

Институт за педагогију и андрагогију
Филозофског факултета

Кристинка Овесни

**Андрагошки кадрови
- професија и
професионализација**

Београд, 2009.

**Институт за педагогичу и андрагогичу Филозофског
факултета у Београду**

Библиотека Андрагошке студије

21

Уредник:

Проф. Др Миомир ДЕСПОТОВИЋ

Кристијанка Овсани

**АНДРАГОШКИ КАДРОВИ – ПРОФЕСИЈА
И ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА**

Београд, 2009.

САДРЖАЈ*

ПРЕДГОВОР	9
КА ОДРЕЂЕЊУ БАЗИЧНИХ ПОЈМОВА	11
ПРОФЕСИЈА И ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА	12
Етимолошко тумачење појма професија	12
Карактеристике развијених професија и професионализација	15
Традиционални приступи одређивању појмова професија и професионализација	22
Новије типологије одређења појмова професија и професионализација	26
ПОДРУЧЈЕ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ	33
Схватања проблема професионализације подручја образовања одраслих у сродним истраживањима	43
ЕЛЕМЕНТИ ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ	49
Професионалне асоцијације	50
Улога професионалних асоцијација у процесу професионализације	61
Професионална аутономија	65
Социјална контрола професије	71
Друштвени статус професије	78
Професионални стандарди	83
Професионална етика	89
Професионална субкултура	94
СРОДНА ИСТРАЖИВАЊА	100
Професионалне асоцијације као засебно подручје истраживања	100
Професионалне асоцијације као значајан аспект сродних истраживања	107
Међусобни однос професионализације и професионалне аутономије	110
Студије појединих аспеката професионалне аутономије и/или њиховог значаја	111

* Монографија је настала у оквиру пројекта „Образовање и учење - претпоставке европских интеграција“ (број: 149015) који се реализује при Институту за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду а финансира га Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Студије самопроцене степена (нивоа) поседоване професионалне аутономије	112
Студије међусобног односа појединих чинилаца и професионалне аутономије	112
Међусобни однос професионализације и социјалне контроле	113
Међусобни однос професионализације и друштвеног статуса	119
Међусобни однос професионализације и професионалних стандарда	123
Међусобни однос професионализације и професионалне етике	130
Међусобни однос професионализације и професионалне субкултуре	135
КАДРОВСКА СТРУКТУРА ЗАПОСЛЕНИХ НА ПОДРУЧЈУ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ	139
РАЗЛОЗИ ЗА БАВЉЕЊЕ ПРОФЕСИЈОМ	142
ЗАДАЦИ И УЛОГЕ АНДРАГОШКИХ КАДРОВА	151
ФОРМАЛНО ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ АНДРАГОШКИХ КАДРОВА	165
Значај теоријског знања и континуираног професионалног образовања за процес професионализације	165
МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА	179
Предмет истраживања	180
Проблем истраживања	183
Циљ истраживања	183
Задаци истраживања	183
Варијабле истраживања	184
Хипотезе истраживања	190
Метод, технике и инструменти истраживања	191
Статистичка обрада података	193
Субјекти истраживања и њихове карактеристике	194
Организација и ток истраживања	200
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА	201
ПРОФЕСИОНАЛНЕ АСОЦИЈАЦИЈЕ	202
Андрогошки кадрови	202
Андрогози	205
Коментар налаза и предлози за даље деловање	206
ПРОФЕСИОНАЛНА АУТОНОМИЈА	210
Андрогошки кадрови	211

Андрогози	218
Коментар налаза и предлози за даље деловање	222
СОЦИЈАЛНА (ДРУШТВЕНА) КОНТРОЛА	230
Андрогошки кадрови	232
Андрогози	238
Коментар налаза и предлози за даље деловање	244
ДРУШТВЕНИ СТАТУС	247
Андрогошки кадрови	247
Андрогози	249
Коментар налаза и предлози за даље деловање	250
ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАНДАРДИ	253
Андрогошки кадрови	254
Андрогози	255
Коментар налаза и предлози за даље деловање	255
ПРОФЕСИОНАЛНА ЕТИКА	257
Андрогошки кадрови	257
Андрогози	259
Коментар налаза и предлози за даље деловање	259
ПРОФЕСИОНАЛНА СУБКУЛТУРА	260
Андрогошки кадрови	261
Андрогози	262
Коментар налаза и предлози за даље деловање	262
РАЗЛОЗИ ЗА БАВЉЕЊЕ ПРОФЕСИЈОМ	264
Андрогошки кадрови	265
Андрогози	266
Коментар налаза и предлози за даље деловање	268
УЛОГЕ И ЗАДАЦИ АНДРАГОШКИХ КАДРОВА	269
Андрогошки кадрови	270
Андрогози	271
Коментар налаза и предлози за даље деловање	271
ФОРМАЛНО ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ	275
Андрогошки кадрови	276
Андрогози	279
Коментар налаза и предлози за даље деловање	282
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	287
FINAL DISCUSSION	311
ИНДЕКСИ	333
ИНДЕКС ИМЕНА	334
ИНДЕКС ПОЈМОВА	337
ЛИТЕРАТУРА	339

ПРЕГОВОР

Проучавање професионализације подручја образовања одраслих, представља један од кључних услова за научно утемељење професије андрагога; то је имплицирало сагледавање предмета истраживања из више углова. Посебан простор посвећен је истраживању формалног професионалног образовања андрагога - базичне професионалне припреме и континуираног професионалног образовања. Добијени налази потврдили су основну претпоставку да адекватно професионално припремање представља основни предуслов за остваривање процеса професионализације - за трансформацију занимања у професију. Сви разјашњавани аспекти професионализације сагледавани су и из угла ширих утицаја, па је понуђен афирмативан одговор и на истраживачко питање: Да ли чиниоци из радне, организационе или био-социјалне сфере имају утицај на испољавање елемената професије?

Монографија представља сажете, донекле допуњене налазе истраживања чија је интегрална верзија одбрањена као докторска дисертација под насловом “Професионализација подручја образовања одраслих“ Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду јула 2007. године. Она се састоји из више делова, посвећених етимолошком тумачењу појмова професије и професионализације, анализи сродних теоријских и емпиријских истраживања и теоријском и емпиријском трагању за кључним карактеристикама (елементима) професије андрагога. Посебан део посвећен је истраживању кадровске структуре запослених на подручју образовања одраслих, њиховим одликама, задацима и улогама, а сви налази посматрани су из андрагошке перспективе и артикулисани с обзиром на значај теоријског знања и континуираног професионалног образовања за процес професионализације.

Током дуготрајног понирања у проблем истраживања са радошћу сам прихватала помоћ, сугестије и знања која су ми као непроцењиве андрагошке дарове понудили ментор, колеге и студенти. Изражавам дубоку захвалност свом ментору Проф. др Миомиру Деспотовићу за драгоцене и мудре савете, свесрдну помоћ и подршку, својим професорима и колегама који су увек били моји једини узор у професионалном развоју - Проф. др Душану Савићевићу, Проф. др Ранку Булатовићу, Проф. др Нади Качавенда-Радић, Проф. др Шефики Алибабић, Проф. др Милки Ољачи, Проф. др Снежани Медић, Доц. др Александри Пејатовић и Доц. др Катарини Поповић. Захваљујем се и свим колегама и студентима који су ми помогли у прикупљању података. Посебно се захваљујем својој породици на пруженој пажњи и разумевању, на лектури и коректури текста монографије, њеном графичком обликовању, а изузетну захвалност изражавам Др Срђану Самуровићу за превод текста на енглески језик.

У Београду, 2009. године

Кристинка Овесни

КА ОДРЕЂЕЊУ БАЗИЧНИХ ПОЈМОВА

**КА ОДРЕЂЕЊУ
БАЗИЧНИХ ПОЈМОВА**

ПРОФЕСИЈА И ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА

Анализом релевантне доступне научне литературе (у првом реду андрагошке, али и социолошке, педагошке, правне, економске и др) која се бави феноменом професије и професионализације утврђено је да се може издвојити више релативно независних приступа, међу којима су најпознатији: етимолошки, таксономски, социо-економски или “приступ са позиција моћи“, еколошки, системски, динамички, функционални и андрагошки приступ. Уопштено посматрано, професија се одређује као форма организације рада, тип радне оријентације и високо ефективан процес контроле интересних група, као парадигма демонстрације химеричког (колегијалног) ауторитета, као занимање са високим друштвеним статусом. Булатовић (Булатовић, 1987; 2002) у својој исцрпној анализи износи налазе да термин професија има више значења: у основи - занимање, позив, струка; оспособљеност (стручност) и подручје делатности у којем је неко према друштвеној подели рада распоређен (институционализовано занимање - позив), и радни задаци које неко стално обавља у оквиру одређеног подручја рада.

Сходно тако широким посматрању феномена професије, и професионализација се одређује разнолико: као установљавање контроле одређене интересне групе, постављање сета обавезујућих (облигаторних) параметара (или стандарда), моделовање професије ради њеног усклађивања са прихваћеним вредностима и теоријском основом, као “процес структуралне промене која се јавља у занимању када оно реализује свој задатак јавне препознатљивости и свог статуса као професија“ (Jarvis, 2002, стр. 148); као “инфузија знања у професију у развоју ради њеног динамичког и одговорног деловања“ (Савићевић, 2006ц).

Етимолошко тумачење појма професија

Код домаћих аутора који се баве етимолошким тумачењима појма професија полазну основу чини схватање латинске речи професија (лат. *профессуо*) у смислу “пријаве о имену и имању приликом службених захтева и пописа“ (Ненадић, 1999, стр. 381) који су подносили припадници *корпорација занайлија*. Ненадић, иако наглашава да су професије “заправо скупине модерног друштва“... од којих “треба разликовати занатске корпорације Римљана као и средњевековне цехове, али и позив“ коме највећу пажњу посвећују протестантски реформатори“ (Ibid, стр. 382) указује на друштвени статус припадника професија. Тако, он тврди да не само да су се припадници професија (угледних заната) одвајали од других грађана Рима по материјалном богатству, већ су *професионална удружења римских занайлија* имала и свој професионални култ (лат. *Genius collegii*), као и заједнички обред сахрањивања, чиме су се приближавали вишим класама (лат. *Gentiles*).

Међутим, аутори са других говорних подручја (Foulquié, 1971; Freidson, 1986, 1994; Macdonald, К.М., 1999; Pellegrino, 2002) за полазну основу својих етимолошких тумачења узимају други латински термин, “*profiteri*“, којим је означавано гласно, јавно изрицање какве заклетве. Употреба овог термина се у италијанском, енглеском и француском језику бележи од XIII века за означавање особа које су дале свечану, јавну заклетву приликом приступања религиозној служби (нпр. калуђерице). Током наредна три века, термин “*profiteri*“ је у свим европским језицима који имају корен у латинском језику замењен термином “*profess*“, који је имао нешто шире значење. Њиме је означавано јавно заклинање на посвећеност у помагању другима, без задовољавања било каквих сопствених интереса током вршења службе. Кроз заклинање (*profess*), лекари, свештеници, судије и наставници одвајали су се од осталих особа које су се бавиле лукративним занимањима. Дистинктивна карактеристика обављања рада професионалаца огледала се у посвећености идеалу, потврђеној кроз свечани акт заклинања (*profession*). Стога се сматра да је изворно, примарно значење речи “професија“ директно повезано са давањем свете заклетве, док је њена шира употреба у том значењу пренета са клерикалних, средњовековних универзитета. У европским језицима, истичу поменути аутори, коришћење именице *професија* пре XVI века у неком другом смислу - непознато је.

Почевши од XVI века везивање термина професија за групу дистинктивних занимања - првенствено из области богословије, права и медицине (али не и хирургије) и нешто ређе, за отмена војна занимања - постало је уобичајено у свакодневном говору. Ова група разликовала се од осталих занимања по две кључне карактеристике - за бављење њима била је *неојходна универзитетска образовна припрема*, а опажана су као *ексклузивна с обзиром на висок друштвени стањус* особа које су их обављале. У том периоду висок статус се “везује за ова занимања пре због статуса оних који их обављају, него због неког дубљег поштовања вештина и активности које су укључене у праксу њиховог обављања“ (Freidson, 1986, стр. 22).

Готово паралелно са коришћењем термина *професија* за означавање врло *ексклузивне групе занимања* почело је, супротно, и његово коришћење у пејоративном смислу, за означавање *било кој занимања*. Овакво тумачење термина *професија* потицало је од представника тзв. “доколичарске класе“, који су сматрали да се бављење интелектуалним активностима може везати само за доколицу и то за “*otium cum dignitate* (доколицу са достојанством)“... која... “не оставља за собом никакву материјалну добит или корист“ (Качавенда-Радић, 1989, стр. 32). За разлику од економски независних припадника “доколичарске класе“ припадници професије, *професионалци*, добијали су материјалну (или новчану) надокнаду за обављање својих активности, што је било у колизији са поседовањем високог друштвеног статуса. У циљу наглашавања статусних разлика између припадника “доколичарске класе“ и професионалаца, термин *професија* и термини деривирани из њега почели су да се примењују и за све особе које се баве неким занатом или било чиме

што није везано за неке више мотиве - свим *активностима лукрајивног карактера* које се одвијају било током, било изван слободног времена.

Наглашавање статусних разлика, изражавано је често и кроз разлике у говору (Милић, 1983; Жуњић, 1983). Језик образованих припадника виших класа (гер. *Bildungssprache*) од којих су неки неговали посебну врсту “високог говора“ (гер. *Hochsprache*) знатно се разликовао од језика професионалаца који су неговали “стручни говор“ (гер. *Fachsprache*); језик професионалаца се знатно разликовао од језика недовољно образованог “пука“ (гер. *Volkssprache*).

Упоредо са афирмативним, али и пејоративним тумачењима, почела је и интензивна употреба неколицине синонима и антонима термина професија. Она је посебно била везана за један од термина деривираних из речи професија - термин *професионалац*. Међу синонимима значајно место заузимају термини интелигенција, интелектуалци и експерти. Термин *интелигенција* као синоним за особе које се баве каквом професијом, *професионалце*, изразито често коришћен је у Пољској (од 1844. године), као и у Русији (од 1860. године) и то за означавање особа које имају професионалну каријеру или дисеминирају формално знање и заузимају висок друштвени статус удружен са високим образовањем (Gella, 1979, Konrád and Szelényi, 1979, у: Freidson, 1986, стр. 10).

Међутим, значење ова два термина не поклапа се у потпуности; њихов међусобни однос може се двојачко тумачити. Поједини аутори (Konrád and Szelényi, 1979, Shils, 1982, у: Ibid., стр. 11-12) термин “интелигенција“ сматрају знатно ужим од термина “професионалац“ (у значењу: припадник професије). Према том тумачењу, термином интелигенција означавају се особе које су стекле високо образовање, али се пре баве самим идејама него практичном применом стечене суме знања. Према другом тумачењу (Bell, 1976, Вејлис, 1978, сви у: Ibid., стр. 15; Раденовић и Сурчулија, 1990) овај термин односи се на знатно шири слој - све високо образоване појединце - правнике, лекаре, економисте, наставнике, научнике, инжењере, новинаре, уметнике. Образложење за овакво тумачење термина интелигенција базирано је на тврдњи да су њиме, у условима ниског техничког нивоа производње, означавани малобројни припадници привилегованог слоја друштва који је недостатак високог порекла супституисао универзитетским образовањем, а средства за живот обезбеђивао изван сфере производног рада.

Други синоним, који се често, аналогно термину интелигенција, користио у Западној Европи и Северној Америци је термин *интелектуалац*. Он се готово увек тумачи (Schumpeter, 1950, Bell, 1976, Shils, 1982, у: Freidson, 1986; Ненадић, 1999) знатно уже од термина “професионалац“ - за означавање високо образованих, креативних особа чија је примарна улога стварање, култивација и трансмисија знања, а не “реализација интелектуално-егзекутивних активности у које је, потпуно, укључен интелектуални рад“ (Shils, 1982, у: Freidson, 1986, стр. 12).

Понекад се у литератури, али и у свакодневном говору, као синоним за термин професионалац користи термин *експерт*. Тумачење речи “експерт” у односу на термин “професионалац” двојако је. У ширем смислу схваћен, термин експерт служи за означавање припадника различитих професија и специјалисте, укључујућу и оне без претходно стеченог високог образовања, чији рад не подразумева коришћење формално стеченог знања. Термином експерт у ужем смислу означавају се само најистакнутији припадници појединих професија, који поседују изузетно искуство, врхунска знања и способности неопходне за рад у тој области. У оба случаја, постоји специјализована експертиза или вештине, базирани на знању стеченом кроз високо образовање које их одвајају од непрофесионалаца. Али, експертиза (професионално деловање експерата) у ужем смислу квалитативно је различита од експертизе схваћене у ширем смислу јер се њом даје неуобичајен, изузетан, специјалан допринос друштву у односу на рад оних професионалаца који су, углавном, ангажовани на комерцијалним, уобичајеним пословима.

У литератури је, такође, веома често и тумачење термина професија преко антонима *аматеризам*. Термин аматеризам употребљава се као “асоцијативна одредница феномена активног и стваралачког бављења активностима слободног времена... према којима се има одређена склоност, без стручне или научне квалификације и настојања да се из тога стекне било каква материјална корист” (Овесни, 1996, стр. 55). У свакодневном говору, али и у релевантној научној литератури контраст између професионалног и аматерског рада често се тумачи с обзиром на начин на који је особа која га обавља стекла неопходна знања и вештине и на квалитет производа. Отуда, већина аутора закључује да је дистинкција на професионалце и аматере једна од оних за које се може рећи да су универзалистичке: њоме се раздвајају све особе које “регуларно” обављају одређену врсту рада и за њега добијају одређену материјалну надокнаду од оних који такав рад обављају без надокнаде и често га “нерегуларно” обављају. Међутим, аматерске активности се, поред тога што се њима “не ствара богатство”, у односу на професионалне активности одликују и другим дистинктивним карактеристикама као што су испољавање са елементима игре, слобода обављања, издвојеност, непродуктивност, фиктивност, одвојеност од свакодневног живота (Ibid.).

Карактеристике развијених професија и професионализација

Појам професије и термини деривирани из њега (*професионално*, *професионалац*, *професионализација*) на први поглед представљају разумљиве, општеприсутне појмове. Они се често, без продубљеније анализе и са лакоћом користе у свакодневном говору. Као и други дифузни појмови, појам професије и термини деривирани из њега због фреквентности коришћења у колоквијалном говору комплексни су, па је веома сложено и њихово јасно, прецизно, научно утемељено дефинисање.

Данас се као најуже значење термина *професија* које са собом носи неке од конотација деривираних речи као што су професионално, професионализам, професионалност и професионализација узима “оно које са собом носи доста од специјалне природе и извора знања или вештина које су укључене у специјализовани рад, лоцирајући их у апстрактне концепте који се најчешће, предају на универзитетима“ (Freidson, 1986, стр. 24).

Булатовић истиче да “речнички гледано - и код нас и у свету - неки наводе седам различитих значења те речи, а неки је уопште и не помињу“; порекло професије је везано за појаву универзитета, што води једној од битних карактеристика професије - високошколском образовању као критеријуму за препознавање професионалног статуса неког занимања (Булатовић, 1987, стр. 42-43). Фрейдсон, такође, сматра да дефиниције које можемо наћи у већини савремених речника најчешће одражавају рад северноамеричких социолога из шездесетих година. Тако се, у трећем издању Webster-овог речника термин професија (као и термини деривирани из њега) објашњавају преко врсте образовања и начина на који су знања и вештине институционализоване: “професија је позив који захтева специјализовано знање и често дугу и интензивну припрему која укључује наставу, односно, обучавање у вештинама и методама, као и у научним, историјским или теоријским принципима који леже у таквим вештинама и методама која изражава снагу организације или усклађено мишљење о висини стандарда постигнућа и реализације и подстиче своје чланове на континуирано проучавање и на такву врсту рада чија је примарна сврха обављање јавних услуга“ (Freidson, 1986, стр. 25). Образовање и професионалну етику као локус одређивања термина професија, налазимо и у Гудовом речнику образовања, у коме се подразумева да је: “професија занимање које подразумева релативно дугу и специјализовану припрему на високошколском нивоу, одређено посебним кодексом етике“ (Good, 1945, стр. 310).

Босанац, Мандић и Петковић професију одређују као друштвену функцију која се обавља ради задовољавања друштвених потреба, за коју су неопходна специфична знања и вештине. По њиховом мишљењу могуће је одредити два значења речи професија: “(1) занимање, којим се бави појединац као својом струком да би вршио неку *друштвену функцију* задовољавајући одређене *друштвене потребе* и да би као накнаду за то добивао средства потребна за свој живот, тј. за задовољавање особних потреба својих и своје породице, (2) звање, институционализовано занимање, често такво које тражи посебну обученост и *образовање*“ (Босанац, Мандић и Петковић, 1977, стр. 496). И Поткоњак указује на значај образовања за професију, која је синоним за “оспособљеност појединца за делатност коју обавља према друштвеној подели рада, као и за радне задатке које обавља у оквиру одређеног подручја рада“ (Поткоњак, 1996, стр. 410). Слично мишљење деле и Франковић, Преград и Шимлеша који сматрају да је професионализација “формирање физичких и интелектуалних способности, менталитета и понашања са циљем да се млади човјек прилагоди захтјевима одређене дјелатности. Про-

фесионализација се јавља као нужност друштвене подјеле рада... У структури и начину третирања образовних садржаја у настави професионализација се манифестира као примјењивање професионалног критерија при избору грађе, као потенцирање апликативности образовних садржаја на струку и уношење посебних стручних садржаја у наставни програм“ (Франковић, Преград и Шимлеша, 1963, стр. 776).

Таксономском приступу прибегавају и Тодоровићева и Недовићева (1996), које издвајају три карактеристике професија: 1) коришћење вештина и способности базираних на теоријском знању стеченом на посебан начин и провереном одговарајућим испитима; 2) постојање посебних професионалних удружења која брину о заради, статусу и каријери својих чланова; 3) постојање посебног средства контроле понашања припадника професије - кодекса професионалне етике - којим се одржава интегритет професије. Нешто другачије одређење даје Фулкије у педагошком речнику. Он сматра да како “корен речи професија долази из лат. *profession* (дер. од *profiteri*, декларисати се */fateri/*, за */pro/*) у значењу јавна декларација, професионалност“, то се овај термин може двојачко тумачити: “(а) у етимолошком смислу као професионални завет (религијски, политички...), и (б) у ширем значењу као уобичајено занимање које се зналачки обавља“ (Foulquié, 1971, стр. 383).

Теодосић појам професионализације одређује другачије, из угла индивидуе, изједначава је са професионалном социјализацијом и указује да је професионализација: “назив за укупност формирања телесних и душевних (интелектуалних) способности, хабитуса и понашања у циљу да се млад човек прилагоди захтевима које својим припадницима поставља одређена професија. Професионализација је одређена друштвеном поделом рада. Међутим, прерана професионализација омета опште развиће човека“ (Теодосић, 1967, стр. 228).

У проучаваној доступној литератури често се издвајају два општа приступа у научном одређивању појма професије: 1) приступ којим се наглашава да **ипрофесија није научни концепт** који је могуће генерализовати на широки варијетет контекста и 2) приступ који се, арбитрарно, може означити као историски, чији заступници тврде да **је ипрофесија научна, социолошка категорија** којом се наука “уопште одавно и са лакоћом служи“ (Звекић и Савин, 1981, стр. 52). Присталице првог приступа сматрају да се у научној литератури само “с времена на време“ дају упозорења да “професија није социолошка категорија“, како је “превасходно идеолошка“, да као појам “носи непрецизно значење“, да се “исцрпљује у прагматичној употреби“ (према: Ibid.). Но, број и репутација присталица другог приступа оповргава овакве, могло би се с оправдањем рећи, површне опаске. Све су чешћи и интегративни приступи који најчешће полазе од схватања интеракциониста (деталније у: Larson, 1977) да је професија историски и национално специфични “народни концепт“ (*folk concept*). Такво мишљење деле и други значајни савремени истраживачи професија и професионализације. Полазећи из интеракционистичке перспективе, Фрейдсон је поставио нове темеље за разуме-

вање термина професија и њему сродних појмова. Он је сматрао да ако прихватимо чињеницу да се **“професија** може описати као “фолк“ (народни) концепт, онда је једина одговарајућа истраживачка стратегија за овај концепт феноменолошка по свом карактеру“... те да из тога “следи да не постоји начин за решавање проблема дефинисања **професије** које није арбитрарно“ (Freidson, 1983, стр. 36). Ову идеју у својим радовима су изразили и многи други аутори интеракционистичке оријентације (Daniels, 1973, McKinlay, 1973, у: Macdonald, К.М., 1999), као и аутори тзв. постфункционалистичке (нпр. Larson, 1977; Hall, 1968; Abbott, 1988), нео-Weber-овске (Parry and Parry, 1976, Witz, 1992, сви у: Macdonald, К.М., 1999) или нео-марксистичке оријентације (Johnson, 1972). И поједини домаћи аутори, који теоријски ослонац нису налазили у радовима функционалиста, дошли су до сличног исхода у размишљањима. Тако, на пример, Булатовић сматра да “појам “професија“ не носи баш толико прецизно значење (како се то обично мисли), да се резервише за различите ствари, да је током времена “проширио“ своје значење“ (Булатовић, 2002, стр. 130). Слично, Шпорерова (Шпорер, 1990) сматра да се овај термин, посебно у колоквијалном говору, употребљава за различите садржаје, док Ненадић (1999, стр. 381) сматра да “овакав феномен опште препознатљивости неке појаве можемо диркемовски назвати “колективном представом““.

На основу увида у доступну литературу може се закључити да присталице тзв. “таксономског приступа“ неупоредиво чешће од других истраживача постављају питања као што су: Шта је професија?, Да ли је неко занимање професија? По чему се занимања и професије разликују? Ови аутори сматрају да је њихов приступ функционалан јер се одређивањем карактеристика професија припадницима неког занимања допушта да организују и стандардизују сопствено деловање, тако да могу да достигну постављене критеријуме у раду, али и ултимативни циљ - препознатљивост међу припадницима других, сродних професија и међу широм, “лаичком“ јавношћу. Њима је заједничко и мишљење како су све до 19. века потпуно препознатљиве биле само три професије: медицинска (лекари), теолошка (свештеници) и правна (судије и адвокати); од тог периода у тумачењима термина професија, како лаичким, тако и научним, дошло је до својеврсног “ширења“ и “разводњавања“, тако да су професијом у ширем смислу почела да се сматрају сва она занимања која задовољавају одређени сет критеријума. Са друге стране, указују аутори таксономске оријентације, професијама у ужем смислу означавана су сва она занимања за која је неопходно претходно дуготрајно формално образовање на некој високошколској институцији и која се (као у класификационом термину преузетом из француског језика - **“profession libérale“**) обављају тако што се њени припадници “самозапошљавају“ или се запошљавају у организацијама у којима доминантну кадровску структуру чине припадници тог једног истог занимања.

Фински аутори Асклинг и Алман (Askling and Almén, 1995), који су се бавили проблемом професионализације подручја образовања, указују на постојање четири различита концепта који су изграђени око термина:

- (1) *ѝпрофесија*, где је акценат стављен на карактеристике професије (тзв. таксономски или процесуални приступ);
- (2) *ѝпрофесионализам* и професионална експертиза, те експертност оних који практикују професионалну делатност;
- (3) *ѝпрофесионализација* којим се указује на промене у статусу и/или престижу и моћи, те понекад и на промене третмана државе према некој професији;
- (4) *де-ѝпрофесионализација* као концепт који наглашава да због повећања броја занимања која се третирају као професије долази до слабљења њихове моћи и “претварања” професија поново у занимања.

Булатовић сматра да “у социолошким студијама постоји нека врста минималне сагласности и око неких од следећих обележја тзв. идеалних или развијених професија: систематски теоријски фонд знања, друштвена контрола и друштвене санкције, монопол на стручну експертизу, професионална (суб)култура и кодекс професионалне етике“ (Булатовић, 1987, стр. 42-43), као и да се овим карактеристикама често додају и трајно бављење занимањем, аутономија и ауторитет, услужна оријентација, тежња за савршенством и професионално удруживање.

Коришћена литература указује како је општеприхваћено мишљење да дефинисање карактеристика професије омогућава групи људи који обављају сличне послове и радне задатке да своје занимање стандардизују и да се организују тако да могу да остваре одређене критеријуме на основу којих ће се њихово занимање посматрати као професија. Тако се као ултимативни циљ одређивања карактеристика неке професије поставља давање могућности особама које нису њени припадници да је препознају као професију. За остварење тог циља, неопходно је да се постигне препознатљивост професије на два нивоа: (а) на нивоу друштва и (б) међу члановима других, већ признатих професија.

У андрагошком смислу посебно је интересантно да се још од средине седамнаестог века основним, универзално прихваћеним критеријумом за разликовање професије од занимања сматра поседовање “замашне” суме знања у одређеној области, које по својој природи, по формализованом начину усвајања, по јасно и прецизно утврђеном месту и начину на који се стиче Ђ превазилази тзв. “лаичко знање”.

Критеријуми за дистинкцију професија од занимања веома су разноврсни. У консултованој литератури (нпр. Wilson, 2001) често се наводи сет карактеристика развијених професија које су, на основу рада Флекснера (Flexner, 1915) после II светског рата детаљно аналитички разрадили познати теоретичари (Parsons, Greenwood, Barber, Wilensky, Goode, Moore и др). Флекснер је сматрао да:

- професија подразумева интелектуално, одговорно расуђивање и вршење избора;
- за улазак у професију неопходно је учење јер се професија заснива на субстанцијалној суми знања која се генерацијама преноси са практичара на ученика;
- практична је у смислу да се корпус знања користи у пракси ради добробити других;
- организована је зато што су припадници професије организовани у асоцијације практичара;
- карактерише се идеализмом у коме се циљеви теорије, ако не и праксе стављају изнад циљева зараде (Flexner, 1915, у: Wilson, 2001).

Концепт “идеалних или развијених професија“ уз навођење разноврсних обележја представља окосницу за одређивање професије многим представницима таксономског приступа, којим доминира набрајање карактеристика или атрибута професије (Caplow, 1954; Greenwood, 1957, према: Шпорер, 1990; Wilensky, 1964; Mee, 1980; Jarvis, 1988. и др). У неким елементима сличне карактеристике износе и други аутори, често без обзира на становиште са кога полазе. Ради увида у њихову фреквентност анализирано је 25 одређења појма професије различитих аутора, код којих је утврђено присуство више од једне међу 19 издвојених карактеристика (одлика), како је графички приказано (обележено ознаком “X“) у табели бр. 1 на следећој страни.

Најфреквентнијом од свих карактеристика показало се дуготрајно високо образовање (18 аутора, 72%). За овом карактеристиком по фреквентности следе систем за одржавање професионалне дисциплине и контроле уласка у професију (15 аутора, 60%), те постојање кодекса професионалне етике (12 аутора, 48%). Од анализом обухваћених карактеристика постојање механизма за објављивање и дисеминацију резултата истраживања наводе само Мериамова и Брокет (Merriam & Brockett, 1997) (4% аутора). За овом карактеристиком следи формално континуирано професионално усавршавање које чини окосницу андрагошког схватања професије (4 аутора, 16%). Десети ранг по фреквентности дели са по 20% заступљености чак шест карактеристика професија: постојање правила - стандардизација у обављању праксе; трајно бављење занимањем; тежња за савршенством и за остварењем алтруистичких идеала; услужна оријентација; разликовање од аматеризма, занимања и семи-професије; степен организованости професије. Остале карактеристике и њихова фреквентност приказани су у легенди табеле 1, тако што су у загради уписани прво ранг (од најзаступљеније ка најмање заступљеној), те проценат аутора који се опредељује за наведену карактеристику као релевантну за професије.

У литератури се помињу и неке друге, за емпиријску проверу неподесне и за ову студију ирелевантне карактеристике развијених професија (нпр. у: Evetts, 2003). Једна од њих је *јасно нормирано уређење њпросјора за рад*. Припадници традиционално признатих професија свој посао обављају у за ту сврху посебно, према унапред предвиђеним стандардима уређеном физич-

ком окружењу (нпр. лекар лечи своје клијенте у ординацији опремљеној на прописан начин; судија суди у судници чији је ентеријер јасно нормиран). Слично, и појединци који се баве андрагошком праксом на подручју образовања и учења одраслих креирају окружење које интелектуално подстиче процес образовања и учења одраслих у складу са захтевима конкретне ситуације (индивидуална, групна, институционална, масовна ситуација).

Табела 1. Одређења појма професије

АУТОР/ КАРАКТЕРИСТИКА	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Abbott, 1988, 1995.	X		X		X	X					X		X		X				
Allen, 1961. ¹⁾	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X			X	X		X	X
Болчић, 2003.	X					X							X		X		X	X	X
Булатовић, 1987.	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X							
Charlier & Dejean, 1999. ²⁾							X												
Danner, 1998. ³⁾	X																		
Flexner, 1915 ⁴⁾	X	X			X						X	X	X		X	X			
Friedson, 1994.	X																		X
Goodwin, 1999.	X															X			
Gornitzka & Larsen, 2004.	X					X			X						X	X			
Greenwood, 1957. ⁵⁾	X			X	X		X								X				
Hart and Marshall, 1992.					X	X	X		X		X								
Houle, 1970.	X	X		X	X		X			X		X	X	X	X				
Jarvis, 1988, 2002.	X	X	X	X	X														X
Johnson, 1972.		X								X									
Krause, 2001.	X	X							X			X			X				X
Liveright, 1964. ⁶⁾		X			X										X				
Larson, 1977.		X	X	X	X							X		X	X				
Macdonald, K.M., 1999.		X	X	X		X				X	X		X		X	X			
Mason, 1990. ⁷⁾	X																		
Merriam & Brockett, 1997.												X					X		X
Самоловчев, 1977.	X						X												
Шпорер, 1989, 1990.	X	X			X	X		X				X		X		X		X	X
Verner, 1970.	X	X		X	X		X	X	X			X		X		X			
Звеквић и Савић, 1981.	X						X	X	X	X		X		X	X				X

Легенда:

1. дуготрајно високо образовање (1; 72%);
2. монопол на одређене способности/посебно специјализовано знање (4; 44%);
3. постојање правила - стандардизација у обављању праксе (10; 20%);
4. постојање друштвене контрола и друштвених санкција (8; 28%);
5. постојање кодекса професионалне етике (3; 48%);
6. постојање монопола на стручну експертизу (специфичну суму знања)(7; 32%);
7. постојање професионалне (суб)културе, норми, вредности, симбола и језика (6; 36%);
8. трајно бављење занимањем (10; 20%);
9. аутономија и ауторитет (8; 28%);
10. услужна оријентација (9; 24%);
11. тежња за савршенством и за остварењем алтруистичких идеала (10; 20%);

¹⁾ Allen, 1961, у: Campbell, 1976.

²⁾ Charlier and Dejean, 1999, у: Alheit et al., Eds., 1999.

³⁾ Danner, 1998, према: Овесни, 2000.

⁴⁾ Flexner, 1915, у: Wilson, 2001.

⁵⁾ Greenwood, 1957, према: Шпорер, 1990.

⁶⁾ Liveright, 1964, у: Campbell, 1976.

⁷⁾ Mason, 1990, према: Овесни, 2000.

12. постојање и укљученост у професионалне асоцијације (5; 40%);
13. установљена законска процедура за стицање лиценце (10; 20%);
14. формално континуирано професионално усавршавање (11; 16%);
15. систем за одржавање проф. дисциплине и контроле уласка у професију (2; 60%);
16. висок друштвени статус, прихваћеност и новч. надокнада за услуге (9; 24%);
17. механизми за објављивање и дисеминацију резултата истраживања (12; 4%);
18. разликовање од аматеризма, занимања и семи-професије (10; 20%);
19. степен организованости професије (10; 20%).

Друга таква карактеристика је тзв. *спремности клијената за услуге* које им пружају припадници конкретне професије. У развијеним професијама клијент најчешће свесно препознаје одређену сопствену потребу и тражи услугу припадника конкретне професије (нпр. пацијент одлази лекару због знакова болести, клијент тражи услуге адвоката ради обављања одређених правних радњи). Клијенти показују физичку, психолошку и емоционалну спремност за примање/коришћење услуга припадника јасно препознате професије. Међутим, андрагошки кадрови најчешће сами испитују образовне потребе потенцијалних клијената. Они их често психолошки припремају за процес учења и образовања, а не ретко врше и њихову физичку припрему и подстицање за учење у овом процесу.

Традиционални приступи одређивању појмова професија и професионализација

Консултована литература у којој су изложена различита теоријска одређења генеричког појма професије и из њега деривираних термина обилује разноврсним класификацијама. Према консултованој доступној литератури, најфреквентније од њих, посебно интензивно развијане до седамдесетих година 20. века, издвајају: структуралистички, есенцијалистички, функционалистички, процесуални и таксономски приступ.

Један од најпознатијих покушаја да се сачини целовито, конзистентно теоријско објашњење професија, у првој половини 20. века, начинио је Талкот Парсонс. Он је први теоретичар који је указао на густу испреплетаност либералне економије, рационално-легалних друштвених аспеката и модерних професија и њихову зависност од “крхког” нормативног социјалног поретка. Парсонс указује да: “Оно што је посебно за професије је њихова структурална веза са процесом институционализације рационалног у савременом друштву, с једне стране, и њихова идеалтипска карактеризација на основу нормативно-вредносне димензије... У ужем смислу професије су типичан представник тзв. “асоцијативног типа структурисања савремених друштава”; друга два типа су тржиште и бирократија” (Парсонс, 1971, стр. 22-26, према: Звекић, 1990, стр. 106). Парсонсово схватање значаја образовања за професије имало је посебан и далекосежни утицај. Он је сматрао да образовање професионалаца мора да буде формализовано, проверено и сертификовано. На тај начин указао је на вредност интелектуалне (когнитивне)

компоненте професије и њене примене у одређеном подручју деловања и у одређене практичне сврхе.

Шпорерова указује како је есенцијалистички приступ (Greenwood, 1957, према: Шпорер, 1990) тежио да докаже да су професије услужно оријентисана занимања која подразумевају:

- дуготрајно високо образовање;
- друштвену контролу уласка у професију, контролу професионалног деловања и примену законом прописаних санкција;
- систем за одржавање професионалне дисциплине и постојање и примену кодекса професионалне етике;
- прихватање норми, вредности, симбола и језика, и интегрисање у професионалну културу.

Професије, тако, теже одржавању баланса између економског доприноса и друштвене позиције, па је због тога могуће као особености “занимања типа професије” издвојити:

- професионална знања која се “*базирају на одговарајућем научно-теоријском знању*”, па је настајање “професије” условљено постојањем одређене релативно уобличене “теорије” (*науке* у ширем значењу) за дати сегмент стварности“;
- професионално делање које “*има карактер “експертног” деловања* које почива на поузданом *примењивању теоријског знања на даћи практичан проблем* кога ваља *сврхично* разрешити“;
- професионалну активност као особену “*делатност која је санкционисана и заштићена одговарајућим друштвеним правилима*”, где су *даћа институционална ограничења за обављање* дате делатности и утврђене (“легитимизоване“) одговарајуће *привилегије*“;
- професионално деловање које “*следи дати “професионални етички кодекс*“ чиме се осигурава *самоконтрола* професионалне делатности“;
- “*професионални живот припадника професије*“ који “*стиче обележја особене професионалне субкултуре, са особеним стилем понашања у раду и изван рада*“ (Greenwood, 1957, према: Болчић, 2003, стр. 70 *et passim*).

Према мишљењу Гуда, функционалистички приступ као централну покретачку снагу свог развоја и опстанка имао је идеју да рашчлани и анализира све релевантне одлике професија у циљу њиховог ефикаснијег друштвеног контролисања. Посебан значај придаје деловању професионалне асоцијације, апстрактног знања и универзитетског (високошколског) образовања јер они утичу на високу зараду припадника професионалне заједнице, и посредно на њихову моћ. И аутономија, по мишљењу заступника тог приступа, представља “резултат обављања технички комплексних функција” (Goode, 1957, стр. 198).

У литератури је често схватања како је процесуални приступ сконцентрисан на процес професионализације уместо на објашњавање проблема професије. Тако Виленски (Wilensky, 1964) сматра да су професије установљене

током процеса професионализације и предлаже предузимање пет неопходних корака:

1. запошљавање веће групе стално запослених припадника професије;
2. дуготрајно, захтевано и прописано професионално образовање припадника професије у високошколским институцијама;
3. формирање професионалне асоцијације;
4. лиценцирање које се предузима ради елиминисања недовољно или неадекватно квалификованих кадрова;
5. развој кодекса професионалне етике.

Бучер и Штраус (Bucher & Strauss, 1961) су развили нешто другачији процесуални модел објашњења процеса професионализације. Они сматрају да су све професије преко специјализација и сазнајних оријентација сегментисане. Издвојени сегменти могу да представљају или “камен спотицања“ или “камен темељац“ за уједињавање припадника професије који делују уз константне промене унутар професионалне културе. Сегменти које ови аутори, проучавајући професионалне асоцијације и процес њихове сегментације издвајају, разликују се с обзиром на:

- (1) **Мисију** - само сегменти професије који имају заједничку специјализацију могу да деле заједничку мисију (нпр. у области права мисија судије се разликује од мисије адвоката одбране и од мисије адвоката оптужбе);
- (2) **Активност** - унутар сваке професије постоји извесна разноликост задатака који се обављају (нпр. у области права активности судије се разликују од активности адвоката);
- (3) **Методе и технике** - представљају највећи разлог за унутрашњу сегментацију професије (нпр. другачије методе, технике и средства утврђивања и лечења болести кардио-васкуларног система примењују и лекар опште праксе и специјалиста кардиолог);
- (4) **Клијенте** - сегменти или специјализације којима припадају поједини припадници професије одређују однос и релацију са клијентима (нпр. у области права однос који судија има према туженом се разликује од односа који према њему имају и адвокат одбране и адвокат оптужбе, који се међусобно разликују)
- (5) **Колегијалност** - представља најчвршћи ослонац у изградњи професије (нпр. сви лекари, без обзира на своју специјалност, испољавају колегијалност у ситуацији када је неопходно да се тимским радом помогне некој особи у оздрављењу; колегијалност надвладава сегментисаност у свакој ситуацији у којој припадници неке професије у пуној мери освете шири друштвени интерес обављања своје делатности);
- (6) **Интересе и асоцијације** - такође представљају важан ослонац у изградњи професије јер помажу у остварењу директног контакта и окупљају припаднике професије различитих специјалности и са различитим интересима (нпр. Српско лекарско друштво окупља све лекаре који своју професију обављају у Србији, без обзира на специјализацију; Адвокатска комора Београда окупља све адвокате са седиштем канцеларије у

главном граду ове државе, без обзира на то да ли су чешће на страни оптуженог или тужиоца);

- (7) *Пайворено јединство и односе са јавношћу* - за Бучера и Штрауса (Ibidem) симболизовани су договорима попут кодекса професионалне етике, лиценцире и професионалне асоцијације који су потребни више због тога што “подвлаче” моћ појединих сегмената професије и служе за успостављање контроле припадника професије, него што указују на високу унутрашњу хомогеност професионалне заједнице.

Другачије, таксономски приступ сматра се првим научним приступом којим је објашњаван сложени проблем професионализације; аутори који га заступају полазе од листе карактеристика развијених професија. Тај приступ има значајне импликације на емпиријска истраживања у области професионализације, посебно на “истраживања чији је циљ идентификовање ширих трендова и модела понашања” (Watkins & Drury, 1999), али и бројне недостатке (опширније у: Булатовић, 1987). Готово сви заступници овог приступа сматрају да већина издвојених критеријума има релативан значај, јер приоритет дају когнитивним елементима професије.

Уз критике које су се бавиле методолошким пропустима, таксономском приступу замерана је извесна “крутост” до које је долазило због пренаглашене историјске перспективе: нова занимања су компарирана са традиционалним тако да их је свака њихова посебност удаљавала од досезања статуса професије. Због тога је предлагано (нпр. Freidson, 1994, 1999; Kahnweiler, 2009) одбацивање одређења према коме је професија схватана као генерички, а не као променљиви историјски концепт у коме једино стално, стожерно место заузима специјализовано знање стечено дуготрајном професионалном припремом на прописаној високошколској институцији.

Једно од најпотпунијих, најреферентнијих, таксономских одређења професије дао је познати северноамерички андрагог Хул (Houle, 1970). Он је сматрао како се термин професија најчешће “користи за означавање групе људи који се баве одређеним занимањем, која задовољава одређене критеријуме као што су: постигнуће високог образовног нивоа, постојање софистицираног моралног кодекса, установљена законска процедура за стицање лиценце и постојање снажног, самосталног саморегулативног удружења” (Ibid., стр. 7). Критеријуми као и пожељни ниво образовања различито се одређују, па се стога, већ код првог критеријума - постигнућа високог образовног нивоа, наилази на неуниформност услед различитог трајања студија на појединим универзитетима. Зато Хул указује да би “многе недоумице биле разрешене када се професија не би дефинисала као занимање за које се захтева фиксиран начин постизања одређених стандарда, већ једно идеално стање коме бројна занимања стреме” (Ibidem), преко кога се остварују одређени циљеви.

И други аутори деле ово, са андрагошког аспекта посебно значајно схватање. Тако Шпорерова сматра да док је занимање “посао који појединац обавља као своју свакодневну радну активност којом осигурава средства за

живот“ али иза кога нужно “не стоји точно одређено образовање“, докле професија представља “занимање које има монопол над неким комплексним дијелом знања и практичних вјештина, а за које је потребно дуготрајно школовање, тзв. високо образовање, те тако постаје јасно препознатљиво у друштву“ (Шпорер, 1989, стр. 44). Сходно томе, и у “Педагошкој енциклопедији“ из 1989. године као једна од битних карактеристика професије наводе се “високошколско образовање као критериј за препознавање професионалног статуса неког занимања“ (Булатовић, у: Поткоњак и Шимлеша, 1989, стр. 256). Џарвис у “Речнику образовања одраслих и континуираног образовања“ професију дефинише као “термин којим се означава занимање са високим статусом“ и наглашава да за термин професија не постоји јединствено одређење, “иако су многа понуђена“ (Jarvis, 2002, стр. 148).

Новије типологије одређења појмова професија и професионализација

У анализираној доступној савременој литератури изложено је више класификација приступа одређењу појма професија и појмова деривираних из њега (професионализам, професионалност, професионализација). Могућности за креирање другачије типологије професија назначене су још средином седамдесетих година радovima Реиса и Каплоуа. Реис (Reiss, 1966, у: Seron and Mungler, 1996) је указао да се постојећи таксономски приступ може учинити биполарним увођењем четири категорије које су служиле за “премошћавање јаза“ између професија које јесу и оних које нису поседовале одређене карактеристике. По његовом мишљењу, заједно са (а) “новим професијама“ које су засноване на новом, научном знању егзистирају и (б) “традиционалне професије“. Осим њих Реис разликује и (ц) “семи-професије“ за које је неопходно поседовање високог степена “техничког знања“ (вештина и способности), те (д) “маргиналне професије“ кроз које се уз техничке, обављају и професионални задаци.

Други аутор чији је рад трасирао пут у развоју модерних и другачијих типологија професије и процеса професионализације, Каплоу, сматрао је како је неопходно да се тада постојећим таксономским теоријама којима се објашњавао проблем професионализације - “дода динамика“. Не постоји само једна тачка у коју мора да доспе неко занимање да би се означило као професија, већ напротив, свако занимање које се означава као професија или тежи томе, налази се на различитој тачки у континууму професионализације, истиче овај аутор (Caplow, 1960, у: Tardif et Mukamugera, 1999). Он указује и да су основни кораци које на том путу једно занимање мора да начини - установавање професионалне асоцијације и развој кодекса професионалне етике.

На још комплекснију слику указује познати северноамерички андрагог Роналд Церверо (Cervero, 1988, у: Merriam & Brockett, 1997). Он сматра да постоје три приступа одређењу појмова професија и професионализација:

(1) статички, који се заснива на таксономији карактеристика развијених професија Абрахама Флекнера (Abraham Flexner) и његових следбеника; (2) процесуални, који указује на околности које су довеле до професионализације неког занимања, чијим зачетником он сматра Сирил Хула (Cyril Houle) који је као “другу димензију“ у разликовању степена професионализованости увео меру у којој су критеријуми испуњени; (3) социоекономски приступ, заснован на схватању аутора попут Мађали Шарфати Ларсона (Magali Sarfatti Larson) да је професија “фолк“ (народни, ненаучни) концепт који служи за означавање оних занимања која шира јавност препознаје као професије. Поред ова три приступа која издваја Церверо, Мериамова и Брокет додају и савремени “активистички“ приступ, развијен током деведесетих година 20. века, чији је изразити представник Шон (Schön), који у центар концепта професије поставља знање - његову природу и дисеминацију.

Церверо (Cervero, 1987, 1988) указује и да осим наведених приступа постоје и различите перспективе тумачења односа професије и друштва. Најизразитије од њих су: функционалистичка, конфликтна и критичка перспектива. Према функционалистичкој перспективи, “професије су услужно или ка заједници оријентисана занимања“ (Cervero, 1988, стр. 21) позитивне оријентације за која је неопходна примена “систематске суме теоријског знања“ у решавању практичних проблема. Друга, конфликтна перспектива, разјашњава професије као “средства за контролисање знања и услуга“, тј. као “групе којима се одржава социјална неједнакост“ (Ibidem). Последња издвојена, критичка перспектива, донекле је сродна претходној. Али, за разлику од конфликтне перспективе, која настоји да продуби постојеће разлике или је према њима индиферентна, критичка перспектива настоји да смањи постојеће разлике између припадника професија и других социјалних актера.

Међу најпознатије савремене класификације приступа одређењу појмова професија и професионализација спада и Аботова (Abbott, 1988), сачињена “као основа за критику и оправдање теоријског искорака који је учинио“ (Ibid., стр. 15). Абот сматра да се на основу студија истакнутих аутора може закључити како постоји више погледа на проблем професије:

- (1) функционалистички (Carr-Saunders & Wilson, 1933; Parsons, 1954; Marshall, 1963);
- (2) структуралистички (Caplow, 1954; Millerson, 1964; Wilensky, 1964);
- (3) монополистички (Johnson, 1972; Berlant, 1975; Larson, 1977);
- (4) културолошки (Bledstein, 1976; Arney, 1982; Haskell, 1984) (према: Ibid.).

Те перспективе (погледи) утичу да се процес професионализације различито опажа у анализираним студијама; стога Абот разликује схватања процеса професионализације као:

- (1) серије корака (Wilensky, 1964);
- (2) секвенце функција (Caplow, 1954);
- (3) толико разноврсног да је “сваки случај сам за себе“ (Millerson, 1964);
- (4) степена учвршћености стања (Larson, 1977) (према: Ibid.).

По мишљењу Воткинса и Друријеве (Watkins & Drury, 1999) поред таксономског приступа могуће је издвојити и “приступ са позиција моћи“ (*power approach*) у оквиру кога се јављају две различите позиције: “марксистичка“ и “нео-Веберовска“. Прва од њих “нуди широк спектар гледишта на положај професије у друштву“: припадници професије посматрају се са једне стране “као средство артикулације власти и као особе које обављају одређене улоге у оквиру глобалног капитализма“, а са друге “као субјект пролетеризације и онеспособљавања кроз постепени губитак статуса и снаге“ (Ibid., стр. 4). Друга, “нео-Веберовска“, или у терминима Цервера (Cervero, 1987, 1988) “социо-економска“ позиција “фокусирана је на услове тржишта и утицај компетитивних група“ које “контролишу тржиште, првенствено кроз рестрикцију укључивања“ (Watkins & Drury, 1999, стр. 4). У литератури се често издвајају и други приступи: еколошки, системски, динамички.

Међутим, увидом у консултовану литературу постаје јасно да се као научно најприхватљивија дистинкција теорија којима се објашњавају појмови професија и професионализација може означити она која их робустно групише као таксономске и динамичке. Притом, у оквиру групе динамичких, разликују се теорије моћи (контроле) и системске теорије које имају више варијанти. Занимљив пример савремене варијанте динамичког, “монополистичког“ модела Ларсонове (Larson, 1977) дао је Кит Макдоналд (Keith Macdonald, 1999). Овај британски социолог у центар модела професионализације поставља монопол над знањем и професионално удружење (*trust*) који су међусобно повезани. Процес професионализације одређен је економским и социјалним односима. Економски односи директно обликују легални монопол над услугама заснованим на знању и монопол над знањем, преко кога посредно делују на социјалне односе. Социјални односи утичу директно, са једне стране, на висок друштвени статус и углед и на монопол над знањем на које, са друге стране, утицај врши култура преко специфичних вредности и норми. Држава преко домена јавних услуга остварује доминацију и могућност регулисања легалног монопола над услугама заснованим на знању и монопола над знањем неке професије. Поред тога, указује Мекдоналд, професионално удружење остварује директни међусобни утицај са легалним монополом над услугама заснованим на знању и високим друштвеним статусом и угледом, док на професионално удружење директно једносмерно делује само култура, преко специфичних вредности и норми.

У литератури је широко позната још једна варијанта динамичког приступа, чији су аутори Бурдије и сарадници (Bourdieu, 1990; Bourdieu et Wacquant, 1992). Они полазе од анализе “поља“ и фокус стављају на разумевање конкуренције међу различитим професијама. Схватајући ову конкуренцију као својеврсну “игру“ Бурдије указује како се припадници одређених професија “надмећу за различите врсте капитала“ (Bourdieu, 1990, стр. 61). Кључни термин у овом приступу представља “хабитус“ који је, између осталог, детерминисан и професијом. Хабитус функционише као “матрица перцепције, разумевања и акција“ (Ibidem). Док се професије надмећу за доминацију унутар

одређених поља, хабитусом су одређене стратегије и тактике, односно, интерпретација догађаја и избор акција. Због тога се професије “вечно крећу” у обликовању професионалног хабитуса.

За Бурдијеа, с обзиром на професије, хабитус је динамичан концепт који повезује деловање, професију и социјални контекст (поље). Везе између њих су интегративне и представљају сложене друштвене процесе. Објективна позиција коју професија заузима у пољу генерише професионалну културу. Због тога припадници исте професије који имају сличне позиције у социјалној структури развијају сличан образац понашања и заједничку субкултуру. Међутим, указује Бурдије, “у динамичком окружењу у коме се професије међусобно надмећу, неке од њих се дисквалификују ограниченим хабитусом или губитком осећаја за игру, која је сама по себи динамичка” (Ibid., стр. 63).

За ову студију од посебног значаја су и радови домаћих андрагога. Као кључне моменте за стварање новог, динамичког концепта професионализације, заснованог на теоријским и емпиријским проучавањима професије ради постизања базичних циљева сопствене професионалне групе, Савићевић издваја: “стварање језгра професионалних кадрова који су у стању да на научним основама организују и остварују сложене задатке у овом подручју” (Савићевић, 1980, стр. 101); демократизацију образовања, динамизирање праксе образовања одраслих и конституисање андрагогије као науке и њено укључивање у студијске планове високошколских институција (Савићевић, 1965а, 1965б, 1987). Тиме се процес професионализације поставља у центар динамичког континуума који подразумева стварање могућности за професионално припремање “особља које би са више стручности и андрагошке оспособљености радило на образовању одраслих” првенствено на универзитетском нивоу, односно, како на нивоу основних, тако и постдипломских магистарских и докторских студија, које би се континуирано у “пракси образовања одраслих ослањало на науку и научна достигнућа” (Савићевић, 1965а, стр. 263-264). Занимљиво је и теоријско разграничавање значења термина “професија” и “професионализација” које даје Булатовић. Он указује да “кад се расправља о статусу или социјалној динамици професија - кад год се то може, избегава се прецизније дефинисање речи “професија”. Обично се преферира реч “професионализација” зато што процес онога што се зове професионално је заиста једна врста континуума” који “води ка тзв. пуном професионалном статусу. Отуда је све више речи о професијама у настајању. Тај динамички континуум далеко сигурније одражава тренутне прилике од статичког именовања професије андрагога. Морамо радити на конституисању своје професије или се растурути. То се може постићи инсистирањем на стручности.” (Булатовић, 1983б, стр. 193).

На професионално образовање фокусиран динамички приступ чији је изразит представник међу андрагозима Савићевић, показао се посебно интересантним и за емпиријско разјашњавање “професионалне слике” која доминира андрагошким деловањем и то у два испољена варијетета: кроз теорије моћи (контроле) и кроз системску теорију.

Приступ са позиција теорије моћи (контроле) наглашава убрзане промене међусобног односа професије и комплексне организације. Његови изразити представници, Фридсон, Дезалај и Шугарман, Лихт и Фенел, (Friedson, 1986, 1994; Dezalay & Sugarman, 1995; Leicht and Fennell, 1997) сматрају да “фокус на институционализацију професије служи за повезивање професионалне контроле са теоријом организације“ (Leicht and Fennell, 1997, стр. 216). Организација, посматрана као систем, у могућности је да под одређеним околностима преобликује постојеће, институционализоване карактеристике професије. Наведени аутори наглашавају значај знања које се обично “производи и шири преко универзитета“, а које припадници неке професије “конзумирају и примењују у пракси“ (Friedson, 1994, стр. 197).

Фрейдсон указује да “Како год покушали да дефинишемо “професију“, она је прво, и основно, посебна врста специјализованог рада лоцирана унутар много обухватнијег универзума рада“ (Freidson, 1999, стр. 119). Овај универзум у себе укључује бројне активности продукције које се обављају у домаћинству и заједници, које се не препознају као рад, понекад зато што нису формално новчано компензоване, понекад зато што се не заснивају на основи пуног радног времена, а понекад зато што се не поштују. Друге врсте рада обављају се за новчану надокнаду и иако се заснивају на основи пуног радног времена, неформалне су и изван званичне економије. Али, најистакнутији сегмент тог огромног универзума рада представља композицију занимања и послова који се обављају унутар званичне економије. То је простор у коме се налазе и професије, које се у савременим класификацијама често сврставају у специјалну врсту занимања.

Професије се разликују од других званично препознатљивих занимања по својим високим стандардима у класификацији радне снаге, указује Фрейдсон (Ibidem). Узрок томе једним делом лежи у класним изворима или аспирацијама припадника професије, а другим, много већим делом у врсти знања и вештина за које се сматра да су неопходни за обављање одређеног посла. Као и сви други послови и занимања, и професије су специјализације: сет задатака који обављају припадници истог занимања или особе које обављају исти посао. Сет задатака који било који обичан припадник индустријског друштва може да обавља без даљег образовања или припремања сматра се неспецијализованим, чак иако у логичком смислу укључује пуну специјализацију.

Специјализовани послови разликују се с обзиром на то колико су активности укључене у њега једноставне и репетитивне, колико неко може брзо да научи да их обавља и са колико напора. Ове активности представљају својеврсну, детаљну поделу рада - релативно мали број једноставних, инваријантних, репетитивних активности које Фрейдсон означава као “механичку специјализацију“ (Ibidem). На основу тога, Фрейдсон професионални рад одређује као специјализовани рад који се не може обављати механички због контингенције задатака који значајно варирају међу собом у толикој мери да особа која их обавља мора да поседује значајну способност одлучивања о

примени знања и вештина у свим околностима ради успешног обављања рада. Због тога је неопходно да поседује апстрактно, теоријско знаје. Обављање професије, као и заната је по свом карактеру дискреционо; међутим, професионални рад се разликује од занатског рада по “дискреционој специјализацији” која је теоријски заснована. То је и основа за разликовање професионалног рада од мехички специјализованог или од једноставног рада.

Фрейдсон је професионализацију сматрао процесом који служи за организовање занимања, обично путем неке посебне вештине или способности “ослоњене” на специјално “езотерично знање” чиме се, посредством професионалне асоцијације гарантује висок стандард пружене услуге у циљу остварења добробити друштва, али и ексклузивно право за обављање професионалне делатности, те врши контрола професионалног припремања, као и химеричка контрола обављања професионалне делатности. Када занимање досегне статус професије, оно добија моћ за ексклузивну контролу обављања одређених улога и задатака у оквиру тих улога. Са друге стране, указује Фрейдсон (Freidson, 1970), када појединац постане припадник професије он стиче легитимитет да самостално обавља професионалну праксу, а уз ово право стиче и пратеће привилегије: висок друштвени статус, аутономију у деловању, припадност посебној професионалној (суб)култури, право и обавезу да делују у складу са етичким стандардима професије. Као крајњи исход процеса професионализације на индивидуалном нивоу, Фрейдсон (Freidson, 1999) означава професионализам, који се може схватити као рефлексивна контрола рада коју врше припадници професије на основу “константи” као што су:

- Званично препознатљива сума знања и способности за коју се сматра да је базирана на апстрактним концептима и теоријама, за чију примену је неопходна вештина и слобода одлучивања;
- Договорена подела рада;
- Контрола тржишта рада заснована на овлашћењима за образовање, коју врши професија;
- Професионално усавршавање које контролишу припадници професије, при чему програми њиховог усавршавања нису у јавној, слободној тржишној понуди, и реализују се у сарадњи са универзитетом на коме се професионално припремају припадници професије.

На тај начин, овај аутор се знатно ослања на рад Талкот Парсонса (Talcott Parsons, 1939, 1954, према: Звекић, 1990). Поред сличности у позиционирању знања у процесу професионализације, Фрейдсон је, као и Парсонс, истраживао професију лекара. Но, његов полазиште се разликовало од Парсонсовог: док је Парсонс однос професионалац-клијент сматрао “функционалним”, дотле Фрейдсон овај однос посматра као “конфликтан”.

Изразити заступник “системске” теорије, Ендрју Абот (Andrew Abbott, 1988, 1995, 1998) и његови следбеници (нпр. Van House, 1996, према: Овесни, 2000) посматрају процес професионализације кроз “укрштања” два “прожимајућа екосистема”. Један од та два екосистема је “информациони универ-

зум, подложен брзим променама“, а други је окружење у коме се професија обавља. Како се укрштања простиру по подручју деловања, Абот сматра да је “свака професија ограничена сетом задатака у оквиру сопствене надлежности... али како ни један од њих није апсолутан или перманентан, професија представља интерактивни, еколошки систем“ (Abbott, 1988, стр. 33). Промене у околини воде еволуцији професије, што подразумева развој нових проблема и нових сазнања, као и нових начина за њихово решавање, указује он. Слично Реису (Reiss, 1966, у: Seron and Munger, 1996) Абот заступа мишљење да постоји више “категирија“ професија. Али, Абот указује да до раслојавања професија долази услед њиховог развоја. С обзиром на еволуцију професија може вертикално еволуирати са или без стварања подпрофесија, указује овај аутор. “Целокупна професија се може променити, или се може поделити на више подпрофесија, или се чак претворити у потпуно нову професију“; са друге стране, “могућа је и хибридикација или хоризонтална еволуција - различите професије могу да остваре интеракцију или да једне од друге позајмљују одређене стратегије“ (Abbott, 1988, стр. 35).

Основа професије је, сматра Абот, у когнитивној компетенцији која се изражава кроз процесе редукције и апстракције. Под редукцијом заступници “еколошке“ варијанте динамичке теорије професије и професионализације подразумевају могућност да се постојећи проблеми који су раније решавани у оквиру одређене професије “подведу“ под јурисдикцију неке друге професије. Са друге стране, процесом апстракције отвара се могућност за “примену апстрактног знања из сопствене професије на нове домене“ (Van House, у: Овесни, 2000, стр. 25). Зато се може закључити да Аботова варијанта теорије професионализације полази, као и код већине присталица тзв. Чикашке школе, од питања Који посао обављају припадници (те) професије? Сам модел разликује се од свих претходних по томе што све професије посматра кроз мрежу њиховог деловања. Свака професија има одређену јурисдикцију над конкретним подручјем деловања. Она се изражава или као (а) “социјална контрола“ која се манифестује кроз јавне и правне механизме или као (б) “културна контрола“ која се остварује преко самих задатака које имају припадници професије а легитимише преко одређивања минималне поседоване формалне суме знања неопходне за њихово обављање.

Јурисдикција коју има нека професија, као и задаци које припадници професије обављају може да се мења под утицајем различитих екстерних и интерних околности. Екстерне промене, указује Абот, најчешће узрокују припадници сродних професија тако што нпр. почињу да раде са незанимљивим (игнорисаним) клијентима, обављају задатке који нису ексклузивни за професију; њих могу да изазову и крупне научно-технолошке промене, као и развој нових организационих облика. И унутрашње промене јављају се услед неколико разлога: услед развоја нових професионалних знања и начина за унапређивање професионалних вештина и способности, или кроз професионализацију, коју Абот (Ibid., стр. 19) изједначава са процесом “подизања стандарда у обављању професије“. Кроз унутрашње промене немогуће је

потпуно променити или анулирати јурисдикцију неке професије, али је могуће утицати на неке друге сродне професије.

Теорија коју је развио Абот доживела је бројне емпиријске провере у истраживањима о професијама лекара, судија, евалуатора, адвоката, наставника, менаџера (Modaressi et al., 2001; Bolton & Muzio, 2005). Има мишљења да је ова теорија “идеалан теоријски оквир“ за повлачење граница јурисдикције над подручјима професионалног деловања, те између “фемининих“ и “маскулиних“ професија (Bolton & Muzio, 2005). Са друге стране, замерке које јој се упућују (детаљније у: Macdonald, K., 1999, стр. 15 *et passim*) концентришу се, углавном, око тога да Абот процес професионализације посматра као процес општег квалитативног и квантитативног раста професије и јачања њеног утицаја (моћи) а не као процес развијања карактеристика приближно степену њиховог развоја у традиционалним професијама, те да је он превише нагласио значај интерних промена и извршио значајну редукцију “листе кључних карактеристика“ професије.

ПОДРУЧЈЕ ОБРАЗОВАЊА ОДРАСЛИХ

Термин “подручје“, слично термину “професија“ има предзнак колоквијалног, у свакодневном говору присутног термина. У речницима, подручје се обично одређује као 1. посебно омеђена географска територија или као 2. скуп друштвених појава које имају исту или сличну особину која их повезује у појмовну целину (Мандић, у: Босанац, Мандић и Петковић, 1977, стр. 447), односно, као “...област видљива кроз оптичка сочива; област или сфера активности, знања; комплекс сила које представљају узрочне чиниоце људског понашања... итд.“ (Webster-Merriam, 1995, стр. 142).

Нешто другачије, термин подручје одређује Рибер у “Речнику психологије“: За њега је подручје “1. Уопштено, ограничена област. У најопштијем психолошком смислу области су дефинисане границама. Појам области без граница је бесмислен... Међутим, у психолошким расправама коришћење термина је метафоричко“ (Reber, 1995, стр. 286).

У социолошком смислу, базична тензија при одређивању овог, на први поглед, једноставног и јасног термина, јавља се на демаркационој линији између схватања подручја образовања одраслих као

- (а) субјекта и/или објекта образовања одраслих или
- (б) научне дисциплине и/или академског предмета.

Ту тензију посебно сликовито описује Куртни (Courtney, 1994), метафорички користећи терминологију природних наука. За њега, ова тензија представља “резултанту“ узајамног деловања “центрифугалне“ и “центрипеталне“ силе, при чему

- 1) “центрифугалну силу“ представља тенденција да се на подручје образовања одраслих гледа споља, да му се дају дирекција и смернице преко традиционалних, солидно утемељених и развијених научних дисциплина као што су социологија, психологија, историја итд., док
- 2) “центрипеталну силу“ обликује тенденција “ка унутра“, којом се одређују општа мисија, циљ и филозофија подручја образовања одраслих.

Куртни указује како овој перспективи ваља додати и становишта системске и динамичке теорије која указују на важност окружења у коме делује образовање одраслих, односно, на важност институција у којима се реализује образовање одраслих, јер “само кроз њих ово подручје поприма својствену организациону форму“ (Ibid., стр. 468). Наглашавајући значај схватања подручја образовања одраслих као подручја практичног деловања, он традиционално социолошко схватање о деловању тензија између спољашњег окружења и унутрашњих карактеристика проширује тако што му додаје историјску и тржишно-економску перспективу.

Динамичко објашњење термина “подручје“ и “подручје образовања“ понудио је и Бурдије (Bourdieu, 1990). Он сматра да “подручје образовања“ представља социјално “подручје“, мултидимензионални простор за продукцију, репродукцију и трансформацију професионалних позиција, диспозиција и односа. Како Бурдије и само друштво схвата као међусобну интеракцију многих подручја, не изненађује степен динамике који овај аутор налази на подручју образовања: “Појединци, групе, па чак и читава занимања не крећу се насумично у овом социјалном простору јер представљају или објекте деловања сила које структуришу то подручје или отпор силама у пољу изражен кроз инерцију“ (Ibid, стр. 64). Професије које делују на подручје образовања одраслих то чине кроз “мрежу“ или “конфигурацију“ објективних односа међу позицијама, указује он. Актуелно или потенцијално стање у расподели моћи и капитала, неопходно за стварање профита који се дистрибуира унутар овог подручја и међусобне објективне релације одређују целокупну егзистенцију позиција које на подручју имају различите професије, суб-професије, организације и институције (Bourdieu & Wacquant, 1992, стр. 97-98).

У нешто ужем смислу, разматран са позиција социологије рада, термин подручје означава сваку област, сферу у којој људи задовољавају одређене потребе уз помоћ других особа, које су у ту сврху посебно професионално припремљене. Тако нпр. медицина, право, високо образовање и религија као дистинктивну карактеристику имају професије лекара, судије и адвоката, универзитетских професора и свештеника, чији се професионално деловање одвија унутар конкретног подручја. Зато се подручје заједничког деловања може схватити и као продукт груписања специјалиста око заједничке мисије или као еволуција више сегментираних мисија. Према Булатовићевом опсежном теоријском истраживању, подручје делатности у којем је неко према друштвеној подели рада распоређен може се изједначити и са целом професијом (Булатовић, 2002). И Фрейдсон (Freidson, 1970) сматра да професионално подручје представља простор доминације припадника једне

професије, простор над којим професионална удружења врше професионалну контролу рада. По његовом мишљењу, професионално подручје налази се унутар граница које су поставили припадници професије у циљу контроле деловања.

Слично, и многи други аутори (Coats, 1993; Abbott, 1995; Larsen and Olsen, Eds., 1996; Krause, 2001) сматрају да се професија може готово у потпуности објаснити преко феномена социјалне затворености подручја деловања и моћи професије. При томе, границе социјалне затворености најчешће постављају професионалне асоцијације. Саме “границе“ могу да буду у већој или мањој мери “пропустљиве“: њихова пропустљивост снажи професију, док њихова чврстоћа, иако пружа краткорочну сигурност, дугорочно гледано професију чини крутом, мање флексибилном.

Међутим, ове границе поједини андрагози сматрају нејасним. Тако нпр. Едвардс (Edwards, 1997, стр. 69, у: Miller, Armstrong, Cervero et al., 2001, стр. 159) предлаже коришћење метафоре “простор“ уместо термина “подручје“ који се одликује “комплексном и нејасном екологијом и археологијом“.

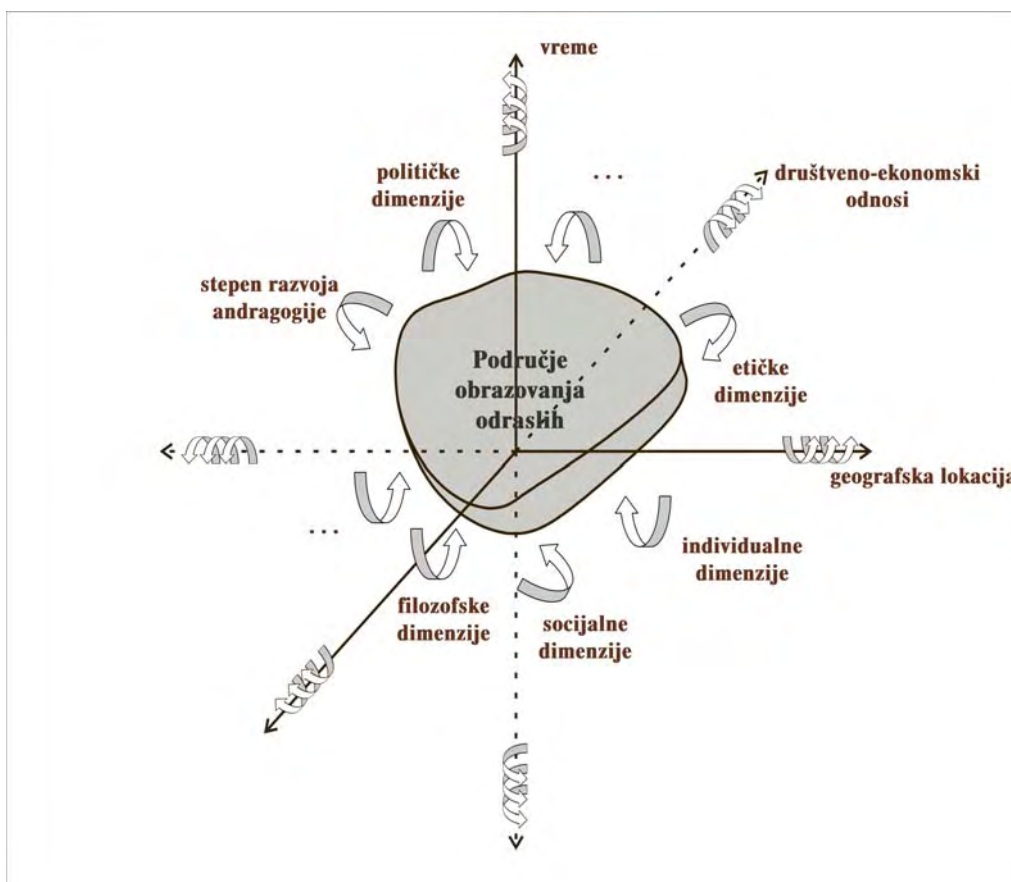
На пропустљивости граница подручја инсистирају и аутори “Педагошког лексикона“, који подручје образовања одраслих одређују као разноврсне садржаје повезане у логичне и релативно хомогене целине “на основу којих и помоћу којих се задовољавају одговарајуће образовне потребе и интересовања одраслих; груписање образовних садржаја у оквиру одређеног подручја мора бити веома флексибилно, као што морају бити флексибилна подела и класификација подручја; најчешће се као подручја образовања одраслих наводе: друштвене потребе и обавезе одраслих, професионално-радно подручје, породичне обавезе и дужности, подручје културе, спорта и рекреације, подручје слободног времена итд.“ (Поткоњак, пред. ред., 1996, стр. 374).

Коришћење термина “подручје“ и “подручје образовања (и учења) одраслих“ има више слојева значења. У првом реду, термин “подручје“ (гр. *σφαίρα*, л. *sphaera*, енг. *field*, фр. *sphère*) односи се на вишедимензионални простор настао деловањем (активношћу) мноштва чинилаца. Значење речи “подручје“, иако се често користи као синоним за термин “област“ који означава дводимензионалну, статичну, јасно омеђену раван (гр. *ζώνη*, енг. *area*, фр. *zone*, *région*) није му истоветно. “Подручје“ не садржи у потпуности ни сва значења термина “простор“, јер су границе његовог деловања релативно јасно означене.

На “подручје“ увек различитим интензитетом делују многоструки чиниоци. Тако је (слика 1, на наредној страни) “подручје образовања одраслих“ изложено утицају мноштва глобалних појава - социјалних, филозофских (нпр. етичких), политичких и економских: нестанку биполарног друштвеног уређења (поделе на социјалистички и капиталистички друштвено уређене државе), настанку друштава у транзицији, развоју локалних ратова и константних тензија на међународном нивоу, настанку нових расистичких покрета, покушајима “демаргинизације“ мањинских група, ширењу и продуб-

љавању јаза између више и мање развијених земаља... и посебним утицајима - степен развоја андрагогије, индивидуалне карактеристике клијената - одраслих ученика итд. Због тога је одговор на питање шта је подручје образовања одраслих, још сложенији. Одговор на то питање не само да мора да дотиче проблеме особина, граница и домета деловања професије, већ сеже и у саму срж андрагогије - интегралне науке која се бави образовањем и учењем одраслих.

Слика 1. Подручје образовања одраслих



Зато се, с пуним правом може тврдити да одговор на ово питање представља један од крупних научних изазова андрагогије. Он је толико комплексан да, имплиците, обухвата и одговоре на питања социјалног, политичког, етичког, економског обликовања граница практичног деловања. Њему претходе и одговори на друга, подједнако комплексна, за андрагогију фундаментална питања: Шта је циљ образовања одраслих? Ко га одређује? Шта је мисија образовања одраслих? Ко је реализује? Колика је снага за деловање

присутна на подручју образовања одраслих? Који је смер њеног деловања? Шта се постиже деловањем на подручју образовања одраслих - да ли се овим деловањем подстиче социјална мобилност, интеграција, сепарација или очување елите и постојећих структура моћи у друштву?... Истовремено, на ова питања немогуће је одговорити пре него што се разјасни знатно општији проблем - дефинисања подручја образовања одраслих. То је случај и са многим другим питањима, посебно фокусираним на:

- развој подручја образовања одраслих,
- домет деловања и значај утицаја подручја образовања одраслих,
- кључне фигуре на подручју образовања одраслих, те на разлоге и начине њиховог издвајања или маргинализовања,
- доношење и далекосежност деловања одлука о подручју образовања одраслих,
- разлоге за партиципацију у подручју образовања одраслих,
- улоге појединаца у обликовању подручја образовања одраслих, разлоге за преузимање тих улога и начине за њихову реализацију и сл.

Таква сложеност навела је многе истраживаче да за решењима трагају на различите начине. Међу андрагозима са ових простора, који су писали о проблему подручја образовања одраслих посебно се истичу Огризовић (1966), Булатовић (1977), Андриловић и сарадници (1985), Савићевић (1983, 1991б, 2000б), Алибабић (2002; 2005) и Кулић и Деспотовић (2004). Са друге стране, у плејади иностраних аутора, сходно детаљној анализи коју је спровео Хини, посебно се издвајају Линдеман, Харт, Брајсон, Вернер и Бут, Бојд, Апс и сарадници, Подеши и Пирсон, Хини, Куксон, Кунингамова, Мериамова и Брокет и др. (Lindeman, 1926; Hart, 1927; Bryson, 1936; Verner and Booth, 1964; Boyd, Apps et al, 1980; Podeschi & Pearson, 1986; Heaney, 1993; Cookson, 1994; Cunningham, 1996б; сви у: Heaney, 1996).

Пре готово четири деценије Огризовић је о образовању одраслих писао као о “посебном подручју у склопу опће теорије образовања и одгоја” (Огризовић, 1966, стр. 53). При томе је андрагогију, која за предмет има “одгој и образовање одраслих” (Ibidem) сматрао посебном научном граном педагогије. Десет година касније, Булатовић (Булатовић, 1976, стр. 96) другачије посматра овај проблем. Он наглашава хуманистички циљ андрагогије и отвара могућност холистичког приступања у процесу разрешавања дилема везаних за коришћење термина “подручје” и “подручје образовања одраслих”. При томе, Булатовић инсистира да се термини “подручје” и “област” којима се потенцирају границе, ограниченост и затвореност замене термином “сфера”, који указује на комплексност и вишедимензионалност образовања и учења одраслих - политичку, економску, легислативну, административну итд.

На сличном трагу је и група аутора окупљена око Андриловића, која у компилацији објављеној под називом “Андрагогија” (Андриловић, Матијевић, Пастуовић и др., 1985, стр. 6-9), истиче да се до разумевања образовне делатности може доћи кроз два приступа:

1. Први, којим се “конкретизира унутрашњи или хуманистички циљ образовне дјелатности“. Тај приступ полази од унутрашњих, психолошких особина личности које се образују:
 - когнитивних (знања, вештина и способности), које се развијају образовањем и
 - афективних и мотивацијских особина (емоције, ставови, навике и вредности) које се развијају васпитањем.
2. Други приступ који полази од спољашњих економских и социјалних циљева образовања, односно структуре васпитних и образовних потреба, артикулисане око базичних подручја људске активности. Овим подручјима “кореспондирају и основна подручја образовања и одгоја одраслих“: рад, управљање, слободно време и основно образовање.

Одбијајући могућност да се ова два приступа потпуно раздвоје, Андриловић и сарадници сматрају да се образовање и васпитање одраслих састоје од организованог али и од неинтенционалног учења на подручјима рада, управљања, доколице и основног образовања. И други домаћи аутори разрешењу овог проблема приступају холистички.

Савићевић (1983, 1991б, 2000б) посебно указује на комплексност, ширину и динамику подручја које је солидно теоријски фундирано: подручје образовања и учења одраслих чини пракса са својим социјалним и индивидуалним димензијама, које се одређују кроз научна подручја (научни систем) андрагогије. Он сматра да образовање и учење представљају подручје друштвене и индивидуалне активности човека. Због тога је подручје образовања одраслих “предмет проучавања тзв. “родитељских“ наука: антропологије, филозофије, психологије, социологије, историје, економије итд.“ (Савићевић, 2003, стр. 291)

На профилисање подручја значајан утицај, по мишљењу Савићевића, има и језик који се користи. “Подручје образовања одраслих разликује се у многим аспектима од других професионалних подручја што се тиче терминологије. Оно је богато по броју термина, више него што је у њиховој прецизности. Професионална терминологија и у овој области је чинилац професионалног идентитета“ (Ibid., стр. 241).

Алибабићева посебно наглашава унутрашњу динамику таквог схватања подручја образовања и учења одраслих: образовање одраслих за њу је “подручје или скуп активности које треба уређивати, усмеравати, координирати, планирати, организовати и процењивати, а све у циљу њихове ефикасности“ (Алибабић, 2002, стр. 39). Ове активности које представљају срж андрагошког деловања, реализују се у ужим подручјима: основног образовања и писмености, стручног (професионалног) образовања, културно-естетског и уметничког образовања, комуникацијског образовања (област страних језика и информатике), грађанског образовања, образовања за живот у породици, еколошког образовања (Ibid., стр. 114).

Образовање одраслих као “комплексно, вишеслојно и вишезначно“ андрагошко деловање на различита подручја друштвене активности, одређе-

них социјалним, индивидуалним и филозофским димензијама виде и Кулић и Деспотовић. Они образовање одраслих перцепирају и као резултанту деловања образовне политике, на основу чега издвајају низ разноврсних (суб)подручја: функционалне писмености и основног образовања, професионалног образовања, друштвено-економског образовања, грађанског образовања, образовања за живот у породици, здравственог образовања и васпитања, еколошког образовања и културно-естетског образовања (Кулић и Деспотовић, 2004, стр. 167). Но, овако комплексно и слојевито разумевање феномена подручја образовања одраслих какво нуде наведени домаћи аутори, није општеприхваћено и широко распрострањено. Како указује Куртни (Courtney, 1994), многи андрагози, посебно практичари, склони су симплификованијим објашњењима: тако се подручје образовања одраслих често изједначава са планирањем наставе за одрасле, наставом, учењем и развојем одраслих или са самоусмереним учењем одраслих.

Један од истраживача који је у више радова посебну пажњу посветио анализирању различитих тумачења и синтетисању сопственог схватања о проблему подручја образовања и учења одраслих је Хини (Heaney, 1993, 1996, 2000). Он подручје деловања професије, у најопштијем смислу, види као рефлексију рада заједнице практичара у образовању одраслих којом се установљавају “границе које не само да искључују већ и укључују“ (Heaney, 1996, стр. 57).

Одређења подручја образовања одраслих, иако се константно крећу у распону од инклузивних до ексклузивних - оних која указују само на то шта подручје професионалног деловања није, еволуирала су упоредо са развојем науке која се бави образовањем одраслих, наглашава Хини. Као поткрепљење за ову тврдњу, он наводи одређења подручја образовања одраслих Линдемана (Lindeman, 1926), Харта (Hart, 1927), Брајсона (Bryson, 1936), Вернера и Бута (Verner and Booth, 1964), Бојда, Апса и сарадника (Boyd, Apps et al, 1980) и Мериамове и Брокета (Merriam and Brockett, 1997).

Тако је, за Линдемана (Lindeman, 1926, у: Heaney, 1996, стр. 24) подручје образовања одраслих интегрално за развој демократије, за изградњу грађанског друштва у коме су сви укључени у одлучивање о питањима која утичу на свакодневни живот. “Без обзира где се одвијало, на радном месту или у вечерњим школама, у сиромашним заједницама или у неком градићу у САД“, објашњава Хини Линдеманово гледиште “подручје образовања одраслих односи се на постављање проблема, промишљање, проналажење заједничког значења и предузимање колективних акција“ (Ibidem).

И други аутори, по мишљењу Хинија дали су значајне импулсе расветљавању овог феномена. Тако, Харт наглашава адаптивну сврху подручја образовања одраслих указујући да је за “интелигентно преживљавање“ у политиком прожетом, у социјалном смислу променљивом свету, неопходно образовање одраслих. За Брајсона, подручје образовања одраслих обухвата све активности које имају образовну сврху, док се ово подручје, по мишљењу Вер-

нера и Бута, односи само на систематске, планиране активности али не и на случајно, ненамерно учење (Bryson, 1936, Verner and Booth, 1964, у: Ibid.).

За разлику од ових аутора који су своја одређења позиционирали у односу на циљ, те начин организације, аутори који су о подручју образовања одраслих писали након осамдесетих година 20. века, указује Хини (Ibidem), акценат стављају на индивидуалне (Бојд и Апс са сарадницима) и/или на социјалне димензије (Merriam & Brockett, 1997).

Учење одраслих, које Хини разликује и с обзиром на неорганизованост у односу на образовање одраслих, подразумева и слободу избора. Намерни, свесни избор учења код одраслих, који су суштински одговорни за сопствени живот, последица је деловања друштвених снага и контроле. Избор учења увек је друштвено инструментализован и дефинисан друштвеним поретком, јер и сама “социјализација представља репродукцију друштвеног поретка“ (Heapey, 1996, стр. 62). На основу тога, Хини указује да трансформација учења одраслих у образовање одраслих укључује државу, пословање и индустрију, а у овом процесу посебан значај у усмеравању и легитимацији имају припадници професије. Због тога је, по мишљењу овог аутора, дефинисање подручја деловања образовања одраслих “социјални продукт мноштва индивидуа које преговарају о вредности и значењу рада који оне сматрају сврсисходним и трајним“ (Ibid., стр. 61). Ослањајући се на схватање да је подручје професионалног деловања “сет односа међу особама и активностима са светом, током времена и у односу са другим тангентним и преклапајућим подручјима деловања“ (Ibidem) Хини у ову динамичну мрежу односа уграђује и специфично знање које припадницима професије даје ослонац за интерпретацију, тумачење и конструкцију “граница“ подручја њиховог професионалног деловања. Он указује да не само теорија већ, понекад, и њено транспоноване на праксу кроз сврху, мисију и/или циљ образовања одраслих, утичу на разумевање подручја које они обликују. Али важи и обрнуто: сврха, мисија и циљ образовања одраслих могу да се деривирају из подручја, они му наликују. Практично, професионално деловање на подручју образовања и учења одраслих рефлексивна је андрагошке теорије, изложено је утицају деловања различитих школа мишљења, различитих концепција. Но, увек важи и обрнуто, указује Хини: наука о образовању и учењу одраслих деривира енергију и ослања се на емпирију изграђену на овом подручју, одређеном разноврсним релацијама.

Понекад, пише Хини, аутори приликом одређења подручја образовања одраслих на њега пројектују и односе снага и моћи: “Инструментална улога образовања одраслих прикривена је описом подручја који пренаглашава средства - наставне методе прилагођене одраслим ученицима“ (Heapey, 2000, стр. 313). Стога је одређење подручја образовања одраслих и политички акт. Њиме се “искључују они који су изван подручја“ (Ibidem). На тај начин схваћено, одређење подручја образовања одраслих представља и “експресију позиције и социјалне визије“ (Ибидем), те се преко уских, једностранних одређења подручја образовања одраслих и професија андрагога сужава и додат-

но лишава друштвене моћи и снаге, и своди само на улоге наставника и инструктора и евентуално, на улоге аниматора и фацитатора. У радовима савремених аутора те оријентације, каже Хини, одређења подручја образовања одраслих су, “као цар из приче, добила ново рухо“ (Ibidem). Ово подручје, када је тако одређено, сведено је “у духу минимализма“ на служење одраслом ученику, али не и на служење различитим институцијама и организацијама; њега истоврсно и подједнако обликује деловање андрагога (*adult educator*) као и свих других запослених на подручју образовања одраслих (Ibid.).

Хини сматра да је при одређивању подручја образовања одраслих неопходно поћи од схватања образовања одраслих и као демократске контроле и као адаптације на промене које су изван наше контроле. За њега је неприхватљиво да се подручје образовања одраслих може у потпуности изједначити са подручјем задовољавања индивидуалних образовних потреба. Оно што је “приликом одређивања подручја образовања одраслих заиста важно“, указује он, “то нису само потребе појединца, већ и социјални механизми који утичу на њихово обликовање“ (Ibid., стр. 315).

Проблему дефинисања подручја образовања одраслих исцрпне радове, па и читаве студије посветили су и други аутори. Тако, Кунингамова сматра да није случајно што су прве визије подручја образовања одраслих настале у САД (нпр. Линдеман, 1926) биле базично демократске и засноване на утопијској идеји да је “у новом свету све могуће“ (Cunningham, 1996a).

У теоријском смислу, указује Кунингамова, снажнија настојања да се одреди подручје образовања одраслих могу се везати за тенденцију ка професионализацији. Подручје образовања одраслих виђено очима теоретичара средине двадесетог века (Houle, 1956; Jensen et al., 1964, у: Ibidem) обликовано је деловањем мноштва практичара чију су широку основу чинили волонтери, изван број стално запослених, али неадекватно професионално припремљених практичара, и сасвим мали део професионалних андрагога. Ово изразито диверзификовано подручје активно је обликовало мноштво институција, чије деловање, будући да су се углавном бавиле неформалним образовањем одраслих, није било ограничено курикулумима као формално образовање деце и младих, већ планирано с обзиром на искуство одраслих ученика. Но, и парадоксално сужавање подручја на неформално образовање одраслих (Knowles, 1980, у: Ibidem) какво се према речима Кунингамове бележи у истом периоду, лежи у покушајима професионализације. Уврежено је било схватање да ако желимо да андрагоге (*adult educators*) посматрамо као припаднике засебне професије (професионалце), онда морамо да пођемо од чињенице да су они “ти који поседују и у суштини креирају и дисеминирају знање“ (Ibid., стр. 11). Међутим, “такав концепт био је супротстављен идеји да је у идеалном смислу одрасли ученик самоусмерен и одговоран за сопствено учење. Ноулесова формулација супротставља реалност професионализма који почива на клијенту, тј. ученику - кориснику који представља примаоца знања и професионалцу као резервоару и креатору знања“ (Ibidem).

Са друге стране, за Кунингамову су још неприхватљивији функционалистичка фрагментарност (која подручје образовања одраслих посматрано сходно диференцијацији формалног система - основно, средње, више и високо образовање одраслих), али и прагматизам у одређењу подручја образовања одраслих с обзиром на активности (везаност за рад, каријеру). За њу је посебно проблематично образовање одраслих везано за повећање продуктивности или за побољшање перформансе које се одређује као циљ развоја људских ресурса: такво образовање има за задатак да запослене научи да се прилагођавају захтевима послодаваца, а не да критички промишљају сопствени рад и налазе креативна решења. Овакво свођење подручја образовања одраслих неприхватљиво је за Кунингамову зато што “нити сви запослени обављају најједноставније послове за које није неопходно пуно свесно ангажовање, нити образовање одраслих може да се сведе на обучавање за побољшање перформансе“ (Ibidem).

Последње деценије 20. века, обележило је и предлагање стварања пропустљивих граница подручја образовања одраслих према другим професијама уз потпуни теоријски плурализам. Усложњавању перцепције проблема и подстицању бурних расправа, на прагу 21. века, допринело је и постављање питања о “клијентели“ којом се бави подручје образовања одраслих. Аутори из развијених земаља све чешће су постављали питања: Ко је “одрасли“ коме се обраћа подручје образовања одраслих? Да ли је то бели мушкарац, протестант, припадник више средње класе, или су то маргинализоване групе становништва? Да ли су то “drop-out“-и, појединци који су из неког разлога напустили формални систем образовања, или су то незапослени, неписмени имигранти, сиромашни, корисници социјалне помоћи, они који желе да буду ефикаснији и да просперирају у каријери - питања су на која одговори рефлектују контекст у коме се активности образовања одраслих реализују указивали су многи аутори (према: Miller, Armstrong, Cervero et al., 2001).

Одговори концентрисани у идеји да свака људска активност тежи томе да нађе своје место, да се “уклопи“ у постојећи контекст, те да не постоји никакав ваљан разлог због кога би подручје образовања одраслих било изузетак у том смислу, брзо су уследили. Ову “кризу идентитета“ подручја образовања одраслих објашњава, с једне стране, његова сопствена сложеност и висок степен фрагментисаности. Са друге стране, њу објашњава професионално богатство подручја - образовна неуниформност појединаца који у њему делују: у најширем смислу, не само да се овим подручјем баве припадници различитих професија који немају адекватну професионалну припрему, већ је и сама професија андрагога веома комплексна. Она се, глобално гледано, састоји од мноштва суб-професија и различитих специјализација унутар њих. Суб-професије и специјализације разликују се и на различите начине се повезују на националном, институционалном и дисциплинарном нивоу (Овесни, 2001). Но, као што указује Савићевић “прихватајући потребу припремања јединственог општег профила андрагога створени су услови да такав профил стручњака може да ради на пословима образовања и културе, како у

образовним институцијама, тако и у радним организацијама и другим институцијама и асоцијацијама привреде и друштвених делатности... Општи профил обезбеђује општу андрагошку культуру и знање да појединац може да ради на више радних места као што су: припремање и организовање процеса образовања и културе, планирање и програмирање, праћење и евалуација, вођење и саветовање, руковођење... Шири профил андрагога може да доведе до стваралачке интеграције образовног и културног рада намењеног одраслима“ (Савићевић, 1987, стр. 12).

Схватања проблема професионализације подручја образовања одраслих у сродним истраживањима

Практично андрагошко професионално деловање у најширем смислу може да се схвати као рефлексија научног (теоријског и емпиријског) знања у подручју образовања одраслих. Ово деловање увек је засновано на комплексној примени академски стеченог знања, које се континуирано (ре)конституише и прелама кроз професионално искуство, лична својства и уверења, прихваћену теоријску основу, методе и технике рада. За обављање професионалне праксе на подручју образовања одраслих карактеристично је постојање “миријади могућности андрагошког деловања“ у мноштву различитих ситуација. У андрагошкој делатности не постоје једнозначне ситуације образовања одраслих; за разлику од других, развијених професија, у андрагошкој делатности не постоје ни униформна интерпретација проблема, нормиран модел суђења или ефикасан лек широког спектра деловања. Одлуке се увек доносе на основу комбинације теоријских и практичних знања, способности и вештина у складу са захтевима и својствима сваке конкретне ситуације.

У консултованој доступној литератури, поред привидног мноштва публикација објављених на тему професионализације подручја образовања одраслих⁸⁾, бројних конференција⁹⁾, саветовања, семинара, симпозијума¹⁰⁾, орга-

⁸⁾ нпр. Kreitlow, B.W. (1965), *Educating the Adult Educator*; XII Андрагошке теме часописа “*Андрагођија*“, (1977); Pflüger, A. (1978), *Training and retraining of adult educators*; Boshier, R., Ed. (1985), *Training of Trainers and Adult Educators*; Fox, J. & Fordham, P. (1986), *Issues in the training of adult educators, International Journal of University Adult Education*; Шукина, В.Н., ред. (1991), *Podgotovka, pov'ishenie kvalifikacii i attestacii naucnih i pe-dagogiceskih kadrov: Problemi i napravlenia razvitiia*; Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Tippelt, R., Hrsg. (1995), *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*; King, K. P. and Lawler, P. A., Eds. (2003), *Professional Development of Teachers of Adults, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 98.

⁹⁾ нпр. *Standing Conference of University Teaching and Research in the Education of Adults*, The Structure and Content of the Training of Educators of Adults (Second and Third Sessions), The Second Annual Conference 1972, 28-30, March, Holly Royde; **Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији**, научни скуп, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије,

низованих на унилатералном или мултилатералном нивоу, компаративних студија у којима су учествовали бројни аутори, готово да нема обимнијих теоријских и емпиријских студија које су у потпуности, посвећене свим аспектима проблема професионализације целокупног подручја образовања одраслих или професионализације андрагошке професије. Изузетак чини неколико студија знаменитих аутора (Houle, 1970; Riessman, F. et al., 1970; Campbell, 1976; Carlson, 1977; Schön, 1983; Alanen, 1988; Leirman, 1994; Merriam & Brockett, 1997; Wilson, 2001). Но, једном аспекту проблема професионализације образовања одраслих посвећивано је више пажње - андрагошким кадровима ангажованим на подручју образовања одраслих и њиховом професионалном припремању на високошколским институцијама, које је разјашњавано у бројним студијама¹¹⁾. Поред студија које су се бавиле професионалним образовањем андрагога, у литератури се издваја и више истраживања која су за предмет имала проблем стандарда за обављање професије андрагога, професионалних асоцијација андрагога, која су компарирале професију андрагога и неке друге професије и занимања или су тај процес разјашњавале из неког другог угла¹²⁾.

Ни међу занимљивијим емпиријским истраживањима која су имала за главни предмет професионализацију неког другог подручја или занимања, или су проблему професионализације посветиле значајан део, нема конзистентности ни у методолошком смислу, нити у коришћеној теоријској основи. Тако су се нпр. испитивањем ставова наставника према сопственој професији бавили Робинс и Хјуџис (Robbins & Hughes, 1967), полазећи од таксономског приступа. Ови аутори су осам критеријума које су екстраховали као доминантне у ранијим студијама професија (заснованост на знању, интелектуална оријентација, дуготрајна професионална припрема, континуирано образовање, трајност каријере, постојање стандарда у обављању професије, пружање услуга без обзира на личну корист и постојање снажне густо испреплетане професионалне асоцијације) преточили у 82 скале ставова. Њих су након прелиминарног истраживања редуковали на 18 тврдњи. Оба

Београд, 1987; *Mitarbeiter und Teilnehmer in der Erwachsenenbildung, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs Projektgruppe Terminologie*, Salzburg: BMUKS, 1988; *The professional in formal and nonformal adult and continuing education, Profile, position, legitimation*, International Expert Conference, Leuven, Belgium, 18-20 September 1996.

¹⁰⁾ нпр. *Professional Preparation of Adult Educators, A Symposium*, 1956, Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults; *XV Ljetna škola*, Poreč; *97 Table Ronde, La formation de formateurs: Dialectique du faire et du savoir*, 9 et 10 Juin 1997, IUFM, d'Aquitaine.

¹¹⁾ Савићевић, 1968б, 1969а, 1969б, 1971а, 1971б, 1972, 1977а, 1977б, 1980, 1985а, 1987, 1990, 1992б, 1997а, 1998, 1999, 2006а; Kulich, 1967, 1977; Pöggeler, 1971; Verner, Dickinson, Leirman & Niskala, 1970; Houle, Cyphert and Boggs, 1987; Jarvis and Chadwick, Eds., 1991; Leirman, 1996; Овесни, 2000, 2001.

¹²⁾ Simpson, 1955; Aker, 1964; Зазареский, Сергеева, и др., 1983; Mason, 1990; Van Gent, 1991; Duke, 1994; Järvinen, 1996; Fleming, 2000; Daley, 2001; МПИС РС, Комисија за образовање одраслих и доживотно образовање, 2002.

пута процене је вршио седамдесет један субјект (28 наставника и 43 педагога) у размаку од две недеље. Налаз је показао изузетно високу корелацију (0.97) између прве и друге процене. Аутори су након обраде података закључили како обе групе кадрова запослених на подручју образовања истим темпом и на сличне начине теже професионализацији.

Занимљиво је и истраживање Крицера о променама у професијама адвоката и лекара засновано на динамичкој теорији, и то на приступу са позиција теорије моћи (контроле), спроведено као студија случаја где су као јединице истраживања узимане професије. Аутор је нашао да је дошло до измена у професионалној аутономији и контроли. Већина измена условљена је глобализацијом сектора професионалних услуга и повећаном конкуренцијом на подручју обе професије. Запажају се, тврди Крицер (Kritzer, 1999, стр. 719 *et passim*), и промене везане за: специјализације; растакање граница подручја професионалног деловања; организациону структуру канцеларија/ординација; захтеве организација у којима се припадници ове две професије запошљавају; сегментацију рада; везе са клијентима; средства која се користе у раду; доступност услуга; веће ослањање на самог себе у раду него на професионалну асоцијацију и колеге; редукцију регулаторне аутономије (асиметрију знања између припадника професије и клијента, ексклузивност знања).

Истраживање Гибелхаусове и Боуманове (Giebelhaus & Bowman, 2002), које се поред осталог, бавило и професионализмом татора, посебно њиховим рефлексивним процесима, интеракцијом и сарадњом са колегама и особама блиским њиховим клијентима било је сасвим различито методолошки дизајнирано. Квази-експериментални дизајн студије која је детаљније описана у поглављима о социјалној контроли и субкултури на подручју професије, примењен је на узорку од 29 татора током десет недеља. Основни налаз указао је да показани професионализам процењиван преко ефикасности у обављању посла зависи од мере у којој су субјекти проценили оствареност основних циљева током професионалног образовања (основне професионалне припреме и континуираног професионалног усавршавања).

Проучавајући процес професионализације ревизора у Грчкој као студију случаја, Балаш (Ballas, 1998) је применио историјско-компаративну методу. Истраживањем је идентификовао три кључне зоне релевантне за објашњавање процеса професионализације: тип управљања државом, економско уређење и само занимање које је у процесу професионализације.

Посебно занимљиво емпиријско проучавање професионалности финских андрагога спровео је Аланен (Alanen, 1988). Основно истраживачко питање које је фински теоретичар поставио било је како андрагози схватају сопствену професију и како процењују нужни степен професионалне припреме на коме би се осећали довољно компетентнима за обављање своје професије. Резултати до којих је дошао показали су да андрагози који су усвојили хуманистичке вредности покушавају да их примене у раду, те да они идеалом сматрају “промовисање интелектуално-менталног напредовања“. Међу њима Аланен разликује две групе - прву, која полази из емоционалне перспек-

тиве, и другу, која је више критички оријентисана. У првој групи слика о сопственој професији представља “објективно посматрање менталног напредовања” док друга група “критички приступа образовању”.

Раздвајање на ове две групе Аланен је извршио на основу “рационализације вредности”, али је претпоставио и да је могуће извршити и другачију класификацију, засновану на “рационализацији циљева”. Таква класификација била би повезана са професионализацијом рада андрагога (са професионалним припремањем и континуираним професионалним усавршавањем). Међутим, “свака професија, по мишљењу Аланена, карактерише се функционалном активношћу, недостатком интереса за актуелни рад, професионалним удруживањем и адаптацијом на друштвени систем. Рационализација циљева може се односити како на административне, тако и на маркетиншке циљеве. У том смислу посебан значај се придаје законским регулативама, послушности службеника, потребама послодавца и свим другим врстама уговора и регулатива” (Овесни, 2000, стр. 233). На овај начин Аланен је издвојио и трећу групу андрагога, коју је назвао “свеснима свог посла”, док четврта група наглашава “флексибилност захтева и развој система андрагошких услуга повезаних са активном партиципацијом” (Ibidem). Ову потоњу групу одликује и маркетиншки поглед на професију са увећаним обимом, па их Аланен назива усмеренима ка “моделу ефективних услуга”, зато што они показују и тенденцију препуштања случају, те “недостатак одговорности за вршење избора и недовољну евалуацију партиципације, којој се претпостављају шири јавни интереси” (Ibidem). Даљом анализом, фински аутор је установио како се тежњом ка испуњавању захтева не активира аутоматски и критички став. Због тога он наглашава значај евалуације програма за професионално припремање и усавршавање андрагога. За ту евалуацију као основа може да послужи и самооцењивање андрагога, али само ако се у обзир узме чињеница да “шаролику” групу андрагога чине појединци који не припадају заједничкој култури, јер се међусобно веома разликују с обзиром на системе вредности и мотиве за бављање професијом андрагога. То је, уједно и основни разлог због кога Аланен указује да “развој и формирање професије представља истовремени процес промена и образовну свест која се може развити само по разумевању базичних појмова у области образовања одраслих” (Ibidem), односно, да до професионализације андрагогије може доћи искључиво преко образовања и развоја андрагошких кадрова, што представља централну идеју и динамичке теорије професионализације.

Најзад, може се издвојити још једна група студија, дискурса или истраживања посвећених овом проблему, којим се препоручје даље деловање или кораци које ваља предузети у циљу професионализације подручја образовања одраслих. Једна од најранијих таквих препорука дата је 1956. године на симпозијуму посвећеном професионалном припремању андрагога, одржаном у Центру за студије либералног образовања одраслих у Чикагу, којим је председавао Сирил Хул, и на коме је први пут објаснио своју “пирамиду андрагошких кадрова”. Поред тога, овај познати аутор је дао и препоруке за

професионализацију андрагошких кадрова (које схвата као породицу професија на подручју образовања одраслих). Међу најзначајнијим, издвајају се оне које Хул (Houle et al., 1956) везује за развој и усвајање:

- специфичних знања о филозофским, психолошким и социолошким основама на којима почива образовање одраслих,
- специфичних знања о развоју, перспективама и комплексности организација, агенција или програма у којима раде андрагошки кадрови, те о ширини подручја образовања одраслих,
- специфичних вештина и способности за организовање и усмеравање базичних процеса образовања одраслих,
- ефикасности и способности за управљање образовањем одраслих и
- способности старања о томе да њихово сопствено образовање треба да се одвија читавог живота.

Неким каснијим дискурсима указано је да реформа система образовања и посебно, система образовања одраслих, представља кључни предуслов за постизање пуне професионализације овог подручја. Но, реформисани систем образовања одраслих захтева кадрове способне да планирају, дизајнирају, управљају и процењују сопствени рад, тежећи, при томе, остваривању постављених стандарда у реализацији идентификованих циљева. Тек у тако реформисаном систему, запослени адекватно професионално припремљени кадрови могу да се посматрају као професионалци, заинтересовани за разумевање проблема сопствене професије, који испуњавају одређене стандарде и на тај начин осигуравају квалитет у обављају своје дужности (Nevo, 2001, стр. 103).

У покушајима да се дође до одговора на питање да ли је занимање андрагога у ширем смислу већ стекло статус професије, бројни истраживачи слажу се само у оцени да је то питање веома сложено (Case et al., 1986; Darling-Hammond, 1987, 1992, 2000; Levine, 1988; Goodlad, et al. 1990. и др). Највише истраживања која су углавном конципирана на таксономској основи, указало је да професији андрагог недостаје нека од базичних карактеристика које поседују развијене професије. Поред тога, готово сва ова истраживања показала су и да професионална припрема андрагошких кадрова, уопштено гледано, није прецизно дефинисана, нити да о њиховој професионалној припреми постоји доступна база података (детаљније у: Овесни, 2000). Међутим, професионална пракса андрагошких кадрова испуњава бројне критеријуме на основу којих се то занимање може посматрати као професија.

**ЕЛЕМЕНТИ
ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ**

Професионалне асоцијације

Савремене друштвене науке обилују покушајима да се дође до коначног и обухватног објашњења разлога, услова и карактеристика професионалног удруживања и улоге и промена до којих доводи стварање професионалних асоцијација. У анализираној доступној литератури чести су покушаји објашњавања посредством једне или посредством “сета” карактеристика. Тако, поједини аутори професионално удруживање и/или професионалне асоцијације виде као:

- (а) основно својство професије (Звекић и Савин, 1981; Бооне, 2001),
- (б) различито од удруживања у синдикалне (Parker et al., 1975; Звекић и Савин, 1981), невладине и владине непрофитне организације (Hall, et al., 1999),
- (ц) један од два екстрема динамичног континуума професионализације (Bucher & Strauss, 1961; Wilensky, 1964; Houle et al., 1987; Underwood & Wallace, 2000),
- (д) средство за контролу степена и обима моћи (Freidson, 1970, 1988, 1994, 1999; Merriam and Brockett, 1997) или средство за контролу професије (Larsen and Olsen, Eds., 1996), или за контролу професије и државе (Krause, 2001), или као
- (е) рефлексiju:
 - деловања посебних (специфичних) интересних група (Parker et al., 1975; Рус и Арзеншек, 1984),
 - степена демократичности друштвеног система (Freidson, 1988, 1999; Шпорер, 1990; Merriam and Brockett, 1997; Евдокимова, Кугел’, Олимпијева, 2002),
 - подручја деловања (Abbott, 1995, 1998),
 - својстава глобалног ‘пословног система’ (Евдокимова, Кугел’, Олимпијева, 2002; Болчић, 2003),
 - политичког, културног и економског контекста (Звекић и Савин, 1981; Жупанов, 1987; Freidson, 1999; Марковић, 1992; Osman, 1995; Merriam & Brockett, 1997; Macdonald, К.М., 1999, Krause, 2001; Евдокимова, Кугел’, Олимпијева, 2002; Болчић, 2003),
 - улога и/или задатака (Wilensky, 1964, у: Болчић, 2003; Houle, 1970; Звекић и Савин, 1981; Жупанов, 1987; Freidson, 1988; Марковић, 1992; Osman, 1995; Тодоровић и Недовић, 1996; Merriam and Brockett, 1997; Macdonald, К.М., 1999), односно,
 - функција које обављају (Houle, 1970; Parker et al., 1975; Звекић и Савин, 1981; Houle, et al. 1987; Freidson, 1988; Bloland, 1992; Марковић, 1992; Osman, 1995; Merriam and Brockett, 1997; Chassel, 2000; Huet, 2000).

У социолошкој литератури се често, као аутор који је пишући о професији посебан значај придавао професионалним асоцијацијама, издваја Гуди (Goode, 1957), који је покушао да покаже како развијене професије готово

да могу да се изједначе са професионалном асоцијацијом (удружењем) као специфичном друштвеном групом јер су:

- 1) чланови професионалних асоцијација ограничени колективним идентитетом;
- 2) када је једном прихваћен, ретко ко од чланова добровољно напушта професионалну асоцијацију, тако да се о статусу члана пре може говорити као о континуираном него о привременом;
- 3) чланови професионалних асоцијација деле заједнички систем вредности;
- 4) о улогама и обавезама у деловању чланова професионалних асоцијација у односу на остале припаднике и/или на неприпаднике професије одлучују подједнако сви чланови;
- 5) припадници професионалне асоцијације говоре заједничким језиком, који је само парцијално разумљив особама које нису њени чланови;
- 6) професија има моћ над чланством професионалне асоцијације;
- 7) границе професионалне асоцијације су јасне у социјалном, али не и у психолошком или географском смислу;
- 8) професионална асоцијација социјално репродукује будуће генерације - “крз контролу селекције будућих припадника и процес обучавања у њу се уводе регрути за један од кључних процеса социјализације одраслих” (Goode, 1957, стр. 194).

Професионалне асоцијације као друштвену групу виде и други аутори. Мандић посебно наглашава заједничка интересовања припадника групе коју чине особе које се баве истим занимањем, и “заузимају исти положај на лествици друштвених вриједности те се међу њима развија осјећај заједничке солидарности, специфичне за сваку професионалну групу” (Мандић, у: Босанац, Мандић и Петковић, 1977, стр. 497). Он истиче да осјећај заједничке солидарности потиче од истих или сличних интереса међу припадницима професије, а њихова духовна повезаност од заједничких образаца - обичаја и посебних етичких норми “од којих се састоји односна друштвена функција те професионалне друштвене групе” (Ibidem).

Из психолошке перспективе у најширем смислу посматрана, професионална асоцијација представља једну од основних афилијативних заједница са којом појединац може да се идентификује: у њој, као и у другим афилијативним групама владају дух сарадње и заједништва, чак и привржености (деталније у: Reber, 1995).

Поједини аутори своја објашњења не заснивају на психолошким чиниоцима који професионалне асоцијације одвајају од других друштвених група, већ их ослањају на извесне формалне аспекте професионалних асоцијација - индивидуалне (које се тичу чланова) или колективне (које се односе на обављање професионалне праксе). Тако, Ваткинс (Watkins, 1999) сматра да минимум заједничких чинилаца који професионалну асоцијацију разликује од других друштвених група представљају:

- 1) баријере за улазак у асоцијацију, засноване на квалификацијама (образовању/искуству) чланова,

- 2) регистар чланова,
- 3) кодекс професионалне етике и/или статут/упутство за обављање професионалне праксе и
- 4) систем за одржавање стандарда и квалитета обављања професионалне праксе.

Формалне аспекте у први план тумачења феномена професионалне асоцијације постављају и Звекић и Савинова (Звекић и Савин, 1981). Они о професионалном удруживању говоре као о једном од основних својстава професије. При томе, посебно наглашавају својство униформности јер се у једну асоцијацију (удружење) организују (удружују) припадници једне исте професије. Због тога професионална асоцијација представља својеврстан симбол професије. Међутим, постојање професионалне асоцијације је неопходан, али не и довољан услов да се једно занимање развије у професију. Неопходност постојања професионалне асоцијације свакако је узрок томе да многе нове професије настоје да преточе ово “структурално својство старих професија” у “инструментално-идеолошко средство и симбол” (Ibid., стр. 81). Али у тој својеврсној “имитацији” професионалних асоцијација развијених професија, нове професије често остају ускраћене: оне понекад остају у оквирима “синдикалне усмерености”.

Професионалне асоцијације (удружења), карактеристичне за развијене професије, сложеније су оријентисане: оне су формалне организације које “претпостављају постојање основних заједничких интереса припадника једног истог занимања и свест о постојању таквих интереса” (Ibid., стр. 80). Ови интереси имају не само синдикалистичку (услови рада, сигурност запослења), већ и стратешку димензију (критеријуми за пријем у професију, признавање статуса, контрола и постављање стандарда понашања, унапређење радне и моралне дисциплине итд). Но, Звекић и Савинова указују како је осим постојања свести о заједничким интересима за формирање професионалне асоцијације неопходан још један чинилац - бројност припадника исте професије.

На значај формалних аспеката за професионално удруживање указују и други аутори. Бун (Воопе, 2001) развијене професије разликује од нових с обзиром на степен организованости професионалних асоцијација. За овог аутора, професије најнижег степена организованости захтевају припадност професионалној асоцијацији и партиципацију у неформалним састанцима. Професије следећег степена организованости подразумевају претежно пасивну партиципацију у програмима континуираног професионалног усавршавања, на конференцијама и формалним састанцима. Трећи и највиши степен организованости огледа се додатно и у активној партиципацији чланова у акредитованим активностима асоцијације (чиме се елиминише партиципација у субстандардним програмима), као и давање одређених сертификата, признатих на државном нивоу.

Међу ауторима који професионална удружења (асоцијације) сматрају засебном врстом друштвених група код којих су посебно изражене специфич-

не формалне и/или индивидуалне одлике, посебно се издваја неколицина њих који професионалне асоцијације сматрају интересним групама (Parker et al., 1975; Рус и Арзеншек, 1984). Ови теоретичари деле мишљење да у савременом свету рада, заједно са синдикалним организацијама, професионална удружења (асоцијације) делују насупрот асоцијација послодаваца.

Паркер и сарадници посебно јасно повлаче линију разграничења између професионалних асоцијација и синдикалних организација, иако сматрају да ове две групе имају неке заједничке карактеристике. Основне разлике између професионалних асоцијација и синдикалних организација, по мишљењу Паркера и сарадника, односе се на:

- (1) **чланство**: у синдикалним организацијама доминирају особе са нижом и средњом стручном спремом, док су припадници професионалних асоцијација кадрови са “високом стручном спремом и јасно препознатљивим професионалним статусом (било да су припадници традиционалних или нових професија)” (Parker et al., 1975, стр. 137);
- (2) **функције**: искључива функција синдикалних организација је заштита и заступање интереса чланова, везаних за новчану надокнаду и услове рада, што је само једна, минорна функција професионалних асоцијација;
- (3) **ниво и обим деловања**: ниво деловања синдикалних организација је искључиво локални јер се односи само на интересе чланова, док је обим и ниво деловања професионалних асоцијација слојевит како у погледу интересних група на које врше утицај, тако и у географском смислу;
- (4) **циљеве**: циљеви којима теже синдикалне организације - остварење политичког и економског утицаја на националном нивоу, само до мере у којој се заступају интереси чланства, решавање проблема у организацији и побољшање финансијског положаја - знатно су ужи од оних које постављају професионалне асоцијације - њихов крајњи циљ је остварење добробити (чланова, професије, клијената, као и друштва у целини).

И код других аутора препознаје се тенденција да до одређења професионалних асоцијација дођу повлачењем разлика са другим друштвеним групама. Из андрагошке перспективе као један од занимљивих, издваја се приступ Хала и сарадника (Hall, et al., 1999), који су покушали да дефинишу професионалне асоцијације повлачећи линију раздвајања између невладиних и владиних непрофитних организација. Ови аутори указали су на разлике у формализованости организације, менаџменту, средствима и начинима мотивисања и локусу кључних ресурса. Нашли су да се разлике испољавају кроз формалну и хијарархијску организованост невладиних и владиних непрофитних организација, у којима функцију управљања искључиво високо формализованим, легалним средствима обавља само неколицина особа. Супротно томе, професионалне асоцијације су неформално организоване, са хоризонталном структуром управљања, где се одлуке доносе консензусом свих чланова. За свој рад чланови невладиних и владиних непрофитних организација добијају новчану надокнаду, док се припадници професионалних асоцијација за рад мотивишу на друге начине и другим средствима. За остварење

својих функција, ове прве најчешће користе специјалистичко знање професионалаца из шире заједнице, док професионалне асоцијације користе искључиво искуство и знање својих припадника.

О значају професионалних асоцијација на потпуно другачији, и посебно занимљив и прихватљив начин, писали су и аутори за које је заједничко одбацавање таксономског приступа као “анахроног и статичног” (Bucher and Strauss, 1961; Houle, et al., 1987; Underwood and Wallace, 2000). Та група теоретичара полази од схватања феномена професионализације као динамичног континуума који има два екстрема: нарастајућу суму знања која води специјализацији и професионално удруживање. Сва занимања која се налазе у процесу професионализације у одређеној мери теже синхронном достизању оба екстрема. На то их нагоне две снажне силе - (а) тежња за развојем и научним фундарањем, коју испољавају припадници професије и (б) тежња за јавном препознатљивошћу професије, коју намеће друштво. Међутим, иако се може поћи од претпоставке да постоје потпуно развијене професије (у области медицине, права и религије) са знатно извеснијом сигурношћу може се тврдити да, у суштини, ни једна професија није у стању да потпуно досегне било један било други пол.

Бучер и Штраус сматрају да је уместо традиционалног питања да ли се за одређену групу занимања с обзиром на досегнутост одређених карактеристика развијених професија може рећи да су им сличне и да су и саме досегле статус професије - у научном смислу знатно оправданије постављање питања “колико одређена група занимања може да буде професионализована у односу на друге, сличне групе” (Bucher and Strauss, 1961, стр. 332). Истичући вишеструки, комплексан утицај професионалних асоцијација на сопствене чланове и друштво, Бучер и Штраус су кроз димензије подстицања политичке конкуренције, конфликта који се развијају унутар асоцијација, стварања коалиција унутар и изван асоцијације - дали значајан допринос расветљавању проблема професионалних асоцијација са микрополитичког аспекта и проширили схватање ранијих теоретичара (на пример, функционалиста који су полазећи од претпоставке о релативној хомогености идентитета, вредности и интереса унутар једне професионалне групе истицали да је сврха хијерархијског груписања специјалиста унутар подручја усмерена на јачање политичке активности асоцијације и осигуравање организационог консензуса). Сходно томе, Бучер и Штраус, истакнути припадници “процесног правца” (*the process school*), изградили су препознатљив “динамички модел” професионализације, у коме посебан значај заузима развој професионалних асоцијација. Они указују да се процес професионализације остварује упоредо са развојем професионалне асоцијације, који се одвија кроз пет фаза:

- 1) Прва фаза подразумева формирање (или одређивање) подручја заједничког деловања. Ово подручје може да представља било продукт груписања специјалиста око заједничке мисије, било еволуцију сегментираних мисија у подручје - што је, према Џарвису (Jarvis, 2000) случај са подручјем образовања и учења одраслих.

- 2) Друга фаза односи се на заснивање програма за професионално припремање стручњака за конкретно подручје на институцијама за високо образовање.
- 3) Трећу фазу чини формирање професионалне асоцијације.
- 4) Четврта фаза односи се на елиминацију неквалификованих или недовољно квалификованих појединаца из професионалне асоцијације.
- 5) Пету, завршну фазу представља развој кодекса професионалне етике.

Давањем тако великог значаја професионалним асоцијацијама Бучер и Штраус су изразили незадовољство претходним теоријским моделима професионализације (нпр. историјско-развојним моделом) који су сматрали “аполитичним” и “догматичним” јер нису препознавали значај професионалног удруживања у разјашњавању проблема друштвене поделе рада, алокације ресурса, напредовања и специјализације. Овај модел професионализације неколико година касније преузео је и допунио познати северноамерички социолог Виленски (Wilensky, 1964), који је, сматрао да професионално удруживање представља кључни екстрем у биполарном континууму професионализације.

Немогућност досезања “тачке апсолутне професионализације” (у терминима специјализованости и удруживања) посебно су у свом раду анализирали и детаљно изложили и андрагози Хул, Сајфер и Богс (Houle, Cyphert and Boggs, 1987). У свом раду они су пошли од претпоставке да како друштво постаје све комплексније, у економском и социјалном погледу (кроз процесе индустријализације, урбанизације и бирократизације), то има више оправдања да се посматрање професије кроз ригидну, статичку оптику “концепта есенцијалних компоненти” измести ка перцепцији професије као динамичког процеса у коме занимања теже идеалу професије. Хул и сарадници сматрали су да место било које професије на континууму чији један пол чини нарастајућа сума знања која води специјализацији, а други - професионално удруживање - није константно. “Професије еволуирају као последица међусобне интеракције ефеката повећане специјализације и неопходности професионалног удруживања. Еволуција се даље убрзава комплексношћу друштва и стално нарастајућом базом знања” (Ibid., 1987, стр. 88). Концепт професионализације, за ове ауторе, укључујући и неке њихове следбенике (нпр. Underwood and Wallace, 2000) је динамички процес који зависи од мере или степена до којег су изражене ове две карактеристике.

Основни елементи (“константе професије”), поред “официјално признате суме знања и вештина”, засноване на апстрактним, теоријским концептима су, и по мишљењу Фрейдсона (Freidson, 1999), везани за професионална удружења. Ти основни концепти су, у првом реду, професионална подела рада, а затим професионална контрола тржишта рада и заједничка контрола професионалног припремања коју обављају универзитети у сарадњи са професионалном асоцијацијом (Freidson, 1970). При томе, посебно значајан утицај на остварење ових концепата имају организације везане за професију, у првом реду професионалне асоцијације. Фрейдсон и процес професионали-

зације одређује као професионалну контролу рада, која је условљена деловањем неколико различитих врста организација везаних за професије:

- 1) Прва је организација која није ограничена само на уско подручје деловања једне професије, у којој припадници разних професија и разних занимања обављају свој рад (нпр. компанија у којој, поред осталих запослених, свој рад обављају и лекари). Овај вид организације није у свим случајевима инхерентан развијеним професијама чији су припадници, посебно у прошлости, настојали да самостално обављају своју професионалну праксу.
- 2) Друга је организација коју чини одређен број припадника једне професије и пара-професионалаца у којој они, у оквиру подручја деловања своје професије обављају професионалну праксу (нпр. здравствене установе, било да су у приватном или друштвеном власништву; велике адвокатске канцеларије; цркве).
- 3) Трећи вид организације, присутан у професијама је професионална асоцијација. Она има легални статус за преговарање са представницима државне власти о установљавању, очувању, одбрани и ширењу професије и подручја њеног деловања.
- 4) Четврти вид организације Фрейдсон назива “информалном организацијом”. Њу ни сами припадници професије, нити шире друштво не препознају као организацију; она је, међутим, увек присутна у свим професијама. Ову врсту организације чини променљиво и бројчано ограничено чланство припадника исте професије који се разликују по професионалном искуству, знању и способностима. Основна функција информалне организације је у ужем смислу *консултативна*, јер служи размени професионалног искуства, употпуњавању, ширењу и освежавању стручног знања, док је у ширем смислу гледано - *промотивна*, јер подиже стандарде обављања професије и учвршћује мање искусне припаднике у одлуци да наставе бављење професионалном праксом.

Међутим, базични начин удруживања практичара - професионалаца, заснован на сарадњи није ни информална организација, нити организација у којој они обављају своју делатност, већ професионална асоцијација преко које они остварују заједничке интересе, наглашава Фрейдсон (Freidson, 1988). Професионалне асоцијације не само да представљају практичаре, већ и “дају легитимитет државној политици за коришћење њиховог специјализованог знања и вештина” (Freidson, 1999, стр. 125). Тај вид организације представља “формалну организацију професије, у којој професионална етика има важну функцију у убеђивању представника државне власти и шире друштвене јавности за пружање подршке конкретной професији” (Freidson, 1988, стр. 200).

Професионална удружења, као репрезенти свих практичара - не могу бити у потпуности монолитна. У њима се врши стратификација према когнитивној и административној димензији, као и диференцијација с обзиром на специјализацију и начин обављања праксе. Припадници асоцијација разликују се и с обзиром на индивидуалну, политичку и интелектуалну моћ, инте-

ресе и сл. Те разлике међу припадницима професије ретко воде консензусу приликом доношења кључних одлука. Структуром организације професије “очигледно доминира мала група која је ту повластицу стекла способношћу да се кроз устаљену процедуру наметне одређеним карактеристикама”, наглашава Фрейдсон (Freidson, 1988, стр. 28). У професионалним асоцијацијама није дозвољено опозиционо груписање, па се управа најчешће стално реизабира.

Околности под којима неко професионално удружење организује и контролише рад Фрейдсон (Freidson, 1999) објашњава преко појма снаге (моћи) и контроле као основног механизма за њено успостављање и супротставља их околностима под којима професионално удружење контролишу управа организације (монократским, рационално-легалним административним средствима) или корисници услуга (релативно слободним избором на релативно слободном тржишту). Професије услед деловања професионалне асоцијације следе “логички другачији метод организовања поделе рада” (Ibid., стр. 120). Развијене професије преговарањем креирају међусобне правне границе, а потпуно самостално утврђују и контролишу и поделу рада унутар свог подручја деловања.

Због тако великог значаја који имају професионалне асоцијације, Фрейдсон је сматрао потпуно оправданим њихово искључивање из групе есенцијалних елемената професије. Он их је поставио у саму срж феномена професије и процеса професионализације и назвао основним “институцијама професионализма”. За њега, професионалне асоцијације представљају својеврсну рефлексију саме професије, јер је “једино кроз њих могуће разумевање разлога због кога форме професије варирају у различитим периодима и различитим нацијама” (Ibid., стр. 122). Институције професионализма (професионалне асоцијације) не могу се установити нити опстајати без демонстрације моћи. Једина моћ коју професије у настајању, без развијених професионалних асоцијација, поседују је њима својствена, јединствена сума знања и вештина. Она “представља врсту моћи везане за људски и културни капитал, која нема моћ економског или политичког капитала” јер професионалне асоцијације варирају међу собом с обзиром на организацију и државну политику, напомиње Фрейдсон (Ibidem).

Доста аутора сматрало је Фрейдсонов модел погодним за објашњавање процеса професионализације. Шпорерова, као и Фрейдсон, говори о организованости професије узимајући у обзир као основне критеријуме “ступањ организованости институције за професионално образовање, типове организација у којима се професије најчешће запошљавају и организованост професионалних удружења” (Шпорер, 1990, стр. 28). Те критеријуме она посматра кроз призму степена демократичности друштвеног система и закључује да су професионалне асоцијације, као вид професионалног удруживања, битне за процес професионализације. Својим деловањем професионалне асоцијације потпомажу остварење пуне професионалне слободе.

Шпорерова сматра да што су професије старије, то имају и развијенија професионална удружења; код савремених професија структура и степен комплексности, ригидности и хијерархичности варирају додатно и с обзиром на “ступањ демократичности система”. Демократичност система утиче и на циљеве професионалних удружења: у тоталитарним системима професионалне асоцијације “обично имају само један циљ окупљања, а то је размјена стручног и знанственог мишљења” (Ibid., стр. 30). У другим, постојећим типовима система постављају се вишеструки циљеви, који могу варирати од надзора регрутације за професију, професионалног припремања, унапређења базе знања, па све до заштите монопола и контроле рада. У трећој, идеалној групи удружења постављаће се веома широки циљеви који ће се делом поклапати са циљевима синдикалних организација, а другим делом са циљевима група за социјални притисак (нпр. за економску корист припадника). Међутим, другачије од Фрейдсона (Freidson, 1988; 1999) и Абота (Abbott, 1995; 1998) који сматрају да традиционална, окоштала, хијерархијска и монолитна професионална удружења нису више у стању да се “ухвате у коштац” са изазовима које пред савремене професије ставља динамика модерног света рада, Шпорерова сматра да баш таква структура погодује повећању флексибилности и “брзом реагирању на вањске подстицаје” (Шпорер, 1990, стр. 31).

И други аутори (Larsen and Olsen, Eds., 1996; Krause, 2001) професионалну асоцијацију одређују преко појма контроле професије. Они контролу професије схватају као рефлексију деловања професионалне групе која поседује специјалне интелектуалне вештине, суму практичног и/или теоријског знања стеченог на некој институцији за високо образовање. Тако, Ларсен и Олсен (Larsen and Olsen, Eds., 1996) сматрају да се професија може готово у потпуности објаснити преко феномена социјалне затворености подручја деловања и моћи професије. Границе социјалне затворености постављају професионалне асоцијације, преко којих припадници професије, уједно, артикулишу своју професионалну моћ. Социјална затвореност, како сматрају ови норвешки аутори, односи се на монополизацију деловања у неком подручју коју врши једна група тако што затвара могућности деловања за друге социјалне групе. Ток монополизације посредством деловања професионалних асоцијација може се одвијати двојачко: (а) кроз искључивање, при чему се моћ професионалних асоцијација демонстрира хијерархијски, “на доле” и (б) кроз узурпацију, која се остварује демонстрацијом моћи професионалних асоцијација “на горе”.

Ларсен и Олсен указују да професионалне асоцијације чине професије различитим од занимања, јер омогућавају одвијање “процеса у коме група људи различитим методама постиже готово монополистичку контролу над неким задацима у оквиру друштвене поделе рада” (Ibid., стр. 61). Они прихватају Фрейдсоново мишљење да професионалне асоцијације имају капацитет да створе својеврсни “заклон” на тржишту рада и остваре монопол над обављањем заштитно-регулаторне функције за прихваћене припаднике про-

фесије. Али, професионална асоцијација има и друге функције преко којих се њено деловање шири и на друге домене, у првом реду, на домен слободног времена, у који доспева преко промотивне и интегративне функције.

Допуњавајући Ларсеново и Олсеново објашњење деловања професионалних асоцијација, Краус елементима контроле и професије додаје још један елемент - утицај државе. Држава представља противтежу снази асоцијације. Што је она снажнија, то асоцијација има мању моћ над пријемом нових чланова, над постављањем правила за обављање професије, над одређивањем трајања професионалне припреме. У ситуацији када држава има пуну контролу над професијом, она детерминише и њено подручје деловања. За разлику од чврсто контролисаног и централизованог, у флексибилнијим системима се у оквиру самих професија, кроз професионалне асоцијације квалификованим кандидатима додељују сертификати или дипломе, и то обично тек након успешног завретка студија у овлашћеној институцији за високо образовање и након обављене професионалне праксе, а понекад тек пошто су кандидати положили формално прописани испит. У овом случају, професионалне асоцијације имају изузетно широка овлашћења. Међутим, како Краус наглашава, “у реалном свету, потпуна доминација асоцијације, без контроле државе, ако се уопште може наћи, ретка је” (Krause, 2001, стр. 150).

Релативизујући на тај начин снагу професионалних асоцијација, Краус пише да држава, без обзира колико је сматрала демократском - има значајну контролу над професионалним припремањем припадника професија, њиховим радним местима, тржиштем рада и регулативама које доноси професионална асоцијација. Међутим, остаје отворено питање да ли она делује као фацилитатор процеса професионализације, супарник, финансијер или “тихи партнер”, јер је њено деловање стално променљиво.

Становише о међусобној повезаности нивоа и облика деловања професионалних асоцијација са степеном флексибилизације и децентрализације читавог друштва дели и неколицина савремених руских андрагога (Zmeuov, 1998; Новиков, 2000; Моисеева, 2005). Но, неки од ових аутора са опрезом указују на тенденцију “уситњавања” професионалних асоцијација која води слабљењу деловања професије. У том светлу Новиков (Новиков, 2000) анализира неприхватање постојеће традиције, регионално разједињавање и уску сегментацију у професионалним асоцијацијама на подручју образовања у данашњој Русији. Он сматра да су за професионализацију на подручју образовања од кључног значаја транспарентност и стална евалуација рада чланова професионалних асоцијација.

Потпуно другачију перцепцију професионалне асоцијације од свих наведених аутора има Абот (Abbott, 1995; 1998). Он професионалну асоцијацију сматра потребним, али не и неопходним условом за остварење процеса професионализације. Полазећи од схватања професије као променљивог, активног ентитета који делује у еко-систему, способног да се дели и окупља, да се трансформише кроз амалгамацију (удруживање), диверзификацију и раздруживање, да улази и излази из неког подручја, он издваја три базичне

димензије овог феномена - људе, рад и организацију. Иако је, по његовим речима, сасвим јасно да, уопштено говорећи, професије и занимања организована у неку врсту "гилди" укључују посебну групу људи, посебну врсту рада и организовано тело или структуру и способност неке врсте саморепродукције, ови атрибути нису ни довољни ни неопходни да би се могло говорити о професији. У савременом свету рада, указује Абот (Abbott, 1995), као социјални ентитети признате су и делују професије:

- 1) "**са снажном формом**" - које имају снажну професионалну асоцијацију и јасно изражене све атрибуте (традиционалне професије, на подручју: медицине, права);
- 2) које немају јасно издиференцирану професионалну асоцијацију, а поседују друге потребне атрибуте. То је случај са професијама које су у "формативном стадијуму", које се понекад означавају терминима "**квази професије**" или "семи-професије". У овој фази су се у неком периоду развоја налазиле и све традиционалне професије са сада снажном формом;
- 3) чији припадници не обављају рад из разноврсних разлога: услед **технолошких промена** (што је случај, нпр. код железничко-саобраћајних инжењера, за чијим се радом смањује потреба), **законских забрана** (разни медијуми и астролози, који се у неким случајевима могу посматрати као професија, јер имају развијене све друге атрибуте), услед **недостатака** или **осијања клијентеле** (свештеници) у неким друштвима или неким временским периодима - "**професије без посла**";
- 4) које имају професионалну асоцијацију и подручје рада, али немају стабилно чланство: професије у процесу флукуације чланства, услед, нпр. недостатка посла, "прелазне професије" - које се обављају само као једна од фаза професионалног живота (нпр. копилоти), или професије у нестајању - "**флукуирајуће професије**".

Абот, међутим, указује да је професионално удруживање укључено у три основна атрибута који чине структуру професије (припадници професије, врста рада и професионална асоцијација). Професионални атрибути, а тиме и професионалне асоцијације, имају посебан значај јер креирају границе подручја деловања. "Пропустљивост" ових граница јача професију. Но, њихова ригидност пружа краткорочну сигурност али, дугорочно гледано, професију чини "рањивијом". Но, по мишљењу овог теоретичара, професионално удруживање је у савременом свету доживело значајне трансформације. Деветнаестовековне "масовно асоцијацијске" професије, чак и у подручјима као што су медицина и право, чији су припадници потпуно самостално обављали свој рад, ако су икада и постојале - данас нестају, пише Абот (Abbott, 1998). Данас је "елитни" модел професионалног организовања доминантан у свим развијеним професијама. Доминирајућа елита пружа услуге широком кругу клијената, контролише професионално припремање припадника професије на универзитетима и диктира главне токове деловања. Мали број маргинализованих припадника развијених професија делује самос-

тално, пружајући услуге веома ограниченом броју клијената. Због тога готово све развијене професије теже да “масовно асоцијацијски” модел организације, преточе у модел “федерацијске професије”. Та трансформација је знатно лакша код професија које још увек нису у потпуности развијене, окштале. Новим, “федерацијским” моделом професионалне асоцијације, посебно у случају развијених професија губи се могућност апсолутног надзора лицензирања, стварања монопола над пружањем услуга, а у извесној мери чланови “федерацијски организованих професија” губе аутономију и привилеговани статус. Међутим, за професије у развоју “федерацијски модел” професионалне асоцијације је много прихватљивији због отворености (“велике пропустљивости граница деловања”); експанзије базе професионалног знања. Тим професијама овај модел отвара простор за освајање нових суб-подручја у стално променљивом окружењу. Осим тога, “федерацијски модел” има и посебан андрагошки значај: он подстиче континуирано професионално усавршавање и освежавање знања, које је неопходно јер су “за већину професија, за већину професионалаца у модерној историји професија - лутање, поновно учење, и промене - типично, а не атипично искуство” (Ibid., стр. 443).

Аботово схватање следе и други значајни аутори. Тако Болчић (Болчић, 2003) наглашава да су се у правцу федерацијског модела развијале и у ранијем периоду (још од 18. века), у појединим регионима Европе и неке професије које су, истовремено, у другим срединама следиле “масовно ‘асоцијацијски’” модел. Болчић као пример наводи налазе Винча (Winch, у: Болчић, 2003, стр. 157-158) о “два модела секторске регулације” неких професија у Француској и Великој Британији - “модел корпуса” и “модел професије”, који се разликују с обзиром на управљачки систем и сазнајну основу. Доминантну улогу у формирању ова два модела имала су “нека битна својства глобалног ‘пословног система’”. У Француској, чије је основно својство пословног система етатизам, у појединим професијама је развијено удруживање сходно “моделу корпуса”. За разлику од тога, у Великој Британији је сходно доминирајућој глобалној тржишној оријентацији развијан “модел професије” (Ibidem).

Улога професионалних асоцијација у процесу професионализације

Вишеструке улоге које у процесу професионализације имају професионалне асоцијације представљају проблем који је заокупљао пажњу и око кога је свој рад концентрисао велики број аутора различитих научних оријентација. Према неким од њих, основна улога професионалних асоцијација може се, у најширем смислу, одредити као *заштитна*, тј. као заступање (заштита) интереса чланова професионалне асоцијације (Houle, 1970; Звекић и Савин, 1981; Freidson, 1988; Марковић, 1992; Osman, 1995; Тодоровић и Недовић,

1996). За друге ауторе, као основну улога професионалних асоцијација могуће је издвојити:

- заштиту и унапређење професионалне групе (Жупанов, 1987; Литвинова, 2002),
- руковођење професионалном групом (Merriam and Brockett, 1997) или
- артикулисање професионалног утицаја (Macdonald, К.М., 1999),
- остваривање законске заштите професионалне делатности (Willensky, 1964, у: Болчић, 2003) или
- обликовање каријере припадника професије (Freidson, 1988; Литвинова, 2002).

Интересантно је и схватање Макдоналда (Macdonald, К.М. 1999, стр. 170) да је основна улога професионалних асоцијација у процесу професионализације **артикулисање професионалног утицаја**. Та улога се остварује кроз реализацију три задатка:

- 1) Први од њих је интеграција свих професионалних група у једну, “кровну” асоцијацију. Што је утицај интегративне асоцијације израженији, то је и организација професије “чвршћа”, јединственија.
- 2) Наредни задатак се односи на професионалну мобилизацију. Она се постиже јасним одређивањем “граница надлежности”. Што је епистемолошка основа професије ужа, то је лакше извршити мобилизацију, јер постоји јединствено заједничко подручје интереса, али се на тај начин, истовремено, сужава и проблематика којом се припадници професије баве. То је случај са развијеним професијама, као што су професије лекара, свештеника, адвоката. Међутим, има и таквих “нормативних и синкретичких професија које посматрају тако велики број проблема као подручје свог легитимног интереса, да се њихов капацитет деловања распршује”, указује Кеит Мекдоналд (Ibidem) и као примере нормативних и синкретичких професија у којима се дешава дисперзија деловања наводи инжењере, економисте, социологе, психологе и др.
- 3) Последњи, трећи задатак којим се остварује основна улога професионалних асоцијација је ширење капацитета за стварање алијанси. Његово остварење зависи од бројних чинилаца, као што су професионални контакти са другим утицајним групама, степен консензуса унутар професије, број чланова професије који не обављају професионалну праксу итд.

Артикулисање професионалног утицаја као основна улога професионалних асоцијација зависи и од других чинилаца: од базе теоријског и практичног знања, инклузивности/ексклузивности, односно, хомогенизованости професије око неких кључних питања, монопола на тржишту услуга, (високог) друштвеног статуса, социјалне затворености професије, јурисдикције, професионалног припремања, монополизације професионалног знања, као и социјалног, политичког и културног контекста (Ibid., стр. 170-190).

По питању артикулисања професионалног утицаја као основне улоге професионалних асоцијација искристалисала су се два правца у објашњавању. Једна група аутора сматра да професионални утицај зависи од тржишне

ситуације професије, организационог потенцијала чланова и карактеристика политичке културе (Звекић и Савин, 1981). Други аутори (Жупанов, 1987; Freidson, 1998; Марковић, 1992; Osman, 1995; Merriam and Brockett, 1997; Krause, 2001) истичу значај социјалног, политичког, културног и економског контекста за остварење професионалног утицаја. Они указују и да степен успеха у обављању широко конципиране основне улоге професионалне асоцијације директно зависи од: свести о припадности професији, међусобне подршке чланова, правне и јавне дефинисаности улоге асоцијације, политичке моћи и од, као најважнијег међу побројаним чиниоцима, способности асоцијације да својим ауторитетом и могућношћу контроле дешавања од професионалног интереса утиче на чланове професије и на ширу јавност. Два последња чиниоца посебно се међусобно прожимају: друштвена моћ коју професионална асоцијација ужива у директној је зависности од поседоване снаге (могућности контроле чланова асоцијације и подручја професионалног деловања). Један од начина досезања потребне снаге (изражене кроз могућност контроле и поседовање ауторитета) је установљавање кодекса професионалне етике, система контроле акредитације и стварање система подршке за учвршћивање лојалности чланова.

И северноамерички андрагог Хул је међу ауторима који издвајају остварење професионалног утицаја као основну улогу професионалних асоцијација. Но, он истиче и да је остварење професионалног утицаја директно повезано са “статусом чланова, њиховом посвећеношћу професији, жељом за учешћем у доношењу и примени политичких одлука, осећањем обавеза, жељом за дружењем и заједништвом, и коначно, жаром за образовањем” (Houle, 1970, стр. 8). Преко на тај начин досегнуте снаге, професионалне асоцијације утичу на своје чланове и на ширу јавност остварујући друге, посебне улоге: заштитно-регулаторну, промотивну и интегративну.

Заштитно-регулаторна, као једна од најчешће описиваних посебних улога професионалних асоцијација (Houle, 1970; Parker et al., 1975; Звекић и Савин, 1981; Freidson, 1988; Bloland, 1992; Марковић, 1992; Chassel, 2000; Huet, 2000) огледа се у:

- контроли пријема нових чланова, броја будућих припадника професије и квалитета њиховог професионалног припремања,
- елиминацији и/или ограничавању деловања припадника других професија и непрофесионалаца на подручју делатности,
- заштити и подизању статуса чланова,
- контроли цена професионалних услуга,
- постављању кодекса професионалне етике,
- договарању и постављању стандарда за обављање професије, као и за професионално припремање, континуирано професионално усавршавање, за издавање и потврђивање лиценце и издавање сертификата,
- спровођењу одређених дисциплинских поступака против чланова професионалне асоцијације који су прекршили кодекс професионалне етике или су обављали рад испод договорених или прописаних стандарда.

Теоретичари који професионалне асоцијације посматрају кроз андрагошку призму често приоритет дају *промоцивној* улози, коју сматрају једном од “основних снага” професионалних асоцијација (Савићевић, 1985а, 1991ц; Голубовић, 1985а, 1985б; Сучић и Огризовић, 1985; Merriam & Brockett, 1997). Остваривањем промотивне улоге “обликује се идентитет подручја, разумљив широј јавности”, указују Мериамова и Брокет (Merriam & Brockett, 1997, стр. 237). Тек кроз њу, професионалне асоцијације су “у стању да у потпуности заступају интересе појединаца, подручја и друштва у целини”, али и да “упознају нове практичаре са перспективама професије, филозофијом, вредностима, и још више - да врше процес социјализације својствен свим професионалним групама” (Ibidem). Ова функција се, тврди више аутора (нпр: Parker et al., 1975; Houle, et al. 1987; Савићевић, 1985а, 1991ц, 2006а, 2006б; Голубовић, 1985а; Freidson, 1988; Osman, 1995; Merriam and Brockett, 1997; Ломовский, 2000; Новиков, 2000; Деспотовић, 2001; Алибабић, 2002; Евдокимова, Кугел’, Олимпиева, 2002; Литвинова, 2002; Моисеева, 2005) артикулише кроз:

- понуду програма континуираног професионалног усавршавања и освежавања знања (различитих организационих облика, нпр. кроз курсеве, семинаре, разговоре, радионице),
- подстицање истраживања (нпр. давањем награда и стипендија) и
- дисеминацију резултата емпиријских и теоријских налаза (нпр. преко часописа, билтена и монографија које објављују, те јавних предавања, семинара, симпозијума и конференција које организују професионалне асоцијације).

Још једна функција - *иницијативна*, често се наводи у студијама које се баве феноменом професионализације. Она се најчешће објашњава преко подстицања развоја заједништва међу члановима (Parker et al., 1975; Звекић и Савин, 1981; Chassel, 2000) и преко управљања (менаџмента) подручјем образовања одраслих (Merriam and Brockett, 1997).

У андрагошком смислу (према: Савићевић, 1991ц, стр. 22; Ломовский, 2000; Новиков, 2000; Литвинова, 2002; Моисеева, 2005. и др) посебно су значајне поједине функције које утичу на остваривање заштитно-регулаторне и промотивне улоге професионалних асоцијација:

- планирање и организовање, развој и акредитација програма континуираног професионалног усавршавања,
- сарадња са факултетима и универзитетима у професионалном припремању чланова професије кроз развој курикулума и акредитацију програма, издавање сертификата и диплома,
- публикување и дисеминација професионалних часописа и других публикација које помажу дифузији знања и унапређењу професије,
- укључивање у решавање професионалних проблема,
- отварање нових могућности на подручју професионалне делатности.

Професионална аутономија

Појам аутономије, као и други појмови који се користе за објашњење феномена професије и професионализације, засићен је вишеструким значењима. Етимолошки гледано, термин аутономија (гр. *αυτονομία*, *αυτος* - предметак у сложеницама који има значење сам, само, *νομος* - закон) означава самосталност, политичку независност. Такође, термином аутономија означава право и/или снага поковања сопственим законима (Patterson, 1989; Webster-Merrill, 1995; Abate, Sagala, 2002; Geddes & Grosset, 2002. и др). У социолошком смислу, аутономијом се често означава слобода или самостална контрола деловања (Koenig, 1959; Parker et al, 1975; Болчић, 2003. и др). “У најоскуднијем значењу... аутономија подразумева неки признат степен слободе у одлучивању и раду... Оно што разликује професионалну аутономију као тип функционалне специфичности је друштвено призната самосталност” (Звекић и Савин, 1981, стр. 77). Професионална аутономија има велики значај, наглашава Звекић, и указује да “у неких професија одлука професионалца је нешто више од обичног техничког упутства. Она постаје заповест. Битно је да професионални ауторитет има друштвени корен и у техничком и у организацијском и у моралном погледу” (Звекић, у: Милић и др., 1990, стр. 112).

У психологији, у најширем смислу, термином аутономија означава се независност, степен контроле над контекстом и методама деловања и “(релативна) ослобођеност од утицаја других на суђење, мишљење и веровање” (Reber, 1995, стр. 365). За Фулгозија (Фулгози, 1985) аутономија представља једну од 27 психогених наспрам 12 висцерогених и физиолошких потреба, којом се означава одупирање утицају, борба за независност.

Термин аутономија служи и за означавање управљања самим собом, независно од спољашњих, формалних регулатива и ограничења. Зато је “појам аутономије близак и појму слободе избора усклађених са самореализацијом” (Chene, 1983, стр. 39). Аутономија представља и специфичну форму слободе: “она имплицира на лишавање било какве одговорности према неком ауторитету, организационој хијерархији, заједничкој добробити или друштву као целини” (Ibidem). Слично мишљење има и Андриловић. Он аутономију разуме као својеврсну ауторегулацију (сопственог, унутрашњег) понашања, засновану на контроли коју појединац самостално обавља на основу развијеног репертоара понашања (према: Андриловић, Матијевић, Пастуовић и др., 1985).

Поједини андрагози (Деспотовић, 1995, 1997; Nelson, Pearson & Podesch, у: Nolan and Chelesvig, comp., 1997; Andruske, у: Sork, Chapman and St. Clair, Eds, 2000) аутономију директно везују за самоусмерено учење, где се она посматра као кључни персонални атрибут, који се испољава кроз самосталност, независност, способност критичког суђења или одлучивања и способност артикулисања норми и правила. Тако схваћена аутономија представља процес а не чин, јер ни једна индивидуа која живи у друштву не може у апсолутном смислу да буде аутономна. Овај процес увек је у релацији са контекстом.

Деспотовић везује феномен аутономије за критичко мишљење које представља пут ка зрелости или еманципацији “што у оба случаја значи исто Ђ аутономију или ослобођење од зависности” (Деспотовић, 1997, стр. 98). Он сматра да “андрагошки модел почива на претпоставци да су одрасли релативно аутономна и само-усмерена бића” (Деспотовић, у: Кулић и Деспотовић, 2004, стр. 57). И други аутори указују да у андрагогији, аутономија представља један од базичних термина који служе за дистинкцију одраслих од деце и младих: одрасли су аутономне личности, одговорни за своје деловање, каже Мезироу (Mezirow, 1997). Флуидност аутономије везује се и за континуирани процес критичке рефлексije. Како је аутономност појединачна, индивидуална - то се првенствено може расправљати о персоналној аутономији. Притом, “персонална аутономија представља образовни циљ” јер аутономија подразумева “усклађивање индивидуе са културно одређеним калупом ‘аутономности’” (Ibid., стр. 232). Још прецизније, указује Мезироу, “аутономија је слобода од зависности јер оно што вероватно спречава њен настанак је зависност од нечега што је споља...” (Ibid., стр. 235).

Слобода, самосталност, независност и одговорност уграђени су у суштину појма аутономије; то су и кључни атрибути развијених професија. Због тога, професионална аутономија, поред суме формалног знања представља један од кључних атрибута коју појму професије придају савремени аутори, указује Булатовић (Булатовић, у: Поткоњак и Шимлеша, 1989, стр. 256, стр. 42-43; Булатовић, 2002, стр. 126-130). Слично, и Звекић и Савинова сматрају да је аутономија “својство коме се најчешће придаје изузетна значај у разликовању професија од других занимања” (Звекић и Савин, 1981, стр. 77). Транталидијева указује да аутономија представља један од важнијих аспеката “трансферабилне” професионалне компетенције: “Способност особе да конструише одговарајуће компетенције комбиновањем вештина веома је комплексна и тешка за остваривање. У њеној самој сржи налази се аутономија”, наглашава ова грчка ауторка (Trantalidi, 2004, стр. 14).

Модареси и остали (Modarresi et al, 2001, стр. 2-3) у теоријско-емпиријској студији о опажању професионализма указују да разлику у степену професионализације међу занимањима која настоје да постану професије, већина аутора гради и с обзиром на професионалну аутономију иако је могуће и њено мерење засновано на теоријским конструктима: професионалне асоцијације, професионалних активности, професионалне припреме, лиценцу-ре и професионалног идентитета.

Слична запажања деле и други истраживачи феномена професионализације (Hely, 1962; Helsby, 1996; Nixon et al., 2001). Хели је још почетком шездесетих година указивао на потребу да се на подручју образовања одраслих смањи обим ангажовања “даровитих аматера” и да се приступи професионализацији, односно, припремању “аутономних” андрагошких кадрова. Он је писао да кроз професионалну аутономију у деловању “иако ће на први поглед изгледати као да долази до губитка одређених квалитета који су на почетку одликовали покрет образовања одраслих, подизање професионал-

ности ће омогућити озбиљније и прилагођеније суочавање са проблемима” на подручју (Hely, 1962, стр. 14).

Функционалистички оријентисани аутори најчешће изражавају уверење да професионална аутономија представља одраз моћи (утицаја) и знања. Тако су прво Гуд, а касније и Гулднер (Goode, 1957; Gouldner, 1976, у: Freidson, 1986) указивали да је професионална аутономија резултат заједничког деловања високих прихода и обављања интелектуално и технички комплексних функција, те да представља централну карактеристику “нове класе професионалаца” односно, један од кључних елемената “културног капитала” који је делимично супротстављен традиционалном капиталу. За њих “професионална аутономија представља резултат реализовања комплексних радних функција” (Goode, 1957, стр. 267).

Другачије, аутори других оријентација, који такође као основу разумевања феномена професије постављају моћ, сматрају да професионална аутономија представља једну од његових најважнијих компоненти. Вилсон дискутује о томе да чак и моћ унутар социјалних система може да се посматра као “одраз међусобног деловања аутономије и зависности у социјалној интеракцији” (Wilson, 1999, стр. 86). Ларсен и Олсен (Larsen and Olsen, 1996) сматрају како се од професионалаца очекује да на основу знања стеченог током дуготрајне професионалне припреме буду независни у доношењу одлука о професионалним активностима. Професионалне активности професионалаца нису усмерене само на једноставно задовољавање потреба клијената. Обављање професионалних активности подразумева професионалну аутономију, која се огледа у својеврсној контроли клијената: “Што је могућност контроле клијената израженија - већа је и моћ професије”, пише Фрейдсон (Freidson, 1988, стр. 46). Ови аутори деле мишљење да се појам аутономије налази у самој сржи проблема професионализације. Оправдање за такво схватање црпи из емпиријски потврђених налаза да је степен моћи коју припадници професије демонстрирају у друштву сразмеран степену контроле коју они имају над ширим подручјем свог професионалног деловања. Даљим објашњењима ти аутори разјашњавају схватање да се моћ професије у друштву гради сходно колективном деловању које се артикулише кроз професионалне асоцијације; међутим, висок степен моћи коју припадници неке професије имају у друштву, а који се често разуме као *пољитичка (глобална) аутономија* професије не значи аутоматски и да припадници те конкретне професије имају и висок степен самосталности (аутономије) у практичном деловању. Од моћи професије у друштву они разликују степен *екстерне аутономије*, тј. саморегулаторности или контроле коју припадници једне професије, окупљени у разне формалне и/или неформалне групе остварују кроз групно деловање над:

- сумом знања, те јединственим вештинама и способностима неопходним за “улазак” у професију и/или професионалну асоцијацију,
- стандардима за лиценцирање и сертификацију,

- програмима за професионалну припрему којима треба овладати да би се стекли услови за припадност професији,
- програмима за континуирано професионално усавршавање и освежавање знања,
- кодексом професионалне етике и санкцијама итд.

Такође, степен моћи коју једна професија има зависи и од укупног степена **интерне аутономије** њених припадника, односно, од индивидуалне контроле коју појединци који припадају тој професији, било у сопственој пракси или у организацији у којој раде без обзира на менаџмент, имају над:

- условима и садржајем рада,
- начином обављања рада,
- односима са клијентима,
- одлучивањем о неким аспектима рада у организацији,
- одлучивањем о сопственим активностима,
- одлучивањем о добробити и дефинисању потреба клијената,
- планирањем радних активности,
- избором садржаја радних активности,
- идентификовањем и прецизирањем радних задатака,
- избором средстава и метода рада,
- (само)евалуацијом остварених резултата итд.

Занимљиво је и схватање Звекића и Савинове да професионалну аутономију ваља само у истраживачке сврхе разликовати од професионалног ауторитета јер “професионални ауторитет као и аутономија почива на уважавању рационалног знања” (Звекић и Савин, 1981, стр. 78). Њихово мишљење дели и Шпорерова; она указује да су аутономија и ауторитет унутрашње карактеристике “присутне у професионалном дјеловању професионалаца” (Шпорер, 1990, стр. 38).

Последњих деценија учестало је и проучавање аутономије са позиција утицаја организационог окружења на обављање професијом. Неколицина аутора (Abbott 1995, 1998; Leicht and Fennell, 1997; Burris, 1998; Nevo, 2001) сматра да су систематске организационе промене у запошљавању припадника професија - од најчешће самосталног обављања професије ка раду у организацији - довеле до значајних измена у погледу професионалне аутономије. Те измене су водиле или до опадања аутономије, посебно код појединаца који су се индивидуално бавили својом професијом или до тога да “(а) уопште нису утицале на садржај и контекст рада у односу на припаднике других, елитнијих професија, или (б) су довеле до повећања аутономије и одговорности у погледу контроле цена услуга... садржаја практичног деловања или чак и контекста у коме професионалци обављају своје радне задатке” (Leicht and Fennell, 1997, стр. 222).

Грудзински (Грудзинский, 2003) сматра да индивидуална аутономија на подручју образовања зависи од слободе у деловању коју организација даје својим запосленима. Слично мишљење износе још два руска аутора, Дудников и Коновалов који су на нешто општијем нивоу разматрали проблем односа

аутономије и континуираног професионалног усавршавања кадрова. Они заступају становиште да је “увођење тржишних принципа неминовано довело до колапса ригидне вертикалне кадровске структуре организације... што је једним делом водило и ка општој трансформацији вертикалних структура у индивидуално деловање” (Дудников, Коновалов, 2003, стр. 94). На исту тенденцију зависности индивидуалне аутономије од положаја у организацији указују и Зајда и Мојсева (Зајда, 1999, 2003; Моисеева, 2005). Зајда (Зајда, 2003) је нашао и да испољавање индивидуалне професионалне аутономије зависи додатно од усвојених и промењених стандарда у обављању професионалне делатности.

Домаћи аутори овај проблем сагледавају из другачијег угла и сходно томе аутономију професије у организацији виде кроз двојаку релацију са другим занимањима:

- (1) као професионалну вредност, део професионалне свести, развијено идеолошко својство
- (2) и као професионално аутономно деловање које се “разликује од оног код других занимања утолико што професије са огромним ауторитетом одлучују за друге о неупоредиво важнијим питањима но ови у оквиру својих улога за њих и друге” (Звекић и Савин, 1981, стр. 80).

Кулић везу професионалне аутономије и организације тумачи преко појмова самосталности и слободе. Он сматра да је професионална аутономија тесно повезана са самосталним доношењем одлука и слободом “у односу на предузеће” (Кулић, 1997, стр. 14).

Интересантно мишљење, из сасвим другачије позиције, о вези аутономије, знања и начина обављања рада - самосталног или у организацији - дао је Карнин (Carpine, 2000). Овај северноамерички педагог сматра да “аутономност неразвијених професија одликује експертиза заснована на субјективном просуђивању практичара и поверење базирано на персоналним контактима, а не на квантификацији” (Ibid., стр. 23). Због тога је, запажа он, најбољи начин да се упоредо са током процеса професионализације одвија процес постизања професионалне аутономије - “усвајање метода које осигуравају сигурно и ефикасно обављање праксе” (Ibidem). На тај начин постиже се, са једне стране, омеђавање подручја практичног деловања у односу на особе које нису стекле неопходну, дуготрајну, професионалну припрему на високошколској институцији, каже Карнин. Са друге стране, коришћењем квантификованих података повећава се поверење шире јавности јер се прописаним, формалним процедурама редукује субјективност и истовремено повећава транспарентност у одлучивању. Слично мишљење изнео је још седамдесетих година Понграц (Понграц, 1970), а ове идеје дели и немачки аутор Нуисл (Nuisl, у: Derichs-Kunstmann, Faulstich, Tippelt, Hrsg, 1995).

Дистинктивно схватање има друга група аутора која сматра да чак и форма организације у којој припадници различитих професија обављају рад утиче на њихову аутономију. Посебно је идеју да форма организације утиче на степен аутономије запослених у својој студији исцрпно поткрепио Бурис,

позивајући се на бројна социолошка истраживања (деталније у: Burtis, 1998). У радовима ове групе аутора било експлицитно или имплицитно, присутно је мишљење о посебно израженој редукацији професионалне аутономије запослених у традиционалним, механицистичким организацијама “У” и “М” форме, које подразумевају високо специјализовану поделу радних задатака, добро дефинисане радне улоге, вертикалну комуникацију и хијерархијску структуру контроле и управљања. Њихово схватање сеже до тврдњи да су традиционалне форме организације имале функцију редуковања аутономије чак и код припадника развијених професија (лекара, судија, универзитетских наставника). Са друге стране, трансформација ових форми у савремене “Ј” и “Н” форме, које одликују флуидна расподела радних задатака, мрежна структура контроле и управљања и латерално структурирана комуникација води демократизацији рада и повећању аутономије запослених.

Шпорерова (Шпорер, 1990) пише да је за досезање неопходне професионалне аутономије од пресудне важности самостално процењивање и одлучивање о методама и техникама за решавање неког проблема. Она сматра да се сваки други вид контроле осим унутрашње може сматрати ирелевантним за професионалну аутономију. То схватање поткрепљује тврдњом да је “организацијска контрола професионалаца ограничена само на правила организацијског понашања, а једина контрола је контрола колега који, премда могу процјењивати, не могу а углавном и не желе доводити аутономију колеге у питање” (Ibid., стр. 38). Међутим, за разлику од аутора који клијента стављају у центар професионалног деловања, Шпорерова минимизује не само улогу клијента, већ и значај контроле клијента за професионалну аутономију: “Клијент није способан да процјењује да ли је професионалац одабрао најбољи третман; он може тражити само друго мишљење” (Ibidem).

Сасвим различито од ње, Димс (Deems, у: Kimmel, comp., 1998) сматра да савремено радно место професионалаца представља релативно неструктурисан, отворен систем који допушта досезање високог нивоа “персоналне аутономије”. Слично мишљење дели и Вилрајт који пише да “концепт професионалне аутономије, развијен у деветнаестом веку има доста слабости, јер не рефлектује временску дистанцу и промене које су захватиле и клијенте, који су знатно образованији и имају знатно већи приступ информацијама него некада (а што је чинилац који може да утиче на промену природе аутономије свих постојећих професија)” (Wheelwright, 2000, стр. 915). Ове промене препознали су и други аутори: Макмилан (MacMillan, 1993), који се бавио проблемом професионализације образовања даје веома велики значај професионалној аутономији, али сматра да због централизованости образовања аутономија истовремено представља и једну од основних баријера за професионализацију образовања. У прилог томе, он наводи резултате бројних студија које су показале да запослени на подручју образовања имају смањену аутономију у одлучивању због распона контроле која се врши на различитим нивоима. Ограничење аутономије у одлучивању се односи на више аспеката: политички (глобални), екстерни и интерни. Аутономију запослених на

подручју образовања не ограничава само заједница (шира и локална), менаџмент у организацији у којој су запослени, колеге (професионална асоцијација) и клијенти, већ и особе блиске клијентима (у првом реду брачни партнери и најближи сродници) које су често довољно образоване и правилно информисане тако да могу ваљано да просуђују о квалитету пружених професионалних услуга. Поред тога, контрола запослених на подручју образовања одликује се сталним конфликтом између досезања професионалне аутономије и демократске контроле друштва, указује Макмилан и предлаже континуирано професионално усавршавање наставника и ригорозну примену кодекса професионалне етике као основ за превазилажење проблема везаних за овај аспект професионализације.

Социјална контрола професије

У већини студија које се баве социјалном (друштвеном) контролом професија описују се и/или анализирају само поједини аспекти проблема: базични индикатори, актери и форме, средства, типови. У базичне индикаторе (“медијаторе”) најчешће се убрајају обичаји, договори, прописи, закони, медији, а међу релевантне актере социјалне контроле професија - појединци (само-контрола), особе које су им блиске, локална заједница, шира јавност. Иако су за потребе ове монографије као релевантне третиране друге, софистицираније, а за припаднике професија примереније и чешће примењиване форме социјалне контроле, ваља напоменути да су форме социјалне контроле којима је посвећивано највише пажње у релевантним, посебно социолошким и психолошким студијама - физичка сила, институционална контрола и контрола идеја.

Уопштено посматрано, под појмом социјалне контроле најчешће се подразумева “систем средстава које друштво намеће својим члановима ради конформирања са прихваћеним стандардима понашања” (Koenig, 1957, стр. 64). Сматра се да је појам социјалне контроле у друштвене науке први званично “увео” амерички социолог Рос (Ross, 1901) у књизи “Социјална контрола” (*Social Control*). Према Кенигу, Рос је међу основна средства социјалне контроле убројио јавно мњење, законе, уверења, социјалну сугестију, религију, персоналне идеале, церемоније, уметност, персоналност, просветљеност, илузију и социјално вредновање (Koenig, 1957, стр. 64). У складу са таквим системом средстава, основни типови социјалне контроле, како показује анализа раније социолошке литературе су санкционисање (награђивање и кажњавање) и сугестије и имитација, док је најснажније средство за њено остваривање - образовање.

Базична класификација средстава социјалне контроле може се извршити с обзиром на заснованост на физичкој сили и/или с обзиром на заснованост на симболима. Док је прва категорија средстава често непожељна, средства из друге категорије се интензивно користе у свакодневном животу. Она се могу раздвојити у две класе. Прву класу средстава заснованих на симболима,

која се сматра дозвољеном и пожељном на подручју професионалног деловања чине средства намењена усмеравању ка жељеним облицима понашања, као што су награда, похвала, ласкање, убеђивање и образовање. Другу, непримерену и међу припадницима професија непожељну класу деловања чине средства и технике попут оговарања, сатире, критицизма, давања погрдних имена, исмевања, командовања, претњи, пропаганде и кажњавања. Кениг помиње и могућност раздвајање метода социјалне контроле на експлоататорске и конструктивне. По његовом мишљењу, експлоататорске методе као што су санкционисање, кажњавање, манипулисање, цензура и сл. неприхватљиве су у професионалном понашању, за разлику од коришћења пожељних, конструктивних метода, као што су образовање, стандардизација, примена етичког кодекса, обичаја, прописа и закона (Ibid.).

У каснијим радовима северноамеричких аутора о односу социјалне контроле и професија, публикованих средином XX века, обично се указују на значај социјалне контроле професија и њену везу са (а) знањем које се стиче дуготрајним образовањем на високошколским институцијама и универзитетима или сертификацијом и на везу (б) социјалне контроле и кодекса професионалне етике (Miller, 1957, Liveright, 1964, у: Verner, 1970).

У психологији се социјална контрола најчешће одређује преко односа са неким другим феноменом. Тако се у ужем смислу социјална контрола дефинише као “успео и према плану остварен утицај, ефикасно коришћење моћи” (Rot, 1983, стр. 156). Шире, социјална контрола се одређује и као деловање друштвене групе на појединца “Форме ове контроле”, наглашава Рибер, “усвајају се првенствено током процеса социјализације и резултирају у усвајању друштвених норми и вредности. Уопштено посматрано, термин се не користи за означавање коришћења персоналне или групне моћи усмерене на остваривање експлоататорске или себичне контроле над другима иако су, свакако, овакве форме социјалне контроле уткане у саму суштину друштва” (Reber, 1995, стр. 730). У социјалној психологији честа је дистинкција на (а) **негативну** (обесхрабривање, исмевање, кажњавање, претња кажњавањем и сл) и (б) **позитивну** социјалну контролу (награде, одобравања, материјално награђивање).

У радовима већине домаћих аутора који су се бавили професионализацијом и њој сродним проблемима као обележја развијених професија ретко су помињани, а још ређе проучавани друштвена контрола и друштвене санкције. У андрагошким дискурсима помак у овом правцу начинили су Савићевић, Булатовић и Деспотовић (нпр: Савићевић, 1968б, 1969б, 1977а, 1977б, 1985а, 1995ц, 1997а, 1997б; Булатовић, 1987; Деспотовић, 1991). Они међу обележја развијених професија убрајају и друштвену контролу и друштвене санкције.

Ненадић (Ненадић, 1999, стр. 388) међу осам ранжираних карактеристика “потпуне професије” издваја чак пет њих које су повезане са друштвеном контролом и професионалном дисциплином. Иако друштвену контролу и професионалну дисциплину не издваја посебно, он указује како је посебан значај професија у томе што:

- “професија друштву пружа јединствене, коначне и суштинске услуге доступне свим члановима друштва” (ранг 1),
- припадници професија уживају релативну самосталност јер сами регулишу сопствену делатност, сами о њој одлучују а ‘њихов рад претпостављени не надгледају стално’ (ранг 4),
- припадници професија потпуно прихватају концепт личне одговорности у раду и доношењу одлука, заједно “са високим степеном слободе и аутономије” (ранг 5),
- “професија сама управља и одговара за политику која се води у њеном оквиру” (ранг 7) и
- “професија има свој етички код који поставља одређене стандарде владања које њихови чланови прихватају” (ранг 8).

Он наглашава да су се проблемом друштвене контроле и професионалне дисциплине посебно бавили аутори функционалистичке оријентације, посебно Барбер и Гринвуд, који “већином следе Парсонсово поимање професије као нормативно универзалне и функционално специфичне делатности”. При томе, издваја се Гринвуд, који у елементе професионалности убраја “друштвене санкције којима се врши институционално осигурање или заштита статуса” (Ibid., стр. 389).

Интересантан је и начин на који Ненадић раздваја и спољашњу и унутрашњу контролу професије: “Након успостављања специфичне друштвене заштите професионалне делатности могућа је практична примена како теорије, тако и стручног ауторитета. Њиме се најпре осигурава ограничен приступ у занимање... Стручна критика је такође монополисана и могу је давати само чланови исте професије, а не лаици” (Ibid., стр. 391). Са друге стране, “самоконтрола се регулише преко норми професионалне етике... Сви професионалци воде рачуна о *деонтолоџији*... свога позива, о обавезама и дужностима свих носилаца професије... самоконтролу стручне делатности немогуће је заменити друштвеном (споља наметнутом) контролом, која се заснива на правним или другим санкцијама лаичке контроле... Професионална самоконтрола не почива на правном нормирању... њени облици су позитивни и превентивни, а не накнадни и негативни” (Ibid, стр. 391-392) (Ibidem). И Звекић (Звекић, у: Милић и др., 1990) сматра да је темеље објашњења друштвене контроле професија успоставио најзначајнији аутор функционалистичке оријентације, Талкота Парсонс. Посебно на то указује разумевање Парсонса како “Институционална структура одређује међутим и односе који владају између самих професионалаца... значајна карактеристика је везана за поимање професије као колективитета, што значи постојање заједничких циљева и вредности. Ти циљеве и вредности су везани како за сазнајне основе и функције професије тако и за начин контроле унутар професионалне заједнице... Колеге се јављају као најзначајнија референтна група” (Ibid., стр. 112). Слично мишљење о теоријском утемељењу схватања дели и Шпорерова (Шпорер, 1989, 1990). Она, међутим, сматра да стожерни термин при одређењу контроле која се обавља унутар професионалне заједнице

представља професионална етика, која представља ослонац за контролу односа “професионалац - клијент, однос колега професионалаца међусобно, однос професија и шире заједнице, те... однос професионалац-организација” (Шпорер, 1990, с. 32).

О друштвеној контроли и санкцијама, са посебним акцентом на контролу која се врши унутар професионалне заједнице као комплексним елементима (својствима) развијених професија исцрпно су расправљали и други аутори који не деле мишљење да је темеље разумевања овог појма поставио Талкот Парсонс.. Фридсон, као и Леихт и Фенел (Friedson, 1986, 1999; Leicht and Fennell, 1997) сматрају да су неке развијене професије институционализоване ради повећања степена друштвене контроле. У случају развијених професија потпуно се јасно издвајају различити нивои друштвене контроле, указују Леихт и Фенел (Leicht and Fennell, 1997). Ти нивои друштвене контроле јасно се могу одвојити од “хоризонталне” тј. “химеричке контроле” коју врше чланови професије на основу система санкција и награда о коме су самостално донели одлуке. Другачије, Фрейдсон (Freidson, 1994) сматра да посебан значај у остваривању социјалне контроле професије има специјалистичко знање. За контролу над професијом првенствено је потребно знање о томе шта је објекат којим се она бави и знање о томе које су границе деловања професије. Међутим, испуњење ових једноставних услова није довољно за успостављање социјалне контроле над неком професијом. За остварење пуне социјалне контроле над професијом, неопходно је и (а) постојање обезбеђених клијената, (б) квалитативне и квантитативне контроле регрутовања, професионалног припремања и сертификације чланова, (ц) квалитативне и квантитативне самоконтроле и контроле обављања радних активности коју врше клијенти, послодавци и супервизори (коју искључиво чине припадници те професије), и (д) специјалистичка јурисдикција, тј. “ограничене релације са другим професијама без ослањања на знања и вештине стечене науковањем... већ... искључиво на теоријска знања и апстрактне концепте научене у специјалним професионалним школама” (Ibid., стр. 22). Но, Фрейдсон наглашава како професије нису само занимања чији су чланови стицали дуготрајно образовање у високошколским институцијама, већ и занимања организована у институције које имају утицај на права и обавезе својих чланова “што подразумева више од дигнитета, престижа, статуса или поседовања формалног знања, имплицира процес социјалне контроле професионалног понашања од стране институција које су тај процес прописале” (Freidson, 1986, стр. 26), односно, занимања за која је посебно наглашена унутрашња контрола, која “представља критички елемент социјалне организације професије” (Ibid., стр. 92).

Због значаја који за професионализацију има професионално (специјалистичко) знање јасно је да се кључним елементима за успостављање друштвене контроле могу сматрати и професионална јурисдикција на основу које се посебно контролише подела рада унутар подручја деловања, као и договором установљене границе јурисдикција међу специјализацијама одређеног

занимања. Границе допуштеног професионалног деловања успостављене на основу специјалистичке јурисдикције обезбеђују (а) учешће минималног броја припадника различитих професија или занимања на подручју деловања, (б) смањење хијерархијске расподеле рада, (ц) дуже трајање каријере и (д) снажнију социјалну експресију.

За развијене професије се често, у консултованој доступној литератури, наглашава и значај друштвене контроле која се може одредити с обзиром на однос према тржишту рада. Развијене професије често потпуно самостално врше свеобухватну, екстерну и интерну контролу тржишта рада. Екстерна контрола огледа се у планираном, уместо у стихијском запошљавању, јер развијене професије ултимативно намећу избор само оних појединаца који имају дозволу за бављење професијом признату од стране професионалне заједнице. Интерна контрола с обзиром на однос према тржишту рада код традиционалних професија огледа се у томе што припадници професионалне заједнице имају право надзора и евалуације рада својих чланова; међутим, ово право, кроз демократизацију читавог друштва и кроз повећање захтева за преузимањем одговорности за деловање постаје све мање је ексклузивно право припадника професије, а све се чешће распоређује на друге социјалне актере.

Двојака (екстерна и интерна), двострука (професионална и социјална) контрола тржишта рада заснована је на стратешком значају професионалног образовања, стеченог на високошколској институцији коју као релевантну прихвата професионална заједница. Дуготрајно, снажно теоријски фундирано образовање, стечено на друштвено признатим високошколским институцијама у консултованој литератури се често схвата као кључни чинилац којим професије обављају акт контроле како над поделом рада, тако и над тржиштем рада. Међутим, посебно интересантно гледиште да и начин стицања образовања представља релевантан критеријум за дистинкцију професије од занимања износи Фрейдсон (Freidson, 1988). Он наглашава да се у случају развијених професија образовање одвија искључиво изван, а у случају занимања и изван и на самом тржишту рада; у том смислу он прави разлику између практичне наставе својствене развијеним професијама и науковања (шегртовања) својственог занимањима и занатима.

Донекле слично мишљење дели и Абот (Abbott, 1988), који сматра да се односи између субординације и поделе рада унутар професија контролишу преко две врсте јурисдикција:

- а) интелектуалне јурисдикције, “у којој професија контролише когнитивно знање о подручју, али дели практично деловање са неколико учесника (нпр. однос у психотерапији између психијатара и психолога, социјалних радника и свештеника)” и
- б) саветодавне јурисдикције, као “слабије форме контроле, засноване на односима између две професије које већ поседују сопствене независне јурисдикције” (Ibid., 1988, стр. 75).

Абот посебно наглашава улогу знања и интелектуалну јурисдикцију професије тиме што указује како је контрола апстраховања којом се генеришу практичне технике једна од основних карактеристика развијених професија. Практичне технике су преносиве на друге друштвене чиниоце, али само “систем знања вођен апстраховањем може да редефинише проблеме и задатке, одбрани их од умешача и отвори нове проблеме” (Ibidem). Ово мишљење деле и други аутори који наглашавају значај међусобног утицаја и испреплетаности преносивости знања, друштвене (спољашње) и “химеричке” (унутрашње) контроле професија (Abdal-Naqq, 1992; Шукина, ред., 1991; Zajda, 1999, 2003; Gleizer, 2000; Владимирова, Акинфиева, 2001; Крукхмалев, Пронина, Колесникова, прир., 2003; Виштак, 2003; Cohen and Kol, 2004; Дубитский, 2004; Gornitzka & Larsen, 2004).

За Абота (Abbott, 1995) снажан ослонац друштвене контроле представља и постављање јасних критеријума деловања на професионалном подручју. Међутим, он изразитије од других аутора наглашава да припадници саме професије имају кључну улогу и испољавају пуну самосталност у доношењу и самосталност у просуђивању о поштовању критеријума деловања на професионалном подручју. Он сматра да професије не представљају статичан, већ суштински променљив, динамичан социјални елемент, дубоко уткан у густу мрежу различитих деловања због чега свака професија има јурисдикцију над специфичним “сетом активности”. Преко посебне јурисдикције остварује се социјална контрола којом се манифестују јавни захтеви за надзором над обављањем задатака на основу формално признатог знања. При томе, јавни захтеви могу, али не морају да буду правне природе.

Додатно уносећи елемент динамике у објашњење, Абот указује и да поседовање јурисдикције не представља перманентну позицију, јер се она мења у зависности од конститутивних чинилаца ексклузивности деловања на подручју. Деловање тих чинилаца је вишеструко и варира с обзиром на: (а) опредељење клијената, (б) снагу и способност продуковања нових, научно-релевантних професионалних знања, (ц) развој различитих организација које делују на подручју, (д) подизање степена професионализације или подизања стандарда у обављању професионалних активности итд. У научној јавности ово широко прихваћено Аботово схватање професионализације, чији је основни вид испољавања остваривање јурисдикције над подручјем деловања путем подизања стандарда за обављање професионалних активности често се у истраживачке сврхе операционализује преко појмова сертификације, лиценцирања, регулативног кодекса професионалне етике, само-регулативности, евалуације, те ограничења приступа професији или неким њеним институцијама особама које намеравају да се баве том професијом.

Социјална контрола, својствена развијеним професијама објашњавана је и из других перспектива. Заступници конструктивистичке перспективе, како произилази из консултоване литературе (детаљније нпр. у: Heaney, 1996; Seron and Munger, 1996; Miller, Armstrong, Cervero et al., 2001; Leichtentritt, Davidson-Arad & Wozner, 2002; Moon, Vlasceanu and Barrows, Eds., 2003) сматрају да

су припадницима развијених професија, као појединцима који поседују богат унутрашњи “свет” искустава, загарантовани висок друштвени статус, професионални дигнитет и слобода избора. Међутим, за обезбеђивање дисциплине и регулисање избора важно је управљање унутрашњим искуством, засновано на разноврсним усвојеним професионалним знањима. Појединачни конструкти чине професије, а социјална контрола професионалних група подстиче и модулира процес професионалне социјализације.

Већина аутора функционалистичке оријентације сматра да је социјална контрола средство професионалне социјализације (детаљније нпр. у: Bucher and Strauss, 1961; Jarvis, 1988; Cohen, 1985, у: Seron and Munger, 1996). Социјална контрола представља средство за одржање и репродукцију друштвеног поретка, трансмисију и усвајање културе и њених норми. Бучер и Штраус, те Коен (Bucher and Strauss, 1961; Cohen, 1985, у: Seron and Munger, 1996) сматрају да је социјална контрола, иако обликује професију, супротстављена професионалној аутономији и професионалном ауторитету. Џарвис (Jarvis, 1988) указује како је професионална социјализација дистинктивни процес терцијарне социјализације. Овај процес сличан је примарној и секундарној социјализацији, али је у блиским односима не само са индивидуом, већ и са снагом социјалне контроле која је инхерентна друштву и њеним члановима. Но, за овог британског аутора питање односа професионалне аутономије и социјалне контроле далеко је комплексније од тумачења према коме припаднике професије контролише друштво, те стога слаби њихова професионална аутономија. Оно подразумева и схватање према коме кроз процес професионализације професионална асоцијација (или више њих) преузима контролу над радом својих чланова, те тако врши контролу над подручјем деловања уједно снажећи професионалну аутономију целе групе коју репрезентује.

Комплексност тумачења проблема социјалне (друштвене) контроле професија утиче на његову неисцрпну научну свежину која се не може очувати само у неколицини описаних, дистинктивних савремених приступа. Зато ваља указати и на донекле усамљена, али у начуном смислу интересантна схватања Шона (Schön, 1983), Макдоналда (Macdonald, 1999) и Тотона (Totton, 1999). Шон (Schön, 1983) сматра да професије представљају средство освајања друштвено признатог знања у циљу остварења социјалне контроле, јер “и само поседовање техничке експертизе представља инструмент социјалне контроле оних који је немају” (Ibid., стр. 288). Другачије од њега овај проблем виде британски социолози Макдоналд (Macdonald, 1999) и Тотон (Totton, 1999). Оба аутора указују како професије врше социјалну контролу путем професионалног (“експертског”) знања и различитих политичких стратегија. Међу политичким стратегијама преко којих се формирају мале групе професионалне елите са задатком контролисања граница професионалног деловања Тотон (Totton, 1999, стр. 317) издваја “социјално затварање”, “империјализам занимања”, државну подршку и контролу тржишта.

Друштвени статус професије

Проблем друштвеног статуса један је од највише проучаванијих општих социјалних феномена, чије се проучавање готово увек везује за феномен социјалне стратификације. У већини консултованих социолошких студија евидентно је слагање у оцени да социјална стратификација (разврставање у широке групе или слојеве) представља хијерархијску диференцијацију друштва. При томе, прихвата се мишљење да се друштва међусобно разликују с обзиром на материјалне (својина, висина прихода, животни стандард, становање, група занимања), културно-идејне (образовање, животни стил, социјално понашање, референтност појединих група), политичке и/или критеријуме опште социолошке природе (друштвени положај, статус). Поред истраживања са макро (глобални друштвени процеси) и са микро-социолошког гледишта (укључивање појединаца и малих група у слојеве), од посебног значаја за разјашњавање проблема друштвеног статуса професија су и истраживања социјалне стратификације. Њихово полазиште је динамичко гледиште (проучавање вертикалне социјалне мобилности, прелази међу слојевима, интензитет изражава меру друштвене /не/једнакости).

Међу социолозима (Поповић, Богдановић, Петровић и др., 1991; Поповић, 1983, 1994; Милић, 1996; Болчић, 2003; Печујлић и Милић, 2005. и др) веома су честа мишљења да су појмови класе и професије повезани вишеструким, мулти-функционалним релацијама: “класа посредује у повезивању занимања а да ова чине најширу базу којом се одржавају и развијају класе” (Печујлић и Милић, 2005, стр. 95). Сходно томе, друштвени положај (статус) одређује се као продукт деловања више компоненти: (1) места у расподели друштвено-политичке моћи, (2) места у расподели материјалног богатства и (3) друштвеног угледа (Поповић, 1994). Друштвени положај обухвата “*скуп* права које један друштвени систем ‘даје’ појединцу као припаднику класе или слоја” (Ibid., стр. 104). Ово право, било да је наметнуто (у случају нижих класа или слојева) или да представља привилегију, кроз улоге схваћене као значајне, друштвено признате делатности “које садрже у себи низ дужности и обавеза” синтетиче “укупну процену вредности која се приписује једном класном или друштвеном положају у целини” (Ibidem) у друштвени углед. У многим друштвима, три главне друштвене осе или хијерархије око којих се групишу друштвени слојеви чине моћ, материјално богатство и професионална улога. Са друге стране, три основне “објективне димензије” друштвеног положаја су образовање, материјални стандард и друштвено-политички утицај (Богдановић, у: Поповић, Богдановић, Петровић и др., 1991). Због тога не изненађује што се “*професије често виде као делови друштвене елите*” (Болчић, 2003, стр. 73), јер је чак и сам термин *професија*, посебно крајем 19. века, коришћен је да би се установио статус успешних занимања (Freidson, 1986). То је био и основни разлог због кога је и сам термин формално укључен у класификације занимања у САД и у Енглеској, чиме је интензивирани и охрабрени тежња неких занимања да кроз професионализацију досегну статус професије.

Стицање препознатљивости као “професије” за одређена занимања постало је веома важно од 19. века. Припадност традиционалним професијама била је удружена са статусом нижег племства, које је похађањем средњевековних европских универзитета оспособљавано за три изворне професије Ђ медицину, права и богословију. Стицање такве препознатљивости указивало је и на традиционалну повезаност посвећености и учења које је пружало политичку легитимност за настојање да се постигне заштита од конкуренције. “У континенталној, било капиталистичкој, било некапиталистичкој Европи, професије су свој статус и сигурност постизале похађањем државно контролисаних, елитних институција за високо образовање што им је осигуравало елитну позицију у јавним службама или на другим техничко-управљачким позицијама (Ibid., стр. 33) Но, економска заштита коју су уживали припадници ових професија, указује Фрейдсон, “лежала је у канцеларијама бирократских организација а не у привилегованој, конкуритивној позицији” (Ibidem).

Међутим, како се тврди даље у истом извору, похађање високошколских институција није увек и у свим срединама имало доминантан утицај ни на укључивање у професију нити на стицање високог друштвеног статуса. У деветнаестовековној Русији и Пољској, за стицање назива и статуса “професионалца” било је довољно гимназијско образовање, без обзира на занимање које је појединац обављао. Међутим, у Немачкој је за стицање статуса професионалца (припадника професије) било нужно дипломирање на универзитету и добијање звања *Akademiker*-а, док је у Француској било неопходно дуготрајно, формално, високо образовање на елитним институцијама: стицање статуса професионалца “зависило је од похађања *Grandes Écoles*”. Међутим, висок социјални статус није се стицао само кроз професионално образовање, већ и кроз мрежу веза успостављених током образовања у елитним школама, без обзира на специјализацију. Због тога Елиот (Elliott 1972, у: Ibidem) с правом сматра да је у деветнаестовековној Европи термин професија било могуће свести на значење “*статусна професија (status profession)*”.

Тако значење термина “професија” знатно се разликовало од схватања прихваћеног на “англо-америчком” простору, у коме су професијама придодавани не само статусни, већ и “окупациони” атрибути, достигнути преко стеченог знања и способности. Разлику између европског и “англо-америчког” тумачења детаљно објашњава Фрейдсон (Ibidem). Он увиђа како је англо-амерички концепт, који је послужио као основа савременим схватањима, професије изједначавао са занимањима чији чланови имају висок социјални статус. То се догађало не само због дистинктивне позиције занимања на тржишту и престижности институција на којима су образовани појединци који ће их обављати, већ и због посебног идентитета који су стекли “као овлашћени чланови јединствених корпорацијски организованих занимања за које специјализовано знање, етику и важност у друштву прописују утицајни чланови друштва” (Ibid., стр. 34).

То схватање “англо-амерички” концепт чини неподесним за детаљнију анализу професија, сматра Фрейдсон (Freidson, 1994). У Великој Британији и Северној Америци “демаркациона линија” која се може повући између припадника традиционалних професија у области права, медицине и универзитетске наставе који се својом професијом баве било самостално, било као државни службеници и осталих појединаца са високим статусом у друштву заснива се на денотативном знању. Но, у континенталној Европи је присутно комплексније схватање. По речима Фрейдсона, припаднике професија, “ову ‘господску класу’ у Европи, чини образовна буржоазија која у Француској, Немачкој, Пољској, Русији и било где другде међусобно дели осећај заједничке припадности дистинктивної, посебној културној и статусној групи унутар средње класе не на основу тога што носе назив ‘bacheliers, Bildungsbürger, Akademiker, intelligentsia’ или зато што обављају услужну делатност, већ на основу високих позиција које имају у јавности” (Ibid., стр. 7). Међу истраживачима професије и њему сродних проблема раширено је схватање, тврди Фрейдсон (Freidson, 1986), како се у Европи висок статус припадника традиционалних професија везује и за углед, а не само за ексклузивност неопходних знања, вештина и способности. Због високог статуса који собом носи термин професија “њиме се од 19. века означавају она занимања за која је неопходна високошколска образовна припрема, и то посебно занимања из области богословије, права и медицине, али не и хирургије и стоматологије, и нешто ређе, отмена војна занимања” (Ibid., стр. 41). Ова занимања која припадају “породици” најстаријих професија, иако по свом карактеру нису једина за која је било неопходно стицање високог универзитетског образовања, од 19. века су опажана као дистинктивна: њих су, готово ексклузивно обављали “добростојећи грађани” (Ibidem).

Многа социолошка истраживања (детаљније у: Koenig, 1959) показала су да припадници професија чине кључни конститутивни елемент нижег слоја високе класе која чини тек нешто преко 1.5 одсто укупне популације. Међутим, присутна су и другачија мишљења. Ненадић сматра да у основи високог положаја припадника професија није само рођењем стечени статус, већ и универзитетско образовање којим се стиче “опште интелектуално знање” (Ненадић, 1997, 1999). Шпорерова феномен високог друштвеног статуса професија третира као кључни елемент професионализације на индивидуалном нивоу, тј. процеса формирања припадника професије - професионалаца. У том смислу она висок друштвени статус професија позиционира међу детерминанте регрутације за професију, која заједно са социјализацијом за професију и ресоцијализацијом у организацији представља основу одвијања процеса професионализације. Окосницу тако схваћене регрутације за професију Шпорерова објашњава као “друштвени контекст који дјелује на селекционирање појединаца према професијама” (Шпорер, 1990, стр. 51) који детерминишу образовни систем (посматран преко ступња институционалне равноправности или егалитаризма у образовним могућностима), постојећа социјална стратификација и углед, престиж и статус појединих професија у

друштву. Због тога су за ову ауторку основни елементи друштвеног статуса професија, значајни за емпиријско проучавање: традиција (старост) професије, контрола уласка у професију и економски положај припадника професије (месечна примања).

Један од најутицајнијих социолога који се бавио изучавањем професије, Талкот Парсонс, друштвени статус је сматрао кључном перспективом за разјашњење овог крупног научног проблема. Звекић тврди да “уколико се као референтна тачка узму аналитичке компоненте Парсонсовог социолошког система онда се професије могу истраживати у односу на: статус-улогу, институцију, колективитет, и нормативне образце” (Звекић, у Милић и сар., 1990, стр. 110). Али, висок друштвени статус припадника професија директно је везан и за подручје професионалног деловања: “Чини се да је професију могуће посматрати као институцију и с обзиром на спољашње, такође, интеракцијске параметре” - тврди Парсонс - “Пре свега професија је одређена у односу на клијенте имајући на уму њен секторски положај односно везана је за значајне аспекте друштвене структуре” (Parsons, 1954, према: Ibidem). Истовремено, “професија је дефинисана и дефинише статус-улоге, и у том смислу је релационална; регулише начине остваривања интереса, те је регулативна” (Parsons, 1965, према: Ibidem). Парсонсов модел професије позициониран је у односу на петочлану парадигму образаца (варијабли): универзализам-партикуларизам; афективност-неутралност; специфичност-општост; природен-достигнут статус; лична-колективна оријентација; приступа универзалистички; даје предност интересима клијента и друштва; концентрише се на специфичан проблем који клијент има; такође, статус припадника професије зависи од достигнућа и не припада му на основу природених карактеристика” (Ibid., стр. 111).

Истраживања су, такође, утврдила позитивну везу између обима диференцијације улога и развоја система стратификације. Утврђено је да кључни утицај на стратификационе процесе врши подела рада, условљавајући развој више или мање сталних слојева: директним деловањем преко професионалне припадности и претходног образовања (квалификација) и посредно, путем других социјалних процеса (континуирано професионално и неформално образовање, висина прихода, различити интереси). Варнер је установио да “у поређењу са величином прихода и висином образовања у условима САД кварт становања има двоструку, извор прихода троструку и занимање највећу, четвороструку тежину при укључивању људи у друштвене слојеве” (Warner, према Раденовић и Сурчулија, 1990, стр. 173). Али, има и мишљења, какво изражавају и Раденовић и Сурчулија (Ibidem) да се професије не могу поистоветити с класама, због тога што у једној професији може бити припадника разних класа, као што и више професија може припадати једној класи.

Уопштено посматрано, на основу консултоване доступне литературе, може се закључити да је у теоријским студијама о проблемима професионализације и професија, током четрдесетих и педесетих година 20. века, висок

социјални статус припадника развијених професија најчешће везиван за обухватно, научно релевантно, на истраживањима засновано (тј. денотативно) знање, стечено дуготрајним професионалним припремањем на високошколским институцијама. Денотативно знање, тако, стоји у основи изградње високог друштвеног статуса професионалаца, чини их специфичним у односу на друге припаднике друштва. Но, поједини аутори из касних шездесетих година (Macdonald, К.М., 1999) као критичне елементе професије, уз поседовање знања, вештина и етичку оријентацију, наглашавали су и монополистичку позицију и висок статус професионалаца. Уместо експертизе, засноване на денотативном знању, као центар интересовања они су издвојили моћ припадника професија. Тако су поједини рани заступници тзв. теорије моћи (контроле) и целокупан процес професионализације поједностављивали и разматрали као последицу настојања да се оствари већа професионална моћ и досегне виши социјални статус. Постизање коначног исхода процеса професионализације, по њиховом мишљењу, остварује се посредно, установљавањем монопола на подручју деловања ради повећања сигурности посла и повећања цена рада на тржишту (детаљније у: Abdal-Наqq, 1992; Krause, 2001). Основна мањкавост овог приступа лежи у занемаривању значаја денотативног знања за достизање и очување високог друштвеног статуса развијених професија. Због тога су каснији истраживачи, полазећи са позиција теорије моћи професија, сводили листу критеријума који обликују висок друштвени статус професије на уносност, припадност вишој класи (стечену рођењем), аутономију или ауторитет и услужну оријентацију (нпр. Pratte & Rury, 1991, у: Abdal-Наqq, 1992). Но, иако су детаљно објаснили успон професија на статусној лествици у друштву, значај њихових налаза знатно је редукован занемаривањем педагошко-андрагошких аспеката у проучавању професија. Без укључивања проблема професионалног образовања, усавршавања и освежавања знања, професије су третиране механицистички и у таквом, једнодимензионалном проучавању, сведене на ниво цењених заната.

Други утемељивачи и заступници динамичког приступа, а посебно теорије моћи (контроле) у тумачењу феномена професије (Larson, 1977; Булатовић, 1983а; Freidson, 1970, 1986, 1988, 1994; Шпорер, 1990; Houle, 1991, у: Wilson, 2001; Савићевић, 1992, 1999, 2000б, 2006а; Медић, 1993; Abbott, 1995; Cervero and Wilson, 2001; Modaresi et al, 2001, Алибабић, 2002; Кулић и Деспотовић, 2004. и др), међу којима је изузетно много андрагога, дали су комплекснија објашњења односа професионализације, професије, социјалног статуса и социјалне стратификације, константно их преламајући кроз сочива другог, сложеног феномена - образовања. За Ларсонову, чак сама професионализација представља “колективно успостављање посебног друштвеног статуса и вертикални успон на лествици социјалне мобилности, због могућности контролисања тржишта за пружање специјалних услуга заснованих на експертности” (Larson, 1977, стр. 233). Она као два основна елемента издваја денотативно знање и контролу тржишта, који су чврсто испреплетани са високим материјалним приходима и високим друштвеним статусом. Из такве

позиције Ларсонова запажа како је “добивање битке за тржишну експертност круцијални елемент структуре професионализма” (Ibidem). И други аутори ове оријентације тврде да високо образовање које имају припадници професија представља “једну од најдрагоценијих цивилизацијских тековина” (Freidson, 1994, стр. 23). Са друге стране, не занемарују се ни неки посебни видови испољавања друштвеног статуса и моћи. “Политичка прихватљивост”, пише Фрейдсон “од суштинског је значаја за стицање професионалног статуса за неко занимање, чија форма и садржај могу да варирају с обзиром на време и на место”. (Ibid., стр. 32). И Горничка и Ларсен (Gornitzka & Larsen, 2004) сматрају неопходним да се висок социјални статус постави у жижу одређења процеса професионализације, који схватају као међусобно деловање више елемената: (1) формалног пораста социјалног статуса, (2) пораста захтева за формалним образовним квалификацијама, (3) значаја заједничке когнитивне основе и (4) пораста и формализације мреже односа међу члановима једне професије.

Та сложена схватања довела су до занимљивих практичних решења. У настојањима да се поспеши процес професионализације, “склапани” су посебни “уговори” између друштва и припадника професија. Ови “уговори” су “склапани” да би се “разменило” знање, способности и вештине које имају припадници професија у замену за друштвене привилегије као што су опште препознатљив висок друштвени статус који собом носи и одређене видове моћи, односно, аутономије у управљању подручјем на коме се обавља професионална делатност, организовање сопственог образовања и професионалног усавршавања, давање овлашћења за обављање професионалне праксе (лиценци), прописивање висине новчане надокнаде за пружене услуге, постављање баријера за “улазак” у професију итд. У том смислу су за професију андрагога у појединим стратешким документима (нпр. Препоруке бр. 1 и бр. 7, у: UNESCO, 1996) даване и званичне препоруке, које представљају снажан, широко заснован друштвени импулс у процесу професионализације подручја образовања одраслих.

Професионални стандарди

Терминолошки, реч стандард примењује се у два базична значења: у смислу основе за компарацију или договорене јединице за стандардизовање мерења. При томе, у коришћеним доступним изворима наглашено је како термин стандард ваља разликовати од израза норма који само условно представља њен синоним. Термин норма користи се за означавање броја, вредности или нивоа којим се представља нека група и који служи као основа за компарацију индивидуалних случајева. Тај израз се ређе користи за означавање образаца понашања или реализације типичне за неку већу групу, што је једно од важнијих значења термина стандард (Reber, 1995; Webster-Merriam, 1995; Patterson, Ed., 1989; Abate, Sagala, 2002; Geddes and Grosset, 2002). Процес увођења стандарда, стандардизација, везује се за конзистентност и униформност у

обављању неке активности. Кузнецов, Шаблигина и Катунскаја (Кузнецов, Шалыгина, Катунская, 1986) указују да се процес стандардизације односи на формални договор о стандардима унутар неког конзистентног концепта.

Дискурси о стандардима за “улазак у професију” термин стандард често изједначавају са изразима “сертификација” или “лиценцирање”; семантичко преплитање термина стандардизација, сертификација и лиценцирање је дво-струко. За синонимно коришћење термина стандардизација, сертификација и лиценцирање нема довољног, научно ваљаног оправдања, јер сертификација одређене компетенције (сета знања, способности и вештина) представља “потврду на основу које може да се обавља радни задатак у неком занимању” (Lankard-Brown, 1999, стр. 1). Ти изрази се понекад користе наизменично, што је такође неоправдано.

Често се, у доступној литератури, описују два различита метода опуномоћавања, који се донекле међусобно преплићу. Први метод је опуномоћавање усмерено на појединачне припаднике професије; његове честе рефлексивне су звања, степени, дипломе и сертификати за завршетак образовне активности, али су најрепрезентативније лиценце. Други метод односи се на институционално опуномоћавање; институцијама које организују и реализују образовне активности будућих припадника професија додељују се посебна пуномоћја на основу којих издају повеље, лиценце за рад и акредитације.

У литератури се спомиње и блиска веза професије, професионализма и професионализације са стандардима јер припадника професије одликује конформисаност са техничким или етичким стандардима професије. У Вебстеровом (Geddes and Grosset, 2002), као и у Оксфордском речнику (Hornby, 2004) под појмом стандард подразумева се: (1) застава, ознака; (2) горњи део стабљике цвета, ослонац или стожер на који се цвет ослања; (3) основа за мерење или јединица специфичне тежине или друге мере који се чува као референца, еталон, критеријум; (4) установљени или прихваћени модел; (5) крајњи ниво потребне изузетности или захтеване адекватности. Друго издање Вебстеровог речника из исте године (Abate, Sagala, 2002) препознаје и непотпуне синониме термина стандард:

- **стџепен** - назив који студентима додељује колеџ, универзитет или професионална школа након завршетка студијског програма и као академску титулу;
- **сертификациј** - документ којим се сертифициује (сведочи) како је неко испунио захтеве и како због тога може обављати праксу на одређеном подручју;
- **лиценца** - назив за дозволу деловања, слободу чињења, дозволу укључивање у посао или занимање или неку делатност на прихватљив начин, за коју гарантује компетентно тело које одређује и региструје лиценцу или њен део као формалну или као званичну квалификацију;
- **акредитација** - начин препознавања од стране компетентног тела, које даје званичну ауторизацију или дозволу за деловање чиме се обезбеђују различита овлашћења.

Под термином сертификација често се сматра и да је особа достигла унапред прописане стандарде за обављање неке радне активности. Сертификацијом се раздвајају особе које су стекле квалификације за обављање неког занимања или специјализоване активности од свих других јединки. У поступак сертификаковања укључене су све особе које се налазе у легислативно регулисаном процесу образовања; тај поступак није прописан законом, што га разликује од лиценцирања, које је нормативно потпуно и прецизно ограничено. Како је сертификација у мањем степену формализована од лиценцирања, она представља само метод статутарне контроле тржишта. Због тога је сертификација “слабији” метод од лиценцирања, јер контролише само коришћење појединих “тржишних сигнала”.

У односу на стандардизацију и сертификацију лиценцирање је најформализованије. “Лиценцура обезбеђује индивидуама законско право на практиковање професије на основу минимума испуњених захтева које је поставила професија. Она описује ко може а ко не може да практикује професију”, пише Бредли (Bradley 1995, у: Lankard-Brown, 1999, стр. 1). Уопштено, стандардизацијом “уласка у професију” врши се конвенционализација делова информација о капацитету и вештинама припадника професија који на тржишту нуде свој рад. Ова форма договора о деловању на професионалном подручју обухвата не само формалне дипломе, сертификате, степене и лиценце, већ и нешто мање формализоване облике, као што су формалне препоруке и слична, лична сведочанства. Лиценцирање представља највидљивији метод успостављања својеврсног монопола над подручјем професионалног деловања; кроз овај процес владине агенције формално гарантују и издају ексклузивне, званичне дозволе у складу са законским прописима, ради изједначавања индивидуа које раде у појединим професијама.

Међутим, лиценцирање не омогућава потпуну контролу тржишта рада на подручју деловања једне професије. Оно само спречава нелиценциране особе да нуде исте услуге јавности: “Легални монопол титуле најбоље се може компарирати са легалном контролом преко копирајта, заштићене марке или бренд-имена за неки продукт... Све форме окупационог овлашћивања, било оно јавно или приватно, имају слабости: оне могу да буду у стању да редукују или сузе појаву великог броја квалификованих професионалаца, али не могу ни на који начин да саме контролишу захтеве” (Freidson, 1986, стр. 66-70).

За разлику од државно контролисаног система овлашћивања занимања или професија кроз лиценцирање, развијен је шири систем приватно контролисаног овлашћивања. Професионалне асоцијације компетентним кандидатима понекад издају сертификате или дипломе, посебно ако су успешно окончали похађање специјалног програма у некој овлашћеној институцији или након положеног одређеног испита. На тај начин званично се сведочи како је кандидат квалификован да компетентно и релијабилно обавља одређену врсту активности те да због тога може да постане члан неке професио-

налне асоцијације. Такав поступак се у литератури обично означава термином сертификација (према: Ruhland & Bremer, 2003).

Суштински значај институционалног овлашћивања професије не лежи у чињеници стандардизације, лиценциране операције, акредитације или легалне препознатљивости организације у којој раде припадници професије. Значај вероватније лежи у поступку институционалног овлашћивања и њим је ограничен и то “све док је претпоставка за институционално овлашћивање усклађивање са неким сетом стандарда; све док ти стандарди носе композицију и распоред унутрашње поделе рада и управе у организацији, до мере до које институционална овлашћивања имају мандат одређених позиција или послова који се пружају у организацији за чланове појединих врста занимања” (Freidson, 1986, стр. 72). Са друге стране, очигледно је да акредитације формирају систем тржишних сигнала који даље креирају основу за овлашћивање како институција високог образовања, тако и индивидуа које су на њима формалним путем стекле базично професионално знање. Тако регулисан облик опуномоћавања импресиван је, јер се њиме ствара “картел занимања који даје и чува монополистичку контролу над постојањем добара или услуга да би повећао приход чланова штитећи их од конкуренције других. Да би били потпуно ефикасни као картел они морају да буду у стању да контролишу број особа које улазе на подручје, да одржавају релативне вредности и да контролишу компетитивно понашање сопствених чланова да би сачували заједничку цену и политику рада” (Ibid., стр. 63).

Посебно интересантно терминолошко одређење даје Деспотовић, који овај проблем сагледава из динамичке андрагошке перспективе, у којој стандард представља норму или прецизну дескрипцију захтеваног и пожељног понашања, стања или ситуације: “Норма, стандард, захтевано и пожељно се не изводе само из тренутног, постојећег, досегнутог, већ и из жељеног, пројектованог, антиципираног, могућег. Нормирано и захтевано представљају синтезу постојећег и његове будуће пројекције, односно визије” (Деспотовић, 2000, стр. 39). Он указује и да “стандард занимања користи се као подлога за израду програма образовања, наставе, учења” (Деспотовић, у: Кулић и Деспотовић, 2004, стр. 224).

Хул, који проблем стандарда сагледава из другачије перспективе, такође сматра да постојање стандарда за професионално деловање представља једну од основних карактеристика колективног идентитета било које професије. Он сматра да стандарди представљају базични механизам контроле професије и то било “уласка у професију” или обављања професионалне делатности (и у смислу компетентности и у смислу етичности). Хул пише да се постављање стандарда најчешће обавља преко лиценцирања, као механизма за проверу компетентности. Лиценцирање представља “формално средство за идентификовање припадника неке професионалне групе” (Houle, 1970, стр. 9). При томе, варијације у лиценцирању, као и у стандардима, рефлектују различите нивое захтева за препознатљивошћу. Различитости доприносе и бројне титуле и звања која се могу стећи у појединим професијама. Стан-

дарди, поред тога, представљају и основу за друштвену контролу припадника неке професије, у смислу процене компетентности или етичности у обављању делатности. Због тога, указује Хул, “Многе недоумице биле би разрешене када се професија не би дефинисала као занимање за које се захтеве фиксиран начин постизања одређених стандарда, већ идеално стање коме бројна занимања стреме” (Ibid., стр. 7). То стање досеже се, барем када су у питању стандарди, тежњом за постизањем унапред прописаних циљева или остварењем конкретних исхода као што су:

- “тестирање капацитета појединаца-практичара за обављање професионалних задатака на основу прихватљивог нивоа знања и давање лиценци онима који су способни да то раде,
- управљање асоцијацијом која прихвата и штити интересе практичара, утврђује њихове стандарде за обављање делатности,
- осигуравање посебних законских решења за специјална права и привилегије,
- јачање опште јавне свести о професији као ентитету кроз широко усвајање и објашњавање програма јавних односа и функција професионалне групе и њене позиције у релевантним оквирима,
- установљавање традиције етичког деловања, понекад оснаженог легислативним путем или формалним кодексом,
- установљавање и примена казни за оне који прекрше правила прихваћених стандарда за обављање праксе” (Ibidem).

Све “вокационе групе” настоје да постигну барем неки од ових исхода или да му се, што је могуће више приближе. Самим тим “нема ни коначног критеријума за ограничавање њиховог остваривања професионалног статуса; што је нека група ближе остваривању ових исхода, то више има права да себе сматра професионалном, као и да то исто очекује и од друштва” (Ibidem), па је и професионализација трајни процес. Осим тога, критеријуми и стандарди, посебно за подручје образовања одраслих, никако нису константни: “Прихватање занимања као професије зависи од избалансираности многих чинилаца; слабости настале услед неиспуњавања неких циљева надомешћују се остваривањем других” (Ibidem).

Стандарди су у различитој мери социјално посредовани. Звекић, анализирајући рад Парсонса, наглашава да он схвата да “стандарди и критерији који су независни од посебних друштвених односа са појединцем се могу назвати универзалистички; они пак који се примењују на основу врсте односа су Ђ партикуларистички. Као што важи за све аналитичке поделе и овде то не значи да не могу да постоје оба елемента у истој конкретној ситуацији. Ипак, релативна доминација (једног или другог елемента) је од одлучујућег значаја. **Универзализам** је дакле значајна карактеристика професионалног модела” (Звекић, у: Милић и сар., 1990, стр. 112). На основу Парсонсових радова Ливерајт (Liveright, у: Campbell, 1976) је екстраховао сет основних критеријума за препознавање неке делатности као професије:

- постојање препознатљивог кодекса професионалне етике,
- стандардизованост професионалног деловања заснованог на општим, теоријским принципима и
- стандардизованост контроле професионалног понашања припадника професије.

Поједини аутори разликују две врсте професионалних стандарда: за обављање професионалне делатности и за “улазак” у професију. Стандарди за обављање већине професија, сматра Петерсен (Petersen, у: Freidson, 1986), а посебно стандарди за “улазак у професију” квантитативни су и конкретни. Они укључују лако мерљиве критеријуме као што су потребни ниво постигнућа, број факултета, број година образовања на високошколској институцији који се захтева за приступ професији и дужину трајања образовног програма. Ово мишљење деле и многи други аутори (Katašek, 1966; Pospíšil et al., 1966; Савићевић, 1969а, 1969б, 1977а, 1977б, 1985а, 1987, 1991а, 1998, 2006а. и др; Понграц, 1970; Pöggeler, Hrsg., 1971; Самоловчев, 1977; Pflüger, 1978; Jansen, 1996). Међутим, из разнородних разлога, на неким подручјима деловања, експлицитни квантитативни критеријуми нису или се не могу поставити; за нека подручја не постоје ни индикатори стандарда на основу којих би се мерио и утврђивао квалитет рада (Савићевић, 1995ц, 1997ц). Због тога се за ова подручја често, посебно када су у питању неразвијене или нове професије продукују веома уопштене квалитативне смернице. Те смернице, које се могу схватити као стандарди у рудименарној форми, саставни су део основе за конкретнију евалуацију индивидуалног професионалног деловања. Жупанов и Шпорерова (Жупанов и Шпорер, 1984) стандарде посебно везују за критеријуме приступа професији и додатно их објашњавају из економске перспективе, сматрајући их одразом цене професионалних услуга.

Фрейдсон указује да акредитациони стандарди чине значајан допринос очувању и заштити модерних професија. Стандарди су везани за институционално овлашћивање професије, које се не своди само на лиценцирање, акредитацију или легалну препознатљивост. Значај процеса стандардизације “вероватније лежи у терминима институционалних овлашћивања све док је претпоставка за овлашћивање - усклађивање са неким сетом стандарда; све док ти стандарди носе композицију и распоред унутрашње поделе рада и управе у организацији, до мере до које институционална овлашћивања имају мандат одређених позиција или послова који се пружају у организацији за чланове појединих врста занимања” (Freidson, 1986, стр. 72).

Посебан андрагошки осврт на проблем акредитационих и стандарда за обављање професије даје Савићевић. Он наглашава да “средином шездесетих година у низу земаља јавност диже глас, протествује против **професионалне неадекватности** у бројним областима друштвене праксе. То је довело до захтева и увођења **обавезног** континуираног професионалног образовања за припаднике бројних професија, а такође, и до тога да одлуке неких високошколских институција **ограничавају важење издајих диплома** ако се њихови власници не врате поново образовању и учењу” (Савићевић,

2000б, стр. 82-83). Стандарди имају велики андрагошки значај и у дидактичком и методичком смислу, јер су неопходни за обликовање програма за професионално образовање, као и за обликовање програма за континуирано професионално усавршавање, освежавање знања и сл. због тога што “када се потреба одреди као нормативна, онда она изражава недостатак или јаз између ‘пожељног’ стандарда и стандарда који стварно постоји. Појединци и групе којима недостаје ‘пожељни’ стандард имају потребу за образовањем како би постигли тај стандард. Нормативне потребе се посебно односе на професионално образовање одраслих. Но, нормативне потребе нису коначне, апсолутне, јер се и стандарди које треба досећи мењају, зависно од промена у структури знања и вредносним оријентацијама друштва” (Савићевић, 1989, стр. 101). За Савићевића стандарди представљају динамичку категорију, јер како се нивои постигнућа мењају, тако се мењају и стандарди према којима се то постигнуће мери. Због тога се стандарди могу схватити и као очекивања друштвене заједнице (Савићевић, 1996, 1997а, 1997б). Примењене на подручју образовања одраслих, Савићевић (Савићевић, 2002, стр. 165) стандарде опажа и као исход критичког мишљења: они служе и као регулативи за суђење актера на подручју образовања одраслих, али и као стандарди “изврности” у смислу основа за изградњу андрагошке (и сродних јој) професија на подручју образовања одраслих.

Мишљење о важности примене стандарда за обављање професије андрагога и за андрагошко обликовање неких образовних програма деле и други познати андрагози. Самоловчев (Самоловчев, у: Самоловчев и Мурадбеговић, 1979) је стандардизацију сматрао једним од важних кадровских процеса, који има значаја за професионално усавршавање и реквалификацију. Деспотовић износи мишљење да се знање налази у основи процеса стандардизације, да знање утиче на заснивање и укорененост стандарда: “Знање је оно што појединцу омогућује да не функционише на ‘празно’ да у мишљењу полази од нечега што му даје неопходне критеријуме и стандарде и омогућује да зна куда иде, чему тежи и шта тражи” (Деспотовић, 1997, стр. 169). Из друге перспективе, Алибабићева (Алибабић, 2002) стандарде разуме и као својеврсну основу за развој структура у организацији и у професији, те основом за вршење било какве евалуације, па и образовне. Стандарди, указује она, служе и за повезивање унутар система: они су важни за обезбеђивање квалитета и за заштиту интереса оних који их примењу.

Професионална етика

Професионална етика и кодекс професионалне етике као њен својеврсни одраз, најисцрпније су разматрани са филозофског становишта (детаљније у: Кангрга, 1946; Бабић, 1991). У оксфордском филозофском речнику термин етика је одређен као реч која извориште има у значењу именице грчког порекла “ηθος” којом су првобитно означавани обичаји. Етика је “проучавање појмова обухваћених практичним закључивањем: добро, право, дужност,

обавеза, врлина, слобода, рационалност, избор. Такође и проучавање другог реда о објективности, субјективности, релативизму или скептицизму који могу пратити тврдње у којима се појављују поменути термини” (Blekburn, 1999, стр. 111). Према више коришћених издања Вебстеровог речника (Patterson, Ed., 1989; Webster-Merriam, 1995; Abate, Sagala, 2002; Geddes, Grosset, 2002) термин етика има више значења: (1) систем моралних принципа; (2) правила понашања прихваћена за одређену класу људског понашања или правила понашања која признаје одређена група; (3) индивидуални морални принципи, (4) грана филозофије која се бави (не)исправношћу активности у складу са мотивима за њихово предузимање и исходима до којих оне воде.

Проблем професионалне етике, судећи према коришћеној доступној литератури, веома ретко је био засебно изучаван; он се најчешће проучава уз неки други, близак или сродан појам. Термин професионална етика у литератури се често везује за детерминисање тога шта је добро, исправно, што се може чинити у обављању професије. Тако се професионална етика везује за сет применљивих правила (кодекс професионалне етике) која нису “постављена” на објективним, научним, већ на субјективним оценама. У том смислу, професионална етика може да се одреди као основа друштвених договора међу различитим интересним групама које делују на истом подручју, као и у ширем социјалном контексту.

Кодекси професионалне етике¹³, као формализовани писани договори припадника неке професије и данас су ретки. Први познати формализовани, писани кодекс професионалне етике неке развијене професије је Хипократова заклетва “Прво, немој нашкодити” (“*Primum non nocere*”), која се односила на понашање лекара према клијенту (пацијенту) и постављање интереса клијента изнад било каквог личног интереса или профита (Carr, 2000). Неформално прихваћени кодекси професионалне етике, којих је знатно више, обично се одликују могућношћу деловања на интерном и на екстерном нивоу. На унутрашњем нивоу, кодексом професионалне етике прописују се правила међусобног понашања актера на подручју професионалног деловања, док на екстерном плану правила регулишу односе са клијентима, локалном и широм друштвеном заједницом.

Поједини теоретичари (Montgomery, 1976; Carr, 2000) толико наглашавају значај кодекса професионалне етике да га, без обзира на формализованост,

¹³ На основу увида у литературу и јавно доступну документацију - кодексе професионалне етике припадника различитих професија може се закључити да они варирају у погледу дужине, обима и садржаја, степена општости, прихваћености на подручју, назива (“кодекс професионалне етике”, “етички стандарди”, “правила професионалног деловања”, “етички канон”) па чак и конститутивних елемената (предговора, текста, предлога примене и казних одредби; општих задатака, идеала, принципа, стандарда, правила, процедура) и броја аутора (једна изабрана особа или посебно изабрано тело “водеће” професионалне асоцијације) унутар подручја професионалног деловања (деталније у: Sork, 1988, 2001; Адвокатска комора Србије, 1991; Cheng, 1996; Српско лекарско друштво, 2004).

виде као основу разграничења између професија, занимања и заната. Монтгомери сматра да занимања, која су настала као последица индустријске рационализације никада нису поседовала кодекс професионалне етике. За разлику од занимања, занати су у првом периоду трансформације радног процеса, у коме су успевали да очувају извесну аутономију, имали снажан кодекс професионалне етике чија је основна сврха била “очување, заштита традиције” (Montgomery, 1976, стр. 485), тј. одржавање неформално прихваћених норми узајамног понашања. Развојем тржишне производње, кодекс професионалне етике код занатлија је слабио. Са друге стране, код припадника професија овај кодекс је остао очуван током индустријског развоја. И више од тога: кодекс професионалне етике је постао својеврсни стожер око кога се формира група моћних и утицајних појединаца, наглашава Монтгомери (Ibid). Мисија и циљеви припадника професије прописани су овим формалним нормативима, а многи кодекси професионалне етике прописују и стандарде и начин понашања. Поред тога, што је кодекс професионалне етике формализованији, прихваћенији и примењиванији, и професија више напредује у процесу професионализације.

Постојање формализованог кодекса професионалне етике као једну од основних карактеристика развијених професија истичу и многи социолози (на пример: Звекић и Савин, 1981; Рус и Арзеншек, 1984; Ненадић, 1997; Шпорер, 1990). Звекић и Савинова кодекс професионалне етике сврставају, уз професионалну културу, у ред својстава којима се врши монополизација и по којима се најпоузданије разликују професије од занимања (Звекић и Савин, 1981). Шпорерова (Шпорер, 1990) пише да кодекс професионалне етике поред “развијања специфичног професионалног језика” и “прописивања велике количине теоријског школовања” представља једну од стратегија којом се врши монополизација професионалног деловања кроз димензије: формализованост, стандардизованост, разноврсност и смер деловања.

Никсон (Nixon, 2001) запажа како увођење кодекса професионалне етике није једноставно јер непоседовање формалног кодекса не води у аматеризам и непрофесионалност, већ поседовање формалног кодекса професионалне етике води новом, сложенијем стадијуму у процесу професионализације. Кодекс професионалне етике “не служи да каже онима који намеравају да се професијом баве како да је обављају већ да упуту оне који је већ обављају како да имају добробит од тога” и како да “повежу личне намере” са теоријском основом (Ibid., стр. 178-179). Поједини аутори професионалну етику везују за проблем професионалне аутономије (Sockett, 1991, у: Van Veen et al., 2001), док други сматрају да професионална етика, као својеврстан “сложан” когнитивних садржаја, процеса практичног и етичког промишљања, може да се схвати и као “посредник” између индивидуалног професионалног деловања и норми, вредности, циљева и мисије групе којој индивидуа припада. Кар (Car, 2000) сматра да кодекс професионалне етике има двојаку, у основу васпитну функцију: контролну - преко које служи за упозоравање чланова на евентуалне консеквенце недозвољеног понашања и усмеравајућу - преко

које служи за управљање деловањем чланова у посебно тешким околностима. Међутим, посматрано са аспекта процеса професионализације, могуће је додати и трећу функцију: снажење поверења шире друштвене заједнице у професију. Поред васпитне функције, основне функције кодекса професионалне етике о којима се расправља у доступној литератури су: (а) заштитна, (б) контролна, (ц) усмеравајућа, (д) развојна, (е) интегративна и (ф) регулативна.

За разлику од таксономског становишта, према коме се увођење кодекса професионалне етике посматра као једна од најважнијих карактеристика развијених професија, проблем професионалне етике се у доступној коришћеној литератури на другачији начин разматра са становишта тзв. теорије моћи (Beder, 1985; Freidson, 1986; Abbott, 1995; Krause, 2001) које отвара могућност за разумевање комплексног међусобног односа професионалне асоцијације и кодекса професионалне етике. Тај однос се остварује на најмање два нивоа (унутрашњем и спољашњем), тј. између:

- припадника професије,
- припадника професије и клијената,
- професионалног знања и радних услова,

при чему се моћ професије и њене професионалне асоцијације рефлектује на софистицираност и стриктност у примени кодекса професионалне етике.

Са андрагошког становишта посматрано, како пишу Мериамова и Брокет (Merriam & Brockett, 1997), дискусије о кодексу професионалне етике на подручју образовања одраслих “крнуле су у два правца”. Док је једна група аутора против увођења кодекса професионалне етике на ово подручје, друга група наглашава потребу његовог артикулисања. Заговорници увођења кодекса професионалне етике сматрају да он има двојаку функцију Ђ управљања деловањем и минимизовања злоупотребе клијената. Поред тога, по њиховом мишљењу, предности увођења кодекса професионалне етике су: забрана етички недозвољене праксе, допринос развоју политике образовања одраслих, давање ограничене заштите одраслим ученицима, могућност коришћења у професионалном припремању андрагога комуникацијом заједничких вредности, појашњавање моралне димензије практичног деловања и могућност вршења диференцијације међу особама које делују на подручју образовања и учења одраслих (Sork and Welock, у: Ibidem).

Мериамова и Брокет (Ibidem), међутим, сматрају да је увођење кодекса професионалне етике повезано са процесом професионализације подручја образовања одраслих који одржава интеракцију професионалних асоцијација, доступне професионалне литературе, информација и дипломских студија. Према њиховом мишљењу, критичари увођења кодекса професионалне етике користе аргументацију идентичну оној коју користе када оспоравају потребе професионализације подручја образовања одраслих или увођења професионалних стандарда; тако се замерке за увођење кодекса професионалне етике концентришу око прескриптивности и/или око недовољне реалистичности, а понекад и око питања надлежности за увођење или око проблема

ексхаустивности јединственог кодекса професионалне етике за изразито диверзификовано подручје андрагошког деловања.

За тврдњу да има и другачијих погледа, Мериамова и Брокет као посебно илустративно наводе мишљење Кунингемове да је увођење кодекса професионалне етике на подручју андрагошког деловања “неприкладно” јер да је моћ особама које раде са обесправљенима. “Писани кодекс је неефикасно средство за превенцију некоректног, неједнаког, некомпетентног или небрижног третмана других” (Cunningham, 1992, у: Ibid., 1997, стр. 281). За Кунингемову увођење кодекса професионалне етике је и начин да професионално деловање окошта, да се деконтекстуализује, појачају привилегије моћних и “инхибира могућност индивидуа или група да реконструишу социјалну реалност” (Ibidem). Мериамова и Брокет као интересантне издвајају и аргументе Карлсона против увођења кодекса професионалне етике. Он чак ни увођење норми и правила у професионално деловање не сматра етичним, јер је то “политички, а не професионални чин” (Carlson, 1988, у: Ibid., стр. 282). Слично мишљење има и британски аутор Џарвис који указује да је етика на подручју образовања одраслих рефлексија “међуљудске интеракције” (Jarvis, 1995, 1997).

Другачије схватање, али са сличним исходима, износи Брокет. Он је покушао да проблем разјасни уводећи у дискурс о професионалној етици на подручју образовања одраслих питање “Шта то чини професионалну праксу етичном?” уместо општепостављаног питања типа “Да ли је нама на подручју образовања одраслих потребан кодекс професионалне етике?”. У одговору на уведено питање он је понудио развијен модел етичког одлучивања са минимализованом улогом појединца. Три кључне компоненте динамичког модела су у сталној интеракцији, сматра Брокет; то су: вредности, обавезе и консеквенце. Вредности су концентрисане у посвећености појединца сопственом, базичном систему уверења који је од интегралне важности за андрагошко деловање (перцепција одраслог ученика, уверења о људској природи, природи етичке норме). Обавезе су повезане са веома дифузним спектром одговорности, док су консеквенце повезане са реализацијом одлука. За разрешење било које дилеме могуће је донети различите одлуке, и то такве да се за готово сваку донету одлуку носе различите консеквенце. Због тога је професионалну етику на подручју образовања одраслих могуће континуирано разматрати:

- (а) самопреиспитивањем, при чему се као почетна тачка узима персонални систем вредности (уз коришћење рефлексивних техника),
- (б) рефлексijом етике на праксу, јер се тако разоткривају етичке дилеме и разрешавају конфликти пре него што настану и
- (ц) испитивањем практичног деловања других ради стицања увида у могуће начине превазилажења етичких дилема (Brockett, у: Imel, 1991).

Промишљајући Брокетов модел Кафарела (Caffarella, у: Ibid.) је као кључне, етички релевантне димензије издвојила начин на који андрагошки кадрови операционализују сопствене вредности, вишеструке одговорности

које имају запослени на подручју образовања одраслих и персонални систем вредности, који се “прелама” кроз:

- (а) начин на који припадници професије сами уче,
- (б) садржај којем поучавају и
- (ц) интеракцију са одраслим ученицима.

Домаћи андрагози деле мишљење како је на подручју образовања одраслих увођење кодекса професионалне етике, као прескрипције свакодневног понашања и практичног деловања - донекле неприкладно. Савићевић (Савићевић, 1989, 2002) сматра да у основи андрагошког деловања леже друштвено-политичке, естетске и етичке вредности. Са друге стране, професионализација подручја образовања одраслих за овог аутора значи, између осталог, и унапређивање квалитета рада и живота, што представља етички проблем који има и теоријске и практичне димензије. Слично, комплексно мишљење изражава и Деспотовић. Он указује како је етичка димензија једна од окосница андрагошког деловања (Деспотовић, 1995; Деспотовић, у: Кулић и Деспотовић, 2004). Та димензија не мора да буде експлицитно изражена у засебном кодексу, због тога што андрагози критичко промишљају своје професионално деловање, што им омогућава “свестрано процењивање вредности етичких норми и појмова, тако да њихов садржај може прећи у потпуна уверења” (Деспотовић, 1997, стр. 56).

Професионална субкултура

Професионална субкултура (а понегде професионална култура) у доступној консултованој литератури се наводи као једно од основних својстава на основу којих се може вршити дистинкција на занимања и професије. Ларсонова (Larson, 1977) сматра да сва занимања поседују извесне елементе специфичне културе, посебно она која су социјално или просторно затворена у дужем или краћем временском периоду. Она сматра и да су ови елементи или карактеристике израженији што је занимање више напредовало у процесу професионализације. Слично мишљење, уз напомену да је култура професија систематичнија, експлицитнија, формализованија, те снажнија и богатија од културе занимања изнео је и Гринвуд (Greenwood, 1962, у: Рус и Арзеншек, 1984). Мок професионалну културу види као изразито сложен ентитет који је настао као последица међусобне интеракције професионалног знања и професионалног образовања, начина професионалног деловања, вредносних оријентација, професионалне контроле и социјализацијског обрасца (Мок, 1969, према: Болчић, 2003). Професионална култура, схваћена као засебан ентитет, има различите изразе у традиционалним и савременим професијама, посебно у погледу знања и образовања. Професионално знање и образовање, као што је приказано у табели 2 на следећој страни, стварају и обликују различите субкултуре.

Табела 2. Различите субкултуре које обликују професионално знање и образовање

	Традиционалне професије	Модерне професије
Знање и образовање	<ul style="list-style-type: none"> ▪ усмереност на употребу знања ▪ нагласак на примењеном знању ▪ свестрано стручно образовање 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ усмереност на производњу знања ▪ нагласак на фундаменталном знању ▪ специјалистичко образовање
Начин професионалног деловања	<ul style="list-style-type: none"> ▪ самостално професионално деловање 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ тимско професионално деловање
Вредносне оријентације	<ul style="list-style-type: none"> ▪ тежња за независним статусом, гајење професионалне усмерености према клијентима 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ тежња за стручним признањем; прихватање професионалног надметања (утакмице); усмереност према науци (струци)
Професионална контрола	<ul style="list-style-type: none"> ▪ контрола професионалног понашања (манира) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ контрола знања
Социјализацијски образац	<ul style="list-style-type: none"> ▪ радна социјализација, комбиновањем практичног и теоријског рада 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ учешће у академској заједници, култивисањем теоријске и методолошке компетентности

преузето из: Болчић, 2003, стр. 74.

Комплексно виђење професионалне културе имају и Звекић и Савинова (Звекић и Савин, 1981). Они полазе од разумевања професионалне културе као “самородног појма” чији су основни елементи вредности, норме и симболи. Ти основни елементи, сходно блиској вези коју граде са “односним подсистемима” (подручјима деловања) имају различит садржај:

- Професионалне вредности - представљају “део идеолошког фонда професије” јер се односе на “релативно трајнија веровања у професији”;
- Професионалне норме или правила понашања у професији - техничке норме, дисциплинска правила, норме етикеције и етичке норме;
- Професионални симболи - као део професионалне културе сажето и ефектно уз одређену вредносну конотацију репрезентују професију.

Поред професионалних вредности, норми и симбола, у елементе професионалне културе, спадају и “развијен технички језик” и “стереотипи о клијенту, лаику и професионалцу”. Због комплексности феномена професионалне културе изразито је тешко емпиријски проверити претпоставку “да је постојање релативно јасних и обавезујућих друштвених вредности, норми и симбола по правилу израженије код професија него код других занимања - али, како указују Звекић и Савинова - има основа да се са више вероватноће говори о посебној професионалној култури старих, традиционалних професија” (Ibid., стр. 84-86).

Други аутори дају нешто ужа, емпиријски проверљивија одређења “професионалне (суб)културе”. Шпорерова (Шпорер, 1990) међу ознакама професионалне културе прави дистинкцију на “стратегију одбране монопола над пословима” (професионални језик, жаргон) и на “вањску препознатљивост” коју чини више елемената (“колективна предоцба”, “ступањ препознатљивости”, “ступањ законске и административне регулације” и титула).

Професионални језик (жаргон) представља један од начина одбране професионалног монопола. При томе, два аспекта представљају основу његовог стварања: теоријски језик науке и категоријално-појмовни апарат који представља саставни део сваке професије. Он има три основне функције:

- (1) кондензованост која води уштеди времена (представља употребу научног језика у професионалном деловању),
- (2) олакшавање међусобног препознавања (идентификације) чланова професије, те тиме и одржавање групног морала и
- (3) “држање јавности на дистанци” ради “потврђивања монопола саме професије” (Ibid., стр. 20 *et passim*).

Но, “ступањ спољашње препознатљивости” не зависи само од професионалног језика, или од представе коју припадници неке професије креирају за ширу јавност. Он зависи и од представе коју шира јавност ствара о тој професији. “Колективне предодбе” због тога јесу идеалнотипске, али су у њих често укључени и “садржајно мање важни елементи”: одећа, инструменти (технологија) и сл. Различитост “ступња препознатљивости” међу професијама у највећој мери одређен је корисницима њихових услуга, али и “ступњем законске и административне регулације” конкретне професије (Ibidem).

Са друге стране, титула је главни носилац “симбола професије”, тврди Шпорерова. Титула има недовољно јасно порекло које је могуће тражити у преиндустријском друштву, посебно у средњовековним титулама нижег племства које су имале јасну стратификацијску улогу. Стварање капиталистичког друштвеног уређења и одумирање феудализма, водило је стварању нове основе за стратификацију: “нова основа за престиж, углед, моћ у друштву” постају знаје и капитал. “Мали број” професија повлачи за собом и “мали број” титула које их означавају (Ibidem). Зато титуларизација јасно одражава деловање припадника професије, даје јасну представу јавности о основном типу делатности коју обављају припадници одређене професије.

Професионална субкултура поседује атрибуте који професију одвајају од других занимања. Професионална субкултура промовише професионални идентитет који одражава јединственост подручја деловања, док високошколске институције на којима се стиче професионално знање, професионалне асоцијације и неформалне групе припадника професије служе за “усвајање или увођење у професионалну субкултуру” (Underwood and Wallace, 2000, стр. 15). Али, што је са андрагошког становишта посебно важно, и континуирано професионално усавршавање подстиче “осећај професионалне афилијације и идентитета” (Ibidem). Професионална субкултура се, тако, двоструко рефлектује: кроз формалне елементе - титуле, професионално припремање и континуирано професионално усавршавање, и кроз мање формализоване елементе - начин одевања, говор (жаргон), средства за рад.

Субкултура организације и субкултура професије се разликују међу собом. Субкултура организације обухвата и субкултуру професионалаца запослених у организацији: субкултура школе обухвата наставнике, ненаставно особље и ученике; субкултура болнице обухвата лекаре, особље и паци-

јенте. Професионална субкултура је готово увек “уграђена” у неку другу културу. Барли и Ван Манен (Barley & Van Maanen, 1984), аутори који су проучавали концепт субкултуре у организацијама, сматрају да припадници професионалне субкултуре имају више заједничких одлика међу собом него са другим запосленима у организацијама у којима обављају сопствену професионалну делатност. Професионалне заједнице, биле оне формалне или неформалне, функционишу у специфичном контексту уверења, вредности и претпоставки које саме изграђују јер “појединци плету своју перспективу о раду и каријери из постојећег социјалног, моралног, физичког и интелектуалног карактера самог рада” (Ibid., стр. 289). Поред тога, иако радне организације имају аутономију у одређивању послова и давању звања, професионалне заједнице одређују улоге, одговорности и понашање својих чланова. Зато се припадници исте професије могу одредити као “група особа које сматрају да обављају исту врсту рада; које се (више или мање) позитивно идентификују са својим радом; које деле сет вредности, норми и перспектива које могу да се примене на материју везану за рад и шире; и чији социјални односи интегришу домене рада и доколице” (Ibid., стр. 295).

Посебан значај за разјашњавање тог сложеног феномена имају конструкти “границе деловања” и “социјални идентитет”, сматрају Барли и Ван Манен. “Социјални идентитет” професионалне заједнице има централно место у “слици о себи” коју имају припадници професије. “Слика о себи” представља “социјално конструисану слику насталу на основу сталне интеракције са другима у заједници”, при чему је укљученост у професионалну субкултуру димензија која подразумева и “апсорпцију симболичке природе рада тако да он добија посебан значај у одвајању од других” (Ibid. стр. 299-300).

Интересантно запажање да у је професионалној култури садржан симболички код неопходан за разумевање значења професионалне реалности дају Бурдије и Вакан (Bourdieu and Wacquant, 1992). То мишљење је изразио и британски аутор Хелсби (Helsby, 1996) објашњавајући професионалну културу наставника. Он указује да је кључно место око којег наставници граде своје схватање “професионализма” и реализују га у пракси “локално по карактеру те да појединачна култура или културе унутар којих они раде имају значајан утицај на њихове професионалне активности и њихове реакције на одређене промене” (Ibid., стр. 136). Професионална култура је уопштено повезана са сетом вредности, веровања и норми понашања; она се обликује преко индивидуалног искуства, и кроз интеракцију са другим члановима социјалне групе, али и са појединачним обрасцима односа и облика повезаности са члановима групе, указује Хелсби. Због тога је једна од кључних карактеристика “наставничке културе” степен сарадње наставника са колегама и њихова сврсисходна укљученост у сопствену “професионалну заједницу”. Као сродна, Хелсби наводи и одређења Талберта и Меклафина који сматрају да је “професионализам наставника резултат колегијалне интеракције у локалном школском контексту” (Talbert & McLaughlin, 1994, у: Ibid., стр. 138), те Сискина који указује да су “наставни колективи значајан чинилац у обли-

ковању ‘професионалног идентитета’ својих чланова и да имају значајан утицај на њихову праксу” (Siskin, 1994, у: Ibidem). Блиску тврдњу изнела је и Рипон (Rippon, 2005), која је проучавала професионалну културу запослених на подручју образовања. Она сматра да уопштено посматрано “људи стварају сопствену реалност под утицајем институција”; они су подстакнути на преобликовање представе о професионалној реалности кроз сучељавање или кроз заједничке интересе које деле са другим колегама у својим професионалним асоцијацијама. Зато за њих професионална култура представља “интерактивни простор за давање значења који помаже појединцима да мисле, одлучују и делују на различите начине и у интеракцији са другим појединцима у складу са њиховим културним улогама или колективним начином гледања на свет у коме живе. На тај начин, перспектива професионалне културе је интеракционистичка и синтетизује различите димензије професије позициониране у окружењу” (Ibid., стр. 279).

Но, има аутора који не деле такво мишљење. Да се професионална култура “простире” широко изван “граница” професионалног рада, идеја је коју заступа Ненадић. За њега “посебни животни циљ односно стил живота не морају нужно бити услов за обликовање и одржавање професионалне делатности” јер се “култура, а тиме и субкултура не формира само зависно од радне делатности него и изван ње - активностима у слободном времену” (Ненадић, 1997, стр. 392). Тиме се овај аутор приближава схватању Барлија и Ван Манена (Barley & Van Maanen, 1984) који тврде да су код многих припадника исте професионалне заједнице социјални односи тако чврсто испреплитани да интегришу домене рада и доколице. Али, Ненадић знатно шире схвата “претапање” професионалних делатности и активности слободног времена за које сматра да нису засебни ентитети: “Наставник је ‘у учионици’ и када изађе из ње; његово звање траје двадесет четири часа на дан, седам дана недељно и значи доживотни позив. Тако је и са лекаром, свештеником, адвокатом и другим професијама” (Ненадић, 1997, стр. 14). Тиме он наглашава аспект посвећености који је посебно присутан код припадника развијених професија, али и код појединаца ангажованих на подручју образовања. Кукушкина (Кукушкина, 2001) дели мишљење да професионална култура сеже далеко изван професионалног деловања; но, другачије од Ненадића, она истиче да проучавање професионалне културе представља основу за проучавање било ког аспекта професије.

Међутим, разумевање односа професионалне културе, професионалног деловања и доколичарских активности није једноставно. Зато је посебно интересантно и схватање Пегелера да “професија још увек само делимично представља испуњење за велики број запослених, јер посао није за све људе идентичан са ‘позивом’ и развојем личности, већ са неопходним зарађивањем за хлеб; слободно време ‘има задатак’ да развија оне способности, таленте и интересовања одраслих, који су често занемарени у професији, зато што је она сувише специјализована и захтева само један одређени део људских способности” (Pöggeler, 1997, стр. 11).

Домети деловања професионалног знања на елементе професионалне културе недовољно су разјашњени; утицај професионалног знања на активности слободног времена, иако евидентан, зависи од сплета бројних чинилаца (деталније у: Савићевић, 1983, 1989; Качавенда-Радић, 1989, 1992). Због тога професионалну субкултуру треба разумети као систем знања који обликује начине испољавања припадности професионалној групи (кроз професионалне норме, вредности и симболе) који се рефлектују и у начинима коришћења и у активностима слободног времена. Припадници професије међусобно су повезани мрежом социјалних конструката који заједно функционишу као субкултура; на тај начин професионална субкултура утиче повратно на све аспекте перцепције и интеракције припадника професије и његовог окружења. Притом, утицај професионалног образовања посебно је значајан: он делује као процес “енкултурације”, којим се индивидуа адаптира на професионалну субкултуру, који појединца подстиче да усвоји обичаје, норме и вредности и прихвати симболе професионалне групе којој припада.

СРОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Професионалне асоцијације као засебно подручје истраживања

Професионалне асоцијације су знатно ређе проучаване као засебан феномен него други елементи (својства) професије, иако су представљале предмет интересовања широког круга истраживача друштвених појава. Фрейдсон (Freidson, 1999) посебно указује на значај расветљавања феномена професионалних асоцијација. Он сматра да се због великог утицаја које имају професионалне асоцијације могу у емпиријском истраживачком моделу поставити искључиво на позицију променљиве варијабле.

У међународним размерама посматрано, као једно од најзначајнијих емпиријских истраживања у којима су професионалне асоцијације третиране као подручје истраживања - обимом, исцрпношћу и андрагошким приступом - намеће се студија коју је спровео Ваткинс са сарадницима. Оба одвојено публикована извештаја (Watkins, 1999; Watkins & Drury, 1999) заснована су на резултатима истраживања спроведеног на узорку од четрдесет различитих професионалних асоцијација из Велике Британије. Истраживање је конципирано као студија случаја, у којој су обухваћене испитиване професионалне асоцијације - јединице истраживања - варирале с обзиром на: дужину постојања, број чланова, начин оснивања, организацију и функције. Притом, истраживање је имало изузетно интересантну, квалитативну методолошку форму - организовано је као студија случаја која се одвијала кроз три стадијума који су обухватили: интензивно дебатоване 40 фокус група на семинарима, разговоре и полуструктурисано интервјуисање (засновано на налазима из прве фазе истраживања) спроведено на узорку од по 20 група представника испитиваних професионалних асоцијација, структурисано интервјуисање на репрезентативном узорку старијих менаџера из 30 обухваћених професионалних асоцијација.

За обезбеђивање неопходне појмовне ваљаности, триангулација је вршена анализом документације из примарних, секундарних и терцијарних извора. Овако методолошки структурисано истраживање дало је занимљиве резултате које је Ваткинс груписао око четири стожерна проблема: стратешког усмерења, рада асоцијације, професионалног припремања и континуираног професионалног усавршавања и одржања стандарда и квалитета.

У самосталном извештају он акценат ставља на континуирано професионално усавршавање и указује на тенденцију увођења "са планирањем каријере повезаног, структурисанијег, обавезног континуираног професионалног усавршавања, у коме се постигнуће мери новим начинима" (Watkins, 1999, стр. 66). Другачије, извештај објављен са Друријевом (Watkins & Drury, 1999) бави се проблемом стратешког усмерења професионалних асоцијаци-

ја обухваћених истраживањем које се огледа у кретању (различитим интензитетом за сваку узорком обухваћену професионалну асоцијацију) од “самосталног рада ка сарадњи са другим професионалним асоцијацијама, униформности рада и потреба чланова ка повећању њихове разноликости и броја другачијих специјализација, ‘окренутости ка унутра’ према ‘окренутости ка споља’ са повећаном свешћу о потребама других учесника (на подручју деловања, *џрим. К.О.*), наглашавања значаја за Велику Британију ка стварању глобалних институција са британском основом” (Ibid., стр. 34).

Историјска и компаративна истраживања настала на нашем поднебљу, а посебно анализе функција и развоја професионалних асоцијација на подручју образовања одраслих, дала су другачије резултате и “отворенији простор” за тумачење налаза (Голубовић, 1985а, 1985б; Савићевић, 1981, 1985а, 2000а; Сучић и Огризовић, 1985). Савићевић (2000а) указује да се на рудиментарне идеје о потреби удруживања, посебно у сврху систематског усавршавања агитатора (синдикалних и партијских кадрова) за рад на подручју образовања одраслих, наилази у радовима многих српских социјалдемократа (Светозара Марковића, Радована Драговића, Димитрија Туцовића, Душана Поповића, Филипа Филиповића). Он пише и да су идеје о потреби удруживања ради припремања агитатора за образовни рад биле интенционалне, а не стихичке, те да су представљале рефлексију “андрагошких струјања која су се дешавала у развијеним земљама Европе” (Ibid., стр. 308), подвлачећи да на ову потребу најјасније указује Вићентије Ракић, чија “концепција доживотног образовања повезана је са увиђањем потреба припремања кадрова за подручје образовања одраслих” (Ibid., стр. 318). Савићевић наглашава и да је Југославија, уз још 21 земљу била суоснивач Светског удружења за образовање одраслих на оснивачкој скупштини 1925. године, те да су даљи импулс за професионално удруживање на подручју образовања одраслих дале промене у Југословенском друштву у другој половини 20. века (Савићевић, 1985а, 1985б).

Са овом оценом слаже се и Голубовић, аутор који разликује две врсте асоцијација на подручју образовања одраслих у бившој СФРЈ: Савези радничких и народних свеучилишта (универзитета) и Андрагошка друштва. Савези радничких и народних свеучилишта (универзитета) настали су у свим југословенским републикама и аутономним покрајинама у периоду од 1954 до 1960. године, чему је следило и формирање Конференције радничких и народних свеучилишта (универзитета) на федералном нивоу, са интенцијом да:

- 1) координишу и промовишу рад установа и институција за образовање и васпитање одраслих,
- 2) организационо јачају постојеће и пружају помоћ у оснивању нових установа и институција за образовање и васпитање одраслих и дају подршку локалним иницијативама,

- 3) промовишу облике рада са циљем образовног, научног и политичког усавршавања у урбаним и руралним срединама, у тесној сарадњи са социјалним и политичким организацијама,
- 4) промовишу активности Савеза у целини или њених чланова појединачно које представљају одговор на уочене потребе,
- 5) побољшају опште образовању и културну свест пружањем помоћи у налажењу значења у истраживању социјалних, политичких и професионалних питања,
- 6) изналазе начине и путеве за обезбеђивање техничких средства – предуслова подизања образовних стандарда одраслих на виши ниво и
- 7) издају публикација као врсту помоћи народним и радничким универзитетима у њиховом раду (према: Голубовић, 1985а, стр. 255).

На вишем нивоу општости исти циљеви су установљени и за рад Конференције радничких и народних универзитета. Асоцијације радничких и народних свеучилишта (универзитета) посебан допринос су дале у отварању и трасирању путева систематског и научно-заснованог проучавања образовања и учења одраслих и професионалног припремања андрагога, које се огледало у публиковању часописа (нпр. Народно свеучилиште, 1955-1958; Образовање одраслих, 1959-1968), више десетина монографија, организовању и реализацији Летњих и Зимских андрагошких школа, оснивању Андрагошких центара и реализацији бројних других андрагошких активности. Посебну пажњу ове асоцијације су давале и развоју и спровођењу концепта управљања народним, радничким и другим универзитетима за образовање одраслих; формализацији правила професионалног деловања на подручју образовања одраслих, те учешћу у преговорима о редифинисању места и улоге народних, радничких и других универзитета у друштву.

Тако постављени темељи омогућили су стварање Андрагошких друштава у свим републикама и Савеза андрагошких друштава Југославије, који је деловао на федералном нивоу. Приказујући рад семинара за усавршавање андрагошких кадрова запослених у радничким и народним универзитетима, одржаног од 06. јула до 06. августа 1961. године у Омишаљу, у оквиру Летње школе, Савићевић (Савићевић, 1961) посебно наглашава значај постављања захтева за селекцијом учесника летњих школа које је организовао Савез радничких и народних свеучилишта и на потребу хомогенизације група које учествују у раду с обзиром на претходно, формалним путем стечено андрагошко знање. Тиме је он формално, у андрагошкој јавности први покренуо питање професионализације подручја образовања одраслих, указао на потребу стварања засебне групе професионално адекватније припремљених кадрова унутар Савеза радничких и народних свеучилишта (универзитета) и јасно формулисао идеју о потреби стварања андрагошке професионалне асоцијације - Андрагошког друштва.

Међутим, до општег прихватања ове идеје дошло је тек на следећој Летњој школи андрагога која је почела са радом од 28. јула 1964. године у Поречу (Голубовић, 1985а, стр. 256). Тада изабрано руководство формулисало је

правила рада Андрагошког друштва, које је формално регистровано 1965. године. Први задатак који је Друштво остварило било је иницирање оснивања Андрагошких друштава у свим федералним јединицама и аутономним покрајинама Југославије. Почетак деловања је означило стварање Андрагошког друштва Хрватске 07. јула 1966. године. Током наредне две године у свих републикама и покрајинама формиране су андрагошке асоцијације, а успешну реализацију овог задатка означило је стварање Савеза андрагошких друштава Југославије 29. маја 1968. године током одржавања Првог конгреса андрагога Југославије. Тада је дефинисано и усмерење Савеза андрагошких друштава Југославије на “професионално и научно промовисање андрагошке теорије и праксе” (Ibidem). Та основна смерница допринела је да Андрагошка друштва током периода интензивног рада окупе не само андрагоге-практичаре већ и бројне теоретичаре и истраживаче, да организују њихово деловање “у различитим специјалистичким групама и секцијама, на научним скуповима, симпозијумима и конгресима, на различите теме” (Ibidem). Поред тога, подстицане су и реализоване многобројне издавачке активности на подручју образовања одраслих, а часопис “Андрогогија” постао је званично гласило Андрагошких друштава Југославије. Још прецизније, Савићевић указује и на то да су Савез андрагошких друштава Југославије и Андрагошка друштва република и покрајина представљали “научно професионалне организације чији је основни циљ био проучавање образовања и учења одраслих, али које су по слову закона сврставане у ‘друштвене’ организације... Ове професионалне асоцијације организовале су конгресе, научне и стручне скупове, семинаре и округле столове, са циљем да се унапреди андрагошка теорија и пракса” (Савићевић, 2006б, стр. 327).

Савез андрагошких друштава Југославије организовао је пет конгреса андрагога. Први конгрес, на коме је расправљано о савременој андрагошкој теорији и пракси, развоју система образовања одраслих и о конституисању андрогогије као научне дисциплине, одржан је од 27 до 29. маја 1968. године. На њему се (према: Голубовић, 1985а) ангажовало близу три стотине учесника. Наредни конгрес, са нешто већим обимом учесника, одржан је од 15 до 17. новембра 1973. године; на њему је посебна пажња поклоњена разматрању проблема достигнућа и развоја андрагошке теорије и праксе, те развоја и прихватања концепта доживотног образовања.

Трећи конгрес андрагога Југославије, са приближно истим бројем учесника, одржан је од 13 до 15. новембра 1980. године на Охриду, а његова “централна тема била је ‘Андрогошка функција удруженог рада’, која је била директно повезана са реформом средњег (стручног) образовања, при чему је конгрес имао главно место у дефинисању улоге радних организација у образовању одраслих” (Ibid., стр. 257). четврти конгрес андрагога Југославије одржан је у Београду, од 18 до 20. априла 1985. године под називом “Образовање одраслих у друштвено-економском развоју”, са знатно сложенијом организационом структуром: кроз рад четири комисије и на пленарној сесији изложено је 125 саопштења у којима је расправљано “о позицији образо-

вања одраслих у Југославији и његовој улози као фактору социјалног и економског развоја... о стању андрагошке теорије у Југославији и њеној примени у пракси образовања одраслих” (Ibidem), односно, о друштвено-економском положају и организованости образовања одраслих, актуелним питањима андрагошке науке, образовању одраслих у радној организацији, те о учењу и настави код одраслих. Овај скуп окупио је знатно више учесника него претходни: свечаном отварању присуствовало је 627 особа, а током рада је било активно 340 учесника (Врачарић, у: Голубовић, ур., 1985б).

Последњи конгрес у организацији Савеза андрагошких друштава Југославије одржан је 1990. године у Бањи Врућици. На њему су 82 учесника изложила саопштења, која су публикована у посебном зборнику. Прилози су били посвећени приказима развоја и стања, као и предлозима смерница за будући развој андрагошке науке и праксе, а конгрес је носио назив “Андрагошка наука и пракса у сусрет трећем миленијуму” (према: Голубовић, ур., 1990).

Андрагошка друштва биле су у финансијски зависном положају, што је рефлектовало њихову позицију у односу на ниво на коме су организоване, и касније их, током и након распада Југославије довело у изузетно тежак материјални положај. Ове професионалне асоцијације биле су организоване по делегатском принципу. Локални огранци деловали су на нивоу градова или општина у оквиру једне или више специјалистичких група: за основно или средње образовање одраслих, за удружени рад, за културно-образовни рад са одраслима, информисање и за научно-истраживачки рад. Највише тело у свакој асоцијацији била је скупштина, коју су чинили сви чланови удружења. Скупштина је доносила све важније одлуке, усвајала програм рада и предлог буџета, док је извршно тело, Председништво, упознавало Скупштину са током имплементације програма. Локални огранци бирали су представнике за покрајинско или републичко друштво. Андрагошка друштва организована на том нивоу доносила су најважније одлуке везане за подручје образовања одраслих, а бирала су и представнике који су узимали учешће у раду федералне професионалне асоцијације - Савеза андрагошких друштава Југославије. На нивоу те највише јединице доношене су све важније одлуке које су се тичале деловања и постојања локалних асоцијација, а бирао је и Извршно председништво које је одлуке спроводило у дело. Председништво су чинили делегати из свих републичких и покрајинских асоцијација; њиме је на рок од по две године управљао по један представник који је бирао по азбучном реду (према: Голубовић, 1985а, стр. 257-258).

Током постојања и деловања Андрагошких друштава као специфичних професионалних асоцијација, све до дезинтеграције Југославије није престало деловање ширих удружења која су деловала на подручју образовања одраслих - Савеза радничких и народних свеучилишта (универзитета). Та удружења су и након оснивања андрагошких друштава наставила рад, који се на пољу професионализације образовања одраслих посебно огледао кроз допринос и деловање Андрагошког центра, те бројних летњих и зимских ан-

драгошких школа и интензивну професионалну сарадњу са андрагозима из иностранства. Сучићева и Огризовић (Сучић и Огризовић, 1985, стр. 252) извештавају да је до 1985. године у летњим и зимским андрагошким школама партиципирало преко 1000 појединаца, да је активно учешће у раду школа узело готово 200 страних андрагога, док су посебно интересовање за овај програм показали УНЕСЦО-ови експерти.

Најизразитији и најочигледнији допринос процесу професионализације и утицај који је Савез радничких и народних свеучилишта (универзитета) остварио на подручју образовања одраслих био је у андрагошком оспособљавању и професионалном усавршавању домаћих кадрова - за 28 година постојања је 581 програм, на којима се сменило 543 предавача, наставника и других сарадника, похађало 13.117 учесника из Југославије (према: Ibidem).

У периоду до формирања Студијске групе за андрагогију на Филозофском факултету Универзитета у Београду 1979. године (према: Савићевић, 1992б, 1995б, 1998, 1999) Савези радничких и народних свеучилишта (универзитета) као стручна удружења и андрагошка друштва као професионалне асоцијације дали су изразит допринос процесу професионализације подручја образовања одраслих. Они су постали "главни организатори даљег обучавања андрагога. широк спектар могућности за усавршавање рефлектовао је нарастајуће захтеве за обученим кадровима у институцијама за образовање одраслих. То је, такође, била и реакција на чињеницу да универзитети нису отварали своја врата том типу социјалног и образовног рада" (Савићевић, 1985а, стр. 237). Те асоцијације су наставиле интензивни ангажман у процесу професионализације подручја образовања одраслих све до разједињавања Југославије. Но, како су окупљале појединце, а биле финансиране из државног буџета, ове асоцијације су почетком деведесетих година 20. века дошле у изразито тежак положај (детаљније у: Деспотовић, 2001; Савићевић, 1968а, 1968б, 1969б, 2006а, 2006б).

Најмањи застој у раду евидентиран је у Андрагошком друштву Словеније (АДС) јер се ова непрофитна асоцијација, основана лета 1968. године, данас финансира из годишњих чланарина и субвенција ресорног Министарства, као и из прилога различитих спонзора (према: Андрагошко друштво Словеније, 2006). Циљ који данас АДС поставља је развијање андрагошке теорије и праксе, као и "развој делатности васпитања и образовања у стратегији доживотног учење, расветљавање развојних проблема, указивање на нерешена питања у образовању одраслих и повезивање чланова при отклањању стручних проблема који се јављају у пракси" (URL: <http://www.andragosko-drustvo.si/>). Као посебан допринос у периоду након одвајања од Југославије АДС издваја развој Универзитета за треће доба (*Univerze za tretje življenjsko obdobje*), различите скупове, округле столове, пројекте и издавачку делатност коју је обављало било самостално било у сарадњи са страним партнерима - институцијама за образовање одраслих. Поред тога што месечно публикује стручни часопис, та професионална асоцијација андрагога интензивно сарађује и са Европском асоцијацијом за образовање одрас-

лих (ЕАЕА), УНЕСКО-овим институтом за образовање одраслих, Савезом народних универзитета Словеније (*Zvez ljudskih univerz Slovenije*, ZLUS), Андрагошким центром Словеније (АЦС), Филозофским факултетом из Љубљане итд. Деловање нешто слабијег интензитета бележи Хрватско андрагошко друштво које је тек 1996. године ревитализовало рад кроз неколицину програма и пројеката финансираних средставима државног буџета добијених на конкурсима (према: НЗРЦД, 2006, URL: <http://zaklada.civilnodrustvo.hr/files/katzakladazaweb.pdf>) или у сарадњи са иностраним партнерима.

Андрагошка друштва Југославије, Србије и Црне Горе нису прекидала рад, већ је он био "тих", постојан, а у дометима финансијских могућности Ђ веома продуктиван: оба друштва током периода транзиције давала су заједно са Институтом за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду подршку за публикавање већег броја студија и монографија, у посебној библиотеци "Андрагошке студије", коју уређују Р. Булатовић, а затим М. Деспотовић. Поред тога, Савез андрагошких друштава Србије, Андрагошко друштво Црне Горе и Савез андрагошких друштава Југославије суоснивачи су часописа "Андрагошке студије" (детаљније у: Савићевић, 2006б).

Одређене друштвене трансформације утицале су да ове професионалне асоцијације доживе још неке промене: у Србији данас делује Андрагошко друштво Србије, професионална асоцијација која за циљ има популаризацију, професионализацију, истраживање и развој образовања одраслих (према: Центар за развој непрофитног сектора, 2002). Та професионална асоцијација учествовала је у реализацији више пројеката, организовању и реализацији више домаћих и међународних скупова, узимала је активно учешће у регулисању правног и друштвеног статуса подручја образовања одраслих (организација, установа и институција које на њему делују), те у доношењу позитивних правних норми и других формалних прописа.

Од средине 2000. године значајан допринос у процесу професионализације подручја образовања одраслих даје и непрофитна нестраначка невладина организација, Друштво за образовање одраслих. Та професионално утемељена асоцијација која даје пуну подршку и изузетно се залаже за развој подручја образовања одраслих, за циљ има "научно и стручно истраживање образовања одраслих, унапређење различитих облика културног, васпитног и образовног рада са одраслима, образовање и усавршавање стручњака за образовни рад са одраслима и опште подизање културно-образовног нивоа" (Статут Друштва за образовање одраслих, према: Савићевић, 2006б, стр. 328). За остварење овако постављених циљева, Друштво за образовање одраслих обавља задатке од прворазредног значаја за професионализацију подручја образовања одраслих: 1) прикупља и обрађује научну и стручну литературу, 2) организује различите облике професионалног образовања и усавршавања у области образовања одраслих, 3) врши дисеминацију научних и стручних знања, 4) повезује и даје подршку појединцима за рад на пројектима од значаја за образовање одраслих, 5) помаже и организује разли-

чите облике образовања одраслих, б) сарађује са организацијама, установама и институцијама од значаја за подручје образовања одраслих, а посебно иностраним партнерима - у првом реду са Институтом за међународну сарадњу Немачког удружења за образовање одраслих, IZ/DVV (према: Ibidem).

Професионалне асоцијације као значајан аспект сродних истраживања

Занимљиво историјско-компаративно истраживање, са акцентом на енглеско говорно подручје, обавили су Мериамова и Брокет (Merriam and Brockett, 1997). Међу посебно значајне професионалне асоцијације које су дале крупан допринос професионализацији подручја образовања одраслих они убрајају више асоцијација основаних у Сједињеним Америчким Државама: 1) Националну универзитетску асоцијацију за континуирано образовање - NUCEA (1915); 2) Националну асоцијацију за образовање - NEA (1921); 3) Америчку асоцијацију за образовање одраслих - AAAE (1924); 4) Асоцијацију за образовање одраслих САД - AEA/USA (1951); 5) Националну асоцијацију за формално образовање одраслих - NAPSAE (1952); 6) Америчку асоцијацију за образовање одраслих и континуирано образовање - AAACE заједно са Комисијом професора образовања одраслих из Америчке асоцијације за образовање одраслих и континуирано образовање - CPAE/AAACE (1982).

И у другим срединама поједине професионалне асоцијације дале су значајан допринос процесу професионализације подручја образовања одраслих. У том смислу издвајају се 1) Организација за универзитетско образовање и истраживање образовања одраслих - SCUTREA (*The Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults*), основана у Великој Британији; 2) Универзитетска асоцијација за континуирано образовање - UACE (*Universities' Association for Continuing Education*) из Велике Британије; 3) Канадска асоцијација за проучавање образовања одраслих - CASAE (*Canadian Association for the Study of Adult Education*); 4) Канадска асоцијација за образовање одраслих - CAAE (*Canadian Association for Adult Education*); 5) Институт за међународну сарадњу немачке асоцијације за образовање одраслих - IZ/DVV (*Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association*); 6) Немачка асоцијација за образовање одраслих - (*Deutscher Volkshochschulverband - DVV*); 7) Аустралијска асоцијација за образовање одраслих - AAAE (*Australian Association of Adult Education*); а као асоцијације чији се рад налази у фази успона у консултованој литератури често се помињу и: 8) Индијска асоцијација за образовање одраслих - IAEA (*Indian Adult Education Association*); 9) Сибирска асоцијација за образовање одраслих - SAOV (*Сибирской ассоциацией образования взрослых*); 10) Грчка асоцијација за образовање одраслих - HAEA (*Hellenic Adult Education Association*); 11) шпански савез асоцијација за образовање одраслих - FAEA (*Federacion de Asociaciones de Educacion de personas Adultas*); 12) Лит-

ванска асоцијација за образовање одраслих - LAAE (*Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija - LSŠA*); 13) Летонска асоцијација за образовање одраслих - LAEA (*Latvijas Pieaugūdo izglītības apvienība LPIA*); 14) Кипарска асоцијација за образовање одраслих - SEEK (*ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΥΠΡΟΥ*); 15) Андрагошко друштво Словеније - ADS итд.

У међународним размерама ваља истаћи и посебан допринос Европског удружења за истраживање образовања одраслих - ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*), Међународног савета за образовање одраслих - ICAE (*International Council for Adult Education*), те Светског удружења за образовање одраслих - WEA и др. (према: Савићевић, 1984, 1990, 1991а, 1991б, 2003; Merriam and Brockett, 1997; Овесни, 2000, 2001).

Професионалне асоцијације андрагога чине својеврстан систем који функционише, по речима Мериамове, “за све припаднике професије - од истраживача до оперативаца... и других професионалних нивоа” (Merriam, 1986, стр. 6). Међутим, све професионалне асоцијације се не налазе у овом систему. Њихов положај разликује се с обзиром на ниво деловања и улоге које остварују (Merriam and Brockett, 1997). С обзиром на основну улогу коју реализују, професионалне асоцијације на подручју образовања одраслих могу се разврстати у две базичне категорије: “1) Асоцијације које помажу уједињавање различитих сегмената подручја и 2) асоцијације које представљају ‘дом’ за остварење посебних интереса (као што су обучавање и развој, описмењавање или континуирано професионално образовање). Тако, неке од асоцијације за образовање одраслих остварују функцију заштите (*umbrella function*), док друге обједињавају своје чланове из специфичнијих сегмената подручја. Асоцијације, такође, могу да се разликују с обзиром на географски обухват популације којој служе (другим речима, с обзиром на њихов делокруг). Пет таквих нивоа обухватају: локални, државно-окружни, регионални, национални и интернационални”, указују Мериамова и Брокет (Ibid., стр. 225).

У том смислу посматрано, деловање професионалних асоцијација на подручју образовања одраслих има двоструки значај: оне делују као стожери око којих се интегрише читаво подручје, али је њихово деловање и саборно јер окупљају снаге припадника професије. Такво деловање професионалних асоцијација на подручју образовања одраслих има синергетски ефекат, јер је истовремено и стожерно и саборно, окренуто и ка споља и ка унутра, те га не чини само прост збир активности чланова.

Другачији поглед на проблем професионалних асоцијација дала су квантитативно методолошки осмишљена испитивања у којима су професионалне асоцијације постављене на позицију истраживачке варијабле. Једно од таквих је истраживање Вилрајта (Wheelwright, 2000), који је, истражујући степен професионализованости социолога-футуриста испитивао, између осталог, и *пошребу за оснивањем њихове професионалне асоцијације* на принципима сличним Адвокатској комори САД. Резултати истраживања довели су, по писању Вилрајта, “до индикативних, али не и изненађујућих

закључака” (Ibid., стр. 917). Наиме, само мањи део испитаника (54%) испољило је потребу за оснивањем сопствене професионалне асоцијације, док се тој идеји 27 одсто њих снажно успротивило, а 18 процената испитаника било неопредељено. Додатним интервјуисањем дошло се до податка да 54 одсто испитаних социолога-футуриста дели мишљење да “не желе никакву асоцијацију која би испољавала одређени ауторитет над њима, као што то са адвокатима чини њихова Комора” (Ibid., 2000, стр. 916). Са друге стране, 69% њих изразило је снажан интерес за стварање флексибилније професионалне асоцијације. Вилрајт је налазе објаснио постојањем неколицине међународних професионалних асоцијација које окупљају социологе-футуристе од којих свака улаже велике напоре за њихову професионализацију.

Нешто другачије резултате дала је Национална студија потреба за акредитацијом наставника средњих стручних школа у САД којом је, између осталог, испитивана и улога професионалних асоцијација у процесу *континуираног професионалног усавршавања*. Резултати истраживања су показали да за највећи број узорком обухваћених наставника професионалне асоцијације играју најважнију улогу у пружању професионалне подршке својим члановима кроз Ин-Сервис и друге програме за професионално усавршавање (преко 64,00%), док професионалне асоцијације испред свих других актера у процесу професионалног усавршавања ставља 12,91 одсто испитаника (Jones and Black, 1995). Ови налази највећим делом су потврђени и резултатима до којих су у својим истраживањима дошли и стручњаци Међународног института за планирање образовања (детаљније у: Lewin, 1992), а сличне налазе за узорак наставника бележе и Коладарци и Бретон, те Литманова и Стодолска (Coladarsi & Breton, 1997; Littman and Stodolsky, 1998); на такве налазе за узорак истраживача указују Мацдорф, Прајс и Грин (Matzdorf, Price and Green, 2000).

У теоријском смислу сличан поглед на проблем континуираног образовања дао је и Церверо (Cervero, 2000). Он је нашао да поред универзитета изузетно значајну улогу у обезбеђивању програма за континуирано професионално усавршавање имају и професионалне асоцијације. У Сједињеним Америчким Државама, тврди Церверо, преко 5000 професионалних асоцијација годишње троши преко 8,5 милијарди долара на програме за континуирано професионално усавршавање. Но, он истиче и да на истраживаном географском подручју континуирано професионално усавршавање веома често, посебно за припаднике развијених професија, има предзнак обавезности, мандаторности. О сличним налазима (према: Mott & Daley, Eds., 2000) извештавали су и други истраживачи:

- Боизон (Boissoneau, 1980) је испитивао улогу професионалних асоцијација у развоју стандарда и мандаторног континуираног професионалног усавршавања на подручју здравствене заштите;
- налази Грина и других (Green et al., 1984) потврдили су важност заштитно-регулаторне функције професионалних асоцијација, која се експлицитно-

ра постављањем стандарда за континуирано професионално усавршавање и потврђивање лиценце;

- Квини (Queeneу, 2000) је указао да су најважнији ослонци континуираног образовања андрагози; запослени на универзитету, без обзира на научну дисциплину; професионалне асоцијације; регулаторне агенције; послодавци; јавни конзументи услуга и сами припадници професије;
- Мотова (Mott, у: Mott & Daley, Eds., 2000) је својом студијом утврдила да се професионалне асоцијације стратешки односе према контексту у коме делују, да се мењају сходно променама у окружењу и то развојем стандарда за реализацију праксе, подизањем захтева за континуирано професионално усавршавање, па чак и лиценцирањем и сертификацијом;
- Статистички значајне везе професионалних асоцијација са појавама релевантним за континуирано професионално усавршавање утврђене су у бројним другим емпиријским истраживањима, извештавано је у компилацији коју су уредиле Вивијан Мот и Барбара Далей (Ibidem):
- Флеминг (Fleming, 2000) је, такође, нашао да професионалне асоцијације подижу захтеве за континуираним професионалним усавршавањем, које представља “другу по значају активност професионалних асоцијација”.

До сличних налаза дошли су и Боизон (Boissoneau, 1980), те Фармер, Брокет и Бауер (Farmer, 1994, Brockett & Bauer, 1998, у: Mott & Daley, Eds., 2000).

У консултованој доступној литератури се запажа и широк спектар испитивања посвећених не само односу професионалних асоцијација према континуираном професионалном усавршавању чланова, већ и посебних истраживања посвећених професионалном удруживању кадрова запослених на подручју образовања одраслих. Тако је посебно интересантан налаз Ратиганове студије (Ratigan, према: Goodlad, Soder & Sirotnik, Eds., 1990) о односу професионалних асоцијација наставника и моћи: већина (99 процената) од 473 истраживањем обухваћених наставника из Ајове изјавила је како опажа да припада професионалној асоцијацији која има велику моћ у друштву. До сличних налаза дошло се и другим студијама: о високом степену моћи сопствене професионалне асоцијације извештавају и припадници традиционално признатих професија (Freidson, 1994, 1999; Krause, 2001) и андрагози (Sissel, 2001, у: Hansman & Sissel, Eds., 2001). Такође су занимљиви и налази о односу сопствене професионалне асоцијације према специјалистичком знању до којих су дошли Робинс и Хјудис (Robbins & Hughes, 1967, стр. 245).

Међусобни однос професионализације и професионалне аутономије

Међу истраживањима која се баве проблемом професионалне аутономије било као главним предметом или као једном од истраживачких варијабли, разликују се студије: појединих аспеката професионалне аутономије и/или њиховог значаја, самопроцене степена (нивоа) поседоване професионалне

аутономије и међусобног односа одређених чинилаца и професионалне аутономије.

Студије појединих аспеката професионалне аутономије и/или њиховог значаја

Једно од најинтересантнијих истраживања, карактеристичних за прву групу је студија о избору занимања коју је спровео Пајевић. Он је нашао да међу мотивима социјалног понашања у избору занимања, велики утицај има мотив за личној аутономијом који се “огледа се у тежњи појединца да у оквиру својих радних активности буде релативно самосталан, да планира и одлучује” (Пајевић, 1985, стр. 87-92). За већину испитаника нађено је да посебан значај имају две могућности у начину обављања посла и одлучивању: могућност да се буде самосталан и независан у послу и могућност да се има велика лична слобода.

Модаресијева, Њуманова и Аболафија (Modarresi, Newman & Abolafia, 2001) су у студији која се бави алтернативним приступом мерењу степена професионализованости испитивали и начин постизања професионалне аутономије. Посебна пажња посвећена је емпиријској провери утицаја начина одлучивања на перцепцију професионалне аутономије. Проблем је расветљаван инструментом сачињеним као седмостепена скала Ликертовог типа. Мерење је обављено преко пет ајтема, преузетих из истраживања Бринта (Brint, 1994, у: Ibidem):

Одлуке о акцијама које предузимам на послу...

- ...доносим без спољашњег притиска
- ...доносим независно од управе
- ...доносим независно од неког спољашњег чиниоца
- ...доносим у складу са потребама клијената
- ...доносим потпуно објективно, независно од неких унутрашњих чинилаца (сопствених уверења: етичких, социо-економских, религијских, емоција, итд.)

Резултати овог истраживања, спроведеног на узорку од 500 испитаника, показали су да је степен професионализованости сразмеран позитивнијој перцепцији сопствене професионалне аутономије. Са друге стране нађено је и статистички значајно чешће присуство позитивније перцепције сопствене аутономије код појединаца који предност дају теоријском раду у истраживаним областима (психологија, образовање, јавна администрација, социологија, социјални рад и др). Да су ти налази имали посебан значај за компоновање батерије инструмената примењене у нашем истраживању показује и чињеница да смо преузели наведених пет ајтема (бр. 46, 48, 49, 51, 50) и њима додали још два, деривирани из студија Мока, Микелсона и Мезироуа (Мок, 1969, у: Болчић, 2003; Mikkelson, 1997; Mezirou, 1997). Емпиријско тестирање те две ставке показало је да, као и у претходном случају, виши збирни скор указује на позитивну везу између опажања самосталности и опажања поседоване аутономије. Понуђено објашњење природе те везе је да повећана

перцепција самосталности у одлучивању о професионалним активностима утиче на позитивнију перцепцију сопствене професионалне аутономије.

Студије самопроцене степена (нивоа) поседоване професионалне аутономије

У ретке студије које се могу сврстати у ову групу, спада истраживање о професионализацији социолога - футуриста које је спровео Вилрајт. Постављајући захтев да испитаници процене степен поседоване професионалне аутономије, он је дошао до интересантних података: “47 процената испитаника сложило се да имају пуну дискрецију у доношењу одлука везаних за клијенте; али када им је постављено питање да ли одлуке о професионалном деловању на клијенте доносе независно од менаџмента, њих 35 одсто одговорило је негативно, док је само 30 процената казало да задржава аутономију” (Wheelwright, 2000, стр. 914).

За нас је посебно било интересантно и истраживање које је на узорку од 1338 наставника из 34 више школе у Орегону спровео Џонсон (Johnson, 1992). Факторском анализом резултата добијених применом скале за мерење осећаја аутономије (SAS), коју је 1972. године развио чартерс (Charters, 1972, у: Ibid) он је екстраховао 6 засебних фактора: слобода контролисања рада ученика, слобода избора метода рада, слобода деловања (уживање поверења колега и менаџмента, слобода у опхођењу са ученицима, слобода од сувишног утицаја колега и менаџмента и слобода од реализације сувише екстерно организоване наставе.

Студије међусобног односа појединих чинилаца и професионалне аутономије

Међу ауторима који су истраживали проблем професионализације наставника најчешћи је “тип” студија којима се дотиче проблем професионалне аутономије. Више истраживања показало је да наставници опажају не само да се у обављању њиховог занимања не испољава довољно аутономије, већ и да потпуно недостају *критеријуми* на основу којих би се одредио жељан степен аутономије у одлучивању, управљању и креирању политике рада (Goodlad et al., 1990; Case et al., 1986; Levine, 1988; Darling-Hammond, 1987; Hoyle, 1995. и др). Зависно од укључених варијабли истраживања су водила и до другачијих, занимљивих резултата. Ченг (Cheng, 1996) је установио да је професионализам наставника позитивно повезан са унутрашњом сатисфакцијом - појединим облицима и врстама награда, аутономијом у вршењу посла и могућношћу одлучивања. Никсон са сарадницима (Nixon et al., 2001) је истраживао везу аутономије професије наставника за одрасле и специјализације. Њихови налази показали су да се специјализацијом не губи професионална аутономија јер су наставници за одрасле у позицији да стално испољавају висок степен флексибилности и адаптивности.

На статистички значајну повезаност теоријског и практичног знања, те на везу комплексности посла који се обавља са професионалном аутономијом указало је више аутора (Freidson, 1970; Larson, 1977; Звекић, у: Милић и

cap., 1990; Bloland, 1992; Carnine, 2000; Eitel et al., 2000; Modarresi et al, 2000; McDonald, 2002). Истражујући опажање утицаја израде дипломских радова као својеврсног вида лиценцирања на аутономију у раду наставника, Мекдоналдова (McDonald, 2002) је нашла да се предвиђања о губитку професионалне аутономије наставника нису остварила и поред тога што је готово половина од 414 испитаника изразила скепсу по овом питању.

Беома су занимљива и истраживања о вези пола и професионалне аутономије. Студија Томасове и Лоудмана (Thomas & Loadman, 2001) спроведена на узорку од 434 наставника показала је да жене придају знатно више рангове професионалној аутономији, ако се она посматра као један од аспеката задовољства каријером, него што је то био случај у истраживањима која су обављана половином 20. века (детаљније у: Сергеева, ред., 1983). И Разумникова је наишла на сличне, донекле изненађујуће резултате: “најизраженије разлике повезане су са идејама како жене преферирају да раде са другим људима и да сматрају да је квалитет међуљудских односа на послу један од основних чинилаца избора професије, док мушкарци већу важност придају слободи и аутономији у обављању активности” (Разумникова, 2004, стр. 76-77). При томе, ова руска ауторка налазе објашњава “значајним јачањем процеса женске самоактуализације” (Ibidem).

Тејлорова (Taylor, у: Nolan and Chelesvig, comp., 1997) је на узорку од 16 малих и предузећа средње величине спровела студију случаја којом је показала да се кретањем од хијерархијски строжије ка блажој административној структури организације повећава персонална аутономија запослених. Њено истраживање потврдило је и претпоставку да се са повећањем броја запослених и сразмерно умањењу њихове одговорности смањује и професионална аутономија. Интересантна је и студија Националног центра за статистику у образовању САД (NCES, 1997) о односу професионализације и одговорности наставника. Студија је показала да се код испитаних наставника међу четири кључна чиниоца који обликују однос професионализације и одговорности посебно издваја самопроцена количине поседоване професионалне аутономије.

Међусобни однос професионализације и социјалне контроле

Изложена теоријска схватања, а посебно радови Парсонса, Фрейдсона и Абота, представљала су солидну теоријску основу за више емпиријских и теоријских истраживања која су у потпуности или делом посвећена проучавању проблема социјалне (друштвене) контроле професија. У литератури се често као интересантни налази, теоријски засновани на Парсоновим идејама, наводе резултати истраживања Свансона (Swanson, 1975) о професионализацији рада у универзитетској екстензи. Он је нашао да је мера професионализованости запослених на подручју образовања одраслих (у универзитетској екстензи) сразмерна формално стеченом знању и способнос-

тима, мери одговорности у јавности, степену обавезности за примену искључиво научно прихватљивих, теоријски и емпиријски проверљивих знања, те поштовању стандарда које су они сами себи наметнули (чиме је указао на смер којим ће се две деценије касније кретати већина истраживача проблема социјалне контроле професија и професионализације).

Полазиште за истраживање о професији наставника у Парсонсовим идејама нашао је и северноамерички социолог образовања Лорти (Lortie, 1975, у: Van Veen et al, 2001). Он је сматрао да рестриктивност и ригорозност мера којима се ограничава улазак у професију интегриса социјалну контролу над њом. Сам процес интеграције социјалне контроле над професијом одвија се континуирано, али се разликује с обзиром на степен формализованости стандарда и с обзиром на образовни ниво који се захтева за улазак у професију.

Шпорерова (Шпорер, 1990) је у истраживању нашла да монопол над вршењем делатности представља средство на основу кога професија има право санкционисања особа које раде на подручју њеног деловања. Основа санкционисања може да се јави у две “димензије”: прва је “да особа није завршила одређени ниво или врсту образовања која се захтијева”, а друга “да постоје начини са се одређени појединци искључе из обављања одређеног занимања ако су се огријешили о неке принципе професионалне етике” (Ibid., стр. 18). Ове две димензије учвршћују професионалну социјализацију и дају санкцијску снагу професији за професионално-етичке принципе, али и отварају простор за креирање и примену “лаичке” регулативе (интервенцију шире друштвене заједнице). Налази Шпорерове указују на андрагошке моменте значјне за социјалну контролу професија јер се “теоријска знања и практичне вјештине потребне за неку професију” усвајају “у процесу формалног образовања” (Ibid.) и током од стране припадника професије признатог и препознатљивог континуираног професионалног усавршавања. Уз процес образовања, наглашава Шпорерова, врши се и неформална професионална социјализација, “а то је процес усвајања професионалних норми, вриједности, етичког кода - уопће ‘професионалног духа’. Такођер се усваја начин понашања и опхођења с клијентом” (Ibidem). На тај начин Шпорерова је, као и други истраживачи који су се ослањали на идеје Парсонса, указала да припадници “правих” (развијених) професија приликом решавања свакодневних проблема у професионалној пракси одговоре првенствено траже у теоријском знању стеченом на основним, високо-школским студијама. Њихова ефикасност у раду, такође, одраз је овог знања, које има утицаја и на увид у тип рада (разумевање професионалних активности) и на начин понашања и опхођења са клијентима. На сличан начин су Парсонсове идеје као ослонац за постављање истраживања о социјалној контроли запослених у области социјалног рада послужиле и Карџеру (Karger, 1983), који је указао на значај професионалног знања за успостављање социјалне (друштвене) контроле над професијом, и на значај коју актуелна научна парадигма има како за социјалну контролу, тако и за обликовања професије.

Степен поседовања научно обликованог професионалног знања као једног од кључних ослонаца у процесу професионализације проучавао је и Хојл (Hoyle, 1995). Налази до којих је дошао показују да је степен слагања друштвених актера о томе да наставници треба да познају материју коју предају неподељено висок, уз знатно мање слагања о важности и обиму педагошких знања која они треба да поседују. Хојл сматра да обим коришћења педагошког знања обликује занимање наставника у професију, те да такво знање треба да се стиче ексклузивно током базичне професионалне припреме. Он своје мишљење аргументује тиме да ако се прихвати становиште како професионално знање може да се стекне кроз практичан рад, онда се наставници не разликују од занатлија који знање стичу шегртовањем: практично деловање наставника, да би било професионализовано, мора да буде засновано на теоријским моделима и рефлексивним идејама.

Хојл се у даљим објашњењима приближава и Аботовом схватању проблема социјалне контроле професија. Међутим, за разлику од Абота, он врши дистинкцију на социјалну контролу аутономије у практичном деловању појединаца и на социјалну контролу колективне аутономије професије. Он је нашао да наставници, у односу на лекаре или адвокате имају веома мало аутономије у обављању посла. Ову аутономију наставника обично ограничавају држава, администратори и менаџмент, локална заједница итд. У неким срединама наставници имају незнатну аутономију у раду (Венецуела, Парагвај, Пакистан) а у другим срединама (Француска, Велика Британија, Сједињене Америчке Државе) та аутономија је веома изражена и они се приближавају лекарима и адвокатима по овом својству, тврди Хојл. Међутим, он наглашава да “што је снажнија контрола коју врше директори, супервизори, инспектори и друге особе које константно детерминишу улоге наставника то се више ограничава делотворност комуникације” (Hoyle, 1995, стр. 13). Због тога су наставници инфериорни и у погледу колективне аутономије: “они нису достигли статус самосталног управљања и независног деловања у односу на државу” (Ibid., стр. 14). Компарирајући налазе из више земаља, овај аутор указује да су наставници чешће организовани у синдикате него у професионалне асоцијације што, такође, утиче на слабију перцепцију наставника као припадника развијене професије. До сличних налаза дошао је и Зајда (Zajda, 2003) у истраживању о променама у области образовања одраслих у Русији. Но, за разлику од Хојла, овај руски аутор, полазећи од претпоставке да је социјална контрола “културно репродуктивна”, оптимистички предвиђа повећање аутономије запослених у области образовања одраслих сходно смањењу друштвене контроле кроз демократизацију социјалних односа.

Голдштајн (Goldstein, у: Larsen and Olsen, Eds., 1996) је објашњавајући професионализацију психијатрије, а посебно комплексно преплитање са другим блиским подручјима, усвојио Аботово схватање проблема социјалне контроле професија. Међутим, за разлику од Хојла и Зајде који су сматрали да се измештањем локуса, кроз процесе демократизације и повећање аутоно-

мије, социјална контрола може ублажити, Голдштајн је изнео мишљење да се “битка” за контролу обављања професионалних задатака може “добити” првенствено развојем стандарда којима се остварује интелектуална јурисдикција над подручјем. Слично схватање може се наћи и у истраживању Лејтвуда (Leithwood, 2001), који је установио да запослени на подручју образовања разликују више нивоа социјалне контроле професија: спољашњу контролу, коју врши друштвена заједница, административну контролу коју обавља менаџмент у организацији и професионалну (химеричку) контролу коју врше колеге на основу прописаних стандарда, при чему се ова контрола у традиционалним професијама обавља само приликом започињања бављења професионалном делатношћу (Ibid., стр. 222-224).

Слична теоријска перспектива у којој окосницу чине радови Парсонса и Абота, послужила је и познатом северноамеричком андрагогу Вилсону (Wilson, 2001) у разумевању процеса професионализације образовања одраслих и социјалне (друштвене) контроле професије андрагога (*adult educator*). Вилсон је установио да је, највероватније, један од кључних разлога што подручје образовања одраслих још увек није “створило препознатљив професионални идентитет” - у нерешеном проблему контроле професионалног приступа на подручје (Ibid., стр. 77). Процес професионализације, иако га у највећој мери одређују продукција научног знања и развој специфичних метода и техника, не може се на њима зауставити. Због тога су, пише Вилсон, од суштинског значаја за формирање професионалног идентитета не само контрола стварања, већ и контрола приступа и коришћења професионалних знања. За остварење овог задатка Вилсон предлаже примену и подстицаја и рестриктивних мера: запошљавање адекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, акредитацију програма за образовање одраслих на високошколским институцијама, полагање пријемних испита приликом уписа на студије образовања одраслих, лиценцирање, сертификацију и сл. Картерова, Ховелова и Шиед у две интересантне студије, чији су резултати презентовани на конференцијама посвећеним истраживањима у области образовања одраслих (Carter, Howell, Schied, у: Rose, Comp., 1999; Carter, Howell, Schied, у: Smith et al, Eds., 2001), заступали су слично становиште и наглашавали значај стандарда и кодекса професионалне етике као основе за обављање друштвене контроле професије. Они су утврдили да друштвена контрола представља функцију или процесе који помажу у усклађивању професионалног деловања са захтевима или интересима окружења. Друштвена контрола врши се преко унапред установљених стандарда, организованих око седам принципа: компетенције, интегритета, професионалне одговорности, поштовања људских права и дигнитета, бриге о добробити других и социјалне одговорности.

У консултованој литератури се наводе и резултати других студија које су дошле до сличних налаза. Посебно је интересантно да се често и читав процес професионализације одређује као функција друштвене контроле, при чему стожер друштвене контроле чини професионално знање, чије се конс-

титуисање и дистрибуција ограничавају преко постављених стандарда и кодекса професионалне етике. У андрагошком простору професионалног деловања изузетно је занимљив налаз Кунингамове да “наше персоналне вредности, наше друштвене улоге су социјално конструисане и одређене нашом социјално конструисаном реалношћу. Ову реалност... дефинишу и контролишу доминантне групе... Кодекс етике заточен у времену и простору има тенденцију да деконтекстуализује нормативно понашање, привилегује оне који су на позицијама моћи и спречи могућност да појединци или групе реконструирају социјалну реалност” (Cunningham, 1992, у: *Ibid.*, стр. 143-150).

Налазу Кунингамове блиски су и закључци других сродних студија које полазе од претпоставке да се социјална контрола организује с обзиром на класну припадност (детаљније у: Seron and Munger, 1996). Дорнбуш и сарадници такође су изнели закључак да “образовање представља средство социјалне контроле и давања легитимитета разликама у моћи” (Dornbusch et al., 1996, стр. 406). Међутим, они су нашли да важи и обрнуто јер су средства којима се остварује социјална контрола на подручју образовања ретко када иста као за припаднике других професија. Висину плата запослених у овој области најчешће прописује екстерно тело - министарство просвете (образовања), док у случају традиционално развијених професија њени припадници преко професионалне асоцијације прописују облигаторни распон цена услуга. Интерна (химеричка) контрола квалитета рада међу запосленима на подручју образовања најчешће је лимитирана и подређена екстерној контроли коју обављају клијенти (ученици), њима блиске особе (родитељи и други сродници), менаџмент, те локална и шира друштвена заједница преко својих посредника (нпр. инспектори, школски одбори и сл). Редукција химеричке контроле на овом подручју најчешће је узрокована међусобним неповерењем, што је налаз супротан подацима добијеним за развијене професије, код којих је локус ове врсте неповерења измештен међу “лаике” (особе које не припадају професионалној заједници). Дорнбуш и сарадници су ову карактеристику објаснили преко перцепције коју запослени на подручју образовања имају о сопственом стеченом професионалном знању и његовој стандардизованости, те изнели и мишљење да њихова “професионална социјализација не пружа основу за стандардизовану међусобну евалуацију” (*Ibidem*). На тај начин указали су и на потребу јаснијег одређивања стандарда за обављање професије који могу да послуже за ефикаснију химеричку евалуацију међу особама ангажованим на подручју образовања.

Другачији од претходних, али такође веома занимљив, је и налаз Мерцолина (Margolin, 1997, у: Leichtentritt, Davidson-Arad & Wozner, 2002). У студији фундираној на схватањима Шона (Schön, 1983), Мерцолин износи мишљење како је основна мисија професије - социјална контрола, која се остварује у циљу стабилизовања снаге средње класе. Та мисија, како налазе и други андрагози (Verner et al., 1970; Heaney, 1993; Поповић, 2000) остварује се контролом знања: иста социјална контрола која служи за обликовање професије андрагога представља и њену основну снагу.

Начини остваривања социјалне контроле професија нешто ређе су били предмет научног интересовања. Неколико аутора (Etzioni, 1968; Bessant & Bessant, 1991. и др) је овом проблему посветило део истраживања о професионализацији и установило да се негативна социјална (друштвена) контрола професија најчешће остварује финансијским санкционисањем, искључивањем или забраном бављења одређеном облашћу рада, ускраћивањем различитих привилегија и, најдрастичније, одузимањем права за бављење професионалном праксом. Ова контрола најчешће је химеричка (врше је други припадници професије преко професионалне асоцијације), но у неким случајевима може да буде и “лаичка” (али је тада врше овлашћене институције, у сарадњи са професионалном асоцијацијом). Хејк (Hake, 1999) је установио да је награђивање за поштовање професионалне дисциплине изузетно ретко на подручју образовања одраслих, док се кажњавање запослених на овом подручју бележи знатно чешће.

Занимљиве налазе о социјалној контроли на подручју образовања изложили су и Ширенс, ван Амелсворт и Донахјуова (Scheerens, van Amelsvoort and Donoghue, 1999) у компаративној студији којом су обухватили четири европске земље - Велику Британију, Холандију, Шпанију и Италију. Њихов основни налаз је да су евалуација и аутономија у ширем смислу последице различите образовне политике, разлика у традицији и административном систему. Полазну основу за истраживање чинило је операционално схватање евалуације као “свих врста систематичног просуђивања о функционисању кључних аспеката система образовања заснованог на информацијама” (Ibid., стр. 80). У теоријском смислу, истраживање је било ослоњено на схватање о евалуацији као систематском истраживању вредности неке појаве која се може мерити с обзиром на најмање два аспекта њеног деловања. Један од аспекта преко кога се може одредити деловање овог процеса је локус евалуације који се испољава двојако. Екстерни (спољашњи) локус евалуације је општији по природи: спољашња евалуација догађа се када је предузимају социјални актери који се налазе изван образовног система. Интерни (унутрашњи) локус деловања евалуације је специфичнији, он је одређен основном јединицом мерења. Када је иницијатор или корисник сама образовна институција/организација, тада се унутрашња евалуација (или самоевалуација) може вршити било на нивоу целе институције/организације, њених појединих делова или се могу евалуирати запослени у организацији. Други кључни аспект преко кога се може одредити деловање процеса евалуације је политичко деловање, које се одвија у три међусобно прожимајућа правца. Први правац оцртава евалуација схваћена као “контрола исхода”. Други се односи на контролу досегнутости унапред прописаних (постављених) стандарда те се може сматрати формом легислативне социјалне контроле. Трећи правац трасиран је професионализацијом, схваћеном као “професионална експертиза коју врше различити социјални актери” (Ibidem).

Са аспекта нашег истраживања посебно су интересантни налази о перцепцији значаја три вида евалуације до којих су дошли Ма и Мак Милан: самоевалуација, евалуација рада коју врши менаџмент и евалуација рада коју

преко различитих представника обавља локална заједница (Ma & MacMillan, 1999). Њихови налази сугеришу важност административне контроле иако су налази за сва три вида контроле статистички значајна на нивоу 0.01. Поред тога, они извештавају како су сва три установљена ефекта позитивна и указују да што су запослени на подручју образовања задовољнији сопственом професионалном улогом, то позитивније процењују сва три вида контроле. Такву процену дају жене, млађи респонденти, субјекти који себе процењују као компетентније и они који имају позитивнији однос према култури организације у којој раде.

Међусобни однос професионализације и друштвеног статуса

Висок друштвени статус припадника развијених професија био је предмет интересовања многих научних дисциплина. Посебно су, поред социолошких, честе политиколошке и економске студије овог проблема. У њима је наглашаван значај богатства и/или моћи појединих професија или њихових припадника (Шћепански, 1965, према: Раденовић и Сурчулија, 1990; Oliver, 1983; Macdonald, 1990; Heaney, 1993). Уопштено посматрано, професионална припадност, професионално знање, образовање и садржај рада, степен професионализације занимања, правила понашања, морал и обичаји професије којој појединац припада, карактер активности које обавља и значај који се његовој професији у одређеној средни придаје у многоме одређују његов друштвени положај.

Закључци о значају друштвеног статуса за професије изнети су и у многим психолошким студијама. Посебан значај истраживањима социјалног статуса професија дају аутори који се баве проблемом избора професије (тј. сагледавања димензија њене привлачности), јер развијене професије “представљају специфичну комбинацију психолошких карактеристика, манира, стила живота, социјалног статуса и, изнад свега, вредносног система” (Gella, 1976, у: Freidson, 1986, стр. 10). У многим психолошким студијама наводи се и листа атрибута и димензија развијених професија које је Гринвуд рашчланио с обзиром на основне димензије професионалног статуса: ниво теоријског знања, професионални ауторитет, формалне и неформалне санкције којима подлежу припадници појединих професија (Greenwood, 1957, према: Шпорер, 1990). Он је указао и на значај одређених димензија у процени статуса професије, као што су: степен коришћења физичких и интелектуалних способности, дужина образовне припреме, начин обављања професионалних активности (индивидуално или групно), степен самосталности, степен одговорности и природа радне ситуације.

Поједини аутори сматрају да се анализа друштвеног статуса професије не исцрпљује само објашњавањем аспеката моћи и економског благостања њених припадника. У том смислу занимљиву експликацију Гринвудових димензија професионалног статуса даје Пајевић (Пајевић, 1985). Он посебну пажњу поклања формалном образовању неопходном за обављање профе-

сионалне делатности и његовом интелектуалном карактеру, као и начину на који припадност одређеној класи утиче на пожељност, те сходно томе и на избор професије. Утицај социјалне припадности и економског статуса породице на избор занимања и на професионалну стратификацију потврђен је и налазима других домаћих студија о овом проблему (Георгијевић, 1972; Межнарић, 1974; Гредел и Хошек, 1975; Пајевић, Шуковић, Плавшић, 1975; Зорман, 1976; Томановић, 1977, према: Пајевић, 1985).

Слично мишљење испољио је и Милановић. Он сматра да се утицај припадности одређеној класи рефлектује не само директно на избор занимања, већ и индиректно, кроз разлике у вредновању рада, интересовањима и професионалним аспирацијама. Узрок томе лежи у чињеници да се у класним друштвима рад не вреднује само према друштвеној користи, већ и сходно оствареном друштвеном положају, моћи и приходима (Милановић, 1985, према: Пајевић, 1985). И у новијим истраживањима руских аутора (Глеизер, 2000; Каинова, 2000; Боико, 2002; Зборовский, Шуклина, 2003; Сенашенко, Пахомов, Клеймёнов, 2004; Голенкова, Игитханян, 2005) нађено је да социјални статус представља један од најснажнијих мотива за укључивање у професије за које је неопходно високо образовање. Међутим, мишљење које дели више истраживача (Андреев, 2002; Атанасова, Радевска, 2004) је да ти налази ретко када представљају ослонац за истраживање професионализације образовања одраслих. Због тога они апелују на промену истраживачке парадигме у смислу укључивања социјалног статуса као значајне варијабле при истраживању проблема професионализације и професионалног деловања, посебно на подручју образовања одраслих.

Друштвени статус професија заузима централно место у истраживањима о мотивацији за рад, где се често као његови важни атрибути узимају у обзир емоционално инвестирање у очување статуса и социјалне препознатљивости, као и извесни лукративни елементи, нпр. материјално благостање (Bolton, 2003; Lee-Treweek, 1997, Lipsky, 1980, Strauss, 1975, сви у: Bolton, 2003). У истраживању о утицају савременог високог образовања на постизање вертикалне социјалне мобилности “готово половина респондента (48,2%) убеђена је да ће уласком у професију” достићи висок друштвени статус и материјалну позицију” (Аврамова, Александрова, Логинов, 2004, стр. 26). Аврамова, Александрова и Логинов су установили и да професије, по мишљењу респондента из сиромашнијих породица “не обећавају пуно у материјалном или статусном смислу”, за разлику од субјеката истраживања који потичу из богатијих породица, који професије сматрају подстицајнијим “и у материјалном и у статусном смислу” (Ibid., стр. 23). Веома је интересантан и налаз добијен за респонденте из богатијих породица: они се не опредељују за професије које имају низак социјални статус, нити за оне професије које не обезбеђују високу зараду. Ове професије атрактивним сматрају само субјекти из сиромашнијих породица (према: Ibidem).

И многи домаћи андрагози, који су посебно наглашавали утицај образовања у стицању високог статуса који имају развијене професије, дошли су

до сличних налаза (Булатовић, 1983а, 1987, 2002; Ољача и Косановић, 1987; Качавенда-Радић, 1989; Деспотовић, 1991; Савићевић, 1983, 1991а, 1991б, 2000б; Медић, 1993; Пејатовић, 1994; Кулић, 1997; Алибабић, 2002; Кулић и Деспотовић, 2004; Алибабић и Овесни, 2005а и др). Булатовић, у опсежном истраживању у коме је акценат стављен на образовне аспекте у избору професија издвојио је три тенденције према: “(1) релативној аутономности и независности образовног понашања респондента од односа према образовању њихових родитеља; (2) чињеници да за испитанике који потичу из мање образовних средина и породица нижег социјално-економског статуса образовање вероватно има израженију инструменталну вредност, што у глобалу може надоместити разлике у односу према тој делатности које би се могле очекивати међу припадницима различитих образовних субкултура; (3) друштвено (општеприхваћеном) позитивном емоционалном односу према образовању независно од социо-професионално-образовне припадности појединаца” (Булатовић, 1983а, стр. 141-142). Савићевић посебно указује на андрагошке аспекте у процесу досезања високог друштвеног статуса. Према његовом мишљењу образовање није неутрално у односу на социјални статус, јер су и сами интереси за образовање и учење својеврсна “рефлексија социјалног искуства” (Савићевић, 1992, стр. 107). Али, он сматра како не само природа и садржај рада, већ и шири друштвени односи утичу и на образовне потребе (Савићевић, 1989, 1990). Да се и на занимања и на професије пресликавају социјални односи јер се и “образовање и учење догађају у социјалним оквирима” мишљење је које су са јасних андрагошких позиција изнели Кулић и Деспотовић (Кулић и Деспотовић, 2004, стр. 17).

Медићева (Медић, 1993) овај феномен објашњава другачије од наведених аутора. Она га посматра кроз димензију времена, преко појмова социјалног порекла и социјализације. Професионална социјализација, сматра она, некада се “одвијала у породици и чинила саставни структурни елемент глобалне социјализације” (Ibid., стр. 134). Данас, разлике како у току професионалне социјализације, тако и у избору професије произилазе из социјалног порекла. Друштвени статус и класна припадност, тврди Медићева, делују не само у ситуацији вертикалног социјалног кретања на горе у односу на порекло, већ и у ситуацији када се одржава *status quo*, тј. када се задржава постојећа социјална позиција.

Веома је дистинктиван и занимљив налаз Алибабићеве о профилу руководиоца, као припадника специфичне класе професионалаца. Она њихов профил тесно везује за обележја статуса (статусних симбола) као што су: “плата и бенефиције, друштвена промоција и моћ (легитимна, награђујућа, принудна, референтна и експертска)” (Алибабић, 2002, стр. 45). При томе, обележја статуса не само да се стичу кроз припадност професији, већ могу да за припаднике професије представљају и “изворишта, односно могу детерминисати настанак и развој неких својстава” (Ibidem).

Рођењем (кроз припадност породици) стечени статус показао се у многим студијама, без обзира на теоријску основу на којој су позициониране,

као значајан показатељ јер “без обзира колико је образовни систем егалитаран и отворен за сву дјецу (бесплатно школовање нпр.), истраживања показују да се постојећа стратификација, унаточ великој социјалној мобилности, увијек дјеломично задржава” (Шпорер, 1990, стр. 53). У прилог томе говоре и резултати више студија (Furieux, 1963; Bourdieu, 1967; Husen, 1968; Сердар, Превишић, 1977, сви према: Ibid.; Dornbusch et al., 1996) који су показали да посебан значај у очувању постојећег социјалног статуса има степен образовања родитеља, посебно оца. Посебан значај имају резултати истраживања Дорнбуша и сарадника (Dornbusch et al., 1996) који су на основу више емпиријских студија издвојили три кључна индикатора социјалног статуса припадника професија, који се стичу рођењем: расу, пол и рођењем стечени социјални статус. Другачије од ових истраживача, Пелегрин и Бејтс (Pellegrin and Bates, 1959, у: Parker et al., 1975) проучавајући конгруентност и неконгруентност статусних атрибута у занимањима и радним позицијама екстраховали су четири фактора који нису стечени рођењем: економску и/или психолошку награду, престиж, ауторитет и функционални значај.

Интересантни су и налази истраживања о улози пола у одржавању високог друштвеног статуса код припадника различитих професија. На узорку од по стотину организација за сваку професију засебно, такво истраживање су спровели Болтонова и Муцио (Bolton and Muzio, 2005). Три професије које делују на подручју образовања и права, те менаџмента, одабране су због извесних дистинктивности: професија наставника често се одређује као “семи-професија” (*semi-profession*), професије у области права третирају се као “установљене професије” (*established profession*), док Болтонова и Муцио професију менаџера означавају као “аспиративну” (*aspiring profession*). Анализирајући добијене налазе, они су установили да ове три професије, с обзиром на пол, иако “у различитим ступњевима професионализације и у различитим културним и историјским околностима показују како неке професионалне групе могу да буду нумерички феминизирани, али да достизање и очување статуса остаје инхерентно маскулини пројекат” (Ibid., стр. 5). Резултати студије указују и да у све три професије мушкарци доминирају у вишим позицијама у друштвеној хијерархији, што се рефлектује кроз већи степен аутономије, али и кроз лукративне показатеље: виши друштвени статус и више награде. Ово двоје аутора указују и да се истраживањем разјашњава “историјски процес рефлексije полног кода професионализма, заснован на културним концептима маскулинности” (Ibidem). Са друге стране, када су месечни приходи и друштвени статус третиран као форме вертикалне стратификације при чему је пол третиран као форма хоризонталне сегрегације установљене су и одређене финансијске последице деловања ове две варијабле: жене запослене на подручју образовања имају за 7.0% ниже приходе од својих мушких колега. Те разлике су евидентније у области менаџмента где су зараде жена у просеку ниже за чак 27.5%. Но, најекстремније разлике забележене су на подручју права где су зараде жена адвоката у просеку ниже за чак 40.0% него зараде њихових колега мушког пола. С обзиром на сваку од три истраживане професије појединачно, Болтонова и Муцио установили

су да је професија наставника најбољи пример за то како “феминизација професије може да подстакне њено искључивање, стратификацију и сегментацију и одржавања у статусу *семи*-професије” (Ibid., стр. 4). Најниже менаџерске позиције у области образовања заузима око 40.0% жена, док их је међу свим менаџерима заједно тек 13%, јер само 4.0% жена има егзекутивни статус, слично као за подручје права, налаз је студије Болтонове и Муџа.

У доступној литератури као веома честа издвојила су се и истраживања перцепције сопственог социјалног статуса или перцепције социјалног статуса припадника неке друге професионалне групе. Фрейдсон који је исцрпно истраживао професију лекара нашао је како њих шира друштвена заједница опажа као носиоце високог социјалног статуса без обзира на различите економске показатеље (Freidson, 1970). Посебно су честе студије које се баве друштвеним статусом наставника. Једна од интересантнијих је студија Ратигана (Ratigan, 1988, у: Johnson, 1992) која се бавила питањем да ли наставници себе сматрају припадницима професије која има висок друштвени статус. На целом узорку 473 наставника и директора школа различитих нивоа из Ајове, 89 одсто испитаника је потврдило како сматра да позив наставника припада професијама које поседују висок друштвени статус. чак 99 процената наставника изјавило је да себе опажају као професионалце, док је неслагање са третирањем наставничког позива као професије због нижег друштвеног статуса испољило 17 процената директора истраживањем обухваћених школа. Но налази Ратиганове студије нису довољни да се донесе закључак како је занимање наставника професија, јер је таквом опажају њени припадници.

Међусобни однос професионализације и професионалних стандарда

Комплексно схватање професионалних стандарда, објашњено раније, и готово опште прихватање операционалног дефинисања овог појма преко “стандарда неопходних за ‘улазак’ у професију”, одн. лиценцирања и/или одређивања минимума захтеване компетентности за обављање професионалне делатности, те преко стандарда схваћених као критеријума за етичност и компетентност при обављању професионалне делатности условило је продукцију мноштва и теоријских и емпиријских студија које су се било директно или посредно бавиле овим проблемом (нпр. Robbins & Hughes, 1967; Urbick & Gross, 1971; Kerka, 1994; Osman, 1995; Beijaard & Verloop, 1996; Casazza and Silverman, 1996; Macdonald, K.M., 1999; Watkins, 1999; Rowland, 1999; Matzdorf, Price, Green, 2000; Wheelwright, 2000; Cochran-Smith, 2001. и др).

У теоријској студији компилаторског типа Роуланд је изнео запажање да професионалне асоцијације најчешће постављају стандарде и за “улазак у професију” и за њено обављање. Механизам за промену тих стандарда често је крут, али се они ипак мењају у складу са “социјеталним и технолошким

променама” (Rowland, 1999, стр. 11), па су сходно томе данас чешће оријентисани ка активном деловању (тј. ка подстицању чланова професионалне заједнице на континуирано професионало усавршавање и освежавање знања) него ка реактивном деловању (тј. кажњавању припадника професије за некомпетентно обављање професионалне делатности). “Стандарди су сада најчешће наведени у професионалним кодексима или су развијени на основу кодекса професионалне етике” (Ibidem), указује на нову правилност Роуланд, и наглашава како важи и обрнуто: поштовање конкретних професионалних стандарда, као и на њима засновано издавање лиценци даје основу да цела професионална заједница гарантује компетентност сваког свог члана појединачно.

Сличне закључке доносе и поједини андрагози. Ваткинс (Watkins, 1999) закључује како “процес стандардизације обављања професије подстичу две силе: компаније које одговарају глобалном тржишту рада и владе које преговарају око економских уговора” (Ibid., стр. 43). Међутим, на саму стандардизацију професионалних услуга припадника појединих професија највише утицаја има заједница у којој делују. Због тога се развој правила и регулатива за обављање професионалне делатности може свести на два проблема: на решење проблема конкуренције међу припадницима професије и на стандардизацију професионалних квалификација. У том смислу пишу и Бијард и Верлуп, али сматрају да систем професионалних стандарда мора да има у себи уграђен “механизам за подстицање развоја колегијалности” и “професионални развој у срцу тог система” (Beijaard & Verloop, 1996, стр. 281).

Такво становиште, међутим, оштро одбацују Касаза и Силверманова, које су истраживале основу за постављање стандарда за обављање професионалних активности на подручју образовања и учења одраслих. Оне су нашле да су практичари “...ти који развијају стандарде за обављање праксе и који дефинишу терминологију на подручју. Стандарди и терминологија рефлектују утицај из многих перспектива и ситуација, сврсисходни су, инклузивни и адаптивни” (Casazza and Silverman, 1996, стр. 98). Стандарди, поред применљиве теоријске основе и емпиријских, а посебно акционих истраживања, представљају основу за очување флексибилности и инклузивности професионалне праксе; за подручје образовања одраслих они се могу поставити на основу три врсте уверења:

1. **Уверења њихових практичара** о томе да подстичу учење и развој одраслих, по потреби дају директне инструкције, разматрају афективне потребе одраслих ученика, оснажују их, ослабљују или их комуницирају са одраслим ученицима, поштују њихову разноликост, постепено подстичу развој одговорности за учење и за сопствено постигнуће, препознају и поштују индивидуалну форму развоја, пружају разноврсну дидактичко-методичку помоћ, комуницирају јасно и директно, подстичу индивидуални развој и мотивишу одрасле ученике.
2. **Уверења одраслих ученика** о неопходности да преузму пуну одговорност за сопствено учење, поштују разноликост у окружењу за учење, из-

грађују индивидуални стил учења, врше мониторинг сопственог развоја, самоподстицање, интернализацију мотивације за учење, о поседовању индивидуалних форми развоја, о потреби да постану активни партнери у процесу образовања и да развију спремност за преузимање ризика и готовост за постизање успеха у учењу.

3. **Уверења везана за процес образовања и учења** која рефлектују модел развоја талената а не модел надокнађивања дефицита, којима се наглашава да процес образовања и учења започиње од актуелног стања развоја одраслих ученика, подразумева да сви ученици имају потенцијал да се развијају, којима се снажи способност критичког мишљења, препознају индивидуалне разлике, брине о индивидуалним стилевима учења и формама развоја, распоређује одговорност за учење на све чланове заједнице у којој се одвија овај процес, укључују принципи сарадње и активног учења, подстиче трансфер вештина и стратегија на нове ситуације учења, којима се фокусира на релевантност, коришћење материјала погодних за све одрасле ученике, која подразумевају да је постигнуће одраслих ученика уграђено у континуирани процес учења који се реконструира ради постизања предвиђених исхода, и уверења која су заснована на одговарајућој теоријској основи и јасно презентована одраслим ученицима (према: *Ibidem*).

Веома комплексно објашњење проблема стандарда који се примењују на подручју образовања одраслих дала је и Керка (Kerka, 1994). У прилогу о мандаторном континуираном образовању она указује како се о стандардима за обављање професије и стандардизацији професије, те о “на компетенцијама базираном сертификавању” и лиценцирању веома често расправља на енглеском говорном подручју. При томе, под стандардима се увек подразумевају они који су засновани на одређеним компетенцијама али и начину реализације професионалних активности. Тиме се ова ауторка значајно приближава мишљењу које деле Касаза и Силверманова. Керка истиче како су саме компетенције и начин реализације професионалних активности индивидуални, али су и нераскидиво повезани са ефектима деловања бројних чинилаца, као што су: сарадници, надређени, подређени, клијенти; култура којој појединац припада; културни контекст у коме делује професија. Керка наводи и како неки аутори (Queeneу and English, 1994, у: *Ibid.*, стр. 2) предлажу да се уместо увођења ове две врсте стандарда као општеприхваћеног решења за развијене професије уведе обавезно (мандаторно) континуирано професионално образовање. Тиме би андрагози постали не-професионалци у традиционалном смислу те речи већ својеврсни “мотивисани трагачи за знањем” (*Ibidem*).

Грчка ауторка Транталиди, сматра да су “трендови стандардизације, и то и садржаја и процедура, уведени а системи валидације стандардизовани као предуслов професионализацији” (Trantalidi, 2004, стр. 12). Тумачење професионалног деловања данас је могуће само с обзиром на процесе и стандарде, што је модел, поред транспарентних квалификација, акредитационих стан-

дарда и процедура, уграђен у већину европских националних приступа професионализацији подручја образовања одраслих. Тако схваћена стандардизација, повезана је са три кључна чиниоца: (а) процесима сарадње међу различитим актерима или индивидуалним иницијативама, (б) моделима или методама које одликују професионализацију и (ц) резултатима или продукцима или стандардним компетенцијама (Ibid., стр. 15).

Серверо и сарадници (Cervero et al. 1990, у: Ibidem) указују на утицај бројних других активних елемената који делују на подручју образовања одраслих, као што су непрепознатљивост финансијера континуираног професионалног образовања андрагошких кадрова, недоумице око избора тела које ће прописивати типове активности, ниво и фреквенцију партиципације у континуираном професионалном усавршавању које би се могло сматрати заменом за увођење стандарда и у обављању професионалне праксе и стандарда за приступање професији андрагога.

Више студија потврдило је и да има смисла емпиријски проверити процене о професионалним стандардима коју врше припадници појединих професија, или су њихов исход биле емпиријски проверљиве смернице истраживања проблема стандарда и стандардизације. Урбикова и Грос, истражујући карактеристике професионалне припреме саветника у образовању (педагога и андрагога) дотакли су се и донекле допринели расветљавању проблема стандардизације. Анализом литературе ови истраживачи су нашли да стандарди обезбеђују потребне смернице и да “синтетизују мишљење и ослобађају и од прошлости и од будућности” (Urbick & Gross, 1971, стр. 341). Стандарди се односе на селекцију, обучавање и одобравање кандидата за професију. Анализа односа према тврдњи да професија наставника поставља своје стандарде било је један од задатака постављених у истраживању првенствено оријентисаном на мерење ставова наставника према сопственој делатности као развијеној професији, које су спровели Робинс и Хјугис (Robbins & Hughes, 1967). У њиховом истраживању је коришћена тзв. “W-техника” којом су на више подузорака поређени судови о истим тврдњама истих наставника у основним и средњим школама, те припадника школске администрације и то у размаку од једне недеље у циљу провере оправданости примене конкретних судова за мерење професионализованости професије наставника и у циљу провере метријских карактеристика инструмента. Налази су, везано за ставове о професионалним стандардима, показали да има смисла емпиријски проверавати мишљење самих наставника о овом проблему. У консултованој доступној литератури издвајају се и другачији приступи истраживању проблема стандарда и стандардизације. Вилрајт је у вези проблема стандарда пошао од претпоставке да су припадници професија које се обављају у (професионалним) организацијама/институцијама “препознатљиви по томе што раде са клијентима на основу познатог и дефинисаног сета стандарда установљеног пре него што су понудили своје услуге клијентима или их изнели на тржиште” (Wheelwright, 2000, стр. 914). Лекари, на пример, указује овај аутор, не само да морају да дипломирају на медицин-

ском факултету, да стажирају у некој болници те да обаве специјализацију већ и да стекну лиценцу и сертификате неопходне за обављање приватне професионалне праксе што и јавности “пружа одређен степен поверења” (Ibidem). Вилрајт је испитивао однос припадника професије према постојању стандарда за њено обављање. Због тога се основно истраживачко питање које је поставио у вези професионалних стандарда односило на пожелност и/или потребу за њиховим увођењем и састојало се од две скале процене. Прва тврдња гласила је: “У овом тренутку, било ко може да понуди услуге као социолог-футуриста, чак и без икакве претходне обуке или искуства”. Са овом тврдњом сложило се чак 73 процената субјеката, 16 одсто њих се није сложило, а потпуно је одбацило само 3 процента од којих је, како наводи Вилрајт, већина била из Европе, што указује на то како су прописи у Европи о томе ко може да нуди које професионалне услуге знатно строжији него у САД. Друга тврдња коју је третирао гласила је: “У будућности треба креирати неке стандарде или лиценце на основу којих би се разликовали они који су квалификовани за обављање праксе или за професионално обављање услуга”. Слично претходној ставци, 62 одсто субјеката сложило се са тврдњом, а 18 одсто њих није. Вилрајт сматра да је већина субјеката, ипак, одговорила како постављање стандарда за обављање професије сматра потребним.

Развој стандарда за “улазак у професију” био је предмет истраживања Мекдоналдове (McDonald, 2002) које је спроведено на узорку од 414 појединаца запослених у менаџменту школа у Канади. Уопштено, њен налаз указује да су професионална припрема (стандардизација образовања), достигнути стандарди реализације професионалних активности и општи став према континуираном образовању повезани са социо-економским статусом породице респондента. Са друге стране, факторском анализом 42 обухваћене ставке ауторка је издвојила 9 засебних фактора који указују да су достигнути стандарди реализације професионалних активности директно повезани са: (а) евалуацијом запослених, (б) постигнутом експертизом и (ц) претходном професионалном припремом. Поред тога, Мекдоналдова је додатно установила да достигнути стандарди реализације професионалних активности испитаних менаџера у организацији (школи), у којој су запослени, директно утичу на: (а) реализацију послова, (б) ниво установљеног стреса код запослених, (ц) политику запошљавања, (д) препознавање и (е) коришћење постигнутих резултата.

Мацдорф, Прајс и Грин (Matzdorf, Price & Green, 2000) у обимном истраживању постојања и применљивости организационог учења обухватили су и проблем стандарда у обављању професионалне праксе. Они су пошли од претпоставке како су три кључне карактеристике које формирају основу професионалне културе и професионалног идентитета (а) аутономија, (б) међусобно поверење припадника професије и (ц) имплицитни договор о начину обављања професионалне делатности и о професионалном понашању. Испитали су 281 припадника различитих професија запослене било само-

стално или у организацијама различите величине. Добијени налази указали су на мноштво интересантних чињеница. Утврђено је да професионални стандарди имају важну интегративну функцију јер убрзано променљиво окружење има тенденцију општег дерегулисања подручја професионалног деловања, а посебно смањења цена пружених услуга и повећања брзине деловања. Традиционално постављени професионални стандарди засновани су на договореном моделу, тј. обрасцу професионалног понашања, који је тржишно дефинисан. Поштовање професионалних стандарда даје могућност коришћења повлашћеног положаја припадницима професије; за неке од њих, који посебно поштују договорене професионалне стандарде предвиђене су и награде. Но, ипак, респонденти су проценили да постојећи стандарди нису довољно прилагођени променама у окружењу, да су окоштали и ограничени комплексним сетом неписаних правила и традиција, уверења и претпоставки. Сличан налаз о неопходности креирања динамичког модела професионалних стандарда изнео је и Осман: “професионални стандарди су круцијални за процес професионализације јер репрезентују квалитет и изузетност... они не треба да буду статични већ треба да се развијају што професија више напредује у професионализацији” (Osman, 1995, стр. 63). Он је нашао и да се стандарди могу испољавати на различите начине: кроз мисију и визију организације, у обављању професионалне делатности, у понашању према клијентима, начину пружања професионалних услуга, кроз продуктивност, менаџмент, образовање. Њиховом применом професија “одише изузетношћу, поверењем и поштовањем што евентуално може да доведе и до стицања друштвене препознатљивости и високог статуса” (Ibidem). Кокран-Смитова (Cochran-Smith, 2001) такође, професионалне стандарде посматра као динамичан ентитет. Али, по њеном мишљењу, не испољава само сет професионалних стандарда динамику: он сам настаје и делује у динамичном окружењу. Кокран-Смитова, као и Касаза и Силверманова (Casazza and Silverman, 1996) сматра да у професији наставника на професионалне стандарде утиче постигнуће ученика, стандарди за евалуацију, професионални стандарди других учесника на подручју образовања и др.

Међутим, као најпогоднија емпиријска основа, која за нашу студију има круцијелну важност, показао се често примењиван Муријев модел - сет од шест критеријума тј. стандарда професионализма (Moore, у: Bloland, 1992, стр. 3). Ти стандарди обједињују посвећеност, лојалност и оданост професији са експертским знањем и компетентношћу:

- Први од њих односи се на трајност (пуно радно време) обављања професије.
- Наредни подразумева постојање посвећености, “снажан унутрашњи импулс за идентификацију са подручјем, и лојалност његовој филозофији и мисији” (Ibidem). Он подразумева да се професионална делатност не посматра само као практичан рад који се обавља у лукративне сврхе, или “одскочна даска” за проналажење “нечег бољег”, већ пре као “доживотно опредељење”.

- Трећи стандард подразумева лојалност и оданост професионалној групи која обавља сличне радне улоге, изражену кроз чланство и учешће у професионалној асоцијацији.
- Следећи је акредитациони стандард који се може досећи само кроз дуго-трајну и ригорозну професионалну припрему на одговарајућем академском, најчешће универзитетском студијском програму.
- Пети стандард, услужна оријентација професије, артикулисан је кроз довољавање потреба клијената (корисника професионалних услуга) на компетентан, зналачки начин који се одржава континуираним професионалним усавршавањем и освежавањем знања у разним образовним облицима.
- Последњи наведени стандард подразумева да професионално деловање мора да буде “довољно компетентно и зналачко да би им се допустила пуна аутономија у практиковању” (Ibidem).

Иако интересантни, ови критеријуми ипак нису довољно ексахаустивни за пуно објашњење стандарда професионализма јер Муријево објашњење је више “обликовано” моделом прилагођеним и присутним у високо експертним занимањима која се обављају на подручју на коме делују и припадници традиционалних професија, али која се традиционално не сматрају професијама (нпр. хирурзи, стоматолози). У њему је наглашен лукративни аспект професионалног деловања, материјална награда, али не и унутрашње испуњење појединца.

За разлику од Мурија, још комплексније и потпуно емпиријски проверљиво теоријско објашњење проблема стандарда, које укључује и понуђене критеријуме дали су Звекић и Савинова (Звекић, Савин, 1981). Они сматрају како оданост позиву одређује норму професије (професионалности). То “обележје професионализма подразумева да за обављање позива нису битне материјалне као и неке друге спољашње награде. Пре њих и важније од њих је унутрашње испуњење појединца, низ психичких и духовних чинилаца који су сами по себи накнада” (Ibid., стр. 74-75). Наглашавајући како оданост позиву расте с обзиром на висину етичког ранга и значаја вредности, Звекић и Савинова акцентују и другачије деловање на оданост позиву - изражено кроз постојање и утицај слободног избора професије. У том смислу, они се позивају на налазе две емпиријске студије. Првом од њих (Савин, 1978, према: Ibid.) испитивано је да ли би припадници професије лекара поново изабрали своју професију. Налаз је, и поред запажања респондената о незадовољавајућим условима рада, ниским материјалним наградама и угледу, говорио у прилог пуне посвећености професији: “Испитивано на узорку од 252 лекара у нас, 80% не би мењало занимање и кад би могли” истиче Савинова (Ibid., стр. 76). До сличних налаза у студији о социјалним карактеристикама југословенских судија дошао је и Звекић (Звекић, 1980, према: Ibid.). Звекић је нашао да судије показују постојање својства оданости позиву због налаза који указују на “истовремено високу корелацију између рангова девет чинилаца угледа и рангова елемената који карактеришу садржину њи-

хове радне улоге” (Ibid., стр. 76). На тој основи Звекић и Савинова даље тврде како су “оданост позиву”, “довођење рада у центар свеколиког живота”, “безрезервна преданост раду” и “одрицање од уживања у материјалним плодовима тога рада” и “строга аскеза” градивни елементи “идеалне норме” или стандарда професије и предлажу даљим истраживачима да њихов налаз поставе као основу за “емпиријско истраживање данашњих професија” (Ibid., стр. 77).

У том смеру су и Коен и Кол (Cohen and Kol, 2004) фундирали истраживање о професионализму за које су теоријско полазиште нашли у радовима више аутора (Morrow and Goetz, 1988; George and Jones, 1997; Podsakoff et al., 2000, у: Ibidem), док су у емпиријском аспекту пошли од налаза о примени Халове скале за мерење професионализма и ревизија ове скале коју су примењивали Снизек, те Мороу и Гец (Hall, 1968; Snizek, 1972; Morrow and Goetz, 1988, у: Ibidem). Посебан значај дали су налазу Мороуа и Геца да стандардизованост код професија представља професионализам, односно, део ширег концепта вишеструке посвећености послу, “меру у којој је неко посвећен сопственој професији” (Morrow and Goetz, 1988, у: Ibidem). Сличан значај за Коена и Кола имају и налаз Џорџа и Џонса о важности нематеријалних награда, Подсакофа и сарадника о утицају интеракције са послом и професионалности њеног обављања, и Хала о томе да концепт професионализма укључује неке компоненте вештина и експертског знања. Тако фундирана, студија Коена и Кола на 24 од 50 прилагођених ајтема из инструмента употребљеног у Халовој студији о професионализму (Hall, 1968, у: Ibid., стр. 395) потврдила је да концепт професионализма укључује поједине аспекте посвећености, нематеријалних награда, интеракције са послом и знања те да важи правило: што су ови аспекти израженији, то је виши степен поштовања професионалних стандарда.

Међусобни однос професионализације и професионалне етике

Сходно развијеној теоријској основи, и истраживачка перцепција проблема увођења кодекса професионалне етике креће се у правцу комплекснијег промишљања. Тако су у литератури присутна мишљења да је потребу за увођењем кодекса професионалне етике за припаднике неке нове професије могуће утврдити скалирањем; те да, притом, истраживачки инструмент ваља заснивати на општеприхваћеним, “*pro et contra*” ставовима о кодексу професионалне етике (Bessant & Bessant, 1991). Један од инструмената за истраживање професионалне етике, који ови аутори предлажу, приказан је на слици 2 на наредној страни.

Истражујући начине примене кодекса професионалне етике на подручју континуираног професионалног образовања одраслих Лаурерова (Lawler, 2000) је издвојила нужне кораке који помажу приликом доношења етичких одлука:

- (а) Упознавања и усвајања кодекса професионалне етике и деловања, професионалних стандарда и упутстава за практични рад;
- (б) Разматрања различитих етички оправданих одлука описаних у литератури или документацији;
- (ц) Саморазумевања деловања различитих утицаја на процес доношења професионалних одлука;
- (д) Издвајања (“фрејмирањем”) у етичком смислу проблематичне ситуације и систематичном анализом која обухвата одговоре на следећих пет питања:
 - i. Шта је етички проблем? (лоцирање и позиционирање проблема);
 - ii. Које су алтернативе доступне? (разматрање више аспеката конвенци донетих одлука);
 - iii. Којим правилима или принципима се ваља руководити током избора алтернатива? (провера снаге прихваћеног модела);
 - iv. Који се персонални или организациони циљеви остварују прихватањем одређене алтернативе? (разматрање конфликта између пожељног и потребног на индивидуалном и на организационом нивоу и изнајлажење најприхватљивије солуције);
 - v. Која алтернатива је најбоља? (доношење одлуке балансиране на одговорима на претходна питања).

Слика 2. Увођење кодекса професионалне етике

<p>Pro: (Кодекс професионалне етике помаже...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ...разјашњавању и артикулисању кључних вредности, прихватљиве праксе и професионалних граница ▪ ...током конфликтних ситуација, јер служи као основа за вођење деловања ▪ ...у идентификовању и превенцији корупције ▪ ...у артикулисању задатака и обавеза, као и ограничавању демонстрације моћи над клијентима ▪ ...при обезбеђивању и очувању поверења јавности у припаднике професије ▪ ...у стварању обавезе професионалног деловања ▪ ...као средство за успостављање дисциплине међу припадницима професије 	<p>Contra:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Само по себи, увођење кодекса професионалне етике је неетично јер се њим успостављају морални захтеви који нарушавају право припадника професије да се руководе сопственом савешћу у професионалном деловању. ▪ Припадницима професије одузима право на доношење самосталних, аутономних одлука. ▪ Веома је тешко, а можда и немогуће да у мултикултуралном, плуралистичком друштву одражава све његове вредности. ▪ Успоставља насилну, опресивну супервизију над члановима професионалне заједнице. ▪ Не може да спречи неетично понашање.
---	--

(према: Bessant & Bessant, 1991)

Листа понуђених корака посебно је погодна за подручје образовања одраслих јер у случају постојања кодекса професионалне етике даје смернице за његову ефикасну примену. У случају непостојања или недовољне развијености и осетљивости кодекса професионалне етике, листа корака се може сматрати својеврсним путоказом за креирање новог или за побољшање пос-

тојећег. По мишљењу Лаурерове, занимљива је и трећа могућа примена листе: као основе за креирање програма за усавршавање андрагога у области професионалне етике (Ibidem).

Једно од ретких, а при томе веома интересантно емпиријско истраживање професионалне етике и њене позиције у процесу професионализације образовања, посебно инспиративно и за креирање ставки у инструменту примењеном у нашем истраживању, обавио је Ченг. Он је пошао од претпоставке да се професионализација образовања може испитивати с обзиром на многе важне чиниоце као што су јединственост и неопходност услуга, систематизација знања о образовању, дугорочно професионално припремање, професионална аутономија, значај професионализма, утицај професионалне организације и поштовање специфичног професионалног етичког кодекса. Међу побројаним чиниоцима посебно се, према Ченгу, издваја поштовање специфичног професионалног етичког кодекса “као критични елемент који доприноси професионализацији образовања и подизању квалитета образовних услуга” (Cheng, 1996, стр. 163). Уопштено посматрано, професионализам као одраз професионализације кадрова у образовању може да се одреди као мера поштовања кодекса професионалне етике, односно сета етичких стандарда којима се прописује понашање. Ченг сматра да је то “правило”, по угледу на традиционалне професије, примењено у многим земљама ради снажења професионализма и подстицања професионализације образовања (САД, Канада, Француска, Данска, Норвешка, Шведска, Велика Британија, Белгија, Немачка, Швајцарска, Италија, Холандија, Аустралија, Нови Зеланд, Сингапур, Хонг Конг).

Основу за испитивање професионализма које је спровео Ченг представљало је шест категорија етичких стандарда екстрахованих из 20 кодекса професионалне етике за подручје образовања развијених у различитим социокултурним срединама везаних за: (а) професију, (б) ученике (клијенте), (ц) колеге, (д) послодавца, (е) особе блиске ученицима (клијентима), и (ф) заједницу. Мера професионализма кадрова запослених у образовању развијена је из 17 ставки различитих анализираних кодекса, а процењена релијабилност показала се као статистички значајно висока ($\alpha=0.94$). Као јединица истраживања узимана је образовна институција/организација; у истраживање је било укључено 17 организација које су показале висок и 18 организација у којима је установљен низак ниво професионализма. Ченг је применом мултипле регресионе анализе, као основног статистичког поступка, дошао до закључка да је прихватање кодекса професионалне етике међу наставницима на комплексан начин повезано са:

- (а) Обављањем професионалне делатности, које је “професионалније” што су позитивнији “селф-концепт” ученика, ставови према учењу уопште и ставови према актерима образовног процеса и што је мање изражено осипање полазника;
- (б) Испољеним стилем управљања процесом наставе - што су наставници више прихватили кодекс професионалне етике, то је и позитивнија пер-

цепција ученика да им наставници могу помоћи у учењу, решавању проблема, постизању бољег успеха.

- (ц) Ставовима према послу, тако да што је код наставника прихваћенији кодекс професионалне етике, то су они: задовољнији екстринсичним наградама, сигурнији у вези одговорности које имају и очекивања која се постављају пред њих, чешће и интензивније изражавају осећање да су им особе из окружења у коме раде наклоњене, а садржај посла који обављају сврсисходан.
- (д) Социјалним нормама, тако да што више ентузијазма за укључивање у активности организације и за остварење организацијских циљева испољавају наставници, то они пре прихватају кодекс професионалне етике, и обрнуто.
- (е) Формалном организацијском структуром - што су у организацији јаснија правила, процедуре, инструкције, а комуникација прецизније дефинисана и формализованија то наставници једноставније прихватају кодекс професионалне етике, и обрнуто.
- (ф) Начином управљања - ако је менаџмент образовном институцијом/организацијом супортиван, персуазиван, ефективан, или инспиративан, харизматичан и подстицајан, то су наставници посвећенији прихватању и поштовању свих категорија етичких стандарда (Ibid., стр. 166 *et passim*).

Више пута помињано истраживање Вилрајта (Wheelwright, 2000) показало је како преко 90 процената субјеката сматра да кодекс професионалне етике помаже у односима са клијентима, посредницима и колегама, али и да значајан проценат респондента (61,0%) не дели уверење о потреби увођења формалног кодекса професионалне етике на подручју њиховог деловања (Ibid., стр. 915). Занимљиво је да оба наведена истраживања (Cheng, 1996; Wheelwright, 2000) нису потврдила неопходност увођења формалног кодекса професионалне етике, али су указале да прихватање одређених, неформалних правила професионалног деловања води професионалнијем, успешнијем и ефикаснијем обављању професионалних активности.

Различито од наведених, али веома интересантно је и истраживање северноамеричког андрагога Сорка (Sork, 2001). Он је проучавао укљученост етике и моралних императива у програме за професионално припремање андрагога на основним универзитетским дипломским студијама и закључио како се разлике с обзиром на иницијално професионално образовање андрагошких кадрова одсликавају и на перцепцију професионалне етике. Дипломске студије уписују кандидати који имају различите образовне биографије; неки од њих упознати су са извесним етичким принципима подручја за које су се првобитно припремали. Неки од тих принципа садржани су у формалним кодексима професионалне етике, а понекад се кодекс професионалне етике усваја неформално, током процеса професионалне социјализације. Због тога, сматра Сорок, и налази показују како респонденти описују различите варијетете форми и дају потпуно различите описе начина професионалног деловања, филозофске оријентације, теоријске перспективе.

Слични су налази и студије спроведене на узорку андрагога практичара из Канаде и САД о перцепцији професионалне етике и потребе увођења кодекса професионалне етике на подручју образовања одраслих коју је Сорк спровео заједно са Гордоновом (Gordon & Sork, 2001). Та студија је у методолошком смислу представљала занимљиву реплику истраживања Макдоналда и Вуда (McDonald and Wood, 1993, у: Gordon & Sork, 2001) у којој су узорак чинили андрагози из Канаде (Британске Колумбије, ВС) и САД (Индијана). Основна разлика између студије Сорка и Гордонове и студије Макдоналда и Вуда била је у узорцима: у “Индијана” студији третиран је узорак за чију је креацију служила техника случајног стратификовања на основу листе андрагога добијене из Одељења за образовање Индијане; од послатих 454 упитника коришћен је 261 (стопа одговарања била је 54.0%). У “ВС” студији није примењена никаква посебна техника узорковања - сама популација андрагога је била толико мала (460 потенцијалних респондента) да су истраживачи упитнике дистрибуирали свима; враћен је 261 упитник (стопа одговарања била је 60.0%); у “ВС” студији уз допуштење Макдоналда и Вуда начињене су корекције у вези узорка - демографских карактеристика и радног искуства. На прво истраживачко питање које се односи на перцепцију потребе увођења кодекса професионалне етике на подручју образовања одраслих у “ВС” студији потврдан одговор дало је 73.0%, док је у “Индијана” студији такав одговор дало тек 52.0% респондента. Најчешћи навођен разлог за увођење кодекса професионалне етике међу респондентима у “ВС” студији било је пружање подршке или референтна тачка за обликовање професионално пожељног понашања или у доношењу одлука, док је као други разлог по учесталости навођен једнак третман одраслих ученика; за тим разлозима следиле су: сузбијање неетичког понашања, јачање кредибилитета професије, повећање професионализма и одговорности припадника професије. Као два разлога против увођења кодекса професионалне етике најчешће су навођени немогућност да се преко кодекса осигура етичност праксе и висока диверзификованост подручја образовања одраслих која ограничава потпуну применљивост кодекса. За подручје образовања одраслих издвојене су две основне функције кодекса професионалне етике: упознавање са пожељним понашањем, давање интегритета или кредибилитета, допринос идентификовању занимања као професије, приближавање развијеним професијама и ограничавање не-етичког деловања. У обе студије показало се да је респондентима нејасно (у преко 50 одсто случајева) да ли постоји кодекс професионалне етике за подручје образовања одраслих или не. У “ВС” студији 40.0% субјеката је одговорило потврдно на ово питање, а у “Индијана” студији 34.0%. Да ли кодекс треба да има регулаторну функцију било је питање на које је у “ВС” студији 39.0% респондента дало потврдан одговор, а 37.0% изјавило како “није сигурно”. У “Индијана” студији је 36.0 процената било сигурно, а 43.0 одсто њих није било сигурно у то да кодекс професионалне етике треба да има регулаторну функцију. Друго истраживачко питање - перцепција професионалне етичности међу андрагозима открило је да су се као посебно статистички значајне етичке проблематичне

тачке у обе студије издвојили испитивање образовних потреба и третман одраслих ученика и ауторска права. У “Индијана” студији издвојило се и питање овлашћења (акредитива), док су у “ВС” студији издвојене и маркетиншка искреност и конфликти интереса. Утврђено је и да нема статистички значајних разлика међу одговорима и ранговима респондента са подручја континуираног професионалног усавршавања, развоја људских ресурса и основног образовања одраслих (што није испитивано у “Индијана” студији) на питање “Које су главне области у којима се јављају етичке нејасноће, бриге и дилеме?” Најфреквентнији одговори на то питање, код све три групе респондента били су редом од најзаступљенијих ка најмање заступљеним одговорима: поверење, међусобни однос одраслих ученика и андрагога, финансије, професионализам и компетенција, конфликти интереса, евалуација постигнућа одраслих ученика, власништво над наставним средствима, унутрашња организација, овлашћења (акредитиви), заморан план рада на проблему који није употребљив/применљив за одрасле ученике, кадровска политика организације/институције за образовање, укључивање и похађање програма.

Међусобни однос професионализације и професионалне субкултуре

Далејева (Daley, 2001) спада у ред ретких истраживача који су се окушали у емпиријском проучавању професионалне субкултуре. Пошавши од веома уског, прецизног и операционалног одређења, ослоњеног на Ларсонове налазе, Далејева се одлучила за проучавање одлике четири професије (социјалних радника, адвоката, андрагога и медицинских сестара). Преко флексибилног методолошког дизајна мултипле студије случаја која је обухватила узорак од 80 субјеката, ауторка је дошла до закључка како свака од четири обухваћене професије има различиту професионалну субкултуру. Адвокати, чија је субкултура високо интегрисана, испољили су снажну конзистентност у посматрању својих улога и перцепције сопствене професионалне праксе, али и извесне несугласице око обавеза и функција које обављају. Социјални радници и медицинске сестре, као припадници слабије развијених професија, дали су конзистентне одговоре о виђењу својих професионалних улога, садржаја који уче од клијената и у вези вере у професионалне вредности. Међу њима постоје извесне разлике око посматрања конфликта са припадницима других професионалних субкултура у организацији. Андрагози, другачије од осталих субјеката, функционишу у веома фрагментисаној субкултури, извештава Далејева. О томе сведочи недостатак консензуса о улогама андрагога, као и недостатак сагласности у разумевању степена диференцираности подручја професионалног деловања. Андрагози су показали и доста тешкоћа у дефинисању “спољашње препознатљивости” сопствене професије; посебне тешкоће показали су они припадници професије андрагога који се за њу нису иницијално професионално припремали. Фрагментисана субкултура о којој пише ова ауторка, рефлектује фрагментиса-

ност подручја образовања одраслих, тако да добијени налази, иако на први поглед само указују на слабије везе унутар професије, говоре и о потреби да се приликом проучавања професионалне субкултуре запослених на подручју образовања одраслих направи разлика између субјеката који се нису и оних који се јесу професионално припремали за обављање андрагошке професионалне делатности.

Другачије резултате добили су Ма и Макмилан (Ma & MacMillan, 1999) у истраживању које се, између осталих истраживачких питања, бавило и професионалном културом наставника. Они су поред социјалне контроле и компетенција изучавали и специфичне ситуационе аспекте професионалне културе (атмосфера, однос према клијентима - ученицима, колегијалност, сарадња и сл.) као елементе задовољства послом. Њихови налази указују да изучавани аспекти професионалне културе немају статистички значајан утицај на задовољство сопственим послом. Но, међу припадницима професионалне културе која се оцењује као "позитивна" нађена је разлика с обзиром на пол. Наставници мушког пола исказују веће задовољство послом ако припадају професионалној култури коју оцењују као "позитивну", док је утицај односа према професионалној култури на задовољство послом код наставница готово незнатан. Истраживачким питањима постављеним у овом истраживању веома су блиска и она која су поставиле Гибелхаусова и Боуманова (Gibelhaus & Bowman, 2002) истражујући професионализам татора у професионалном припремању наставника. Оне су поставиле неколико интересантних питања везаних за професионалну субкултуру: Колико пажње татори посвећују професионалним односима са колегама у организацији у којој су ангажовани? Да ли размењују искуства у раду са одраслима (наставницима) са другим колегама таторима? Да ли са њима координирају активности? Преко ових питања ауторке су операционализовале схватање професионалне субкултуре "разграђујући" рефлексивну праксу (коју су прихватиле као теоријску основу) на више елемената: рефлексивни процес, интеракцију и сарадњу са колегама, интеракцију и сарадњу са клијентима (ученицима) и интеракцију и сарадњу са особама блиским њиховим клијентима. Резултати десетонедељног експеримента спроведеног на узорку од 29 татора показали су, везано за професионалну субкултуру, да су статистички значајне разлике нађене по питањима интеракције и сарадње са колегама, клијентима (ученицима) и њима блиским особама. Међутим, остало је нејасно да ли су нађене разлике последица експеримента, неких других чинилаца или рефлексije татора о нивоу остварења њихових сопствених професионалних циљева. Тек када би налаз био потпуно јасан, сматрају Гибелхаус и Боуман, тада би могло да се у складу са теоријском основом закључи да субјекти изражавају одлике припадности истој субкултури.

Неке елементе професионалне субкултуре обухватили су и Сингх и Биллингслејева емпиријски проучавајући професионалну подршку и њене ефекте на посвећеност наставника (Singh and Billingsley, 1998). На узорку од 9.040 наставника четворостепеним скалама Ликертовог типа испитивали су

да ли субјекти процењују да са колегама: (а) деле мишљење о професионалним циљевима, (б) имају сличну вредносну оријентацију, (ц) имају сличне ставове о важним професионалним питањима, (д) снажно међусобно сарађују, те (е) у којој мери процењују да им колеге помажу у побољшању рада и у решавању проблема који се јављају током рада. Нађено је да све ове процене статистички значајно варирају с обзиром на начин управљања институцијом/организаацијом у којој наставници раде, као и с обзиром пол и образовни ниво наставника, али не и с обзиром на њихово радно искуство. Аутори наводе и да су процене наставника значајно позитивније у вези сарадње са колегама и заједничким циљевима. Образовни ниво показао се значајним код перцепције подршке и сарадње и то тако да што је образовни ниво субјеката виши то они опажају да им колеге пружају мање подршке и да са њима сарађују у мањој мери.

Мацдорф, Прајс и Грин наводе налазе студије Ваткинсонове и сарадника (Watkins et al., у: Matzdorf, Price and Green, 2000) да су три кључне карактеристике које формирају професионалну културу и професионални идентитет аутономија, поверење и имплицитно поштовање стандарда професионалног деловања и професионалног понашања. Те карактеристике некада су се имплицитно усвајале, док је данас, у “инфлацији” занимања која прерастају у професије неопходно експлицитније постављање захтева за њиховим поштовањем.

Наведена истраживања показала су како професионална култура преко различитих елемената (симбола, вредности, уверење, ставова, обичаја и понашања) раздваја различите професије и њихове припаднике у настојању да сачувају језгро заједничког деловања - професионално знање. Утврђено је и да професионална култура не мора да буде хомогена, да понекад може да покаже значајну хетерогеност нпр. с обзиром на пол или социјални статус припадника професије, или извесну “мозаичност” (фрагментисаност) која представља одраз комплексности подручја професионалног деловања. Истраживања су доказала и постојање разлика између професионалних субкултура унутар организационе културе: професионалне, административне и корисничке. Занимљиви су и налази (Daley, 2001) добијени за неке развијеније професије - да се уместо потпуно хомогене професионалне субкултуре код њих може установити високо интегрисано опажање индивидуалних елемената (сопствене професионалне праксе и професионалне улоге) уз истовремену фрагментисану перцепцију обавеза и функција које обављају. Како је професионализација трајан процес, подложен деловању мноштва чинилаца, то се о припадницима професија пре може говорити као о групи поједицаца, то се о социјални односи густо испреплитани него као о о јединственој, монолитној групи припадника исте професије.

**КАДРОВСКАЯ СТРУКТУРА
ЗАПОСЛЕННЫХ НА ПОДРЪЧКУ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ**

Потреба професионализације кадрова који се баве образовањем и учењем одраслих истицана је у радовима плејаде аутора још од краја 19. века (детаљније у: Савићевић, 1981, 1985а, 2000а, 2003; Медић, Поповић-Цековић, 1996; Röggele, 1996; Merriam & Brockett, 1997; Reischmann, 1999). Идеје о потреби професионалног припремања кадрова за рад са одраслима међу првима изнели су српски социјалдемократи Светозар Марковић, Радован Драговић, Димитрије Туцовић, Драгиша Лапчевић, Душан Поповић, као и српски грађански аутори: Васић, Марјановић, Лотић, Крстић, Грујић, Врховац, Косић (Медић, Поповић-Цековић, 1996; Савићевић, 2000а). Крстићево залагање из 1912. године за припремање учитеља за одрасле у школама “у којима се предаје социологија и где постоје педагошко-психолошке лабораторије” (Медић, Поповић-Цековић, 1996, стр. 15) и данас је, век касније, актуелно.

Прву систематизацију ових идеја дао је Слепчевић, који је указивао не само на потребу професионалног припремања кадрова за образовање и васпитање одраслих, већ и на улогу државе у овом процесу, јер је “образовање одраслих један од основних проблема државе и њене стабилности” (Савићевић, 2003, стр. 150). Но, најснажнији импулс професионализацији подручја образовања одраслих дао је Ракић увођењем овог проблема у систем образовања: он је прва системска предавања (посебне курсеве) из области андрагогије држао током школских 1934/35. и 1935/36. година (Савићевић, 1981), а током периода од 1931-1936. године одржао је и низ семинарских вежбања са циљем расветљавање појединих проблема образовања и учења одраслих, од којих су за професионализацију подручја посебно значајна “Начела народног образовања - друштвени преображаји као проблем народног образовања” (шк. 1934/35. г., зимски семестар), “Начела теорије народног образовања и психологија друштвених преображаја” (шк. 1934/35. г., летњи семестар) и “Теорија народног образовања” (шк. 1935/36. године) током којих је “изложио савремену концепцију образовања и учења одраслих и покушао да нека питања андрагошке праксе транспонује у област науке, да им да теоријску основу” (Савићевић, у: Михалчић, 1998, стр. 171).

Додатни подстицај професионализацији кадрова за подручје образовања одраслих код нас дат је покретањем часописа за теорију и праксу образовања одраслих 1955. године, који је мењао називе сходно актуелном развоју андрагошке науке: под називом “*Народно свеучилиште*” часопис је објављиван до 1958. године. Од 1959. године, назив часописа је промењен у “*Образовање одраслих*”, а 1969. у “*Андрагогија*”. Како је часопис био основан као “гласило” Заједнице народних и радничких свеучилишта Хрватске и Савеза андрагошких друштава Југославије, угашен је због распада СФРЈ. Изузетним напорима редакције, у периоду опште економске и друштвене кризе у Србији, 1994. године је ова андрагошка публикација ревитализована као часопис за проучавање образовања и учења одраслих “*Андрагошке студије*” који се и данас публикује.

Артикулација идеје о професионализацији подручја образовања одраслих на ширем плану и кретање читавог подручја ка професионализованости

може се “лоцирати у прве деценије двадесетог века, када је 1919. године у Лондону формирано *Свејско удружење за образовање одраслих*. То удружење је за основни циљ имало дисеминацију идеје о образовању одраслих као значајном фактору друштвеног и индивидуалног преображаја и развоја” (Савићевић, 2000а, стр. 343). У том периоду (према: Мерриам & Броцкетт, 1997; Савићевић, 2000а, 2003; Овесни, 2000, 2001) интензивно су размењивана андрагошка знања, публиковани су часописи (нпр. *World Association for Adult Education Bulletin; Journal of Adult Education; Adult Education Journal, Adult Education; Adult Leadership*), организовани међународни састанци и конференције (нпр. у Кембриџу, 1929; Елсинору, 1949), покретан је рад националних професионалних асоцијација, створена је замашна сума научно релевантних знања која су створила основу за теоријско утемељавање “андрагогије као интегралне науке о образовању и учењу одраслих” (Савићевић, 2000а, стр. 343). У том периоду образовање одраслих постаје широко прихваћени предмет универзитетских студија у: Немачкој (Универзитет у Лајпцигу), САД (Колумбија Универзитет), Великој Британији (Универзитет у Нотингему), Финској (Грађански колеџ), Југославији (Универзитет у Београду). У појединим срединама основана су засебна одељења, институти или катедре за образовање одраслих: у Холандији (Универзитет у Лејдену), САД (Колумбија Универзитет, Државни универзитет у Охају, Универзитет у Чикагу и Њујоршки универзитет), Чешкој (Карлов универзитет у Прагу), Немачкој (Универзитет у Лајпцигу), Финској (Универзитет у Тампери). Прва научна студија највишег ранга (докторска дисертација) из области андрагогије у Европи одбрањена је на Универзитету у Минхену 1926. године, док су у САД 1935. године одбрањене две докторске дисертације из ове области. У овом периоду широм света су организоване “Летње школе” (од 1922. године на Колумбија Универзитету у САД, од 1929. године на Универзитету Беркли у Калифорнији, а од 1938. године на још 42 институције) (Hely, 1962).

На глобалном плану, најснажнији импулс професионализацији подручја образовања одраслих дат је на Другој међународној конференцији УНЕСЦО-а о образовању одраслих одржаној у Монреалу 1960. године, када је изнет захтев за укључивањем професионалног припремања андрагога у систем формалног образовања (према: Bholá, 1989). “Други талас” професионализације подручја био је још плодноснији. Студија Акера (Aker, 1964) показала је да је на подручју образовања одраслих стално запослено преко 50.000 кадрова који су стекли андрагошку професионалну припрему. Акер је дошао до података да развој каријере на подручју образовања одраслих планира све већи број младих; основни разлог који их је водио у том смеру била је популарност и перспективност подручја. Дипломске курсеве за бављење образовањем одраслих, по његовим налазима, само током школске 1961/62. године у Северној Америци је похађало преко 1.300 студената на више од 35 универзитета и високошколских институција, од којих је 16 имало установљене програме мастер и докторских студија. Исти податак о броју студијских програма износе и Вернер, Дикинсон, Лерман и Нискала у сту-

дији о припремању андрагога (Verner et al., 1970). Но, налази сличних истраживања се разликују (Scates, 1963, Ingham, 1967, Ingham & Quazilbash, 1968, Draper & Yadao, 1969, сви у: Verner et al., 1970; SCUTREA 1972). Двадесет година касније Питерс и Креитлоу извештавају о 124 мастер програма, 66 програма за докторске студије и преко 8.000 докторски дисертација на подручју образовања одраслих (Peters & Kreitlow, у: Merriam & Brockett, 1997). Но без обзира на разлике у налазима, јасна је снажна тенденција ка професионализацији појединаца који планирају да се професионално укључе на подручје образовања одраслих: иако на подручју образовања одраслих у кадровском погледу влада хетерогеност ангажованих профила (Шпан, 1989), све више је адекватно професионално припремљених кадрова, све мање хонорарних сарадника и кадрова који нису стекли никакву андрагошку професионалну припрему (деталније у: Овесни, 2000).

Упоредо са “другим таласом” и “захтеви за професионализацијом подручја образовања одраслих - пуном стручношћу, знањем и претходним припремањем андрагошких кадрова, као и интензивирањем научно-истраживачког рада понављају се и на Трећој интернационалној конференцији UNESCO-а о образовању одраслих одржаној 1972. године у Токију, 1976. године на Генералној конференцији UNESCO-а у Најробију, Четвртој интернационалној конференцији UNESCO-а о образовању одраслих одржаној у Паризу, 1985. године, Интернационалној Експертској конференцији у Лувену, 1996. године, као и на Петој интернационалној конференцији UNESCO-а о образовању одраслих одржаној у Хамбургу, 1997. године” (Савићевић, 2000а, стр. 343-344). Притом, основни “корак у процесу професионализације којим су прошле већ установљене професије” (Wilensky, 1964, стр. 137) представља чињеница да се на подручју образовања одраслих у све мањој мери ангажују волонтери, а све чешће било кроз ангажовање са пуним радним временом, било на хонорарној основи - андрагошки кадрови који су стекли адекватну претходну професионалну припрему.

РАЗЛОЗИ ЗА БАВЉЕЊЕ ПРОФЕСИЈОМ

Проблем разлога (подстицаја) за започињање бављењем неком професијом у консултованој доступној литератури обично је разматран из неколико дистинктивних позиција које су најчешће самостално, али понекад и у различитим комбинацијама коришћене за креирање система класификовања и разјашњавања проблема разлога за бављење професијом. Неки аутори имају тенденцију да разлоге (подстицаје) за започињање бављења неком професијом сведу на избор професије и прикажу их као проблем сродан проблему професионалне оријентације; друга група аутора настоји да их објасни увођењем појмова мотива и мотиватора (инсентива). Но, за нас је посебно важно разумевање овог проблема из угла који указује да се професија андрагога услед високе диверзификованости подручја деловања (подручја образовања одраслих) суштински разликује од многих других професија, те да се

и разлози за бављење професијом андрагога не могу објаснити на једноставан начин (деталније у: Theile, 2002). Универзализација образовања одраслих, сложеност и разноврсност андрагошког деловања утичу на потребу да се подстицаји за започињање бављењем андрагошким радом разумеју као дистинктивни у односу на друга сродна подручја.

Уопштено посматрано, као основни разлози за бављење неком професијом наводе се вредности, сврсисходност, очекивања и сентименти. Неки аутори сматрају да образовне активности (а тиме и активности професионалног образовања) “настају као интеракција личних и социјалних фактора” (Houle, у: Савићевић, 1989, стр. 122). Милерова истраживања, која представљају ослонац теорије снаге поља, показала су да се “личне потребе комбинују са вредностима класе којој појединац припада и са спољним друштвеним снагама које одређују дати ниво партиципације у образовним активностима” (Ibid., стр. 129). Теорија конгруенције, заснована на налазима Бошијевог истраживања указује на шест потреба које утичу на партиципацију у активностима образовања: за социјалним контактом, социјалном стимулацијом, професионалним унапређењем, потреба служења заједници, потреба због спољних очекивања и когнитивни интерес. Са друге стране, Тоф указује да без обзира на степен антиципиране користи, разлози за предузимање активности образовања (па и професионалног образовања) могу да се објасне преко личних осећања пријатности, самоуважавања и реакције “других”. Кросова у теорији повезаног ланца одговора показује да предузимање активности образовања (и професионалног образовања) “није појединачни акт, већ резултат повезаног ланца одговора, а сваки од њих је засниван на процењивању положаја појединца у његовој средини” (Ibid., стр. 138).

У Оксфордском социолошком речнику (Scott & Marshall, 2005, стр. 703-705) објашњава се како су разлози за бављење професијом одраз деловања инструменталне, солидаристичке или бирократске оријентације, ставова везаних за професију, различитих инсентива и задовољства послом. Веома често се у консултованој литератури разлози (подстицаји) за започињање бављењем неком професијом третирају као проблем који рефлектује мотивацију, деловање мотиватора или инсентива. Са друге стране, разлози (подстицаји) за започињање бављењем неком професијом могу се довести и у равн са факторима професионалног опредељења, указује Гузина. За њу је избор професије “сложен процес интеракције између особина личности и друштвене средине у којој индивидуа живи. Савремена концепција посматра избор професије као сложен развојни процес” (Гузина, 1980, стр. 18). Тај процес је двосмеран: са једне стране он је резултат развоја, тока припреме и реализације низа образовних и радних улога у току живота, или резултат свих развојних процеса и социјализације. Такође, избор професије може да утиче на зараду, социјалне односе, активности у слободном времену, начин живота и сл. При томе, наглашава ова ауторка, посебан значај имају извесне одлике и аспекти породице: социјалне карактеристике, састав и број чланова, занимање и образовање родитеља; социјални контакти, пријатељи, сарадници

родитеља; материјалне прилике и услови живота; “духовна клима” у породици; активности слободног времена, различите обавезе и одговорности у кухи и др. (Ibid., стр. 19). Такво мишљење дели и Пајевић - он указује да при сагледавању проблема везаних за укључивање у неку професију или проблема њене привлачности, треба полазити од основних димензија “које одражавају његов професионални статус” (Пајевић, 1985, стр. 18), као што су: ниво теоријског знања (ниво интелектуалних захтева), степен коришћења физичких и интелектуалних способности, дужина припреме за занимање, професионални ауторитет (степен поверења које људи имају према припадницима појединих професија) и формалне и неформалне санкције којима подлежу припадници појединих професија, степен одговорности и степен самосталности, индивидуално или групно обављање посла, природа радне ситуације. Но, од свих ових разлога, Пајевић као посебно снажне и емпиријски проверене издваја: традицију; интересовања (посебно сазнајна); атрактивност професије (висина прихода, престиж); друштвене потребе за појединим кадровима и могућности запослења по завршетку школовања; систем вредновања; занимање родитеља; разлике међу родитељима у погледу утицаја на избор занимања деце и на њихов професионални развитак, где је посебно значајно да је утицај мајке интензивнији код нижих класа, док је утицај оца изразитији код припадника развијених професија; социјалну стратификацију и социјално-економске могућности породице (Ibid.).

Подстицаји тј. “инсентиви” могу се изједначити са мотиваторима, наградама, факторима којима се особе наводе да се понашају на одређен, пожељан начин “притом задовољавајући и своје жеље” (Чизмић, 1995, стр. 68). Они су чиниоци који утичу на нечије понашање; у метафори “логика штапа и шаргарепе” која се везује за практичне аспекте мотивације за рад, подстицаји су “шаргарепа”. Посебан значај даје им се у Херцберговој “двофакторској теорији”: они су група фактора садржаја посла који имају мотивациони значај, а односе се на задовољство (занимљивост посла, одговорност, усавршавање, напредовање, углед). Та група подстицаја делује заједно са “хигијенским” или факторима контекста посла који се односе на незадовољство (политика компаније, статус, надзор, сигурност посла, услови рада, односи на раду, плата). При томе, у односу ове две групе фактора задовољство не представља супротност незадовољству јер уклањање чинилаца који воде незадовољству не значи нужно и постизање задовољства. Чизмићева објашњава подстицаје (па и оне који су кључни за бављење професијом) преко процесне теорије мотивације за рад која их везује за различита очекивања: престиж, углед, зараду, нове перспективе, напредовање.

Веома интересантно објашњење проблема разлога (подстицаја) за започињање бављењем неком професијом дају и неке савременије садржајне теорије мотивације (детаљније у: Ољача и Косановић, 1987). Међу њима се посебно издваја “теорија трију потреба” коју су током шездесетих и седамдесетих година развили Меклиленд и његови сарадници (према: Schultz & Schultz, 2006). У основи ове теорије садржана су три главна, релевантна мотива (потребе):

- (1) Потреба за постигнућем - која се односи на порив за истицањем, за постигнућем у односу на скуп стандарда, тежњу према успеху.
- (2) Потреба за моћи - која се односи на порив за потчињавањем других, да се други понашају на начин на који се иначе не би понашали.
- (3) Потреба за припадношћу - која се односи на порив за пријатељским и блиским међуљудским односима.

Друга теорија из исте групе садржајних теорија мотивације која указује на пут у разјашњавању проблема разлога (подстицаја) за започињање бављењем неком професијом је тзв. “теорија карактеристика посла” коју развили Хакман и Олдхам (Hackman & Oldham, 1976, 1980, у: Ibidem). У основи ове теорије лежи претпоставка да је снага подстицаја за обављање посла сразмерна потребама за раст и развој. Основне карактеристике посла које уједно представљају и подстицаје за његово обављање су:

- (1) Разноврсност вештина - мера у којој се користе различите вештине и способности од које зависи сврсисходност посла;
- (2) Идентификовање задатака - мера обухвата (комплексности) посла која показује да ли задатак обухвата цео посао или се посао састоји из више задатака;
- (3) Значај посла - мера директног и индиректног значаја посла за сараднике или клијенте;
- (4) Аутономија - степен независности у планирању и организовању посла;
- (5) Повратне информације - сума повратних информација које се добијају на основу процене ефеката и квалитета начина обављања посла.

Ољача указује како су разлози за бављење неком професијом суштински повезани са откривањем индивидуалног идентитета (Ољача, 1992). Ово мишљење изражава и више савремених руских андрагога (Литова, 1999; Бойко, 2002; Виштак, 2003; Дубитский, 2004; Голенкова, Игиткханиан, 2005). Шпорерова (Шпорер, 1990) проблем започињања бављењем неком професијом сматра једним од два кључна аспекта процесне анализе професије – индивидуалним. Међутим, објашњење процеса формирања професионалаца као индивидуалног аспекта процесне анализе професије нужно је повезано са објашњењем процеса професионализације као општијег аспекта истог испитиваног процеса. Формирање професионалаца (припадника професије) тече хронолошким редом кроз процесе:

- (1) регрутације за професију, на које делују и различити глобални друштвени механизми, као што су:
 - образовни систем (у смислу егалитарности, отворености за “социјалну мобилност кроз образовни систем”, демократичности система);
 - постојећа социјална стратификација, која има тенденцију да се упркос социјалној мобилности увек делимично задржава;
 - углед, престиж и статус појединих професија у друштву;
- (2) социјализације за професију који представља идентификацију са будућом професијом; он је неформалан и одвија се симултано са процесом формалног образовања, а одвија се кроз идентификацију са:

- професионалном титулом и идеологијом професије,
 - типом рада карактеристичним за ту професију,
 - организацијском или институционалном позицијом коју професије обично носе,
 - са друштвеним положајем (елементима) професије;
- (3) “ресоцијализације” тј. са прилагођавањем појединаца на организацију;
- (4) реализације каријере која у првом реду зависи од појединачних, индивидуалних афинитета.

Комплексно и интересантно је виђење елемената разлога за започињање бављењем неком професијом (посебно професионалне социјализације), које у опсежној студији образовања и социјализације одраслих износи Медићева. Разлози за укључивање у професију могу се објаснити преко разјашњавања професионалних улога и антиципаторне социјализације зато што “људи који се надају да ће се бавити професионалним пословима или они који желе да заузму високу друштвену позицију често почињу да усвајају вредности и понашања која су везана за те улоге, много пре него што их стварно заузму” (Merton, у: Медић, 1993, стр. 130). Томе у прилог “иду” и налази да су “у вредносним оријентацијама међусобно сличнији стручњаци из исте професије, различите генерацијске припадности, него припадници исте генерације различитог занимања” (Ibidem). Бенковић и Марушић (Бенковић и Марушић, 1979) указују да се најчешћи разлози за избор професије налазе у личним (субјективним “факторима”, као што су: жеље и интереси, психичке способности, здравствене способности, ставови, мотивација, вредности, искуство, појам о себи) или у природним и друштвеним околностима (попут: традиције, постојеће мреже школа, квалитета наставника, социјалног, економског, образовног и културног нивоа родитеља, технолошке развијености рада, запослености, незапослености итд).

У литератури се као посебно занимљиво издваја и одбијање Ларсонове (Larson, 1977) да прихвати налазе о постојању било какве алтруистичке мотивације у приступању бављењу развијеним професијама нпр. у области права. Ларсонове сматра да је укључивање у професију адвоката и судија вођено жељом да се побољша сопствени социјални положај кроз редукацију конкуренције са осталим потенцијалним ривалима што се одржава и кроз изразито рестриктивну политику укључивања у професију. Веома интересантно је и схватање професионалне свести као основе за укључивање у професију наставника које износе Исаев, Козаретскиј и Слободчиков (Исаев, Козаретский, Слободчиков, 2000). Они професионалну свест сматрају једном од најважнијих категорија “која рефлектује природу процеса уласка у професију и развоја наставника” (Ibid., стр. 58). Професионална свест лежи и у основи разлика између студената и теоретичара са једне, и практичара у некој професији, са друге стране. Обављање професионалне праксе у некој области најчешће подразумева веома “широк спектар контекста” у коме се знање примењује, док је знање које студенти добијају током иницијалног професионалног образовања опште по свом карактеру. С обзиром на знање

и његову примену, студенти и теоретичари су “агенти когниције”, док су практичари, по речима Исаева, Козаретскија и Слободчикова “агенти активности”. Перцепција професије, као и разлога за укључивање у њу, одвија се кроз три нивоа: објектни ниво, задатке и проблем:

- (1) Објектни ниво “доминира кроз намеру или свест усмерену ка објекту активности”. Тај ниво је неопходан услов за “укључивање” у професију.
- (2) На “нивоу задатака” будућа професија се опажа као комплекс задатака и екстерних услова који утичу на остварење жељених резултата.
- (3) На “нивоу проблема” тестира се вредност стеченог професионалног образовања као средства професионалне самореализације, чиме се “отвара хоризонт професионалне објективности” (Ibid., стр. 63 *et passim*).

Исаев, Козаретскиј и Слободчиков посебно наглашавају динамику процеса развоја професионалне свести: он се одвија кроз три хијерархијска нивоа и два стадијума кроз које се пролази било којим редоследом. Притом, први од два стадијума односи се на овладавање техникама рефлексивне анализе, док се други стадијум односи на овладавање механизмом трансформисања колективних у индивидуалне форме рада.

Керка (Kerka, 1998) је из бројних емпиријских и теоријских студија издвојила више разлога за волонтерско ангажовање на подручју образовања одраслих. Међу њима, као посебно интересантни издвајају се алтруизам, учење нових вештина, проширивање пословних могућности и стварање персоналних контаката, сопствени раст и развој, постигнуће и афилијација, те постизање осећаја сврсисходности, давање значења искуству. Она указује и да врста подстицаја варира с обзиром на старосну доб: старији су подстакнути алтруизмом, а више жељом да постигну осећаје сврсисходности, афилијације, раста и значења. Нарушима (Narushima, 2000) је као и Керка нашао да постоји веома велики број разлога за волонтерско бављење андрагошком делатношћу, при чему је могуће грубо их класификовати на два основна домена – социјални и персонални. Социјални домен као подстицаје волонтерском ангажовању укључује (1) социјалне обавезе према заједници и (2) алтруизам и саосећајност. Више врста подстицаја, указује он, обликује персонални домен: (а) активности слободног времена; (б) социјални допринос; (ц) религијска убеђења; (д) социјална интеракција; (е) персонални раст. Нарушима сматра да постоји разлика у подстицајима који су водили појединце ка волонтирању и у подстицајима који су га задржали у волонтирању. Њихови налази посебно су значајни у случајевима када су андрагошки кадрови недовољно или неадекватно материјално награђени за сопствени рад.

*

* *

Проучавајући избор каријере и професионалне преференције Уман, Соломон и Финч (Öhman, Solomon and Finch, 2002) као веома значајно питање издвојили су и разлоге за “укључивање” у професију. У лонгитудинално конципираној студији случаја, спроведеној на 40 субјеката - студената физиоте-

рапије, издвојено је шест чинилаца који утичу на избор професије физиотерапеута. Најчешће бираним показао се чинилац “Могућност запошљавања и потенцијално високих зарада” (25.5%). За њим по учесталости избора следе: подједнако позитивна перцепција професије (22.5%), и занимљиви аспекти професије (22.5%). Жеља да се помогне другим људима била је подстицај за бављење професијом код 12.5% субјеката, а само 10% њих било је првенствено заинтересовано за садржај професионалне делатности. Најмање субјеката као разлог за бављење професијом навело је утицај родитеља (7.5%). Са друге стране, 73.0% субјеката указало је како је имало позитиван модел за будућу професионалну улогу у супервизорима са којима су сарађивали; 52.0% је позитиван модел нашло у колегама код којих су обављали професионалну праксу; 28.0% је позитиван модел нашло у члановима породице, а 21.0% њих у пријатељима.

Истраживање са сличном проблематиком, о “подстицајима за бављење професијом наставника” обавили су Етингтонова, Смарт и Паскарела (Ethington, Smart & Pascarella, 1987). Њихов узорак чинили су студенти који су већ студирали или су тек намеравали да упишу наставнички факултет и да се баве професијом наставника и то 416 будућих наставника у основним и 474 будућих наставника у средњим школама. Они су пошли од претпоставке да се студенти који улазе у наставничку професију разликују по неким карактеристикама (социјалне карактеристике породице, конфесија, друштвено-политичка оријентација, жеља да се ради са особама са посебним потребама, нижи нивои академских способности и постигнућа, селф-концепт, локус контроле) од осталих студената који се припремају за развијене, традиционалне професије. У методолошком смислу, ово истраживање је било лонгитудинално јер је пратило субјекте током девет година - од уписивања наставничког факултета, преко периода запошљавања и обављања приправничког стажа, до устаљивања у каријери наставника. Налази су показали да су најзначајнији ефекти на оба обухваћена подузорка повезани са нивоом образовања и осећајем припремљености за обављање наставничке професије. Као основни разлог за бављење професијом наставника у основном и средњем образовању значајан на нивоу закључивања 0.05 показао се “академски селф-концепт”, док се статистички значајним на нивоу 0.01 код наставника у основном образовању показао сет чинилаца везаних за професионалну припрему. За субјекте који су се определили за професију средњошколског наставника статистички значајнијим у 95 % случајева показао се “академски селф-концепт”, а у 99 одсто случајева као статистички значајни издвојени су сигурност посла, професионална припрема и поседована диплома/сертификат о завршеним студијама.

Евалуација програма професионалног образовања наставника био је основни предмет студије коју су на узорку од 171 магистра и 263 дипломирана наставника запослених на подручју образовања спровели Томасова и Лоудман (Thomas & Loadman, 2001). При томе, посебна пажња поклоњена је проучавању задовољства елементима изабране каријере, које је схваћено као

подстицај за останак у професији. Налази студије показали су да уопштено гледано, постоји евидентна сличност између одговора по проучаваном питању на оба подзорка. Респонденти са оба подзорка издвојили су интеракцију са колегама као најважнији чинилац због кога остају у професији, док су као најмање подстицајне издвојили задовољство примањима, погодностима уопште и могућностима за напредовање у професији.

Међу интересантнија истраживања која су за предмет проучавања имала било разлоге за бављење професијом или неки шири проблем у оквиру кога су ови разлози испитивани спада већ помињана студија Пајевића. Посебно је занимљива листа од шест мотива социјалног понашања са највећим утицајем у избору занимања:

- 1) Мотив сигурности - његово задовољавање отвара могућност “да се обезбеди садашњост и будућност”.
- 2) Мотив за стицање - његово задовољавање отвара могућност “да се највише заради”.
- 3) Мотив за афирмацијом (угледом) - његово задовољавање отвара могућност стицања друштвеног угледа и руковођења радом других.
- 4) Мотив за личном аутономијом - његово задовољавање отвара могућност појединцу да буде самосталан и независан у послу, те да има “велику личну слободу”.
- 5) Мотив за самоактуализацијом - његово задовољавање отвара могућност “да се покажу знања и способности”.
- 6) Мотив радозналости - његово задовољавање отвара могућност обављања интересантног посла и упознавања нових људи и места (Пајевић, 1985, стр. 87-92).

До занимљивих налаза дошле су и Алибабићева и Овесни (Алибабић & Овесни, 2006а) проучавајући перцепцију разлога за укључивање у професију. Оне су издвојиле потребе за цењењем, препознатљивошћу, бољим квалитетом живота, самоостварењем и установиле да наставници у сопствену професију “не улазе случајно” - то чини само незнатан број њих који нису јасно опредељени у погледу избора професије или наставници који из неког разлога немају друге могућности. Оне указују да су као најчешће навођени разлози за укључивање у професију наставника издвојене могућности:

1. достигања општег задовољства професионалним деловањем,
2. могућности и погодности за учење и професионални развој,
3. за остварење професионалне аутономије,
4. за остварење социјалне интеракције (са клијентима и колегама),
5. и непостојање других алтернатива.

Но, у студијама спроведеним у земљама у транзицији навођени су другачији разлози. У овим срединама “улазак” у професију оправдан је као “прелазна мера”, “акт који се предузима у недостатку нечега бољег” зато што је бављење наставничком делатношћу (а посебно на подручју образовања одраслих) често било отворано као могућност и припадницима других занимања и професија, који су у њу “ступали” без икакве претходне професионал-

не припреме. Резултат такве селекције кадрова се зато, наглашавају Алибабићева и Овесни, често огледао у лошијим ефектима рада, недовољном идентификовању са професијом или његовим потпуним изостанком. Налази њихове студије, спроведене на узорку од 360 респондента, добијени су факторском анализом, методом анализе главних компоненти. Показано је да код припадника развијених професија доминира првих 11 од побројаних фактора који утичу на “улазак” у професију, док су преостала четири (12-15) екстрахована само са подузорака наставника: (1) Социјална моћ и ауторитет; (2) “Хигијенски” фактор (заснован на “хигијенским” чиниоцима који могу створити незадовољство на послу, према Херцберговој теорије мотивације); (3) “Мотивациони” фактор (заснован на “мотивационим” чиниоцима који могу створити задовољство на послу, према Херцберговој теорије мотивације); (4) Могућности за учење и професионални развој; (5) Професионална аутономија и задовољавање професионалних стандарда; (6) Сигурност посла; (7) Могућност остварења професионалних амбиција и занимљивост посла; (8) Период приправништва; (9) Радозналост; (10) Задовољство које се може остварити кроз сопствено постигнуће на послу; (11) Предзнања и склоности; (12) Породична традиција, сталност прихода и сигурност посла; (13) Доста слободног времена; (14) Непостојање других алтернатива; (15) Социјална интеракција са клијентима и колегама.

Поред издвојених фактора, у студији је утврђено и неколико статистички значајних веза који утичу на “улазак” у професију:

- (1) Код средњошколских наставника и наставника за одрасле установљена је статистички значајна стохастичка повезаност између припадности женском полу и “Хигијенског”, те фактора “Социјална моћ и ауторитет” и “Социјална интеракција са клијентима и колегама”, као и диверзификација одговора везаних за “Хигијенски” фактор с обзиром на године старости.
- (2) У групи припадника традиционалних професија установљено је да године старости раздвајају групу респондента на млађе који указују на значај “Социјалне моћи и ауторитета”, за разлику од старијих колега који као доминантне разлоге за бављење професијом издвајају “Различите изворе задовољства послом”. Међу наставницима у основном образовању као основни разлози за започињање бављењем професијом код старијих је установљено опредељивање за “Сигурност посла”, а код млађих за “Могућности за учење и професионални развој”.
- (3) Са највишом статистичком сигурношћу студија је показала и да с обзиром на образовни ниво припадници развијених професија са нижим нивоом образовања¹⁴ указују на “Хигијенски” и “Мотивациони” фактор као на основне разлоге за бављење професијом, док ниже образовани средњошколски наставници (наставници практичне наставе) као основ-

¹⁴ нпр. свештена лица, за која у православљу није неопходно похађање дуготрајних високошколских студија

ни разлог за бављење професијом издвајају “Период приправништва”. У групи најобразованијих наставника за одрасле као доминантан разлог за бављење професијом издвојила се “Социјална интеракција са клијентима и колегама”.

- (4) С обзиром на начин стицања професионалног образовања, међу респондентима који су образовање стицали као одрасли код припадника развијених професија као статистички значајан издвојио се фактор “Могућности за учење и професионални развој”, у групи наставника за одрасле - “Могућност остварења сопствених професионалних амбиција и занимљивост посла”, док је код наставника основних школа издвојено “Непостојање других алтернатива”.
- (5) Респонденти са најмање радног искуства са подузорака припадника развијених професија и средњошколских наставника опредељивали су се статистички значајно чешће за “Социјалну моћ и ауторитет”, те за “Хигијенски” фактор, који су издвајали најискуснији наставници за одрасле. Наставници за одрасле са најмање искуства означавали су чешће “Социјалну моћ и ауторитет” као основни разлог за бављење професијом. Нађено је и да припадници развијених професија и средњошколски наставници са дужим радним стажом више вреднују “Могућности за учење и професионални развој”. Поред тога припадници развијених професија и наставници основних школа са дужим радним стажом, као и најнеискуснији средњошколски наставници чешће од одругих означавају “Мотивациони” фактор као основни разлог за почињање бављења професијом.

Готово сви наведени налази, и претходно скицирана теоријска основа отворили су широк спектар могућности за емпиријско проучавање разлога (подстицаја) за започињање бављењем неком професијом. Они су, такође, указали и на андрагошки значај проучавања овог проблема, који се посебно огледа у отварању могућности за прецизнију спецификацију задатака и исхода професионалног припремања и континуираног професионалног усавршавања андрагошких кадрова. Ти налази су јасно указали и на могућност измене перцепције андрагошких професионалних активности и на могући правац њиховог (пре)обликовања ради досезања вишег степена професионализованости.

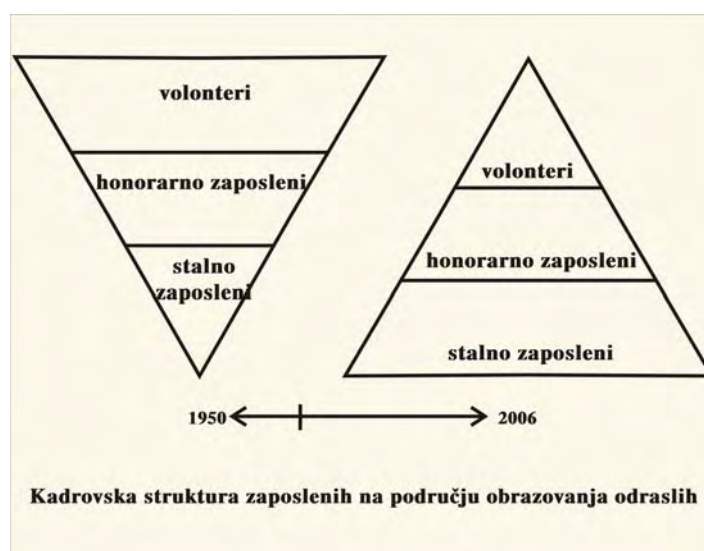
ЗАДАЦИ И УЛОГЕ АНДРАГОШКИХ КАДРОВА

Студије које као читав предмет или као задатак постављају професионализацију подручја образовања одраслих често полазе од претпоставке о неопходности давања одговора на групу сродних питања: Шта је посао (задаци, улоге) андрагога? Ко су андрагози? Каква је кадровска структура запослених на подручју образовања одраслих? Који су неопходни капацитети и компетенције андрагога?

На та питања давани су веома различити одговори. Први правац у давању одговора концентрише се на одговор на питање о томе каква је кадров-

ска структура запослених на подручју образовања одраслих. О проблему структуре андрагошких кадрова расправља се с обзиром на: степен актуелне аутономије и независности у обављању послова (Mee and Wiltshire, према: Овесни, 2000), вид ангажовања - кроз стални или хонорарни радни однос, односно, волонтерски (Graham et al., 1982; Elsey, 1980; Нењман, 1979. и др., према: Ibid.) или хијерархијски положај (Houle, et al., 1956). Као један од кључних аргумента за професионализацију подручја образовања одраслих често је истицана Хулова “пирамида” андрагошких кадрова (деталније у: Овесни, 2000), приказана на слици 3, према којој се андрагошки кадрови могу класификовати у три групе:

Слика 3. Кадровска структура запослених на подручју образовања одраслих



(према: Bengels, 1999, стр. 9)

1. најбројнију, која се налази у основи пирамиде - појединци који се углавном ангажују волонтерски, на добровољној основи;
2. групу која се налази у средишњем делу пирамиде - кадрови који се поред редовног посла било истовремено или додатно (хонорарно) ангажују и на подручју образовања одраслих и
3. групу која се налази на врху пирамиде - особе са највећим утицајем на обликовање саме професије: руководиоци активности образовања одраслих, истраживачи и универзитетски наставници (Houle, et al., 1956).

Хул је сматрао да је “један од највећих изазова на подручју у стварању осећаја заједничког идентитета и заједништва међу лидерима који ће затим утицати на запослене на другим нивоима у пирамиди” (Houle, 1970, стр. 8). Додатну основу за истраживања професионализације подручја образовања одраслих аутори су црпили из рада Виленског (Wilensky, 1964). Он је сматрао да

процес професионализације мора да почива на пет посебно значајних корака: промени у начину запошљавања, промени у начину професионалног припремања, лиценцирању, те стварања професионалне асоцијације и развоја кодекса професионалне етике. Тако Кемпбел који је проучавао стратегије развоја образовања одраслих, наглашава да су кључне тачке које ваља мењати и побољшавати у циљу професионализације овог подручја:

- кадровска структура запослених,
- циљеви њиховог обучавања,
- исходи обучавања,
- компетенције и карактеристике андрагошких кадрова,
- професионализам у образовању одраслих,
- истраживања у образовању одраслих и њихова повезаност са обучавањем (Campbell, 1976, стр. 43).

Кемпбел пише да Хулова пирамида веома верно осликава кадровску слику у андрагошкој професији у рудиментарним цртама, али указује и да на ободима сваког од три нивоа постоји извесно “мешање” између група, тако да је у тим ситуацијама готово немогуће “повући” јасну линију разграничења. Због тога он предлаже функционалну класификацију не у три, већ у четири групе андрагошких кадрова:

- (1) Наставнике за одрасле и све оне који се баве помагањем одраслима у учењу, за шта су неопходне две врсте експертизе - у области коју поучавају и/или методама и техникама које примењују у раду у складу са образовним проблемом;
- (2) Планере и “промотере” образовних програма који примењују базичне андрагошке теорије, прилагођавају садржаје одраслим ученицима и управљају образовним програмима;
- (3) Администраторе програма који се баве буџетом, организацијом, контролисањем, запошљавањем и интерпретирањем програма у јавности;
- (4) Истраживаче подручја образовања одраслих, запослене у кључним андрагошким институцијама и владиним организацијама.

Слика коју је понудио Хул интензивно се мењала, тако да је на крају двадесетог века могла да се изнесе опаска да су се “предвиђања која су говорила о могућој измени ове ‘пирамиде андрагошких кадрова’ у смислу смањења учешћа прве и друге групе и јачања последње... делимично... или у потпуности... остварила” (Овесни, 2000, стр. 23).

Други правац дискурса, изразито присутан у радовима северноамеричких аутора, креће се ка давању одговора на питање: Ко су андрагози? У том погледу интересантан је опис који је понудио Ливерајт:

- (1) нису се образовали на програмима за професионално припремање андрагога нити су стекли диплому андрагога;
- (2) долазе из других занимања и у образовању одраслих се запошљавају након обављања неког другог посла;
- (3) на образовање одраслих гледају као на привремено решење а не као на сталну каријеру;

- (4) намеравају да из области образовања одраслих конкуришу на друго радно место и добију посао на подручју образовања деце и младих;
- (5) имају “искривљену” слику о идеалном андрагогу и компетенцијама које су му неопходне за обављање андрагошке делатности;
- (6) оријентисани су на практичан рад, а не на истраживања: тек незнатан број њих даје истраживачки допринос развоју подручја;
- (7) забринути су за сопствени статус и позицију и нису се у потпуности идентификовали са подручјем; ако и јесу онда често опажају себе као другоразредне чланове у академској хијерархији;
- (8) нису усвојили јасно дефинисан сет вредности или етичких норми (Live-right, 1964, у: Merriam, Sh., 1985, стр. 85).

Интересантан је и налаз Брунера и Николса који су испитивали однос андрагога према професионализацији: њихово задовољство, проблеме и наде. Многи од респондента у њиховом истраживању испољили су анксиозност према професионализацији јер су сматрали да нису довољно образовани за посао који обављају. Са друге стране, било је и оних андрагога који су професионализацију окарактерисали као “неуништиви дух и виталност образовања одраслих” (Brunner and Nicholls, 1960, у: Campbell, 1976, стр. 48). Елсдон је изучавајући типичне карактеристике хонорарно запослених андрагога дошао до сличних закључака - да хонорарно запослени андрагози испољавају елементе непрофесионалног понашања као што су:

- (1) претпостављају да имају довољно знања за бављење својим послом,
- (2) испољавају одређен степен мотивације за рад са одраслима,
- (3) говоре артикулисано, разговетно и течно,
- (4) могу, али не морају да имају увид у методику наставе или њену организацију,
- (5) могу, али не морају да препознају потребу за обучавањем и да покажу спремност за тражење помоћи,
- (6) у образовању се руководе актуелним искуством да би побољшали будући рад,
- (7) њихов однос према садржају којим се баве може да се означи као “окренутост ка унутра” и теоријски или “окренутост ка споља” и оријентисаност на проблем,
- (8) имају често рестриктиван, чак једнодимензионалан методички приступ,
- (9) могу лоше да процене мотивисаност одраслих и да не схвате њихове аспирације,
- (10) могу да имају тешкоћа у раду са одраслим ученицима,
- (11) могу да ненамерно игноришу доступне ресурсе и материјале применљиве у раду,
- (12) могу да подцене животно искуство одраслих ученика и погрешно интерпретирају његове ефекте,
- (13) могу да не препознају или да погрешно интерпретирају питања која постављају одрасли ученици,

(14)обично бирају улогу “хладног академског предавача” или за андрагога непримерену улогу “доброг другара”,

(15)могу да говоре академским или сувише стручним језиком који одрасли ученици нису у стању да разумеју (Elsdon, 1975, у: Johnson, 1997).

Студија LERN мреже којом је руководио Хартман показала је да је “типичан андрагог-практичар - новајлија који се није раније бавио образовањем одраслих, који долази са подручја изван образовања одраслих и намерава да га напусти у року од пет година, и ради веома тешко” (Hartman, у: Merriam, 1985, стр. 86). Због тога су се циљеви које је идентификовао Церверо (Cervero, у: Ibid.) показали као ваљани путокази који су две деценије касније довели до значајније препознатљивости професије: (а) развој заједничког разумевања функција, вредности и филозофије подручја, (б) могућности коришћења базе андрагошког знања за решавање практичних проблема и (в) развој колективног идентитета заједно са другим андрагошким кадровима.

Но, најпрецизнији одговор на оба истраживачка питања: Каква је кадровска структура подручја образовања одраслих? и Ко су андрагози? даје Мериамова (Ibidem). Она указује да се, у вези кадровске структуре запослених на подручју образовања одраслих, могу издвојити три основна проблема:

1. недостатак заједничког идентитета,
2. непостојање структуре каријере на подручју и
3. недостатак евиденције о томе да професионална припрема у области образовања одраслих доводи до неке промене.

Највећи број андрагога себе не опажа као део образовања одраслих већ као део неког другог “вокационог ентитета”: наставници се везују за садржај, планери и организатори образовних програма за организацију у којој раде. Већина њих нема диплому завршених универзитетских студија образовања одраслих (андрагогије) и не опажа могућност било каквог напредовања у каријери, осим изван подручја образовања одраслих. Мериамова износи и запажање да иако нема поузданих показатеља да професионална припрема у области образовања одраслих доводи до промена у професији, ипак има наде да “образован андрагошки кадар може да има заједнички идентитет, може да разграничи одговарајуће путеве каријером и може да учини мерљивим разлике у пракси образовања одраслих. То је аргумент у прилог дискурсима о професионализму подручја” (Ibid., стр. 87).

Узимајући у обзир разнородност области које чине подручје образовања одраслих, као и разноликост кадрова који су запослени на њему, не изненађује несагласје одговора на истраживачко питање: Шта је посао (задачи, улоге) андрагога? У литератури се срећу бројна одређења како улога, тако и задатака андрагога, која смо покушали да систематизујемо кроз табеларни преглед (табела 3, на наредној страни), сачињен на основу анализа задатака андрагошких кадрова које су публиковала четири различита аутора. Већ на први поглед може се запазити да се задаци који се стављају пред андрагошке кадрове веома широко одређују и да слагања аутора о том питању готово да и нема (или је оно слабо изражено). Извесне тенденције приближа-

вања анализираних радова јављају се у погледу развоја тимског рада, усавршавања метода решавања конфликта и пружања подршке одржавању значајних друштвених фактора. Задаци који се приписују професионалном деловању андрагога директно зависе од доминантног, прихваћеног теоријског концепта и актуелне праксе образовања одраслих, подложни су трансформацији сходно постављеним циљевима и професионалним улогама.

Осим разнородних схватања задатака за које се сматра да одсликавају професионалну делатност андрагога чести су и таксономски описи послова креирани за практично деловање, писани без икаквих научних претензија (нпр. *Јединствена номенклајтура занимања*, 1990, стр. XIV-4-XIV-5).

Табела 3. Задаци андрагога

ЗАДАЦИ	АУТОРИ			
	Kulich, 1967.	Kasimir, 1991. ¹⁵	Baert, 1996.	Leirman, 1996.
примена емпиријско-аналитичке стратегије			X	
примена нормативног дошколовања			X	
примена стратегије моћи			X	
гарантују централизованост андрагошког рада				X
баве се проблемима ефикасности организације				X
побољшање интерперсоналне комуникације				X
давање легитимности људском фактору и осећањима				X
развијање разумевања међу и унутар радних група				X
развој тимског рада и метода решавања конфликта		X		X
обучавање за решавање конфликта				X
друштвена трансформација			X	
социјализација и побољшање квалификација			X	
подршка одржавању значајних друштвених фактора	X		X	
критичка и креативна партиципација у обр. одраслих			X	
самостални развој	X		X	
рад на прикупљању новчаних средстава			X	
пружање социјалних услуга			X	
рад у владиним и невладиним организацијама			X	
снажење моћи просуђивања партиципаната		X		
освешћивање сопствених ставова и вредности		X		
утицај у области социо-културног развоја	X			

Многи аутори не праве јасну дистинкцију између задатака и улога које обављају андрагошки кадрови. Но, за такво схватање нема довољно оправдања. У социологији се улоге одређују као “институционализовани кластери нормативних права и обавеза”, као “стандардизовани сложај права и обавеза који се везује за идеални тип неке позиције; социјално заснована очекивања конституишу улогу” (Scott & Marshall, 2005, стр. 569). У социјалној психологији улоге се одређују као “понашање које се очекује од појединаца који имају одређене положаје” (Rot, 1987, стр. 145). Оне представљају “очекивано и карактеристично понашање особе која заузима одређени положај” (Ibid., стр. 147). Односе се на било који облик понашања који укључује из-

¹⁵ y: Jarvis and Chadwick, Eds., 1991.

весна права, обавезе и задатке које се очекују од неке индивидуе, за које се она обучавала и за које се индивидуа подстиче да их практикује у конкрет-ној социјалној ситуацији. Улоге могу да буду тренутне и трајне, и могу се манифестовати на најразноврсније начине (Reber, 1995).

Професионална улога је рефлексивна начина, манира на који се неко по-наша, као одговор на очекивања придодата или прописана његовом кон-кретном улогом у друштву. Улога је функција друштва, а не изолованог појединца. Процес којим се индивидуа током професионалне припреме ори-јентише ка адекватном функционисању у професионалној улози назива се професионалном социјализацијом. Овај процес обухвата интернализацију знања, вештина и способности и усвајање вредности, норми и традиција које чине професионалну културу.

Табела 4. Улоге андрагога

УЛОГЕ	АУТОРИ																	
	Baert, 1996.	Leirman, 1996.	Boud & Miller, 1998	Johnson, 1998	Sulzberger, 1988	Wiesner, 1996	Alheit, 1999	Miller, 1997	Jennings, 1999	Kotter, 1995	Moses, 1999	Kulich, 1977	Gehre, 1996	Jansen 1996	Cunningham, 1996a	Fenwick, 1996	Tisdell & Perry, 1997	Wilson & Cervero, 1997
агент (социјалне) промене	X	X	X	X														
експерт	X																	
наставник-инструктор			X	X														
доносилац одлука	X																	
комуникатор-фацитатор	X		X	X														
доносилац политике образов.	X																	
модератор (мреже образовања)	X				X	X												
планер нас. планова и програма	X						X	X	X	X	X							
помагач у задов. обр. потреба	X		X	X														
креатор и водитељ обр. прогр.	X				X	X						X						
евалуатор	X																	
саветник-тутор	X				X	X												
администратор	X																	
комуникатор	X																	
консултант-менаџер	X		X	X														
аниматор	X																	
истраживач	X																	
учесник процеса учења													X					
координатор													X					
учесник у процесу друшт. трансф.														X	X	X	X	X

Али, “значај образовања у професионалној социјализацији опада како се смањује квалификованост занимања, да би се, како је означио О. Брим, код неквалификованих професионална социјализација односила највећим де-

лом на промене у међуљудским односима”, указује Медић (Медић, 1993, стр. 141). Професионалне улоге се од непрофесионалних, стога, разликују с обзиром на ексклузивност знања стеченог дуготрајним образовањем на прописаној високошколској институцији, услужну оријентацију, посвећеност и аутономију у реализацији.

Професионално знање је најснажнији генератор разлика у улогама које се постављају пред андрагошке кадрове. Те разлике су приказане у табеларном прегледу (табела 4, на претходној страни), сачињеном на основу анализе одређења двадесет улога коју је понудило осамнаест аутора (према: Овесни, 2000). Највећи број аутора (33,3%) доминантном улогом андрагошких кадрова сматра улогу планера наставних планова и програма, односно улогу учесника у процесу друштвене трансформације (27,8%). Преко двадесет одсто (22,2%) опредељује се и за улоге креатора и водитеље образовних програма, односно агента социјалне промене, док се нешто мањи проценат аутора (16,7%) одлучује за улоге комуникатора-фацилитатора, модератора (мреже образовања), помагача у задовољавању образовних потреба, саветника-тутора, односно, консултанта-менаџера. Шароликост је условљена и доминантним концептом науке о образовању и учењу одраслих у оквиру кога аутори развијају тврдње о најважнијим улогама које обављају андрагошки кадрови. Хетерогеност схватања улога андрагога не изненађује, јер концепт улога представља један од кључних концепата друштвених наука.

У литератури су присутна и другачија мишљење. Прат врши диференцијацију андрагога с обзиром на методику рада и с обзиром на организационе облике у којима је користе и издваја улоге: презентера информација, индуктивног водитеља, демонстратора, даваоца повратних информација, фацилитатора, сарадника, извора знања (Pratt, 1984).

Слика 4. Области самоусмереног учења

	вештине (понашање)	процеси (интеракције)	филозофија (вредности)
лидер (управљање)	1		
сарадник (обучавање)		2	
колега (моделовање)			3

Извор: Schuttenberg and Tracy, 1987, стр. 5

Многи аутори заступају становиште да практични задаци и активности андрагога представљају рефлексiju улога које они обављају, и обрнуто. Шуттенберг и Трејси (Schuttenberg and Tracy, 1987) сматрају да у области самоусмереног учења андрагози имају три доминантне улоге - лидера, сарадника и колеге. При томе, они обављају задатке управљања, обучавања и моделовања, као што је приказано на слици 4.

Све три улоге описане су у литератури, указују аутори, али је улога лидера најдирективнија. Она произилази из дефиниције андрагога као “онога који поучава”, који има моћ да контролише. Улога сарадника је више под-

стицајна (фацитативна) него директивна, док се улога колеге своди на модел (узор) за самоусмерено учење. Тоф (Tough, 1987) сматра да андрагози у настојању да допринесу развоју друштва, реализују пет кључних професионалних улога:

1. Кроз улогу *фацитативна*, андрагози подстичу промене у ставовима, разумевању, приоритетима и понашању појединаца који кроз сопствене увиде и нове вештине могу да допринесу развоју друштва.
2. Улога *планера* омогућава андрагозима да помогну појединцима да сами за себе планирају пројекте учења, да препознају изворе учења и начине на које могу да допринесу својој заједници и друштву у целини.
3. Реализујући улогу *помагача* андрагози помажу особама које пружају помоћ другим појединцима у обављању њихових улога и подизању јавне свести и општег образовања.
4. Утврђивањем образовних потреба одраслих, образовних приоритета, импликација образовања и учења одраслих, промена које настају као њихове последице, корисних метода и медија андрагози обављају још једну кључну улогу - *истраживача*.
5. Последња, али не мање значајна улога коју је Тоф издвојио је улога *ученика*, јер андрагози проучавају општу литературу, трагајући за идејама за нове образовне програме или програмска усмерења, изворе значајне за посебну област или образовни програм, као и промене код одраслих ученика, промене у садржају и методима образовања одраслих, истраживањима образовних потреба, теорији образовања одраслих, новим врстама андрагошких услуга и андрагошких институција и промене у самој професији андрагога (према: Ibid., стр. 11).

Улоге које Тоф издваја кореспондирају кључним задацима андрагога. Из те позиције и Бошије (Boshier, 1985) издваја две основне андрагошке улоге – улогу планера (који планира, организује и администрира образовне активности) и улогу наставника. Но, на тај начин он знатно редукује ширину подручја андрагошког деловања на наставу за одрасле и поучавање. Интересантан је и покушај Мартина да с обзиром на место реализовања професионалне делатности класификује улоге андрагога. Он сматра да се професионална делатност андрагога обавља у четири типа “агенција”:

- Агенције “типа I” - установљене су да би служиле за задовољавање образовних потреба одраслих (нпр. центри за резиденцијално образовање одраслих). У њима је образовање одраслих централна функција.
- Агенције “типа II” - установљене су да би служиле за задовољавање образовних потреба младих; по потреби служе и за задовољавање образовних потреба одраслих (школе, колеџи и универзитети). У њима је образовање одраслих секундарна функција.
- Агенције “типа III” - установљене су да би служиле за задовољавање образовних и необразовних потреба у заједници (библиотеке, музеји, здравствене и социјалне институције и сл). У њима је образовање одраслих додатна функција.

- Агенције “типа IV” - установљене су да би служиле за задовољавање специјалних потреба (економских, идеолошких) посебних група (бизниса и индустрије, владе, религијских и др. група). У њима је образовање одраслих помоћна функција (Martin, 1986).

На основу ове типологије институција (“агенција”), Мартин издваја четири кључне улоге које обављају андрагози:

1. **Фокусираносћ на процес vs. фокусираносћ на производње учења** (посебно се реализује у агенцијама типа I или II). Један екстрем чине андрагози који сматрају да је њихова улога у помагању заједницама или појединцима да постану аутономни ученици. Други екстрем чине андрагози који сматрају да могу да помогну у стицању знања акумулираних у заједници ради изоштравања индивидуалног расуђивања, као и подстицања разумевања идеја и вредности у односу на социјалне и појединачне циљеве.
2. **Фокусираносћ на најредовање vs. фокусираносћ на сиречавање назадовања** (посебно се реализује у агенцијама типа I, II или III). Један екстрем чине андрагози који сматрају да својим деловањем могу да помогну појединцима да се “ухвате у коштац” са предстојећим проблемима у циљу постизања одређене контроле над сопственим животом. Други екстрем чине андрагози који сматрају да својим деловањем могу да помогну појединцима да не назадују, да не изгубе контролу над сопственим животом.
3. **Фокусираносћ на појединце vs. фокусираносћ на друштво** (посебно се реализује у агенцијама типа II, III или IV). Један екстрем чине андрагози који сматрају да могу да помогну одраслима да активно партиципирају у друштвеним променама. Други екстрем чине они који сматрају да својим деловањем могу да помогну одраслима да стекну и развију неопходна психолошка знања, разумевање, вештине и ставове неопходне за прилагођавање на социјалне промене.
4. **Фокусираносћ на професионално vs. фокусираносћ на “либерално” образовање** (реализује се у свим типовима агенција). Један екстрем чине андрагози који сматрају да могу да отворе могућност припреме за посао или за унапређење обављања посла. Други екстрем чине андрагози који сматрају да својим деловањем могу да помогну одраслима да побољшају квалитет живота (према: Martin, 1986, стр. 22 *et passim*).

Веома занимљив преглед одређења улога андрагога дала је Имелова (Imel, 1999). Она издваја више улога андрагога: наставник, инструктор, помагач, фацитатор, консултант, агент промене и тотор(ментор). Јасан је тренд да се улоге андрагога везују за теоријску основу преко које се објашњавају, указује Имел. Слично мишљење деле и други аутори који тој листи додају и улоге дизајнера програма, саветника, менаџера, аниматора, водитеља, руководиоца (Merriam & Brockett, 1997; Lawler, 2000; Овесни, 2000, 2001; Gordon & Sork, 2001).

Посебно детаљно објашњење улога које имају андрагози дао је Ноулес (Knowles, 1970; 1999; Knowles et al., 1998). Он из своје теоријске перспективе

закључује да су професионални андрагози (*adult educators*) особе које су специфично обучаване за свој позив и које у тој области перманентно развијају своју каријеру (Knowles, 1980, стр. 21). Ноулес јасно повлачи разлику између функција (задатака) и улога које обављају андрагози, што је код већине других аутора доста “замагљено”. Тако су, по његовом мишљењу, у раду андрагога на подручју образовања одраслих јасно од других издвојене следеће функције:

- (1) **дијагностичка** (установљавање образовних потреба у складу са конкретном ситуацијом: усклађивање индивидуалних, институционалних и друштвених потреба образовања и учења одраслих релевантних за окружење),
- (2) **планерска** (планирање учења и формулација задатака у складу са потребама и креирање програма активности у складу са задацима),
- (3) **административна** и **функција обучавања** (надзор процедура неопходних за ефикасну реализацију програма укључујући и избор и обучавање кадрова, управљање средствима и административним процесом, селекција полазника, финансирање и интерпретација резултата);
- (4) **органizaciona** (старање и управљање организационом структуром у циљу ефикасног развоја и извођења програма образовања одраслих),
- (5) **мотивациона** (стварање услова који подстичу одрасле да уче),
- (6) **методичка** (избор најефикаснијих метода и техника),
- (7) **координативна** (обезбеђивање неопходних људских и материјалних ресурса) и
- (8) **евалуативна** (помоћ у процењивању ефикасности и резултата учења).

Улоге андрагога разликују се и с обзиром на активности у којима они професионално делују. У процесу наставе улоге андрагога су: наставник, вођа групе и надзорник (супервизор), док су међу функцијама које обављају посебно изражене дијагностичка, планерска, мотивациона, методичка, координативна и евалуативна. На нивоу управљања програмом, најчешће улоге андрагога су: шеф комитета, шеф обуке, директор школе, декан екстензије; како су андрагози ангажовани у овим улогама одговорни за планирање и извођење програма које сачињавају бројне активности образовања одраслих, они обављају свих осам наведених функција. На нивоу руковођења (управљања) образовном институцијом или организацијом налази се само мала група запослених андрагога, наглашава Ноулес (Ibidem). Они су одговорни за развој новог знања, припрему материјала, истраживање техника, управљање деловима организације, обуку андрагога, као и за општу промоцију и даљи развој подручја образовања одраслих.

Ноулес сматра да је за разјашњавање улога андрагога у процесу образовања одраслих посебно значајно и разумевање андрагошке мисије која се може описати у односу на задовољавање три различите групе потреба и циљева:

1. **Пошребe и циљеви појединца**, при чему је основна и примарна мисија сваког андрагога - пружање помоћи при задовољавању индивидуалних

потреба и остварењу циљева: “Једна од тих потреба је превенција од застаривања (знања)... Друга ултимативна потреба појединаца је потпуно самоостваривање кроз развој свих својих потенцијала” (Ibid., стр. 23).

2. **Пошребe и циљeви орґанизације**, где се “мисија андрагога у односу на организацију огледа у задовољавању најмање три групе потреба и циљева: индивидуални развој кадрова усклађен са циљевима организације, који се односе на конкретног појединца; побољшање продуктивности (перформансе) организације и развој разумевања и укључивања јавности (Ibid., стр. 30-31).
3. **Пошребe и циљeви друштва**, при чему Ноулес сматра да су сва друштва користила процес образовања одраслих ради развоја појединаца у складу са очувањем и друштвеним напретком.

Због тога, овај аутор указује да што је мисија андрагога комплекснија, то се карактер његове улоге поступније мења; у складу са тим, мењају се и захтеви за брижљивом припремом за остваривање нових улога. Промене улога андрагога мењају се у два смера. Први смер “одређен је знањем акумулираним на основу искуства и истраживања у области образовања одраслих и блиских друштвених наука... улога андрагога се постепено мења у смеру од аматера-добровољца ка оспособљеном специјалисти; увећавају се и мултипликују могућности за оспособљавање и образовање андрагога на свим нивоима”, сматра Ноулес (Ibid., стр. 33). “Други смер у коме се улога андрагога мења, условљен је базичним теоријским концептом. Примарно, андрагози су посматрани само као особе које образују одрасле у смислу преношења знања, указивања на могућности сазнавања и подстицања на учење. Њихову клијентелу сачињавале су углавном непривилеговане групе одраслих, а њихова функција је примарно била римедијална - састојала се у пружању помоћи појединцима да се ускладе са осталима. У последњих неколико година, са друге стране, андрагози се све више у литератури означавају као ‘агенти промене’ који имају улогу ‘помоћника’. Њихову клијентелу сачињавају сви типови индивидуа (образованије особе које се укључују у активности образовања одраслих), организација и друштва. Њихове функције се све више “померају од римидијалних ка развојним - на пружање помоћи клијентели у потпуном остваривању свих потенцијала” (Ibidem).

У том смислу, стварањем замашне суме андрагошког знања, мењају се и улоге андрагога: наставничку улогу замењују улоге помагача, татора, фацилитатора, водитеља, саветника. Пут андрагога као професионалца у развоју је: од волонтера или аматера, хонорарног сарадника ка стално запосленом. Запослене андрагоге све чешће чине адекватно професионално припремљени кадрови (детаљније у: Овесни, 2000, 2001). Упоредо са овом изменом усложњавају се и функције које андрагози обављају, што захтева знатно комплекснију суму специфичног андрагошког знања које се стиче на основном високошколским студијама, али и интензивније и екстензивније активно учење у разноврсним, специјализованим програмима за професионално усавршавање и освежавање знања. Комплексан сплет образовних активнос-

ти намењених кадровима запосленим на подручју образовања одраслих директно води професионализацији подручја: он доводи до веће специјализације, дистинкције одлика професионалне (суб)културе; стварања професионалних асоцијација. Тиме се код припадника андрагошке професије повећава аутономија, њихов друштвени статус је у успону; како стичу већу друштвену моћ, повећава се и потреба за контролисањем њиховог деловања. Развијају се и посебни инструменти друштвене (нпр. лиценцирање, стандардизација) и химеричке контроле андрагошке професије (нпр. креирање кодекса професионалне етике).

*

* * *

У литератури је мало квантитативних емпиријских истраживања задатака и улога андрагога. Најчешћи методолошки дизајн за проучавање овог проблема је или студија случаја или анализа документације. Обимна анализа документације коју су спровели Мериамова и Брокет (Merriam & Brockett, 1997) довела их је до закључка како организација у којој су андрагози запослени представља круцијелни чинилац који одређује њихове задатке и улоге. Међутим, “задаци планирања програма, финансирања и администрирања програма и управљања заједнички су свим андрагошким окружењима” (Ibid., стр. 119). Нокс, анализирајући образовне потребе андрагога закључио је да су њихове примарне улоге: улога ученика, помагача у учењу и доносиоца политике образовања (Кнох, у: Merriam, 1985).

Другачији методолошки дизајн применио је Акер (Aker, 1964). Полазећи од анализе релевантне литературе он је издвојио 223 задатка и улоге андрагога. Листу је понудио на разматрање на панел-сесији којој је присуствовало 16 еминентних универзитетских професора андрагогије. Они су издвојили мерљиве, опипљиве задатке и улоге андрагога креирајући листу од 23 ајтема. Та листа је у виду анкетног листа прослеђена већ професионално ангажованим и будућим андрагозима. Ранговањем одговара Акер је као кључне задатке издвојио: евалуацију, анализирање у истраживачке сврхе, избор метода, континуирано учење, разумевање улоге андрагога, помагање одраслима да поставе сопствене циљеве, аранжирање искустава учења у интегрисаној теорији и пракси, креативно програмирање.

У студији случаја која је проучавала професионално припремање андрагошких кадрова у Европи, Овесни (Овесни, 2000, 2001) је нашла да нема јасног консензуса о задацима и улогама андрагога не само на подручју Европе, већ и на нивоу било које од десет проучаваних земаља. Слично запажање изнето је и у истраживању белгијских аутора Бафела, Вануинга и Вертеа (Buffel, Vanwing & Verte, 2006). Ради превазилажења хетерогености у одређивању кључних андрагошких улога и задатака, они предлажу дистинкцију на: функционалну, социјалну и културно-експересивну улогу. При томе, под функционалном улогом, разумеју пружање подршке у процесу одлучивања о образовању одраслих; под социјалном улогом - омогућавање појединцима и

групама да узму учешћа у јавном одлучивању о планирању друштва, а под културно-експересивно улогом - давању подршке у изражавању индивидуалног и колективног идентитета одраслих.

Веома је занимљив и налаз студије случаја коју је на узорку од 12 андрагога спровела Магро (Magro, 2002). Она је у интервјуима захтевала од субјеката да процене колико себе виде у улогама фасилитатора, ментора, ученика, “провокаatora”, инструктора, истраживача и саветника. Налази њеног истраживања указују да установе за образовање одраслих не подстичу вештине неопходне за трансформативно учење, па самим тим и не траже од андрагога да обављају адекватне улоге; уместо улога андрагога које је Магро издвојила из теоријских студија, нашла је како у пракси доминирају улоге “наставника-инструктора” и “техничара-организатора”. Овакав налаз канадска ауторка објашњава “мозаичним знањем” које се захтева у савременом “свету рада”, које за циљ нема разумевање нити активну партиципацију у изградњи демократског друштва. Тиме она подвлачи чињеницу да професионалне улоге андрагога представљају рефлексију политике практичног деловања на подручју образовања одраслих уместо релексију андрагогије у пракси образовања одраслих. Но, њено истраживање потврдило је да на испољавање професионалних улога андрагога међусобно утичу чиниоци као што су био-социјалне карактеристике, образовно и радно искуство и организациони контекст.

У методолошком погледу сличну студију случаја на узорку од 10 субјеката спровела је и Клеман (Clemans, 1997) и утврдила да се осам од десет испитаних андрагога опредељује за улогу фасилитатора као доминантну у свом раду. Ауторка налаз објашњава повећањем захтева за ефикасношћу, који представљају резултат процеса професионализације подручја образовања одраслих, а посебно примене лиценцирања, сертификације и стандардизације знања. На тај начин она указује на промену улоге андрагога која рефлектује професионализацију: улога професионално адекватно припремљеног андрагога промењена је, од наставника он “постаје” фасилитатор; уместо да поучава, он подстиче; од “апликатора” претходно детерминисаних циљева и задатака, професионално припремљени андрагог самостално организује сопствену праксу. Такву тенденцију бележе и Савићевић, Кулић и Деспотовић (Савићевић, 2002; Кулић и Деспотовић, 2004). Гордон и Сорк (Gordon & Sork, 2001) идентификовали су тенденцију да професионализација образовања одраслих утиче на повећање аутономије и одговорности, док неадекватна професионална припремљеност андрагога рефлектује мање сврсисходне андрагошке активности.

Наведена истраживања која су за предмет или неки његов аспект имала улоге андрагога, указују на међусобну повезаност професионалних улога, знања, био-социјалних, радних и организационих карактеристика, као и извесних елемената професија (аутономије, социјалног статуса, стандардизације и др). Она показују и развојност идентификованих улога, њихову променљивост с обзиром на историјски период, друштвене, политичке и еко-

номске околности, традицију, развој науке и технологије, контекст у коме се улоге реализују.

ФОРМАЛНО ПРОФЕСИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ АНДРАГОШКИХ КАДРОВА

Свака професија поседује сопствену, ексклузивну суму знања (теоријску основу и специјализоване вештине) која је одваја од других професија и даје јој професионални идентитет. Овладавање сетом специјализованих знања и вештина одваја припаднике професија једне од других, али и од парапрофесионалних група унутар сваког подручја посебно. Сет специјализованих знања и вештина толико је ексклузиван да “лекар, чак и када са својим стетоскопом седи под дрветом и даље остаје лекар, и даље може да се бави својом професијом” (Osman, 1995, стр. 5). Хенчке указује да је знање “камен међаш за професионализацију кроз установљавање научне дисциплине” (Соорег, Henschke, 2001, стр. 11), поткрепљујући то чињеницом да исто мишљење изражавају и други научни ауторитети који су се исцрпно, научно бавили проблемом професионализације образовања одраслих, у првом реду Савићевић, Мериамова, Ст. Клер и др. (Henschke & Соорег, 2006). Такво мишљење дубоко је уврежено и у нашој средини. Савићевић компарирајући развој андрагогије као науке и андрагошке праксе указује како је у већини развијених земаља интензивирано “истраживање у подручју образовања одраслих, створена је одређена сума знања која је омогућила повећану професионализацију андрагошких кадрова на различитим нивоима. У томе је био приметан удео универзитета” (Савићевић, 2003, стр. 176). Посебно је упечатљиво метафоричко објашњење значаја професионалног андрагошког знања Булатовића “Ми који смо професионално обавезни својој професији (и животу) и сами смо подељени као усменост и писменост” (Булатовић, 1999, стр. 6).

Значај теоријског знања и континуираног професионалног образовања за процес професионализације

Поједини аутори сматрају да је и “универзитетска катедра сама за себе ултимативни симбол професионалног успеха” (Van Gent, 1991, стр. 234). Лалман сматра да се процес професионализације, који је омогућен економским просперитетом друштва “довршава” кроз “интензивирање институционалног истраживања” и отварање “катедри на универзитету” (Lalman, 2004, стр. 49). И више савремених руских аутора изразило је такво схватање (Евдокимова, Кугел, Олимпијева, 2002; Вербицкая, 2002, Виштак, 2003; Зборовскийи, Шуклина, 2003). Евдокимова, Кугел и Олимпијева основну трансформацију науке у 21. веку виде у “истраживањима која се спроводе у циљу ефективног економског коришћења професионалних знања, способности и вештина”, што је “стратегија окретања науке ка професији” (Евдокимова, Кугел, Олимпијева, 2002, стр. 11). Зборовскиј и Шуклина препознају потенцијал

професионалног знања да “омогући професионалну стабилност и животни статус и да побољша адаптивни потенцијал појединаца, да им омогући флексибилност и компетитивност у тржишним условима” (Зборовскии, Шуклина, 2003, стр. 103).

Занимљиво схватање износи и немачки аутор Пегелер. Он указује на чињеницу да је број професионалаца међу особама које се баве образовањем одраслих и даље тако мали, да већину кадрова чине они који раде у “аматерском статусу” што се итекако одражава на ову област, па је зато неопходно да се разјасни због чега студирање образовања одраслих није “*conditio sine qua non*” за рад на подручју образовања одраслих. Репутација професионалаца у образовању одраслих зависи од репутације и практичне ефикасности студирања андрагога, сматра Пегелер (Pöggeler, 1996). Он и сопствено схватање професије објашњава преко појма знање: “Данас сваки одрастао мора, с времена на време, да додатно стиче нека нова професионална знања, ако жели да остане у конкуренцији... Професионално оријентисано образовање одраслих не сме се схватити као уско стручно, јер се у професионалном раду траже личности које су научиле да носе одговорност за себе и друге, на које се човек може ослонити и које су научиле да у тиму функционишу исто тако добро као и самостално. У професионално оријентисано образовање одраслих спада и то да човек тачно научи да процењује последице свог делања, да позитивно утиче на друштвену климу на радном месту и да брине о хуманизацији средине” (Pöggeler, 1997, стр. 9-10).

Увиђање улоге знања у процесу професионализације не подразумева да интелектуалну “срж” неке професије чини само познавање чињеница, јер професију не одређује само једноставна продукција и механичка дисеминација научног знања, нити само развој дистинктивних техника. Улога знања у процесу професионализације посебно се остварује преко механизма “монополизације” који постаје видљив тек када су развијене интелектуалне способности разумевања, рационализације, промишљања и решавања проблема. “Професионални идентитет”, како сматра Ларсонова (Larson, 1977) захтева од професије да контролише стварање, дисеминацију и коришћење професионалног знања. Тиме професија врши монополизацију тржишта својих услуга, јер само припадници професије могу да “на тржишту дистрибуирају професионалну експертизу” (Ibid., стр. 187). Додатни инструменти контроле на основу монополизације засноване на знању су (а) рестриктивна политика уписа нових студената на високошколске институције на којима се професионално припремају припадници професије, (б) акредитација, (ц) полагање квалификационих испита, (д) стицање лиценци, (е) стицање сертификата и др. Али, и само тржиште рада које је типично за професију и које је контролише - наглашава стратешки значај професионалног образовања. Због тога се професионално знање које се стиче кроз професионално образовање може с пуним правом сматрати кључним чиниоцем контроле професије над поделом и над тржиштем рада, али и целокупног процеса професионализације, схваћеног у ширем смислу.

Професионално знање и професионално образовање представљају “институционални кључ за разликовање занатског и професионалног модела контроле занимања” (Freidson, 1999, стр. 122). Занатски модел контроле (стручног) образовања своје место заузима на тржишту рада. Та контрола одвија се кроз процес образовања и обучавања на местима на којима представници занимања обављају свој посао. Насупрот томе, професионално образовање одвија се изван тржишта рада, у простору одвојеном од уобичајених радних места. У оба случаја, само чланови професије преносе професионална знања; но образовање је у “занатском моделу контроле” само додатна активност поред обучавања, док је образовање у “професионалном моделу контроле” - стална активност.

Разлика између ова два модела контроле (стручног/професионалног) образовања одражава се како на садржај образовања и обучавања, тако и на њихове исходе, указује Фрейдсон: “Све док се образовање одвија у учионици, оно је изоловано од практичних захтева конкретног пословног окружења, његов садржај и циљеви могу бити обухватни и систематични и могу укључивати и материјале за дискусију, укључујући и апстрактне концепте и теорије. Осим тога, све док се студенти образују и обучавају у групама (класама) на факултетима, све док је број наставника специјализованих за наставни рад ограничен, лако се може закључити да су студенти били изложени истој суми знања и вештина” (Ibid., стр. 123). Та разлика представља најзначајнији резултат стварања и ширења корпуса професионалних знања и вештина: “Све док високошколске институције могу да се посвете готово подједнако наставном и научном раду, оне су у стању да оправдају, адаптирају и прошире сопствену јурисдикцију у односу на друге професије, увећају софистициране разлике у односу на лаике, и врше рационализацију у технолошком и административном смислу”, наглашава овај аутор (Ibid., стр. 121).

Слично мишљење о изузетном значају теоријског знања за обављање професије деле и други аутори који су истраживали проблем професионализације. Ненадић (Ненадић, 1997) указује да “теорија представља најбитнији елемент професионалне активности... теоријска решења су изворна, иновативна, критички усмерена и стваралачка, а занатске активности су рутинске, неинновативне и некритичке” (Ibid., стр. 11). Данер (Danner, 1998), са чијим мишљењем се и ми слажемо, и сам појам професије одређује преко термина знање. По његовом мишљењу, “професије су занимања заснована на одређеној суми организованог знања, експертиза која је деривирана из екстензивног академског обучавања... професије се одликују специјализованим усвајањем знања кодификованог с обзиром на подручје које се стиче формалним образовањем и стажирањем” (Ibid., стр. 6). И за Абота, као што је већ раније наглашено, основа професије је у когнитивној компетенцији израженој посебно у процесу апстракције, којим се отвара могућност за примену апстрактног знања у подручју деловања сопствене професије, али и у другим, сродним подручјима. За разлику од блиског процеса редукције који је присутан и код професија и код занимања, апстракција је искључива одли-

ка професија. “Суштина контроле професије лежи у контроли апстракција које генеришу практичне технике”... те технике могу да користе и друга занимања и професије, али “само систем апстрактног знања може да редефинише проблеме и задатке, одбрани их од деловања лаика и разуме нове проблеме. Апстракција даје могућност преживљавања у компетитивном систему професија” (Abbott, 1988, стр. 8-9).

У литератури се наводе разнолике таксономије карактеристика професионалног знања. Једна од познатијих је класификација која одваја професионално од осталих врста знања с обзиром на природу и локус инструменталности, контингентност и на средства и начине професионалног деловања (Schön, 1983; Dreyfus, у: Daley, 2001; Grey, у: Evetts, 2003). Та класификација подразумева да је професионално знање инструментално, тј. узроковано ефектом. У неким случајевима његова крајња примена поприма форму артефакта (нпр. архитекта пројектује зграду, мост, пут). У другим случајевима, ефекти примене професионалног знања воде промени стања или услова (нпр. лекар помаже пацијенту да оздрави, тј. помаже пацијенту да из стања болести “пређе” у стање здравља; адвокат помаже особи коју заступа да оствари сопствено право; андрагог и наставник за одрасле помажу одраслим ученицима да из стања незнања, недовољног образовања или недовољно развијене способности “пређу” у стање поседовања довољног знања, образованости или развијене способности).

Професионални рад је контингентан и у односу на време (свака професионална одлука јединствена је јер се може донети само једном и не може се поновити у идентичним околностима), и у односу на варијабилни контекст у коме се професионално делује (одређује га мноштво чинилаца који се стално мењају: већ примењене одлуке, конкретни услови и сл). Због тога професионално деловање подразумева како ширину, тако и продубљеност специјалистичких знања.

Међутим, професионално деловање условљено је и општим знањима. У неким случајевима, неопходно је познавање деловања најразличитијих чинилаца. Професионално знање имплицира и методе, технике и процедуре, те средства и начине професионалног деловања; с обзиром на ове карактеристике има чак и покушаја разликовања професија као процедуралних и процесуалних (Salling Olesen, у: Alheit et al., Eds., 1999). Често је и схватање да професионално знање обухвата и историјске, етичке и организацијске аспекте професионалне делатности. Професионално знање је друштвено-политички и економски детерминисано и чврсто испреплетано са интересовањима, потребама, аспирацијама. У том смислу су посебно интрересантни налази Деспотовића да су аспирације за “професионалном компетентношћу, креативношћу, испољавањем најбољег у себи, професионалним, друштвено-хуманистичким и природно-техничким образовањем... не само друштвено детерминисане већ и да је и у сложеним и изузетно тешким условима живота та врста потреба, односно хтења битан део људске интелектуално-емоционалне структуре” (Деспотовић, 1998, стр. 87). То, објашњава овај аутор, зна-

чи да “што је економска ситуација боља људима је и мање стало до самог новца, до уважавања од других, професионалне компетентности, креативности, професионалног образовања и друштвено-хуманистичког образовања (које се за категорију стручњака из области друштвених наука који су такође ушли у узорак може третирати као професионално образовање) и обрнуто. Дакле, у стабилној и условно речено доброј економској ситуацији, мање инсистирамо на оним потребама чије задовољење би могло да донесе новац, дакле да побољшају економску ситуацију, што је сасвим очигледна манифестација утицаја друштвених околности на потребе” (Деспотовић, 2000, стр. 108).

На подручју образовања одраслих процес систематског развоја знања и теоријског утемељавања науке о образовању одраслих започео је после Првог светског рата, “када је започело отварање могућности систематског проучавања образовања одраслих на различитим нивоима” од када “почиње процес *професионализације* овог подручја који још траје” (Савићевић, 2003, стр. 104). Посебне индивидуалне заслуге у постављању захтева за професионализацијом образовања одраслих и развојем систематске научне суме знања о образовању и учењу одраслих у том периоду имала је читава плејада аутора, а посебно Олеснички, Роженсток, Медински, Ракић и др. (према: Савићевић, 1995а, 2000а; 2006ц). На ширем друштвеном нивоу такав значај имали су универзитети, истраживачки центри и професионалне асоцијације. На посебан значај публикација научних знања у различитим монографијама, књигама, часописима, извештајима, брошурама, које данас, све чешће преузимају Интернет и WWW, публикујући и чинећи их широко доступним указују и Мериамова и Брокет (Merriam & Brockett, 1997).

Савићевић пише да се с обзиром на развој и дисеминацију андрагошких знања може сматрати како је “током последњих декада XX века у области образовања одраслих, у светским размерама, дошло је до битних промена, иновативних приступа, нових концепција образовања и учења, формулисања и утемљивања теоријске мисли, професионализације” (Савићевић, 2003, стр. 47-48). Но, историјски посматрано, процес професионализације подручја образовања и учења одраслих најснажнији замах је добио током друге половине 20. века када су основни напори усмеравани “на доказивање разлика и особености у образовању и учењу одраслих у поређењу са образовањем и учењем деце” (Савићевић, 2006ц). У том периоду је често, као једна од кључних баријера установљавању суме знања неопходне за формално професионално образовање андрагошких кадрова установљено непостојања било какве опште, јединствене теорије образовања одраслих, потпуно прихваћене на међународном нивоу. Бошије (Boshier, 1985) је сматрао да питање јединствености и униформности науке о образовању одраслих стоји у сржи проблема замагљености одговора на питање Који су неопходни капацитети и компетенције професионалног андрагога? Схватајући образовање одраслих као академску, дескриптивну, нормативну и практичну дисциплину слично психологији, социологији, антропологији, Јенсен (Jensen, у: Verner et al., 1970)

је и практично деловање стручњака који су високошколско образовање доминантно стицали у области образовања одраслих изједначавао са професионалним деловањем припадника професија: психолог, социолог, антрополог. Такво становиште правдао је закључком како је на подручју образовања одраслих развијена замашна сума знања, до кога је дошао проучавањем јединствених научних проблема као што су: образовање одраслих, учење одраслих, динамика група за учење, микро и макро организацијски аспекти милијеа учења одраслих, образовање одраслих као социјални покрет. Поред тога, Јенсен је указивао и да је на подручју образовања одраслих развијена специфична професионална етика, и јединствен образац организације и управљања образовањем одраслих. На основу тога идентификовао је различита, прожимајућа знања генерисана у/о подручју образовања одраслих и знања развијена у другим научним дисциплинама која су, затим, позајмљена, реформулисана и примењена на подручју образовања одраслих.

Табела 5. Компетенције андрагога

АУТОРИ¹⁶

КОМПЕТЕНЦИЈЕ	Abbott, 1988.	Baert, 1996.	Chamberlain, 1961	Leirman, 1996.	Rebel, 1970	Kulich, 1977.	Spierts, 1996	Nuissl, 1994	Diff, 1999.	Звекитић и Савин, 1981.	Ulriksen, 1995.	Kasimir, 1991.	Yrjölä, 1991.	Vesell, 1999.	Borga, 1994.	Gadus et al., 1999.
когнитивна/техничка	X						X		X	X			X			X
методичка				X	X	X										
за слободно време							X									
организациска							X	X								
рефлексивна							X									
трансверзална									X							
методолошка									X							
социјална						X			X			X	X	X		
персонална и бихејвиорална		X							X		X					
политичка					X											X
за мултикултурализам																X
за комуник. на стр. језицима													X			X
за сопствено дожив. обр.													X			X
аналитичка										X						
за коришћење савремене информ. технологије													X	X		X

Различита становишта аутора који су се бавили проблемом потребних знања и способности, односно, компетенција, вештина и капацитета анализирана су и предочена у табели 5. Неслагање је тако високо, да је на основу анализа које је спровело шеснаест аутора издвојено петнаест група компете-

¹⁶ Chamberlain, Rebel, Spierts, Nuissl, Diff, Ulriksen, Kasimir, Yrjölä, Vesell, Borga, Gadus et al., сви у: Овесни, 2000.

тенција. Компетенције су схваћене као теоријски конструкти који служе за означавање сетова различитих комбинација специфичних професионалних знања, способности, вештина и капацитета, тј. сетова неопходних “општих способности за обављање неког задатка или за његово завршавање” (Reber, 1995, стр. 142), односно као “способност или могућност неопходна за успешно обављање специфичне активности или понашања, која се сматра мерљивом вештином” (Jarvis, 2002, стр. 32).

Највећи проценат укључених аутора (40.0%) као значајну је навео когнитивну/техничку компетенцију која обухвата минимални ниво захтеваних знања неопходних за остваривање одређених задатака или активности повезаних са индивидуалним професионалним развојем. На другом месту по учесталости у анализираним радовима је социјална компетенција која подразумева капацитет индивидуе за комуникацију, сарадњу, тимски рад и прихватање одговорности (33.3 одсто аутора). У нешто већем проценту (по 20.0%) наведене су методичка компетенција (која обједињује суштинске образовне функције као што су програмирање, настава, вођење, развој наставног материјала и организациона функција), персонална и бихејвиорална компетенција (која обједињује флексибилност, мотивисаност, релијабилност, самопоздање и самопоштовање индивидуе), као и компетенција за коришћење савремене информативне технологије.

Прелиминарни налази, протумачени у светлу Хуловог (Houle, 1970) становишта да је неопходно уочити чињеницу како занимања са израженом тенденцијом ка професионализацији теже да остваре неопходне групне циљеве развојем специфичних знања и њиховог коришћења на најразличитије начине указали су на више тенденција:

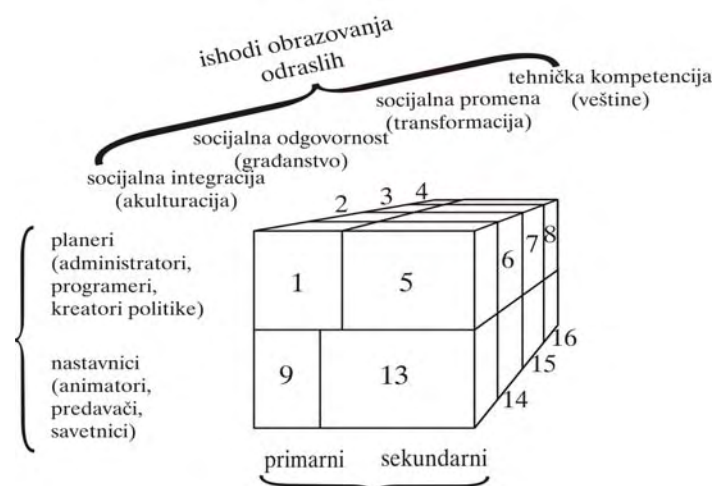
- богаћење комплексне суме теоријског знања;
- коришћење суме теоријског знања за бављење специфичним професионалним проблемима који се јављају у фундаменталним областима андрагогије;
- стварање шире суме знања и метода који се баве природом, историјом, димензијама и процесима на подручју образовања одраслих;
- преношење што је могуће обимније суме неопходних андрагошких знања и техника андрагошким кадровима пре но што почну да се баве својим радом, али и током развоја каријере на подручју образовања одраслих;
- тестирање капацитета и давање лиценци појединцима-практичарима за самостално обављање андрагошке делатности на основу прихватљивог нивоа знања (Ibid., стр. 7-8).

Са становишта андрагогије једну од најинтересантијих анализа “есенцијалних вештина” неопходних за професионално деловање на подручју образовања одраслих понудио је Галбрајт (Galbraith, 1989). Он је анализу спровео узимајући за полазну основу “једну од најопштијих улога” андрагога - улогу фасилитатора који делује у образовању одраслих, а која представља “трансакционе процесе у којима фасилитатор ступа у интеракцију са ученицима, садржајем, другим особама и материјалом ради планирања и примене обра-

зовног програма. Фасилитатор је на тај начин водич ученицима који су укључени у образовно путовање” (Ibid., стр. 10). Међу најважније вештине он убраја: опште карактеристике и интерперсоналне вештине; дидактичке и методичке вештине и трансакционе вештине поучавања и учења (деталније у: Овесни, 2007).

Занимљиво схватање значаја теоријски фундираног знања на подручју образовања одраслих, с посебним освртом на професионалне улоге андрагошких кадрова дао је Бошије (Boshier, 1985). Кадровску структуру запослених на подручју образовања одраслих он приказује графички (слика 5), приказујући класификацију андрагошких кадрова с обзиром на три димензије: улоге које обављају (наставници, планери), исходе активности образовања одраслих и с обзиром на то да ли је андрагошка функција коју обављају примарна или има секундарни значај за андрагошку професионалну делатност.

Слика 5. Кадровска структура запослених на подручју образовања одраслих



Бошије сматра да међусобне везе које граде те три димензије деловања исцрпљују варијетет кључних андрагошких активности на подручју образовања одраслих, те да би ваљало и професионално припремање обликовати према овом моделу. Међутим, он пише и да је таква фрагментисаност непотребна и да ако је реална, “припада будућности” јер и даље највећи број андрагога делује “мисионарски”, одбацујући неопходну суму теоријског знања “зарад применљивијег” знања развијеног у практичним активностима, акционим, партиципаторним или реактивним истраживањима. На то да су још увек присутни извесни отпори процесу професионализације указује и Савићевић, јер још увек има оних који изражавају ставове да “никоме не треба да буде ускраћена могућност да ради у подручју образовања одраслих због недостатка професионалног припремања”, те да “треба подстицати талентоване аматере” (Савићевић, 2003, стр. 210). Тиме, што је потпуно апсурдно са

становишта савремене науке, “негира се улога знања као фактора мењања индивидуе и социјалне средине” (Ibidem).

Занимљиво становиште о овом питању исказао је и познати северноамерички теоретичар образовања Шон (Schön, 1983). У основи Шоновог модела је идеја да постоје два облика процедуралног знања неопходна за обављање професионалне делатности која су ситуационо или акционо оријентисана. У обављању професионалне делатности чешће се примењује ситуационо учење, јер се већина важних проблема у професионалној пракси одликује јединственим, неочекиваним и супротстављаним карактеристикама. Већина спонтаних акција које се предузимају током обављања професионалне делатности је заснована на примени “знања-кроз-акцију”. Међутим, за решавање проблема током обављања важних активности у професионалној делатности погоднија је примена “рефлексије-у-акцији”. “Рефлексија-у-акцији” представља суштину професионалног деловања којом се нејасне, неодредљиве ситуације “преобраћају” у детерминисане коришћењем претходно стеченог теоријског знања и практичног искуства у “садашњим акцијама”.

Однос професионалног припремања и процеса професионализације подручја образовања и учења одраслих по нашем мишљењу, могуће је “посматрати и као односе дела према целини (где би се схватања и модели професионалног припремања андрагошких кадрова могли посматрати као сегмент комплексног проблема професионализације подручја образовања и учења одраслих), али и као динамички систем (ако се процес професионализације на подручју образовања и учења одраслих посматра као фактор који утиче на обликовање схватања и модела професионалног припремања андрагошких кадрова)” (Овесни, 2000, стр. 376).

Но, у доступној консултованој андрагошкој литератури има и другачијих мишљења. За Вилсона (Wilson, 2001) расправе о потреби фаворизовања практичног искуства и практичног знања у професионалном деловању – недостатне су и јалове. Он сматра да је такво становиште реликт анахроних дискурса о схватању теорије и праксе и да излаз из проблемске ситуације где се више практичара бави питањем “како” него питањем “због чега” ваља потражити у преиспитивању етичких и политичких димензија андрагошке делатности. Вилсон наглашава да су циљеви развоја професионалних вештина и знања развојни, да се могу само хијерархијски поставити јер је остваривање виших немогуће без реализације базичних циљева. Притом, први ниво у хијерархији односи се на развој “когнитивног знања” - стицање базичног знања о/за професију или професионално припремање (“учити знати” радити; “*pre-service education*”), док се на наредном нивоу стичу способности и вештине неопходне за ефикасну и ефективну примену знања на радном месту (“учити радити”; примена знања, “*in-service education*”).

Занимљиво је и мишљење које износи Церверо (Cervero, 1992a). Он сматра да је општеприхваћено, популарно становиште међу неадекватно професионално припремљеним кадровима, запосленим на подручју образовања одраслих, како је “знање које се стиче кроз праксу много корисније од онога

које се стиче у формалнијим облицима образовања. Такво становиште контрадикторно је доминантном гледишту и међу ‘естаблишментом’ професионалних андрагога који дају легитимитет формалном, апстрактном и општем образовању обезвређујући, при томе, свако знање које има локални значај, које је специфично и искључиво базирано на практичном искуству” (Ibid., стр. 91). Церверо проблем сагледава са теоријског становишта и закључује да “ако је чињеница да знање професионалних андрагога представља сет процеса који се разликују од процеса формалног промишљања какав се предаје на већини професионалних школа и у оквиру програма за континуирано професионално образовање онда је јасно због чега професионални андрагози имају такав став према практичном знању” (Ibid, стр. 95). Ту појаву анализира и Деспотовић који је објашњава као једну од манифестација егалитарног синдрома. Он наглашава како је сигурно да “школска спрема, односно образовање није потпуна и једина гаранција за квалитетно обављање рада, али је претпоставка за то... Логика је егалитарног синдрома да људе треба изједначити према ономе што раде а не према томе колико квалитетно то раде” што отвара могућност да се објасне разлози због којих “образовање у мање развијеним земљама као што је наша има углавном симболичку, а не и функционалну вредност као што је то случај у развијеним земљама” (Деспотовић, 1987, стр. 237-238).

За нас је посебно интересантно и схватање феномена континуираног професионалног образовања које је неопходан предуслов да професионална знања буду актуализована, усклађена са научним токовима на подручју професионалног деловања. Савићевић пише да се у развијеним срединама “уводи обавезно континуирано образовање припадника различитих професија како би се заштитили корисници од неквалитетног обављања и пружања професионалних услуга... континуирано професионално образовање треба схватити као *нераздвојни* део базичног, иницијалног универзитетског образовања” (Савићевић, 2000б, стр. 114 *et passim*). Међутим, иако је неопходно за адекватно професионално припремљене андрагоге, ваља га опрезно уобличавати, диверзификовати и прилагођавати за неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове, који су базичну професионалну припрему стекли за неку другу област.

Чест је случај да се континуирано професионално образовање неадекватно професионално припремљених кадрова заснива на прескрипцији и практичном искуству, те да им се не пружа преко потребно теоријско знање, већ само теоријски делимично уобличено практично знање. Таква пракса несумњиво да има значајног одраза на раслојавање андрагошких кадрова с обзиром на знање. Једно од могућих решења нуди Церверо (Cervero, 1992б) који сматра да се програми континуираног образовања андрагошких кадрова могу обликовати с обзиром на четири различита аспекта примене знања у професионалном деловању: (а) техничке вештине, (б) примену теоријских знања или општих принципа, (ц) критичку анализу и (д) слободно деловање засновано на искуственом знању. Тиме он подвлачи своје схватање о непри-

кладности једнообразног, униформног креирања понуде програма за континуирано професионално усавршавање “апстрактних” андрагошких кадрова. У циљу разјашњавања он поставља и три кључна питања везана за садржај, “преносиоце” професионалних знања и интересе. Церверо сматра да проблем стицања општих, практичних знања на програмима за континуирано професионално усавршавање није једноставан јер постоје значајне образовне разлике између андрагошких кадрова који у њима партиципирају: неки од њих (а) поседују солидна, актуелизована теоријска знања, (б) други су их стекли али их нису довољно освежавали, (ц) наредну групу чине они кадрови који нису стекли довољно теоријских знања из области образовања одраслих, али имају замашно практично искуство, а ту је и (д) група оних који немају довољно ни искуства нити теоријског знања о образовању одраслих.

Може се приметити и да таква дистинкција није исцрпна јер се већина запослених на подручју образовања одраслих не може сврстати ни у једну од понуђених група. Уз то, нејасно је и којим знањима ваља дати примат: да ли су нпр. андрагогу у средњој стручној школи, која се бави и образовањем одраслих ученика потребнија знања из конкретне стручне области или из андрагогије (посебно методике наставе за одрасле, андрагошке дидактике); да ли су андрагогу који се бави развојем људских ресурса потребна општа андрагошка знања, знања о савременим стремљењима у менаџменту или техникама тимског рада, или детаљно упознавање различитих послова који се обављају у организацији у којој је запослен, итд. Како избалансирати однос различитих знања: практичног и теоријског, стручног (предметног) и андрагошког знања? Како их учинити доступним? - питања су која се додатно отварају. Но, упркос дилемама око формирања професионалног (андрагошког) идентитета кроз базично професионално припремање и кроз процес континуираног професионалног образовања, упркос дилемама око избора најприхватљивијих облика и метода рада, реструктурисања односа са корисницима андрагошких услуга, професионализација подручја образовања одраслих се незауостављиво приближава мери неопходној да се закључи да су запослени на овом подручју - припадници развијене професије андрагога.

О процесу професионализације у нашој средини, с обзиром на знање, посебно се сликовито изразио британски аутор Рудок. Он је још пре двадесет година публиковао тврдњу како се у вези програма за оспособљавање андрагога “на Универзитету у Београду сви аспекти образовања одраслих, као и сва знања релевантна за учење одраслих предају и анализирају на највишем нивоу... што представља најсавременији и најсистематичнији облик професионалне припреме андрагога... немогуће је у том смислу поставити питање колико се високи, или изузетно високи стандарди постижу. У Британији не постоји ни један програм који би се на било који начин могао компарирати са њим” (Ruddock, 1985, стр. 22).

Проблеме улоге и значаја теоријског знања и континуираног професионалног образовања за професионализацију кадрова запослених на подручју образовања одраслих из различитих углова сагледавали су и проучавали

бројни домаћи аутори. Више истраживачких извештаја објављено је у Зборнику радова са Првог, Трећег и Четвртог конгреса андрагога Југославије, одржаних 1968, 1980. и 1985. године. Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду 1987. године је организовала научни скуп посвећен проблему подручја андрагогије и садржаја андрагошких дисциплина. На највишем научном нивоу вођена је дискусија о оправданости увођења више засебних андрагошких дисциплина у наставни план и програм студијске групе за андрагогију: андрагошке дидактике (Кнежевић, 1987), методике основног образовања одраслих и теорије професионалног образовања одраслих (Булатовић, 1987а, 1987б), андрагогије слободног времена (Качавенда, 1987), социјалне андрагогије (Медић, 1987), педолошке андрагогије (Јашовић, 1987), планирања кадрова и образовања (Алексић и Муждека, 1987) и психолошких дисциплина - опште психологије са психологијом личности (Хрњица, 1987) и статистике и психометрије (Ковачевић, 1987). Таква оријентација ка општем профилу андрагошких кадрова и интердисциплинарности дала је специфичан “печат” и изразиту међународну препознатљивост андрагозима припреманих на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду (детаљније у: Овесни, 2000, 2001, 2007). Деценију и по након тога, 2003. године, Друштво за образовање одраслих организује конференцију о образовању наставника у образовању одраслих (*Teacher Training in Adult Education*) на којој су презентовани резултати обухватног деловања на професионализацији андрагошких кадрова; изложена су посебно интересантна налази о односу истраживања и професионалних знања андрагога (Савићевић, 2003б; Медић, Деспотовић, Поповић, Булат, 2003; Деспотовић, 2003, Медић, 2003). И на Европској сцени у последњој деценији 20. и у првој деценији 21. века, овај проблем се изнова актуелизује; томе су посебан импулс дале европске интеграције. Организује се више научних и стручних скупова са темом образовање андрагошких кадрова, објављује се неколико обимних компаративних студија (детаљније у: Овесни, 2007). Евидентна је јединственост у оцени да је учињен крупан помак у професионализацији подручја, да се широм Европе и развијених земаља запошљавају адекватно професионално припремљени кадрови, али да је још увек присутан тренд запошљавања кадрова који нису адекватно формално образовани за посао којим се баве. У том смислу посебно је занимљив извештај Деспотовића о потребним знањима и компетенцијама андрагошких кадрова који наглашава неопходност стицања компетенција заснованих на теоријским знањима, у првом реду андрагошким, али и педагошким, психолошким, антрополошким, социолошким, филозофским при чему је неопходно узимање у обзир да “*одрасли њарџицијанџи* у процес образовања улазе са: стеченим моделом учења, различитим интересима, пакетом искустава и вредности, посебним очекивањима од образовног процеса, посебним намерама, континуираним процесом саморазвоја, карактеристикама одраслог по дефиницији” (Деспотовић, 2003, стр. 156). Од посебних вештина, издвојени су: визуелизација, презентација, модерација дискусија, интерна/екстерна мотивација, евалуација, вођење и саветовање.

Поменути низ стручних и научних скупова претходио је реформисању универзитетског образовања у Србији. Чланови катедара за андрагогију су у периоду од 2004-2005 организовали низ састанака и саветовања на којима је расправљано о садржају студија андрагогије. Донет је нови наставни план и програм, усклађен са захтевима Болоњске декларације (детаљније на URL: <http://web.f.bg.ac.rs/index.php>).

Занимљиву перспективу дају и налази по проблему сродних емпиријских истраживања. Истражујући погодност инструмента за испитивање ставова наставника о поучавању као професији, Робинс и Хјудис (Robbins & Hughes, 1967) су поставили више питања везаних за однос респондента према знању неопходном за обављање њихове професионалне делатности “Q-техником” на 30 скала (судова). Као посебно погодне за даљу примену у истраживањима ове проблематике показале су се следеће ставке, око којих се груписала већина одговора субјеката, а које су имале високу номиналну и ниску Q вредност и оне које су имале ниску номиналну и ниску Q вредност (поучавање укључује активности које су суштински интелектуалне /6.9:1.8/; поучавање је занимање и не зависи од интелектуалног знања /1.2:1.2/; интелигентна и способна особа може да поучава без икакве обуке /3.0:1.9/).

Питање доминације теоријског (или практичног знања) као основе за професионализацију наставничке професије проучавали су Бејжар и Верлуп (Beijaard & Verloop, 1996). Ови аутори утврдили су да наставници током професионалног припремања стичу замашну суму општег теоријског знања, док је практично знање које стичу практикујући наставничку професију високо контекстуализовано. Бејжар и Верлуп сматрају да је први корак који у правцу професионализације може да се предузме у таквим околностима – стандардизација како теоријског, тако и практичног знања потребног наставницима за обављање њихове професије.

Партиципацију у програмима за професионално усавршавање на докторским студијама андрагога који се професионално баве континуираним професионалним усавршавањем проучавали су Доналдсон и сарадници (Donaldson, et al., 1997). На узорку од 232 респондента као подстицаји за партиципацију у овим програмима факторском анализом (где је релијабилност мерена преко коефицијента Кронбах $\alpha=.81$) су издвојени: као најснажнији – сигурност посла и напредовање, али одмах за њим и професионални развој и учење, те развој професионалне кредибилности. Распоред ових фактора другачији је код питања користи коју имају у обављању професионалне делатности: као далеко најснажнији фактор издвојио се професионални развој и учење, а за њим следе развој професионалне кредибилности и као најслабији – сигурност посла и напредовање. На истраживачко питање Како образовање треба да има особа која може да се ефикасно професионално бави континуираним професионалним образовањем? најчешћи одговори респондента били су (а) минимално завршене мастер студије и 4 године професионалног искуства, односно, (б) оптимално завршене мастер студије и 5-9 година професионалног искуства. У погледу разрешења проблема диверзификаци-

је програма за континуирано професионално усавршавање образовања и освежавање знања евидентирани су предлози да се у процес планирања укључују практичари, да се полази од испитивања и “жељених” и “прописаних” образовних потреба потенцијалних корисника ових програма, да програми буду интерактивни у смислу пуне отворености и проходности, потпуне међусобне повезаности и да их, због такве сложености, координира професионална асоцијација.

Занимљиво истраживање, донекле везано за проблем обликовања програма за континуирано професионално усавршавање реализовао је и Воткинс (Watkins, 1999) на узорку од четрдесет различитих професионалних асоцијација из Велике Британије. Он је добио податке да се за истраживањем обухваћене различите развијене професије, које имају професионалну асоцијацију, с обзиром на садржаје које нуде могу издвојити четири групе програма за континуирано професионално усавршавање и освежавање знања. То су (према: *Ibid.*, стр. 70) програми којима се стичу и развијају вештине: одлучивања, анализирања и иновирања (интелектуалне вештине); комуницирања, менаџмента и тимског рада (међуљудски односи); подстицања, флексибилности и еластичности (подржавање) и освешћивања кључних задатака и упознавања са методима пословања (комерцијалне вештине).

Интересантно је и истраживање Акера (Aker, 1964) средином XX века, који је издвајао и класификовао образовне задатке, професионалне компетенције и специфично професионално понашање запослених на подручју образовања одраслих анализирајући различиту документацију. Најопштије извојене способности обухваћене његовим истраживањем биле су критичко мишљење, разумевање чињеница, концепата и принципа, вештине комуницирања и ставови и уверења.

Каснија истраживања указала су на посебно значајне аспекте континуираног професионалног усавршавања и процеса професионализације. Нокс (Knox, 1987) је нашао да је за партиципацију у активностима континуираног професионалног усавршавања посебно значајан, као подстицај, осећај за професионалну ефикасност, посебно изражен код високообразованих одраслих субјеката. Блант и Јанг (Blunt & Yang, 2002) факторском анализом ревидиране RAACES скале нашли су да на партиципацију у активностима континуираног образовања посебно утичу усвојени систем вредности, значај који се придаје образовању одраслих и задовољство у учењу.

Резултати наведених истраживања указују на изузетну сложеност и мултидимензионалност професионалног знања када се оно посматра као круцијелни, конститутивни чинилац професије. Они су помогли да се оцрта правац и смер у коме смо поставили више питања на које смо тражили емпиријске одговоре.

**МЕТОДОЛОШКИ
ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ
ИСТРАЖИВАЊА**

Предмет истраживања

У теоријском приступу разматрани су најзначајнији аспекти општег предмета истраживања - *процеса професионализације подручја образовања одраслих*. На основу доступне, коришћене литературе кључни елементи професије су анализирани и образложени из перспективе развијених професија и из перспективе подручја образовања одраслих.

Сходно таквом позиционирању кључне карактеристике предмета истраживања схваћене су као изразито комплексна својства која је могуће мерити с обзиром на то да “по својој природи поседују одређене карактеристике, иманентне могућности мерења” (Матовић, 2007, стр. 75). *Професионалне асоцијације* одређене су као удружења која организују чланови професије, у којима су односи високо формализовани. Ови односи мерени су преко перцепције: контроле уласка у професионалну асоцијацију путем баријера заснованих на квалификацијама (специјалистичком знању); формализованости састанака на којима припадници професионалне асоцијације дискутују о проблемима у пракси; постојања снажне, повезане професионалне асоцијације; процене моћи сопствене професионалне асоцијације у друштву и на подручју делатности и перцепције контроле уласка у професионалну асоцијацију преко баријера заснованих на прописаним (захтеваним) стандардима.

Професионална аутономија разматрана је као социолошко-психолошки конструкт који обухвата различита уверења о слободи и независности у одлучивању и професионалном деловању на глобалном, екстерном и интерном плану. Она је схваћена као мера у којој појединци опажају себе као легитимне носиоце моћи контроле процеса професионалног деловања, која се може експлицирати преко: (1) перцепције елемената који представљају основ за испољавање аутономије у обављању делатности: комплексности посла која имплицира аутономију у деловању, постојања сталног преиспитивања и критичког промишљања праксе, уживања привилегија због угледа професије, самосталности у одлучивању о кључним стварима у организацији, поседовања аутономије у раду и степена давања предности сопственом мишљењу у раду; (2) перцепције утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију; (3) процене значаја сопственог професионалног утицаја (као одраза професионалне аутономије); (4) перцепције самосталности у одлучивању о професионалним активностима и (5) перцепције испољавања самосталности у формалној организацији рада.

Друштвена контрола одређена је као могућност модификовања и промене понашања кроз систематско коришћење санкција и награда, коју врше различити социјални актери, али и као процес којим се осигурава поштовање норми професионалне групе и друштва у целини. То својство професије посматрано је преко више конститутивних елемената: перцепције сопствене одговорности, перцепције поверења различитих социјалних актера и односа

према систему санкционисања, перцепције сопствене специјалистичке јурисдикције, перцепције процене подстицајности и фреквенције евалуације. Друштвена контрола посебно је разматрана и као мера перцепције позиције локуса одговорности, увођења и примене система санкција, поверења особа са којима су субјекти у директном односу током реализације професионалних активности, поверења особа из ширег окружења са којима субјекти имају посредан однос током реализације професионалних активности са једне стране и новчаних (економских) санкција, забране коришћења привилегија у бављењу професионалном делатношћу, економских или других награда, осталих (не новчаних) санкција, општег санкционисања непрофесионалног понашања и санкционисања или награђивања за (не)успехе у практичном раду са друге стране. Са друге стране, **социјални статус** одређен је као позиција, положај у социјалном поретку или унутар неке социјалне групе, “претходно дефинисан престиж приписан особи или позицији унутар социјалне групе” (Jarvis, 2002, стр. 176), тј. мера перцепције: основних статусних атрибута професија, односа јавности (друштва) према професији, сопствене професионалне одговорности, контроле образовања припадника професије, друштвеног значаја и препознатљивости професије, контроле подручја професионалног деловања, сопствене професије као чиниоца друштвене стабилности, професионалне моћи и ексклузивности поседованог знања, егзекутивне моћи у обављању професионалне праксе.

Уопштено посматрано, стандарди су основа за компарацију, процену неког својства; општеприхваћени ниво реализације професионалног деловања и понашања. Због тога су **професионални стандарди** одређени као мера, израз перцепције: настојања да се допринесе друштвеним интересима, постојања акредитационих стандарда, континуиране стандардизације обављања професионалне делатности у смислу компетентности и у смислу етичности, општег осавремењавања професионалне делатности и усклађености са савременим токовима у професији, материјалних награда, “унутрашњих” награда, посвећености и оданости сопственој професији, тежње професионалном идеалу, те професионалне компетентности засноване на знању, екстерне и легислативне стандардизације професије. **Професионална етика** везује се за сет применљивих правила (кодекс) која нису постављена на објективним, научним, већ пре на субјективним оценама. У том смислу, професионална етика одређена је као основа друштвених договора међу различитим интересним групама које делују на истом подручју, као и у ширем социјалном контексту и за потребе истраживања експликована преко перцепције: сопственог прихватања формалног/неформалног кодекса професионалне етике, функције регулаторности формалног/неформалног кодекса професионалне етике, снаге придржавања кодекса професионалне етике, процене опажања односа према клијентима и процене опажања односа према колегама. **Професионална субкултура** посматрана је као својство културе групе или категорије одраслих који могу да развије сопствену субкултуру; она је “на неки начин упоредива са њиховим етосом, и у том значењу се термин ко-

ристи у сфери образовања” (Ибид, стр. 178). За потребе истраживања одређена је као мера перцепције: односа са колегама у институцији/ организацији у којој су субјекти запослени, колегијалности, посвећивања пажње неговању међусобних односа са колегама, провођења заједничког времена са колегама уопште и током базичне професионалне припреме, посебно, врсте послова који се обављају, сличности ставова о важним професионалним питањима, сличности норми професионалног понашања, сличности уверења, норми професионалног понашања и правила облачења, сличности правила облачења, разумљивости професионалног језика, спољашњих ознака сопствене професије (симбола), пружања међусобне професионалне помоћи и подстицања професионалног надметања. За потребе истраживања **професионално образовање** је схваћено као формално интегрисани професионални развој индивидуе који се остварује кроз различите образовне активности и експлицитно као мера у којој индивидуе перципирају: сопствену професионалну компетенцију, однос према сопственом професионалном знању, задовољства условима у којима је стицано професионално знање, однос према континуираном професионалном образовању, разлоге за предузимање активности континуираног професионалног образовања, доминантни локус подршке за предузимање активности континуираног професионалног образовања, сопствену партиципацију у активностима континуираног професионалног образовања, важност појединих активности континуираног професионалног образовања и фреквенцију сопствене партиципације у активностима континуираног професионалног образовања.

На додатну сложеност предмета истраживања указује и одређење професије као занимања које захтева специјализовано, кроз дуготрајну формалну основну припрему стицано високошколско образовање и даљи континуирани професионални развој; стечено знање се аутономно примењује, етично, на основу формализованих стандарда, примена знања је друштвено контролисана. Професију обављају појединци који уживају висок социјални статус, припадају истој професионалној (суб)култури и остварују чланство у професионалној асоцијацији. Још снажнија терминолошка испреплитаност уочава се кроз разумевање појма професионализације. Професионализација је схваћена као “процес структуралне промене која се јавља у занимању када оно развије досегнутост јавне препознатљивости и свог статуса као професије” (Ибид., стр. 148), односно, као процес кроз који занимање за које је неопходна претходна дуготрајна професионална припрема на прописаној високошколској институцији кроз различите промене у аутономији, статусу и/или престижу и моћи, те понекад и кроз промене третмана државе према некој професији почиње да доминира одређеним делом тржишта услуга (подручјем професионалног деловања). Та доминација остварује се претежно преко професионалне асоцијације; њу чине припадници професије који припадају истој професионалној (суб)култури, који прихватају заједнички кодекс професионалне етике и договорене професионалне стандарде.

Проблем истраживања

Позиционирање предмета истраживања условило је постављање основног истраживачког питања: Да ли претходна професионална припрема тј. њена сублимација у професионално знање доминира процесом професионализације подручја образовања одраслих? У том смислу, као основни проблем истраживања одређен је међусобни однос формалног професионалног образовања и процеса професионализације подручја образовања одраслих, који је сагледаван додатно и из перспективе био-социјалних, радних и организационих чинилаца. Тако схваћен ужи истраживачки проблем, који смо сматрали мерљивим и сагледивим у истраживању са претходно задатим обимом и јасно предвиђеном сврхом експликован је кроз неколико једноставнијих истраживачких питања: Да ли претходна професионална припрема има утицаја на испољавање појединих елемената професије? Каква је природа тог утицаја? Да ли на испољавање елемената професије имају утицај чиниоци из радне, организационе или био-социјалне сфере? Каква је природа деловања тих чинилаца?

Циљ истраживања

Из тако постављеног проблема, проистекао је и непосредни циљ истраживања - проучавање процеса професионализације подручја образовања одраслих с обзиром на професионалну припремљеност андрагошких кадрова и испољеност елемената професије.

Задаци истраживања

У настојању да поједноставимо комплексно одређени циљ истраживања, издвојено је више истраживачких задатака, усмерених на испитивање и утврђивање:

- претходне професионалне припреме андрагошких кадрова,
- изражености појединих елемената професије,
- међусобног односа претходне професионалне припреме и појединих елемената професије,
- међусобног односа појединих елемената професије са чиниоцима из био-социјалног, радног и организационог комплекса,
- изражености разлога за бављење професијом,
- међусобног односа претходне професионалне припреме и разлога за бављење професијом,
- међусобног односа разлога за бављење професијом и чинилаца из био-социјалног, радног и организационог комплекса,
- изражености професионалних улога,
- међусобног односа претходне професионалне припреме и професионалних улога и
- међусобног деловања професионалних улога и појединих елемената професије.

Варијабле истраживања

Истраживачке варијабле груписане су као зависне, независне и контролне.

- (1) Зависну варијаблу представљају **елементи професије**:
 - а. професионалне асоцијације,
 - б. професионална аутономија,
 - ц. социјална контрола професија,
 - д. друштвени статус професија,
 - е. професионални стандарди,
 - ф. професионална етика,
 - г. професионална (суб)култура,
 - х. разлози за бављење професијом¹⁷ и
 - и. професионалне андрагошке улоге и задаци¹⁸.
- (2) Независну варијаблу представља “**образовни комплекс**”, који је експлицитан је преко више индикатора:
 - а. нивоа формалног образовања,
 - б. области формалног образовања и
 - ц. професионалне андрагошке улоге и задатака.
- (3) Контролне варијабле груписане су у три комплекса: био-социјални, радни и организациони.
 - а. “**Био-социјални комплекс**” обухватио је различите параметре: пол, старосну доб, начин стицања образовања, брачни статус, родитељски статус, висину месечних прохода, образовни ниво мајке, образовни ниво оца, радно место мајке и радно место оца респондента.

Један од основних разлога за такво дизајнирање комплекса варијабли су налази бројних, на претходним странама приказаних студија, које су се све, између осталог, бавиле и истраживањем утицаја различитих био-социјалних чинилаца на процес професионализације (професионалност, професију). Други разлог лежи у међусобном односу два посебно значајна процеса: (1) процеса професионализације и (2) процеса професионалне социјализације. Професионална социјализација, која представља спецификум социјализације одраслих, започиње знатно пре одраслог доба. У ранијим историјским периодима и другачијим друштвеним околностима она је започињала у детињству или раној младости и често се, у потпуности, одвијала у породици. Данас се, услед бројних промена у сфери друштвене поделе рада, само део професионалне социјализације деце и младих одвија у породици (“фаза антиципаторне социјализације”) (Медић, 1993, Berger and Luckmann, 1966).

Разлике у професионалној социјализацији често се објашњавају одређеним ситуационим факторима. Међу њима значајно место заузимају карактеристике професије, социјална мобилност у односу на порекло, посвећеност послу, међуљудски односи, етички кодекс, индивидуалне карактеристике,

¹⁷ Ова варијабла мењала је свој статус у истраживању и анализи резултата, тако да је у неким случајевима третирана као зависна, а у другим случајевима као независна варијабла.

¹⁸ Исто.

опште и специјалне способности, радна мотивација, разлози избора и склоности и осећање задовољства због избора или бављења професијом, индивидуална структура личности, социјално порекло и породични професионални контекст (Медић, 1993, стр. 135-136). Међутим, за ток и исход фазе антиципаторне социјализације посебан значај имају неки ситуациони чиниоци, посебно социјално порекло и породични професионални контекст, јер “развој интересовања за поједине области знања, идентификовање сопствених склоности и способности, предуслови су одговарајућег избора занимања, које онда опредељује упис у школе у којима се стиче професионално образовање” (Ибид., стр. 134).

И раније студије указале су на значај социјалног порекла и породичног професионалног контекста у постизању ефикасности у професионалној социјализацији одраслих. Међутим, око раздвајања социјалног порекла од породичног професионалног контекста постоје бројна неслагања. Поједини аутори (Smith and Macaulay, 1980; Cookson, 1986, у: Silva et al., 1998; Dornbusch et al., 1996) сматрају да су основни индикатори социјалног порекла: здравље, редослед рођења, старосна доб, брачни статус, етницитет, раса итд., док породични професионални контекст посматрају као један од индикатора социо-економског статуса. Са друге стране, неки истраживачи (Fullarton, 2001) слажу се у оцени да породични професионални контекст представља само један од индикатора социјалног порекла.

Према Бергеру и Лукману, ефикасност не само у антиципаторној, већ и у наредној фази социјализације (у терминима ова два аутора, *секундарна социјализација*, неопходна за обављање професије), условљена је “интензивном концентрацијом свих значајних интеракција са новом социјалном групом; она се, такође, поспешује минимизовањем контрадикција између ранијег и новог социјалног окружења” (Berger and Luckmann, 1966, стр. 145). Стога, снажан утицај који социјално порекло и породични професионални контекст (посебно занимање родитеља) врше на професионалну социјализацију није ограничен само на период детињства и младости и фазу примарне социјализације, већ се продужава на читав радни век, закључују с правом ови аутори. Та тврдња у потпуности је потврђена и налазима бројних каснијих истраживања (Медић, 1993; Dickstein, 1993, у: Beagan, 2001; Hall and Donaldson, 1997, у: Nolan and Chelesvig, comp., 1997. и др).

Емпиријска потврђеност те тврдње представља кључни разлог због кога се разлике међу припадницима појединих професија у погледу социјалног порекла и породичног професионалног контекста (занимања и подручја професионалног ангажовања родитеља) често узимају као основа комплексних проучавања не само професионалне социјализације већ и професионализације (Shapiro and Jones, 1979, у: Beagan, 2001; Dornbusch et al., 1996; Hall and Donaldson, 1997, у: Nolan and Chelesvig, comp., 1997; de los Santos, 1998, Pratt et al., 1998, сви у: Kimmel, comp., 1998; Beagan, 2000; Newman, 2000; Briston and Kedslie, 2001; Китаев, 2003). Резултати студија указују да утврђене разлике имају значајне импликације на: начин обављања посла, однос према профе-

сији, ефикасност, трајност бављења професионалном праксом, мотиве за бављење професијом, прихватање професионалне (суб)културе, развој и успех у развоју професионалних вештина, способности и компетенција, мотиве за “улазак” у професију, прихватање кодекса професионалне етике и на самосталност у доношењу професионалних одлука. Потребно је напоменути да се и приликом истраживања других андрагошких проблема као индикатори социјалног порекла често узимају и поседовање одређених материјалних добара, пребивалиште (рурална или урбана средина), припадност одређеној расној и етничкој групи, конфесија, број чланова породице и сл. Међутим, са изузетком припадности одређеној расној и етничкој групи, односно припадности одређеном друштвеном слоју или класи, чије смо уврштавање сматрали неприкладним, с обзиром на друштвено-политичко-економску и етничку посебност средине у којој је обављено истраживање, остали индикатори се нису показали релевантним у статистичком смислу у наведеним студијама које се баве проблемима професионалности и/или професионализације.

Занимљиви су и налази до којих је дошао Савићевић, који наводи да “Истраживања показују да су родитељски утицаји снажнији на синове него на кћери. Утицај мајке је нешто виши него утицај оца. Према истраживањима постоји корелација између услова живота у породици и степена постизања успеха у образовању. Рани утицаји у породици могу имати и позитивну улогу у чувању диспозиција за даље учење и образовање. Резултати су посебно значајни и за наше услове живота у којима није сувишно наглашавати да диференцијација у условима образовања не почиње у средњој школи или на факултету, већ у породици” (Савићевић, 1992, стр. 106).

Приликом изостављања индикатора “припадност одређеном друштвеном слоју или класи”, осим чињенице да се наше друштво налази у периоду транзиције, пошли смо и од схватања да је у неким (посебно неразвијеним) срединама, као и за проучавање проблема професије и образовања, породични професионални контекст статистички осетљивији индикатор за утврђивање социјалног порекла него припадност одређеном друштвеном слоју или класи, посебно ако се узима заједно са нивоом зараде или висином месечних прихода. Такво мишљење изражавају многи аутори (Robinson, Andreyenkov, Patrushev, 1988; Rubenson, 1998, у: Kimmel, comp., 1998).

При томе, узимајући у обзир могући, унапред задати обим нашег истраживања, оставили смо по страни дискурсе о проблему међусобног односа социо-економског статуса, социјалног порекла и породичног професионалног контекста, и определили се за социо-андрагошки статус као варијаблу којом се ова три индикатора ефикасно обједињују. Потпору за такву одлуку нашли смо и у савременим истраживањима (приказаним на табели 6 на наредној страни) која се баве професионализацијом и сродним проблемима (професионалност, професионална ефикасност и сл), у којима се као додатне релевантне социо-андрагошке карактеристике испитаника наводе пол, године старости, образовни ниво и област базичног образовања, начин сти-

цања професионалног образовања, брачни статус, радно искуство, модел развоја каријере, положај/звање и подручје рада. На основу приказане табеле 6, може се закључити да највећи број (73,33%) наведених истраживања као релевантну био-социјалну карактеристику наводе **џол**. До сличног закључка дошли су и Филипс и Имхоф (Phillips and Imhoff, 1997). Наводећи резултате бројних студија, ови аутори сматрају да је припадност полу високо дистинктиван индикатор не само за професионалност и професионализацију, већ и за избор професије, професионално усавршавање, модел развоја каријере. Филипс и Имхоф ту социо-андрагошку карактеристику повезују и са професионалним улогама.

Табела 6. Контролне варијабле у истраживањима професионализације

	пол	подручје рада	ниво образовања	област базичног образовања	радни статус	радно искуство	године старости	положај/звање	везаност за институцију	модел развоја каријере	брачни статус	трајност (стварна и жељена) бављења праксом
Hall and Donaldson, 1997	x		x	x					x	x		
Leicht, Fennell, 1997	x					x						
Pearce et. al, 1998	x	x	x			x	x	x				
Singh, Billingsley, 1998						x						x
Phillips and Imhoff, 1999	x							x			x	
Caffarella, 2000	x		x								x	
Darling-Hammond, 2000	x		x			x						
Gudmundsdottir & Flem, 2000	x					x						
Modarresi et al., 2000	x	x	x	x	x							
Joffres and Haughey, 2001	x		x		x	x	x	x			x	
Podgursky, 2001			x									
Thomas & Loadman, 2001	x					x						

Међутим, има и другачијих закључака. Широко прихваћен Суперов модел развоја каријере (Super, 1980, у: Ibid. стр. 40-41) показује да су вишеструке улоге чинилац који се у готово подједнакој мери може издвојити и код мушкараца и жена, иако је у истраживањима константно евидентирано статистички значајно постојање разлика у управљању професионалном улогом с обзиром на пол. Но, ваља нагласити да се и сам Супер касније делимично оградио од тих налаза. Он је осамдесетих година указао да наведене разлике, иако се у истраживањима често јављају и показују одређену статистичку значајност, нису тако високо изражене као раније, до педесетих година 20. века; већ су делом условљене и брачним статусом, али и неким другим чиниоцима који могу бити културне, образовне, социјалне, економске и психолошке природе (Ibid., стр. 31). На тај начин Супер минимизује значај утицаја пола на различите аспекте професије. Мада је положај жене у друштву значајно промењен са повећањем доступности образовања, посебно образовања одраслих, сматрамо да је оправдање које овај аутор црпи у промени

положаја жене након “сексуалне револуције” недовољно, посебно ако се има на уму значајно варирање с обзиром на структуру друштва, конфесију, економско благостање. Некритичко прихватање и експлоатација емпиријским налазима неутемељене чињенице да су жене већ досегле висок степен еманципације може, такође, довести и до замагљивања проблема професионализације о коме је немогуће дискутовати без освртања на аспекте друштвене моћи и контроле (детаљније нпр. у: Caffarella et al., Eds., 2000).

На основу коришћене литературе, стиче се утисак да процес професионализације тече спорије у професијама које се опажају као доминантно феминине услед чињенице да жене у савременом друштву и даље имају знатно мању политичку и економску моћ и могућност контроле, који представљају један од предуслова професионализације. Осим тога, не само да се бележи спорија професионализација тзв. фемининих професија (за чије припаднице се у новије време како у научном, тако и у колоквијалном говору све чешће користи термин “ружичасте крагнице” - “*pink collars*”), већ и доминантна “маскулиност” већ развијених професија (детаљније у: Witz, 1992, према: Macdonald, К.М., 1995; Овесни, 2007)

- б. “**Радни комплекс**” обухватио је различите параметре којима су испитивани: дужина радног стажа, планови везани за развој каријере, начин на који су субјекти професионално ангажовани и звање у коме су професионално ангажовани, однос према развоју каријере, област у којој су субјекти започели своју каријеру, број институција /организација у којима су субјекти били запослени и бављење паузама између два запослења (садржај).

За такву композицију елемената у “радном комплексу” одлучили смо се на основу резултата сродних студија (Klitgaard, and Hall, 1974, Murnane and Phillips, 1981, сви у: Darling-Hammond, 1987) који указују и на значај ефекта искуства која се стичу током развоја каријере, али не директно везаних за професионализацију. Међутим, студије Розенхолца, те Жофреа и Хјуа (Rosenholtz, 1986, у: Darling-Hammond, 1987; Joffres and Haughey, 2001) указале су да овај ефекат не мора увек да буде статистички значајан, нити линеаран. Њихова истраживања показала су и да се позитивни ефекти искустава која се стичу током развоја каријере јављају најчешће после пете године од момента запошљавања, али и да нису ретке ни ситуације у којима сличне позитивне ефекте испољавају и веома добро професионално припремљени приправници. Са друге стране, код појединаца који нису партиципирали у програмима за професионално усавршавање и освежавање знања, иако имају статус “ветерана”, веома често изостаје овај позитивни ефекат.

За потребе истраживања развој каријере је одређен као укупна констелација психолошких, социолошких, образовних, физичких, економских и случајних чинилаца који комбинују облик каријере било које индивидуе током животног века. Поред тога, за објашњење целокупног “радног комплекса” важно је указати и на појаву “несигурности” традиционално присутне на подручју професија, која постаје све доминантнија и у другим карије-

рама. Наиме, упоредо са све израженијим захтевима за повећањем суме специјалистичког знања, вештина и компетенција, који се постављају пред већину савремених професија и занимања, каријере (посебно професионалне) постају све несигурније.

Новија истраживања показују да в...особе које данас улазе у свет рада могу да очекују да промене послодавца осам пута током каријере, а да је само половина тих промена добровољнаг (Watkins, 1999, стр. 63). То значи да се традиционални линеарни модел развоја каријере (образовање-запошљавање-пензионисање) односи на мање од 1/3 свих запослених, па је, посебно када је реч о каријери, у савременом свету рада сврсисходније говорити о три форме, а не о једном, линеарном моделу развоја каријере. Због тога се у консултованој литератури често помињу линеарна, слободна и мешана форма развоја каријере (Middlehurst and Kennie, 1997, у: Watkins, 1999; Knowles, 1999; Singh, 1998, у: Joffres and Haughey, 2001; Harris-Tuck and Price, 2001; Овесни, 2007). Ти модели развоја каријере имају у научном смислу занимљиве импликације и на различите аспекте стицања професионалног знања. Приметно је да учесталост јављања нових модела развоја каријере условљава и промене у опажању обавеза послодавца према запосленима с обзиром на програме професионалног усавршавања, тј. промене впровајдераг континуираног професионалног усавршавања. Према налазима више истраживања, како наводи Ваткинс (Watkins, 1999), због тога што не очекују да припадници професија остану у њиховој организацији до краја живота, послодавци не осећају обавезу да им обезбеде образовне програме којима би се побољшала ефикасност, већ је препуштају самим професионалцима, за разлику од програма намењених кадровима са нижим нивоима образовања за које често и у значајном обиму, организују разноврсне програме обучавања.

ц. “**Организациони комплекс**” обухватио је два параметара: институција /организација у којој субјекти сада обављају сопствену професионалну делатност и сектор (државни или приватни) коме припада институција/организација у којој субјекти сада обављају сопствену професионалну делатност.

Промене у организационом смислу које утичу на домен професионализације посебно исцрпно су објаснили Екројд и Муцио (Askroyd & Muzio, 2004). Они сматрају да све чешће уместо самостално, у приватном сектору, припадници развијених професија своју делатност обављају “у професионалним групама преко којих дистрибуирају своје знање као основни ресурс у стабилном и институционализованом систему награђивања” (Ibid., стр. 5).

Поред тога, сматрали смо важним да одговоримо и на питања која су везана за однос неких организационих карактеристика и различитих аспеката појединих димензија професионализације. Организације на подручју образовања, показала су истраживања, могу бити у интеракцији са персоналним својствима запослених и утицати на њихову професионалну оријентацију и понашање (Cheng, 1996, стр. 165). За успешно функционисање утврђен је посебан значај организационе структуре. Врста, као и структура организације

отварају простор и за испитивање мере у којој припадници професија контактирају и сарађују са другим колегама. Организациона структура утиче на формализам у односима запослених, хијерархију ауторитета и партиципације у одлучивању.

Хипотезе истраживања

Општа очекивања од истраживања директно су произашла из прихваћених теоријских основа и налаза сродних истраживања. Најопштија хипотеза истраживања - процес професионализације подручја образовања одраслих условљен је професионалном припремљеношћу андрагошких кадрова и испољеношћу елемената професије – послужила је за формулисање Null хипотезе:

H_0 : Претходна професионална припрема представља кључни чинилац у процесу професионализације који утиче на испољеност елемената професије, на који кроз сложене функције утицај врше и различити чиниоци из био-социјалног, радног и организационог комплекса.

Тако широко постављена општа хипотеза објединила је мноштво истраживачких Null-хипотеза о нормалности дистрибуције одговора прикупљених различитим инструментима којима је испитивана перцепција:

1. Специјалистичког знања као предуслова који обезбеђује припадност професионалној асоцијацији;
2. Моћи (утицаја) професионалне асоцијације у друштву;
3. Моћи (утицаја) професионалне асоцијације на подручју делатности;
4. Учесталости одржавања формалних састанака међу припадницима професије;
5. Степена и снаге повезаности чланова професионалне асоцијације;
6. Примењености стандарда за “улазак” у професионалну асоцијацију;
7. Постојања аутономије у сопственом професионалном деловању;
8. Утицаја положаја у организацији на професионалну аутономију;
9. Значаја сопственог професионалног утицаја (као одраза професионалне аутономије);
10. Самосталности у одлучивању о професионалним активностима, преко процене о одлучивању у професионалном деловању;
11. Испољавања самосталности у формалној организацији рада као одраза професионалне аутономије;
12. Испољавања сопствене одговорности;
13. Поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери;
14. Односа према систему санкционисања посматраног кроз призму континуираног професионалног образовања;
15. Односа према систему санкционисања;
16. Сопствене специјалистичке јурисдикције;
17. Фреквенције различитих типова евалуације с обзиром на субјекте који је обављају;

18. Подстицајности различитих типова евалуације сходно субјектима који је обављају;
19. Друштвеног статуса сопствене професије;
20. Елемената професионалних стандарда;
21. Елемената професионалне етике;
22. Елемената професионалне субкултуре;
23. Разлога за бављење професијом;
24. Доминантних професионалних улога;
25. Елемената базичне професионалне припреме;
26. Елемената континуираног професионалног образовања.

Метод, технике и инструменти истраживања

У емпиријском делу истраживања примењен је квантитативни, не-експериментални, дескриптивни истраживачки метод (према: Мужих, 1986, Баковљев, 1997; Матовић, 2007). Сходно томе, у процесу прикупљања информација донета је одлука да се као основне истраживачке технике примене анкетирање и скалирање. Коришћено је више инструмената истраживања па је, стриктно посматрано, основни истраживачки инструмент била батерија инструмената сачињена од упитника и скала. Сва питања у батерији инструмената коришћена су и у прелиминарном и у основном мерном инструменту. Једина измена односила се на део којим су прикупљани подаци о андрагошким улозима који није био укључен у прелиминарно, “пилот” истраживање. Упитник је сходно предмету мерења подељен на три дела.

1. Првим делом испитивани су: пол субјеката, њихова старосна доб, начин стицања образовања, брачни статус, родитељски статус, висина месечних прохода, образовни ниво мајке, образовни ниво оца, радно место мајке и радно место оца, тј. прикупљани подаци о варијаблама из “биосоцијалног комплекса”. Иако је остављена могућност давања различитих одговора, претходно утврђеним начином класификације (баждарењем) сва питања су суштински била затвореног типа и у прелиминарном и у основном мерном инструменту (деталније у: Овесни, 2007).
2. Другим делом инструмента прикупљани су подаци о варијаблама из “радног комплекса”: дужини радног стажа, плановима везаним за развој каријере, начину на који су субјекти професионално ангажовани и звању у коме су професионално ангажовани, односу према развоју каријере, области у којој су респонденти започели каријеру, броју институција /организација у којима су били запослени и о бављењу паузама између два запослења (садржај). Сва питања осим једног суштински су била затвореног типа и у прелиминарном и у основном мерном инструменту (деталније у: Ибидем).
3. Трећи део инструмента био је намењен прикупљању података о варијаблама из “организационог комплекса”: институцији/организацији и сектору (државном или приватном) коме припада институција/организација

у којој субјекти обављају сопствену професионалну делатност. Прво питање је било отвореног, а друго затвореног типа (детаљније у: Ибидем).

У прелиминарном, “пилот-истраживању”, спроведеном на узорку од 90 припадника традиционалних професија који је добијен методом егзактног узорковања у софтверском програмском “пакету” СПСС утврђена је висока номинална вредност коефицијента $\alpha=0,953$, као и изузетно висока номинална вредност других коефицијената релијабилности за цео инструмент од укупно 299 ставки. За сваки засебни инструмент (сходно и његовом садржају и методолошком дизајну) испитивани су сви статистички коефицијенти релијабилности, израчунати су моментни коефицијенти првог и другог реда, стандардна девијација, рађене су Ајтем-ајтем анализа (студија интерне структуре теста) и анализа релијабилности, посебно просечна корелација међу ставкама, корелација између ставке и целокупног инструмента, те аритметичка средина, варијанса и стандардна девијација, али и Cronbach α коефицијент у случају одстрањивања ставке, као и анализа варијансе за сваки инструмент посебно (између субјеката, унутар субјеката, између ставки). Сви ови резултати су указали на веома високе показатеље метријских карактеристика инструмента (посебно на његову високу релијабилност – поузданост, те на конструктивну валидност, објективност, осетљивост, дискриминативност). На основу приказаних статистичких показатеља може се тврдити како је батерија инструмената коришћена за прикупљање података у овом истраживању хомоген-једнодимензионална, те да услед присуства тог својства “мора да мери неки одређен конструкт” (Фајгел, 2003, стр. 289). Претпоставили смо да је то конструкт - процес професионализације, односно, конструкт који садржајно обликују различите димензије професионализације. Те димензије експликоване су преко засебних елемената (карактеристика) формалног професионалног образовања, професионалних асоцијација, професионалне аутономије, социјалне контроле професије, друштвеног статуса професије, професионалних стандарда, професионалне етике, професионалне (суб)културе и разлога за бављење професијом.

Ваљаност инструмента проверавана је двоструко: с обзиром на слагање с резултатима који су постигнути другим инструментима као на критеријум ваљаности (тако што је више ставки преузето из других, релевантних истраживања проучаваног проблема и прилагођено предмету, сврси и задацима) те Делфи техником, и то уз помоћ хотимично изабраних истраживача - еминентних стручњака за област професионализације, подручја образовања одраслих, односно, за област методологије педагошких и андрагошких истраживања.

У делу који следи за упитником инструменти су претежно груписани сходно методолошком дизајну, у циљу остварења економичности и ради избегавања монотоности: 103 петостепене скале Likert-овог типа спојене су у засебан мерни инструмент ($\alpha=0,944$); засебан мерни инструмент чинило је 10 питања којима је тражено рангирање одговора о перцепцији сопствене професионалне компетенције и перцепцији сопствене специјалистичке јурис-

дикције. Засебан мерни инструмент сачињен је од 49 дихотомних скала Моккен-овог типа, које су, засебно посматрано, показале прилично високе показатеље релијабилности. Иако је евидентна сличност ове врсте скала са кумулативним скалама Гутман-овог типа (Хавелка, Кузмановић и Попадић, 1998), јасно је да се ради о скалама Моккен-овог типа. До таквог закључка се дошло на основу најмање неколико разлика: (1) ставке су дихотомне, али су различите тежине, јер у садржајном смислу припадају различитим инструментима обухваћеним у батерију инструмената, (2) обухваћене ставке су просто хомогене због тога што су кривуље свих ставки монотонно растуће, (3) Гутманов коефицијент скалијабилности за инструмент је показао висину између 0,602 и 0,803 што указује на “јаку”, тј. високо поуздану скалу Моккен-овог типа (Фајгељ, 2003, стр. 546-547).

Посебне групу чинили су инструменти за прикупљање података о разлицима за бављење професијом (45 ставки), те делови инструмената за прикупљање података о перцепцији испољености појединих елемената професионалне субкултуре (15 ставки) и перцепцији разлога за бављење активностима континуираног професионалног усавршавања (25 ајтема), који су показали су веома високу релијабилност.

Наредни део батерије инструмената служио је за прикупљање података о перцепцији самосталности у формалној организацији рада као одраза професионалне аутономије, заснован на коришћењу технике семантичког диференцијала (Хавелка, Кузмановић и Попадић, 1998); инструмент сачињен од скала Гутман-овог типа за прикупљање података о перцепцији сопствене партиципације, важности појединих активности и фреквенције сопствене партиципације у активностима континуираног професионалног усавршавања и освежавања знања. Завршни инструмент била је, такође, скала Гутман-овог типа којом су прикупљане информације о перцепцији фреквенције и подстицајности евалуације. Сви поменути инструменти показали су високу релијабилност, као и остале провераване метријске карактеристике (деталније у: Овесни, 2007).

Статистичка обрада података

Прикупљени подаци статистички су третирани већим бројем поступака, сходно добијеним информацијама и методолошком дизајну инструмената. Тако су за делове упитника у циљу описа узорка истраживања израчунаване само фреквенције. Међутим, за друге делове батерије инструмената примењивани су разноврсни поступци. Тако је примењено више једноставнијих статистичких поступака: (а) рачунање основних моментних коефицијената - аритметичке средине, варијансе, скјуниса и куртосиса који представљају основ за даљу статистичку обраду података; (б) процене о нормалности дистрибуције прикупљених података добијене су за сваку ставку посебно тестирањем хипотезе о нормалности расподеле варијабле у популацији Kolmogorov-Smirnov тестом за једноструки узорак; (ц) Т-тестови за независне узорке

(стандардизована и модификована варијанта) коришћени су за процену хипотезе о нормалности расподеле, тј. за поређење аритметичких средина суме номиналних вредности одговора добијених на различитим инструменти-ма са једне стране и налаза добијених за варијабле из био-социјалног, радног и организационог комплекса, са друге стране; (д) Leven-овим тестом хомогености варијансе је додатно проверавана нормалност дисперзије добијених одговора око аритметичке средине; (е) рангирање прикупљених података вршено је на основу Van der Waerden-ове трансформације, док је (ф) Fridman-овим и Kendal W непараметријском тестом утврђивано да ли се придодати рангови статистички значајно међусобно не подударају. Од сложенијих статистичких поступака у складу са потребама тумачења података коришћени су са свим припадајућим тестовима: (а) мултиваријатна анализа варијансе, (б) каноничка корелациона анализа, (ц) факторска анализа - метода екстракције фактора сходно максималној сличности.

Сви подаци обрађивани су помоћу одговарајућег софтвера, тј. компјутерских програма за статистичку обраду података: Microsoft Excel, SPSS, SAS, STATIT, STATISTICA.

Субјекти истраживања и њихове карактеристике

На основу анализираних релевантних, доступних литературе као субјекте прелиминарног, "пилот" истраживања одредили смо припаднике развијених професија - адвокате, судије, лекаре, свештена лица и универзитетске наставнике. Овај узорак одређен је као пригодан, са елементима репрезентативног, стратификованог оптималног узорка. За њега су "конкурисале" све предвиђене развијене професије (у области права, медицине, религије, универзитетског образовања). Број јединица одређен је тако што је након провере инструмента у Пилот-истраживању (где је узорак од 90 субјеката одређен апроксимативно) закључено како је потребан и довољан број испитаника за генерисање статистички валидних података 60. Међутим, да бисмо осигурали све захтеване метријске карактеристике, одлучили смо да "пласирамо" инструменте на знатно већи број потенцијалних респондента. Након дистрибуције 150 упитника преко случајно одабраних посредника тзв. "snowball" методом издвојено је 142 који су враћени и који су били потпуно попуњени, тј. 94,7% од укупног броја пласираних инструмената.

У основном истраживању узорак је био пригодан; чинило га је 528 субјеката. Иако би се могло полемисати о томе да ли је узорак истраживања репрезентативан с обзиром на популацију¹⁹ и који значајно премашује неопходних 6% да би се узорак одредио као репрезентативан, ми смо се определили за то да узорак одредимо као пригодан, несистематски. Оправдање за то

¹⁹ Укупан број андрагога који су апсолвирали студије андрагогије и/или дипломирали на основном универзитетским студијама андрагогије на Филозофском факултету у Београду од увођења новог наставног плана и програма 1987. године износи 382.

нашли смо у чињеници да избор субјеката стриктно посматрано није био случајан. Но, како је узорак био веома велики у односу на укупну популацију (њиме је била обухваћена готово $\frac{1}{2}$ андрагошких кадрова), ова његова одлика нам је допустила да добијене налазе уопштавамо на популацију (детаљније у: Баковљев, 1997, стр. 45-46, *et passim*).

За издвајање андрагошких кадрова који су били субјекти истраживања, за запослене на подручју образовања одраслих, коришћен је адресар институција/организација за образовање одраслих добијен од “Друштва за образовање одраслих”, са седиштем у Београду, које је овај адресар правило за сопствене и за потребе Студијске групе за андрагогију Филозофског Факултета Универзитета у Београду, док су за издвајање апсолвентата андрагогије инструменти дистрибуирани свим апсолвентима који су долазили на консултације у периоду од јуна 2004. до јуна 2005. године.

Табела 7. Пласирани и прикупљени инструменти

	дистрибуирано	попуњено и враћено	%
припадници развијених професија	150	142	94,7%
студенти андрагогије	91	91	100,0%
андрагошки кадрови	489	437	89,4%
УКУПНО	730	670	91,78%

Дистрибуција инструмената извршена уз помоћ студената IV године андрагогије (шк. 2004/2005. године) у свим градовима Србије, тако што су инструменти пласирани у све институције обухваћене списком, које су се налазиле у већим градовима Србије и апсолвентима Студијске групе за андрагогију на Филозофском факултету Универзитета у Београду од јануара до јуна 2005. године. У свакој институцији пласиран је најмање по 1, укупно 489 инструмената, док је 91 упитник дистрибуиран апсолвентима андрагогије. Укупна стопа враћених, потпуно попуњених инструмената била је веома висока (91.0%), као што се може видети у табели 7. Одлике узорка с обзиром на варијабле из био-социјалног, радног и организационог комплекса приказане су у табели 8, на наредним странама (детаљније у: Овесни, 2007). Дескриптивна статистика за ове варијабле, као и Т-тест за једноструки узорак није показала ни једно одступање од нормалне расподеле података, које би захтевало подробнију анализу.

Из табеле 8 (на наредним странама) јасно се види како је на нивоу укупног узорка значајно више жена, што је случај и у осталим подручјима образовања. С обзиром на године, међу респондентима најмање је најстаријих запослених, старосне доби од 56-60 година (5.1%), док је највише субјеката (18.8%) старосне доби од 26 до 30 година. С обзиром на образовни ниво међу свим андрагошким кадровима највише је субјеката са завршеним факултетом друштвено-хуманистичког усмерења.

Највише је респондентата који су и сами били одрасли ученици - њих 73.5% образовање су стицали у облицима образовања одраслих, као незапослени. Висок проценат респондентата је у браку (50.8%), или није ступало

у брак (42.4%). Највише их је без деце (51.1%) или са двоје деце (30.9%). Висина њихових прихода најчешће на месечном нивоу износи до 300 €. Њихове мајке су најчешће започеле, али не и завршиле дипломске студије (23.1%), завршиле гимназију (17.4%) или су завршиле вишу школу друштвено-хуманистичког усмерења (16.3%).

Очеви субјеката истраживања најчешће су започели, али не и завршили основне дипломске студије (20.1%), или су завршили факултет природно-техничког усмерења (14.2%). Међу мајкама респондента највише је службеница (25.9%) и домаћица (22.9%), док је међу очевима респондента највише радника (21.6%) и службеника (19.9%). Субјекти истраживања најчешће имају преко 20 година радног искуства (24.4%) или од 5 до 10 година радног искуства (15.9%).

Табела 8. Одлике узорка

ПОЛ	Count	%
Женски пол	393	74,4
Мушки пол	135	25,6
Тотал	528	100,0
ГОДИНЕ СТАРОСТИ		
до 26	65	12,3
26-30	99	18,8
31-35	61	11,6
36-40	78	14,8
41-45	75	14,2
46-50	56	10,6
51-55	67	12,7
56-60	27	5,1
Тотал	528	100,0
ОБРАЗОВНИ НИВО		
завршена гимназија	2	0,4
завршена средња стручна школа у трајању од 4 године	10	1,9
апсолвент	95	18,0
завршена средња стручна школа у трајању од 3 године	3	0,6
завршена виша школа природно-техничког усмерења	3	0,6
завршена виша школа друштвено-хуманистичког усмерења	38	7,2
завршен фак. природно-техничког усмерења	63	11,9
завршен фак. друштвено-хуманистичког усмерења	186	35,2
положен стручни испит након завршеног фак. природно-техничког усмерења	14	2,7
положен стручни испит након завршеног фак. друшт.-хуманистичког усмерења	52	9,8
завршене спец. постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	4	0,8
завршене спец. постдипломске студије на фак. друшт.-хуманистичког усмерења	26	4,9
завршене маг. постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	2	0,4
завршене маг. постдипломске студије на фак. друшт.-хуманистичког усмерења	15	2,8
завршене докторске постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	6	1,1
завршене докторске постдипл. студије на фак. друшт.-хуманистичког усмерења	9	1,7
Тотал	528	100,0
НАЧИН СТИЦАЊА ОБРАЗОВАЊА		
Искључиво редовним школовањем у младости	6	1,1
Редовним школовањем у младости и у облицима образовања одраслих	10	1,9
Уз рад, у облицима образовања одраслих	124	23,5
У облицима образовања одраслих, али као незапослен/а	388	73,5
Тотал	528	100,0

БРАЧНИ СТАТУС		Count	%
	удата/ожењен	268	50,8
	у трајнијој ванбрачној заједници	15	2,8
	удовица/удовац	21	4,0
	неудата/неожењен	224	42,4
Тотал		528	100,0
РОДИТЕЉСКИ СТАТУС			
	без деце	270	51,1
	једно дете	81	15,3
	двоје деце	163	30,9
	троје и више деце	14	2,7
Тотал		528	100,0
ВИСИНА МЕСЕЧНИХ ПРИХОДА			
	нижи су од 150 Еур месечно	86	16,3
	нижи су од 300 Еур месечно	310	58,7
	нижи су од 450 Еур месечно	81	15,3
	виши су од 450 Еур месечно	51	9,7
Тотал		528	100,0
ОБРАЗОВНИ НИВО МАЈКЕ			
	завршена или незавршена основна школа	2	0,4
	завршена гимназија	92	17,4
	завршена средња стручна школа у трајању од 4 године	54	10,2
	апсолвент	122	23,1
	завршена средња стручна школа у трајању од 3 године	62	11,7
	завршена учитељска или виша педагошка школа	9	1,7
	завршена виша школа природно-техничког усмерења	29	5,5
	завршена виша школа друштвено-хуманистичког усмерења	86	16,3
	завршен фак. природно-техничког усмерења	15	2,8
	завршен фак. друштвено-хуманистичког усмерења	43	8,1
	положен стручни испит након завршеног фак. природно-техничког усмерења	1	0,2
	положен стручни испит након завршеног фак. друшт.-хуманистичког усмерења	5	0,9
	завршене спец. постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	4	0,8
	завршене маг. постдипломске студије на фак. друшт.-хуманистичког усмерења	2	0,4
	завршене докторске постдипл. студије на фак. природно-техничког усмерења	2	0,4
Тотал		528	100,0
ОБРАЗОВНИ НИВО ОЦА			
	завршена гимназија	63	11,9
	завршена средња стручна школа у трајању од 4 године	29	5,5
	апсолвент	106	20,1
	завршена средња стручна школа у трајању од 3 године	66	12,5
	завршена учитељска или виша педагошка школа	10	1,9
	завршена виша школа природно-техничког усмерења	31	5,9
	завршена виша школа друштвено-хуманистичког усмерења	68	12,9
	завршен фак. природно-техничког усмерења	75	14,2
	завршен фак. друштвено-хуманистичког усмерења	43	8,1
	положен стручни испит након завршеног фак. природно-техничког усмерења	5	0,9
	положен стручни испит након завршеног фак. друшт.-хуманистичког усмерења	13	2,5
	завршене спец. постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	10	1,9
	завршене маг. постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	3	0,6
	завршене маг. постдипломске студије на фак. друшт.-хуманистичког усмерења	1	0,2
	завршене докторске постдипломске студије на фак. природно-техничког усмерења	3	0,6
	завршене докторске постдипл. студије на фак. друшт.-хуманистичког усмерења	2	0,4
Тотал		528	100,0

ЛИДЕРСТВОШКИ КАДРОВИ – ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА И ПРОФЕСИЈА

РАДНО МЕСТО МАЈКЕ		Count	%
	домаћица	121	22,9
	радница	68	12,9
	занатлија	53	10,0
	службеник	137	25,9
	просветни радник	78	14,8
	запослена за високом стручном спремом - природно-техничко усмерење	14	2,7
	запослена за високом стручном спремом друштвено-хуманистичко усмерење	26	4,9
	менаджер/припадник развијене професије	31	5,9
Тотал		528	100,0
РАДНО МЕСТО ОЦА			
	пољопривредник	34	6,4
	радник	114	21,6
	занатлија	55	10,4
	службеник	105	19,9
	просветни радник	37	7,0
	запослен за високом стручном спремом - природно-техничко усмерење	49	9,3
	запослен за високом стручном спремом друштвено-хуманистичко усмерење	72	13,6
	менаджер/припадник развијене професије	62	11,7
Тотал		528	100,0
ДУЖИНА РАДНОГ СТАЖА			
	без радног стажа	56	10,6
	мање од годину дана	49	9,3
	од 1 до 2 године	25	4,7
	од 2 до 5 година	71	13,4
	од 5 до 10 година	84	15,9
	од 10 до 15 година	49	9,3
	од 15 до 20 година	65	12,3
	преко 20 година	129	24,4
Тотал		528	100,0
ПЛАНИРАНА КАРИЈЕРА			
	све док будем могао/ла да радим	271	51,3
	до одласка у пензију	117	22,2
	нисам размишљао/ла о томе	91	17,2
	све док не нађем нешто боље	42	8,0
	напустићу је што пре будем могао/ла	7	1,3
Тотал		528	100,0
НАЧИН ПРОФЕСИОНАЛНОГ АНГАЖОВАЊА			
	волонтер	5	0,9
	хонорарни сарадник	48	9,1
	запослен на одређено време	69	13,1
	запослен на неодређено време	364	68,9
	пензионер - хонорарни сарадник	31	5,9
	самостално обављај делатност	11	2,1
Тотал		528	100,0
ОДНОС ОПРЕМА РАЗВОЈУ КАРИЈЕРЕ			
	не морам да размишљам о томе да ли ћу моћи да задржим радно место	209	39,6
	имам потпуну слободу избора у погледу врсте, трајања и обима послова	125	23,7
	имам могућности да у дужим врем. пер. неометано предузимам разне активности образовања, али и обавезу да стално трагам за новим пословима	192	36,4
	није одговорило	2	0,4
Тотал		528	100,0

ОБЛАСТ ПОЧЕТКА КАРИЈЕРЕ		Count	%
у професији за коју сам се професионално припремао на основним студијама		350	66,3
у некој другој области		100	18,9
није још започело да се бави својом професијом		78	14,8
Тотал		528	100,0
ТОК КАРИЈЕРЕ (БРОЈ ОРГАНИЗАЦИЈА)			
нисам био/ла никада запослен/а		80	15,2
све време сам запослен/а у истој институцији/организацији		207	39,2
био/ла сам запослен/а у више инст./орг., али без већих пауза између два запослења		207	39,2
био/ла сам запослен/а у више инст./орг., са већим паузама између два запослења		34	6,6
Тотал		528	100,0
НАЧИН КОРИШЋЕЊА ПАУЗА У РАЗВОЈУ КАРИЈЕРЕ		Count	%
бављење својим образовањем		456	86,4
решавање породичних проблема		10	1,9
активности слободног времена		19	3,6
нису били запослени		43	8,2
Тотал		528	100,0
ИНСТИТУЦИЈА/ОРГАНИЗАЦИЈА			
Нисам био/ла никада запослен/а		83	15,7
Државне образовне институције		157	29,7
Приватне образовне институције		37	7,0
Раднички, Народни, Отворени, УЗД универзитети, службе за развој кадрова		41	7,8
Образовно-културне и уметничке институције		38	7,2
Владине организације		59	11,2
Невладине организације		95	18,0
Мас-медији		8	1,5
Остало		10	1,9
Тотал		528	100,0
ЗВАЊЕ			
нису били запослени		82	15,5
помоћник (асистент) у организовању образовних активности за одрасле		12	2,3
предавач-ментор-стручни сарадник у образовању одраслих		117	22,2
организатор/координатор образовних активности		40	7,6
стручни сарадник/референт		153	29,0
саветник		73	13,8
руководилац дела организације/пројекта		48	9,1
директор, менаџер		3	0,6
Тотал		528	100,0
СЕКТОР			
нису били запослени		81	15,3
државни сектор		299	56,6
приватни сектор		148	28,0
Тотал		528	100,0

Субјекти истраживања у највећем броју случајева намеравају да се професијом андрагога баве све док буду могли да раде (51.3%), а охрабрује и чињеница да само 1.3% њих намерава да напусти професију андрагога што пре може. Међу запосленим андрагошким кадровима највише је запослених на неодређено време (68.9%). Највише њих сматра како не мора да размишља о томе да ли ће моћи да задрже радно место (39.6%) и да има могућности да у дужим временским периодима неометано предузима разне активности образовања, али и обавезу да стално трага за новим пословима (36.4%). Висок проценат субјеката изјавио је како су запослени у професији за коју су

се професионално припремали на основним студијама (66.3%). Подједнак проценат респондента изјавио је како су били све време сам запослени у истој институцији/организацији или у више институција/организација, али без већих пауза између два запослења. Велика већина субјеката су одрасли ученици - током пауза у развоју каријере њих 86.4% бавило се сопственим образовањем. Највише андрагошких кадрова обухваћених овим истраживањем запослено је у државним образовним институцијама (29.7%) и у невладиним организацијама (18.0%). Већи проценат субјеката запослен је у звању предавача, ментора или стручног сарадника у образовању одраслих (22.2%) или стручног сарадника или референта (29.0%); више од половине њих (56.6%) запослено је у државном сектору.

Организација и ток истраживања

Истраживање, укључујући и прелиминарно (“пилот-истраживање”) и основно истраживање обављано је од јануара до јуна 2005. године. У прелиминарном истраживању подаци су прикупљени и анализирани почетком фебруара 2005. године, тако да је фаза прикупљања података за основно истраживање започела средином истог месеца. Статистичка обрада и тумачење добијених података трајало је до априла 2006. године. Испитивање је обављано на територији Републике Србије. Подаци су прикупљени индивидуално, са или без присуства анкетара, уз детаљно давање упутстава. Апсолвенти андрагогије испитивани су у малим групама или индивидуално, уз обавезно присуство анкетара. Поред тога, ваља напоменути да су из статистичке обраде избачени и сви непотпуни упитници и упитници које су грешком попунили неодговарајући субјекти (табела 9).

Табела 9. Неупотребљиви инструменти

	неупотребљиви упитници		неодговарајући субјекти		непотпуни упитници/ нису вратили упитник	
припадници традиционалних професија	8	5,3%	5	3,3%	3	2,0%
студенти	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
андрагошки кадрови	52	8,9%	38	6,6%	14	2,4%
УКУПНО	60	8,2%	43	5,9%	17	2,3%

За обезбеђивање овакве стопе употребљивих инструмената значајан допринос дале су и све колеге запослене у институцијама/организацијама на подручју образовања одраслих обухваћеним “Адресаром” Друштва за образовање одраслих, које су пристанком на сарадњу и давањем прикупљених информација учествовале у истраживању.

Попуњавање мерних инструмената, према извештајима анкетара, за све респонденте трајало је од 60 до 90 минута.

**АНАЛИЗ И
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
РЕЗУЛЬТАТОВ**

Професионалне асоцијације

Како је основни задатак који смо у овом истраживању поставили у вези професионалних асоцијација формулисан као испитивање значаја и улоге професионалних асоцијација у процесу професионализације подручја образовања одраслих на теоријском нивоу, преостало је и допуњавање ових података налазима добијеним у емпиријском делу истраживања. Ти налази, сходно прихваћеној теоријској основи истраживања, не односе се директно на процену значаја и улоге професионалних асоцијација у процесу професионализације подручја образовања, већ се, као и у другим сродним истраживањима односе на перцепције и процене респондента о појединим значајним аспектима професионалних асоцијација - перцепцију:

- (а) специјалистичког знања као предуслова припадности професионалној асоцијацији (нпр: Robbins & Hughes, 1967; Голубовић, 1985а; Савићевић, 1985а; Hall, et al., 1999. и др)
- (б) учесталости одржавања формалних састанака међу припадницима професије (Parker et al., 1975; Рус и Арзеншек, 1984; Woone, 2001. и др);
- (ц) степена и снаге повезаности чланова професионалне асоцијације (Мандић, у: Босанац, Мандић и Петковић, 1977. и др);
- (д) моћи (утицаја) професионалне асоцијације у друштву (Greenwood, 1962, у: Рус и Арзеншек, 1984; Wilensky, 1964; Freidson, 1970, 1988, 1994, 1999; Жупанов, 1987; Марковић, 1992; Osman, 1995; Larsen and Olsen, Eds., 1996; Merriam and Brockett, 1997; Freidson, 1998; Krause, 2001. и др);
- (е) моћи (утицаја) професионалне асоцијације на подручју делатности (Goode, 1957; Greenwood, 1962, у: Рус и Арзеншек, 1984; Жупанов, 1987; Марковић, 1992; Osman, 1995; Larsen and Olsen, Eds., 1996; Merriam and Brockett, 1997; Freidson, 1998; Krause, 2001. и др) и
- (ф) примењености стандарда за “улазак” у професионалну асоцијацију (Boissoneau, 1980; Звекић и Савин, 1981; Green et al., 1984; Freidson, 1988, 1999; Watkins, 1999; Mott, у: Mott & Daley, Eds., 2000; Woone, 2001. и др).

Индрагошки кадрови

Израчунавање фреквенција и основних статистика (моментних коефицијената од 1 до 4. реда²⁰) за скалу која се састоји од шест ајтема²¹ (деталније у: Овесни, 2007), показало је да специјалистичко знање као предуслов за припадност професионалној асоцијацији опажа (углавном или у потпуности) 70.9% субјеката. Тек нешто више од половине респондента 52.7% дели-

²⁰ Наведени статистички поступци - израчунавање фреквенција и основних статистика (моментних коефицијената од 1 до 4. реда) као и нешто комплексније статистичке процедуре које се, у основи, ослањају на израчунате моментне коефицијенте - Т-тестови за независне узорке и Leveneov тест хомогености варијансе коришћени су у обради свих података. Налази добијени применом тих поступака (деталније у: Овесни, 2007) нису због предвиђеног обима рада коментарисани, нити навођени.

²¹ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом АСО

мично или углавном се сложило са тврдњом да припадници њихове професије често одржавају формалне састанке. Постојање снажне, уско повезане професионалне асоцијације негирало је готово 56.0% субјеката, док је 84.5% негирало да њихова професионална асоцијација има велику моћ у друштву. Ипак, 52.4% респондента сматра да њихова професионална асоцијација има велику моћ на подручју сопствене делатности, а нешто више њих, 58.4% проценило је како су за “улазак” у професионалну асоцијацију примењени потребни стандарди. На основу овако грубо изложених података може се сматрати да већина андрагошких кадрова сматра да је специјалистичко знање предуслов за припадност професионалној асоцијацији и да су за “улазак” у професионалну асоцијацију примењени потребни стандарди. Они сматрају и да њихова професионална асоцијација има велику моћ на подручју сопствене делатности, али не и у друштву уопште. Такође, преко половине респондента сматра да припадници њихове професије често одржавају формалне састанке и да њихова професионална асоцијација нема довољно снажну нити уско “исткану” структуру чланова.

Табела 10. Однос АСО-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnel R	Cnnel R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	6	21	0	0.444	0.197	262.459	126	**0,000	0.475
Екстр. варијанса	100,00%	31.691%	1	0.398	0.159	185.072	100	**0,000	0.592
Укупна редунд.	11.703%	3.6171%	2	0.331	0.110	124.118	76	**0,000	0.704
			3	0.323	0.104	83.065	54	**0,007	0.790

Дубље статистичко тумачење добијених података омогућено је применом каноничке корелационе анализе. Основни налаз (детаљније у табели 10, на претходној страни) показао је да се везе између опажања различитих аспеката професионалне асоцијације и варијабли из био-социјалног, радног и организационог комплекса²² могу описати преко четири засебне функције, које су статистички значајне на највишем нивоу статистичке значајности 0.01 и које могу да разјасне 31.69 процената варирања прикупљених података.

“Препокривање” (редундантност) прикупљених података износи 11.703 одсто за АСО. То значи да само мали део података прикупљених у вези односа према професионалној асоцијацији и перцепције сопствене професионалне асоцијације може да се објасни деловањем истраживањем обухваћених варијабли из био-социјалног, радног и организационог комплекса. Ипак, каноничком анализом, издвојене су четири у 99 одсто случајева статистички значајне структуре, тј. каноничке варијабле:

1. Прва од њих показује да родитељски статус, образовни ниво мајке, радно место оца и број радних организација/институција у којима су респонденти били запослени утиче на то да сматрају како им специјалистичко знање обезбеђује припадност у професионалној асоцијацији;
2. Другом каноничком структуром може се објаснити да пол, образовни ниво оца и начин (радног) ангажовања утичу на опажање да сопствена

²² Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом БСРО.

професионална асоцијација нема велику моћ на подручју делатности и да не окупља само оне који испуњавају тражене стандарде;

3. Трећа указује да начин стицања образовања, брачни статус и дужина радног стажа не утичу на опажање да сопствена професионална асоцијација има велику моћ у друштву док
4. Четврта каноничка варијабла помаже разјашњењу како пол, образовни ниво оца и начин (радног) ангажовања утичу на опажање да сопствена професија има снажну, уско повезану професионалну асоцијацију, те на то да припадници професије често одржавају формалне састанке.

На тај начин добијени подаци показали су да неке био-социјалне карактеристике (родитељски статус, образовни ниво мајке и радно место оца) као и промена локације (организације, установе или институције) на којој се обавља професионална делатност не утичу на опажање специјалистичког знања као својеврсне “улазнице” за професионалну асоцијацију. Тај налаз се због негативног предзнака на оба “краја” каноничког пара може двојачко тумачити: или специјалистичко знање за респонденте има веома велику важност и представља предуслов за приступање професионалној асоцијацији без обзира на промене у њиховом персоналном животу и на социо-културни контекст из кога потичу, што је вероватније, с обзиром на налазе других студија; или су респонденти резигнирани неким аспектом деловања професионалне асоцијације због чега сматрају да јој се може приступити и без испуњавања основног стандарда (поседовања специјалистичког знања), што је мање вероватно. Такође, установљено је и да опажање моћи професионалне асоцијације у друштву не зависи од тога да ли је образовање стицано редовним школовањем у младости или у разноврсним облицима образовања одраслих, тј. да начин стицања професионалног образовања не утиче на перцепцију социјалне позиције сопствене професионалне асоцијације.

Интересантан је и налаз о утицају пола, образовног нивоа оца и начина (радног) ангажовања на опажање да сопствена професија има снажну, уско повезану професионалну асоцијацију, која ипак не окупља само оне особе које испуњавају тражене стандарде, те да и поред тога припадници професије често одржавају формалне састанке, али немају велику моћ на подручју своје делатности. Овај налаз ваља посматрати кроз призму чињенице да је међу андрагошким кадровима евидентна “феминизација” (јер као се може видети из табеле 8, на стр. 196- 199, жене “доминирају” са преко 70.1%, а томе ваља додати и податке да 67.7% очева респондента нема завршена факултет, те да 74,7% субјеката има стално запослење на подручју образовања одраслих). Због тога резултате ваља тумачити из позиције која указује на извесну социјалну маргинализованост субјеката истраживања, па се у андрагошком смислу охрабрујућим може сматрати оптимизам који “провејава” из добијених одговора: да међусобном повезаношћу снажно испреплеиана, формалним структурама појачана професионална асоцијација, чак и ако укључује особе које не испуњавају тражене стандарде има могућности да се оснажи и ојача сопствену моћ на подручју образовања одраслих кроз ширење и продубљивање специјалистичког знања својих припадника.

Индрагози

За адекватно професионално припремљене андрагоге израчунавање фреквенција и моментних коефицијената од 1 до 4. реда показало је извесне сличности са налазима добијеним за андрагошке кадрове. Тако, специјалистичко знање као предуслов за припадност професионалној асоцијацији у овом случају опажа (углавном или у потпуности) нешто виши проценат субјеката - њих 75.6%. Знатно више респондента (70.6%) делимично се или углавном сложило са тврдњом да припадници њихове професије често одржавају формалне састанке. Постојање снажне, уско повезане професионалне асоцијације негирао је још већи број субјеката - готово 63.8%, а значајно је и да је 90.0% андрагога негирало да њихова професионална асоцијација има велику моћ у друштву. Ипак, 52.4% респондента сматра да њихова професионална асоцијација има велику моћ на подручју делатности, а нешто више њих, 58.4% проценило је како су за “улазак” у професионалну асоцијацију примењени потребни стандарди. То значи да готово 3/4 свих истраживањем обухваћених андрагога сматра да је специјалистичко знање неопходан предуслов за припадност андрагошкој професионалној асоцијацији, док нешто мањи број њих сматра да припадници професије андрагога прилично често одржавају формалне састанке.

Али, примењена каноничка корелациона анализа (табела 11) показала је да не постоји статистички значајна повезаност између опажања различитих аспеката професионалне асоцијације и различитих, истраживањем обухваћених био-социјалних, радних и организационих елемената. Наиме, иако се може издвојити пет функција које описују ове везе, ни једна од њих нема потенцијала да објасни више од 0.05% прикупљених података.

Табела 11. Однос АСО-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност							
Канонички R:	44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnc1 R	Cnnc1 R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли		6	21	0	0,458	0,210	101,406	126,000	0,947	0,497
Екстр. варијанса		100,00%	34,202%	1	0,344	0,118	67,250	100,000	0,995	0,629
Укупна редунд.		10,321%	4,103%	2	0,329	0,108	49,000	76,000	0,993	0,713
				3	0,294	0,087	32,433	54,000	0,991	0,800
				4	0,272	0,074	19,283	34,000	0,980	0,875
				5	0,233	0,054	8,123	16,000	0,945	0,946

Међутим, све ове функције заједно, кроз синергетско деловање могу да разјасне чак 34.2% свих прикупљених података. Редундантност (“покривеност”) прикупљених података из левог сета варијабли подацима из десног сета износи готово 10.321%, али генерално гледано, указује да се само незнатан део података који се односе на опажање андрагога о различитим аспектима професионалне асоцијације може објаснити деловањем чинилаца из био-социјалног, радног и организационог домена. То указује на солидно познавање међу истраживањем обухваћеним андрагозима, стечено на студијама андрагогије, о дугој традицији и обиму деловања професионалних асоцијација на подручју андрагошке делатности. Ово знање, посебно када су у питању Андрагошко друштво Југославије и Андрагошко друштво Србије највероватније је деловало тако да се перцепција неких аспеката деловања

професионалне асоцијације покаже као независна од радних и организационих, као и од био-социјалних чинилаца.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Уопштено посматрано, на основу добијених налаза јасно је да адекватна претходна професионална припрема обликује перцепцију специјалистичког знања као предуслова за припадност професионалној асоцијацији. На ову перцепцију посебно утичу и звање и начин на који су појединци ангажовани. То значи да су кадрови који су стекли неопходна андрагошка знања упознати са тим да је претходна андрагошка професионална припрема предуслов за припадност професионалној асоцијацији, што је случај и са њиховим колегама који су базично образовање стекли у неким другим областима и обављају одређену врсту андрагошки јасније дизајнираних послова, али не и са осталим андрагошким кадровима (у ширем смислу). Тиме су потврђени налази о важности специјалистичког знања као предуслова за припадност професионалној асоцијацији о којима су извештавали поједини аутори (Robbins & Hughes, 1967; Голубовић, 1985а; Савићевић, 1985а). Такође је указано и да су адекватно професионално припремљени појединци који делују на подручју образовања одраслих јасно упознати са тенденцијом да се професионалне асоцијације ослањају на специјалистичко знање сопствених чланова као што је утврђено истраживањем Хала и сарадника (Hall, et al., 1999). Овај налаз показује и да би јасније подизање баријере за улазак у професионалну асоцијацију само за оне припаднике андрагошке професије који имају потребну професионалну припрему заједно са мотивисањем појединаца запослених на подручју образовања одраслих за укључивање у професионалну асоцијацију могао да отвори и продуби потребу за формалним стицањем неопходних андрагошких знања код неадекватно професионално припремљених појединаца (андрагошких кадрова у ширем смислу).

Виши степен организованости професије чији је значајан одраз учестало одржавање формалних састанака професионалне асоцијације показао се значајнијим за адекватно професионално припремљене андрагоге. Код ових субјеката утврђена је и повезаност процене учесталости одржавања формалних састанака професионалне асоцијације са планираним развојем каријере. Што је код субјеката израженија амбициозност, то они опажају одржавање формалних састанака професионалне асоцијације као учесталије, налаз је усклађен са резултатима истраживања које износи више аутора (Parker et al., 1975; Рус и Арзеншек, 1984; Woone, 2001. и др). Ту усклађеност потврђује и налаз да се организованост професије другачије процењује међу кадровима који немају адекватну претходну професионалну припрему за рад на подручју образовања одраслих. Процену детерминишу начин ангажовања, пол и образовни ниво оца и то тако да што је виши образовни ниво оца респондента и што је од послодавца независнији начин ангажовања (тј. што је израженија аутономија и самосталност у професионалном деловању), то се одржавање формалних састанака професионалне асоцијације процењује као учесталије. Ова тенденција посебно је изражена код припад-

ника мушког пола, што указује на потребу снажнијег подстицања за партиципацију у формалним састанцима професионалне асоцијације код жена професионално ангажованих на подручју образовања одраслих, посебно оних које потичу из образовно мање стимулативних породица и чији је професионални ангажман релативно несигуран.

Интересантан је и налаз о процени професионалне солидарности, тј. моћи професионалне асоцијације изражене кроз умреженост чланова, како ју је одредио Мандић (Мандић у: Босанац, Мандић и Петковић, 1977). Процењивана преко степена и снаге повезаности чланова моћ професионалне асоцијације опажа се као виша са порастом образовног нивоа и месечних прихода код адекватно професионално припремљених андрагога. Другачије, код осталих андрагошких кадрова моћ професионалне асоцијације опажа се као виша код припадника мушког пола, и расте са порастом образовног нивоа оца и сигурношћу професионалног ангажмана респондента. То указује да би код жена професионално ангажованих на подручју образовања одраслих, али не и адекватно професионално припремљених, посебно оних које потичу из образовно мање стимулативних породица и чији је професионални ангажман релативно несигуран, те код адекватно професионално припремљених андрагога са нижим месечним приходима ваљало пробудити потребу за интензивнијим “умрежавањем” на подручју професионалног деловања. Ово деловање може се на нивоу професионалне асоцијације остваривати формално (нпр. изградњом “форума жена” или “женске On-line дискусионе листе” и сл) и неформално (нпр. подстицањем стварања разноврсних клубова или секција који користе ресурсе асоцијације, те оснивањем On-line “chat caffe-a”, специјализованих листа и др).

О томе да андрагошка професија и даље, у очима андрагошких кадрова ужива статус “професије у настајању” како ју је одредио Фрейдсон (Freidson, 1999, стр. 122) - јер је једина, опште-препознатљива, “стварна” моћ коју она поседује јединствена, ексклузивна сума знања и вештина - сведочи и налаз добијен на оба подузорка за перцепцију моћи сопствене професионалне асоцијације у друштву која се не процењује као велика у преко 85 (90) процена-та случајева. То је налаз супротан ономе који су добили Ратиган (Ratigan, према: Goodlad, Soder & Sirotnik, Eds., 1990) који је проучавао процену моћи сопствених професионалних асоцијација коју су вршили наставници, Сиселова (Sissel, 2001, у: Hansman & Sissel, Eds., 2001) која је проучавала процену моћи андрагошких професионалних асоцијација у САД, као и Фрейдсон и Краус који су ово питање поставили за припаднике традиционално признатих професија (Freidson, 1994, 1999; Krause, 2001). У том погледу занимљив је и налаз да на перцепцију моћи сопствене професије у друштву код неадекватно професионално припремљених кадрова не утичу начин стицања образовања, брачни статус и дужина радног стажа. Због тога се може сматрати да на налаз другачији од оних добијених у развијеним срединама у којима постоји дуга и другачија традиција професионалних асоцијација додатан утицај врше и неки моменти који нису експлицитно укључени у ови истра-

живање - нпр. економско и политичко стање у земљи, традиција, култура и др. или комбинована могућност контроле чланова асоцијације и подручја професионалног деловања као што је нађено у више истраживања (нпр. Жупанов, 1987; Freidson, 1998; Марковић, 1992; Osman, 1995; Merriam and Brockett, 1997; Krause, 2001).

Ради дубљег разјашњавања утврђених разлика у односу на друга истраживања испитана је и могућност да на перцепцију моћи сопствене професионалне асоцијације у друштву комбинован утицај имају процена фреквенције и подстицајности контроле и перцепција моћи професионалне асоцијације на подручју свог деловања, као што је нађено у поменутим истраживањима. Налазима мултиваријатне анализе варијансе, а посебно израчунавањем Wilks λ коефицијента показано је (детаљније у: Овесни, 2007) како је статистички значајним везама утврђен међусобни утицај перцепције моћи професионалне асоцијације на подручју деловања и процене фреквенције и подстицајности контроле на перцепцију моћи сопствене професионалне асоцијације и то без обзира на претходну професионалну припрему. Међутим, код неадекватно професионално припремљених кадрова запослених на подручју образовања одраслих доказано је са статистичком значајношћу вишом од нивоа 0.05 да на перцепцију моћи сопствене професионалне асоцијације у друштву делује само перцепција моћи сопствене професионалне асоцијације на подручју деловања.

Код адекватно професионално припремљених кадрова - андрагога ситуација је нешто сложенија јер не само да је показано да се израчунате средине оба подзорка по испитиваној варијабли тек незнатно разликују (Wilks λ коефицијент значајан у 99 одсто случајева), већ је показано и да на њихову перцепцију моћи сопствене професионалне асоцијације у друштву са статистичком значајношћу од преко 99 процената делују не само перцепција моћи сопствене професионалне асоцијације на подручју деловања, већ и фреквенција евалуације коју врше чланови управе и процењена подстицајност химеричке контроле, а са статистичком значајношћу вишом од нивоа 0.05 Ђ фреквенција химеричке контроле и процењена подстицајност контроле коју обављају представници локалне заједнице. То значи да сви запослени на подручју образовања одраслих опажају како моћ њихове професионалне асоцијације у друштву расте са порастом моћи њихове професионалне асоцијације на подручју образовања одраслих, што указује на претпоставку да додатан утицај врше и неки контекстуални, социјални моменти који нису експлицитно укључени у ови истраживање.

На опажње моћи сопствене професионалне асоцијације код оних субјеката који су адекватно професионално припремљених утичу и учесталост контроле коју врше колеге и менаџмент организације у којој су запослени, али и процењена подстицајност контроле коју обављају колеге и представници локалне заједнице. Тим налазом, који је веома сродан подацима до којих је дошао Новиков (Новиков, 2000) трасиран је пут до закључка да што су кадрови запослени на подручју образовања одраслих адекватније профе-

сионално припремљени то је перцепција моћи њихове професионалне асоцијације у друштву сложенији процес јер зависи од већег броја чинилаца. Сложеност процеса утиче да опажање тих кадрова буде критички промишљано, што утиче и на повећање његове објективности.

Перцепција моћи сопствене професионалне асоцијације на подручју образовања одраслих по мишљењу неких истраживача представља један од показатеља напредовања у процесу професионализације: она се заснива на одразу социјалне затворености професије, односно, на раширености домена контроле над подручјем професионалног деловања (Wilensky, 1964; Larsen and Olsen, Eds., 1996). О значајном степену професионализованости подручја образовања одраслих сведочи налаз да своју професију обе групе истраживањем обухваћених субјеката опажају као знатно “моћнију” на подручју деловања, него у друштву. Перцепција артикулисаности професионалне моћи, при томе, код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова веома је сложена јер варира сходно полу, образовном нивоу оца и начину (радног) ангажовања и то тако да мушкарци, чије је останак на истом радном месту извеснији, а њихови очеви имају виши образовни ниво, чешће од других опажају како њихова професија има слабију контролу над подручјем деловања, што указује на потребу интензивнијег подстицања на стицање неопходних андрагошких знања.

Поред тога, значајан је и налаз да је перцепција моћи сопствене професионалне асоцијације на подручју деловања снажнија код адекватно професионално припремљених кадрова. То не изненађује, јер су они током професионалне припреме стекли систематска, структурирана знања о значају, улози и историјском развоју андрагошких професионалних асоцијација.

Налаз о перцепцији моћи сопствене професије унутар подручја деловања коју је већина субјеката окарактерисала као умерену по интензитету и ограничenu по обиму указује на то да постојеће асоцијације које делују на подручју образовања одраслих код нас следе тзв. “федерацијски” модел удруживања (Abbott, 1998), који показује одлике отворености, нејасно дефинисаних, “пропустљивих” граница деловања и експанзије базе професионалног знања. То је потпуно разумљиво опредељење јер тзв. “елитни” модел професионалних асоцијација у коме већина припадника професије делује самостално не одсликава објективно стање на подручју те није ни прихватљив за образовање одраслих, посебно када се има у виду и да се у “елитном” моделу професионалних асоцијација не подстиче континуирано професионално усавршавање и освежавање знања истим интензитетом којим се то чини у “федерацијском” моделу.

Процена коју је дало готово 2/3 свих субјеката да њихова професионална асоцијација окупља и оне особе које не испуњавају захтеване стандарде на први поглед забрињава јер се разликује од налаза процена примењености стандарда за “улазак” у професионалну асоцијацију неких других истраживача (нпр. Boissoneau, 1980; Звекић и Савин, 1981; Green et al., 1984; Freidson, 1988, 1999; Ratigan, према: Goodlad, Soder & Sirotnik, Eds., 1990; Mott, у: Mott &

Daley, Eds., 2000; Boone, 2001. и др) за неке друге професије (наставника, лекара, адвоката, медицинских сестара...). Међутим, када се у обзир узму друге студије у којима је постављено питање процене испуњености захтеваних стандарда међу припадницима професионалних асоцијација које делују на подручју образовања одраслих, онда постаје јасно да готово сви истраживачи извештавају о сличним тенденцијама (Cervero, 2000; Fleming, 2000), а да о томе има извештаја и са других подручја која настоје да се професионализују (Boissoneau, 1980; Green et al., 1984). Ови налази посебно су андрагошки значајни јер су често уграђивани у најширу основу постављања захтева за мандаторним (обавезним) континуираним професионалним усавршавањем (детаљније у: Kerka, 1994; Cervero, 2000).

Поред тога, занимљив је и налаз добијен по овом питању да, као и код перцепције артикулисаности професионалне моћи, и на процену контроле испуњености захтеваних стандарда међу припадницима професионалних асоцијација код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова мушког пола статистички значајан утицај имају начин професионалног ангажовања и образовни ниво њихових очева. Међутим, сложеност овог налаза који указује на повезаност перцепције артикулисаности моћи и контроле професионалног подручја, код мушкараца, са извесношћу посла који се обавља и са образовним нивоом оца, надилази предмет овог истраживања и задире дубоко у психолошка тумачења моћи. У андрагошком смислу, овај налаз указује на потребу интензивнијег охрабривања неадекватно професионално припремљених мушкараца запослених на подручју образовања одраслих да узму учешћа у образовним активностима у којима је акценат стављен на стицање релевантних андрагошких знања, као и у активностима континуираног професионалног усавршавања.

Професионална аутономија

Основни задатак у овом истраживању, постављен у вези са професионалном аутономијом, формулисан је као утврђивање стварног и жељеног постојања и мере изражености аутономије андрагошких кадрова. Међутим, као што проистиче из резултата неколицине разноврсно структурираних, на претходним странама приказаних студија које су се или у потпуности бавиле или се својим знатним делом дотицале проблема професионалне аутономије, овај задатак је у истраживачком смислу било неопходно детаљно разложити. Задатак је реализован тако што су поред (а) (само)процене постојања аутономије у сопственом професионалном деловању, ради добијања детаљнијег увида у меру изражености испољавања испитивани (б) опажање деловања утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију, а субјекти су извршили и самопроцену (ц) значаја сопственог професионалног утицаја, (д) самосталности у одлучивању о професионалним активностима и (е) испољавања самосталности у формалној организацији рада, као одраза професионалне аутономије.

У теоријском смислу, ослонац за ставке којима је вршена (само)процена постојања аутономије у сопственом професионалном деловању: комплексност посла која имплицира аутономију у деловању, постојање сталног преиспитивања и критичког промишљања праксе, уживање привилегија због угледа професије, самосталност у одлучивању о кључним стварима у организацији и степен давања предности сопственом мишљењу у раду као основа за постојање професионалне аутономије, те уопштена процена поседовања аутономије у раду, нађене су у радовима више аутора (Goode, 1957; Freidson, 1970; Larson, 1977; Звекић, у: Милић и сар., 1990; Bloland, 1992; Carnine, 2000; Eitel, 2000; Modarresi et al, 2000; McDonald, 2002). И истраживање опажања деловања утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију, ослоњено је на резултате истраживања више аутора (Chene, 1983; Андриловић, Матијевић, Пастуовић и др., 1985; Кулић, 1997; Taylor, у: Nolan and Chelesvig, comp., 1997; Burris, 1998; Zajda, 1999, 2003; Дудников, Коновалов, 2003; Грудзинский, 2003; Моисеева, 2005. и др).

Могућност да се изврши процена везе значаја сопственог професионалног утицаја као одраза поседоване професионалне аутономије отворена је на основу радова бројних аутора (Goode, 1957; Gouldner, 1976, у Freidson, 1986; Жупанов, 1987; Шпорер, 1990; MacMillan, 1993; Reber, 1995; Larsen and Olsen, 1996; Deems, у: Kimmel, comp., 1998; Wheelwright, 2000). Испитивање процене самосталности у одлучивању о професионалним активностима засновано је на студијама Мока, Бринта, Микелсона, Мезироуа, Модаресијеве и сарадника (Mok, 1969, у: Болчић, 2003; Brint, 1994, у: Modarresi, Newman & Abolafia, 2001; Mikkelsen, 1997; Mezirow, 1997; Modarresi, Newman & Abolafia, 2001), док је испољавање самосталности у формалној организацији рада, сматрано одразом професионалне аутономије на основу радова Чартерса, Џонсона и Вилрајта (Charters, 1972, у: Johnson, 1992; Wheelwright, 2000). У пилот-истраживању заједничка поузданост типа интерне конзистенције инструмента кретала се у номималном распону од $\alpha=0.773$ до $=0.985$ при чему је просечна корелација измерена међу свим ајтемима износила од $r=0.145$ до $r=0.896$.

Индрагошки кадрови

(Само)процена постојања аутономије у сопственом професионалном деловању

Испитивање (само)процене постојања аутономије у сопственом професионалном деловању код субјеката истраживања извршено је преко инструмента²³ сачињеним од шест ајтема конструисаних као петостепене скале самопроцене Ликертовог типа. Статистичко тумачење резултата за ППА показало је да знатно више од 2/3 свих истраживањем обухваћених неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова процењује да је посао андрагога који обављају толико комплексан да захтева пуну аутономију. Одраз професионалне аутономије за њих је стално преиспитивање и критичко

²³ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ППА

промишљање праксе, те давање предности властитом мишљењу током професионалног деловања. Преко 2/3 субјеката сматра да им бављење сопственом професијом пружа осећај аутономије, и да због тога што се баве андрагошким радом активно партиципирају у одлучивању о кључним стварима у организацији у којој су запослени. Тиме је показано да ови субјекти сматрају да је посао андрагога комплексан, интелектуално захтеван, да подразумева критичко промишљање те да због тога подразумева професионалну аутономију због које је довољно цењен у организацији да осигурава активну партиципацију у одлучивању о кључним стварима. Процена да нема уживања привилегија и независности у професионалном деловању због угледа сопствене професије у друштву може имати више узрока. Међу њима су и запажање да сопствена професија није довољно афирмисана, да нема привилегија у деловању јер су “клијенти” са којима андрагошки кадрови раде често из маргиналних друштвених слојева, као и неки чиниоци који припадају БСРО, што је установљено применом сложенијих статистичких поступака.

Примена тих поступака, омогућила је доношење закључка, чији први део указује на повезаност (само)процене постојања аутономије у професионалном деловању и образовног нивоа субјеката сродан је и близак налазима о статистички значајној повезаности теоријског и практичног знања и процене поседоване професионалне аутономије, до којих су дошли многи истраживачи (Freidson, 1970; Larson, 1977; Звекић, у: Милић и сар., 1990; Bloland, 1992; Carmine, 2000; Eitel, 2000; Modarresi et al, 2000; McDonald, 2002). Други део закључка, о статистички значајном деловању родитеља на самопроцену сопствене аутономије у професионалном деловању детаљно је објашњен у широј консултованој андрагошкој и психолошкој литератури (Furieux, 1963, Bourdieu, 1967, Husen, 1968, Сердар, Превишић, 1977, сви према: Шпопер, 1990; Медих, 1993; Cohen 1982, Leal 1985, Lockheed et al 1983, сви у: Dornbusch et al., 1996; Zajda, 1999; Kerka, 2000; McDonald, 2002. и др).

Примена каноничке корелационе анализе допустила је испитивање повезаности ставки из инструмената ППА и БСРО. Установљено је да редундантност прикупљених података износи 17.60%, тј. да овај проценат прикупљених података може да се појасни преко БСРО.

Табела 12. Однос ППА-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R:	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0.420	0.176	68,840	126	**0,000	0,824
Екстр. варијанса	100,00%	7,837%							
Укупна редунд.	17,605%	1,380%							

Поред тога, разјашњено је (табела 12) да се везе самопроцене постојања аутономије у сопственом професионалном деловању са варијаблама из биосоцијалног, радног и организационог комплекса могу описати преко само једне, на нивоу 0.01 статистички значајне функције, али која има потенцијал да разјасни тек 7.84 процената свих података прикупљених инструментом ППА. Та функција је показала да на процену о постојању аутономије у сопственом професионалном деловању статистички значајан утицај има висина месечних прихода и звање у коме су запослени неадекватно професионално

припремљени андрагошки кадрови, чиме је отворен простор за доношење закључка да је процену о постојању аутономије у сопственом професионалном деловању резултат синхроног, синергетског деловања висине прихода и звања, што је потпуно у складу са закључцима које су добили Гуд и Гулднер - да професионална аутономија представља резултат заједничког деловања високе зараде и комплексних радних функ-ција и активности (Goode, 1957; Gouldner, 1976, у Freidson, 1986).

Опажање деловања утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију

Обе постављене Null хипотезе о нормалности дистрибуције одговора на скалама за испитивање процене утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију, преко перцепције аутономије коју даје организација и лакоће остваривања контакта са управом²⁴ су статистички потврђене али, више од половине респондента (54.6%) опажа како организација у којој су запослени даје велику аутономију запосленима, док је чак 82.3% субјеката изјавило да са лакоћом остварује контакте са управом, кад год је то потребно. Високи проценти показују да су, иако неадекватно професионално припремљени, андрагошки кадрови запослени на подручју образовања одраслих третирани као “значајан ресурс”. Тако придодат значај утиче на опажање субјеката из ове групе о високом положају који заузимају у организацији у којој су запослени као о “генератору” професионалне аутономије. Да на овакво опажање додатно утичу и други чиниоци, показали су Левенов тест хомогености варијансе, стандардни и модификовани Т-тест за независне узорке.

Каноничка корелациона анализа показала је да редундантност ставке “перцепција аутономије коју даје организација” и БСРО износи 15.73%, те да се овако прикупљени подаци могу објаснити преко једне, у 99 одсто случајева статистички значајне функције која потенцијално може да разјасни 10.19% прикупљених података (табела 13).

Табела 13. Однос ПУППА-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: 44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ ²	df	Sig.	λ ²
Број варијабли	1	21	0	0.397	0.157	60,839	21	**0,000	0,843
Екстр. варијанса	100,00%	10,194%	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ ²	df	Sig.	λ ²
Укупна редунд.	15,729%	1,603%	0	0,353	0,125	47,413	21	**0,000	0,875
Канонички R: 44369	Леви Сет	Десни Сет							
Број варијабли	1	21							
Екстр. варијанса	100,00%	4,081%							
Укупна редунд.	12,486%	,510 %							

Добијена функција је таква да показује како андрагошки кадрови запослени у државном сектору, чији је образовни ниво мајке нижи ређе опажају како организација у којој су запослени даје велику аутономију запосленима. Укупна редунданција (сума просечних пропорција варијансе једног за други сет одређених варијабли) за перцепцију лакоће остваривања контакта са уп-

²⁴ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПУППА

равом износи 12.49%. Преко једне, на нивоу значајности 0.01 статистички значајне функције утврђено је да се може разјаснити 4.08% варијансе – утврђено је да су остваривање контакт-та са управом процењивали као теже старији, субјекти којима је отац запослен на престижнијем радном месту и субјекти запослени у приватном сектору. Ови налази су прилично слични резултатима студија неколицине руских аутора (Дудников, Коновалов, 2003; Грудзинский, 2003), а потврдили су и налазе Кулића (Кулић, 1997).

Процена значаја сопственог професионалног утицаја

Процена значаја сопственог професионалног утицаја као одраза професионалне аутономије мерена је преко шест ајтема интегрисаних у инструмент типа упитника, креираног тако да омогући јасно разликовање деловања на клијенте, сараднике, претпостављене, особе блиске клијентима, сопствено окружење и уопштено деловање у свим правцима²⁵. У садржајном смислу, ајтеми су засновани на теоријским радовима више социолога функционалистичке оријентације - нпр. Гуда и Гулднера (Goode, 1957; Gouldner, 1976, у: Freidson, 1986), појединих психолога (Reber, 1995), те на емпиријским истраживањима проблема професионализације наставника (Goodlad, 1990; Case et al., 1986; Levine, 1988; Darling-Hammond, 1987. и др). У методолошком смислу, ајтеми су дизајнирани као скале самопроцене Ликертовог типа, са степеном градације смањеним на 5. Статистичка обрада података вршена је преко стандардног, збирног скорa који се кретао у распону од 6 до 30 поена.

Преко 4/5 свих испитаних неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова проценило је да има изванредан утицај на клијенте – одрасле ученике (89.1%), сараднике (84.8%) и сопствено окружење - локалну заједницу (85.9%). Уопштено гледано, чак 87,2% субјеката проценило је да им бављење андрагошком професијом даје одређени ауторитет. Међутим, четвртина њих проценила је да нема утицај на особе блиске клијентима (одраслим ученицима), а 26.1% њих није се сложило са тврдњом да има утицаја на своје претпостављене.

Ови налази се могу на интересантан начин протумачити у односу на налазе сродне студије коју је спровео Макмилан (MacMillan, 1993). Он је пошао од идеје да недовољна професионална аутономија у односу на локалну заједницу, менаџмент, особе блиске клијентима, сараднике (колеге) и клијенте представља једну од кључних препрека за професионализацију подручја образовања. Професионална аутономија, указује Макмилан, ограничена је контролом коју врше ови актери, преко процеса демократске контроле одлучивања о/у образовању. Он истиче да су политички аспекти од круцијелног значаја за испољавање професионалне аутономије, тј. за испољавање утицаја на све актере укључене у процес професионалног деловања. Међутим, наше истраживање, у коме је питање постављено из другог угла, тј. како субјекти истраживања процењују сопствени утицај - показало да професионалну контролу која има потенцијал да ограничи професионал-

²⁵ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом СПУ

ну аутономију андрагошких кадрова имају само менаџмент и особе блиске клијентима. У вези тога може се разлучити више одговора: први указује на извесну маргинализованост особа које представљају андрагошку “клијентелу” као основу интензивног утицаја андрагога. Процена о значајном утицају који се врши на ове клијенте (одрасле ученике) објективна је и заснована на налазима готово свих значајних студија о учењу у одраслом добу; одрасли ученици су већином “освестили” да њима образовање одраслих представља актуелни извор са кога могу да “црпу моћ будућег деловања”. Због тога је допуштени утицај андрагошких кадрова значајно већи него што је то случај у образовању деце и младих (детаљније објашњено нпр. у: Smith, 1982, Brookfield, 1986; Вербицкий и Сахарова, 1999, према: Кулић и Деспотовић, 2004).

Табела 14. Однос СПУ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: 44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,476	0,227	91,347	21	**0,000	0,773
Екстр. варијанса	100,00%	5,853%							
Укупна редунд.	22,660%	1,326%							

Други правац одговора показује недовољну демократску контролу одлучивања на подручју образовања одраслих која је последица деловања различитих чинилаца (традиције, политичке и економске ситуације, културе, степена технолошког развоја итд), која не изненађује с обзиром на период транзиције у коме се налази наше целокупно друштво (детаљније нпр. у: Зајда, 2003). Трећи правац, судећи по налазима неких студија (Wheelwright, 2000) указује да се и у другим професијама, чије се деловање одвија у организацијама, врши значајан утицај на клијенте уз значајну аутономију и дискрецију у доношењу одлука, али не и ослобођену од деловања менаџмента. Најзад, налаз о не превеликом утицају који андрагошки кадрови процењују да имају на особе блиске клијентима (одраслим ученицима) може да се објасни и специфичношћу подручја: док је контрола родитеља и других блиских особа интензивна код образовања деце и младих, догле су одрасли ученици знатно самосталнији и независнији у предузимању образовних активности.

У овом смислу занимљив је и налаз добијен каноничком корелационом анализом (табела 14). Редундантност (преклапање) података добијених инструментима СПУ и БСРО износи 22,66%; њих објашњава само једна функција статистички значајна у 99 одсто случајева. У овој функцији подаци се могу објаснити преко 5,85% података прикупљених инструментом БСРО и то тако да субјекти који су у браку, чији су очеви обављали “мање важне” радне обавезе, што је висина њихових месечних прихода нижа, дужина радног стажа краћа, а звање у коме су запослени “мање атрактивно” сопствени професионални утицај (посматран као одраз професионалне аутономије) процењују као мање значајан. Неки од ових чинилаца издвојени су и у студијама других аутора (Зајда, 1999, 2003; Cohen & Kol, 2003; Trantalidi, 2004).

Процена самосталности у одлучивању о професионалним активностима

Подаци о процени самосталности у одлучивању о професионалним активностима као једном од конститутивних елемената перцепције сопствене

професионалне аутономије прикупљани су инструментом сачињеним од седам скала самопроцене Ликертовог типа, у којима је степен градиација смањен на 5. Ајтеми су третирани преко збирног скорa који се кретао у распону од 7 до 35. У теоријском смислу овај инструмент²⁶ ослоњен је на налазе више студија (Mok, 1969, у: Болчић, 2003; Brint, 1994, у: Modarresi, Newman & Abolafia, 2001; Mikkelsen, 1997; Mezirow, 1999; Modarresi, Newman & Abolafia, 2001), како је објашњено на претходним странама. Највише респондента проценило је како одлуке које доноси током професионалног деловања увек критички промишља (93.2%), у складу са потребама клијента (90.5%). Ови субјекти проценили су и да одлуке доносе најчешће заједно са старијим, искуснијим колегама (89.4%), објективно, независно од унутрашњих чинилаца (88.8%), без спољашњег притиска (87.7%). Ипак, да је њихово доношење одлука независно од спољашњих чинилаца проценило је незнатно више од 3/4 субјеката, док још мањи број њих процењује да има пуну дискрецију у односу на менаџмент у доношењу професионалних одлука (69.1%).

Табела 15. Однос ПСОП-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnel R	Cnnel R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
Број варијабли	1	21	0	0,352	0,124	47,141	21	**0,001	0,876
Екстр. варијанса	100,00%	4,168%							
Укупна редунд.	12,419%	,518 %							

Подаци који се односе на процену самосталности у одлучивању о професионалним активностима преклапају се са подацима прикупљеним инструментом БСРО у 12.42% градећи једну каноничку корелациону формацију – функцију статистички значајну на нивоу 0.01, која се може објаснити преко свега 4.17% свих података прикупљених на БСРО. Она је такве природе да указује на тенденцију да што су андрагошки кадрови млађи, запослени у нижем звању и са нижим месечним приходима и што је радно место њиховог оца “нижег статуса”, то они дају нижу процену самосталности у одлучивању о професионалним активностима (табела 15). Такав налаз сведочи о “снази политичког аспекта доношења одлука у образовању одраслих” о коме пише Хансманова (Hansman, у: Hansman & Sissel, Eds., 2001, стр. 87).

Опажање испољавања самосталности у формалној организацији рада као одраза професионалне аутономије

За испитивање опажања испољавања самосталности у формалној организацији рада примењена су дихотомна питања, затвореног типа, конструисана на основу дела инструмента за испитивање елемената наставничке професије који је применио Часе (Chase, 1985). У оригиналном, Часевом инструменту, ајтеми су обликовани као скале ставова Ликертовог типа са степеном градиације смањеним на 5. Са субскеале којом је мерен утицај организације и администрације на перцепцију сопствене професије преузете су ставке за процену аутономије у “начину професионалног деловања” (Mok, 1969, према: Болчић, 2003) у: (1) планирању активности, (2) избору садржаја, (3)

²⁶ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПСОП

идентификовању и прецизирању радних задатака, (4) избору средстава рада и (5) избору метода рада. На основу искустава појединих истраживача, објашњених у другим студијама, њима су додати и ајтеми за процену доминације самосталног, тимског и комбинованог рада (6) у свим активностима (Мок, 1969, према: Болчић, 2003; Shann, 1998), (7) у доношењу одлука (Мок, 1969, према: Болчић, 2003; Case et al, 1986) и (8) у евалуацији остварених резултата (Мок, 1969, према: Болчић, 2003; Leicht & Fennell, 1997).

Поред ове измене, сматрали смо да истраживање доминације самосталног рада у формалној организацији није погодно за мерење скалом ставова, јер ма како да се формулише “потка” и ма колико фино била градуирана скала, она није довољно осетљива да преко само по једног ајтема разјасни учесталост тимског рада или комбинације самосталног и тимског рада у начину професионалног деловања за сваку активност појединачно. Часеов инструмент био је дизајниран као петостепена скала самопроцене и суштински обухватао све три алтернативе јер је потпуно слагање тумачено као пуна самосталност у раду, док је потпуно неслагање представљено као одсуство самосталности у раду. Међутим у овом инструменту је нејасно који интензитет одговора, и на основу којих показатеља ваља тумачити као супститут за одговор којим се означава доминација несамосталног рада - групног, тимског или комбинованог. Због тога су у нашем инструменту ајтеми за мерење опажање испољавања самосталности у формалној организацији рада као одраза професионалне аутономије дизајнирани као суштински дихотомна питања, затвореног типа у којима је присутан “евалуативан фактор” (Хавелка, Кузмановић и Попадић, 1998, стр. 228). Осам ајтема интегрисано је у засебан инструмент²⁷ за прикупљање података о опажању испољавања самосталности у формалној организацији рада (тј. у начину професионалног деловања) као одраз професионалне аутономије, дизајниран тако да се помоћу технике семантичког диференцијала изврши дистинкција на три димензије између различитих видова испољавања формалне организације рада у засебним активностима. Примена ове технике била је посебно погодна јер је поред две крајње алтернативе - “самостални рад” и “тимски рад” – допустила могућност укључивања и трећег, интегративног одговора - “комбинација обе врсте рада”. Таква конструкција сматрана је позитивним решењем дилеме о могућој примени биполарне форме, јер је у њу укључена трећа, “имплицитна алтернатива” (деталније у: Ibidem). Иако је на тај начин суштински утврђивана “само *валенција*, али не и *интензијетет* става” (Ibid., стр. 118) према различитим врстама засебних радних активности, при дизајнирању инструмента руководили смо се тиме да се о проблему опажања општег испољавања самосталности у формалној организацији рада “може закључивати тек из скупа питања” (Ibidem). С обзиром на дизајн, ПСФОР је третиран истим статистичким поступцима као и сви остали претходно описани инструменти за прикупљање података о професионалној аутономији.

²⁷ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПСФОР

Респонденти из ове групе најчешће опажају сопствену самосталност у свим активностима, уопштено посматрано (33,2%). Нешто мање њих опажа доминацију самосталног рада у избору метода рада (28,8%) и у избору средстава рада (27,4%). Око 1/5 респондента из ове групе опажа доминацију самосталности у идентификовању и прецизирању радних задатака (20,4%), у избору садржаја рада и евалуацији остварених резултата (по 19,6%) и у доношењу одлука (19,3%). Међутим, у планирању радних активности само њих 9,2% опажа како има пуну самосталност.

Каноничка корелациона анализа (табела 16, на следећој страни) показала је да приликом поређења прикупљених података долази до 10,58 процентне редувантности; њу је могуће објаснити једном функцијом статистички значајном у 99 одсто случајева. Та функција се може тумачити помоћу 7,75% података прикупљених инструментом БСРО и то тако да андрагошки кадрови који не живе сами (већ су у браку или трајнијој ванбрачној заједници), који су, као и њихове мајке, ангажовани на мање престижним андрагошким пословима у државном сектору, ређе од других респондента из ове групе опажају да испољавају самосталност у формалној организацији рада.

Табела 16. Однос ПСФОР-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,325	0,106	39,755	21	**0,008	0,894
Екстр. варијанса	100,00%	7,746%							
Укупна редуид.	10,580%	,820%							

Они су у складу са налазима добијеним у сродним истраживањима перцепције начина обављања посла као основе за процену степена професионалне аутономије (Carnine, 2000; Nixon et al., 2001). Но, ваља додати да је Карнин (Carnine, 2000) нашао да се између извесних био-социјалних карактеристика и перцепције начина обављања посла као основе за процену степена професионалне аутономије налази образовање (професионална припрема за обављање делатности) које у овом случају има и унутрашњу, “медијаторску” и “катализаторску” улогу.

Андрагози

(Само)процена постојања аутономије у сопственом професионалном деловању

На подзорку адекватно професионално припремљених кадрова - дипломираних андрагога и студената завршне године и апсолвената андрагогије као посебан проблем јавило се питање процене актуелног професионалног деловања. Да би се избегли непримерени одговори у групи студената завршне године и апсолвената андрагогије којима би се износиле претпоставке, а не давале процене реалног стања, ови субјекти су саветовани да дају одговор само на питања која се односе на (само)процену комплексности посла андрагога, односа бављења професијом андрагога и привилегија и независности у деловању и могућности давања предности властитом мишљењу у професионалном деловању. Тако су запослени андрагози показали да у највећем броју случајева сматрају да су стално преиспитивање и критичко

промишљање праксе одраз њихове професионалне аутономије, да активно учествују у доношењу најважнијих одлука у организацији у којој су запослени и да им бављење професијом андрагога пружа осећај аутономије. Већина истраживањем обухваћених адекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, без обзира на актуелни професионални ангажман на подручју образовања одраслих проценила је како је посао андрагога толико комплексан да захтева пуну професионалну аутономију, те да се у његовом обављању предност даје сопственом мишљењу. Међутим, више од половине субјеката изразило је неслагање са тврдњом да андрагози због угледа професије у друштву уживају одређене привилегије и независност у деловању. Умерено слагање са овом тврдњом испољило је свега 11,9 од укупног броја субјеката, што указује на испољавање извесне дозе резигнираности адекватно професионално припремљених андрагога положајем који у друштву заузима њихова професија, али и на деловање чинилаца који припадају БСРО.

Табела 17. Однос ППА-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе		
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет
Број варијабли	1	21
Екстр. варијанса	100,00%	29,783%
Укупна редунд.	84,323%	25,114%

Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
0	0,918	0,843	273,318	21	**0,000	0,157

Налази су додатно разјашњени примењеном каноничком корелационом анализом, која је показала како 29.78% података о самопроцени постојања аутономије у сопственом професионалном деловању може да се објасни деловањем варијабли из био-социјалног, радног и организационог комплекса. То деловање може се свести на само једну, на нивоу значајности 0.01 статистички релевантну функција која објашњава чак 84.32% података прикупљених инструментом ППА, која указује да на процену о непостојању аутономије у сопственом професионалном деловању статистички значајан утицај нема образовни ниво (табела 17). Тако је, још интензивније него код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова подвучена и на највишем нивоу статистичке значајности установљена повезаност теоријског и практичног знања и процене поседоване професионалне аутономије. Тиме је указано да адекватна професионална припрема снажно утиче на позитивну самопроцену постојања аутономије у сопственом професионалном деловању код андрагошких кадрова.

Опажање деловања утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију

Ставке инструмента ПУППА нису биле предмет процене студената андрагогије; од преосталих субјеката из групе адекватно професионално припремљених кадрова 14.5% не опажа да организација у којој су запослени даје велику аутономију запосленима, док њих 79.7% опажа да са лакоћом остварује контакте са управом, кад год је то потребно. Слична дистрибуција одговора као и код неадекватно професионално припремљених кадрова указује на правилност која се јавља на подручју образовања одраслих. Вероватно је да се с обзиром на природу и карактеристике клијената (одраслих ученика) са којима раде андрагошки кадрови, овим запосленима даје велика аутоно-

мија. То може с једне стране да буде последица високог угледа који андрагошки кадрови, без обзира на претходну професионалну припрему уживају унутар система образовања одраслих, али, са друге стране и последица маргинализованости андрагошке “клијентеле”, па и самог подручја. Налази указују и да је менаџмент на подручју образовања одраслих претрпео структурну трансформацију, флексибилизовао се, како га описују поједини европски аутори (Eitel, Kanz & Tesche, 2000; Дудников, Коновалов, 2003; Грудзинский, 2003). Међутим, у литератури (нпр. Heapey, 1993, 1996, 2000; Cunningham, 1996а, 1996б; Wilson, 1999, 2001. и др), посебно северноамеричкој, има индиција које указују на могућност да се и налаз објасни маргинализованошћу подручја, јер постоји опште слагање међу консултованим ауторима о томе да је менаџмент у образовању чак и онда када је стратешки, под снажним социјалним, политичким и економским утицајима.

Табела 18. Однос ПУППА-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ ²	df	Sig.	λ ²
Број варијабли	1	21	0	0,914	0,836	266,899	21	**0,000	0,164
Екстр. варијанса	100,00%	30,332%	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ ²	df	Sig.	λ ²
Укупна редунд.	83,626%	25,366%	0	0,889	0,790	230,266	21	**0,000	0,210
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет							
Број варијабли	1	21							
Екстр. варијанса	100,00%	30,561%							
Укупна редунд.	79,010%	24,146%							

Након спроведене каноничке корелационе анализе (табела 18) показало се да редундантност ставке која се односи на перцепцију аутономије коју даје организација и инструмента БСРО износи 83.626%. Ови подаци могу да се објасне једном функцијом статистички значајном на нивоу 0.01, коју објашњава 30,332% података из инструмента БСРО. Она објашњава везу између перцепције аутономије коју даје организација и образовног нивоа субјеката, такву да што је образовни ниво респондента нижи, они опажају како им организација у којој су запослени даје мање аутономије у професионалном деловању. У вези опажања да са лакоћом остварују контакте са управом, кад год је то потребно редундантност са одговорима на ајтеме из инструмента БСРО код субјеката из групе андрагога износи 79,010%. Као и у претходном случају, ови подаци се могу објаснити преко само једне у 99 одсто случајева статистички значајне функције, која садржи 30,561% података са инструмента БСРО. Веза се може тумачити тако да што је виши образовни ниво субјеката и што је дужи њихов радни стаж, то они чешће изјављују да опажају како са лакоћом остварују контакте са управом, кад год је то потребно. У оба случаја јасно је да овај аспект опажања аутономије - процена утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију директно зависи од образовног нивоа субјеката, односно, од њихове експертности, како су нашли и други аутори (Mezirow, 1997; Newman, 2000; Krause, 2001; Daley, 2002; Trantalidi, 2004)

Процена значаја сопственог професионалног утицаја

У овој групи респондента, њих преко 9/10 је проценило како има извештан утицај на клијенте - одрасле ученике (95.6%) и сараднике (92.5%), те да им

бављење андрагошком професијом даје одређени ауторитет (94.2%). То указује да адекватно професионално припремљени кадрови процењују како испољавају виши степен професионалне аутономије, осим у случају процене утицаја на особе блиске клијентима, што указује на јаснију перцепцију андрагошких одлика клијената - код ове групе респондента.

Табела 19. Однос СПУ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
Број варијабли	1	21	0	0,520	0,270	46,439	21	**0,001	0,730
Екстр. варијанса	100,00%	18,727%							
Укупна редунд.	27,010%	5,058%							

Налаз је појашњен обављеном каноничком корелационом анализом (табела 19), која је указала на преклапање добијених података од 27,01%. Податке, као и за претходну групу субјеката, објашњава само једна функција статистички значајна у 99 одсто случајева, која се може објаснити помоћу 5.06% података прикупљених инструментом БСРО: старији андрагози, запослени у приватном сектору, чији су очеви вишег образовног нивоа процењују сопствени професионални утицај као мање значајан.

Процена самосталности у одлучивању о професионалним активностима

У овом случају налази указују да сви респонденти који су запослени на подручју образовања одраслих процењују како одлуке о професионалним активностима увек критички промишља (100.0%), док нешто мање њих процењује да су те одлуке у складу са потребама клијената (95.7%), односно, да су донете без спољашњег притиска (89.9%). Да професионалне одлуке доноси објективно, независно од унутрашњих чинилаца, проценило је 85.5% андрагога, а да то чини заједно са искуснијим, старијим колегом проценило их је 84.1%. Око 3/4 субјеката процењује да професионалне одлуке доноси независно од неког спољашњег чиниоца (75.4%), док још мањи проценат њих процењује да их доноси независно од управе (72.5%).

Табела 20. Однос ПСОП-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
Број варијабли	1	21	0	0,952	0,906	349,316	21	**0,000	0,094
Екстр. варијанса	100,00%	30,497%							
Укупна редунд.	90,636%	27,641%							

У андрагошком смислу, још је занимљивији налаз каноничке корелационе анализе: редувантност прикупљених података износи 90.64% (табела 20). Подаци се могу објаснити једном, у 99 одсто случајева статистички значајном функцијом, коју објашњава 30,50% података прикупљених инструментом БСРО и то таквих да се може тврдити да што је нижи образовни ниво андрагога, то они нижом процењују самосталност у одлучивању о сопственим професионалним активностима.

Опажање испољавања самосталности у формалној организацији рада као одраза професионалне аутономије

Највиши проценат субјеката из ове групе андрагошких кадрова опажа како је самосталан у свим активностима (36.2%), потом следе опажања самостал-

ности у избору метода (26.1) и у избору средстава рада (24.6), слично као и код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Преко 1/5 субјеката (20.3%) опажа како је самостално у избору садржаја рада док исти проценат њих (по 15.9%) опажа како је самостално у идентификовању и прецизирању радних задатака, односно, у доношењу одлука. Најмање самосталности запослени андрагози опажају како имају у евалуацији остварених резултата (8.7%) и у планирању радних активности (5.8%). На основу ових резултата, јасно је да андрагози опажају мање самосталности у раду него остали андрагошки кадрови.

Табела 21. Однос ПСФОР-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Сингл R	Сингл R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,917	0,841	271,300	21	**0,000	0,159
Екстр. варијанса	100,00%	29,339%							
Укупна редунд.	84,107%	24,676%							

Статистички детаљнија и комплекснија, каноничка корелациона анализа (табела 21) показала је да приликом поређења прикупљених података може да се примети 84.11 процентне редундантности (преклапање) података, коју је могуће објаснити једном функцијом статистички значајном у 99 одсто случајева. Њу је могуће тумачити преко 29.34% података који су прикупљени инструментом БСРО, тако да што је нижи образовни ниво андрагога, то они ређе опажају како испољавају самосталност у формалној организацији рада. Налази су потврдили Карнинов (Carnine, 2000) закључак да се између био-социјалних карактеристика и опажања начина обављања послакао основе за процену степена професионалне аутономије налази образовање.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

(Само)процена постојања аутономије у сопственом професионалном деловању

Процена постојања аутономије у сопственом професионалном деловању показала се веома занимљивом - без обзира на претходну професионалну припрему, андрагошки кадрови сматрају им бављење професијом пружа осећај аутономије, као и да је њихов посао толико комплексан да захтева пуну професионалну аутономију, због чега предност дају сопственом мишљењу.

Стално преиспитивање и критичко промишљање праксе израженије је код адекватно професионално припремљених кадрова, који и чешће процењују да активно учествују у доношењу најважнијих одлука у организацији у којој су запослени. Да су стално преиспитивање и критичко промишљање праксе чешће присутни код припадника развијених професија, чија је сума специфичног професионалног знања “замашнија”, мишљење је које је детаљно изнео и објаснио Шон (Schön, 1983), укажујући да сума нарастајућег професионалног знања детерминише усложњавање и повећање броја могућих решења професионалних задатака. Што је припадник неке професије адекватније професионално припремљен, што је његово знање усклађеније са најновијим научним сазнањима, то је и виши и ниво самокритичности коју он испољава. Ни налаз о процени да адекватно професионално при-

премљени андрагошки кадрови активније партиципирају у одлучивању о кључним проблемима у организацијама у којима су запослени не представља велико изненађење. Он само сведочи о различитим аспектима које ови запослени испољавају: о значају андрагошке улоге, доминацији знањем о подручју и систему образовања одраслих, познавању основних теоријских поставки менаџмента образовањем одраслих итд. Тај налаз потврђује претпоставке о потреби и значају укључивања дипломираних андрагога у све аспекте процеса професионалног деловања на подручју образовања одраслих. Посебан значај ови запослени, према Алибабићевој (Алибабић, 2002), имају због тога што поседују знање за обављање разноврсних функција и улога присутних у сфери менаџмента образовањем одраслих: планирања, одлучивања, организовања, координације, контроле.

Најинтересантнији налаз добијен у вези (само)процене постојања аутономије је да већина свих респондента процењује како не ужива привилегије и независност у деловању због угледа сопствене професије у друштву, при чему је ова процена нешто чешће испољена код адекватно професионално припремљених кадрова. У литератури се могу наћи објашњења да такву перцепцију испољавају андрагози “који и сами често не припадају елити, већ маргиналним друштвеним групама” (Mertam and Brockett, 1997, стр. 27). На исто објашњење упућују и други аутори који додатно скрећу пажњу и на утицај пола, те на етничку, социјалну и конфесионалну припадност андрагога (Heaney, 1996; Атанасова и Радевска, 2004; Trantalidi, 2004; Bolton and Muzio, 2005. и др). Међутим, поред ових чинилаца, у нашој средини вероватно је изражено и деловање резигнираности адекватно професионално припремљених андрагога положајем који у друштву заузима њихова професија и “запошљивошћу” на подручју образовања одраслих.

Утицај социјалних карактеристика родитеља на процену аутономије утврђен је бројним истраживањима (Furieux, 1963, Bourdieu, 1967, Husen, 1968, Сердар, Превишић, 1977, сви према: Шпорер, 1990; Медић, 1993; Cohen 1982, Leal 1985, Lockheed et al 1983, сви у: Dornbusch et al., 1996; Zajda, 1999; Kerka, 2000; McDonald, 2002. и др). Тај утицај је посебно изражен и статистички значајан код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, док је код андрагога нешто слабијег интензитета. Код ове групе респондента наглашенији су “персонални” и чиниоци који припадају радном и организационом комплексу, како је нађено и у истраживањима других аутора (нпр. Goode, 1957; Gouldner, 1976, у: Freidson, 1986), односно, како указују Лихтнер и Милана, читава мрежа односа између професионалне праксе, когнитивних и персоналних карактеристика (Lichtner & Milana, 2004). Са андрагошке тачке гледишта најзанимљивији је налаз о статистички значајном утицају образовног нивоа субјеката на (само)процену постојања аутономије у професионалном деловању којим су потврђени и резултати других студија (Hall, 1968; Nevo, 2001; Evetts, 2003; Zajda, 2003; Cohen and Kol, 2004; Алибабић, Овесни, 2006). Коен и Кол на пример, сматрају да се, уопштено, веза образовања и аутономије може објашњавати “контра” аргументима. Они тврде да зато што особе које имају низак ниво знања, способности и ис-

куства не могу да ваљано обављају ни једноставне радне задатке може се сматрати да пуну аутономију у сложенем раду могу имати само они појединци који поседују потребна знања, способности и искуство у обављању конкретних радних задатака. Коен и Кол наводе да се “судећи по многим истраживањима може говорити или о повезаности образовања и чинилаца везаних за професију (значај посла, професионални идентитет и аутономија) са психолошким елементима (перцепција професионалне одговорности, значење рада, став према послу, начин обављања посла)” (Cohen and Kol, 2004, стр. 390). Горничка и Ларсен (Gornitzka & Larsen, 2004), такође, наглашавају ову везу: за њих је “когнитивна база” основа професионалне аутономије. Како су показали и на претходним странама приказани налази, што је обухватнија база поседованог специјалистичког знања, то се јасније кристалише и опажа поседована професионална аутономија.

Опажање деловања утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију

Процена утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију мерена преко аутономије коју даје организација и лакоће остваривања контакта са управом показала је не само нормалну расподелу одговора код свих испитаних андрагошких кадрова, без обзира на њихову претходну професионалну припрему, већ и занимљиву повезаност са више чинилаца. Повезаност процене утицаја положаја у организацији на сопствену професионалну аутономију и сектора у коме су запослени, а затим и радног места оба родитеља понаособ и старосне доби статистички значајно је изражена код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, док је код андрагога и студената андрагогије статистички значајна повезаност евидентирана за образовни ниво и дужину радног стажа.

Повезаност процењивања сопствене аутономије уопште, и сопствене професионалне аутономије са био-социјалним карактеристикама су чест налаз многих студија (детаљније у: Кулић, 1997; Дудников, Коновалов, 2003; Грудзинский, 2003). Зависност професионалне аутономије од био-социјалних карактеристика најчешће се испољава преко социјалног положаја, те способности припадника професије да регулишу односе унутар самог подручја деловања и да обесхрабре нелојалну конкуренцију. Далејева (Daley, 2002) је чак установила да начин функционисања припадника професије унутар организационе структуре представља добар индикатор њихове личне аутономије и независности деловања, те да ниво независности у професионалном деловању, аутономија и слобода заједно са организационом структуром у којој делују припадници професије детерминишу образовање и коришћење нових информација у пракси. И налази нашег истраживања указују да што је виши образовни ниво субјеката и што је дужи њихов радни стаж, то они сопствену професионалну аутономију чешће процењују као вишу. Да процена професионалне аутономије директно или у садејству са неким другим чиниоцима зависи од образовног нивоа или од експертности субјеката истраживања, нашли су и други истраживачи (Mezirow, 1997; Newman, 2000; Krause, 2001; Daley, 2002, 2003; Trantalidi, 2004).

Припадници професије који се осећају довољно компетентним, искусним и ефикасним обично и испољавају висок степен аутономије током практиковања професионалне делатности. “Професионалци се крећу кроз пет ступњева професионалног развоја, од *приправника, њочейника, комјешен-тноџ, сѣручноџ* до *експертѣа*. У сваком стадијуму професионалног развоја они стичу све више и више аутономије и креативности, а све мање и мање се ослањају на формалне структуре и правила”, сматрају Драјфус и Драјфус (Dreyfus & Dreyfus, 1985, у: Daley, 2003, стр. 26). Због тога што се у бављење професијом обично улази без претходног практичног знања и искуства, у том стадијуму се слабије испољава аутономија. Ово испољавање аутономије мења се тако што постаје интензивније како припадници професије стичу више радног искуства. Како се повећава дужина радног стажа, то припадници професије “више развијају холистичку представу о сопственом раду” (Ibid., стр. 27) јер су у стању да различите новонастале ситуације самостално посматрају кроз призму претходних сличних ситуација и да о деловању у њима аутономније доносе адекватне одлуке. Но, овај утицај не испољава се само на аутономију у одлучивању о професионалном деловању, већ долази и до промена у начину учења, указује Далејева: “Професионалци у различитим ступњевима развоја уче различито. Приправници испољавају тенденцију да се ослањају на контингентније процесе учења; зато што још увек теже да разумеју сопствену улогу, они ће често учити оно што други сматрају да треба да науче. Експерти, међутим, имају тенденцију да се више ослањају на конструктивистичке стратегије учења. Другим речима, они имају тенденцију да уче кроз диференцијацију и интеграцију нових информација у сопственом искуству. Поред тога, често разумеју сопствено учење, имају поверења у способност да уче и развијају се у професији коју су одабрали” (Ibidem).

Ти налази отварају простор за закључивање о потреби посебне диференцијације програма за континуирано професионално усавршавање и развој специфичних стратегија образовања које би погодовале сваког групи субјеката посебно, а потребно је и да развој “стратегија” обухвати организациону културу, ниво професионалне аутономије, социо-културну основу и позицију појединаца.

Процена значаја сопственог професионалног утицаја

Више аутора сматрало је да се процена сопствене професионалне аутономије може изразити преко процене значаја сопственог професионалног утицаја (Goode, 1957; Gouldner, 1976, у: Freidson, 1986; Reber, 1995; Goodlad, 1990; Case et al., 1986; Levine, 1988; Darling-Hammond, 1987. и др). На основу добијених налаза, може се закључити да је потврђено како испитивани субјекти опажају да у значајној мери врше утицај у различитим правцима, што представља одраз њихове професионалне аутономије у деловању, или “чињеницу да припадници професије имају контролу над подручјем обављања професије као резултат професионалне аутономије, без обзира на измештање локуса контроле” (Good, 1957, стр. 908). Опажању сопствене аутономије у деловању на клијенте, сараднике, претпостављене, особе блиске клијенти-

ма, те сопствено окружење, какво је показано међу субјектима истраживања - може се придодати атрибут очекиваног. Добијени налази веома су слични исходима више поменутих студија. Посебно су блиски налазима Вилрајта (Wheelwright, 2000) који је закључио да се у професијама које делују унутар организација, утиче на клијенте кроз аутономно деловање и значајну дискрецију при доношењу одлука, али не без контроле менаџмента и налазима Зајде (Zajda, 2003) који је указао да у друштвима у транзицији професионална аутономија више него у другим развијеним срединама зависи од недовољне демократске контроле одлучивања на подручју образовања одраслих, као последице деловања различитих чинилаца (политичке и економске ситуације, културе, традиције, степена технолошког развоја и др).

Ако се томе дода и сличност са налазима до којих је дошао Макмилан (MacMillan, 1993) о томе да су извесни политички аспекти од изузетног значаја за испољавање професионалне аутономије, онда се може закључити како најефикаснији пут за успостављање вишег степена професионалне аутономије води преко демократизације подручја образовања одраслих која се огледа у плурализму, повећању доступности образовања и учења, и посебно, успостављању и развоју механизма за повећање транспарентности и ефикасности професионалног деловања, где поред андрагошких кадрова одговорност за образовање одраслих преузима и низ других актера.

Кејс и сарадници, као и Дарлинг-Хамонд (Case et al., 1986; Darling-Hammond, 1987) тврде да непостојање извесних актера из домена професије чији је основни циљ регулисање професионалног деловања воде не само субјективном опажању опадања аутономије, већ и њеном стварном губитку. Дарлинг-Хамонд сматра и да круто и непрофесионално деловање различитих тела која су само незнатним делом сачињена од припадника професије уместо да помогну процесу професионализације образовања често више помажу процес еродирања основне карактеристике развијених професија: професионалне аутономије.

Поред ширења професионалне мреже за андрагошко деловање, од посебног значаја за снажење професионалне аутономије на подручју образовања одраслих је и развој андрагошких димензија континуираног професионалног образовања андрагога. Да се овом проблему ваља посветити без обзира на претходну професионалну припремљеност андрагошких кадрова, указује чињеница да су нађене разлике по питању професионалне аутономије између две групе респондента статистички посматрано - незнатне. Због тога (према: Савићевић, 1997ц) ваља у први план поставити оне димензије континуираног професионалног образовања које се односе на проблеме евалуације: учесничког извршавања, рада одређеног облика образовања од стране учесника, спољних чинилаца, укупног економског, научно-техничког и образовног ефекта континуираног професионалног образовања.

Процена самосталности у одлучивању о професионалним активностима

Највећи број респондента у обе групе проценио је да одлуке које доноси током професионалног деловања увек критички промишља у складу са пот-

ребама клијента - одраслог ученика. Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови чешће процењују да одлуке доносе заједно са старијим, искуснијим колегама и објективно, независно од унутрашњих чинилаца, док андрагози чешће процењују да професионалне одлуке доносе без спољашњег притиска. Нешто ређе андрагози су проценили да о професионалним активностима одлучју објективно, независно од унутрашњих чинилаца, и уз помоћ старијих, искуснијих колега. Обе групе субјеката процењују још ређе како професионалне одлуке доносе независно од спољашњих чинилаца, односно, независно од управе (менаџмента). Такви резултати усклађени су са налазима Модаресијеве, Њуманове и Аболафија (Modarresi, Newman & Abolafia, 2001) који су, између осталих елемената процеса професионализације, испитивали професионалну аутономију и показали да је степен аутономије у раду, “веома присутан”... и “сразмеран самосталности у обављању посла”, те да већина припадника професије сматра да одлуке доноси “независно и од спољашњих и од унутрашњих чинилаца” (Ibid., стр. 9).

Налаз за групу неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова да што су млађи, запослени у нижем звању и са нижим месечним приходима и што је радно место њиховог оца “нижег статуса”, то они дају нижу процену самосталности у одлучивању о професионалним активностима разликује се од оног који је добијен за групу андрагога, код којих је установљено да што је нижи њихов образовни ниво, то они као нижу процењују самосталност у одлучивању о професионалном деловању. У прилог томе говоре и налази Модаресијеве, Њуманове и Аболафије, који су нагавестили и да варијације у степену испољене и процењене аутономије значајно зависе од подручја рада и, посредно, од радног окружења, што би евентуално могло да лежи у основи објашњења за разлике у проценама које су дали субјекти из две обухваћене групе. На обликовање оваквих разлика утицај имају и одређени “политички аспекти доношења одлука” (Hansman, у: Hansman & Sissel, Eds., 2001).

Утицај извесне професионалне сродности (посебно у смислу досегнутог степена професионализације) коју сусрећемо између подручја образовања одраслих (у нашем истраживању) и подручја образовања, јавне администрације и социјалног рада (у истраживању Модаресијеве и сарадника) с обзиром на налазе у оба истраживања очигледно да није занемарљив. До сличних налаза је истраживањем дошао и Вилрајт, који је указао на недовољан степен самосталности у односу на спољашње чиниоце у одлучивању међу социолозима (Wheelwright, 2000, стр. 914). На овом месту ваља ипак навести чињеницу да је већина андрагошких кадрова запослена у организацијама и институцијама на подручју образовања одраслих у којима се најчешће захтева колективно, а не индивидуално доношење одлука о професионалном деловању. Због тога налаз о процени утицаја старијих, искуснијих колега, независности у одлучивању о професионалним активностима од неких спољашњих чинилаца и посебно од управе (менаџмента) - не изненађује. Но, то не значи да, у погледу испитиваних својстава, андрагошких кадрова нису слични припадницима традиционалних професија. Како указују Андервуд и

Валас (Underwood & Wallace, 2000), “професионалци” су историјски гледано, само “некада” слободно одлучивали и деловали независно. Међутим, “...у модерном друштву, све више њих запошљава се у бирократизованим организацијама, чиме се врши значајна рестрикција аутономије професионалаца.” (Ibid., стр. 15). Фрейдсон (Freidson, 1994) чак сматра да у новим облицима организовања професионалног деловања нема толико аутономије колико је било на почетку 20. века. Многе професије нису више тако слободне – између традиционалног Фордизма и нових форми електронског пословања, према Фрейдсоновом мишљењу, само ретки запослени имају привилегију да самостално доносе одлуке.

Опажање испољавања самосталности у формалној организацији рада

Међу активностима код којих су субјекти из обе групе изразито често опазили испољавање самосталности у деловању налазе се доминација самосталног рада у свим активностима, а посебно у избору средстава и метода рада. Занимљиво је да је у истраживању Шанове (Shann, 1998), које је послужило као основа за постављање питања о опажању испољавања самосталности у свим активностима највећи број просветних радника које је испитивала опазео сопствену аутономију у свим активностима као задовољавајућу, али је такође, ова ауторка нашла и да субјекти њеног истраживања не сматрају професионалну аутономију посебно важном јер су јој доделили тек једанаести од четрнаест рангова када су замољени да рангирају по важности различите аспекте свог професионалног деловања. Међутим, ако се упореде са резултатима до којих је дошао Часе (Chase, 1985), тада у нашем истраживању добијени налази о доминацији самосталности у избору средстава и метода рада не изненађују. Часе је испитујући аутономију у начину професионалног деловања нашао да наставници у формалном образовању опажају како самостално планирају активности, идентификују и прецизирају радне задатке, врше селекцију садржаја, средстава и метода рада, али и да сматрају како су довољно укључени у развој опште школске политике која утиче на њихов рад. Слични су и резултати истраживања опажања формалне организације рада у свим активностима (Мок, 1969, према: Болчић, 2003; Braverman 1974, Feldberg & Glenn 1987, Kraft 1977, 1979, Noble 1977, 1984, Shaiken 1984, Zimbalist 1979, сви у: Burris, 1998; Shann, 1998), доношењу одлука (Мок, 1969, према: Болчић, 2003; Case et al, 1986) и евалуацији остварених резултата (Мок, 1969, према: Болчић, 2003; Hodson, 1988, у: Burris, 1998; Leicht & Fennell, 1997). У нашем истраживању, међутим, опажање самосталности се смањује са повећањем сложености радних задатака и одговорности коју њихово обављање обухвата. Тако је у обе групе респондента тек око 1/5 изјавило да опажа самосталност у идентификовању и прецизирању радних задатака и избору садржаја рада. Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови у приближно истом проценту изјављују да опажају како су самостални у евалуацији остварених резултата и у доношењу одлука, што андрагози изјављују знатно ређе. У обе групе најређе је опажана самосталност у планирању радних активности. Овај налаз јасно указује да доминаци-

ју тимског рада ваља у андрагошком деловању на подручју образовања одраслих постепено, али само једним делом замењивати самосталним радом, јер он подразумева повећану одговорност, а често и виши квалитет у обављању радних задатака. Тако је повећање перцепције самосталности у формалној организацији рада пропорционално професионализацији занимања нађено у студијама, поменутих на претходној страни. То указује на потребу да се овај аспект професионалне аутономије схвата шире. У том смислу, посебан значај имају налази:

- 1) да адекватност претходне професионалне припреме има већи утицај на опажање самосталности (аутономије) у обављању различитих врста радних активности него утицај који има формална организација рада и
- 2) да није нађена статистички значајна разлика виша од 95 процентне у опажању самосталности у формалној организацији рада (начину професионалног деловања) као одраза професионалне аутономије између припадника традиционалних професија и испитиваног занимања које се налази у процесу професионализације.

Обе врсте налаза имају значаја јер степен професионализованости подручја не утиче на опажање самосталности у формалној организацији рада, али претходна професионална припрема у неким аспектима значајно “обликује” опажање ове одлике професионалне аутономије. Тај налаз не може се доводити у питање ни због тога што се професионалне активности које се обављају на подручју образовања одраслих не могу свести на засебне “техничко-рационалне” вештине и способности, карактеристичне за занимања и неразвијене професије, већ се морају ослањати на широко теоријски засновано деловање професионалних андрагога, због “олакшавања промовисања жељене креативне интеграције образовних и културних елемената образовања одраслих” (Савићевић, 1985а, стр. 239).

Аутономно обављање професионалне праксе не може се свести само на једноставно решавање претходно издвојених проблема. На подручју образовања одраслих, пише Вилсон, аутономно обављање радних задатака подразумева “њихово посматрање, уочавање разлика међу случајевима, као и издвајања јединствених карактеристика сваког случаја са којим се практичар суочава” (Wilson, 2001, стр. 80). Природа андрагошког деловања тако је комплексна да зависи од технолошког развоја, “експлозије”, некоординисаности, неинтегрисаности и застаревања знања, развоја система за образовање одраслих, уске специјализованости, разноврсних теоријских парадигми, неefикасног или непланског континуираног професионалног образовања. “И не само то”, указује овај аутор, професионална пракса подразумева “просуђивање у веома ограниченом контексту” (Ibidem).

Професионална аутономија не може да се у потпуности ослони на експертизу или на “техничко-рационална” знања. Успостављање професионалне аутономије кроз доношење самосталних одлука у професионалном деловању увек је и етички чин који подразумева критичко промишљање. Аутономију у професионалном деловању истовремено обликују и професионална знања и развијена способност критичког мишљења, неопходна за његову

рационалну примену, јер, “никакав степен флексибилности у стваралачком решавању проблема неће бити од користи ако човек не поседује довољно специфичног знања” (Деспотовић, 1997, стр. 180). Због тога је, у неким случајевима, који показују посебну комплексност, деловање у тиму “зрелија” и “професионалнија” одлука јер се тако на пиједестал сопствене професионалности не ставља начин (или процес) обављања радног задатка већ *субјект* андрагошког деловања (одрасли ученик). То се посебно односи на доношење одлука, планирање радних активности и евалуацију остварених резултата, што су активности код којих је у нашем истраживању утврђено ниже опажање самосталности у раду, што указује на зрелост и промишљеност у практичном деловању. На тај начин “аутономија се односи на разумевање, способности и диспозиције неопходне да се буде критички рефлексиван по сопственом мишљењу и да се ефективно укључи у дискурсе ради валидације сопствених уверења кроз искуство других који деле универзалне вредности” (Mezirow, 1997, стр. 9).

Поред тога, добијени налази показују и велику густину и испреплетаност веза опажања самосталности у формалној организацији рада (начину професионалног деловања) као одразу професионалне аутономије и варијабли из био-социјалног, радног или организационог комплекса појединачно. Они су у складу са налазима добијеним у сродним истраживањима перцепције начина обављања посла као основе за процену степена професионалне аутономије (нпр: Carnine, 2000; Nixon et al., 2001).

Социјална (друштвена) контрола

Задатак истраживања, постављен на најопштијем нивоу у вези са социјалном контролом формулисан је као испитивање постојања и значаја друштвене контроле у професионалном бављењу подручјем образовања одраслих. На основу изнете теоријске основе и налаза сродних истраживања, овај задатак је разложен на испитивање: (1) перцепције сопствене одговорности, поверења различитих социјалних актера и односа према систему санкционисања као засебних аспеката испољавања друштвене контроле; (2) перцепције сопствене специјалистичке јурисдикције; (3) самопроцене подстицајности евалуације и (4) опажања фреквенције евалуације.

Испитивање перцепције сопствене одговорности, поверења различитих социјалних актера и односа према систему санкционисања као засебних аспеката друштвених санкција схваћених у смислу испољавања друштвене контроле обављено је преко 26 ајтема, који су с обзиром на методолошки дизајн разврстани у две засебне групе од по 13 ајтема. Прву групу чине ајтеми обједињени у инструмент којим је мерено опажање испољавања сопствене одговорности и опажање поверења које различити социјални актери имају у њих²⁸, обликовани као скале самопроцене Ликертовог типа, у којима је степен градација смањен на 5. Друга група од 13 ајтема којима је испи-

²⁸ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ОПСС

тивно опажање односа према систему санкционисања²⁹ издвојена је због специфичног методолошког дизајна: ти ајтеми су обликовани као дихотомне скале процене Моккен-овог типа (према: Фајгел, 2003, стр. 547). За пуно разјашњење њиховог деловања коришћено је више статистичких поступака, као и у претходним случајевима, док су факторском анализом (и то методом максималне сличности фактора) издвојени елементи који су “одговорни за насталу варијансу у резултатима мерења” (Тењовић, 2002, стр. 220), који леже у сржи узрока испитиване појаве.

Перцепција сопствене специјалистичке јурисдикције испитивана је помоћу података прикупљених инструментом типа упитника који чини група од 20 ајтема интегрисаних у 4 засебна питања којима је ова перцепција утврђивана посредно, преко перцепције локуса генерисања знања неопходних за: решавање свакодневних проблема у професионалној пракси, обликовање и модификовање понашања према клијентима, перцепцију сопствене професионалне улоге на подручју рада и ефикасно обављање рада³⁰. Такво обликовање инструмента било је условљено прихваћеном теоријском основом - зато што је у радовима неколицине значајних аутора наглашен значај који у остваривању социјалне (друштвене) контроле професије има специјалистичко знање (Parsons, према: Звекић, 1990; Freidson, 1994; Abbott, према: Danner, 1998. и др). Та врста социјалне контроле реализује се преко специјалистичке јурисдикције, тј. искључивог ослањања (у обављању професионалног рада) на теоријска знања и апстрактне концепте који су усвојени кроз дуготрајно професионално припремање на високошколској институцији, а не на знања стечена “науковањем”, или на практично применљива знања стечена на програмима за континуирано професионално усавршавање или самообразовањем, која немају одговарајуће научно утемељење, нити су ексклузивно конституисана за конкретно подручје. Да је примена тих практичних знања и техника директно повезана са спољашњом (друштвеном) и са унутрашњом (химеричком) контролом професије нашло је више истраживача (Swanson, 1975; Karger, 1983; Levine, 1988 у: Abdal-Haqq, 1992; Шпорер, 1990; Goldstein, у: Larsen and Olsen, Едс., 1996; Wilson, 2001. и др).

За тако прикупљене податке израчунате су фреквенције и моментни коефицијенти од 1 до 4. реда, а затим је на добијене податке примењен и Колмогоров-Смирнов тест нормалности расподеле. Прикупљени подаци затим су статистички третирани непараметријским Fridman-овим и Kendal W тестовима, при чему је рангирање прикупљених података извршено на основу Van der Waerden-ове трансформације. Подаци су након тога подвргавани униваријатном F-тесту ради анализе значаја варирања квантитативних података насталих деловањем варијабли из БСРО. На подацима прикупљеним инструментом ОССЈ примењена је и мултиваријатна анализа варијансе за испитивање вишеструко повезаног деловања више варијабли.

²⁹ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ОСС.

³⁰ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ОССЈ.

Испитивање самопроцене подстицајности евалуације и опажања фреквенције евалуације третирају се као један од аспеката проблема социјалне контроле. Због тога је мерење у оба случаја извршено преко инструмената који обједињавају по шест ајтема којима су прикупљени подаци о (1) самопроцени подстицајности евалуације³¹ и (2) опажању фреквенције евалуације³². У ова два инструмента укључени ајтеми у теоријском смислу су засновани на радовима Шпорерове, Абота и Фрейдсона (Шпорер, 1990; Abbott, 1995; Freidson, 1999) који су сматрали да процес евалуације делује подстицајно на обављање професионалног рада, те на емпиријским налазима многих аутора (Dornbusch et al., 1996; Levinson, Price et al., 1963, Likert, 1967, Dykes, 1968, Getzels, Lipham and Campbell, 1968, Lippitt, 1973, Lefcourt, 1976, Balridge, 1978, и др., сви према: Knowles, Swanson & Holton, 1998). У методолошком смислу, ајтеми су креирани као скале самопроцене Ликертовог типа, са степеном градације смањеним на 5. Статистичка обрада података вршена је за сваки инструмент засебно, по већ више пута примењеном “образцу”.

АНДРАГОШКИ КАДРОВИ

Опажање испољавања сопствене одговорности

Бреме одговорности коју опажају да имају ови неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови замашно је: 84,5% ових субјеката углавном или у потпуности се слаже са тврдњом да за посао који обавља има пуну одговорност пред клијентима (одраслим ученицима), у вези одговорности пред менаџментом са тврдњом се слаже 82.9%, а у вези одговорности пред колегама 81.3%. Чак 77.5% респондента углавном или у потпуности се слаже са тврдњом да за посао који обављају имају пуну одговорност пред професионалном асоцијацијом, а 76.1% њих даје такав одговор за тврдњу да за посао који обављају имају пуну одговорност пред јавношћу.

Табела 22. Однос ОПСС-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnel R	Cnnel R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
Број варијабли	1	21	0	0,392	0,153	121,225	63	**0,000	0,710
Екстр. варијанса	100,00%	16,249%	1	0,320	0,103	62,209	40	*0,014	0,839
Укупна редунд.	13,127%	1,844%							

Каноничка корелациона анализа показала је да се сви подаци прикупљени инструментима ОПСС и БСРО са 13.1% могу објаснити међусобним деловањем, како показује висина укупне редунданције података. Сви прикупљени подаци могу се објаснити преко три функције, од који је прва статистички значајна у 99%, а друга у 95 одсто случајева (табела 22). Везано за опажање испољавања сопствене одговорности је деловање прве од њих, које је такве природе да на опажање сопствене одговорности као смањене утичу млађа старосна доб и започињање каријере у области за коју су се субјекти професионално припремали на основним студијама, а која није подручје образовања одраслих. То значи да на перцепцију смањене одговорности код

³¹ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ППЕ.

³² Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПФЕ.

неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова утиче промена тока каријере у млађој доби, ка области за коју се нису професионално припремали.

Налазе је поткрепила и факторска анализа (детаљније у: Овесни, 2007) којом је као први издвојени фактор који утиче на перцепцију сопствене одговорности, поверења различитих социјалних актера и односа према систему санкционисања као засебних аспеката испољавања друштвене контроле издвојена перцепција сопствене одговорности пред клијентима, менаџментом и колегама и поверења које у њихово професионално деловање имају клијенти објашњава 38.54% укупне варијансе. Тако издвојен “унутар-организацијски” фактор најинтензивније корелира са перцепцијом сопствене одговорности пред клијентима - одраслим ученицима. Овај налаз има занимљиве андрагошке импликације јер указује да би се професионалним андрагошким образовањем ових кадрова смањила тензија и незадовољство које они испољавају. Прецизније, опажање смањене одговорности коју за своје професионално деловање имају пред одраслим ученицима променило би се након овладавања знањима о учењу и образовању одраслих особа, методама и техникама андрагошког рада са одраслима. Андрагошка знања, овладавање ексклузивним андрагошким вештинама и способностима узроковало би да ови кадрови опазе да имају велику одговорност за рад са својим клијентима (одраслим ученицима).

Опажање поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери

Каноничком корелационом анализом (табела 22) показано је да на опажање поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери код ове групе субјеката делује друга екстрахована функција, статистички значајна у 95 одсто случајева. Ова функција објашњава како дужина радног стажа и звање у коме су субјекти запослени негативно утичу на опажање поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери и то тако да што им је дужи радни стаж и што су запослени у вишим звањима, то неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови процењују како различити социјални актери имају мање поверења у њихов рад.

Опажање односа према систему санкционисања кроз призмју континуираног професионалног образовања

У погледу опажања повећања индивидуалне одговорности услед увођења система санкција код припадника професије одговори субјеката из ове групе веома су неиздиференцирани. Тек нешто мање од 1/3 субјеката дало је афирмативан одговор. Удео таквих одговора расте на 45.9% код опажања да се похађањем програма континуираног професионалног усавршавања смањује могућност примене друштвених санкција због непридржавања етичких норми при обављању посла, док је удео афирмативних одговора доминантан код готово 2/3 респондента по питању опажања да се похађањем програма континуираног професионалног усавршавања смањује могућност примене друштвених санкција због некомпетентно обављеног посла. Везе

са БСРО нису потврђене каноничком корелационом анализом, јер функција која их описује није статистички значајна. Међутим, факторска анализа по методу максималне сличности фактора (детаљније у: Ibidem) показала је да се чак 11.08% укупних података прикупљених инструментом ОПСС може објаснити опажањем да се смањење социјалних (друштвених) санкција због некомпетентног обављања посла остварује похађањем програма континуираног професионалног усавршавања, што је веома вредан андрагошки налаз. Он показује да се социјалне (друштвене) санкције због некомпетентног обављања посла могу сматрати снажним инсентивима за похађање програма за континуирано професионално образовање.

Опажање односа према систему санкционисања

Анализирајући фреквенције одговора на питања о опажању односа према систему санкционисања прикупљених инструментом ОСС може се утврдити како је највећи проценат неадекватно професионално припремљених респондента изјавио да су за припаднике њихове професије предвиђене одређене санкције у случају непридржавања етичких норми у обављању посла (63.6%), као и у случају одбијања обављања посла (59.5%), те да се због некомпетентног обављања посла (54.1%) и због непридржавања етичких норми (54.1%) предузимају новчане (економске) санкције. Најмањи проценат субјеката опажа како су за припаднике професије предвиђене одређене економске или друге награде у случају придржавања етичких норми у обављању посла (21.7%), како се због некомпетентног обављања посла (27.2%) или непридржавања етичких норми у обављању посла (33.7%) врши забрана коришћења одређених привилегија.

Табела 23. Однос ОСС-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cancl R	Cancl R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
Број варијабли	1	21	0	0,372	0,139	87,942	42	**0,000	0,781
Екстр. варијанса	100,00%	10,913%	1	0,306	0,094	35,008	20	*0,020	0,906
Укупна редунд.	11,160%	1,329%							

Каноничка корелациона анализа (табела 23 на претходној страни) показала је да се преко 11% ових одступања од нормалне дистрибуције одговора јавља услед деловања две статистички значајне функције. Прва од њих статистички је значајна на нивоу 0.01; она показује како на опажање постојања примене система санкционисања утиче мања висина месечних прихода. Друга каноничка функција, значајна у 95 одсто случајева, показала је да што је образовни ниво мајке виши и што је дужи радни стаж, то субјекти чешће врше идентификовање примене санкција у професионалном деловању. Ове налазе на очекиван начин прате и резултати добијени факторском анализом (детаљније у: Ibidem), и то методом максималне сличности фактора, која има потенцијал да објасни 39,261% укупне варијансе одговора прикупљених инструментом ОСС. Први издвојени фактор објашњава 30.052% варијансе. Њиме се разјашњава да се ограничавању могућности бављења практичним радом, како опажају субјекти истраживања, приступа и у случају непридржавања етичких норми и у случају некомпетентно обављеног посла, а да се у случају непридржавања етичких норми приступа и искључивању из бавље-

ња одређеном облашћу професионалног деловања. Други издвојени фактор објашњава тек 9.209% варијансе. Но, он је занимљив јер представља резултат деловања готово истог интензитета више ставки. Тако, овај фактор формирају опажања да су санкције које се предузимају у професији, због некомпетентног обављања посла и због непридржавања етичких норми - новчане (економске) и опажање да су предвиђене санкције и у случају некомпетентног обављања посла и одбијања његовог обављања. Када се подаци анализирају на овај начин, постаје јасно да се извесне санкције (најчешће ограничавање могућности бављења практичним радом, а понекад и новчане) предузимају због некомпетентног обављања посла и због непридржавања етичких норми. Налаз да на њихово опажање утиче висина месечних прихода показује да оне од њих које су новчане (економске) природе нису превисоке, јер их респонденти који имају више месечне приходе готово и не опажају као санкције. Тако добијени налази веома су слични закључцима других студија (Etzioni, 1968; Bessant & Bessant, 1991) који указују да се негативна социјална контрола најчешће остварује финансијским санкционисањем, искључивањем или забраном бављења одређеном облашћу рада и ускраћивањем различитих привилегија, док је позитивна социјална контрола веома ретка на подручју образовања одраслих, како налази Хејк (Hake, 1999).

Перцепција сопствене специјалистичке јурисдикције

Анализа фреквенција одговора прикупљених инструментом ОССЈ показала је веома равномерну дистрибуцију одговора. За питање о извору знања за обликовање и модификовање понашања према клијентима (одраслим ученицима) издвојиле су се само процене више од 2/5 респондента да су о начинима понашања и опхођења са клијентима највише научили самостално, кроз бављење праксом и процена нешто више од 1/3 респондента да су најмање за то потребних знања стекли током основних студија. Слична дистрибуција одговора добијена је и на питање о извору знања за стицање увида у тип професионалног рада, док је за питање о извору знања за ефикасно професионално деловање установљена равномерна дистрибуција одговора.

Примена непараметријских тестова (Fridman и Kendal W) за све ставке укључене у инструмент ОССЈ показала је да се са статистичком значајношћу од 99 процената, може тврдити како је за питање о ослоњу у решавању свакодневних проблема у професионалној пракси задовољен услов хомосцедастичитета (X_0 ; да укључене ставке граде једно исто питање), тј. да се нађени рангови међусобно не подударају статистички значајно. Слични налази добијени су и за питања о извору знања за обликовање и модификовање понашања према клијентима (одраслим ученицима) и о извору знања за стицање увида у тип професионалног рада. Но, извесно одступање уочено је за питање о извору знања за ефикасно професионално деловање код кога је услов хомосцедастичитета установљен на нешто нижем нивоу статистичке значајности, 0.05. Рангирање одговора на основу Van der Waerden-ове трансформације показало је да за питање о ослоњу у решавању свакодневних проблема у професионалној пракси неадекватно професионално припремљени субјекти на прво место према релевантности стављају соп-

ствено искуство и рутину, затим уопштене теоријске принципе, теоријско знање, док најнижа места у ранговима додељују “Ad-hoc” поступку и колегама као изворима потребног знања. На то статистички значајно утичу, као што је показала мултиваријатна анализа варијансе: образовни ниво, начин стицања образовања, брачни статус, висина месечних прихода, образовни ниво мајке и оца, радно место мајке и оца, планирана каријера и однос према развоју каријере. Као најрелевантнији извор знања о понашању према клијентима (одраслим ученицима) издвојено је знање стечено самостално, кроз праксу коме су респонденти доделили највиша места у рангу. За њим следе знања стечена самообразовањем и континуираним усавршавањем, док су најнижа места у рангу додељена знањима стеченим од других колега практичара и знањима стеченим током основних студија. Мултиваријатном анализом варијансе је установљено да са највишом статистичком значајношћу делују старосна доб, образовни ниво, начин стицања образовања, брачни и родитељски статус, висина месечних прихода, образовни ниво мајке и оца, радно место оца и однос према развоју каријере.

За питање о извору знања за стицање увида у тип професионалног рада највише места у рангу додељено је знањима стеченим самостално, кроз праксу, континуираним усавршавањем и знањима стеченим од других колега практичара, док су најнижа места у рангу додељена знањима стеченим самообразовањем и током основних студија. Узрок томе, како је показала мултиваријатна анализа варијансе, лежи у старосној доби, образовном нивоу, начину стицања образовања, брачном статусу, образовном нивоу мајке и оца, радном месту оца, дужини радног стажа, планираној каријери, начину ангажовања, односу према развоју каријере и току каријере (броју организација у којима су субјекти били запослени). Рангирање одговора на питање о узроку ефикасног професионалног деловања показало је да респонденти највиша места у рангу додељују професионалној припреми и поседовању одређених вештина и способности, те континуираном усавршавању и освежавању знања. За ово питање најнижа места у рангу додељена су примарној процени ситуације и специјализованом знању. Узрок оваквом опажању, како је показала примењена мултиваријатна анализа варијансе, лежи у старосној доби, начину стицања образовања, образовном нивоу и радном месту мајке и оца, дужини радног стажа, планираној каријери, начину ангажовања, односу према развоју каријере и току каријере (броју организација у којима су субјекти били запослени). Интересантно је да су највиша додељена места у ранговима, за три прва питања, додељена знању које је стечено самостално кроз праксу, што додатно подвлачи основну карактеристику ове групе респондентата - да су неадекватно професионално припремљени, те да кроз својеврсно “науковање” покушавају да надоместе овај недостатак, не артикулишући јасно нити потребу за римедијалним професионалним образовањем за деловање на подручју образовања одраслих, нити за континуираним професионалним усавршавањем у овој области, што указује на недовољну професионализованост ових андрагошких кадрова.

Опажање фреквенције евалуације

Готово 3/5 (59.5%) истраживањем обухваћених андрагошких кадрова који нису стекли адекватно професионално образовање изјавили су како опажају да свакодневно врше самоевалуацију. Са друге стране, њих 55.2% опажа да их барем недељно евалуирају клијенти, док је по њиховом мишљењу, химеричка евалуација нешто ређа (50.9%). Као знатно ређу они опажају евалуацију менаџмента: 43.5% респондента изјавило је да се она одвија неколико пута годишње или никада. Још је ређа евалуација коју обавља друштвена заједница, сматрају ови андрагошки кадрови: да се на локалном нивоу она одвија неколико пута годишње или никада изјавило је 74.7%, а о таквој фреквенцији, на ширем нивоу известило је чак 84.0% субјеката.

Табела 24. Однос ППЕ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R:	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
44369			0	0,476	0,227	246,973	126	**0,000	0,497
Број варијабли	1	21	1	0,390	0,152	156,287	100	**0,000	0,642
Екстр. варијанса	100,00%	34,584%	2	0,320	0,103	98,131	76	*0,045	0,757
Укупна редунд.	11,468%	3,386%							

Такво међусобно деловање додатно је разјашњено каноничком корелационом анализом: варијабле из БСРО преко шест функција, од чега су три статистички значајне, врши утицај на опажање фреквенције различитих типова евалуације код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова (табела 24). Тим деловањем објашњава се 11.468% укупне варијансе података прикупљених инструментом ПФЕ. Прва од каноничких функција највишег реда статистичке значајности показује да евалуацију локалне заједнице као чешћу опажају они субјекти који су запослени у приватном сектору, након већег броја других организација/институција, док евалуацију шире друштвене заједнице као ређу опажају млађи субјекти, са нижим месечним приходима. Друга каноничка функција, значајна у 99 одсто случајева, разјаснила је да самоевалуацију као чешћу опажају субјекти вишег образовног нивоа, чији су очеви обављали захтевније и одговорније послове, док је као ређе обављану опажају субјекти који немају планова за остајање на подручју образовања одраслих. Трећа каноничка функција, која се показала статистички значајном у 95 одсто случајева објаснила је како се са порастом образовног нивоа мајке и висином месечних прихода химеричка евалуација опажа као чешћа, док млађа животна доб и нижи образовни ниво утичу да се евалуација менаџмента опажа као ређа. Ови налази јасно указују на стохастичку повезаност различитих аспеката задовољства послом и опажања фреквенције евалуације, што је налаз који потврду има у резултатима студије Ма и МакМилана (Ма & MacMillan, 1999). То значи да чиниоци који доводе до задовољства послом утичу и на опажање фреквенције евалуације професионалног деловања коју врше различити социјални актери.

Процена подстицајности евалуације

Код неадекватно професионално припремљених субјеката подстицајност евалуације се процењује као нижа што је њен локус удаљенији, осим у случају локалне и шире друштвене заједнице. Подстицајност самоевалуације код готово 1/2 субјеката је процењена као веома и изразито подстицајна.

Таква процена је за евалуацију коју врше клијенти (одрасли ученици) дата у 47.8%, за химеричку евалуацију у 41.0, а за евалуацију коју обавља менаџмент у тек 26.7 одсто случајева. Тек 15.5% субјеката изјавило је да је веома и изразито подстицајна евалуација коју врши локална заједница, наспрам 16.1% субјеката који су као веома и изразито подстицајну проценили евалуацију коју обавља шира друштвена заједница.

Табела 25. Однос ПФЕ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnel R	Cnnel R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,410	0,168	209,398	126,000	**0,000	0,553
Екстр. варијанса	100,00%	29,500%	1	0,341	0,116	144,313	100,000	**0,003	0,664
Укупна редунд.	10,535%	2,795%	2	0,331	0,109	100,748	76,000	*0,031	0,752

Каноничка корелациона анализа објаснила је 10.535% података прикупљених инструментима ППЕ и БСРО преко шест издвојених функција, од којих су прве две статистички значајне у 99%, а трећа у 95 одсто случајева. Прва издвојена каноничка функција (табела 25 3) објашњава како евалуацију менаџмента као мање подстицајну процењују субјекти млађе животне доби, са више деце, у сталном радном односу, запослени у приватном сектору. Друга каноничка функција сложенија је: она објашњава како самоевалуацију као мање подстицајну процењују субјекти чији су очеви образованији, док химеричку евалуацију сматрају подстицајнијом они субјекти који не намеравају да се и даље професионално ангажују на подручју образовања одраслих. Трећа каноничка функција разјаснила је да евалуацију клијената (одраслих ученика) мање подстицајном сматрају неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови чије су мајке обављале послове са већом одговорношћу, и они чији су родитељи били нижег нивоа образовања. Ти налази показали су да на подстицајност евалуације код субјеката без адекватне професионалне припреме утиче комплексан сплет социјалних, те радних и организацијских чинилаца. То указује на веома интересантан андрагошки налаз: да код ових субјеката није на прави начин артикулисан однос према различитим видовима евалуације током професионалне припреме, те да у програмима континуираног образовања намењеним за ове андрагошке кадрове ваља посебну пажњу посветити феномену евалуације и васпитању позитивног односа према свим његовим видовима.

Индрагози

Опажање испољавања сопствене одговорности

За разлику од опажања испољавања сопствене одговорности код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова код њихових адекватно професионално припремљених колега (изузимајући апсолвенте андрагогије) највиши проценат субјеката (чак 87.0%) који се углавном или у потпуности слажу са тврдњом да за посао који обављају имају пуну одговорност нађен је у вези опажања испољавања сопствене одговорности пред колегама. Процентуално, нешто мање субјеката углавном или у потпуности сложило се са понуђеном тврдњом у вези одговорности пред клијентима (одраслим ученицима) - њих 81.2%, а 79.7% у вези са одговорношћу пред јавношћу (локалном заједницом). Нешто мањи број респондентата одговорио је

да се углавном или у потпуности слаже са тврдњом да за посао који обављају имају пуну одговорност пред менаџментом изјавило је 76.8%, а одговорност пред професионалном асоцијацијом - 72.5% обухваћених субјеката. Редослед приоритета у вези опажене одговорности тако је за дипломиране андрагоге следећи: колеге, клијенти, јавност, менаџмент, професионална асоцијација, док је за неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове другачији: клијенти, менаџмент, колеге, професионална асоцијација, јавност. Оваква разлика највероватније је узрокована значајем који дипломирани андрагози придају екстерној евалуацији која је опажена као најфреквентнија (химеричка) и оној која је опажена као најмање фреквентна (евалуација коју врши јавност - локална и шира друштвена заједница). Налаз показује да се свест о значају одговорности коју има сопствена професија знатно снажније и видљивије испољава код адекватно професионално припремљених кадрова, те да је код ових респондента снажнији осећај за одговорност пред професионалном заједницом којој се припада него код неадекватно професионално припремљених појединаца, што је, како је у претходно објашњено, карактеристично за развијеније професије.

Табела 26. Однос ОПСС-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,958	0,917	412,529	63	**0,000	0,060
Екстр. варијанса	100,00%	38,618%							
Укупна редунд.	89,575%	29,114%							

Као што се јасно види из табеле 26, на основу висине укупне редунданције података подвргнутих каноничкој корелационој анализи показано је да се сви подаци прикупљени инструментима ОПСС и БСРО са чак 89.6% могу објаснити међусобним деловањем. Ови подаци могу се објаснити преко само једне у 99% случајева статистички значајне функције. Она је такве природе да показује како на опажање сопствене одговорности као смањене утичу редом, по интензитету: виши образовни ниво, дужи радни стаж, старија животна доб, више звање у коме су субјекти запослени, запосленост у приватном сектору и институцији/ организацији, број организација у којима су субјекти били запослени, висина месечних прихода и родитељски статус. Такви налази додатно су поткрепљени факторском анализом, методом максималне сличности фактора (детаљније у: Овесни, 2007) којим је као први издвојени фактор који утиче на перцепцију сопствене одговорности и поверења различитих социјалних актера као засебних аспеката испољавања друштвене контроле издвојена перцепција сопствене одговорности и поверења које у њихово професионално деловање имају сви релевантни социјални актери објашњава 73.36% укупне варијансе. Издвојени фактор корелира готово потпуно изједначено са свим у њега укљученим ставкама, а статистички посматрано незнатно интензивније са перцепцијом поверења које у њихово професионално деловање имају клијенти - одрасли ученици и менаџмент.

Опажање поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери

Одговорност коју дипломирани андрагози опажају да имају пред колегама при обављању професионалне делатности очигледно да за собом повлачи и

опажање поверења које у њихово професионално деловање имају њихови сарадници (колеге). Наиме, са тврдњом да у њихов професионални суд пуно поверење имају њихове колеге потпуно или углавном се сложило 87.0% респондената на ово питање. Са тврдњом да у њихов професионални суд пуно поверење имају клијенти (одрасли ученици) сложило се потпуно или углавном 85.5%, док је за поверење које у њихов рад имају претпостављени такве одговоре дало 84.1 одсто субјеката од оних који су одговарали на ово питање. Нешто мање, али идентично као и код опажања одговорности пред локалном заједницом, 79.7% респондената изјавило је како се потпуно или углавном слаже са тврдњом да локална заједница има пуно поверење у њихов професионални суд. Најмање поверења у њихов професионални суд субјекти су изразили да опажају код особа блиских њиховим клијентима (одраслим ученицима). Међутим, применом каноничке корелационе анализе није било могуће показати да било која комбинација обухваћених варијабли врши статистички значајно деловање на опажање поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери. Ни примењена факторска анализа није омогућила диференцијацију узрока које у професионално деловање имају различити социјални актери.

Опажање односа према систему санкционисања кроз призму континуираног професионалног образовања

На питања којима су прикупљани одговори о опажању односа према систему санкционисања највећи проценат андрагога (63.8%) потпуно или углавном се сложио са тврдњом да се похађањем програма континуираног професионалног усавршавања смањује могућност примене санкција због некомпетентно обављеног посла, док је 46.3% субјеката изјавило да се похађањем ових програма смањује могућност примене санкција због непридржавања етичких норми у обављању посла. Но, тек 26.9% респондената потпуно се или углавном сложило са тврдњом да је увођење система санкција код припадника професије довело до повећања индивидуалне одговорности. Но, иако овим тестовима издвојени, комплекснијим статистичким поступцима (каноничком корелационом анализом) нису поново као статистички релевантне издвојене међусобне везе ових ставки. Међутим, факторска анализа (детаљније у: Овесни, 2007) помогла је да се као фактор који има посебно снажно, али негативно деловање издвоји да адекватно професионално припремљени субјекти сматрају како се похађањем програма континуираног професионалног усавршавања не смањује могућност примене санкција због непридржавања етичких норми у обављању посла. С обзиром на анализу одговора прикупљених у даљем истраживању на питања која се односе на кодекс професионалне етике андрагога (његово поштовање и постојање) највероватније је да су андрагози дали овакав одговор због тога што сматрају да се (а) због непридржавања етичких норми у обављању њиховог посла не примењују санкције и/или (б) за њихову професију не постоји посебан кодекс професионалне етике и/или (ц) за њихову професију не постоје програми за континуирано професионално образовање у области професионалне етике.

Опажање односа према систему санкционисања

Највећи проценат адекватно професионално припремљених субјеката (по 46.9%) истраживања изјавио је да су за припаднике њихове професије предвиђене одређене санкције у случају непридржавања етичких норми у обављању посла и у случају одбијања да се посао обави, као и да су за припаднике професије андрагога предвиђене одређене економске или друге награде у случају ефикаснијег обављања посла (46.3%). Међутим, ни по једном постављеном питању проценат субјеката који су дали потврдни одговор није премашио 50% (1/2 респондента). Најмањи проценат субјеката опажа да су за припаднике професије предвиђене одређене економске или друге награде у случају придржавања етичких норми у обављању посла (23.8%), да се због некомпетентног обављања посла врши забрана коришћења одређених привилегија (28.8%) или искључивање из бављења одређеном облашћу професионалног деловања (31.9%).

Каноничка корелациона анализа није издвојила деловање нити једне статистички значајне функције. Но, факторском анализом (деталније у: *Ibidem*) је издвојен један фактор који објашњава 32.106% разлика међу одговорима прикупљеним инструментом ОСС. Овај фактор граде две ставке са сличним интензитетом корелирања - опажање да су за припаднике професије андрагога предвиђене одређене санкције у случају некомпетентно (испод стандарда) обављеног посла и да је за припаднике ове професије за непридржавање етичких норми у обављању посла предвиђено искључивање из бављења одређеном облашћу професионалног деловања. Издвојени фактор се може разјаснити кроз налазе више студија (нпр. Carter, Howell, Schied, у: Rose, Comp., 1999; Carter, Howell, Schied, у: Smith et al, Eds., 2001; Cunningham, 1992, према: *Ibid*) описаних у претходним деловима рада, којима су посебно наглашавани значај стандарда и кодекса професионалне етике као основе за обављање друштвене контроле професије андрагога. Добијени налази, посебно наглашавају улогу знања и улогу адекватне професионалне припреме за формирање професионално пожељног односа према систему санкционисања и то кроз опажање постојања система социјалног санкционисања и идентификовање примењиваних социјалних санкција. Интересантно је и да на ова два аспекта односа према систему санкционисања висина месечних прихода нема утицај какав је нађен код неадекватно професионално припремљених кадрова. То може да се тумачи тиме да су андрагози задовољнији својим месечним приходима, али и тиме да они, услед развијеној професији примереног начина и садржаја професионалног припремања на засебној студијској групи за андрагогију, негују професионалне идеале који су узвишенији од страха од новчаног санкционисања.

Перцепција сопствене специјалистичке јурисдикције

Међу адекватно професионално припремљеним респондентима апсолвенти андрагогије нису давали одговоре на прва три питања из инструмента ОССЈ. Тако су се за питање о ослонцу у решавању свакодневних проблема у професионалној пракси издвојила процене више од 2/5 респондента које указују на сопствено искуство и рутину. За питање о начинима понашања и

опхођења са клијентима готово 1/2 субјеката је проценила како су најмање научили током основних студија, док је нешто преко 2/3 њих опазило да су о томе највише научили самостално, бавећи се професионалном праксом. Да је на добар увид у тип рада који обављају утицало знање стечено самостално, кроз бављење професионалном праксом изјавило је преко 2/5 субјеката, колико их је изјавило и да на стицање оваквог увида није имало значаја знање стечено током основних студија. И код ове групе респондента за сва питања из инструмента ОССЈ примена Fridman и Kendal W непараметријских тестова показује како је задовољен услов хомосцедастичитета.

Након тога примењено рангирање одговора на основу Van der Waerden-ове трансформације је показало да за питање о ослонцу у решавању свакодневних проблема у професионалној пракси запослени дипломирани андрагози на прво место према релевантности стављају сопствено искуство и рутину, а потом теоријско знање и уопштене теоријске принципе, док најнижа места у ранговима додељују “Ad-hoc” поступку и колегама као изворима потребног знања, што је веома слично додели места у ранговима коју су извршиле њихове неадекватно професионално припремљене колеге. Узрок томе су, како је показала мултиваријатна анализа варијансе: образовни ниво, брачни статус, родитељски статус, висина месечних прихода, дужина радног стажа, област почетка каријере, ток каријере (број организација), паузе у развоју каријере, институција/организација, звање и сектор у коме су субјекти запослени. Највише место у рангу по питању извора знања о понашању према клијентима (одраслим ученицима) додељено је знању стеченом самостално, кроз праксу, док су нижа места додељена знању стеченом од других колега практичара и континуираним усавршавањем. Најнижа места у рангу по овом питању додељена су знању стеченом самообразовањем и током основних студија. На такво рангирање показало се на основу мултиваријатне анализе варијансе да статистички значајан имају утицај старосна доб, образовни ниво, дужина радног стажа, ток каријере (број организација), начин коришћења пауза у развоју каријере, као и институција/организација, звање и сектор у коме су респонденти запослени. За питање о извору знања за стицање увида у тип професионалног рада добијени резултати готово да су идентични онима из претходне групе респондента: највише место у рангу додељено је знањима стеченим самостално, кроз праксу, континуираним усавршавањем и знањима стеченим од других колега практичара, док су најнижа места у рангу додељена знањима стеченим самообразовањем и током основних студија. Узрок томе за ове субјекте, како је показала мултиваријатна анализа варијансе, лежи у старосној доби, образовном нивоу, начину стицања образовања, брачном статусу, образовном нивоу мајке и оца, радном месту оца, дужини радног стажа, планираној каријери, току каријере (броју организација у којима су субјекти били запослени), али за разлику од претходне групе субјеката нешто другачијим разлозима: начину коришћења пауза у развоју каријере, институцији/организацији, звању и сектору у коме су запослени. На питање о узроку ефикасног професионалног деловања одговоре су давали сви истраживањем обухваћени адекватно про-

фесионално припремљени респонденти. Они су највиша места у рангу, супротно налазу за неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове, доделили примарној процени ситуације и специјализованом знању, те професионалној припреми. Претпоследње место у рангу андрагози су доделили поседовању одређених вештина и способности, док је последње место у рангу додељено континуираном усавршавању и освежавању знања. Такво додељивање места у рангу према релевантности узроковано је, како је показала мултиваријатна анализа варијансе: образовним нивоом, дужином радног стажа, облашћу почетка каријере, бројем организација у којима су субјекти били запослени, начином коришћења пауза у развоју каријере, институцијом/организацијом и сектором у коме су субјекти запослени.

Опжање фреквенције евалуације

На ово питање међу андрагозима одговарали су само запослени субјекти; прикупљени одговори показали су да је готово 8/9 (87.0%) субјеката који су одговарали изјавило како опажа да свакодневно или барем на недељном нивоу врше самоевалуацију. Најређе опажене (81.2%) међу овим субјектима су обе врсте обухваћене екстерне евалуације.

Табела 27. Однос ПФЕ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,952	0,906	532,469	126,000	**0,000	0,025
Екстр. варијанса	100,00%	47,722%	1	0,650	0,422	189,122	100,000	**0,000	0,271
Укупна редунд.	74,957%	31,247%	2	0,530	0,281	109,602	76,000	**0,007	0,470

Каноничка корелациона анализа показала је да се ова варијанса са 74.957% може објаснити преко шест екстрахованих функција од којих су три: прва, трећа и четврта статистички значајне у 99 одсто случајева (табела 27). Прва функција показала је да код дипломираних андрагога може да се закључи да што је њихов образовни ниво виши, то они изјављују да чешће опажају како обављају самоевалуацију (што је највероватније узроковано специфичним током студија стеченим знањима о значају рефлексивности и самопроцењивања током професионалног деловања). Трећа екстрахована функција помаже да се објасни како се евалуација коју обављају клијенти опажа као ређа међу старијим андрагозима који су били запослени у више организација/институција који сада имају више звања. Истовремено, ова комплексна каноничка функција објашњава и да дипломирани, запослени андрагози са краћим радним стажом, који имају негативан однос према развоју каријере у области образовања одраслих, а који су се током пауза у развоју каријере највише бавили сопственим образовањем евалуацију локалне заједнице опажају као ређу. Четврта издвојена каноничка функција показала је да евалуацију шире друштвене заједнице опажају као ређу дипломирани, у вишем звању, у друштвеном сектору запослени андрагози који имају више месечне приходе, чији су очеви вишег образовног нивоа, мајке запослене на одговорнијим, а очеви на мање одговорним радним местима, они који имају дужи радни стаж у току кога су били запослени у више организација/институција. Тако добијени резултати показали су да на опажање фреквенције евалуације код дипломираних запослених адекватно професионално при-

премљених андрагога утиче много комплекснији сложај чинилаца од задовољства послом које је основни узрок варирања у том опажању код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова.

Процена подстицајности евалуације

На питања обухваћена инструментом ППЕ субјекти, генерално посматрано, евалуацију сматрају подстицајнијом, без обзира на локус њеног обављања. Поред тога, јасно је на основу добијених налаза и како важи правило да што је локус удаљенији то се подстицајност евалуације процењује као нижа. Подстицајност самоевалуације и евалуације коју врше клијенти (одрасли ученици) код готово 1/3 субјеката је процењена као веома и изразито подстицајна. Таква процена је за химеричку евалуацију дата у нешто више од 1/2 случајева, а у нешто више од 1/3 за евалуацију коју обавља менаџмент. Тек 15.9% субјеката изјавило је да је веома и изразито подстицајна евалуација коју врши локална заједница, док је такву процену за евалуацију коју обавља шира друштвена заједница дало 14.5% субјеката.

Табела 28. Однос ППЕ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnel R	Cnnel R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,928	0,862	481,995	126,000	**0,000	0,036
Екстр. варијанса	100,00%	45,418%	1	0,718	0,515	194,888	100,000	**0,000	0,261
Укупна редунд.	73,378%	27,799%							

Каноничком корелационом анализом установљена је могућност да се чак 73.378% података прикупљених инструментима ППЕ и БСРО објасни преко шест издвојених функција, од којих су само прве две статистички значајне у 99 одсто случајева. Прва издвојена каноничка функција (табеле 7к и 8к, у прилозима) објашњава како самоевалуацију, евалуацију клијената и шире друштвене заједнице као подстицајнију процењују субјекти са вишим нивоом професионалног образовања. Друга каноничка функција показала је да процена химеричке и евалуације коју обавља локална заједница као подстицајних опада код старијих субјеката са вишим нивоом професионалног образовања, те код субјеката код којих је изражен негативан однос према развоју каријере на подручју образовања одраслих, који су били запослени у мањем броју институција/организација, као и да ова процена зависи од институције/организације у којој су субјекти сада запослени. Тако добијени налази разликују се од оних који су добијени за неадекватно професионално припремљене субјекте. У случају дипломираних (адекватно професионално припремљених) и на одговарајућем радном месту запослених андрагога, процена подстицајности евалуације различитих социјалних актера, иако до некле зависи од радно-организационих чинилаца представља резултат доминантног деловања претходне професионалне припреме, што указује на могућност андрагошког обликовања, те васпитљивост опажања подстицајности евалуације.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Детаљним анализирањем свих прикупљених података који се односе на проблем социјалне (друштвене) контроле утврђено је мноштво интересантних,

статистички значајних налаза. Тако је, недвосмислено, утврђено да код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова на перцепцију смањене одговорности утиче промена тока каријере у млађој доби, ка области за коју се нису професионално припремали. Нађено је и да перцепција сопствене одговорности пред клијентима - одраслим ученицима директно зависи од унутрашњих чинилаца организације. На тај начин појашњено је да код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова програме професионалног образовања не само да ваља учинити мандаторним (обавезним), ради повећања одговорности у професионалном деловању, већ и да кроз њих ваља посебно указивати на андрагошке димензије рада са одраслим ученицима који обликују знање андрагошких кадрова о сопственом значају у организацији у којој су запослени. То је додатно поткрепљено налазима о опажању поверења које у њихово професионално деловање имају различити социјални актери. Код ове групе субјеката утврђено је да дуже професионално ангажовање и повећана одговорност у раду на подручју образовања одраслих помажу схватању потребе за стицањем неопходних андрагошких знања. Даља анализа прикупљених података расветлила је како ови субјекти опажају да похађање програма континуираног професионалног усавршавања доводи до смањења социјалних (друштвених) санкција због некомпетентног обављања посла, те да ове санкције представљају веома снажне инсентиве за увођење мандаторног континуираног професионалног образовања на подручју образовања одраслих. Разјашњено је да ови субјекти опажају како се извесне санкције (најчешће ограничавање могућности бављења практичним радом, а понекад и новчане) на подручју образовања одраслих предузимају због некомпетентног обављања посла и због непридржавања етичких норми, те да новчане санкције због своје висине немају жељени утицај. То указује да ваља промислити о сталном усклађивању висине прописаних износа новчаних казни ради постизања жељеног ефекта мотивисања запослених на подручју образовања одраслих. Интересантан је и налаз да се као доминантан извор знања за остварење сопствене специјалистичке јурисдикције најчешће и у највишим ранговима за одговоре на постављена питања код ове групе андрагошких кадрова појављује самообразовање, и поред добро познате, опште прихваћености схватања да се специјалистичка јурисдикција достиже чврстим и конзистентним ослањањем на теоријска знања и апстрактне концепте усвојене током дуготрајног професионалног припремања на високошколској институцији коју је посебно подвукао Фрейдсон (Freidson, 1994). Тиме је указано на разумевање ових субјеката да не поседују довољно професионалних знања, али и на одсуство (постојања или личних могућности) да се партиципира у програмима за континуирано професионално образовање који би, између осталих, имали и извесну римедијалну функцију. Установљено је, као и у студији Ма и МакМилана (Ma & MacMillan, 1999), постојање стохастичке повезаности различитих аспеката задовољства послом и опажања фреквенције евалуације професионалног деловања коју врше различити социјални актери. На подстицајност евалуације код ових субјеката утврђено је да утиче комплексан

сплет социјалних, те радних и организацијских чинилаца, што указује на недостатак артикулације односа према различитим видовима евалуације који се стиче током базичне професионалне припреме. Зато је јасно да у програмима континуираног образовања за андрагошке кадрове посебну пажњу ваља посветити расветљавању проблема евалуације и васпитању позитивног односа према свим његовим видовима.

Истраживањем је појашњено и како је свест о значају одговорности коју има сопствена професија знатно снажније и видљивије испољена код дипломираних, на одговарајућим радним местима запослених андрагога, те да је код ових респондента снажнији осећај за одговорност пред професионалном групом (професионалном заједницом) којој припадају, што је карактеристично за развијеније професије, него што је то утврђено за неадекватно професионално припремљене субјекте. Поред тога, установљена је и доминација свести о сопственој одговорности над деловањем различитих социјалних актера на опажање поверења у сопствено професионално деловање, што на изванредан начин указује на постојање професионалне сигурности, засноване на поседованом професионалном знању код ове групе респондента. Налаз да адекватно професионално припремљени субјекти истраживања сматрају како се похађањем програма континуираног професионалног усавршавања не смањује могућност примене санкција због непридржавања етичких норми у обављању посла разјашњен је кроз три могућа решења: непостојање јасно дефинисаних санкција због непридржавања етичких норми, непостојање јасно дефинисаног кодекса професионалне етике и непостојања програма за континуирано професионално образовање који се баве проблемима професионалне етике. Но, даљом анализом утврђено је да ови субјекти опажају да су за припаднике њихове професије предвиђене одређене санкције у случају некомпетентно (испод стандарда) обављеног посла, те да је, ипак, у случају непридржавања етичких норми у обављању посла предвиђено искључивање из бављења одређеном облашћу професионалног деловања. Тиме је, као и многим другим истраживањима социјалне контроле професионалног деловања андрагога (нпр. Carter, Howell, Schied, у: Rose, Comp., 1999; Carter, Howell, Schied, у: Smith et al, Eds., 2001; Cunningham, 1992, према: Ibid) наглашени значај који имају постојање и примена стандарда и кодекса професионалне етике. Као и у код субјеката који нису адекватно професионално припремљени, нађено је да се као доминантан извор знања за остварење сопствене специјалистичке јурисдикције најчешће и у највишим ранговима појављује самообразовање. Међутим, овакав налаз, у светлу осталих, анализираних питања постављених у вези социјалне контроле професионалног деловања пре указује на одсуство сигурности у професионалном деловању које се стиче повећањем удела професионалне праксе у наставним плановима и програмима за професионално припремање андрагошких кадрова (деталније у: Овесни, 2000, 2001), него на непоседовање теоријских знања и апстрактних концепата професионалног деловања усвојених током дуготрајног професионалног припремања на високошколској институцији што је случај код неадекватно професионално припремљених андра-

гошких кадрова. Установљено је и да на опажање фреквенције евалуације код адекватно професионално припремљених субјеката утиче веома комплексан сложај чинилаца међу којима доминира претходна професионална припрема. Сви ови налази заједно указују на андрагошки значајан закључак о васпитљивости односа према разноврсним аспектима и актерима социјалне (друштвене) контроле током процеса континуираног професионалног образовања. То значи да се однос према различитим аспектима и актерима социјалне (друштвене) контроле који представља интегрални део процеса професионализације изграђује и негује током професионалног образовања. Али, ови налази имају и повратно дејство: они указују да простор целокупног процеса професионалног образовања мора да буде прожет најразноликијим знањима о овом социјалном феномену.

Друштвени статус

Један од основних задатака који је постављен у истраживању је и испитивање перцепције друштвеног статуса сопствене професије. Задатак, је као и у приказаним сродним студијама реализован тако што су подаци о перцепцији друштвеног статуса сопствене професије прикупљани у инструменту који је обједињавао 15 засебних ајтема. Преко четири ајтема прикупљани су подаци о перцепцији положаја сопствене професије у друштву³³ (поседовање високог статуса, значаја који професија има за одржавање друштвене стабилности и информисаности јавности о самој професији и о подручју њеног деловања), преко два ајтема - подаци о перцепцији степена контроле који припадници професије имају над подручјем деловања, којим се одражава њихов висок социјални статус, док су преко девет ставки прикупљани подаци о перцепцији поседованих статусних атрибута који могу имати поједине професије. Свака од ових ставки је у садржајном смислу заснована на истраживачким радовима једног или више претходно поменутих аутора (Elliott 1972; Reuschmeyer, 1973; Ben-David, 1977; Suleiman, 1978; Ringer, 1979, сви у: Freidson, 1986; Пајевић, 1985; Brante, 1988; Раденовић и Сурчулија, 1990; Шпорер, 1990; Звекић, 1990. и др). У методолошком смислу базични дизајн ајтема је следио претходно примењивану форму скала процене Ликертовог типа, са степеном градације смањеним на 5, а примењени су исти статистички поступци као и у обради података прикупљених претходним инструментима. У пилот-истраживању поузданост типа интерне конзистенције инструмента је $\alpha=0.850$, при чему је просечна корелација измерена међу ајтемима $r=0.288$.

Андрагошки кадрови

Прикупљени подаци о перцепцији друштвеног статуса сопствене професије и на основу њих израчунате фреквенције за неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове показали су да је готово 3/4 респондента (72.3%) неодлучно приликом процењивања тврдње да припадници њихове професије имају висок друштвени статус. Међутим, чак 62.7% ових субје-

³³ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПДСП.

ката у потпуности или углавном се сложила са тврдњом да њихова професија представља један од важних чинилаца друштвене стабилности. Интересантно је да је висок степен неодлучности у давању одговора на питања са инструмента ПДСП исказан за тврдње које се односе на процену социјалног положаја сопствене професије и степена контроле који њени припадници имају над подручјем деловања. Неодлучност је посебно изражена код тврдњи које указују на везу између перцепције друштвеног статуса сопствене професије и њене моћи, као и извесних аспеката који се тичу професионалне припреме. Извесност да ће ова група респондента дати такве одговоре била је веома велика због резултата добијених у претходном делу рада, који се тичу перцепције неких других аспеката моћи, као и због реално присутне, неадекватне професионалне припреме ових кадрова кроз коју се “прелама” мноштво одговора на питања везаних за проблем професионализације. Готово сва слагања са тврдњама са овог инструмента исказана су за процену поседованих статусних атрибута, а посебно за тврдње које указују на везу између перцепције друштвеног статуса и процене ауторитета који сопствена професија ужива у друштву, те процене личног ауторитета и аутономије у професионалном деловању.

Табела 29. Однос ПДСП-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R:	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncd R	Cnncd R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,401	0,161	127,417	63,000	**0,000	0,698
Екстр. варијанса	100,00%	12,930%	1	0,337	0,114	65,303	40,000	**0,007	0,832
Укупна редунд.	10,906%	1,364%	2	0,248	0,061	22,481	19,000	0,261	0,939

Применом каноничке корелационе анализе установљено је да 12.93% прикупљених података о перцепцији друштвеног статуса професије може да се објасни деловањем варијабли из БСРО комплекса (табела 29). То деловање остварује се преко три функције, од којих су прве две статистички значајне на највишем нивоу значајности 0.01. Прва од статистички значајних функција разјаснила је веома комплексно деловање БСРО на перцепцију поседованих статусних атрибута. Нижу процену поседованих статусних атрибута дале су жене, респонденти који су до сада ређе мењали организацију/институцију запослења, запослени у образовним или културно-образовним установама и институцијама, субјекти који су се током пауза у развоју каријере чешће посвећивали бављењу сопственим образовањем и запослени у приватном сектору. Социјална структура субјеката који су дали овакве процене подржава добијени налаз. У извесној мери обесправљени у односу на колеге који се претежно баве менаџерским пословима, и у односу на колеге супротног пола, субјекти са развијеним и негованим навикама континуираног образовања, запослени у приватним образовним институцијама разумљиво је да нису изразили потпуно слагање са овом групом тврдњи. Друга функција, на највишем нивоу статистичке значајности 0.01 показала је како перцепцију степена контроле који припадници професије имају над подручјем деловања као ниског имају респонденти који су сопствено образовање стекли као одрасли било уз рад или као незапослени, они који су запослени у андрагошким звањима која нису управљачка (менаџерска), суб-

јекти који имају веома позитиван однос према развоју каријере на подручју образовања одраслих, тј. намеравају да се својом професијом баве све док буду могли да раде и они који су до сада били запослени у више организација/институција. Интересантно је како је тим налазом разјашњено да упорни и оптимистични субјекти, који нису имали превише лаган професионални пут, сматрају да припадници њихове професије не контролишу довољно подручје сопственог професионалног деловања.

Андрagoзи

Фреквенције израчунате на основу прикупљених података о перцепцији друштвеног статуса сопствене професије за андрагоге показали су да више од 1/2 респондента процењује како је професија андрагога важан чинилац друштвене стабилности (65.6%), да је висок стандард те професије у друштву одраз привилегије да припадници професије андрагога контролишу и обликују наставни план и програм на својој студијској групи (53.1%) и да андрагози за своју професионалну групу самостално дефинишу стандарде и програме за оспособљавање, усавршавање и освежавање знања (52.5%).

На тај начин, андрагози су показали како себе виде као важан друштвени чинилац који ужива високу професионалну аутономију у обликовању знања и компетенција читаве професионалне групе. Међутим, они нису потпуно убеђени да их припадници других професија довољно уважавају, што у одређеној мери узрокује и њихову несигурност у поседована знања и способности. Андрagoзи се нису сложили ни са тиме да ова професија има неке одлике које су посебно наглашене код традиционалних професија, и које су као показатељ друштвеног статуса професије често издвајане у студијама северноамеричких и европских аутора (Furieux, 1963, Bourdieu, 1967, Husen, 1968, сви у: Шпорер, 1990; Парсонс, 1965; Freidson, 1986, 1994; Dornbusch et al., 1996). За разлику од неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, андрагози су показали да своју професију посматрају као хомогену и моћну, посебно на подручју образовања одраслих, а такође, и да овакву њихову перцепцију обликују стручно знање, вештине и способности стечени и развијани посебно током професионалне припреме на студијама андрагогије. Но, сличност са групом неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова у погледу перцепције друштвеног статуса професије, андрагози су показали процењујући тврдње које се односе на однос јавности према професији. По мишљењу већине свих субјеката истраживања, однос јавности према целокупном подручју образовања одраслих, а посебно према андрагошким кадровима неподстицајан је, па не отвара могућност да они себе процене као особе које уживају висок статус у друштву због професије коју обављају.

Табела 30. Однос ПДСП-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R:	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,480	0,230	82,929	63,000	*0,047	0,568
Екстр. варијанса	100,00%	26,867%							
Укупна редунд.	16,728%	5,105%							

Примена сложенијег статистичког поступка за обраду прикупљених података, каноничке корелационе анализе (табела 30, на претходној страни) је показала како 26.87% прикупљених података о перцепцији друштвеног статуса професије може да се објасни деловањем варијабли из БСРО. Утицај се реализује преко три засебне, различите каноничке функције, од којих је прва статистички значајна у 95 одсто случајева. Она је показала како нижу процену поседованих статусних атрибута дају андрагози са краћим радним стажом, они који су каријеру започели на подручју образовања одраслих, андрагози са вишим месечним приходима и они чији очеви имају виши ниво образовања. Такви налази веома су сродни резултатима других студија (нпр. Шћепански, 1965, у: Раденовић и Сурчулија, 1990; Савићевић, 1992; Алибабић, 2002; Bolton, 2003; Аврамова, Александрова, Логинов, 2004; Bolton and Muzio, 2005). Занимљиво је и да су налази добијени за неадекватно професионално припремљене респонденте, с друге стране, веома сродни резултатима добијеним у више студија о друштвеном статусу професије наставника (Ratigan, 1988, у: Johnson, 1992; Eurydice, 2004). За разлику од неадекватно професионално припремљених колега међу којима су нижу процену поседованих статусних атрибута дали субјекти са развијеном навиком континуираног образовања, запослени у приватним образовним институцијама, без управљачких ингеренција, такве процене међу андрагозима су давали млади, амбициозни, боље ситуирани респонденти.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Компарација резултата добијених у вези перцепције друштвеног статуса сопствене професије за неадекватно професионално припремљене субјекте и за андрагоге дала је занимљиве резултате. Велика сличност одговора појавила се за тврдњу да њихова професија представља један од важних чинилаца друштвене стабилности, са којом се сложило нешто више андрагога. Сличност, али не и исти интензитет одговора јавио се и за тврдње да припадници њихове професије контролишу и обликују стандарде и програме за континуирано професионално образовање и да припадници њихове професије контролишу и обликују наставни план и програм на студијској групи факултета на коме стичу базичну професионалну припрему; ову врсту слагања интензивније су изразили неадекватно професионално припремљени респонденти. Но, неслагање са тврдњом да је висок статус њихове професије одраз природњених карактеристика њених припадника изразило је знатно више андрагога. Обе групе респондената испољиле су неодлучност око могућности надзора, с тим што је виши степен забележен код андрагога.

Већина истраживањем обухваћених андрагога сматра да њихова професија представља један од важних чинилаца друштвене стабилности, али да висок статус који њихова професија ужива није одраз природњених карактеристика њених припадника, што значи да они велику важност придају професионалном знању и улози андрагошког деловања. Но, они нису сасвим сигурни у могућност вршења надзора над другима, нити у то да су они једине особе које могу да набаве практикуме и друге приручнике за рад у области

којом се баве, што имплицира нејасну професионалну контролу подручја образовања одраслих. Висок степен несигурности андрагози испољавају и када се од њих затражи процена рефлексије на статус њихове професије: монопола на стручну експертизу, високог степена одговорности, интелектуалног карактера и индивидуалног приступа обављању посла, и дубоког поштовања компетенција, способности и вештина припадника професије андрагога, чиме показују да нису сасвим сигурни у ауторитет сопствене професије. Притом, и чињенице које су се за адекватно професионално припремљене кадрове искристалисале применом инструмента ПДСП (процена професионалне контроле подручја деловања као нејасне, несигурност у ауторитет сопствене професије и вера у професионално знање и улогу андрагошког деловања) чине веома важан “грозд” елемената којима ваља посветити пажњу. Јасно је да су вера у стечено андрагошко знање и потенцијал сопствене професије однеговани током базичне професионалне припреме; но њих код андрагога ваља и даље васпитавати јер они представљају “угаони камен” професионализације подручја. Добијени налази указују и на потребу интензивнијег и екстензивнијег маркетиншког наступа уз истовремено предузимање снажних активности подстицања одговарајућих социјалних актера у првом реду за легислативно припремање, а након тога и за усвајање законских регулатива којима би се формализовала правила деловања на подручју и дао практични смисао контроли уласка у професију андрагога.

Са друге стране, већина истраживањем обухваћених неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова изјавила је да припадници њихове професије контролишу и обликују стандарде и програме за континуирано професионално образовање и наставни план и програм на студијској групи факултета, као и да је шира јавност добро информисана о стручним услугама које може да тражи од припадника њихове професије, што се може тумачити са различитих углова. Оваква процена најјасније се прелама кроз сочива хетерогености образовних профила респондентата. Та позиција омогућава разумевање како је сваки од респондентата посматрао и процењивао своју базичну професију, немајући у виду да се професија којом се бави (професија андрагога) разликује од оне за коју се базично професионално припремао. Њу додатно снажи чињеница да је структура ове групе респондентата изразито шаролика с обзиром на претходну професионалну припрему. Додатна ширина овог гледишта постиже се узимањем у обзир високог степена неодлучности субјектата из ове групе приликом процене да припадници њихове професије имају висок друштвени статус, да је статус њихове професије друштвено препознатљив кроз бројне, специфичне титуле и да је висок статус њихове професије одраз односа јавности према овом подручју јер јасно указује на конфузију коју у њихово професионално деловање уноси претходна професионална припрема и непоседовање довољне суме теоријску утемељеног андрагошког знаја. За овакво тумачење налаза индикативно је и да су неадекватно професионално припремљени кадрови испољили висок степен неодлучности у давању одговора на питања са инструмента ПДСП за тврдње које се односе на процену социјалног положаја сопствене

професије и степена контроле који њени припадници имају над подручјем деловања, на везу између перцепције друштвеног статуса сопствене професије и њене моћи и извесних аспеката везаних за професионалну припрему.

Деликатнија статистичка обрада прикупљених података у односу на варијабле из БСРО показала је да до одступања прикупљених одговора код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова долази услед деловања стохастичке везе перцепције друштвеног статуса професије и: година старости, образовног нивоа, начина стицања образовања, брачног статуса, висине месечних прихода, образовног нивоа оца, радног места мајке, дужине радног стажа, планираног развоја каријере, начина професионалног ангажовања, броја институција/организација у којима су респонденти били запослени, начина коришћења пауза у развоју каријере, као и звања, сектора и институције/организације у којој су сада запослени. Исти статистички поступци показали су да се код перцепције андрагога одступања од нормалне расподеле јављају услед деловања: пола (родне припадности), година старости, образовног нивоа, начина стицања образовања, родитељског статуса, дужине радног стажа, начина професионалног ангажовања, односа према развоју каријере, области у којој је започета каријера, начина коришћења пауза у развоју каријере и сектора у коме су субјекти запослени.

Занимљиво је да линију раздвајања у перцепцији друштвеног статуса сопствене професије с обзиром на БСРО чиниоце код неадекватно професионално припремљених респондента од андрагога повлаче кључни атрибути друштвеног статуса: брачни статус, висина месечних прихода, образовни ниво оца, радно место мајке, које је детаљно објаснила читава плејада аутора (према: Пајевић, 1985; Булатовић, 1983а; Пајевић, 1985; Шпорер, 1990; Савићевић, 1992; Dornbusch et al., 1996; Gleizer, 2000; Каинова, 2000; Бойко, 2002; Bolton, 2003; Зборовский, Шуклина, 2003; Аврамова, Александрова, Логинов, 2004; Сенашенко, Пахомов, Клейменов, 2004; Голенкова, Игитханян, 2005). Додатна разлика код ове групе респондента настаје и деловањем комбинације неколико варијабли из радног и организационог комплекса (планираног развоја каријере, броја институција/организација у којима су респонденти били запослени, звања и институције/организације у којој су сада запослени) на перцепцију друштвеног статуса сопствене професије које доводи до одступања од нормалне расподеле прикупљених одговора. Са друге стране, разлику која води до налаза о одступању од нормалне расподеле прикупљених одговора код андрагога гради сложај неколико БСРО чинилаца: пола, родитељског статуса, односа према развоју каријере и области у којој је започета каријера. Одступања не изненађују јер 84.4%³⁴ овог подзорка чине индивидуе женског пола, код којих је традиционално наглашен родитељски у односу на професионални статус, што је поткрепљено налазима Болтона и Муџија (Bolton and Muzio, 2005). Разлике су продубљеније и због тога што андрагози у највећем проценту не размишљају о томе да ли ће моћи да задрже своје радно место јер су, како је раније нађено, веома си-

³⁴ 70.1% жена на подзорку неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова

гурни у своје професионално знање. Но, налаз о статистички значајном деловању области у којој је започета каријера на добијене податке ваља узети са скепсом јер су у групи андрагога заступљени и апсолвенти студија андрагогије, од којих само незнатан број поседује радно искуство. На тај начин је разјашњена професионална “зрелост” андрагога по питању опажања положаја сопствене професије у друштву која се више приближава опажању припадника традиционалних, развијених професија (Шпорер, 1990) него групи неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова чија је перцепција друштвеног статуса професије условљена индивидуалним искуствима у организацији у којој су запослени.

Професионални стандарди

Схватања стандарда и стандардизације, како је детаљно објашњено на претходним странама, крећу се у врло широком, али јасно омеђеном научном простору. Без обзира како се стандарди схватали, резултати добијени истраживањима створили су солидну основу за даљу емпиријску проверу. Генерално гледано, истраживања овог проблема реализују се у три главна правца који се међусобно не искључују. Први правац полази од претпоставке да су стандарди прецизна дескрипција захтеваног и пожељног понашања, стања или ситуације чиме постају солидна подлога за израду програма образовања, наставе и учења. Други правац значење сужава на појам акредитационих стандарда, које настоји да објасни преко термина “сертификација” или “лицензирање” при чему се под њима обично подразумева достизање унапред прописаног стандарда за обављање неке радне активности, који може да у већој или мањој мери буде формализован; тако схваћени стандарди за “улазак у професију” у случају неразвијених или нових професија нису конкретни и квантитативно исказиви, па се своде на веома уопштене квалитативне смернице. Трећи правац креће од схватања да су професионални стандарди основа за професионално деловање, једна од основних карактеристика колективног идентитета било које професије.

За потребе истраживања, стандарди су схваћени као динамички социјално посредовани механизам контроле професије и то како механизам контроле “уласка у професију”, тако и механизам контроле обављања професионалне делатности (и у смислу компетентности и у смислу етичности). Због тога су професионални стандарди третирано кроз ајтеме груписане у инструменту³⁵ као акредитациони стандарди - преко стеченог знања, као основа за професионално деловање и као основа за израду различитих програма образовања за припаднике професије. У методолошком смислу базични дизајн инструмента следио је две форме скала (само)процене. Прва форма инструмента ПЕПС заступљена је код 13 петостепених скала Ликертовог типа. Друга група од 19 ајтема издвојена је због специфичног методолошког дизајна јер су све ставке за процену професионалних стандарда схваћених у

³⁵ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПЕПС.

смислу основе за израду различитих програма образовања, наставе и учења обликоване као дихотомне скале самопроцене Mokken-овог типа. У пилот-истраживању поузданост типа интерне конзи-стенције инструмента је $\alpha=0.779$, а просечна корелација међу ајтемима је $r=0.339$.

Индрагошки кадрови

Рачунање фреквенција одговора за ову групу респондента дало је веома интересантне резултате. Преко 4/5 субјеката проценило је да се бавећи се својом професијом труди да учврсти поверење друштва у функцију и рад припадника професије коју обавља (84.2%) и да допринесе остварењу мисије и циљеве своје организације (82.3%), као и да им је приликом обављања посла на првом месту унутрашње испуњење (82.8%) док је више од 3/4 респондента изјавило да бавећи се својом професијом континуирано разматра етичност сопствених поступака (77.5%). Респонденти су, испољили велику одлучност негативно процењујући тврдњу да интелигентна и способна особа може успешно да ради на подручју образовања одраслих без икакве претходне професионалне припреме (80.9%). Налази су потврдили делимичну присутност стандарда професионализма описаних у Муријевом моделу код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Одговорима доминирају одсуство лукративне сврхе бављења професијом, лојалност и оданост професионалној групи, услужна оријентација, “жеђ” за континуираним професионалним образовањем и свест о његовом значају. Међутим, неадекватно професионално припремљени субјекти не процењују да их одликују пуна посвећеност професији и јасно изражени аскетизам, што их у извесној мери удаљава од припадника традиционалих професија, јер су и друге студије показале да посвећеност професији представља један од најснажнијих импулса за професионализацију и стандардизацију професије.

Прикупљени подаци могу се са 14.949% објаснити узајамним деловањем које се остварује преко две у 99 одсто случајева статистички значајне каноничке функције. Према првој од њих професионалне стандарде као основу за професионално деловање статистички значајно чешће прихватају субјекти са вишим образовним нивоом, а ређе они који су запослени у образовним и културно-образовним установама, у нижим, неуправљачким звањима. Табела 31. Однос ПЕПС-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Φ	Cnnc1 R	Cnnc1 R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,406	0,165	117,427	42	**0,000	0,718
Екстр. варијанса	100,00%	14,407%	1	0,374	0,140	53,569	20	**0,000	0,860
Укупна редунд.	14,949%	2,170%							

Друга функција разјашњава да негативније акредитационе стандарде процењују млађи субјекти, нижег образовног нивоа, који имају краћи радни стаж, али и да што је виши образовни ниво мајки респондента то они позитивније процењују акредитационе стандарде, као и да такву процену дају појединци запослени у приватном сектору (табела 31), што још једном потврђује налазе Мекдоналдове (McDonald, 2002) о комплексном утицају образовног нивоа родитеља, социо-економског статуса субјеката и процене достигнутих стандарда реализације професионалних активности.

Индрагози

На основу добијених података израчунавањем фреквенција добијени су веома занимљиви резултати. Изузетно висок проценат субјеката проценио је како бавећи се професијом андрагога настоји да учврсти поверење друштва у функцију и рад припадника андрагошке професије (91.9%), чиме је показан изразито снажан импулс за активну партиципацију у процесу професионализације подручја, који није присутан код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Ови респонденти су у истој мери проценили и да бавећи се професијом андрагога настоје да допринесу остварењу мисије и циљева своје организације (91.9%), што показује и степен развијености њиховог смисла за лојалност, који је изостао код друге групе у истраживање укључених субјеката. Као што би се очекивало и од припадника традиционално развијених професија, андрагози су у великом броју проценили да им је приликом обављања посла на првом месту унутрашње испуњење (88.1%) и остварење општег добра (77.5%). У највећој мери андрагози су проценили и да бавећи се својом професијом континуирано разматрају етичност сопствених поступака (85.7%), да настоје да допринесу остварењу демократског развоја друштва (83.8%), али и да, нешто ређе, заштите одређене јавне интересе (69.4%). Субјекти су недвосмислено, у већој или мањој мери, при процењивању изразили неслагање са тврдњом да интелигентна и способна особа може успешно да ради на овом подручју без икакве претходне професионалне припреме (78.2%). Међутим, то неслагање је нешто слабијег интензитета него код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова што је, вероватно, узроковано чињеницом да су андрагози добро упознати са тиме да на подручју образовања одраслих радне активности обавља велики број појединаца који нема адекватна андрагошка знања, па чак и особе које немају било какву високошколску припрему.

Табела 32. Однос ПЕПС-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,391	0,153	24,468	21	0,271	0,847
Екстр. варијанса	100,00%	7,140%							
Укупна редунд.	15,286%	1,091%							

Каноничка корелациона анализа (табела 32) разјаснила је да се 15.286% података прикупљених инструментом ПЕПС може објаснити деловањем варијабли из БСРО. То деловање може да се објасни преко једне функције, која је без статистичког значаја. На тај начин разјашњено је да на процену стандарда као динамичког, социјално посредованог механизма контроле професије који се испољава преко акредитационих стандарда (преко стеченог знања), основе за професионално деловање и за израду различитих програма образовања, наставе и учења за припаднике професије код андрагога не утичу чиниоци из БСРО.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови процењујући професионалне стандарде показали су извесне одлике припадника

развијених професија: посвећеност, одсуство лукративности у бављењу професијом, лојалност и оданост сопственој професионалној групи, услужну оријентацију, јасно изражену потребу за континуираним професионалним образовањем. Али, код ове групе респондента изостале су друге базичне одлике, које доминирају или су у значајној мери присутне код адекватно професионално припремљених андрагога: хуманистичка оријентација, пуна посвећеност професији, јасно изражени аскетизам и отвореност за нова научна сазнања. Код њих је јаснија стохастичка повезаност образовног нивоа родитеља, социо-економског статуса субјеката и процене достигнутих стандарда реализације професионалних активности.

Грубо посматрано, без деликатнијих статистичких обрада добијених података, а на основу поређења заснованог на описаном Муријевом (Moore, у: Bloland, 1992) моделу стандарда професионализма (који обједињује посвећеност, лојалност и оданост професији са експертским знањем и компетентношћу) и налазима више аутора (деталније у: Звекић, Савин, 1981; Beijgaard & Verloop, 1996; Kerka, 1994; Cohen and Kol, 2004), јасно је да андрагози приликом процене стандарда схваћених као динамичких, социјално посредованих механизма контроле њихове професије снажније од њихових неадекватно професионално припремљених колега испољавају хуманистичку оријентације, лојалност професији и организацији у којој су запослени висок степен етичког промишљања предузетих активности. Њихова процена је рефлектовала знања стечена током професионалне припреме, посебно она која се односе на процес стандардизације образовања, што је довело до процентуално веома високе разлике у односу на остале истраживањем обухваћене андрагошке кадрове. Тако добијени подаци веома су блиски налазима у претходним деловима рада наведених сродних студија (McDonald, 2002; Алибабић, Овесни, 2006).

Код андрагога се примећује и извесна резигнираност која је највероватнији узрок недовољне посвећености сопственој професији. Узрок резигнације могуће је да се налази у њиховим неоствареним истраживачким амбицијама и отворености за савремена научна достигнућа, али и чињеници да за бављење професијом андрагога нема јасно препознатљивог лиценцирања, нити јасних квантитативних смерница (стандарда), што ипак утиче на већу слободу и аутономију у професионалном деловању и професију андрагога води у ред развијених професија. На тај начин јасно је оцртана демаркациона линија између неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова и андрагога као припадника развијене професије.

Та линија расветљава и правац деловања који повезује процес професионализације и стандарде за обављање професије. На основу добијених резултата јасно је, као што су нашле и Касаза и Силверманова (Casazza and Silverman, 1996), да пука примена стандарда на појединачне аспекте процеса професионализације води неуједначеном развоју професије, те да њихова партикуларна пренаглашеност може да узрокује атрофију основних одлика развијених професија - посвећеност, лојалност и оданост професији. Због тога је, посебно у ситуацији када не постоје прецизни стандарди за обавља-

ње андрагошке професије, када не постоје законски регулативи о начину стицања професионалних знања неопходних за рад на подручју образовања одраслих (детаљније у: МПС РС, 2002), када је и даље широко присутна пракса запошљавања неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, када и поред предложених мера доносиоци закона не налазе простора за разматрање и доношење закона о образовању одраслих, неопходно усвајање флексибилних стандарда. Није довољно само доношење стандарда, потребно је да они буди у пуној мери прилагодљиви променама у окружењу и зависни од научно релевантног знања, налаз је ове студије који је потврдио резултате до којих је дошло више истраживача (Osman, 1995; Matzdorf, Price & Green, 2000). Поред усвајања стандарда, како препоручју и Касаза и Силверманова (Casazza and Silverman, 1996), да би се они на адекватан начин примењивали и за постизање пуне професионализованости подручја образовања одраслих неопходно је прилагођавање теоријских знања практичним потребама андрагошке праксе, укључивање адекватно професионално припремљених кадрова у разноврсна акциона истраживања и подстицање публикавања и дисеминације тако формираних стручних знања.

Професионална етика

Проблем професионалне етике у садржајном смислу је посматран из више углова³⁶, и то преко: (а) процене сопственог прихватања формалног/неформалног кодекса професионалне етике, (б) процене функције регулаторности формалног/неформалног кодекса професионалне етике, (ц) перцепције снаге придржавања кодекса професионалне етике, (д) процене односа према клијентима и (е) процене односа према колегама. У методолошком смислу осам од десет ставки дизајнирано је као скале самопроцене Ликертовог типа, са степеном градације смањеним на 5, а две од десет дизајниране су као биполарне скале самопроцене Моккеновог типа са два степена градације. У пилот-истраживању поузданост типа интерне конзистенције инструмента је $\alpha=0.662$, с тим да је просечна корелација измерена међу свим ставкама износила $r=0.215$.

Андрагошки кадрови

Израчунавање учесталости појединих вредности код налаза добијених применом инструмента ПЕПЕ показало је да веома велика већина неадекватно професионално припремљених субјеката процењују да својим клијентима пружају најбољу услугу, без обзира на њихове социјалне карактеристике (91.6%), као и да од својих клијената (одраслих ученика) никада не прихватају понуде као што су мито, протекција и сл. (85.4%). Више од 3/4 свих неадекватно професионално припремљених респондентата процењују и да не одступају од примене етичких норми и стандарда у обављању професионалне праксе, без обзира на околину и различите притиске (77.7%) и да приме-

³⁶ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ПЕПЕ.

ном формалног и неформалног кодекса професионалне етике самостално врше контролу сопственог рада (75.0%).

Табела 33. Однос ПЕПЕ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncd R	Cnncd R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	1	21	0	0,495	0,245	438,687	210	**0,000	0,287
Екстр. варијанса	100,00%	55,795%	1	0,449	0,202	340,141	180	**0,000	0,379
Укупна редунд.	12,141%	6,406%	2	0,435	0,189	261,085	152	**0,000	0,475
			3	0,367	0,134	187,368	126	**0,000	0,586
			4	0,338	0,114	136,673	102	*0,013	0,677

Каноничка корелациона анализа (табела 33) понудила је веома комплексно објашњење о подацима прикупљеним инструментом ПЕПЕ - 55.795% прикупљених података може се објаснити деловањем варијабли из БСРО и то преко десет функција, од којих су прве четири статистички значајне на нивоу 0.01, а пета на нивоу статистичке значајности 0.05. На тај начин, првом издвојеном каноничком функцијом разјашњено је како неадекватно професионално припремљени субјекти што су им нижи месечни приходи и што је образовни ниво њихових очева нижи нижом процењу и прихваћеност неформалног кодекса професионалне етике. Друга издвојена статистички значајна каноничка функција показала је да неадекватно професионално припремљени субјекти што су им мајке вишег образовног нивоа, што су им планови за развој каријере стабилније везани за подручје образовања одраслих и дугорочнији, што су били запослени у више организација, којима су мајке биле запослене на радним местима за која је захтевана нижи ниво образовања, то они привилегованост и поверљивост комуникације са клијентима - одраслим ученицима процењују као нижу. Трећа издвојена каноничка функција показала је да неадекватно професионално припремљени субјекти који нису у трајнијој брачној/ванбрачној заједници, они који су запослени у приватном сектору, женског пола и они који су запослени у образовно-културним установама нижом процењу прихваћеност формалног кодекса професионалне етике, док је четврта каноничка функција показала да се може тврдити да што су им очеви вишег образовног нивоа и што је дужи њихов радни стаж, то неадекватно професионално припремљени респонденти процењују нижом примењеност кодекса професионалне етике. Последња статистички значајна издвојена каноничка функција показала је да се код ових субјеката може сматрати да што су старији, што је образовни ниво њихових очева више а планови за развој каријере на подручју образовања одраслих краткорочнији то они слабијим процењују утицај притиска околине на етичност њиховог професионалног деловања. На овај начин разјашњено је како код неадекватно професионално припремљених субјеката поједине варијабле, посебно из био-социјалног и радног, а нешто ређе и из организационог домена утичу на процену елемената професионалне етике; највећи број ових варијабли значајан је индикатор поседованог социјалног статуса (нпр. образовни ниво оца, висина месечних прихода). Са друге стране, иако је установљено да варијабле о којима су подаци прикупљени инструментом БСРО снажно делују на све ставке интегрисане у инструмент ПЕПЕ, статистички значајно деловања остварује се на само пет ајтема којима је про-

цењивано прихватање формалног и неформалног кодекса професионалне етике, елементи односа према клијентима, функције регулаторности формалног/неформалног кодекса професионалне етике и снага придржавања кодекса професионалне етике. Тиме је показано да код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова на процену појединих елемената професионалне етике значајно утиче припадност одређеном друштвеном статусу, као и да они не испољавају статистички значајну склоност ка примењивању “блажих” стандарда према припадницима своје професије.

Индрагози

Процена елемената професионалне етике коју граде израчунате фреквенције за податке прикупљене инструментом ПЕПЕ код адекватно професионално припремљених субјеката показала је изразиту сличност са проценом коју су дали неадекватно професионално припремљени респонденти. Већина андрагога процењује да без обзира на њихове социјалне карактеристике, својим клијентима пружају најбољу услугу (95.0%), да од својих клијената (одраслих ученика) никада не прихватају понуде као што су мито, протекција и сл. (86.3%), да имају привилегију и обавезу за поверљиву комуникацију са својим клијентима - одраслим ученицима (82.5%), и да не одступају од примене етичких норми и стандарда у обављању професионалне праксе, без обзира на различите притиске из околине (80.7%). Више од 2/3 свих адекватно професионално припремљених респондентата процењује како се стандардизација у обављању њихове професионалне праксе врши применом кодекса професионалне етике (71.3%) и како применом формалног и неформалног кодекса професионалне етике самостално врше контролу сопственог рада (70.0%). Каноничка корелациона анализа појаснила је како се чак 58.758% информација прикупљених инструментом ПЕПЕ може објаснити деловањем варијабли из БСРО и то преко десет каноничких функција које су недовољно издиференциране да би се установило статистички значајно деловање било које њих.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Веома велика сличност прикупљених података за андрагоге и неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове уочава се након израчунавања фреквенција за процену: сопственог односа према клијентима као емоционално неутралног, да од својих клијената (одраслих ученика) никада не прихватају понуде као што су мито, протекција и сл. и за процену да се стандардизација у обављању њихове професионалне праксе врши применом кодекса професионалне етике. У нешто већем проценту андрагози процењују како не одступају од примене етичких норми и стандарда у обављању професионалне праксе без обзира на различите притиске из околине, како без обзира на њихове социјалне карактеристике својим клијентима пружају најбољу услугу и како су приликом започињања бављењем садашњом професијом прихватили и неформални и формални кодекс професионалне етике. Ови налази показали су да и поред испољене сличности у проценама елемената професионалне етике адекватна професионална припрема гради

разлику која подвлачи чињеницу о професионализованости две групе респондента: андрагози значајно чешће од неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова процењују како имају привилегију за поверљиву комуникацију са клијентима³⁷), што је према тврдњама Фрейдсона (Freidson, 1986, стр. 93) “једна од најстаријих одлика развијених професија” јер та привилегија припада припаднику одређене професије као особи којој је законски дозвољено да очува тајне које му је поверио клијент и да на тај начин очува клијентову част.

Добијени налази веома су слични закључцима студије Гордонове и Сорка (Gordon & Sork, 2001) који су проучавали проблем перцепције професионалне етичности међу андрагозима и потребу увођења кодекса професионалне етике на подручју образовања одраслих, као и резултатима истраживања Макдоналда и Вуда (McDonald and Wood, 1993, у: Ибидем). У све три студије нађено је како су респонденти неодлучни у процени да ли постоји кодекс професионалне етике за подручје образовања одраслих или не, што указује на критичко промишљање сопственог деловања а не на једноставну примену прописаних норматива. Сродан је и налаз везан за перцепцију значаја појединих функција кодекса професионалне етике и његове снаге у целини и то било да је снага норматива изражена као потенцијална или реална; слични су налази и у погледу перцепције односа према клијентима и према колегама с обзиром на професионалну етику.

Налази добијени сложенијим статистичким поступцима издвојили су утицај појединих елемената социјалног статуса и неких варијабли из домена рада на процену елемената професионалне етике код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Истовремено, иако је сличан утицај забележен и код андрагога, он није статистички значајан. То указује да схватањем, усвајањем и практичном применом професионалних етичких норми и појмова доминира адекватна професионална припрема у којој централно место заузима критичко промишљање будућег професионалног деловања, а не само пуко постојање и некритичка примена норматива (кодекса), што је основна идеја коју су о проблему професионалне етике на подручју образовања одраслих изнели бројни домаћи и страни аутори (Савићевић, 1989, 2002; Caffarella, у: Merriam & Brockett, 1997; Деспотовић, 1995; Gleizer, 2000; Деспотовић, у: Кулић и Деспотовић, 2004; Филонов, 2004; Голенкова, Игитханян, 2005. и др).

Професионална субкултура

Комплексност професионалне субкултуре наметнула је потребу “позиционирања” питања у више истраживачких углова. Схватање да професионална субкултура и формално и неформално интегрише норме понашања и интеракцију међу припадницима професије условило је потребу за развојем

³⁷ Ова врста привилегије у Србији је нпр. за професију адвоката, код односа бранилац-клијент регулисана чланом 75 Закона о кривичном поступку.

одговарајућег инструмента³⁸ (сачињеног од петостепених скала ставова Ликертовог типа) који чини 30 ставки: заснованих на схватањима о припадницима исте професије: (1) да је једна од кључних карактеристика професионалне субкултуре висок степен сарадње са колегама и сврсисходна укљученост у професионалну заједницу; (2) о интензивном преплитању професионалних и доколичарских активности; (3) о прихваћености професионалног надметања (утакмице); (4) о међусобној сличности вредносних оријентација, ставова о важним професионалним питањима и норми професионалног понашања и (5) о истоврсном језику, симболима и титулама. У пилот-истраживању поузданост типа интерне конзистенције је $\alpha=0.935$, а просечна корелација међу свим ајтемима је $r=0.338$.

Андрагошки кадрови

Фреквенције за податке прикупљене инструментом ППСК показале су како веома велика већина неадекватно професионално припремљених субјеката процењујући висок степен сарадње са колегама и сврсисходну укљученост у сопствену професионалну заједницу сматра да је то једна од кључних карактеристика професионалне субкултуре (деталније у: Овесни, 2007). Они посебно често истичу да доста пажње посвећују неговању односа са колегама (77.1%), да припадници њихове професије међусобно слободно комуницирају (68.4%), као и да су спремни да се у одређеној мери жртвују за своју професионалну заједницу (67.1%).

Табела 34. Однос ППСК-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncd R	Cnncd R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
Број варијабли	30	21	0	0,640	0,409	1172,208	630	**0,000	0,032
Екстр. варијанса	72,196%	100,00%	1	0,575	0,331	992,832	580	**0,000	0,054
Укупна редунд.	10,402%	15,894%	2	0,551	0,303	855,843	532	**0,000	0,081
			3	0,504	0,254	732,595	486	**0,000	0,117
			4	0,483	0,234	632,468	442	**0,000	0,156
			5	0,464	0,215	541,689	400	**0,000	0,204
			6	0,438	0,191	459,095	360	**0,000	0,260
			7	0,413	0,171	386,612	322	**0,008	0,322

Од свих прикупљених података 15.894% може да се објасни преко деловања варијабли из био-социјалног, радног и организационог комплекса, налаз је добијен каноничком корелационом анализом (табела 34). Ове варијабле делују готово као засебне функције. Од њих двадесет, осам могу да објасне варирања на нивоу 0.01 статистичке значајности (детљније у: Ibidem). Овај сложени статистички поступак показао је да варијабле из БСРО домена у значајној мери утичу да неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови чешће перцепирају како је једна од кључних карактеристика професионалне субкултуре висок степен сарадње са колегама и сврсисходна укљученост у сопствену професионалну заједницу, као и да са другим припадницима своје професије деле сличну вредносну оријентацију, ставове о важним професионалним питањима и норме професионалног понашања. Посебно је статистички значајно наглашена и неалеаторска повезаност ва-

³⁸ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ППСК.

ријабли из био-социјалног и радног домена са учесталим опажањем да су њихова уверења слична уверењима која деле и остали припадници њихове професије, како њихову професионалну заједницу чине појединци који су се у већој или мањој мери позитивно идентификовали са послом који обављају и како припадници њихове професије изражавају пуну лојалност према својим колегама, међусобно координирају активности и размењују искуства у раду. Са друге стране, уочена је и статистички значајна веза између деловања више варијабли из БСРО на ређе опажање да: ваља уважавати ауторитете по искуству; сличности ставова о важним професионалним питањима међу припадницима њихове професије; међусобног информисања о свему што је важно за унапређивање професије; како проводе доста времена на заједничким пословима са осталим припадницима њихове професије, и да припадници њихове професије негују кооперативно понашање; и да се међусобно подржавају. На тај начин је показано да код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова услед деловања више варијабли из БСРО долази до фрагментације професионалне субкултуре, што је рефлексија диверзификованости подручја професионалног деловања, али и нехомогености њихове базичне професионалне припреме.

Индрагози

Израчунавање фреквенција показује да је код андрагога јаснија перцепција кооперативности међу припадницима професије, док је код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова она јаснија у вези међусобног комуницирања, неговања међусобних односа и спремности на жртвовање за професионалну заједницу. Са друге стране, андрагози су испољили знатно снажнију неодлучност при опажању међусобне размене искустава у раду, учесталости одржавања неформалних састанака на којима дискутују о проблемима у пракси, уважавања ауторитета по искуству и међусобног координирања активности. Перцепција преплитања професионалних и доколичарских активности (или активности слободног времена) међу припадницима професије андрагога указала је на снажнију социјалну кохезивност него код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова (детљније у: Ibidem). Каноничка корелациона анализа показала је како од прикупљених података 23.814% може да се објасни преко деловања варијабли из БСРО. Ове варијабле, као и код неадекватно професионално припремљених субјеката делују готово као засебне функције, јер их је укупно двадесет, али у овом случају ни једна од њих није статистички значајна.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Полазећи од претпоставке да је једна од кључних карактеристика професионалне субкултуре висок степен сарадње са колегама и сврсисходна укљученост у сопствену професионалну заједницу како је нашло више аутора (Bourdieu, Wacquant, 1992; Helsby, 1996; Singh and Billingsley, 1998; Ma & MacMillan, 2001; Giebelhaus & Bowman, 2002), израчунавањем фреквенција је утврђено да андрагози јасније перцепирају међусобну кооперативност, али и да су неодлучнији у вези опажања међусобне размене искустава у раду, учеста-

лости одржавања неформалних састанака на којима дискутују о проблеми-ма у пракси, уважавања ауторитета по искуству и међусобног координирања активности. Установљено је и да неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови јасније опажају слободније међусобно комуницирање, интензивније неговање међусобних односа и израженију спремност на жртвовање за професионалну заједницу. Добијени налази посебно потврђују схватања Хелсбија (Helsby, 1996) о повезаности професионалне субкултуре са индивидуалним искуством и о њеном обликовању кроз групну или појединачну интеракцију са другим припадницима професије. Перцепција сарадње са колегама која је снажније изражена код неадекватно професионално припремљених субјеката може се објаснити чињеницом да је у свим истраживањем обухваћеним организацијама или установама запослен несразмерно мањи број адекватно професионално припремљених андрагога, зато што се поједни нађени елементи професионалне кохезије стварају и жаћају кроз мултипликацију међусобних контаката (Evetts, 2003).

Перцепција преплитања професионалних и доколичарских активности и подстицања међусобног професионалног надметања (утакмице) међу припадницима професије указала је на снажнију социјалну кохезивност андрагога (а тиме посредно и на виши степен професионализације) него код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Слични налази, који указују на снажнију социјалну кохезивност андрагога, добијени су и у вези вредносних оријентација, ставова о важним професионалним питањима и норми професионалног понашања код припадника исте професије, што је резултат проучавања и више других студија (Mok, 1969; Звекић и Савин, 1981; Barley & Van Maanen, 1984; Helsby, 1996; Singh and Billingsley, 1998; Daley, 2001; Болчић, 2003). Међутим, то није случај са опажањем да њихову професионалну заједницу чине појединци који су се у већој или мањој мери позитивно идентификовали са послом који обављају јер је такво позитивно опажање чешће код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Поред тога, док неадекватно професионално припремљени субјекти чешће опажају да њихову професионалну заједницу чине појединци који обављају исти тип (врсту) послова, да припадници њихове професије деле слична уверења, вредности, норме и правила понашања, дотле по овим питањима андрагози чешће испољавају неодлучност. Ови налази највероватније су рефлексивна малобројности запослених андрагога на високо фрагментисаном подручју образовања одраслих, што указује да ће се слика и по овим питањима променити у корист андрагога, када постану доминантнија и бројнија професионална група.

Занимљиво је и да по питању истоврсности језика, симбола и титула присутним међу припадницима исте професије неадекватно професионално припремљени субјекти показују да чешће перцепирају како су прихватили све спољашње ознаке сопствене професије, да док су андрагози чешће неодлучни. Неуједначеност налаза везаних за истоврсност симбола и титула присутних међу припадницима исте професије рефлектује неразвијеност ових елемената професионалне субкултуре, који нису нужни у савременим

професијама (детаљније у: Болчић, 2003). Учесталије опажање истоврсности језика присутније код андрагога, рефлексивна је адекватно обликована сума ексклузивног професионалног знања. Налази су показали да је перцепција испољености појединих елемената професионалне субкултуре (међусобне кооперативности, преплитања професионалних и доколичарских активности, вредносних оријентација, ставова о важним професионалним питањима и норми професионалног понашања, истоврсности професионалног језика) знатно снажнија код андрагога. Како су такви налази приликом поређења са другим занимањима у бројним наведеним студијама добијани за развијеније професије, то се може сматрати да је налазима нашег истраживања наглашена улога формалног професионалног знања стеченог дуготрајним похађењем одговарајуће високошколске институције за формирање и одржавање професионалне субкултуре.

Са друге стране, утврђено је и како се разлике у перцепцији испољености појединих елемената професионалне субкултуре код андрагога не могу објаснити деловањем варијабли из БСРО, док су оне код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова рефлексивна статистички значајног деловања варијабли из био-социјалног (брачни и родитељски статус), организационог (дужина радног стажа и институција/организација у којој су субјекти запослени) и радног домена (однос према развоју каријере, планирана каријера). Диференциранији одговори по овим питањима указују да је код андрагога, који су адекватно професионално припремљени за рад на подручју образовања одраслих, снажније изражена дистинкција професионалне од организационе субкултуре. Ако је анализирана с обзиром на елементе професионалне субкултуре, онда је професионализованост у деловању на подручју образовања одраслих стратификована с обзиром на професионално знање, као и с обзиром на одлике организационог контекста у коме се реализује професионално деловање: што је адекватнија професионална припремљеност запослених и што већи број њих заједно професионално делује у истом окружењу, то они снажније опажају испољеност појединих елемената професионалне субкултуре.

Разлози за бављење професијом

Проблем разлога (подстицаја) за започињање бављењем неком професијом у овом истраживању емпиријски је разјашњаван из перспективе чинилаца професионалног опредељења (Гузина, 1980), димензија професионалног статуса (Пајевић, 1985) и неколико садржајних теорија мотивације - Херцбергове “двофакторске” теорије, “теорије трију потреба” Меклиленда и сарадника и “теорије карактеристика посла” Хакмана и Олдхама (Чизмић, 1995; Schultz & Schultz, 2006) и налаза више претходно описаних студија. На овако комплексној основи издвојено је 45 различитих ставки дизајнираних као петостепене скале самопроцене Ликертовог типа³⁹. У пилот-истражи-

³⁹ Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницама РБП1 и РБП2.

вању поузданост типа интерне конзистенције инструмента износила је $\alpha=0.924$, с тим да је просечна корелација међу свим ајтемима $r=0.223$.

Андрогошки кадрови

Међу разлоге (подстицаје) за бављење сопственом професијом које неадекватно професионално припремљени андрогошки кадрови опажају као најзначајније могу се убројити: интересовања везана за конкретно подручје (85.9%), веома добро слагање са клијентима (84.8%), веома добро слагање са колегама (84.2%), претходно поседована предзнања и склоности (81.3%), унутрашње задовољство (79.6%) и задовољство садржајем посла (79.4%). Преко 2/3 субјеката као најзначајније подстицаје за бављење сопственом професијом издвојило је: задовољство сопственим постигнућем на послу (76.4%), учење и професионални развој (76.1%), пуно изазова (занимљивости, интриге) у раду (70.1%), жељу да се помогне другим људима (66.6%) и веома добро слагање и сарадњу са управом (66.6%). Више од 3/5 неадекватно професионално припремљених респондената као значајне подстицаје за бављење сопственом професијом издвојило је и побољшање професионалних компетенција (64.4%), остварење професионалних амбиција (63.9%) и могућност постизања највиших професионалних стандарда (60.6%), а више од 1/2 њих определило се да као значајне разлоге (подстицаје) за бављење сопственом професијом издвоји одговорност за обављање посла (53.9%), постизање одређених личних циљева (53.3%), радозналост (51.9%) и стално демонстрирање смисла за ефикасност (51.9%).

Табела 35. Однос РБП1-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	32	21	0	0.648	0.420	1335.079	672	**0,000	0,020
Екстр. варијанса	100,00%	62,312%	1	0,617	0,381	1149,700	620	**0,000	0,034
Укупна редунд.	19,188%	11,055%	2	0,566	0,321	986,687	570	**0,000	0,055
			3	0,554	0,306	855,231	522	**0,000	0,081
			4	0,516	0,266	730,805	476	**0,000	0,117
			5	0,515	0,266	625,764	432	**0,000	0,159
			6	0,480	0,230	520,782	390	**0,000	0,216
			7	0,452	0,204	431,767	350	**0,002	0,281

Налази каноничке корелационе анализе добијени су за две групе ајтема чије раздвајање је могло да се заснује на изложеној теоријској основи. Прву групу ајтема⁴⁰, док је друга група ајтема интегрисана око задовољства елементима посла⁴¹. Добијени резултати показали су како се 19.188% података прикупљених инструментима РБП1 и БСРО могу објаснити узајамним деловањем које се остварује преко двадесет једне каноничке функције (табела 35), од којих је осам статистички значајно у 99 одсто случајева (деталније у: Овесни, 2007).

Резултати каноничке корелационе анализе за другу групу ајтема (табела 36, на наредној страни) указали су како је 12.305% прикупљених података о РБП2 могуће објаснити преко података прикупљених о варијаблама из

⁴⁰ РБП1.

⁴¹ РБП2.

БСРО. Они могу да се објасне преко тринаест засебних функција, што указује како се свака од ставки која су укључене у анализирану групу може објаснити преко једне засебне каноничке функције. Међутим, првих пет од издвојених функција статистички је значајно на нивоу значајности 0.01, док је шеста издвојена функција статистички значајна на нивоу значајности 0.05.

Табела 36. Однос РБП2-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе		
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет
Број варијабли	13	21
Екстр. варијанса	100,00%	67,575%
Укупна редунд.	12,305%	7,603%

Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ'
0	0,542	0,294	546	273	**0,000	0,210
1	0,479	0,229	424	240	**0,000	0,297
2	0,427	0,182	333,331	209	**0,000	0,385
3	0,393	0,155	263,069	180	**0,000	0,471
4	0,346	0,120	204,297	153	**0,004	0,557
5	0,340	0,116	159,675	128	*0,031	0,633

Добијени резултати показали су како ниво образовања има статистички значајан утицај на перцепцију разлога за бављење професијом што је био налаз и неких других истраживања (Ethington, Smart & Pascarella, 1987), али и су показали и високу сличност са налазима истраживања Томаса и Лоадмана (Thomas & Loadman, 2001), који су установили подстицајност интеракције са колегама и неподстицајност задовољства примањима, погодностима уопште и могућностима за напредовање у професији наставника. Посматрајући добијене налазе кроз призму Пајевићевог (Пајевић, 1985) и истраживања Алибабићеве и Овесни (Алибабић, Овесни, 2006а), може се закључити како перцепцијом неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова доминира “мотив радозналости” и “мотивациони” фактор заснован на чиниоцима који према Херцберговој теорије мотивације могу створити задовољство на послу. Занимљиво је да добијени налази за ову групу респондентата указују на чешће означавање елемената који чине два кључна фактора издвојена за групу наставника за одрасле у истраживању Алибабићеве и Овесни: “Социјалну интеракција са клијентима и колегама” и “Могућност остварења сопствених професионалних амбиција и занимљивост посла”, као на основне разлоге за бављење професијом.

Индрагози

Андрогози као најчешће опажан разлог (подстицај) за бављење сопственом професијом издвајају веома добро слагање са клијентима (88.4%). За овим разлогом по учесталости следе: веома добро слагање са колегама (84.1%), породична традиција (81.9%), учење и професионални развој (80.0%) и жеља да се помогне другим људима (80.0%), задовољство сопственим постигнућем на послу (79.7%) и задовољство садржајем посла (78.3%). Преко 2/3 субјеката опажу и интересовања везана за конкретно подручје (75.0%), унутрашње задовољство (73.8%), постизање одређених личних циљева (72.5%), побољшање професионалних компетенција (70.6%) и остварење професионалних амбиција (68.8%) као подстицаје за бављење сопственом професијом. Више од половине респондентата као подстицаје за бављење сопственом професијом перципира радозналост (64.4%), пуно изазова (занимљивости, интриге) у раду (61.3%), могућност постизања највиших професионалних

стандарда (57.5%) и могућност реализације планиране каријере (54.4%). Ови респонденти одричу да опажају како се професијом андрагога баве јер она представља “одскочну даску” за ступање у брак (96.3%). Андрагози не опажају ни период приправништва (81.2%), то што су се неки њихови познавници/пријатељи определили за ову професију (72.5%) и неуспех да се упише неки други факултет (74.4%) као разлоге за бављење професијом.

Табела 37. Однос РБП1-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	32	21	0	0.812	0.659	847	672	**0,000	0,002
Екстр. варијанса	100,00%	67,436%	1	0,734	0,538	705	620	*0,010	0,005
Укупна редунд.	32,814%	18,845%							

Резултати каноничке корелационе анализе за прву групу ајтема показали су како 67.436% података прикупљених инструментима РБП1 и БСРО може да се објасни узајамним деловањем двадесет једне каноничке функције, од којих су само две статистички значајне и то прва на нивоу статистичке значајности 0.01, а друга на нивоу статистичке значајности 0.05 (табела 37). Прва издвојена каноничка функција објашњава да што је радни стаж неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова дужи, што су они млађи и што мање деце имају, то они чешће као подстицајан разлог за бављење сопственом професијом перципирају висину новчане надокнаде. Друга каноничка функција упућује на закључак да што је у погледу друштвеног статуса више радно место мајке, то субјекти ређе опажају висок друштвени статус као подстицајан разлог за бављење сопственом професијом.

Табела 38. Однос РБП2-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncl R	Cnncl R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	13	21	0	0.959	0.919	663,146	273	**0,000	0,009
Екстр. варијанса	100,00%	71,894%	1	0,661	0,437	307,121	240	**0,002	0,114
Укупна редунд.	67,252%	33,368%							

За другу групу ајтема - РБП2 (табела 38) установљено је да сваки од њих на посебан начин, преко другачије каноничке функције детерминише утицај БСРО на опажање разлога за бављење професијом, чија редунданција износи чак 71.894%. Но, само две од тринаест издвојених каноничких функција статистички су значајне на нивоу значајности 0.01. Прва од њих објашњава да мушкарци, што је радно место њихове мајке више на хијерархијској лествици, што су њихви планови о развоју андрагошке каријере дугорочнији, посебно ако су запослени у невладином сектору или у мас-медијима, у социјално пожељнијем звању са израженијом одговорношћу, што је образовни ниво њихових мајки нижи и ако су своју андрагошку каријеру започели на подручју образовања одраслих, то они веома добро слагање и сарадњу са управом чешће опажају као разлог за бављење сопственом професијом. Друга издвојена каноничка функција нешто је мање сложена. Она показује да што је образовни ниво мајки респондентата виши, што су током развоја сопствене каријере били запослени у већем броју организација и што је радно место њихове мајке ниже на хијерархијској лествици, то андрагози задовољство признањем које добијају за посао који обављају чешће опажају као разлог за бављење сопственом професијом.

Налази добијени за ову групу респондената разликују се од налаза за неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове, као и за наставнике, сходно закључцима више наведених студија (Ethington, Smart & Pasarella, 1987; Thomas & Loadman, 2001). Но, исходи примењених статистичких поступака за одговоре које су дали андрагози на питања постављена у инструментима РБП1 и РБП2 указују на изразиту сличност са налазима студија Умана, Соломона и Финча (Öhman, Solomon and Finch, 2002) те налазима истраживања Алибабићеве и Овесне (Алибабић, Овесни, 2006а) за припаднике традиционалних, развијених професија. Занимљива је и анализа добијених резултата с обзиром на мотиве социјалног понашања са највећим утицајем у избору занимања које је издвојио Пајевић (Пајевић, 1985), према којој код андрагога при бављењу њиховом професијом доминира мотив за афирмацијом (угледом).

То је веома значајан налаз који указује на изразито поштовање сопствене професије (андрагога) међу адекватно професионално припремљеним андрагошким кадровима. Овај налаз занимљив је и због тога што је једна од основних дефиниција разлога за бављење професијом (послом) (Allport, у: Гузина, 1980) везана за степен у којем обављање професије (посла) задовољава потребу појединца за самопоштовањем. Доминација мотива за афирмацијом (угледом) као разлога за бављење професијом указује и на виши степен професионализованости код адекватно припремљених андрагога, али и на међусобну испреплетаност њиховог високог професионалног самопоштовања са позитивним ставовима према стеченом професионалном знању, сопственој професији, себи самима и широј друштвеној заједници.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Одлука о бављењу одређеном професијом представља једну од централних животних одлука, којом се антиципира главни извор задовољавања виталних потреба. Разлози за бављење одређеном професијом рефлексивна су “персоналних приоритета и самоопажања” (Скотт & Маршалл, 2005, п. 704). Они представљају и показатељ могућих праваца обликовања маркетиншких планова институција-организација које се баве професионалном припремом андрагога и обликовањем програма за континуирано професионално образовање. Због тога су утврђене разлике између андрагошких кадрова с обзиром на њихову претходну професионалну припрему значајне из више разлога: адекватно професионално припремљени андрагози своје професионално деловање чешће опажају као исход професионализованости андрагогије; менаџерске функције андрагошке делатности и висок степен одговорности за андрагоге представљају круцијелне разлоге за бављење сопственом професијом; професионална рефлексивна андрагогије на јавној сцени још увек није довољно јасна те је ваља уобличи како би допринела томе да атрактивност саме професије андрагога буде примаран разлог за бављење овом новом професијом у успону.

Док код неадекватно професионално припремљених респондената доминира мотив сигурности (у терминима Пајевића, 1985), или “инструментална”

и “солидаристичка оријентација” (Goldthorpe & Lockwood, у: Scott & Marshall, 2005, стр. 703), код андрагога основу формирања одлуке о избору професије гради мотив за афирмацијом (угледом). Налаз указује да неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови своје активности посматрају као “посао”, а не као професионално деловање, тј. да они свој ангажман схватају као радни, а не као професионални ангажман. Инструментална оријентација која је у овој групи респондентата посебно изражена, показује како се рад посматра као “средство да се обезбеди (задовољи потреба за обезбеђивањем материјалних средстава); њихов став према организацији је калкулантски; они своје радно искуство и односе не уграђују у друге аспекте живота” (Ibidem). Друга испољена оријентација у групи неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова је солидаристичка; њу одликује “укљученост у реализацију радних задатака ради њих самих, високо задовољство послом и снажна идентификација са радном групом ... и лојалност радној заједници” (Ibidem).

Код неадекватно професионално припремљених кадрова евидентно је и недовољно познавање сопствене професије. Док андрагози сигурно, са дво-трећинском већином, одричу друштвену препознатљивост, висок друштвени статус и његово одржавање и дугу традицију професије јер знају да је она у повоју, неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови по овим питањима испољавају неодлучност. Ови кадрови не сматрају период приправништа релевантним разлогом за бављење професијом, супротно адекватно професионално припремљеним андрагозима и припадницима развијених професија (Ethington, Smart & Pascarella, 1987; Алибабић, Овесни, 2006а). Преко добијених резултата међу андрагозима се испољила перцепција сопственог положаја у организацији и друштву - као виших него код неадекватно професионално припремљених респондентата. Андрагози знатно чешће истичу висок степен одговорности на послу и добро слагање и сарадњу са управом, што је одлика “менаџерских функција средње линије”, него што је то случај са њиховим колегама које немају адекватну професионалну припрему, чији одговори на иста питања указују на опажање сопственог рада као “мање одговорног посла”. Занимљиво је и да адекватно професионално припремљени андрагози знатно чешће као разлоге за бављење професијом перципирају жељу да помогну људима, постизање одређених личних циљева и радозналост, док неадекватно професионално припремљени кадрови као доминантне разлоге за бављење професијом опажају интересовања везана за конкретно подручје, што снажно указује на потребу брижљивог, стратешког планирања маркетиншког деловања.

Улоге и задаци андрагошких кадрова

Улоге и задаци које андрагошки кадрови обављају у свом професионалном деловању испитивани су преко засебног инструмента развијеног на основу најчешћих улога и задатака издвојених анализом теоријских одређења 22

аутора, приказаних у табелама 2 и 3, као и на основу налаза бројних истраживача, посебно Акера (Aker, 1964), Нокса (Кнох, у: Merriam, 1985), Клеманове (Clemans, 1997) и Магроове (Magro, 2002), при чему је издвојено 25 релативно засебних улога⁴². За неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове поузданост типа интерне конзистенције инструмента ДУР износи $\alpha=0.868$, а просечна корелација међу свим ајтемима је $r=0.209$; за адекватно професионално припремљене андрагоге $\alpha=0.982$, $r=0.799$.

Андрагошки кадрови

Респонденти из групе неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова себе првенствено виде у улогама доносиоца политике образовања (88.9%), модератора (мреже) образовања (85.1%), агента социјалне промене (84.5%), консултанта-менаџера и дидактичког инструктора (по 81.0%). Преко 1/3 субјеката у улоге и задатке које обавља убраја улогу животног саветника (76.6%), наставника-инструктора (72.6%), администратора (72.3%), аниматора и истраживача (по 71.5%), критичког аналитичара (69.3%), саветника-тутора (68.5%) и планера наставних планова и програма (67.4%). Тачно 2/3 (66.6%) респондента себе види у улози учесника у процесу друштвене трансформације. Више од 3/5 субјеката опажа себе у улогама комуникатора-фасилитатора (63.6%), помоћника у задовољавању образовних потреба и инструктора и ментора (по 63.0%), експерта (извор учења) (62.5%), комуникатора (61.7%) и доносиоца одлука (60.6%). Преко половине њих опажа како обавља улоге покретача учења (59.0%), евалуатора (58.4%) и креатора и водитеља образовног програма (55.2%). Но, више од половине неадекватно професионално припремљених субјеката себе не опажа у улози учесника процеса учења и образовања (58.7%) и у улози координатора (51.6%).

Примењена каноничка корелациона анализа (деталније у: Овесни, 2007) на прикупљене податке о утицају опажених улога које неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови обављају на опажање различитих елемената њихове професије показала је да се између 10.437% - 18.939% прикупљених података о опажању елемената професије може објаснити деловањем перципиране професионалне улоге. Резултати су показали да су ове везе релативно снажне (варирају у распону од 0.350 до 0.698) али и да су статистички значајне, што указује на потребу да се свака од њих засебно продискутује. Бројност екстрахованих веза, генерало посматрано, указује на недовољну издиференцираност елемената професије међу неадекватно професионално припремљеним андрагошким кадровима. Тиме је потврђена полазна претпоставка да се деловање кадрова без адекватне андрагошке професионалне припреме може означити као “семи-професионално”, док је деловање професионално припремљених андрагога по испитиваним карактеристикама блиско деловању припадника развијених професија, тј. “професионално”.

⁴² Ради лакшег сналажења у тексту тај део инструмента означен је скраћеницом ДУР.

Индрагози

Доминантне улоге које андрагози опажају као своје професионалне улоге су: агент социјалне промене (82.6%), доносилац политике образовања (81.2%) и животни саветника (76.8%). Преко 2/3 субјеката себе види у улози модератора (мреже) образовања (72.5%), аниматора и дидактичког инструктора (по 71.0%) и наставника-инструктора (68.1%). По две трећине респондентата (по 66.6%) изјавило је да себе види у улози учесника у процесу друштвене трансформације, експерта (извора учења) и истраживача. Преко 3/5 субјеката себе види у улогама критичког аналитичара (65.2%), саветника-тутора и консултанта-менаџера (по 63.8%), доносиоца одлука (62.3%) и планера наставних планова и програма (60.9%). Више од половине андрагога себе види и у улогама покретача учења, администратора, инструктора и ментора (по 59.4%), комуникатора-фасилитатора (58.0%), помоћника у задовољавању образовних потреба (53.6%) и учесника процеса учења и образовања (50.7%). Занимљиво је да андрагози често себе не виде у улогама координатора (62.3%), евалуатора (60.9%), комуникатора (56.5%), креатора и водитеља образовног програма (53.6%).

Поступак примењен на прикупљене податке о утицају опажених улога које неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови обављају на опажање различитих елемената њихове професије, каноничка корелациона анализа, показала је да је веома висок проценат (преко 17.553%) прикупљених података о елементима професије могуће објаснити деловањем опажене професионалне улоге (детаљније у: *Ibidem*). Утврђене везе су једноставне, али веома снажне. Занимљиво је и да је бројност екстрахованих веза знатно смањена у односу на неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове, што указује на солидну издиференцираност елемената професије каква се налази, према налазима истраживања наведених у претходним деловима рада, код традиционално развијених професија.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Примена каноничке корелационе анализе потврдила је налазе нашег ранијег компаративног истраживања да нема јасног консензуса о задацима и улогама андрагога (Овесни, 2000, 2001). Но, с обзиром на претходну професионалну припрему андрагошких кадрова могу се јасније издвојити извесне тенденције. За опажање већине професионалних улога установљено је слагање између неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова и професионално припремљених андрагога, посебно за групу “аниматорских”, мотивишућих улога: учесника у процесу друштвене трансформације, агента социјалне промене, животног саветника, аниматора, доносиоца одлука, покретача учења, без обзира на ниво или обим деловања. Нешто мање слагање евидентирано је за групу “наставничко-менторских” улога: инструктора и ментора, критичког аналитичара, експерта (извора учења), наставника-инструктора, саветника-тутора. Веће неслагање установљено је код “типично андрагошких” улога: комуникатора-фасилитатора, истраживача, планера наставних планова и програма, доносиоца политике образова-

ња и код улоге помоћника у задовољавању образовних потреба, дидактичког инструктора и модератора (мреже) образовања, креатора и водитеља образовног програма и учесника процеса учења и образовања. Најизраженије разлике у смислу веће заступљености у одговорима андрагога нађене су у погледу опажања улога које имају “менаџерски предзнак”: администратор, координатор, консултант-менаџер, комуникатор и евалуатор.

Налази нису потврдили резултате истраживања које у добиле Магро (Magro, 2002) да међу андрагозима доминирају улоге “наставника-инструктора” и “техничара-организатора”. Оне јесу донекле изражене, али не доминирају ни код неадекватно професионално припремљених кадрова, што указује на другачију “композицију” професије андрагог, тј. на сложеност и професионализованост делатности коју андрагози обављају. Улога “фасилитатора-комуникатора” коју је као посебно изражену издвојила Клеман (Clemons, 1997), у нашем истраживању показала се као умерено често одабрана. Но, ова поређења ваља узети са резервом јер је код Магро узорак чинило 12, а код Клеманове само 10 субјеката.

Стриктно статистички посматрано, иако ни у једној од посматраних група (неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови и адекватно професионално припремљени андрагози) не постоје статистички значајне разлике, али ни статистички значајно слагање у опажању улога које обављају, занимљиво је да су све улоге знатно чешће опажане у групи адекватно професионално припремљених андрагога.

Најмање разлике испољене су у погледу улоге администратора; ову улогу неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови релативно често опажају, док је као најређу опажају адекватно професионално припремљени андрагози. Значајне разлике установљене су за опажање две улоге које спадају у ред оних које су више ранговане код адекватно професионално припремљених андрагога - креатора и водитеља образовног програма, помоћника у задовољавању образовних потреба - и две улоге које су највише ранговане код ових кадрова - истраживача и планера наставних планова и програма. Највише разлике установљене су за опажане улоге које спадају у ред високо рангованих код адекватно професионално припремљених андрагога: координатора, покретача учења, наставника-инструктора и учесника процеса учења и образовања.

Таква перцепција је очекивана јер сложеније андрагошке улоге могу да обављају само они кадрови који су стекли адекватну професионалну припрему. Занимљив је и аспект професионалне одговорности, који прати повећање сложености улога: што су улоге у андрагошком смислу сложеније, то је за њихово обављање потребна повећана професионална одговорност. Адекватно професионално припремљени кадрови, поред тога, јасно опажају и систем санкционисања као инструмент професионалне заједнице, док је његово опажање међу неадекватно професионално припремљеним кадровима дифузно, преплиће се са општијим правним прописима. Дивергентна су и размишљања о сопственој специјалистичкој јурисдикцији код кадрова

који нису стекли адекватну професионалну припрему; схватања истог питања замагљена су само код адекватно професионално припремљених андрагога који себе виде у аниматорским улогама.

Поступак каноничке корелационе анализе примењен на прикупљене податке везане за утицај опажених улога на перцепцију различитих елемената професије показао је да се за адекватно професионално припремљене андрагоге висок проценат прикупљених података о елементима професије може објаснити деловањем опажене професионалне улоге. Истовремено, код адекватно професионално припремљених андрагога статистички значајно деловање је показало хомогеност, јер је за готово све професионалне улоге издвајана само по једна статистички значајна каноничка функција, док је за неадекватно професионално припремљене андрагошке кадрове издвајано мноштво функција (детаљније у: Овесни, 2007).

Уопштено посматрано, андрагози опажају да бавећи се сопственом професијом континуирано разматрају етичност сопствених поступака, али да бављење њиховом професијом не подразумева истраживачку делатност и публикавање резултата истраживања; са друге стране, опажање елемената стандардизације код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова потпуно је дифузно. Они опажају да припадници професије андрагога имају мало међусобних неформалних контаката и да не деле сличне норме и правила понашања. Адекватно професионално припремљени кадрови веома су строги према себи: они опажају сопствену склоност ка томе да примењују “блаже” стандарде према припадницима своје професије; да не постоји јасно дефинисан кодекс професионалне етике андрагога; да они не обављају самосталну контролу сопственог рада применом формалног и неформалног кодекса професионалне етике; а занимљиво је и опажање да својим клијентима не пружају најбољу услугу без обзира на њихове социјалне карактеристике, које износе највероватније због тога што су свесни јаза између потенцијалног квалитета андрагошког деловања и актуелне праксе образовања одраслих која има бројне мањкавости.

Већина субјеката са адекватном професионалном припремом који себе виде како обављају типично андрагошке и менаџерске улоге опажа да њихова професионална асоцијација има велику моћ у друштву, али не и на подручју професионалног деловања. Они не сматрају да је стално преиспитивање и критичко промишљање праксе одраз њихове професионалне аутономије, док истовремено опажају како одлуке о активностима које предузимају на послу увек критички промишљају. За њих је самоевалуација најподстицајнији вид евалуације. Адекватно професионално припремљени андрагози опажају како припадници њихове професије имају висок статус у друштву, како су они једине особе које могу да набаве практикуме и друге приручнике за рад на подручју образовања одраслих, и да је висок статус припадника професије андрагог одраз монопола на стручну експертизу њених припадника; истовремено андрагози не опажају да је висок статус ове професије одраз њеног интелектуалног карактера.

Адекватно професионално припремљени андрагози, који себе виде у аниматорским, мотивишућим улогама, опажају како организација у којој раде не даје велику аутономију запосленима, али да је у свим њиховим активностима доминантан самостални рад. Међутим, они перципирају и како сарадници немају пуно поверење у њихов професионални суд. Субјекти који себе виде у аниматорским улогама опажају да професија андрагог представља важан чинилац друштвене стабилности, да припадници професије контролишу и обликују наставни план и програм на својој студијској групи, али не опажају да припадници професије дефинишу стандарде и програме за континуирано професионално образовање. Занимљиво је и да андрагози који опажају да обављају “наставничко-менторске” улоге не опажају да им бављење андрагошком професијом даје одређени ауторитет.

Другачије опажање имају кадрови који нису стекли адекватну професионалну припрему. Генерално посматрано, осим субјеката који себе виде у “менаџерским” улогама, они не опажају да је њихова професија важан чинилац друштвене стабилности. Елементи професионалне етике међу овим кадровима потпуно се разнолико опажају; по овом питању нема сагласности међу било којом од издвојених група с обзиром на улоге које обављају. Они испољавају и веома високу хетерогеност с обзиром на повезаност перцепције професионалних улога и опажања појединих елемената професионалне субкултуре.

Неадекватно професионално припремљени кадрови код којих доминирају аниматорске, мотивишуће улоге опажају међусобну уску повезаност припадника професије. Они сматрају да о професионалним активностима одлучују уз помоћ старијих искуснијих колега, независно од спољашњих чинилаца, али не и независно од управе и не увек у складу са потребама клијената. Но, они указују како имају самосталност у свим активностима, осим у менаџерским функцијама планирања и одлучивања, као и да немају довољно самосталности у оцењивању остварених резултата. Они опажају и како за посао који обављају имају потпуну одговорност пред својим клијентима, одраслим ученицима, али не и пред управом организације у којој раде. Поред тога, они опажају да уживају поверење сарадника, али не и клијената (одраслих ученика) и претпостављених и да је увођење система санкционисања повећало индивидуалну одговорност код припадника њихове професије. Но, они не деле уверење да се похађањем програма за континуирано професионално образовање смањује могућност санкционисања због непридржавања етичких норми у обављању посла. Они подстицајном сматрају евалуацију локалне заједнице, док је самоевалуација за њих неподстицајна. Ови кадрови опажају да су припадници њихове професије једине особе које могу набавити практикуме и друге приручнике за рад у тој области, да је висок статус њихове професије одраз природних карактеристика њених припадника, дубоког поштовања компетенција, способности и вештина, монопола на стручну експертизу њених припадника и њеног интелектуалног карактера.

Још један налаз, који није сасвим експлицитно изражен, али који “боји” специфичним “колоритетом” одговоре једне групе респондента заслужује

да се додатно нагласи. Наиме, налази добијени за групу андрагошких кадрова без претходне адекватне професионалне припреме, недвосмислено указују да је посебу пажњу приликом обликовања програма за њихово континуирано професионално образовање неопходно посветити усвајању базичних андрагошких принципа, усвајању знања о учењу и образовању у одраслом добу, савладавању круцијелних андрагошких способности и вештина. Налази указују и на потребу да се без обзира на утврђене разлике прихвати “општа тенденција да се образовање одраслих професионално заснује, јер је то један од фактора не само конституисања, већ и научног утемељавања система образовања одраслих” (Савићевић, 1980, стр. 102). Било којој групи андрагошких кадрова били намењени, програми професионалног континуираног образовања не смеју се, без изузетка, лишавати теоријског аспекта, већ се теоријска знања морају прилагодити практичној делатности конкретних кадрова и интензивно прожимати разноврсним садржајима преко различитих начина деловања прилагођених контексту и улогама које андрагози обављају.

Формално професионално образовање

Формално професионално образовање посматрано је преко перцепције више елемената: базичне професионалне припреме, континуираног професионалног образовања и перцепције сопственог професионалног знања. Због комплексности ових појава (детаљније у: Овесни, 2007), оне су испитиване тако што је перцепција базичне професионалне припреме посматрана преко перцепције сопствене професионалне компетенције (инструмент СПК) и перцепције односа према сопственом професионалном знању и задовољства условима у којима је оно стицано (инструмент ОПЗУ). Опажање сопствене базичне професионалне припреме истраживано је преко података прикупљених у два засебна инструмента СПК и ОПЗУ. Првим од њих прикупљани су подаци о перцепцији сопствене професионалне компетенције, а другим о опажању односа према сопственом професионалном знању и задовољства условима у којима је оно стицано. Они се међусобно разликују не само по садржају прикупљених информација, већ и у погледу методолошког дизајна, па су за њихово разјашњавање примењивани и различити статистичких поступци. За прикупљене податке израчунате су фреквенције и моментни коефицијенти од 1 до 4. реда, након чега је примењен и Kolmogorov-Smirnov тест нормалности расподеле. Прикупљени подаци затим су статистички третирани непараметријским Fridman-овим и Kendal W тестовима; рангирање прикупљених података извршено је на основу Van der Waerden-ове трансформације. Прикупљени подаци су потом подвргавани униваријатном F-тесту ради анализе значаја варирања квантитативних података добијених на инструменту СПК насталих деловањем варијабле БСРО.

Перцепција сопствене професионалне компетенције испитивана је помоћу података прикупљених инструментом СПК типа упитника кроз шест пи-

тања која гради двадесет шест ставки. Тим инструментом испитиване су компетенције, које су схваћене као теоријски конструкти који служе за означавање сетова различитих комбинација специфичних професионалних знања, способности, вештина и капацитета, тј. сетова неопходних “општих способности за обављање неког задатка или за његово завршавање” (Reber, 1995, стр. 142). Инструментом ОПЗУ прикупљане су информације о опажању односа према сопственом професионалном знању и задовољства условима у којима је оно стицано. Ова два аспекта базичне професионалне припреме третирана су инструментом који чини 20 ставки; тринаест ставки креиране су као петостепене скале Ликертовог типа (према: Мозер, 1962), док је седам ставки дизајнирано у стилу дихотомних скала Моккеновог типа.

Индрагошки кадрови

Анализа фреквенција прикупљених одговора показала је веома равномерну дистрибуцију одговора. Као незнатно различите, издвојиле су се само дистрибуције информација о перцепцији да је професионална компетенција субјеката: резултат претходне професионалне припреме (8.2%), резултат сарадње са другим колегама практичарима коју је као најмање значајан начин издвојило (8.7%), резултат сопственог искуства, (8.2%).

Рангирање одговора на основу Ван дер Њаерден-ове трансформације показало је да по питању опажања начина стицања сопствене професионалне компетенције неадекватно професионално припремљени субјекти највиши ранг додељују неформалном образовању, за којим следе формално образовање, док два последња места у рангу додељују разумевању хуманистичке сврхе пружања професионалних услуга и континуираном професионалном образовању. Налази указују како неадекватно професионално припремљени респонденти јасно препознају неадекватност сопственог формалног професионалног образовања, али да га, иако су кључна професионална знања стекли неформалним путем - високо цене. Они опажају и да кроз програме континуираног професионалног образовања нису изградили преко потребну професионалну компетенцију. Занимљива је и широка заснованост и повезаност начина стицања сопствене професионалне компетенције са различитим елементима из БСРО која указује на комплексну структуру професионалних компетенција. Рангирање одговора о домету утицаја поседоване професионалне компетенције је показало да з субјекти прво место у рангу додељују одговорности у раду, друго сигурности (очувању) посла, док су последње место у рангу доделили помагању у проналажењу посла (стицању клијената). Налази су показали да су респонденти на извесном нивоу осветили чињеницу да не поседују потребне професионалне компетенције, али да им оне професионалне компетенције које поседују (које не морају нужно да буду андрагошке) помажу да очувају посао и да га одговорно обављају. Занимљива је и стохастичка повезаност процењеног домета утицаја поседоване професионалне компетенције и БСРО показатеља (детаљније у: Овесни, 2007). Анализа одговора прикупљених на питање о опажању контекстуалних чинилаца поседоване професионалне показала је да субјекти приоритет

дају култури локалне заједнице као контекстуалном чиниоцу који утиче на перцепцију поседоване професионалне компетенције. Друго место у рангу они су доделили култури организације, а последње поштовању норми понашања, за које сматрају да не утиче на овај аспект перцепције њихове професионалне компетенције. Испитивање веза са БСРО показало је извесну стохастичку повезаност која указује да је овај аспект перцепције професионалне компетенције мање повезан са организационим аспектима.

Са друге стране, рангирање одговора о опажању конститутивних елемената поседоване професионалне компетенције показало је да за питање опажања начина стицања сопствене професионалне компетенције неадекватно професионално припремљени субјекти прво место у рангу додељују теоријском знању, за којим следе практичне вештине и способности, и специјализовано знање, док су последње место у рангу доделили креативности у примени знања, чиме су указали на сопствено увиђање доминације теоријског знања као конститутивног елемента професионалне компетенције. Налази испитивања веза са БСРО су указали на снажну повезаност био-социјалних варијабли и опажања конститутивних елемената поседоване професионалне компетенције. Рангирање одговора о питању опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано теоријско и практично знање корисно за бављење професијом показало је да за питање опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано теоријско знање највише место у рангу додељено универзитетским студијама, за којим следе континуирано професионално образовање и професионална пракса, док су два најнижа места у рангу додељена самообразовању и разговорима са колегама практичарима; док је за питање опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано практично знање највише место у рангу додељено професионалној пракси, разговорима са колегама практичарима, континуираном професионалном образовању, док су два најнижа места у рангу додељена самообразовању и универзитетским студијама. Добијени налази не изненађују, јер кадрови који нису адекватно професионално припремљени нису током своје базичне професионалне припреме која се није одвијала на Студијској групи за андрагогију могли да стекну практично применљива андрагошка знања, вештине и способности. Са друге стране, током својих основних студија разумљиво је да су, посебно ако су базичну професионалну припрему стекли у некој тангентној области или на неком од наставничких факултета, добили теоријска знања (из области психологије, педагогије, социологије, филозофије, антропологије, организационих наука) која могу да представљају изванредан, делимичан ослонац у андрагошком деловању. Установљене су и статистички значајне неалеаторске везе између опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано теоријско знање са БСРО (детаљније у: *Ibidem*).

Анализа фреквенција података прикупљених инструментом ОПЗУ показала је како преко 4/5 респондента опажа да се осећа професионално компетентнима зато што поседују одређено специјалистичко (теоријско и прак-

тично) знање. Преко $\frac{3}{4}$ неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова опажа да је на основним студијама добило довољно практичних знања (78.8%), тако да не морају да их употпуњавају специјалистичким (79.4%), нити општим знањима (54.6%). Више од $\frac{3}{4}$ ових кадрова опажа да је током основних студија било је задовољно односом управе факултета (78.2%) и односом службеника факултета (75.6%), а 75.3% њих сасвим су сигурни да су добро одабрали професију. Више од $\frac{2}{3}$ ових субјеката било је задовољно односом са колегама током основних студија (71.0%), наставним средствима коришћеним током основних студија (70.9%), и сматра да им поседовано специјалистичко (теоријско и практично) знање даје слободу у доношењу кључних одлука на послу (68.7%). Више од половине респондента сматра да им поседовано специјалистичко (теоријско и практично) знање даје могућност за ефикасан развој каријере (64.2%), било је потпуно задовољно дужином трајања основних студија (56.5%) и наставницима и сарадницима (56.2%). Висок проценат респондента даје неодређене одговоре у вези задовољства наставним програмом основних студија (83.5%), а велики број њих неодлучан је у процени задовољства сопственом оспособљеношћу за обављање професионалне праксе током основних студија као потпуном (73.4%). Више од половине неадекватно професионално припремљених субјеката није било задовољно опремљеношћу факултета. Нешто више од половине респондента (51.9%) опажа да на основним студијама нису стекли довољно теоријских знања, које морају да употпуњавају општим (62.0%) и специјалистичким знањима (51.6%). Интересантно је да се чак 93.6% ових субјеката опажа да се не осећа инфериорно зато што су компетенције неопходне за обављање сопствене професије стекли неформалним путем.

Табела 39. Однос ОПЗУ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnnel R	Cnnel R ²	χ^2	df	Sig.	λ^2
Број варијабли	20	21	0	0,592	0,351	25,576	420	**0,000	0,069
Екстр. варијанса	100,00%	62,312%	1	0,548	0,300	26,075	380	**0,000	0,106
Укупна редунд.	14,060%	13,844%	2	0,535	0,286	27,220	342	**0,000	0,152
			3	0,500	0,250	26,270	306	**0,000	0,212
			4	0,471	0,222	26,633	272	**0,000	0,283
			5	0,456	0,208	29,766	240	**0,000	0,364
			6	0,404	0,163	29,157	210	**0,004	0,459

Налаз каноничке корелационе анализе показао је да се 14.060% података може објаснити међусобним деловањем које се испољава кроз 20 засебних каноничких функција од којих је седам статистички значајно на нивоу 0.01, мада не испољавају претерану снагу. У андрагошком смислу посебно је занимљива друга каноничка функција која указује да субјекти са джим радним стажом и субјекти који планирају да се трајније баве андрагошким радом чешће од других опажају да се не осећају инфериорно зато што су компетенције неопходне за обављање сопствене професије стекли неформалним путем; тај налаз је за нас посебно интересантан јер представља директну рефлексију кадровске структуре подручја образовања одраслих на однос према сопственом професионалном образовању. Занимљива је и трећа, веома сложена, каноничка функција. Она разјашњава да субјекти који имају

више месечне приходе, они који своје професионално образовање нису стекли искључиво редовним путем у младости, који су били запослени у мањем броју организација и субјекти запослени у културно-образовним установама задовољнији су наставницима и сарадницима и количином теоријских знања која су добили на основним студијама, али сматрају да нису адекватно оспособљени за обављање практичног рада и да нису добро одабрали сопствену професију. Ова функција, такође, представља директну рефлексију шаролике кадровске структуре међу неадекватно професионално припремљеним андрагошким кадровима. Јасно је да без обзира на то што су били задовољни извесним елементима током основних студија, нису оспособљени за андрагошко деловање, па сматрају да је њихов избор професије лош, јер се вероватно не осећају довољно компетентним за обављање посла иако нису спремни да на директно питање којим се то испитује дају потврдан одговор. Овако сложена слика може да да корисне смернице за диверзификацију програма за континуирано образовање неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Међутим, она представља јасан одраз комплексне слике кадровске структуре с обзиром на претходну професионалну припрему међу запосленима на подручју образовања одраслих. Многи од ових кадрова јасно увиђају недостатке свог професионалног образовања; други их не признају директно, али се критички односе према сопственој професионалној компетенцији - једном речју: неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови, у већој или мањој мери директно, показују жељу за стицањем андрагошких знања.

Андрагози

Исход анализе фреквенције одговора прикупљених на питање о опажању начина стицања сопствене професионалне компетенције показала је, као и код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, веома равномерну дистрибуцију одговора. Слично, веома мала одступања утврђена су за дистрибуције информација о перцепцији да је професионална компетенција субјеката: резултат претходне професионалне припреме, сарадње са другим колегама практичарима и сопственог искуства које као најмање значајан начин стицања компетенције издваја мање од 1/10 адекватно професионално припремљених андрагога. Рангирање одговора на основу Van der Waerden-ове трансформације показало је да по питању опажања начина стицања сопствене професионалне компетенције адекватно професионално припремљени субјекти, сасвим другачије него њихове неадекватно професионално припремљене колеге, највиши ранг додељују формалном образовању, за којим следе разумевању хуманистичке сврхе пружања професионалних услуга искуство и неформално образовање, док два последња места у рангу андрагози додељују претходној професионалној припреми, сарадњи са другим колегама практичарима и континуираном професионалном образовању. Налази F-теста показали су да је опажање начина стицања сопствене професионалне компетенције статистички значајно повезано стохастичким везама са широким спектром варијабли из БСРО.

Налази рангирања прикупљених података показали су да за питање о домету утицаја поседоване професионалне компетенције андрагози прво место у рангу додељују сигурности (очувању) посла, друго помагању у проналажењу посла (стицању клијената), док су последње место у рангу доделили одговорности у раду. Добијени налаз је посебно занимљив јер указује на професионализованост адекватно професионално припремљених андрагошких кадрова и изразиту сличност са припадницима развијених професија који, према налазима многих аутора (Osman, 1995; Cooper, Henschke, 2001; Зборовский, Шуклина, 2003. и др) опажају да професионално знање представља “*conditio sine qua non*” за обављање професије, за стицање и очување клијентеле, али није довољан услов за испољавање одговорности у раду. Налаз F-теста додатно је подвукао разлику између адекватно и неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова: код неадекватно професионално припремљених појединаца перцепција домета утицаја поседоване професионалне компетенције директно је, снажно, статистички значајно повезана са њиховим професионалним образовањем.

Анализа прикупљених одговора на питање о опажању контекстуалних чинилаца поседоване професионалне компетенције показала је применом рангирања на основу Van der Waerden-ове трансформације како андрагози приоритет дају култури локалне заједнице као контекстуалном чиниоцу који утиче на перцепцију поседоване професионалне компетенције, док су друго место у рангу доделили култури организације, а последње - поштовању норми понашања. F-тест је показао сложену међусобну неалеаторску повезаност СПК и варијабли из БСРО. Рангирање одговора показало се веома занимљивим: за питање опажања начина стицања сопствене професионалне компетенције адекватно професионално припремљени андрагози прво место у рангу доделили су креативности у примени знања, за којом следе теоријско и специјализовано знање, док су последње место у рангу доделили практичним вештинама и способностима. Тиме су андрагози нагласили да високо цене теоријско и специјализовано знање за обављање сопствене професије, али да сматрају како није довољно само поседовање информација већ и умење да се стечено професионално знање практично примени, што указује на евидентну сличност перцепције конститутивних елемената поседоване професионалне компетенције ових респондента и припадника развијених професија. F-тест је указао на постојање интензивне и екстензивне стохастичке повезаности опажања конститутивних елемената поседоване професионалне компетенције са варијаблама из БСРО.

Рангирање одговора показало је да за питање опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано теоријско знање, слично неадекватно професионално припремљеним андрагошким кадровима највише место у рангу додељено универзитетским студијама, за којим следе професионална пракса и континуирано професионално образовање, док су два најнижа места у рангу додељена самообразовању и разговорима са колегама практичарима; док је за питање опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано практично знање највише место у рангу додељено професионал-

ној пракси, континуираном професионалном образовању и самообразовању, док су два најнижа места у рангу додељена разговорима са колегама практичарима и универзитетским студијама. Због тога се може закључити да, на изванредан начин, добијени налази указују како андрагози опажају да су доминантне образовне форме кроз које су стицали практично знање корисно за бављење професијом оне у којима су били у већој мери ослобођени сами на себе. Узрок томе можда лежи у нејасној препознатљивости сопствене професионалне групе, у малом броју стално запослених адекватно професионално припремљених андрагога и њиховој недовољној међусобној “умрежености”. F-тест је показао постојање статистички значајне стохастичке повезаности између бројних варијабли из био-социјалног и неколицине варијабли из радног комплекса (детаљније у: Овесни, 2007).

Прикупљени подаци са ОПЗУ, подвргнути анализи фреквенције показали су како је преко 1/3 адекватно професионално припремљених андрагошких кадрова током основних студија било задовољно односом са колегама (71.9%), док су завидних 70.0% андрагога још током основних студија били сасвим сигурни да су добро изабрали своју будућу професију. Њих 68.8% опазило је да су на основним студијама андрагогије добили довољно теоријских знања, тако да не морају да их самостално употпуњавају знањима директно везаним за професију (63.8%), нити општим знањима (72.5%), што је налаз сасвим различит од налаза добијеног за неадекватно професионално припремљене кадрове, који изражавају потребу за теоријским, андрагошким знањима. Преко 3/5 андрагога опажа да им поседовано специјалистичко (теоријско и практично) знање даје могућност за ефикасан развој каријере (65.0%), да се осећа професионално компетентним зато што поседују одређено специјалистичко (теоријско и практично) знање (64.4%) и да им поседовано специјалистичко (теоријско и практично) знање даје слободу у доношењу кључних одлука на послу (61.9%). Међутим, више од 3/4 ових кадрова имају нејасну перцепцију: о томе да су на основним студијама потпуно оспособљени за обављање професионалне праксе (87.5%), о задовољству наставним програмом током основних студија (86.3%), о задовољству наставницима и сарадницима (84.5%) и трајању основних студија (78.2%), док нешто нижи проценат андрагога има нејасну перцепцију о задовољству односом управе факултета (70.1%). Тачно 3/5 ових субјеката није било задовољно опремљеношћу факултета током основних студија. Веома висок проценат андрагога (81.2%) опазио је да на основним студијама андрагогије нису добили довољно практичних знања, тако да морају да их самостално употпуњавају знањима директно везаним за професију (78.3%) и другим, општим практичним знањима (65.2%). Тај налаз супротан је налазу добијеном за неадекватно професионално припремљене кадрове; но било би погрешно тумачити га једноставно - тако као да су неадекватно професионално припремљени кадрови током основних студија стекли довољно практичних андрагошких знања, што не може да буде случај, јер се на многим факултетима на којима су дипломирали ови кадрови не изучава ни једна андрагошка дисциплина. Вероватније је да су ови кадрови добили извесна практична

знања на својим матичним факултетима из различитих области, која су прилагодили и креативно применили у подручју образовања одраслих⁴³. Но, за нас је посебно занимљив налаз да се само 8.7% адекватно професионално припремљених андрагога осећа инфериорно у односу на друге колеге због начина на који су стекли компетенције неопходне за бављање сопственом професијом. То указује да се без обзира на евидентиран недостатак практичних знања, адекватно професионално припремљени андрагози осећају као професионално компетентни за рад на подручју образовања одраслих.

Табела 40. Однос ОПЗУ-БСРО - каноничка корелациона анализа

Сажетак каноничке анализе			Коефицијенти каноничких корелација и њихова значајност						
Канонички R: .44369	Леви Сет	Десни Сет	Ф	Cnncd R	Cnncd R ²	z ²	df	Sig.	λ ²
Број варијабли	20	21	0	0,960	0,922	779,708	420	**0,000	0,004
Екстр. варијанса	100,00%	94,342%	1	0,657	0,432	427,182	380	*0,049	0,045
Укупна редунд.	40,559%	37,421%							

Каноничка корелациона анализа (табела 40) показала је да се 40.559% редувантних података може објаснити међусобним деловањем које се испољава кроз 20 засебних каноничких функција од којих је једна статистички значајна на нивоу 0.01, а једна на нивоу статистичке значајности 0.05, при чему обе каноничке функције испољавају снажно деловање. Прва екстрахована функција једноставна је по форми, али показује да је код адекватно професионално припремљених андрагога, што је њихов образовни ниво виши, веома снажно испољено опажање осећаја инфериорности у односу на друге колеге због начина стицања професионалних компетенција; она отвара питање да ли су андрагози који су наставили своје формално образовање након основних студија свесни тога колико не знају и замашне суме андрагошких знања коју нису савладали или су једноставно скромни - то питање, због обима и сврхе овог рада, остављамо за неко друго истраживање. Друга каноничка функција разјаснила је како адекватно професионално припремљени субјекти нижег образовног нивоа (апсолвенти андрагогије), они субјекти који имају више месечне приходе, они чије су мајке биле запослене на одговорнијим и престижнијим радним местима, они са дужим радним стажом и запослени у приватном сектору опажају да током основних студија нису добили довољно практичних знања, па морају да их употпуне специјалистичким знањима, што је налаз који је потврдио раније прикупљене и статистичким поступцима третиране податке.

Коментар налаза и предлози за даље деловање

Одговори прикупљени за питање опажања начина стицања сопствене професионалне компетенције показали су на основу примењених статистичких поступака постојање разлика међу субјектима истраживања с обзиром на њихову професионалну припремљеност: док неадекватно професионално

⁴³ Изузетак представљају кадрови који су завршили основне студије педагогије на Филозофским факултетима Универзитета у Београду, Новом Саду, Нишу и Приштини (Косовској Митровици) на којима се изучава наставни предмет под називом *Андрагогија* или студије на неком од других факултета Универзитета у Београду на којима се изучава по један андрагошки предмет (ФОН, Факултет цивилне одбране и др).

припремљени андрагошки кадрови највиши ранг додељују неформалном професионалном образовању, докле њихове колеге које су стекле адекватну професионалну припрему опажају да су сопствену професионалну компетенцију стекли формалним професионалним образовањем. Занимљиво је да обе групе респондента опажају како сопствену професионалну компетенцију нису стекле континуираним професионалним образовањем, што указује да субјекти термин “сопствене професионалне компетенције” посебно снажно везују за базичну професионалну припрему, којом доминирају теоријска знања. И анализа прикупљених одговора о перцепцији домета утицаја поседоване професионалне компетенције указала је на постојање разлика међу андрагошким кадровим с обзиром на поседовану професионалну припремљеност: док адекватно професионално припремљени андрагози прво место у рангу додељују сигурности (очувању) посла, докле њихове неадекватно професионално припремљене колеге то место додељују одговорности у раду, која не представља ексклузивно својство развијених професија, што указује на професионализованост деловања адекватно професионално припремљених андрагога, али не и осталих кадрова запослених на подручју образовања одраслих.

Анализа одговора на питање о опажању контекстуалних чинилаца поседоване професионалне компетенције указала је на високу сличност међу респондентима. Особе запослене на подручју образовања одраслих приоритет дају култури локалне заједнице као контекстуалном чиниоцу који утиче на перцепцију поседоване професионалне компетенције, што показује да андрагошки кадрови опажају да њихову професионалну компетенцију снажније обликују социјални, него организациони или социјално-психолошки чиниоци. Са друге стране, анализа прикупљених информација о опажању начина стицања сопствене професионалне компетенције показала је да адекватно професионално припремљени андрагози деле схватање Булатовића да “потребу за укључивањем научних сазнања о оспособљавању људи за радно-професионалне компетенције у професионалне капаците те оних који су случајем или срећом досуђени образовању одраслих, ваљда, нико не оспорава” (Булатовић, 2002, стр. 124) и да, за разлику од својих неадекватно професионално припремљених колега увиђају значај и улогу креативности у примени стечених професионалних знања. То, међутим не значи да ови субјекти сматрају андрагогију прескриптивном, нормативном научном дисциплином, већ да и овим путем снажно указују на сопствену потребу за стицањем професионалних знања и професионалне компетенције што може да представља својеврсни “путоказ” при конституисању програма за континуирано професионално образовање андрагошких кадрова. Ово тумачење потврђује и налаз добијен за питање опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано теоријско знање према коме највећи проценат свих респондента приоритет даје универзитетским студијама, за којим следе континуирано професионално образовање и професионална пракса.

Но, још је занимљивији налаз везан за питање опажања доминантних образовних форми кроз које је стицано практично знање корисно за бављење

професијом. Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови указали су како су до практичних и корисних андрагошких знања дошли првенствено “сналажењем” (кроз бављење професионалном праксом и разговорима са колегама практичарима). То показује како они сами себе доживљавају као професионално “самоуке”, зато што су се углавном самостално, а често и неплански, обучавали за обављање андрагошке делатности, док су само у ретким случајевима то имали прилику да учине кроз програме континуираног образовања. Налаз указује и на отворену, “самопрепознату”, ургентну потребу за покретањем комплексних програма за професионално образовање неадекватно професионално припремљених кадрова запослених на подручју образовања одраслих.

Са друге стране, налази добијени за адекватно професионално припремљене андрагоге указују да они као доминантне образовне форме кроз које је стицано практично знање корисно за бављење професијом издвајају, као и припадници развијених професија, самообразовање или оне форме у којима су у већој мери ослоњени сами на себе. То указује на више слојева који објашњавају њихово опажање. У првом реду - на њихову оспособљеност за самостално континуирано професионално образовање, што је један од императива који се данас постављају пред универзитетско образовање; добијени налаз је од изузетне важности јер и емпиријским путем показује како су студије андрагогије које се организују на Филозофском факултету Универзитета у Београду ефикасне у професионалном припремању андрагога. Међутим, указано је и да адекватно професионално припремљени андрагози опажају како на универзитетским студијама не добијају довољно практичних знања, што потврђује и налазе које смо добили неколико година раније (Овесни, 2000). На посредан начин налази су указали и да андрагози у поређењу са припадницима других развијених професија представљају својеврсне “самотњаке”. Узрок томе је комплексан: он можда лежи у недовољно јасној препознатљивости сопствене професионалне групе, малом броју стално запослених адекватно професионално припремљених андрагога и у њиховој недовољној међусобној “умрежености”, тј. у недовољној контроли тржишта андрагошких услуга. Ако налаз даље тумачимо, долазимо до закључка о потреби ревитализовања андрагошке професионалне асоцијације, снажнијем, сврсисходном друштвено-политичком деловању (детаљније у: МПиС РС, 2002) и професионалном припремању андрагошких кадрова општег профила, са интензивнијом професионалном праксом током базичне професионалне припреме, те о потреби интензивне, стратешки засноване маркетиншке кампање за промоцију професије андрагог као доминантне на подручју образовања одраслих.

До таквог заокрета је, на простору Србије, већ делимично и дошло. