

## OBRAZOVANJE ODRASLIH: KLJUČNI ČIMBENICI I NOVI IZAZOVI U PROCESU PROFESIONALIZACIJE

Kristinka Ovesni i Šefika Alibabić

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, Srbija  
kovesni@gmail.com

**Sažetak:** *Adekvatno sveučilišno profesionalno pripremanje, zajedno s kontinuiranim profesionalnim obrazovanjem je ključni uvjet transformacije zanimanja u profesiju zaposlenih na području obrazovanja odraslih. Istraživanje procesa profesionalizacije zaposlenih na području obrazovanja odraslih provedeno je kompleksnim instrumentom za prikupljanje podataka koji se sastojao od upitnika, petostupajskih skala Likertova tipa i Mokkenova tipa. Podatci prikupljeni na uzorku od preko 680 zaposlenih na području obrazovanja odraslih u Srbiji podvrgnuti su jednostavnijim (frekvencije, Kolmogorov-Smirnov Z test, itd.) i kompleksnijim statističkim postupcima (kanonička korelacijska analiza). Dobiveni nalazi ukazuju na važnost prethodne profesionalne pripreme i kontinuiranoga profesionalnog usavršavanja koji predstavljaju ključne čimbenike procesa profesionalizacije i utječu na ekspresiju elemenata profesije: autonomije, socijalne kontrole, socijalnoga statusa, etike, standarda, asocijacija, subkulture. Nalazi ukazuju i na to da profesionalno znanje utječe na performansu, odgovornost, predanost, ali i na izbor profesionalnih uloga, dominantnih zadataka i obveza zaposlenih na području obrazovanja odraslih.*

**Ključne riječi:** *obrazovanje odraslih, andragogija, profesionalno pripremanje, profesionalizacija, profesionalizacija na području obrazovanja odraslih*

### Uvod

Osnovni istraživački problem kojim smo se bavili u ovome radu je profesionalno znanje andragoga stečeno odgovarajućim, sveučilišnim profesionalnim pripremanjem (SPP), koje zajedno s kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem (KPU) predstavlja ključni uvjet transformacije zanimanja u profesiju zaposlenih na području obrazovanja odraslih i osnovu za standardiziranje i licenciranje. Pošli smo od shvaćanja profesionalnoga znanja andragoga kao prijeko potrebne sume

teorijski utemeljenih informacija o obrazovanju i učenju odraslih, oblikovanih kroz profesionalna stajališta i profesionalne vrijednosti koje posjeduju pripadnici profesije (prema: Reber, 1985.), nužnih za učinkovito i efektivno obavljanje posla prema normativnim aktima i dokumentima općeprihvaćenima kod pripadnika andragoške profesije. Istraživački problem kojim smo se u radu bavili, profesionalno znanje andragoga, predstavlja jedan od ključnih konstitutivnih elemenata procesa profesionalizacije područja obrazovanja i učenja odraslih.

### **Teorijski i empirijski okvir istraživanja**

Svaka profesija posjeduje vlastitu, ekskluzivnu sumu znanja (teorijsku osnovu i specijalizirane vještine) koja je odvaja od drugih profesija i daje joj profesionalni identitet. Ovladavanje setom specijaliziranih znanja i vještina odvaja pripadnike profesija jedne od drugih, ali i od paraprofesionalnih skupina unutar svakog područja posebno. Profesionalni set znanja i vještina uvijek je ekskluzivan (Osman, 1995.; Jarvis, Holford, and Griffin, 2003.). Zbog toga je osnova procesa profesionalizacije stvaranje sume znanja koja predstavlja materijal za studiranje i podučavanje na institucijama visokog obrazovanja i za KPU.

Na području obrazovanja odraslih proces razvoja znanja i teorijskoga utemeljivanja znanosti o obrazovanju odraslih započeo je poslije Prvog svjetskog rata, "kada je započelo otvaranje mogućnosti sustavnog proučavanja obrazovanja odraslih na različitim razinama", otkad "počinje proces profesionalizacije ovog područja koji još traje" (Savićević, 2003., str. 104.); na široj društvenoj razini poseban su značaj imala sveučilišta, istraživački centri i profesionalne asocijacije. Na izrazit značaj publiciranja znanstvenih znanja ukazuju i Merriamova i Brockett (Merriam & Brockett, 1997.). Savićević ukazuje i na to da se glede razvoja i diseminacije andragoških znanja može smatrati kako je "tijekom posljednjih desetljeća XX. stoljeća u oblasti obrazovanja i učenja odraslih, u svjetskim razmjerima, došlo je do bitnih promjena, inovativnih pristupa, novih koncepcija obrazovanja i učenja, formuliranja i utemeljivanja teorijske misli, profesionalizacije" (Savićević, 2003., str. 47.-48.).

Henschke piše da je profesionalno znanje "kamen međaš za profesionalizaciju kroz ustanovljavanje znanstvene discipline" i ukazuje kako isto mišljenje dijele i mnogi drugi autori koji su se iscrpno bavili problemima profesionalizacije i profesija, u prvom redu Savićević, Merriam, R. St Clair (Cooper, Henschke, 2001, str. 11). Na izvanredan značaj kreiranja profesionalnoga znanja koje se kroz razvoj znanstvene discipline dalje transformira u adekvatno, sveučilišno profesionalno pripremanje i KPU ukazuje i Wilson (Wilson, 2001.). On tvrdi kako je najveći izazov pretvaranja zanimanja u profesiju, kreiranja profesionalnog identiteta i stjecanja moći, standardizacije i licenciranja u kreiranju znanstvene discipline kojom pripadnici profesije ovladavaju studiranjem i podučavanjem na institucijama visokog obrazovanja i da-

lje kroz programe KPU-a. Van Gent ističe da je i sam "ultimativni simbol profesionalnog uspjeha sveučilišna katedra" (Van Gent, 1991., str. 234.). No, intelektualno "srž" profesije ne čini puko poznavanje činjenica, već razvijenost intelektualnih sposobnosti razumijevanja, racionalizacije, promišljanja i rješavanja problema.

