procesa učenja i obrazovanja odraslih neće biti uspešno bez razumevanja ovih ciljeva. To nije lak zadatak i možda se zato problemu razumevanja ciljeva ne poklanja dovoljna pažnja. Svaki korak u procesu utvrđivanja obrazovnih potreba treba pažljivo

razmotriti. Ako je program obrazovanja odraslih lišen ciljeva, ako ne postoje jasne namere o ciljevima zbog kojih se oni sprovode, onda će efikasnost njihovog ostvarivanja biti znatno umanjena.

KRITERIJUMI I FAZE UTVRĐIVANJA POTREBA

Prilikom svakog proučavanja ljudske prakse, oblikuju se odgovarajući kriterijumi koji služe kao polazne osnove. To je slučaj i kod utvrđivanja obrazovnih potreba. U andragoškoj literaturi se razmatraju kriterijumi utvrđivanja potreba, ali ne postoji opšta saglasnost o konceptu kriterijuma i načinu njihovog definisanja, kao ni o broju i vrsti kriterijuma. Još je sredinom pedesetih godina ukazano na teškoće koje proizlaze iz nedostatka kriterijuma za utvrđivanje obrazovnih potreba (H. Kempfer, 1955). Predlagano je da se za empirijsko utvrđivanje potreba stvore »skale uključivanja« koje imaju dva ekstrema. Na jednom ekstremu skale rukovodilac obrazovne institucije određuje obrazovne potrebe, dok na drugom ekstremu on to radi sa budućim učesnicima procesa obrazovanja. Ostale varijante se nalaze između ova dva ekstrema. Andragoška literatura, nastala posle ovog perioda, uzima kao jedan od bitnih kriterijuma uključivanje odraslih u utvrđivanje obrazovnih potreba. Videli smo iz prethodnih analiza da to ne može biti opšteprihvaćeni kriterijum, jer svi odrasli nemaju jasne predstave o vlastitim obrazovnim potrebama. Primena ovog kriterijuma zavisi od niza okolnosti, među kojima je posebno značajan nivo obrazovanja budućih učenika. Ako se u utvrđivanju potreba i oblikovanju programa oslanjamo samo na ovaj kriterijum, onda se može desiti da ostanu nedovoljno razvijeni svi elementi programa. Andragog koji radi na utvrđivanju potreba mora imati u vidu ne samo one potrebe koje odrasli »osećaju«, već i one koje ne izražavaju ili ne priznaju. To znači da nije dovoljno samo uvažavati one potrebe koje odrasli, budući učenici, izraze. No, to nikako ne znači da kriterijum učešća odraslih u utvrđivanju obrazovnih potreba treba odbaciti. Sve dotle dok odrasli izražavaju mišljenje da obrazovna aktivnost služi zadovoljavanju njihovih potreba, oni mogu učestvovati u utvrđivanju potreba. Savremeni andragoški izvori ukazuju da, pored andragoga, i drugi činioци treba da budu uključeni u utvrđivanje obrazovnih potreba: budući učenici, stručnjaci za sadržaje, dobrovoljni građani — pripadnici različitih organizacija, predstavnici institucija ili organizacija. Takav kriterijum zahteva od andragoga saradnju i koordinaciju. Zbog raznolikosti potreba i raznovrsnosti na njima zasnovanih programa, andragoški proces utvrđivanja i zadovoljavanja obrazovnih potreba je znatno složeniji.

U andragoškoj literaturi postoji individualistički pristup potrebama, čija je suština da su najmerodavniji kriterijum za utvrđivanje obrazovnih potreba — sami učenici. Ovaj koncept mišljenja

je došao iz psihologije i zasniva se na tezi da je učenje unutrašnja stvar i da sami učenici treba da odlučuju o učenju i deluju na njega. Drugi činioци (programeri, stručnjaci za sadržaje) mogu, u najboljem slučaju, da specificiraju objektivne standarde sa kojima se pojedinci upoređuju da bi mogli izraziti i potvrditi veličinu njihovih obrazovnih potreba (F. C. Pennington, 1980, p. 102). Ovakva koncepcija, koja apsolutizuje jedan kriterijum, teško može da se prihvati u andragogiji. U ovoj koncepciji obrazovne potrebe se odnose samo na individue. Međutim, po ovom shvatanju, grupa, organizacija, kolektiv nemaju obrazovne potrebe. Ovakvo mišljenje ne vodi računa o međuzavisnosti društva i pojedinaca, o dijalektici opšteg, posebnog i pojedinačnog.

U literaturi se navodi jedanaest kriterijuma za utvrđivanje obrazovnih potreba:

1. Treba utvrditi listu glavnih obrazovnih potreba i obezbediti preporuke za one koji odlučuju o obrazovnim potrebama. Pri tome, globalne potrebe treba razbiti u manje jedinice kojima se lakše može upravljati i za koje se lakše mogu obezbediti materijalna sredstva.

2. Obrazovne potrebe valja oblikovati prema kriterijumu dugoročnosti, prema dugoročnom planu.

3. Potrebe treba utvrđivati prema kriterijumu sklonosti, tj. prema kriterijumu jednostavnosti i lakoće za sprovođenje.

4. Zatim ih treba utvrditi prema kriterijumu ekonomičnosti.

5. Prema kriterijumu participacije, više subjekata se javlja u utvrđivanju potreba: profesionalni vaspitači, prošli, sadašnji i budući učenici, članovi komune. Šire učestvovanje omogućava efikasnije utvrđivanje potreba i povezivanje obrazovnih institucija sa javnošću. Respondenti u utvrđivanju potreba valja da shvate da će njihova mišljenja biti uvažavana prilikom oblikovanja programa i organizacije procesa obrazovanja.

6. Prema kriterijumu adekvatnosti i sveobuhvatnosti instrumenata za prikupljanje podataka, traži se da instrumenti budu takvi (prosti i sveobuhvatni) da se pomoću njih mogu prikupiti sve značajnije informacije iz različitih izvora.

7. Prema kriterijumu jasnosti, traže se jasne informacije. Smatra se da informacije treba da reflektuju potrebe u kognitivnom, psihomotornom i afektivnom domenu; da se pomoću njih mogu prikupiti i subjektivni i objektivni podaci kako bi se na taj način potrebe što tačnije definisale.

8. Javlja se i kriterijum da li model utvrđivanja potreba obezbeđuje validnost i relijabilnost instrumenata.

9. Potrebe se utvrđuju prema kriterijumu da li metode i procedure utvrđivanja potreba obezbeđuju rangiranje potreba tj. određivanja prioriteta njihovog značaja.

10. Zastupljen je i kriterijum da li utvrđivanje potreba obezbeđuje ustanovljavanje sličnosti potreba koje su utvrđivane u je-

dnoj sredini s onima koje su utvrđivane u drugim i sličnim sredinama.

11. Prema kriterijumu da li utvrđivanje potreba obezbeđuje inicijativu za inovaciju programa ili njihovu reviziju, stvara se utisak da se tim procesom nešto korisno čini (C. Watanable—Barbulesco, 1980, p. 80).

Razume se da pobrojani kriterijumi neće moći biti uzeti u obzir u svim studijama utvrđivanja obrazovnih potreba. Međutim, kriterijumi u celini ili delimično mogu služiti kao orijentir u procesu utvrđivanja potreba čime se mogu osigurati uslovi da dobijeni rezultati budu korisni kako za oblikovanje programa, tako i za buduće učenike procesa obrazovanja.

Pored kriterijuma, neki andragozi dotiču i problem modela i faza u utvrđivanju obrazovnih potreba (L. D'Hainent, N. Pastuović, B. Samolovčev, F. C. Pennington). Tako N. Pastuović govori o opštem modelu obrazovnih potreba i posebnim modelima utvrđivanja obrazovnih potreba primenjenim na specifične obrazovne situacije. Ovima dvema vrstama modela Pastuović još dodaje skraćeni model utvrđivanja obrazovnih potreba. On razlikuje globalne i diferencirane obrazovne potrebe. Globalne potrebe se utvrđuju na nivou radne organizacije, privredne grane ili čitavog društva. Diferencirane potrebe predstavljaju detaljnu sadržajnu razradu globalnih potreba (N. Pastuović, 1978). Govoreći o utvrđivanju potreba u radnoj organizaciji, B. Samolovčev u okviru metodološkog postupka ističe »izradu obrazovnih modela« gde se uključuje programska komponenta, zatim institucionalne komponente modela i na kraju utvrđuje model organizacije nastave tzv. didaktički model (B. Samolovčev, 1970, str. 8—9). I drugi autori (Mek Kinli) svode modele obrazovnih potreba na tri glavne kategorije: a) model koji vodi do individualnog samoispunjavanja i njega ustanovljava neko sa strane; b) model individualnog ispunjavanja potreba; c) model koji primenjuje koncept »diskrepancije sistema«, nesaglasnosti između stvarnog sistema i njegove poželjnosti, predeterminarnog cilja koji još nije postignut ili problem koji još nije rešen (prema L. D'Hainant, 1981, p. 68). U utvrđivanju obrazovnih potreba sa stanovišta društva, ovaj model »diskrepancije« će imati prednost. Kada je utvrđivanje obrazovnih potreba usmereno na pojedinca, onda će model koji vodi ličnom zadovoljstvu imati prednost. Kada individua nije svesna obrazovnih potreba, onda se primenjuje model utvrđivanja »sa strane« i nastoji se da dođe do »osveščivanja« pojedinaca o značaju i potrebi obrazovne akcije.

Govori se (F. C. Pennington, 1980) o šest grupa modela utvrđivanja obrazovnih potreba. To su:

1. **Grupa samoispunjavanja.** Ova grupa obuhvata »slučajne« modele koji se selektivno javljaju. Cilj slučajnog javljanja je u otkrivanju potreba (obično definisanih kao interesovanja) širokog dela stanovništva koje su dovoljno jake da privuku pojedinca na

obrazovne aktivnosti. Ova grupa modela odnosi se na potrebe pojedinaca, a ne na potrebe organizacije ili komune. Selektivnost u utvrđivanju usmerava se na pretpostavljene potrebe poznatog dela stanovništva (nezaposleni, stručnjaci određenog profila, stari itd.). Programi koji se oblikuju na osnovu ovog modela obično koriste formate koji su već isprobani na posebnoj populaciji. Ovaj model je više usmeren na zadovoljavanje »tržišnih« potreba, nego na potrebe učenja.

2. **Model individualnog ocenjivanja.** Po ovom modelu utvrđivanja obrazovnih potreba angažuju se pojedini učenici da utvrde vlastite potrebe učenja. To angažovanje može imati saradničko ili nesaradničko obeležje. U prvom slučaju, učenik koristi pomoć drugih u razjašnjavanju obrazovnih potreba. U nesaradničkom modelu ili modelu samoutvrđivanja, pojedinci biraju tehnike i procedure za utvrđivanje vlastitih potreba učenja i obrazovanja. Problem ovog modela je nedostatak vizije od strane odraslih učenika da bi podržali i razumeli suštinu potreba učenja i obrazovanja.

3. **Modeli skupine diskrepancije sistema.** Ova grupa modela utvrđivanja obrazovnih potreba traži utvrđivanje »jaza« između onoga što jeste i onoga što i kako treba da bude u datoj situaciji. Obično se koristi problemski pristup sa zadatkom da se utvrdi deficijencija i na tim osnovama oblikuju programi popravljavanja (rimidijalni programi). Utvrđivanje obrazovnih potreba i obrazovnih zadataka usmereno je na ustanovljavanje teškoća sa kojima se određene grupe ljudi susreću u sistemu. Takvi modeli utvrđivanja potreba rezultiraju u oblikovanju programa usmerenim na poboljšanje pokreta i veština izvršavanja pojedinih zadataka. Obrazovni zadaci programa pažljivo su izvučeni iz ciljeva samih učenika.

4. **Dijagnostički ili medicinski model.** Ovaj model utvrđivanja potreba smatra nedostatak potrebe (deficijenciju potrebe) opasnošću. Potreba se utvrđuje posmatranjem ljudi kada su deprimirani u resursima, a zatim se projektuje šta će se dogoditi ako imaju resurse na raspolaganju. U ovom modelu utvrđivanja potreba traga se i za zadovoljenim i nezadovoljenim potrebama koristeći pri tom raspoloživo znanje i logiku da se odluči koja će deficijencija biti štetna.

5. **Analitički model.** U ovom modelu utvrđivanja potreba određuje se pravac u kome treba da se javi poboljšanje kod pojedinaca ili programa. Ovaj model postavlja naglasak na suđenje zasnovano na dobrom obaveštavanju i sistematskom rešavanju problema. On traži potpuni opis problema kao i opis ličnosti čije se potrebe utvrđuju. Naglasak je na poboljšavanju, više nego na popravljavanju postojećeg stanja. U vezi s ovim modelom javljaju se dva problema: prvi se sastoji u njegovoj apstraktnosti, a drugi u stručnom rešavanju problema.

6. **Demokratski model.** Ovaj model obuhvata interaktivne i saradničke napore u utvrđivanju obrazovnih potreba. Ovaj model traži saglasnost, konsenzus u utvrđivanju potreba, što u određ-

nim situacijama može obeshrabrati napore na utvrđivanju obrazovnih potreba. U ovom modelu utvrđivanja potreba korisno se mogu primeniti *de'lphi tehnike* (F. C. Pennington, 1980, p. 5—6).

Izloženi modeli obrazovnih potreba mogu biti podvrgnuti kritičkim razmatranjima, posebno sa stanovišta kriterijuma njihove klasifikacije. Razume se da njihova primena u utvrđivanju obrazovnih potreba zavisi od niza okolnosti među kojima je obrazovna i socijalna sredina posebno značajna. Međutim, treba istaći da je autor ovom klasifikacijom skrenuo pažnju na neke modele utvrđivanja obrazovnih potreba koji se ne susreću tako često u andragoškoj literaturi, kao što je slučaj sa dijagnostičkim modelom. Vidljivo je da klasifikacija modela utvrđivanja obrazovnih potreba zavisi od primenjenih kriterijuma kao i od nivoa razvijenosti andragoške misli o obrazovnim potrebama. Modele i njihovu klasifikaciju ne možemo posmatrati izolovano, nezavisno od područja i sadržaja obrazovanja odraslih. Opravdano je tvrditi da će svaka oblast obrazovanja odraslih tražiti vlastiti model utvrđivanja obrazovnih potreba. On ne može biti isti u području profesionalnog i u području kulturno-estetskog obrazovanja odraslih. Modeli su samo jedan od elemenata u kompleksnom procesu utvrđivanja obrazovnih potreba odraslih.

Pored modela, u andragoškoj literaturi se dotiču problem faza utvrđivanja obrazovnih potreba. Autori se ne saglašavaju sa brojem faza, niti sa kriterijumima njihovog zasnivanja. Prema nekim autorima (L. D'Hainaut, 1981), u utvrđivanju obrazovnih potreba moguće je identifikovati četiri faze:

1. **Dijagnoza potreba čoveka.** Ova faza obuhvata sledeće elemente: a) ustanovljavanje zahteva učenika; b) identifikaciju neiskazanih, nesvesnih ili nejasnih potreba.

2. **Dijagnoza zahteva u odnosu na sistem.** Ova faza obuhvata sledeće elemente: a) identifikaciju uloga i funkcija koje budući učenici žele da preuzmu u sistemu; to su uloge koje su povezane sa zahtevima učenika; b) definiciju uloga i funkcija unutar sistema, koje sistem želi da preuzme ako želi da preživi i ispuni postavljene ciljeve i zadatke (to su zahtevi sistema).

3. **Odlučivanje koje potrebe i zahtevi moraju biti zadovoljeni.** U ovoj fazi utvrđivanja obrazovnih potreba odluku mogu doneti učenici ili oni faktori koji donose odluke o sistemu. To može biti i rezultat pregovaranja budućih učenika i onih koji donose odluke. Da bi odluke bile kompetentnije, potrebno je međusobno informisanje. U tu svrhu koriste se različite procedure.

4. **Specifikacija obrazovnih zahteva.** Ova faza obuhvata sledeće elemente: a) identifikovanje znanja, veština i navika, kao i ličnih kvaliteta povezanih sa priznatim ulogama i funkcijama koje su potrebne da bi se dobila izvesna uloga ili funkcija; b) poboljšanje znanja pojedinaca za ove uloge ili funkcije; c) prilagođavanje na razvoj ovih uloga ili funkcija; d) dijagnozu veština koje potenci-

jalni učenici već poseduju; e) razvoj predloženog programa (L. D'Hainaut, 1981, p. 70—71).

Zbog činjenice da se ne pristupa ozbiljnom utvrđivanju obrazovnih potreba, obrazovanje često propušta da ponudi ljudima, posebno mladima, ono obrazovanje koje ovi žele. Iz andragoške prakse proizlazi da zahtevi za obrazovanjem nisu precizno specifikovani, a ponekad oni ne zadovoljavaju kriterijum realnosti. Zato proces utvrđivanja obrazovnih potreba omogućava da se utvrde i specifikuju njihove obrazovne potrebe, da se odmere zahtevi i da se oni postave naspram potreba društva i stvarnosti sredine koja ih okružuje. Na taj način se uspostavlja zajednička osnova, utvrđuju se područja saglasnosti i razumno pregovara o razlikama. Takav pristup utvrđivanju potreba traži angažovanje više činilaca: predstavnik institucija ili organizacija koji iznose zahteve učenika, istraživački i operacionalni tim koji sakuplja informacije i vrši njihovu analizu, istražuje potrebe, nastoji da otkrije skrivene potrebe, iznosi potrebe i zahteve pred telo koje obavlja konsultacije između različitih grupa i između grupa i istraživačkog tela (*op. cit.*, p. 72). Kao što se može videti, zahtevi o angažovanju više činilaca u utvrđivanju potreba su dosta veliki i pretpostavljaju osposobljenost institucije i u kadrovskom i u materijalnom smislu.

U jugoslovenskoj andragoškoj literaturi, N. Pastuović je među prvima razmatrao faze utvrđivanja potreba, pretežno sa stanovišta profesionalnog obrazovanja. On skicira četiri faze utvrđivanja obrazovnih potreba: 1. analiza rada; 2. određivanje znanja i veština potrebnih za obavljanje određenih delatnosti; 3. utvrđivanje stepnja znanja sa kojima kadrovi već raspolažu i 4. upoređivanje potrebnih i postojećih znanja (N. Pastuović, 1968, str. 18—19). Ovako skicirane faze utvrđivanja obrazovnih potreba primerene su oblasti profesionalnog obrazovanja odraslih. Nešto kasnije, B. Samolovčev je, takođe, sa stanovišta radne organizacije skicirao sledeće faze ili elemente utvrđivanja obrazovnih potreba, koje on naziva metodološkim postupkom:

»1. Utvrđivanje (snimanje) opšte situacije: tehnološke razvijenosti radne organizacije, izražene trenutnom idealnom kadrovskom situacijom i njene samoupravne strukture (organizacije);

2. snimanje trenutne kadrovske razvijenosti i utvrđivanje razlika između stvarne i idealne kadrovske situacije, što će omogućiti definisanje osnovnih (globalnih) obrazovnih potreba;

3. ocrtavanje prognostičke kadrovske situacije, zavisno od projekcije razvoja radne organizacije;

4. utvrđivanje projekcije razvoja kadrova, zavisno od ustanovljenih potreba i ekonomskih mogućnosti radne organizacije, odnosno komune;

5. izrada obrazovnih modela (programskih i institucionalnih osnova) zavisno od ustanovljenih i diferenciranih obrazovnih potreba;

6. utvrđivanje didaktičkog modela (tipa organizacije nastavnog rada) i

7. neposredna valorizacija obrazovno-vaspitnih sadržaja i organizacije nastavnog procesa» (B. Samolovčev, 1970, str. 6).

Faze koje skicira Samolovčev potpunije su, jer obuhvataju i didaktičke dimenzije obrazovnih potreba. One su, takođe, primene utvrđivanju obrazovnih potreba na jednom mikronivou i u posebnoj oblasti obrazovanja odraslih — profesionalnom obrazovanju. Utvrđivanje obrazovnih potreba u drugim oblastima i područjima obrazovanja odraslih poprimice specifične karakteristike. O fazama tzv. »obrazovnog ciklusa« pisao je i H. Muradbegović. Njegovo stanovište je da »obrazovni ciklus« ima sledeće faze: a) ispitivanje obrazovnih potreba; b) planiranje obrazovanja; c) programiranje obrazovanja; d) organizovanje vaspitno-obrazovnog rada; e) realizovanje vaspitno-obrazovnog rada; i f) vrednovanje obrazovnih rezultata (B. Samolovčev, H. Muradbegović, 1979, str. 250). Ove faze prelaze fenomen utvrđivanja obrazovnih potreba i dosežu do globalne organizacije, ostvarivanja i evaluacije obrazovnih rezultata. Ovakva deoba ne odnosi se na faze utvrđivanja obrazovnih potreba.

Neki autori (J. Fidler, D. R. Longhran, 1980) utvrđivanje potreba dele u tri glavne faze:

1. identifikacija, kvantifikacija i definicija;
2. klasifikacija;
3. alternativna rešenja.

Identifikacija, kvantifikacija i definicija su tri specifična koraka u utvrđivanju potreba. Identifikacijom se označava susret andragoga s onim koji pokreće ideju ili postavlja zahtev za stvaranjem programa. Ponekad se, kažu autori, taj korak naziva i analizom cilja koji je postavljen. U fazi kvantifikacije andragog određuje obim problema na osnovu dobijenih informacija. U fazi definicije andragog određuje, definiše razliku onoga što ljudi rade (izvršavaju) u odnosu na ono kako bi trebalo da rade (izvršavaju) u skladu sa postavljenim standardima i zahtevima. Ovaj proces osigurava da svako koga se problem tiče, razume taj proces i da rešenja budu orijentisana na to da se eliminišu specifične razlike izvršavanja. Bez preciznog određivanja definicije, nemoguća je dalja analiza na utvrđivanju uzroka problema ili na podsticanju njegovog rešenja. Kada se problem definiše, provodi se druga faza utvrđivanja potreba koja je označena pojmom *klasifikacija*.

U fazi klasifikacije vrši se dalja analiza izvršavanja, kako bi se ustanovili verovatni uzroci. Prema nekim autorima (Meger and Pipl), te razlike mogu imati tri vrste uzroka:

1. Razlike u veštinama (zaposleni ne izvršavaju radne zadatke prema standardima, jer ne znaju kako).
2. Sredinske razlike (izražavaju se u činjenici da zaposleni znaju da obavljaju zadatke, motivisani su da to rade, ali ih nešto u radnoj sredini sprečava da posao obavljaju kako treba. To može

biti loša organizacija, nedostatak sredstava rada ili adekvatnih procedura ili standarda izvršavanja).

3. Motivacione razlike (zaposleni znaju kako da obavljaju posao, ali zbog nekih razloga to ne čine).

Alternativna rešenja kao faza utvrđivanja obrazovnih potreba sastoje se u činjenici da andragog (specijalista) pregleda sve prikupljene podatke i informacije i inicira stvarno mogućna rešenja datog problema. Analizira se svako moguće rešenje da bi se donela odluka koje je najpogodnije za organizaciju sa stanovišta koštanja, dobiti i efikasnosti. Proces rezultira u suštinskim preporukama stručnjaka (J. Fidler, D. R. Longhran, 1980, p. 53—59).

METODE, TEHNIKE I POSTUPCI UTVRĐIVANJA POTREBA

Sa metodološkog stanovišta posmatrano, utvrđivanje potreba u andragogiji ima široke dimenzije. One se kreću od slučajnog do sistematskog utvrđivanja potreba rigoroznim postupcima i metodama naučno-istraživačkog rada koje se primenjuju u drugim društvenim naukama. U toku poslednje dve decenije ukazuje se na značaj i potrebu naučnog pristupa u utvrđivanju obrazovnih potreba u andragogiji. Komparativnom analizom andragoške literature utvrdili smo da postoje različiti metodološki pristupi utvrđivanju obrazovnih potreba u andragogiji. Dominantna orijentacija, posebno u Severnoj Americi, zasniva se na empirijskom ~~metodološkom pristupu~~ koji rezultira u kvantifikaciji, pragmatizmu i mehanicizmu. Ovakva metodološka orijentacija je jednostrana. U pravu su oni autori (N. Pastuović, 1978) koji kažu da u utvrđivanju obrazovnih potreba dolazi u obzir primena gotovo celokupne metodologije društvenih nauka, a izbor metoda, tehnika i postupaka iz arsenala te metodologije vršiče se na osnovu osobenosti područja obrazovanja i specifičnosti potreba koje treba utvrditi. Zato ističemo da je u utvrđivanju obrazovnih potreba odraslih osoba moguće i potrebno primenjivati tri poznata metodološka pristupa: 1. deduktivni, 2. induktivni i 3. njihovu kombinaciju. Za koji od njih ćemo se odlučiti, zavisi od niza faktora koji treba da budu predmet brižljivog proučavanja andragoga. Kao što se vidi, utvrđivanje obrazovnih potreba je specifičnost andragogije. To je u metodološkom pogledu kompleksan proces koji traži primenu naučnih metoda i postupaka, a ne stihijnost, slučajnost i improvizaciju, čega andragoška praksa nije lišena.

— Deduktivni metodološki pristup u utvrđivanju obrazovnih potreba karakteriše polaznje od globalnih ciljeva društva i rezultata nauke. Ovakav metodološki pristup ima određene slabosti (apstraktnost), teškoće u ostvarivanju tako utvrđenih potreba. Takav pristup utvrđivanju potreba susrećemo naročito u oblicima koji vode do formalno priznatih diploma i kvalifikacija. No, mi se ovog pristupa utvrđivanju potreba u andragogiji ne možemo odreći, jer se

moraju uvažavati razvojni ciljevi društva, njegove vrednosti, naučni rezultati i opšti trendovi u tehnologiji promena.

— Induktivni metodološki pristup u utvrđivanju obrazovnih potreba karakteriše polaznje od neposredne društvene i individualne prakse i iskustva, prikupljanje individualnih mišljenja, stavova i verovanja. Slabosti takvog pristupa u utvrđivanju obrazovnih potreba ogledaju se u nepotpunom teorijskom i istorijskom osmišljavanju obrazovnih potreba i njihovom sagledavanju u kontekstu društvenih stremljenja i problema, u nemogućnosti da praksa stremi ka teoriji, da teorija bude putokaz andragoškoj akciji i proces zadovoljavanja potreba. To, praktično, znači da primena samo ovog metodološkog pristupa u utvrđivanju obrazovnih potreba ne može dati zadovoljavajuće rezultate. Prednosti se sastoje u činjenici da mi idemo na utvrđivanje potreba pojedinaca, sagledavamo sve relevantne indikatore, uključujemo najrazličitije faktore, što može predstavljati dobru osnovu za osobeno oblikovanje planova i programa. Ovaj metodološki pristup može biti koristan za one obrazovne akcije čiji se programi ne oblikuju prema već utvrđenim standardima i kriterijumima a imaju za cilj pomoć razvoju i samoostvarivanja ličnosti.

— U utvrđivanju obrazovnih potreba najpovoljnije je ostvariti razumnu sintezu deduktivnog i induktivnog metodološkog pristupa. Ova dva metodološka pristupa treba da se prepliću i dopunjavaju. Zahtev proizlazi iz dijalektičke povezanosti i međusobne uslovljenosti teorije i prakse, kao i međusobne povezanosti društva i pojedinca. Polazeći od marksističke postavke da se praksa javlja kao kriterijum istinitosti i validnosti teorije, te da se teorija proverava putem prakse, ovi zahtevi moraju da dođu do izražaja i u utvrđivanju obrazovnih potreba. Sinteza induktivnog i deduktivnog pristupa u utvrđivanju obrazovnih potreba vodi do pitanja i problema opštih i diferenciranih obrazovnih potreba. Na fenomen globalnih i diferenciranih obrazovnih potreba ukazuje više autora u savremenoj andragoškoj literaturi. U njihovoj misaonoj koncepciji nalazimo globalne i individualne obrazovne potrebe, sa nizom varijanata i podgrupa, kao što su potrebe institucije, potrebe komune, potrebe radne organizacije, regionalne potrebe, do potreba pojedinih kategorija budućih učesnika u oblasti obrazovanja (potrebe nezaposlenih, potrebe radnika migranata, potrebe obrazovno i socijalno depriviranih lica, potrebe žena, mladih odraslih, starih itd.). Deoba bi nas mogla odvesti daleko.

Pored tri osnovna metodološka pristupa, koja smo prethodno naveli, na utvrđivanje obrazovnih potreba mogu se primeniti istraživačke metode društvenih i biheviorističkih nauka koje nalaze svoju primenu i u istraživanju drugih andragoških fenomena. Ovdje ćemo pomenuti samo neke metode: istorijsko-komparativnu, metodu analize sadržaja, metodu eksperimenta, metodu sistematskog posmatranja, introspekciju, intervju. Pošto je suština i osobenost svih ovih metoda razrađena u okvirima društvenih nauka, pa i u

okviru andragogije, nećemo ih opisivati. Zadovoljićemo se samo konstatacijom da je potrebno i poželjno kombinovati ih.

★ Tehnika i postupci, njihova primena u utvrđivanju obrazovnih potreba u andragoškoj literaturi se veoma različito shvataju. To se posebno odnosi na tehnike i procedure empirijskog utvrđivanja obrazovnih potreba. Kritika nije upućena na opsežnost tehnika i procedura, već na kriterijume izbora i klasifikacije. I pojmovi *metode* i *tehnike* se različito koriste u utvrđivanju obrazovnih potreba. To upućuje na zaključak da su raniji autori, u poređenju sa savremenijim, nedovoljno metodološki obrazovani. To ćemo ilustrovati na primeru klasifikacije »metoda« jednog autora koja se pojavila sredinom pedesetih godina (H. Kempfer, 1955). U toj klasifikaciji se javljaju sledeće »metode« (što bismo mi nazvali tehnikama ili postupcima) utvrđivanja obrazovnih potreba:

1. Grupa »koordinatora« u industriji, privredi i drugim organizacijama koja posmatra svaku priliku delovanja obrazovnih usluga.

2. Neposredni zahtevi iz privrede, industrije ili komune kao »metod« utvrđivanja potreba.

3. Proučavanje nedostataka kod odraslih: loša ishrana, nizak nivo obrazovanja, nedostatak participacije u obavljanju dužnosti građanina, loše metode u podizanju i vaspitanju dece.

4. Održavanje poznanstva na široj osnovi sa grupama i rukovodiocima u komuni kao način utvrđivanja potreba.

5. Proučavanje podataka popisa stanovništva i sličnih demografskih izvora.

6. Preduzimanje sistematskih proučavanja života u industriji, privredi, društvenom i kulturnom životu u komuni.

7. Proučavanje objavljenih rezultata drugih sredina i slične literature, kao puta utvrđivanja potreba za obrazovanjem.

8. Proučavanje kataloga, planova i programa, objavljenih materijala drugih komparabilnih institucija.

9. Postupanje na osnovu »slučaja« u utvrđivanju obrazovnih potreba.

10. Nastojanje da se osete građanski, lični i socijalni problemi ljudi koji mogu biti eliminisani putem obrazovanja.

11. Upoznavanje sa drugim interesovanjima ljudi (čitalačkim interesovanjima u biblioteci, pregledima čitanja novina i časopisa).

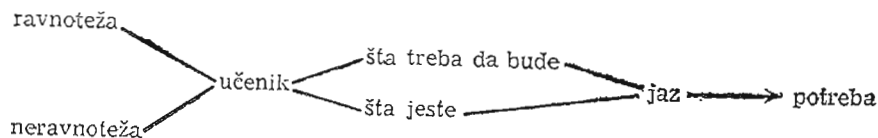
12. Koriste se ček-liste i druge tehnike radi utvrđivanja obrazovnih potreba.

13. Dobijanje individualnih zahteva kao puta utvrđivanja obrazovnih potreba (H. Kempfer, 1955, p. 65).

Iz datog pregleda proizlazi da je autor dao jednu listu postupaka koji se mogu koristiti prilikom utvrđivanja obrazovnih postupaka i da unutar tako date liste ne postoji konsistentan odnos. No, i pored tih kritičkih objecka, valja istaći vrednost takvog pokušaja imajući u vidu vreme njegovog nastanka, jer on ukazuje

na razlike postupaka dobijanja informacija radi utvrđivanja obrazovnih potreba.

U toku poslednje dve decenije najviše interesovanja za metodologiju utvrđivanja potreba bilo je vezano za planiranje i programiranje u andragogiji. Po svojoj opsežnosti i metodološkom pristupu, utvrđivanje obrazovnih potreba odraslih osoba značajno se razlikuje od utvrđivanja obrazovnih potreba mlade generacije. U tome je, pored ostaloga, andragoški specifikum. Potrebe kao kompleksan andragoški fenomen od posebnog su značaja za adekvatno ispunjavanje funkcije programera. Utvrđivanjem potreba i adekvatnim programiranjem, ljudi su motivisani da uspostave ravnotežu u onoj oblasti obrazovanja u kojoj je ona poremećena. Jedan od autora (P. G. Boyle, 1981) grafički je to predstavio na sledeći način:



Odgovornost andragoga sastoji se u tome da adekvatnim metodama, tehnikama i postupcima utvrdi kakva je sadašnja situacija i kakva ona treba da bude. Putem utvrđivanja potreba nužno je pojasniti promene koje treba da se dese kod učenika da bi se postigli postavljeni ciljevi i zadaci. To se može ostvariti, korišćenjem više postupaka i pristupa. Koji će se postupak i pristup koristiti, zavisi od niza faktora: 1. vrste programa koji treba da se oblikuje; 2. učesnika obrazovnog procesa; 3. raspoloživost učesnika za uključivanje; i 4. izvora sa kojima će programeri raspolagati. Autor postupke u utvrđivanju potreba deli na: formalne, neformalne i informalne (*op. cit.*, p. 156). Drugi autori (F. C. Pennington, 1985) znatno kompleksnije razrađuju postupke utvrđivanja obrazovnih potreba odraslih, i varirajući ih od prostih do kompleksnih. Iako se utvrđivanje potreba posmatra kao sistematski proces, neke tehnike i postupci se teško formalizuju ili su po svojoj prirodi veoma složeni. To ne znači, kako kaže autor, da se i takve tehnike ne mogu koristiti u utvrđivanju obrazovnih potreba. Te neformalne tehnike i postupci obuhvataju iskustvo programera, utvrđivanje potreba na osnovu uspeha tekućeg programa i zahteva pojedinaca i grupa za koje andragog pretpostavlja da imaju potrebu za obrazovanjem (*op. cit.*, p. 3495). Druge tehnike i postupci su formalnije prirode. Tehnike nisu usmerene na neposrednu interakciju između andragoga koji utvrđuje obrazovne potrebe i pojedinaca za koje se pretpostavlja da takve potrebe imaju. U njih autor ubraja: a) analizu referata, publikacija i izveštaja koji sumiraju druge studije ili obezbeđuju statističke ili druge podatke koji mogu služiti kao indikatori potreba; b) posmatranje konsul-

tanata i drugih stručnjaka i izvlačenje podataka iz njihovih zapažanja, stručnosti i iskustva; c) utvrđivanje potreba na osnovu korišćenja tehnika strukturalnog posmatranja; d) analizu rezultata testiranja i ispitivanja (*ibid*).

Autor napominje da u andragogiji ne postoji, sa metodološkog stanovišta, jedan univerzalni pristup ili model utvrđivanja obrazovnih potreba, ali je moguće utvrditi neke opšte karakteristike. Autor razlikuje nekoliko pristupa tim opštim, zajednički prihvaćenim karakteristikama:

1. Participativni pristup. — Izvlače se informacije iz izveštaja institucija za obrazovanje odraslih o individualnim zahtevima za kursovima i broju učesnika. Takvim podacima opisuju se interesovanje i karakteristike budućih učesnika koji su voljni da preuzmu obrazovne aktivnosti. Bitna pretpostavka ovog pristupa je relativno tačno predviđanje o postojećim obrazovnim potrebama koje može biti zasnovano na primeru onih osoba koje su pokazale interesovanje za obrazovanje odraslih. Autor iznosi prednosti i nedostatke ovog pristupa u utvrđivanju obrazovnih potreba. Prednosti se sastoje u činjenici što ovaj pristup daje podatke o ljudima koji najviše žele da učestvuju u aktivnostima obrazovanja odraslih. Osim tog, kod ovog pristupa ne postoji problem transformacije izraženih potreba u obrazovne sadržaje. Slabosti su u predstavljanju obrazovnih potreba date populacije interesovanjima onih koji već učestvuju u radu institucija za obrazovanje odraslih.

2. Pristup stručnjaka za obrazovanje. — Suština ovog pristupa je formiranje komiteta, komisija obično sastavljenih od programera, rukovodilaca, nastavnog osoblja koji nastoje da se saglase o temama za koje će njihovi budući učesnici pokazati interesovanje i sa kojima oni treba da se upoznaju. Pri tom se koristi bogato iskustvo stručnjaka u oblasti obrazovanja odraslih osoba a obrazovni sadržaji i nastavne strategije se mogu lako formulisati. Međutim, ovaj pristup ima i slabosti. One se sastoje u činjenici da se profesionalni nastavni kadar može oslanjati ili na procenat učešća u kursovima bez kontaktiranja sa budućim učesnicima ili na percepciji sadržaja od strane stručnjaka, bez nekog posebnog utvrđivanja da li ovi sadržaji zadovoljavaju potrebe budućih učesnika procesa obrazovanja.

3. Pristup ključnog informanta. — Ovaj pristup se zasniva na informacijama koje se dobijaju od ključnih ličnosti sredine, zajednice, a koje su u isto vreme u prilici da poznaju obrazovne potrebe određene sredine. Ovakve ličnosti bira istraživač koji i oblikuje instrumente kojima će prikupljati podatke. Ovaj pristup je ekonomičan i lako se sprovodi. Nedostatak je u tome što izabrane ličnosti mogu da ne budu pravi predstavnici odgovarajuće sredine. Osim toga, izabrana osoba može definisati obrazovne potrebe iz svoje vlastite perspektive, tako da neke obrazovne pot-

rebe mogu da se ne primete, pa da se ne organizuju obrazovne aktivnosti za one kojima su najpotrebnije.

4. **Pristup foruma sredine.** — Nastoji se da se obuhvati utvrđivanje potreba znatno šireg dela sredine u poređenju sa prethodnim postupkom. Informacije se sakupljaju na javnim sastancima sa stanovništvom sredine, na kojima se raspravlja o specifičnim problemima i obrazovnim temama date sredine. Prednosti ovog postupka jesu u osiguravanju široke participacije odraslih jedne sredine u utvrđivanju obrazovnih potreba. Osim toga, postupak se lako oblikuje i sprovodi. No, međutim, i ovaj pristup se mora uzeti sa rezervom, jer ne postoji garancija da su svi prisutni pravi predstavnici sredine i zato informacije koje se dobiju mogu imati ograničenu vrednost. Nereprezentativnost može voditi do obrazovnih programa koji održavaju interese dobro informisanih, društveno aktivnih i »glavnih« građana date sredine.

5. **Servej sredine kao pristup.** — Servej je poznata tehnika u empirijskim istraživanjima društvenih fenomena. Služi za sistematsko prikupljanje podataka o obrazovnim potrebama iz uzorka ukupne populacije date sredine. Tako prikupljeni podaci, na osnovu ličnog kazivanja odraslih, služe za oblikovanje programa obrazovne aktivnosti. Ovaj pristup, pruža najvalidnije i najpouzdanije podatke o postojećim obrazovnim potrebama date sredine. Ako je sredina veća, onda se traži dobro i metodološki ispravno izabrani uzorak. Za primenu ovog postupka utvrđivanja obrazovnih potreba zahteva se pažljivo i stručno konstruisanje instrumena i tehnika za prikupljanje podataka. Servej se može sprovesti putem upitnika ili intervjua. Putem serveja mogu se dobiti različite vrste informacija korisnih za utvrđivanje obrazovnih potreba: (uslovi i situacije date sredine, mišljenje, stavovi, uverenja, iskustvo, znanje, izvršavanje; izvori koji stoje na raspolaganju da se potrebe zadovolje). Prilikom odlučivanja za primenu i sprovođenje ovog postupka treba razmotriti i odlučiti da li je servej potreban za utvrđivanje obrazovnih potreba. Ako je odgovor pozitivan, onda treba odrediti njegove namere i identifikovati suštinske informacije koje se traže; zatim odlučiti kako dobiti informacije, oblikovati instrumente i izvršiti njihovo vrednovanje i reviziju i pripremiti plan za korišćenje dobijenih rezultata. U slučaju da je sredina velika, moguće je stanovništvo razbiti u podgrupe i putem serveja utvrditi obrazovne potrebe svake podgrupe. Slabe strane ovog pristupa sastoje se u tome što je on u upoređenju sa prethodnim mnogo složeniji za koncipiranje, što zahteva istraživački kompetentno osoblje za oblikovanje instrumenata, za obradu i analiziranje podataka (F. C. Pennington, 1985, p. 3494—3495). Autor sa pravom ističe da svaki od prethodno skiciranih pristupa i postupaka proizlazi implicate iz teorijske orijentacije prema fenomenu obrazovnih potreba u andragogiji. Svaki zavisi od validnosti primenjenih mernih instrumenata kojim su se prikupljale informacije. U utvrđivanju obrazovnih potreba, informacije i po-

daci rasta se često sakupljaju putem intervjua ili upitnika. Intervju pomaže istraživaču da sagleda i razume zašto pojedinci osećaju obrazovne potrebe na taj način. Upitnik, sa druge strane, omogućava istraživaču da u relativno kratkom vremenu obuhvati veći broj ljudi. One tehnike koje bi u utvrđivanju obrazovnih potreba mogle obezbediti najveću tačnost traže stručnu pripremu, dosta vremena i materijalnih sredstava. U utvrđivanju obrazovnih potreba, posmatrano sa metodološke tačke gledišta, postoje brojni problemi. Sa koncepcijskog stanovišta postoje teškoće u razmatranju »pravih«, »autentičnih« i artikulisanih potreba. Osim toga, javlja se mnoštvo potreba i one sve ne mogu biti identifikovane. Nabrajajući teškoće, autori ističu da se javljaju i konfliktne potrebe, tako da zadovoljavanje jednih može značiti zanemarivanje drugih. Pored toga, pojedinac može i da nije svestan potreba, a da ona stvarno postoji.

I drugi autori analiziraju tehnike, postupke i procedure utvrđivanja obrazovnih potreba (H. G. Miller, J. R. Verduin, 1979; A. Knox, 1986). Načine utvrđivanja potreba Miler i Verdun dele na dve grupe: samoutvrđivanje i spoljno utvrđivanje, koje se ne isključuju. Samoutvrđivanje svoju suštinu izražava činjenicom da pojedinac stvara uvid u izvršavanje zadataka ili neku drugu životnu situaciju i utvrđuje nedostatke u znanju i obrazovanju. Ovaj postupak se zasniva na koncepciji diskrepancije ili jaza i deskripciji između »stvarnog« i »poželjnog« stanja. Istraživanja vršena u andragogiji, koja ćemo razmatrati u narednim delovima ove studije, pokazuju da odrasli, posebno u samoobrazovanju i samoučenju, dosta često koriste pristup samoutvrđivanja obrazovnih potreba. Pojedinac utvrđuje da li su njegova očekivanja ispunjena, iako nisu, u kom stepenu je to povezano sa nedostatkom znanja i obrazovanja; zatim opisuje svoje akcije ili ponašanje i utvrđuje propuste. Pojedinac posmatra druge i zaključuje kako bi drugi želeli da se on ponaša. Razume se da samo utvrđivanje kao postupak, zbog svoje subjektivne obojenosti, ima ograničenosti u utvrđivanju obrazovnih potreba.

U pojedinim oblastima, kao što je, na primer, profesionalni rad, potrebe nekad utvrđuju kolege. To može biti vredan postupak, s obzirom da saradnički odnosi, razmena mišljenja i ideja mogu biti znatno pouzdaniji od samoutvrđivanja. Prema istraživanjima ocenjivanje para o uspešnosti i efikasnosti obavljanja posla može biti valjaniji prediktor nego što je ocenjivanje instruktora.

Spoljno utvrđivanje se veoma često koristi u obrazovanju odraslih. Ono treba da se pažljivo planira, dobro pripremi i izvede.

U andragoškoj literaturi neki autori (C. Watanable — Barbulesco, 1980) razmatraju izvore informacija za utvrđivanje obrazovnih potreba i dele ih na: direktne i indirektne. Direktni izvori obuhvataju pojedince ili grupe koje mogu saopštiti ili identifikovati obrazovne potrebe. U direktne izvore se mogu ubrojiti potenci-

jalni učesnici obrazovnog procesa, nastavnici, predstavnici institucija ili organizacija, pojedinih građana itd. Indirektni izvori se odnose na obrazovne programe različitih nivoa, na ranije obavljena testiranja i njihove rezultate, na statističke podatke koji se odnose na popis stanovništva, produktivnost rada, zdravstvenu situaciju, participaciju u društvenim aktivnostima, na sadržaje sredstava masovnih komunikacija, na stručne publikacije itd.

Bitan momenat u svakom utvrđivanju potreba je prikupljanje informacija iz različitih izvora. U nekim slučajevima, andragog to radi na osnovu vlastitog iskustva, što, kako smo videli ranije, nije pouzdano. U drugim slučajevima, primenjuju se najraznovrsnije tehnike. One se mogu, prema shvatanjima nekih autora (C. Wanatable—Barbulesco, 1980), svrstati u dve veoma široke kategorije. Prva obuhvata sakupljanje podataka o obrazovnim potrebama od: 1. onih kojima je potrebno obrazovanje ili od onih koji poznaju potencijalne učesnike procesa obrazovanja; 2. od osoba koje zastupaju potencijalne učesnike ili od grupa koje predstavljaju potencijalne učesnike, na koje je još početkom šezdesetih godina ukazao Hul; 3. osoblja ili predstavnika andragoških institucija koje će pružati obrazovne usluge ili drugih institucija i organizacija koje posredno ili neposredno komuniciraju s osobama koje imaju obrazovne potrebe; i 4. stručnjaka koji raspolazu znanjima i iskustvima o područjima koja se odnose na buduće učesnike obrazovnog procesa.

Druga grupa tehnika zavisi, u stvari, od shvatanja potreba. U tu grupu se svrstavaju sledeće tehnike: 1. posmatranje i slušanje potencijalnih učesnika obrazovnog procesa; 2. čuvanje sistematskih podataka o zahtevima za obrazovnim programima i aktivnostima od potencijalnih učesnika ili njihovih predstavnika; 3. testiranje deficijencije potencijalnih učesnika obrazovnog procesa; 4. analiziranje prethodnih informacija kao potencijalnih indikatora obrazovnih potreba komune koju treba opsluživati; i 5. upoređivanje obrazovnih potreba sa programima i načinom zadovoljavanja potreba u drugim sličnim komunama (C. Wanatable—Barbulesco, 1980, p. 75).

U najnovijoj studiji (*Helping Adult Learn*, 1986) Noks razmatra postupke kako se u andragoškoj praksi utvrđuju i koriste potrebe. Nasuprot ovima, koristi se uža skala procedura da bi se donela odluka koje su teme najznačajnije za specifične učenike, za njihova sadašnja znanja, standarde i očekivanja i relativni prioritet potreba (A. Knox, 1986, p. 54). Utvrđivanje potreba klasifikuje na sledeći način:

a) posmatranje i analiziranje izvršavanja zadataka da bi se razjasnio nesklad (diskrepancija) između sadašnjih i željenih znanja;

b) razgovaranje sa učesnicima o ciljevima kojih oni koji provode ispitivanje treba da se pridržavaju;

c) pregledanja izveštaja radi utvrđivanja adekvatnosti izvršavanja i adekvatnosti znanja koje će imati implikacije u odnosu na nezadovoljene obrazovne potrebe;

d) korišćenje standarda postignuća najbolje prakse da bi se postigla saglasnost o poželjnim znanjima;

e) dobijanje mišljenja stručnjaka koji pomažu da bi se utvrdile potrebe raširene među budućim učesnicima;

f) primena instrumenata da bi se utvrdilo postojeće znanje, veštine i stavovi;

g) upoređivanje odgovora sa ponuđenim dobrovoljnim programima kao osnove za procenjivanje odgovora u sličnim budućim situacijama;

h) rasprava sa učesnicima o alternativnim temama kako bi se utvrdila širina njihovih interesovanja;

i) pregledanje ranijeg iskustva u oblicima sa sličnim nastavnim sadržajima, da bi se projektovale budući slični trendovi obrazovanja odraslih;

j) ispitivanje mišljenja organizacija ili sredine kako bi se utvrdile potrebe za dodatne kategorije učesnika;

k) razmatranje novih tendencija razvoja koji mogu da stvore nove obrazovne potrebe;

l) upoznavanje sa razvojem i osobenostima učenja odraslih, da bi se uvažile određene karakteristike i sličnosti odraslih koji će se naći u procesu zadovoljavanja obrazovnih potreba;

m) upoznavanje sa profesionalnom literaturom o problemima i procedurama, da bi se utvrdile i predložile moguće nezadovoljene obrazovne potrebe (A. Knox, 1986).

Procedure koje skicira Noks su obuhvatne i imaju veliku praktičnu primenljivost. No, one su samo deo procesa utvrđivanja obrazovnih potreba. Nužno je obratiti pažnju i na oblikovanje instrumenata pomoću kojih će se sakupljati informacije o obrazovnim potrebama. Prema Noksu, mogu se koristiti sledeće tehnike i instrumenti: upitnici, testovi, dirigovani intervjui, ček-liste posmatranja, uputstava za analizu sadržaja materijala ili razne informacije iz izveštaja. Posle prikupljanja podataka, dolazi do njihove kvantitativne i kvalitativne analize. Za kvantitativnu analizu podataka mogu se koristiti osnovne procedure ili postupci: frekvencija distribucije, tabele kontingencije za unakrsno tabuliranje, izračunavanje procenata i indikacija povezanosti dve ili više varijabli (kao što je koeficijent korelacije). Za analizu kvalitativnih podataka, u obzir dolaze induktivne klasifikacije zajedničkih tema iz otvorenih odgovora, kao i analiza sadržaja dobijenih odgovora.

Zatim se određuju opšti koraci koje treba preduzeti za većinu utvrđivanja obrazovnih potreba. Neki autori (C. Watanable—Barbulesco, 1980) te korake skiciraju na sledeći način:

1. **Odlučivanje o sprovođenju utvrđivanja obrazovnih potreba.** Obuhvata se uvažavanje opšte problemske situacije i odluku da se

preduzme studija utvrđivanja potreba kao valjano sredstvo da se ispita poželjnost programa obrazovanja odraslih.

2. Organizovanje koordinacije utvrđivanja obrazovnih potreba. Suština ovog koraka sastoji se u određivanju individue ili grupe koja će koordinirati rad na studiji utvrđivanja obrazovnih potreba. U grupu za koordinaciju mogu ući predstavnici nastavnika, komune, institucije za obrazovanje i budućih učesnika procesa obrazovanja.

3. Specifikovanje namera utvrđivanja obrazovnih potreba. Ovde se razjašnjava zašto je potrebno utvrđivanje obrazovnih potreba. Ono ima nameru da se članovi istraživačkog tima upoznaju sa ciljem i procesom utvrđivanja obrazovnih potreba pre nego što taj proces otpočne.

4. Definisanje okvira utvrđivanja obrazovnih potreba. Nužno se preciziraju okviri proučavanja obrazovnih potreba, označava čije će potrebe biti utvrđivane, ko treba da bude uključen u taj proces, kao i ko će koristiti informacije do kojih se dođe na osnovu utvrđivanja obrazovnih potreba. Taj proces obuhvata vreme, zadatke, planirane izvore zajedno sa troškovima koji se predviđaju za određeno vreme.

5. Utvrđivanje teškoća i ograničenja. Razmatraju se faktori koji mogu uticati na projekat utvrđivanja obrazovnih potreba. Teškoće mogu biti političke i ekonomske ili interne.

6. Informisanje i uključivanje komune. Značajno je dobiti podršku i razumevanje šire zajednice za poduhvat utvrđivanja obrazovnih potreba. Ako su ljudi obavješteni i ako znaju kako će podaci biti korišćeni, spremniji su da pruže podršku prikupljanju takvih podataka.

7. Utvrđivanje simptoma šireg područja obrazovnih potreba. Ustanovljavaju se područja u kojima se moguće potrebe mogu nalaziti. Simptomi se mogu javiti u vidu »očiglednih teškoća« grupa i pojedinaca.

8. Identifikovanje i izbor adekvatnih tehnika utvrđivanja obrazovnih potreba. Ovaj korak se sastoji u selekciji specifičnih strategija koje će se koristiti u studiji utvrđivanja obrazovnih potreba.

9. Postavljanje kriterijuma za merenje obrazovnih potreba. Razmatraju se standardi koji se odnose na nivo znanja ili kvaliteta veština ili stavove koje je poželjno postići u odnosu na sadašnje stanje u znanju, veštinama i stavovima pojedinaca i grupa.

10. Prikupljanje podataka o potrebama. Ovaj korak obuhvata prikupljanje i sumiranje sakupljenih informacija dobijenih u procesu utvrđivanja obrazovnih potreba.

11. Interpretacija podataka i identifikovanje potreba. Ovaj korak obuhvata upoređivanje stvarnog položaja u znanju, veštinama i stavovima sa željenim ili zahtevanim položajem, uključujući i analize, njihovu interpretaciju i evaluaciju prikupljenih informacija prilikom utvrđivanja obrazovnih potreba.

12. Rangiranje identifikovanih obrazovnih potreba. Ovde se donose odluke o prioritetima obrazovnih potreba. Odluke o prioritetima obrazovnih potreba donose se prema kriterijumu koje su potrebe najkritičnije, kao i prema tome koje potrebe treba kratkoročno, a koje dugoročno planirati.

14. Evaluacija studije utvrđivanja obrazovnih potreba. Evaluacija se vrši u toku samog procesa utvrđivanja obrazovnih potreba. Prikupljeni podaci i informacije se upoređuju sa ciljevima koji su postavljeni utvrđivanju obrazovnih potreba i u skladu sa tim vrši njihova evaluacija. To nije evaluacija zadovoljavanja obrazovnih potreba, već evaluacija metoda, tehnika, postupaka i procesa utvrđivanja potreba.

15. Izveštavanje onih koji donose odluke. Ovaj korak obuhvata širenje nalaza do kojih se došlo utvrđivanjem obrazovnih potreba prema onima koji su za takva nalaženja zainteresovani i to u obliku koji njima najbolje odgovara.

16. Realizacija nalaza do kojih se došlo utvrđivanjem obrazovnih potreba. Ovo je korak ka akciji ostvarivanja utvrđenih obrazovnih potreba, akciji u kojoj nastaju novi programi, organizuju se novi oblici obrazovanja odraslih ili se ostvaruju druga prilagođavanja i inovacije (C. Watanable—Barbulesco, 1980, p. 77—79).

Prethodno skicirani koraci pokazuju koliko je utvrđivanje obrazovnih potreba složen i opsežan proces koji zahteva planski pristup i odgovorno sprovođenje. Taj proces traži znanje i metodološku osposobljenost. Primena nekih istraživačkih metoda, tehnika i procedura je složena i zahteva specijalizovano znanje i veštine. Bez takvog znanja i veština ne mogu se osigurati validnost, pouzdanost i objektivnost utvrđivanja obrazovnih potreba. Kako se u andragogiji insistira na dobrovoljnoj participaciji odraslih osoba u učenju i obrazovanju, voluntarizam u utvrđivanju obrazovnih potreba niti je preporučljiv niti prihvatljiv. Bez takvog pristupa obrazovnim potrebama i njihovom utvrđivanju rezultati koji se dobiju nestručnim pristupom mogu zavoditi, stvoriti pogrešnu predstavu o obrazovnim potrebama, voditi do nepotpunih programa ili do njihovog neadekvatnog i pogrešnog koncipiranja i oblikovanja.

Na osnovu utvrđenih potreba dolazi do oblikovanja programa obrazovanja i učenja odraslih u kojima su jasno specifikovani ciljevi koji se odnose i na učesnike i na nastavnike i na andragošku instituciju. Kada se na osnovu utvrđenih potreba dođe do adekvatnog programa, onda sledi njegova promocija, tj. komunikacija sa javnošću. Javnost je nužno obavestiti, pošto se utvrde potrebe i oblikuje program, o raspoloživim mogućnostima za učenje, kako bi pojedinci i grupe došli do saznanja o korišćenju mogućnosti koje im stoje na raspolaganju. Biraju se najpogodniji putevi i mogućnosti da poruka dođe do pojedinaca. Poruke mogu biti upućene tačno identifikovanim budućim učesnicima, ili široj populaciji. U oba ova vida komuniciranja pristupi su različiti. Ako su buduć

učesnici, na osnovu utvrđenih obrazovnih potreba, poznati, onda promocija programa nije teška. Tada može doći u obzir i interpersonalna komunikacija. Kod šire identifikovanog auditorijuma koriste se sredstva masovne komunikacije. Andragog mora izabrati ona sredstva obaveštavanja na osnovu činjenice sa kojim učenicima — slušaocima želi da kontaktira. Posle dolazi faza participacije u oblicima i programima obrazovanja odraslih, ali o participaciji i faktorima koji je podstiču ili sprečavaju raspravljamo u narednim delovima ove studije.

Na osnovu komparativne analize andragoške literature, jasno proizlazi da utvrđivanje obrazovnih potreba ima široku metodološku osnovu koja se ne ograničava samo na metode i tehnike za empirijsko prikupljanje podataka. Jasna je tendencija da se utvrđivanju potreba obezbedi naučni pristup, što podrazumeva prevladavanje ili isključivog empirizma ili isključivog deduktivizma i neuzimanja u obzir stvarnih čovekovih potreba. Evidentna je raznolikost u korišćenju metodološkog arsenala koji pružaju andragogija i druge društvene nauke, što može doneti pozitivne rezultate. Klasifikaciji metoda, tehnika i postupka utvrđivanja obrazovnih potreba ne pristupa se jedinstveno. U tom domenu najveće slabosti se ispoljavaju u primeni kriterijuma klasifikacije. Ne postoji univerzalni pristup utvrđivanju obrazovnih potreba. Različiti pristupi utvrđivanju obrazovnih potreba uslovljeni su, pre svega, naučnom složenošću fenomena potreba i njihovim konceptualnim osnovama. Iz fenomena složenosti proizlazi potreba naučnog i stručnog osposobljavanja andragoga za utvrđivanje obrazovnih potreba. U tom pogledu univerziteti i katedre za andragogiju imaju posebnu ulogu i zadatke. Situacija u pogledu osposobljavanja andragoga, i u Jugoslaviji i u svetskim razmerama, danas je znatno povoljnija nego pre dve decenije. Ako u svetskoj nauci postoji saglasnost da utvrđivanje i zadovoljavanje obrazovnih potreba traži naučni i stručni pristup, onda u andragoškim institucijama i radnim organizacijama valja formirati stručne andragoške službe u kojima bi takav pristup dolazio do izražaja.

Participacija kao proces zadovoljavanja obrazovnih potreba

PRIRODA PARTICIPACIJE U OBRAZOVANJU ODRASLIH

Utvrđivanje obrazovnih potreba, o kome smo kao problemu raspravljali u prethodnom delu ove studije, ne bi imalo svoju racionalnu osnovu ako ne bi vodilo povećanoj participaciji odraslih u obrazovanju i učenju. Participacija je proces direktnog zadovoljavanja, implementacije utvrđenih obrazovnih potreba. Fenomen participacije u obrazovanju i učenju bio je predmet širih interesovanja u andragogiji u toku poslednje dve decenije. U andragogiji je prihvaćena filozofija doživotnog obrazovanja, stav da obrazovanje i učenje doprinose napretku i pojedinaca i društva kao celine. Ovakva teorijska premisa ima bitan uticaj na učestvovanje odraslih u različitim oblicima (formalni i neformalni) obrazovanja i učenja. U tom opštem trendu ka »društvu učenja« u andragogiji se javljaju različite škole mišljenja o tome kako pristupiti »regrutovanju« odraslih za različite potrebe i oblike obrazovanja i učenja, počev od onih tradicionalno prihvaćenih da je obrazovanje odraslih dobrovoljna aktivnost i da je pristup dobrovoljnosti u osnovi svake andragoške participacije, do onih koji smatraju da takvo stanovište treba napustiti i da u obrazovanje i učenje odraslih treba uvesti više obaveza i sistema. Pristalice ove druge škole mišljenja smatraju da izvršavanje niza zadataka u društvu, zadataka koji se odnose na funkcionisanje društva, očuvanje zdravlja, bezbednost i zaštitu čovekove sredine zavisi od obrazovanja i učenja. Ako je to tako, onda obrazovanje i učenje ne bi trebalo da budu stvar dobre volje pojedinaca. U tom svetlu, participacija u obrazovnim aktivnostima ne bi trebalo u potpunosti da se zasniva na principu dobrovoljnosti. Sledeći takvu logiku mišljenja u industrijski razvijenim zemljama Zapada, posebno u Severnoj Americi, razvija se **konceptija obaveznog kontinuiranog obrazovanja**. Ovu koncepciju su prihvatile i profesionalne asocijacije, koje imaju veliki uticaj na programe pripremanja za profesiju, kao i na samo obavljanje profesije, kao i državne institucije, posebno koledži i univerziteti. Pojam »**obavezno kontinuirano obrazovanje**«, kako ističe američki andragog Kros (K. P. Cross, 1981) nastao je u vezi sa zahtevom profesionalnih udruženja i državnih institucija da pojedinci ispune obaveze prema obrazovanju ako žele da zadrže svoju profesionalnu praksu. Sa te strane su dolazili veoma snažni pritisci. Slično iskustvo imaju i druge razvijenije zemlje: Francuska, Velika Britanija, Sovjetski Savez, u kojima se donose zakoni po kojima su pripadnici određenih profesija oba-

vezni da se vraćaju obrazovanju i kontinuirano se usavršavaju. To se posebno odnosi na profesiju nastavnika. Ovakva situacija jasne intervencije države i profesionalnih institucija naišla je na snažnu kritiku pristalica dobrovoljne participacije odraslih u učenju i obrazovanju. Oni smatraju da takva tendencija vodi formalizovanju obrazovanja odraslih i izražavaju bojazan da će se umesto doživotnog obrazovanja dobiti »doživotno školovanje«. Ekspozirani kritičar takve tendencije je američki andragog futurološke orijentacije Zigler (V. Zigler). Tendenciju »poškolovanja« obrazovanja odraslih, naročito kada je u pitanju osnovno i profesionalno obrazovanje, imaju i druge zemlje. Sa stanovišta participacije i otvaranja prostora zadovoljavanja široke skale obrazovnih potreba, valja istaći da treba koristiti sve oblike i puteve obrazovanja (formalne i neformalne) kako bi se doprinelo intenziviranju obrazovanja i učenja. Najgore je rešenje ako se u tom poslu ne oseti briga onih koji usmeravaju obrazovanje odraslih. Razborita obrazovna politika jedne zemlje ne može »dići ruke« od obrazovanja odraslih, bez štete po takvu politiku i celinu razvoja društva. Takve tendencije na pomolu su i u našoj zemlji. Mi ne prihvatamo tezu onih autora koji smatraju da obrazovanje odraslih »ne treba da bude vođeno. Ono prosto treba da bude«. Razvoj obrazovanja odraslih i intenziviranje participacije u pojedinim oblicima i sadržajima ne može da se prepusti spontanitetu ispoljavanja i uzgrednom, fragmentarnom zadovoljavanju. Obrazovanje odraslih je društveno-vaspitna aktivnost i proces koji **traži brižljivo naučno upravljanje i usmeravanje**, naučni i sistematski pristup rešavanja problema, a ne prepuštanje spontanitetu javljanja i rešavanja problema na osnovu pokušaja i pogrešaka. Na pragu XXI veka volontarizam, što je druga reč za proizvoljnost, nije preporučljiv za područje obrazovanja odraslih. Razumemo zašto se pojedini autori plaše birokratizacije obrazovanja, pa i obrazovanja odraslih, i preterene interferencije države u poslove obrazovanja. Takva bojazan ima realnu osnovu i već se manifestuje u nekim društvima, pre svega, putem krutih zakonskih regulativa i nastojanja da se čitavi proces obrazovanja ukalupi u krute okvire tradicionalne didaktike i tradicionalno shvaćene škole i formalnog školskog sistema. Sve što se ne uklapa u takve okvire treba da nestane, ne može da preživi, što posebno pogađa obrazovanje odraslih u kome se ističe fleksibilna organizacija i neformalni pristupi obrazovanju. No, i pored toga, ne možemo pristajati uz tezu da zvanična obrazovna politika treba da »digne ruke« od obrazovanja odraslih. Obrazovanje odraslih je deo ukupnog obrazovanja, pa, prema tome, i deo obrazovne politike jednog društva. Znači, rešenje ne nalazimo ni u »spontanitetu ispoljavanja«, ni u birokratskoj intervenciji države, već u smišljenoj i ciljevima usmeravanoj obrazovnoj politici društva koja će podjednako voditi računa i biti odgovorna za sve nivoe i sve oblasti obrazovanja i utvrđivati prioritete zadovoljavanja obrazovnih potreba na osnovu validnih društvenih i naučnih

kriterijuma. Sa tog stanovišta posmatrano, participacija u obrazovanju odraslih mora da se proširi na različite nivoe i na različite oblasti.

- Participacija odraslih u učenju i obrazovanju je složen socijalni psihološki i vaspitni fenomen. Ovom fenomenu se pristupalo od deskriptivnih ka eksplikativnim načinima. Istraživačke metode kojima se u andragogiji istraživala participacija u oblicima obrazovanja odraslih američki andragog Kros (K. P. Cross, 1981) svrstava u četiri grupe: 1. dubinski intervjui; 2. statističke analize motivacionih skala; 3. servej upitnici; 4. testiranje hipoteza. Američki andragog Hul i kanadski andragog Tof su u svojim istraživanjima participacije koristili intervjui. Iz njihovih istraživanja su proizašle teorije koje smo opisali u prethodnim delovima studije. Polazeći od metodoloških opredeljenja Hula i Tofa preduzeto je niz studija posvećenih participaciji odraslih u obrazovanju i učenju, među kojima su posebno zapažena istraživanja Bošijea, koji je pokušao da testira tipologiju participacije koju je ustanovio Hul. Bošije se zalagao da se na osnovu Hulove tipologije participacije razviju odgovarajuće psihometrijske procedure kako bi se testirala njena validnost. I zaista, u toku poslednjih 10—15 godina preduzimate su kompleksne statističke analize participacije odraslih u obrazovanju i učenju. Većina studija, kako ističe i Kros, počinjala je sa psihometrijskom konstrukcijom instrumenata, a zatim je subjekt odgovarao na faktorske analize, klasterske analize ili neke druge tehnike koje su imale za cilj smanjenje većeg broja ajtemskih odgovora na razuman klaster ili podgrupu. Ove studije su neka tipična varijanta **Skale obrazovne participacije** (R. Boshier, 1971) ili **Skale razloga obrazovne participacije** (Bardžes). Neki autori (Morstein, Smart), su faktorskom analizom Skale obrazovne participacije izveli šest vrsta faktora koji utiču na učešće odraslih u obrazovanju i učenju.

I faktor — Socijalne veze

— zadovoljavanje potrebe za ličnim povezivanjem i prijateljstvom;

— stvaranje novih prijatelja;

— susretanje sa suprotnim polom.

II faktor — Spoljna očekivanja

— prihvatanje nečijih instrukcija;

— ispitivanje očekivanja od nekog sa formalnim autoritetom;

— ispunjavanje preporuka od nekog autoriteta.

III faktor — Socijalna dobrobit (sreća)

— poboljšavanje sposobnosti služenja ljudskom rodu;

— priprema za služenja zajednici;

— poboljšavanje sposobnosti i učestvovanje u radu zajednice.

IV faktor — Profesionalno napredovanje

- dobijanje višeg statusa na poslu;
- obezbeđivanje profesionalnog napredovanja;
- učestvovanje u takmičenju.

V faktor — Bekstvo / stimulacija

- oslobađanje od dosade;
- raskid sa rutinom na poslu ili kod kuće;
- obezbeđivanje raznovrsnosti životnih sadržaja.

VI faktor — Kongitivni interes

- učenje radi samog učenja;
- traženje znanja radi samog znanja;
- zadovoljavanje tragalačka misao (navedeno prema K. P. Cross, 1981, p. 86).

Ovako klasifikovani faktori su izvučeni iz više istraživačkih studija i pokazuju razloge zbog kojih odrasli učestvuju u pojedinim oblicima obrazovanja i učenja.

U toku protekle decenije fenomen participacije odraslih u učenju i obrazovanju prošireno se istraživao putem servej upitnika. Ovaj metodološki pristup se razlikuje od dubinskog intervjua, jer od subjekta traži da se odluči između prethodno određenih i ponuđenih alternativa, kada se radi o alternativama participacije. Do izražaja dolaze numeričke frekvencije, dok dubinski intervjui traga za subjektivnim mišljenjem pojedinca.

Razloge participacije odraslih u aktivnostima obrazovanja i učenja istraživali su i drugi autori. Neki autori (Karp, Peterson i Rolfs) izdvajaju devet faktora koje odrasli navode kao razloge za participaciju u obrazovnim aktivnostima: 1. želja za znanjem; 2. želja za postizanjem ličnog cilja; 3. želja za postizanjem religijskog cilja; 4. želja za postizanjem društvenog cilja; 5. želja za bekstvom; 6. želja za učešćem u društvenoj aktivnosti; 7. želja za zadovoljavanjem formalnih zahteva; 8. želja za ličnim samoostvarenjem; 9. želja za kulturnim saznavanjem (K. P. Cross, 1981, p. 90).

Istraživanja participacije pokazuju da razlozi za takvu participaciju korespondiraju sa životnim i logičnim situacijama ispitanika. U istraživanjima smo pošli od pretpostavke da ispitanici žele da se uključe u neki oblik obrazovanja pa smo ih pitali u čemu bi želeli da im to obrazovanje pomogne, jer odrasli percipiraju obrazovanje u nekoj funkciji, a ne samo kao faktor koji doprinosi prosvjećivanju uma (tabela 8).

Tabela 8.

U čemu bi ispitanici želeli da im obrazovanje pomogne

P o l	U čemu biste želeli da vam obrazovanje pomogne							Svega
	1	2	3	4	5	6	7	
		U uspešnom obavljanju poslova koje sada imam	U pripremi za novi posao (zanimanje)	U uspešnom obavljanju društvenih funkcija i zadataka	U uspešnom ispunjavanju obaveza u porodici	Da postanem bolje obav. ličnost i obogatim svoj unutr. život	Uskratio odgovor	
muški		254 41,6 69,6 25,4	84 13,7 56,0 8,4	34 5,6 68,0 3,4	17 2,8 32,1 1,7	106 17,3 57,3 10,6	116 19,0 59,2 11,6	611 61,2
ženski		111 28,6 30,4 11,1	66 17,0 44,0 6,6	16 4,1 32,0 1,6	36 9,3 67,9 3,6	79 20,4 42,7 7,9	80 20,6 40,8 8,0	388 38,8
Ukupno		365 36,5	150 15,0	50 5,0	53 5,3	185 18,5	196 19,6	999 100,0

Dobijeni podaci kazuju da ispitanici znatnu prednost daju onim znanjima koja bi im pomogla u uspešnom obavljanju poslova koje sada imaju, pa prema tome spremni su da participiraju u onim oblicima obrazovanja gde se takva znanja mogu steći. Takva želja proizlazi iz životnih okolnosti čoveka, jer njeno zadovoljavanje pomaže čoveku da prihvaćeni posao zadrži i da u njemu napreduje. Jedan procenat ispitanika (15%) žele da dobiju znanja koja bi im pomogla u pripremanju za novi posao (zanimanje). To govori da ovi ispitanici nisu zadovoljni prihvaćenim poslom ili izabranim zanimanjem. Primetan je procenat ispitanika (18,5%) koji bi želeli da im znanja pomognu u boljoj obaveštenosti i doprinesu obogaćivanju unutrašnjeg života. Mali je procenat onih ispitanika (5%) koji bi želeli da im preduzeto obrazovanje pomogne u uspešnijem obavljanju društvenih funkcija i zadataka. Slično je i sa percepcijom obrazovanja u uspešnom obavljanju porodičnih funkcija. Svega 5,3% ispitanika bi želelo znanje za obavljanje porodičnih funkcija. Izgleda da se društvene i porodične uloge kod velikog dela naših ispitanika percipiraju kao nešto »prirodno«, kao nešto što dolazi samo po sebi zašto nisu potrebna neka posebna znanja. Tumačenje bi moglo biti tako da su ispitanici napravili hijerarhiju potreba i da prvo žele da za-

dovolje one osnovne potrebe povezane sa radom i zanimanjem, pa onda potrebe višeg reda kao što su obavljanje uloga u društvu i porodici. No takvu konstataciju ne možemo dati zbog činjenice da znatan deo ispitanika (18,5%) želi da im obrazovanje pomogne u boljoj obaveštenosti i obogaćivanju unutrašnjeg života, a to je prema Maslovljevoj hijerarhiji potreba najvišeg reda. U našim podacima pre bismo to tumačili tradicionalnom percepcijom koju ispitanici imaju prema obavljanju društvenih i porodičnih uloga.

U našim nalaženjima veći procenat muškaraca je motivisan da participira u oblicima obrazovanja gde se stiču profesionalna znanja u upoređenju sa ženama; dok bi žene u većem procentu želele da dobiju obrazovanje koje bi ih pripremiло za novi posao. Muškarci su više naklonjeni znanjima koja bi im pomogla u obavljanju društvenih funkcija u upoređenju sa ženama. Na drugoj strani, žene su više naklonjene znanjima koja bi im pomogla da uspešnije obavljaju uloge i obaveze u porodici i onim znanjima koja bi im pomogla da budu bolje obavestene ličnosti i obogate svoj unutrašnji život, ako tu naklonost uporedimo sa naklonošću muškaraca prema tim znanjima. Možemo li to tumačiti da su, u odnosu na znanja, muškarci pragmatično i funkcionalistički orijentisani u poređenju sa ženama? Pre bismo to mogli tumačiti tradicionalnim položajem muškarca i žene u našoj kulturi, u svetu rada, društvenom i porodičnom životu. Takav položaj utiče na percepciju obrazovanja kao vrednosti.

Naši istraživački podaci pokazuju da sa rastom nivoa obrazovanja raste želja da se dobije obrazovanje koje bi pomoglo u obavljanju poslova koje sada imaju. Dobijeni podaci pokazuju da sa rastom nivoa obrazovanja raste i poverenje u obrazovanje da ono može pomoći čoveku da uspešnije obavlja različite vrste uloga i zadataka, a, takođe, da obogati svoj unutrašnji život. Našli smo zavisnost između prethodnog obrazovanja i izražene želje za participacijom u aktivnostima obrazovanja. Ako analiziramo faktor zanimanje primetićemo određene specifičnosti. Tehnička inteligencija daleko ispred pripadnika drugih profesija daje prednost znanjima koja bi im pomogla u uspešnom obavljanju poslova koje sada imaju. Zatim sledi inteligencija koja ne radi u privredi, pa službenici i radnici. Radnici u većem procentu, u upoređenju sa pripadnicima drugih profesija, želeli bi da im obrazovanje pomogne u pripremanju za novi posao. Oni u obrazovanju vide put ka promeni svog nezadovoljavajućeg položaja, put ka promeni uslova rada i zarade. Tražeći zavisnost između želje za obrazovanjem i zanimanja našli smo da je χ^2 148,26 i uz 26 df značajan na nivou 0,01. Koeficijent kontingencije je 0,35, što govori da je takva povezanost umerena.

Odnos između materijalnog položaja ispitanika i njihove želje da im obrazovanje pomogne u obavljanju određenih funkcija (tabela 9).

Tabela 9.

Starosna struktura ispitanika i želje za obrazovanjem

Starosne kategorije	U čemu bi ispitanici želeli da im obrazovanje pomogne							Svega
	U uspešnom obavljanju poslova koje sada radim	U pripremi za novi posao	U uspešnom obavljanju društvenih funkc. i zadataka	U uspešnom ispunj. obaveze u porodici	Da postanem bolje obav. lič. i obog. svoj. un. život	Uskratilo odgovor		
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
18—25	54 26,2 14,8 5,4	54 26,2 36,0 5,4	11 5,3 22,0 1,1	10 4,9 18,9 1,0	54 26,2 29,2 5,4	23 11,2 11,7 2,3	206 20,6	
26—35	96 38,7 23,3 9,6	37 14,9 24,7 3,7	13 5,2 26,0 1,3	18 7,3 34,0 1,8	55 22,22 29,7 5,5	29 11,7 14,8 2,9	248 24,8	
36—45	103 51,8 28,2 10,3	18 9,0 12,0 1,8	6 3,0 12,0 0,6	15 7,5 28,3 1,5	37 18,6 20,0 3,7	20 10,1 10,2 2,0	109 19,9	
46—55	71 40,6 19,5 7,1	18 10,3 12,0 1,8	15 8,6 30,0 1,5	6 3,4 11,3 0,6	17 9,7 9,2 1,7	48 27,4 24,5 4,8	175 17,5	
56—65	38 29,5 10,4 3,8	23 17,8 15,3 2,3	3 2,3 6,0 0,3	2 1,6 3,8 0,2	19 14,7 10,3 1,9	44 34,1 22,4 4,4	129 12,9	
65 i više	3 7,1 0,8 0,3	0 0,0 0,0 0,0	2 4,8 4,0 0,2	2 4,8 3,8 0,2	3 7,1 1,6 0,3	32 76,2 16,3 3,2	42 4,2	
Ukupno	365 36,5	150 15,0	50 5,0	53 5,3	185 18,5	196 19,6	999 100,0	

χ^2 211,37

χ^2 za 22 df 0,01 cc = 0,41

Na tabeli vidimo »prirodnu« distribuciju. Ispitanici koji pripadaju starosnoj kategoriji koja je radno aktivna želeli bi da im obrazovanje pomogne u obavljanju posla koga sada imaju, dok oni koji pripadaju najmlađoj kategoriji naših ispitanika (od 18—25 godina) u većem procentu bi želeli da im obrazovanje pomogne u pripremanju za novo zanimanje. Mlađe kategorije ispitanika (od 18—45 godina) u upoređenju sa starijima u većem procentu bi želeli da im obrazovanje pomogne da budu bolje informisani i da obogate svoj unutrašnji život.

Naša nalaženja korespondiraju sa nalaženjima u drugim socijalnim sredinama. Ljudi koji nisu zadovoljni poslom ili bi želeli da promene posao, žele takvu vrstu obrazovanja koja će im pomoći da izmene svoj nepovoljan položaj u svetu rada. Sa druge strane, ljudi koji su zadovoljni poslom, žele onu vrstu obrazovanja koja im omogućava napredovanje. Obrazovanje se ovde vidi kao kanal socijalne promocije. Žene, radnici i ispitanici sa niskim nivoom obrazovanja participiraju u obrazovanju kako bi se pripremili za novi posao, dok stručnjaci i oni koji imaju viši nivo obrazovanja žele da participiraju u obrazovanju kako bi napredovali u poslu koga imaju. Želja za participacijom u učenju i obrazovanju koje je povezano sa poslom je veća kod mlađe nego kod starije populacije. I nalazi drugih istraživača (K. P. Cross, 1981) pokazuju da interesovanja za obrazovanje čiji su ciljevi povezani sa poslom počinju da opadaju posle pedesete, a naročito posle šezdesete godine. Ljudi sa niskim zaradama i niskim nivoom obrazovanja više žele da dobiju obrazovanje koje je povezano sa poslom u upoređenju sa onim koji bolje zarađuju i imaju viši nivo obrazovanja pa mogu da podnesu »luksuz« da se obrazuju radi ličnog zadovoljstva, bogaćenja unutrašnjeg života, samoostvarenja i postizanja rekreativnih ciljeva. Istraživanja pokazuju jasnu klasnu diferencijaciju u odnosu na participaciju odraslih u učenju i obrazovanju. Ljudi sa povoljnim ekonomskim i obrazovnim statusom češće navode lično zadovoljstvo kao razlog za participaciju u obrazovnim aktivnostima. U različitim andragoškim istraživanjima koja dotiču ovaj problem, procenat onih koji traže znanje radi vlastitog zadovoljstva, kako ističe Kros, varira od 10% do 39%. Tradicionalno opšte obrazovanje ne smatra se osnovom za zadovoljavanje obrazovnih potreba prosečnog učesnika. Samo mali procenat odraslih smatra tradicionalne predmete opšteg obrazovanja osnovom za zadovoljavanje obrazovnih potreba. Taj mali procenat pripada krugu onih koji imaju visoki nivo obrazovanja i koji više cene takvu vrstu obrazovanja. Istraživanja pokazuju da je zadovoljavanje obrazovnih potreba u tesnom spoju sa zadovoljavanjem drugih osnovnih potreba čovekove egzistencije. To dalje govori o činjenici da je participacija u različitim programima obrazovanja odraslih pokazatelj stepena i kvaliteta zadovoljavanja potreba koje se nalaze van duhovne sfere. U zemljama sa višim nivoom ekonomskog i duhovnog razvoja, pre-

ma empirijskim istraživanjima, ističe se povećana participacija u programima obrazovanja odraslih različite prirode i različitog trajanja. Proširivanje obrazovanja na što je moguće veći broj ljudi je novi fenomen koji se u literaturi označava kao »društvo učenja«. To vodi, prema shvatanju nekih autora, ka podruštvljavanju obrazovanja (H. Šoljan, 1982). Nekoliko bitnih faktora utiču na proširivanje obrazovanja na šire slojeve društva. Među njima se posebno ističu: ubrzane naučno-tehničke promene i fenomen zastarevanja znanja i socijalne promene čije razumevanje i dalje dinamiziranje zahteva nova znanja i učenje. U tim okvirima posebno treba istaći promenenu ulogu žena, njihovo povećano uključivanje u svet rada i društveni život. Tome treba dodati povećanje nivoa formalnog obrazovanja mlade generacije kao bitne pretpostavke participacije u programima kontinuiranog obrazovanja odraslih. Ove naučno-tehničke i socijalne promene vode do više slobodnog vremena, a to zauzvrat olakšava participaciju u programima obrazovanja odraslih. Ne treba prevideti ni promene u strukturi stanovništva. U društvima sa većim nivoom društveno-ekonomskog i tehnološkog razvoja bitno se menja struktura stanovništva u korist starijih generacija. Nema sumnje da se to odražava na participaciju odraslih u programima obrazovanja. Može se očekivati da će naredne dekade doneti porast odraslog stanovništva, što će se svakako odraziti i na njihovo učešće u programima obrazovanja. U andragogiji se, više od jedne decenije, ukazuje da »linearni plan života« ispoljavan u tradicionalnim društvima, za savremenu civilizaciju nije validan. Suština »linearnog plana života« ispoljavala se u shvatanju da je obrazovanje namenjeno mladima, rad je za ljude u zreloom dobu i srednjim godinama, a dokolica pripada ljudima u starijem dobu. Ovakva filozofija života vodila je do stvaranja barijera između obrazovanja, rada i dokolice i prouzrokovala brojne probleme. Takvoj filozofiji života išli su naruku i brojni socijalno-ekonomski problemi među kojima je najteži problem nezaposlenost koja pogađa savremena društva. Žrtve nezaposlenosti su uglavnom mladi ljudi. Ovakva situacija dovela je do pojave da se mladi što duže zadržavaju u školi, a stariji što ranije penzionišu. Rad se koncentriše oko središnjeg životnog doba. U mnogim industrijski razvijenim zemljama ističu nezadovoljstvo linearnom distribucijom obrazovanja, rada i dokolice. Omladina i populacija penzionisanih žele više rada, više odgovornosti i samostalnosti, dok zaposleni žele više dokolice (K. P. Cross, 1981).

U poslednje vreme, kao alternativa linearnom planu života javlja se tzv. »ciklički plan života«. Njegova suština se sastoji u razumnoj preraspodeli obrazovanja, rada i dokolice u toku čitavog života. Na takvoj filozofskoj osnovi početkom sedamdesetih godina ponikla je u Evropi strategija povratnog obrazovanja. To je doprinelo usvajanju propisa u nekim zemljama, da se zaposleni o trošku preduzeća (fabrike) vraćaju obrazovanju. Takvi koraci su

doveli do povećanja interesovanja zaposlenih za obrazovanje i do povećane participacije odraslih u programima obrazovanja. Na takve korake ljude podstiču promene koje se dešavaju u prirodi i sadržaju rada. U jednom istraživanju, odrasle su pitale šta ih podstiče da učestvuju u aktivnostima učenja i obrazovanja i 83% je navelo da su to promene koje su se desile u njihovom životu. Većina tih promena (56%) bila je povezana sa poslom ili profesionalnom karijerom (K. P. Cross, 1981, p. 20). Iako je mobilnost u zanimanjima znatno veća i društveno prihvatljivija, nego što je bila ikada ranije, predviđa se da će u vremenu koje dolazi odrasli znatno više učestvovati u programima koji se odnose na dokolicu i rekreaciju. Trend porasta takvih programa je već primetan. Za to postoji više razloga među kojima su posebno značajni: više slobodnog vremena većine zaposlenih, smanjenje vremena koje se provodi ne samo na radu, već i obavljanju porodičnih poslova, povećanje broja one kategorije odraslih sa višim obrazovanjem koje mogu »podneti« obrazovanje za dokolicu. Tome treba dodati da se i kod odraslih promenila percepcija slobodnog vremena. Ono se sve više shvata ne samo kao oslobađanje od rada, već kao okvir za samorazvoj i stvaralačko ispoljavanje čovekovih potencijalnosti u kojima obrazovanje i učenje imaju posebnu ulogu. Tako se ne samo radno, već i slobodno vreme koristi za učenje i obrazovanje, za obnavljanje ne samo fizičkih, već i duhovnih snaga. U tome se, pored ostalog, ogleda međuzavisnost radnog i slobodnog vremena. Uviđanje dijalektike radnog i slobodnog vremena ima poseban značaj za razumevanje participacije odraslih u oblicima i programima obrazovanja. Većina stručnjaka koji drže do svoje profesije i napredovanja u njoj znatan deo slobodnog vremena provode u samoučenju i samoobrazovanju. Nova informaciona tehnologija olakšava im postizanje takvih ciljeva.

VRSTE PARTICIPACIJE U OBRAZOVNIM AKTIVNOSTIMA ODRASLIH

Proučavanje participacije odraslih u programima obrazovanja i učenja dosta je složeno. Složenost proizlazi iz činjenice da se o brojnim programima ne vodi validna evidencija. Zato je teško utvrditi koliko odrasli učestvuju u programima učenja i obrazovanja. Posebno je to teško utvrditi za programe neformalnog obrazovanja. Ako se participacija u programima učenja i obrazovanja definiše šire kao »promišljeni napor da se usvoje veštine ili znanje« tada se, prema nekim istraživanjima, 98% odraslih javljaju kao »aktivni učenici« (A. Tough, 1971). Kanadski andragog Tof je pošao od premise da treba utvrditi sve vrste učenja i obrazovanja koje odrasli preduzimaju, a ne samo one koje se dešavaju u formalno organizovanim oblicima i institucijama. I drugi istraživači ističu da je participacija odraslih u programima obrazovanja raz-

novrsna i da se kreće od programa opismenjavanja do postdiplomskog usavršavanja. Na toj skali postoje razlike i u programima i u frekvenciji participacije. Sa stanovišta andragoške prakse, od posebnog je značaja utvrditi razlike između onih koji učestvuju i onih koji ne učestvuju u programima obrazovanja. Bitna razlika između ove dve kategorije (učesnika i neučesnika) jeste prethodni nivo obrazovanja. Od svih varijabli povezanih sa participacijom u programima obrazovanja odraslih, prethodni nivo obrazovanja je najznačajniji. Sto su ljudi obrazovaniji, ne samo da više žele, već i više učestvuju u različitim programima obrazovanja odraslih. Oni koji su završili fakultet, imaju dva puta više izgleda da učestvuju u programima obrazovanja odraslih u upoređenju sa onima koji su završili srednju školu. Neki autori (Johnstone and Rivera, 1965) objašnjavaju to nedostatkom interesa. Do sličnog zaključka je došao i Rismen koji ističe da manje obrazovaniji drugačije percipiraju obrazovanje u odnosu na one koji imaju viši nivo obrazovanja. Kod prvih ne postoji interes za znanja radi samog znanja. Obrazovanje se ne percipira u funkciji razvoja ličnosti, samoizražavanja, samorealizacije. Osobe sa nižim nivoom obrazovanja pragmatično su orijentisani prema obrazovanju, vide ga u funkciji poboljšanja zarade, životnog standarda, unapređenja; kao nešto što će imati praktične koristi. Pokazano je da se kod onog ko napreduje na obrazovnoj i društveno-ekonomskoj skali menja dominantna orijentacija utilitarnog naglašavanja obrazovanja ka naglašavanju znanja kao vrednosti po sebi (K. P. Cross, 1981, p. 56).

Nastojali smo da istražimo stepen participacije odraslih u pojedinim vidovima profesionalnog obrazovanja, kulturno-estetskog obrazovanja, sportsko-rekreativnog, do bavljenja omiljenim aktivnostima u slobodnom vremenu. Od ispitanika smo tražili da odrede frekvenciju participacije u kursevima za stručno obrazovanje i usavršavanje u toku poslednje godine od dana ispitivanja (tabela 10).

Iz tabele se vidi da je participacija u oblicima profesionalnog obrazovanja i usavršavanja dosta niska (17,6%). Velika većina ispitanika nije u toku godine učestvovala u pomenutim aktivnostima (75,8%). Međutim, primećuje se uticaj nivoa obrazovanja na pohađanje kurseva za stručno obrazovanje i usavršavanje. Ispitanici sa nižim nivoom obrazovanja u najvećem procentu nisu učestvovali u pomenutim obrazovnim aktivnostima. Slične podatke dobili smo i kod obeležja profesionalne pripadnosti. Ove oblike u najvećem procentu pohađali su ispitanici koji pripadaju kategoriji inteligencije koja ne radi u privredi. S ovim obeležjem povezan je i materijalni položaj. Ispitanici sa najnižim mesečnim zaradama u najvećem procentu nisu pohađali ove oblike obrazovanja.

U upoređenju sa participacijom u programima profesionalnog obrazovanja i usavršavanja, procenat ispitanika koji su pohađali