Profesionalno znanje andragoga i andragogiju sačinjava konceptualno i kontekstualno specifičan - racionalno oblikovan - set znanja, vještina i sposobnosti koji se neprekidno razvija, a kroz praktično djelovanje andragoga reproduciraju se obrasci predstavljeni u znanstvenim disciplinama koje razvijaju teorijska znanja o obrazovanju i učenju odraslih. Ono predstavlja refleksiju procesa redukcije i apstrakcije znanja stečenih kroz SPP i KPU na praktično djelovanje na području obrazovanja odraslih. Kroz ova dva procesa se otvaraju mogućnosti za primjenu apstraktnoga, teorijskoga znanja na uže i šire područje djelovanja andragoške profesije. Proces redukcije otvara mogućnost da određena profesionalna znanja, vještine i sposobnosti budu svojstveni i nekim drugim profesijama i zanimanjima, dok proces apstrakcije otvara mogućnost primjene apstraktnih, teorijskih znanja (kognitivnih elemenata kompetencije) iz područja djelovanja jedne profesije na područja djelovanja drugih profesija. Međutim, dok je proces redukcije profesionalnih znanja prisutan i u zanimanjima i u profesijama, proces apstrakcije je imanentan samo potonjima.

Sve profesije su "umrežene" i u stalnoj su interakciji, ali svaka profesija, zahvaljujući specifičnostima profesionalnog znanja, ima "jurisdikciju" nad određenim područjem djelovanja kroz "socijalnu" i "kulturnu" kontrolu, izraženu kroz radne zadatke i poslove što ih obavljaju članovi profesije koji posjeduju prijeko potrebnu, formalnim putem stečenu sumu znanja kao temelja za stvaranje seta nužnih elemenata kognitivne profesionalne kompetencije (Abott, 1988.). Na taj je način osnova profesije u kognitivnoj kompetenciji izraženoj posebno u procesu apstrakcije, kojim se otvara mogućnost za primjenu apstraktnoga znanja u području djelovanja vlastite profesije, ali i u drugim, srodnim područjima. Za razliku od bliskog procesa redukcije koji je svojstven i profesijama i zanimanjima, apstrakcija je odlika samo profesija. "Bit kontrole profesije leži u kontroli apstrakcija koje generiraju praktične tehnike" ... te tehnike mogu koristiti i druga zanimanja i profesije, ali "samo sustav apstraktnog znanja može redefinirati probleme i zadatke, obraniti ih od djelovanja laika i razumjeti nove probleme. Apstrakcija daje mogućnost preživljavanja u kompetitivnom sustavu profesija", smatra Abbott (ibid., str. 8.-9.).

Na toj se osnovi otvara prostor za razumijevanje kako temelj profesionalne pripreme andragogiju tvori ne samo "mreža" praktičnih znanja, već, u znatnijoj mjeri, stalno promjenjiva, razvojna teorija, koja ima kapacitete da potakne i proizvede pozitivnu interakciju između andragoga i odraslih učenika u zajedničkom procesu učenja; koja ima kapacitete da andragozima omogući privlačenje i uključivanje odraslih u proces učenja i pomogne im u ostvarivanju njihovih obrazovnih potreba; koja ima kapacitete da pozitivno utječe na KPU samih andragoga, na formiranje i očuvanje njihovih profesionalnih asocijacija te da pozitivno utječe na tranziciju struke k prepoznatljivoj, razvijenoj profesiji.

Profesionalno znanje čiji je ključni element kognitivna kompetencija oblikuje profesiju u socijalno konstruiranom kontekstu, jer svaka profesija posjeduje vlastitu, ekskluzivnu sumu znanja koja je razlikuje od svih drugih profesija i paraprofesionalnih skupina koje djeluju na istom području. Profesionalno znanje je u tolikoj mjeri ekskluzivno zbog svoje specijaliziranosti, distinktivnosti u odnosu na druge profesije i zanimanja, da čak i u profesionalno dekontekstualiziranu prostoru predstavlja “institucionalizirani ključ” kontrole obavljanja profesije.

Među autorima koji su se studioznije bavili ovim fenomenom, nepodijeljena su mišljenja o kognitivnoj kompetenciji kao bazičnom elementu bavljenja profesijom, jer se profesionalne aktivnosti sastoje od rigorozne praktične primjene prihvaćene teorije. “Kompleksnost, nestabilnost i nesigurnost se ne uklanjaju niti razrješavaju pukom primjenom specijalizirana znanja na dobro definirane zadatke” (Schön, 1983.). Češće, efektivno korištenje specijalizirana znanja ovisi o prvobitnoj restrukturaciji situacije koja je kompleksna i nejasna. Glazer čak smatra da je ovisno o kontinuitetu i intenzitetu manifestacije kognitivne kompetencije tijekom profesionalnoga djelovanja moguće načiniti distinkciju na “glavne” i “minorne” profesije. Primjena profesionalnoga znanja u praksi dominantna je kod “glavnih” profesija, dok kod “minornih” profesija, a još više kod zanimanja, prevladava primjena vještina koje nemaju teorijsko utemeljenje (Glazer, 1974., u: *ibidem*).

Profesiju, međutim, ne određuje samo produkcija znanstvenoga znanja i razvoj distinktivnih tehnika. “Profesionalni identitet” zahtijeva od profesije da kontrolira stvaranje, diseminaciju i korištenje profesionalnoga znanja. Time profesija vrši monopolizaciju tržišta svojih usluga, jer samo pripadnici profesije mogu “na tržištu distribuirati profesionalnu ekspertizu” (Larson, 1977., str. 187.). Dodatni instrumenti kontrole te monopolizacije su restriktivna politika upisa novih studenata na visokoškolske institucije na kojima se profesionalno pripremaju pripadnici profesije, odnosno zahtjevi za raznim akreditacijama, položenim kvalifikacijskim ispitima, stečenim licencijama, potvrdama. Osim toga, tržište rada koje je tipično za profesiju, naglašava strateško značenje profesionalnog obrazovanja. Zbog toga su, u biti, profesionalno znanje i profesionalno obrazovanje ključni čimbenici kontrole profesije kako nad podjelom, tako i nad tržištem rada. Profesionalno znanje i profesionalno obrazovanje su “institucionalni ključ za razlikovanje zanatskoga i profesionalnog modela kontrole zanimanja” (Freidson, 1999., str. 122.).

Kod zanimanja se kontrola stručnog obrazovanja odvija kroz proces obrazovanja i obučavanja na mjestima na kojima predstavnici zanimanja rade. Nasuprot tome, kod profesija se profesionalno obrazovanje odvija izvan tržišta rada, u učionicama ili, ponekad, laboratorijima, vježbaonicama, odvojeno od uobičajenih radnih mjesta. U oba slučaja samo članovi profesije prenose profesionalna znanja, ali je u “zanatskome modelu kontrole obrazovanja” za odabrane učenike nastavni rad tek dodatna aktivnost, dok je u “profesionalnome modelu kontrole obrazovanja” on stalna aktivnost. Razlika između ova dva modela kontrole obrazovanja (stručnoga/profesionalnog) odražava se kako na sadržaj obrazovanja i podučavanja, tako i na

njihove ishode koji vode standardizaciji i licenciranju profesije, ukazuje Freidson (ibidem). Ta razlika predstavlja najznačajniji rezultat stvaranja i širenja korpusa profesionalnih znanja i vještina: “Sve dok se visokoškolske institucije mogu posvetiti gotovo podjednako nastavnome i znanstvenom radu, one su u stanju opravdati, adaptirati i proširiti vlastitu jurisdikciju u odnosu na druge profesije, uvećati sofisticirane razlike u odnosu na laike i vršiti racionalizaciju u tehnološkome i administrativnom smislu” (ibidem).

U literaturi se navode i drukčija shvaćanja značajki profesionalnoga znanja. Jedna od poznatijih klasifikacija razlikuje profesionalno od ostalih vrsta znanja glede prirode i lokusa instrumentalnosti, kontingentnosti profesionalnoga djelovanja i sredstava i načina toga djelovanja (Schön, 1983.; Dreyfus, 1992., u: Daley, 2001.; Grey, 1999., u: Evetts, 2003. i dr.). Profesionalno znanje, po mišljenju ovih teoretičara, instrumentalno je, odnosno, prouzročeno efektom. U nekim slučajevima njegova krajnja primjena poprima formu artefakta, a u drugim slučajevima vodi promjeni stanja ili uvjeta. Profesionalni rad je kontingentan i u odnosu na vrijeme i u odnosu na varijabilni kontekst u kome se profesionalno djeluje, uvjetujući izrazitu širinu i produbljenost profesionalnoga znanja. U nekim slučajevima profesije se razlikuju kao proceduralne i procesualne glede profesionalnoga znanja (Salling Olesen, 1999.).

No, prema uvriježenom shvaćanju većine autora, usvojena suma profesionalnoga znanja, koje se po kognitivnoj kompetenciji razlikuje od stručnih kompetencija svojstvenih zanimanjima, samo je djelomično prouzročena kontekstom u kome se primjenjuje, jer svaka profesija ima zasebnu sumu znanja koje je odvaja od drugih profesija i glede koje se kreira profesionalni identitet. Posjedovanje kognitivne kompetencije predstavlja demarkacijsku liniju između različitih profesija i između pripadnika profesija i zanimanja na određenom području djelovanja (Despotović, u: Kulić i Despotović, 2004.). Zbog toga mnogi andragozi naglašavaju da proces profesionalizacije obrazovanja i učenja odraslih započinje stvaranjem mogućnosti stjecanja kognitivne kompetencije na sveučilištima i drugim institucijama visokog obrazovanja, a kasnije i kroz širok spektar programa za KPU (Kerka, 1994.; Merriam & Brockett, 1997.; Watkins, 1999.; Savićević, 2003.; Ovesni, 2009.).

Savićević ukazuje i na to da su i dalje primjetni otpori procesu profesionalizacije područja obrazovanja i učenja odraslih. On piše kako još ima onih koji izražavaju stajališta da “nikome ne treba biti uskraćena mogućnost da radi u području obrazovanja odraslih zbog nedostatka profesionalnog pripremanja”, te da “treba poticati talentirane amatere” (Savićević, 2003., str. 210.). Time se, što je potpuno apsurdno sa stajališta suvremene znanosti, “negira uloga znanja kao faktora mijenjanja individue i socijalne sredine” (ibidem).

Posebno zanimljiv i za potrebe empirijskih istraživanja pogodan model, najpodrobnije je artikulirao Schön (1983.). U osnovi njegova modela je ideja da postoje dva oblika proceduralnoga znanja prijeko potrebna za obavljanje profesionalne djelatnosti koja su situacijski ili akcijski orijentirana. U obavljanju profesionalne djelatnosti češće se primjenjuje situacijsko učenje, jer se većina važnih problema

u profesionalnoj praksi odlikuje jedinstvenim, neočekivanim i suprotstavljanim značajkama. Većina spontanih akcija koje se poduzimaju tijekom obavljanja profesionalne djelatnosti je zasnovana na primjeni “znanja-kroz-akciju”. Za rješavanje problema tijekom obavljanja važnih aktivnosti u profesionalnoj djelatnosti, međutim, pogodnija je primjena “refleksije-u-akciji”. *Refleksija-u-akciji* za ovog autora predstavlja bit profesionalnoga djelovanja kojom se nejasne, neodredljive situacije “preobraćaju” u determinirane kroz korištenje prethodno stečena teorijskoga znanja i praktičnog iskustva u “sadašnjim akcijama”.

Najviše nalaza istraživanja temeljenih na ovom modelu (Daley, 2001.; Evetts, 2003.; Billet, 2006.; Nilsson, 2007.; Ovesni, 2009.) ukazalo je na to da najsnažniji utjecaj u procesu apstrakcije imaju osnovne odlike i lokus instrumentalnosti, kontingencije, zadatci i odlike profesionalne performanse. Posebice su zanimljivi nalazi koji ukazuju na to da je profesionalno znanje kontingentno u odnosu na vrijeme, da je instrumentalno i uzrokovano efektima, da je njegova primjena uzrok promjena uvjeta djelovanja i da ono rijetko poprima formu artefakta (Daley, 2001.; Ovesni, 2009.).

Važnost kompleksnoga profesionalnog znanja andragoga naglašena je i u određenim studijama (Carter, Howell, Schied, 2001.; Gordon & Sork, 2001.) u kojima se profesionalno znanje shvaća kao temeljno načelo standardizacije profesije, koje je meritornije od integriteta, profesionalne odgovornosti, poštovanja ljudskih prava i profesionalnoga digniteta, brige o dobrobiti i socijalnoj odgovornosti. O značaju i ulozi profesionalnog znanja andragoga za proces licenciranja ukazali su i nalazi istraživanja Allakera i Shaplana (Allaker & Shapland, 1994., u: Watkins, 1999.).

### **Metodološki dizajn istraživanja**

Zasnovan na ovakvoj teorijsko-empirijskoj osnovi, bazični istraživački predmet razmatran u ovom radu bila je percepcija vlastitoga profesionalnog znanja (andragoga) kao osnove za procese profesionalizacije, standardizacije i licenciranja. Profesionalno znanje andragoga za potrebe ovoga rada odredili smo kao prijeko potrebnu sumu teorijski utemeljenih informacija o obrazovanju i učenju odraslih, oblikovanih kroz profesionalna stajališta i profesionalne vrijednosti koje posjeduju pripadnici profesije, nužnih za učinkovito i efektivno obavljanje posla prema normativnim aktima i dokumentima općeprihvaćenim kod pripadnika andragoške profesije.

Cilj istraživanja bio je utvrditi koji elementi imaju ključnu ulogu u procesu zasnivanja i obavljanja andragoške profesije. Osnovni istraživački zadatci bili su prikupiti, istražiti i analizirati podatke o percepciji načina stjecanja vlastitih profesionalnih znanja (PNSZ), opaženom dometu vlastitoga profesionalnog utjecaja (ODPU), percepciji kontekstualnih čimbenika koji imaju utjecaj na posjedovanu profesionalnu kompetenciju (PKČ) i percepciji konstitutivnih elemenata (PKE) te percepciji dominantnih obrazovnih formi kroz koje je stjecana profesionalna

kompetencija (DOF). Polazna istraživačka hipoteza bila je da određeni indikatori profesionalnoga znanja imaju ključnu ulogu u procesu zasnivanja i obavljanja andragoške profesije.

Prikupljanje podataka obavljeno je na prigodnom uzorku od 680 respondenata. Populaciju su činili zaposleni na području obrazovanja i učenja odraslih u Srbiji, uključeni u Direktorijum institucija za obrazovanje i učenje odraslih Društva za obrazovanje odraslih (DOO, 2005.).

Primijenjen je kvantitativni, neeksperimentalni, deskriptivni istraživački model. Osnovne tehnike za prikupljanje podataka bile su anketiranje i skaliranje, a osnovni istraživački instrument - baterija instrumenata stvorena od više upitnika, skala Likertova tipa reduciranih na petostupanjske skale i više dihotomnih skala Mokkenova tipa. Valjanost instrumenta provjeravanja je dvostruka – glede slaganja s rezultatima koji su postignuti drugim instrumentima kao kriterij valjanosti i delphi-tehnikom. Relijabilnost instrumenata utvrđivana je izračunavanjem koeficijenta relijabilnosti, Guttman ili Cronbach  $\alpha$  koeficijenta i Item-Item analizom. Cronbach  $\alpha$  koeficijent za instrument stvoren od skala Likertova tipa je  $\alpha = 0.846$ , dok su se nominalne vrijednosti Guttmanova koeficijenta za instrument stvoren od skala Mokkenova tipa kretale od 0.784 do 0.821, što sugerira visoku relijabilnost instrumenata i prihvatljivost u istraživanjima društvenih pojava.

Za statističku obradbu podataka korišteni su programski paketi *Microsoft Excel*, *SPSS 8.0 for Windows* i *Statistica 5.0 for Windows*. Podatci su podvrgnuti jednostavnijim (frekvencije, Kolmogorov-Smirnov Z test, rangiranje odgovora na temelju Van der Waerdenove transformacije, itd.) i kompleksnijim statističkim postupcima (kanonička korelacijska analiza).

### Nalazi istraživanja

Obradba podataka obavljena je uzimajući u obzir prethodno posjedovanu profesionalnu pripremu, tako da su odvojeno prikazani nalazi za neadekvatno profesionalno pripremljene andragoške kadrove (NPP), a nakon toga za diplomirane andragoge (APP). Rangiranje odgovora (tablica 1.) pokazalo je da glede (PNSZ-a) neadekvatno profesionalno pripremljeni subjekti najviši rang dodjeljuju neformalnom obrazovanju, za kojim slijede formalno obrazovanje, prethodna profesionalna priprema, iskustvo i suradnja s drugim kolegama praktičarima, dok dva posljednja mjesta u rangu ovi subjekti dodjeljuju razumijevanju humanističke svrhe pružanja profesionalnih usluga i KPU. Oni jasno prepoznaju neadekvatnost vlastitoga formalnog profesionalnog obrazovanja, ali da ga, iako su ključna profesionalna znanja stekli neformalnim putem - visoko cijene. Ovi respondenti opažaju i to da kroz programe KPU nisu izgradili potrebnu profesionalnu kompetenciju, što ukazuje na njihovu snažnu potrebu da se u ponudi programa za KPU nađu sadržaji rimedijalnoga značaja, koji bi im pomogli da dosegnu željenu profesionalnu kompetenciju.

Tablica 1: Percepcije načina sticanja sopstvenih profesionalnih znanja (NPP)

Moja profesionalna znanja zasnivaju se na...	Rank	Friedman Test	
kontinuiranom profesionalnom usavršavanju	3.66	N	540
razumjevanju humanističkih razloga obavljanja profesije	3.93	$\chi^2$	9.57
suradnji s kolegama	3.95	df	6
profesionalnom iskustvu	4.02	As. Sg.	**0.01
prethodnoj profesionalnoj pripremi	4.12	Kendall's W	0.14
univerzitetskom obrazovanju i posjedovanju neophodnih certifikata	4.13		
neformalnom profesionalnom obrazovanju	4.19		

Tablica 2: Odnos percepcije profesionalnog znanja i bio-socijalnih, obrazovnih i radnih karakteristika - (NPP)

Sažetak kanoničke analize			Koeфицијent kanoničkih korelacija i njihov značaj						
Kanonički R: ,44369	Lijevi	Desni Set	$\phi$	Cnncl R	Cnncl R <sup>2</sup>	$\chi^2$	df	Sig.	$\lambda'$
Broj varijabli	20	21	0	0,592	0,351	25,576	420	**0,000	0,069
Ekstr. varijanca	100,00%	62,312%	1	0,548	0,300	76,075	380	**0,000	0,106
Ukupna redund.	14,060%	13,844%	2	0,535	0,286	52,720	342	**0,000	0,152
			3	0,500	0,250	36,270	306	**0,000	0,212
			4	0,471	0,222	36,633	272	**0,000	0,283
			5	0,456	0,208	49,766	240	**0,000	0,364
			6	0,404	0,163	59,157	210	**0,004	0,459

Analiza odgovora prikupljenih na pitanja o (ODPU) pokazala je veoma ravnomjernu distribuciju odgovora. Zanimljiva odstupanja, ali ne i statistički značajna, ukazala su da su oni na izvjesnoj razini osvijestili činjenicu da ne posjeduju potrebne profesionalne kompetencije, ali da im one profesionalne kompetencije što ih posjeduju i koje ne moraju nužno biti andragoške pomažu da očuvaju posao i da ga odgovorno obavljaju. Rangiranje odgovora na pitanje o (PKČ) pokazalo je da subjekti (NPP) prioritet daju kulturi lokalne zajednice kao kontekstualnome čimbeniku, dok su drugo mjesto u rangu dodijelili kulturi organizacije, a posljednje poštivanju normi ponašanja.

Rangiranje odgovora o (PKE) pokazalo je da subjekti (NPP) prioritet daju teorijskome znanju, za kojim slijede praktične vještine i sposobnosti te specijalizirano znanje, dok su posljednje mjesto u rangu dodijelili kreativnosti u primjeni znanja, čime su ukazali na vlastito uviđanje dominacije teorijskoga znanja kao konstitutivnog elementa profesionalne kompetencije. Rangiranje odgovora o (DOF) pokazalo je da ovi subjekti prvo mjesto u rangu dodjeljuju teorijskome znanju, dok je posljednje mjesto u rangu dodijeljeno kreativnosti u primjeni znanja, čime su pokazali da jasno uviđaju nadmoć teorijskoga znanja kao konstitutivnog elementa profesionalne kompetencije.



Nalaz kanoničke korelacijske analize (tablica 2.) pokazao je da se 14.1% podataka može objasniti međusobnim djelovanjem koje se očituje kroz 20 zasebnih kanoničkih funkcija od kojih je sedam znatno iznad najviše razine statističke značajnosti, premda ne očituju pretjeranu snagu. U andragoškom smislu najzanimljivija je druga kanonička funkcija koja ukazuje na to da subjekti s duljim radnim stažom i subjekti koji se planiraju trajnije baviti andragoškim radom češće od drugih opažaju da se ne osjećaju inferiorno zato što su kompetencije potrebne za obavljanje vlastite profesije stekli neformalnim putem. Taj nalaz nam je osobito zanimljiv jer predstavlja izravni odraz kadrovske strukture područja obrazovanja odraslih na odnos prema vlastitomu profesionalnom obrazovanju.

Da su ovakvi nalazi istraživanja slični nalazima dobivenim u drugim sredinama, potvrđuju mnogi autori (Boshier, 1985.; Savićević, 2003.; Cervero, 1992.). Cervero je, primjerice, našao da je općeprihvaćeno popularno stajalište među zaposlenicima (NPP) na području obrazovanja odraslih - "znanje koje se stječe kroz praksu mnogo korisnije od onoga koje se stječe u formalnijim oblicima obrazovanja" (Cervero, 1992., str. 91.). Osim toga, kod ovih se kadrova poseban problem javlja u KPU-u, koje je najčešće "postavljeno na preskriptivnoj razini" i na praktičnom iskustvu te im se na taj način ne pruža prijeko potrebno teorijsko znanje, već samo teorijski djelomično uobličeno praktično znanje.

Rangiranje odgovora (APP) glede (PNSZ) pokazalo je (tablica 3.) da ovi subjekti, sasvim drukčije od svojih neadekvatno profesionalno pripremljenih kolega, najviši rang dodjeljuju prethodnoj profesionalnoj pripremi, za kojim slijedi UPP i posjedovanje prijeko potrebnih certifikata, dok dva posljednja mjesta u rangu dodjeljuju neformalnomu profesionalnom obrazovanju i KPU.

Tablica 3: Percepcije načina sticanja sopstvenih profesionalnih znanja (APP)

Moja profesionalna znanja zasnivaju se na...	Rank	Friedman Test	
kontinuiranom profesionalnom usavršavanju	3.66	N	140
neformalnom profesionalnom obrazovanju	3.90	$\chi^2$	10.74
profesionalnom iskustvu	3.94	df	6
suradnji s kolegama	4.04	As. Sg.	0.1
razumjevanju humanističkih razloga obavljanja profesije	4.08	Kendall's W	0.14
univerzitetskom obrazovanju i posjedovanju neophodnih certifikata	4.16		
prethodnoj profesionalnoj pripremi	4.52		

Nalazi rangiranja prikupljenih podataka o (ODPU) pokazali su da (APP) kadrovi prvo mjesto u rangu dodjeljuju sigurnosti (očuvanju) posla, drugo pomaganju u pronalaženju posla (stjecanju klijenata), dok su posljednje mjesto u rangu dodijelili odgovornosti u radu. Dobiveni nalaz je posebno zanimljiv jer ukazuje na profesionaliziranost adekvatno profesionalno pripremljenih andragoških kadrova i izrazitu sličnost s pripadnicima razvijenih profesija koji, prema nalazima mno-

gih autora (Osman, 1995.; Cooper, Henschke, 2001. i dr.) opažaju da profesionalno znanje predstavlja osnovu za obavljanje profesije, za stjecanje i očuvanje klijentele, ali nije dovoljan uvjet za očitovanje odgovornosti u radu. Nalaz F-testa dodatno je naglasio razliku između ovih kadrova - kod (NPP) percepcija dometa utjecaja posjedovane profesionalne kompetencije izravno je, snažno, statistički jako povezana s njihovim profesionalnim obrazovanjem.

Analiza prikupljenih odgovora na pitanje o (PKČ) pokazala je kako, kao i njihove kolege, (APP) kadrovi prioritet daju kulturi lokalne zajednice, dok su drugo mjesto u rangu dodijelili kulturi organizacije, a posljednje - poštivanju normi ponašanja kao kontekstualnom čimbeniku koji utječe na percepciju posjedovane profesionalne kompetencije. Ovaj nalaz snažno ukazuje na nedovoljnu prepoznatljivost andragoške profesije u široj javnosti. Tako, percepcija lokalne zajednice te organizacije, po mišljenju respondenata ovog istraživanja, više i snažnije od objektivnih pokazatelja utječe na prepoznatljivost andragoške profesionalne kompetencije i utječe na opstojnost uvjerenja kako za obavljanje andragoške profesije nije nužna odgovarajuća profesionalna priprema. No, to nužno ne znači da ovakvo stanje valja prihvatiti. Naprotiv, ovaj nalaz ukazuje kako andragošku profesiju, uz snažnu podršku svih relevantnih čimbenika obrazovne politike, valja i intenzivno i ekstenzivno javno promovirati.

Rangiranje odgovora pokazalo je da u odgovorima na pitanja o (PKE) respondenti iz skupine (APP) kadrova prioritet daju kreativnosti u primjeni znanja, za kojom slijede teorijsko i specijalizirano znanje, dok su posljednje mjesto u rangu dodijelili praktičnim vještinama i sposobnostima. Time su naglasili da visoko cijene teorijsko i specijalizirano znanje za obavljanje vlastite profesije, ali da smatraju kako nije dovoljno samo posjedovanje informacija već i umijeća da se stečeno profesionalno znanje praktično primijeni, što ukazuje na evidentnu sličnost percepcije konstitutivnih elemenata posjedovane profesionalne kompetencije ovih respondenata i pripadnika razvijenih profesija. Analiza odgovora prikupljenih na pitanja o (DOF) pokazala je da (APP) kadrovi slično neadekvatno profesionalno pripremljenim andragoškim kadrovima najviše mjesto u rangu dodjeljuju UPP-u, za kojim slijede profesionalna praksa i KPU, dok su dva najniža mjesta u rangu dodijeljena samoobrazovanju i razgovorima s kolegama praktičarima.

Tablica 4: Odnos percepcije profesionalnog znanja i bio-socijalnih, obrazovnih i radnih karakteristika - (APP)

Sažetak kanoničke analize			Koeficijent kanoničkih korelacija i njihov značaj						
Kanonički R: ,44369	Lijevi	Desni Set	$\phi$	Cnncl R	Cnncl R <sup>2</sup>	$\chi^2$	df	Sig.	$\lambda'$
Broj varijabli	20	21	0	0,960	0,922	779,708	420	**0,000	0,004
Ekstr. varijanca	100,00%	94,342%	1	0,657	0,432	427,182	380	**0,051	0,045
Ukupna redund.	40,559%	37,421%							

Nalaz kanoničke korelacijske analize (tablica 4.) pokazao je da se čak 40.6% podataka može objasniti međusobnim djelovanjem koje se očituje kroz 20 zasebnih kanoničkih funkcija, od kojih je samo jedna značajna na najvišoj razini statističke značajnosti. Ova je funkcija jednostavna po formi i pokazuje da kod (APP) kadrova što je njihov radni staž duži, snažnije je očitovano opažanje osjećaja inferiornosti u odnosu na druge kolege zbog načina stjecanja profesionalnih kompetencija. Time se otvara pitanje nude li se (APP) kadrovima kvalitetni, za praktično obavljanje profesije relevantni, programi za KPU.

### **Komentar nalaza i prijedlozi za daljnje djelovanje**

Dobiveni su nalazi pokazali postojanje razlika među subjektima istraživanja glede njihove prethodne profesionalne pripremljenosti: dok (NPP) kadrovi najviši rang dodjeljuju neformalnom profesionalnom obrazovanju, dotle njihove (APP) kolege opažaju da su vlastitu profesionalnu kompetenciju stekli formalnim profesionalnim obrazovanjem. Zanimljivo je da obje skupine respondenata opažaju kako vlastitu profesionalnu kompetenciju nisu stekle kroz KPU, što ukazuje na to da obje skupine opažaju vlastitu profesionalnu kompetenciju snažno povezanu s bazičnom profesionalnom pripremom, kojom dominiraju teorijska znanja, ali i na nedostatak adekvatno teorijski utemeljenih programa za KPU.

Percepcija konstitutivnih elemenata profesionalnoga znanja kod (NPP) kadrova nadmoćno ovisi o posjedovanim teorijskim znanjima (koja ne posjeduju), dok (APP) kadrovi prioritet daju kreativnosti u primjeni stečenih profesionalnih znanja. I nalaz o percepciji dometa utjecaja posjedovane profesionalne kompetencije ukazao je na postojanje razlika među subjektima istraživanja glede njihove prethodne profesionalne pripremljenosti - dok (APP) kadrovi prioritet daju sigurnosti (očuvanju) posla, dotle njihove (NPP) kolege to mjesto dodjeljuju odgovornosti u radu - koja ne predstavlja ekskluzivno svojstvo razvijenih profesija. Respondenti iz obje skupine smatraju kako je opažanje njihove profesionalne kompetencije jako uvjetovano predstavama koje o ovoj profesiji imaju lokalna zajednica i organizacija u kojoj su zaposleni.

No, još je zanimljiviji nalaz vezan uz pitanje opažanja dominantnih obrazovnih formi kroz koje je stjecano praktično znanje korisno za bavljenje profesijom. (NPP) kadrovi su ukazali kako su do praktičnih i korisnih andragoških znanja došli prvenstveno "snalaženjem" (bavljenjem profesionalnom praksom i razgovorima s kolegama praktičarima), što pokazuje kako čak i oni sami sebe doživljavaju kao profesionalno "samouke", zato što su se uglavnom samostalno, a često i neplanski, podučavali, ali ne i obrazovali za obavljanje andragoške profesije, dok su samo u rijetkim slučajevima to imali prigodu učiniti kroz programe KPU. Nalaz ukazuje i na otvorenu, "samoprepoznatu", urgentnu potrebu za pokretanjem kompleksnih programa za profesionalno obrazovanje neadekvatno profesionalno pripremljenih

kadrova zaposlenih na području obrazovanja odraslih. Ako se problem promatra sa stajališta iznesene teorijske osnove, postaje jasno da (NPP) andragoški kadrovi u svakodnevnomu profesionalnom djelovanju primjenjuju set procesa koji se znatno razlikuje od seta teorijski utemeljenih i empirijski provjerenih procesa prijeko potrebnih za primjereno profesionalno djelovanje, o kojima se znanja stječu tijekom UPP-a i na brižljivo osmišljenim, relevantnim i visokodiverzificiranim programima za KPU. Valja još naglasiti da i kod (APP) kadrova postoji jasno izražena potreba za stjecanjem praktičnih znanja i svijest o andragoškim znanjima koja se ne posjeduju, ali i osjećaj profesionalne kompetentnosti za rad na području obrazovanja i učenja odraslih. Sve to jasno ukazuje na samokritičnost ovih kadrova, koji su ne samo prema tradicionalnom teorijskom shvaćanju već i u terminima D. A. Schöna (Schön, 1983.), “reflektirajući praktičari” koji primjenjuju “refleksiju-u-akciji”, zbog čega su nedvojbeno pripadnici profesije u razvoju.

#### LITERATURA:

- Abbott, A. (1988.), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: University of Chicago Press
- Billet, S. (2006.), *Work, Change and Workers*, Dordrecht: Springer
- Boshier, R. Ed., (1985.), *Training of Trainers and Adult Educators, Convergence, Special Issue*, XVIII (3-4), 84.-93.
- Carter, V. K., Howell, Sh. L., & Schied, F. M. (2001.), Education as Function of Productivity: A Hermeneutic Study of Standards on Ethics and Integrity in Human Resource Development Texts, In Smith, R.O. et al. (Eds.), *AERC 2001: Proceedings of the 42<sup>nd</sup> Annual Adult Education Research Conference*, (143.-150.), East Lansing: Michigan State University
- Cervero, R. M. (1992.), Professional practice, learning and continuing education: an integrated perspective, *International Journal of Lifelong Education*, 11(2), 91.-101.
- Cooper, J. K., Henschke, J. A. (2001.), Andragogija: osnove teorije, istraživanja i praktičnog povezivanja, *Andragoške studije*, 8 (1-2), 5.-14.
- Daley, B. J. (2001.), Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions, *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 39.-54.
- DOO (2005.), *Adult Education Society's Directory of Adult Education Institutions*, Beograd: DOO
- Evetts, J. (2003.), The construction of professionalism in new and existing occupational contexts: Promoting and facilitating occupational change, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(4-5), 22.-35.
- Freidson, E. (1999.), Theory of Professionalism: Method and Substance, *Revue Internationale de Sociologie*, 9(1), 117.-129.
- Gordon, W., & Sork, Th. J. (2001.), Ethical Issues and Codes of Ethics: Views of Adult Education Practitioners in Canada and the United States, *Adult Education Quarterly*, 51(3), 202.-218.

- Jarvis, P., Holford, J., and Griffin, C. (2003.), *The theory and practice of learning*, London and Sterling: Kogan Page Limited.
- Kerka, S. (1994.), *Mandatory Continuing Education*, ERIC Digest, 151.
- Kulić, R., & Despotović, M. (2004.), *Uvod u andragogiju*, Svet knjige, Beograd
- Larson, M. S. (1977.), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press
- Merriam, Sh. B., and Brockett, R. G. (1997.), *The Profession and Practice of Adult Education, An Introduction*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Nilsson, S. (2007.), *From higher education to professional practice: a comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use*, Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Osman, Z. (1995.), *Enhancement of the Library Profession: An Asian Perspective, Proceedings of the 61st IFLA General Conference and Council*, August 20.-25., Istanbul: IFLANET.
- Ovesni, K. (2009.), *Andragoški kadrovi – profesija i profesionalizacija*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
- Quinn, J. B., Anderson, P., and Finkelstein, S. (1996., March-April), *Managing Professional Intellect: Making the Most of the Best*, Harvard Business Review: 71.-80.
- Salling Olesen, H. (1999.), *Lifelong Learning and Collective Experience*, In P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor and H. S. Olesen (Eds). *Proceedings from European Conference "Lifelong Learning - Inside and Outside Schools"*, Bremen: University of Bremen.
- Savićević, D. (2003.), *Komparativna andragogija*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd
- Reber, A. S. (1995.), *Dictionary of Psychology* (2nd ed.), London: Penguin Books
- Schön, D. A. (1983.), *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books
- Van Gent, B. (1991.), *The concept and profession of 'enlightenment work': a reaction to Bo Jacobsen*, *International Journal of Lifelong Education*, 10(3), 231.-235.
- Watkins, J. (1999.), *UK Professional Associations and Continuing Professional Development: A New Direction?*, *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 61.-75.
- Wilson, A. L. (2001.), *Professionalization: A Politics of Identity*, In Hansman, C.A. & Sissel, P.A. (Eds.), *The Political Landscape of Adult Education*, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

## ADULT EDUCATION: KEY FACTORS AND NEW CHALLENGES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION

Kristinka Ovesni and Šefika Alibabić

**Summary:** *This paper examines adequate, university based professional preparation of employees in the field of adult education, intertwined with continuing professional learning, based on increasing professional and academic knowledge in the field of andragogy as the key condition for the transformation of occupation to the profession of adult educator. Researching of the process of the professionalization of adult educators was based on complex instrument for gathering data (questionnaires, five-point Likert-type scales, and of Mokken type scales). The collected data from the sample of more than 680 adult educators in Serbia were subjected to few common (frequencies, Kolmogorov-Smirnov Z test, etc.), and more complex proceedings (canonical correlation analysis and Maximum Likelihood Factor Analysis). Research findings suggest importance of previous professional preparation and continuing professional learning which represents the key factors in the process of professionalization and influence expression of elements of the profession: autonomy, social control, personal social status, ethics, standards, associations, and subculture. Findings also suggest that professional knowledge influence performance, responsibility, commitment, and selection of professional roles and dominant tasks and duties of employees in the field of adult education.*

**Key words:** *adult education, andragogy, professional preparation, professionalization, professionalization in the field of adult education*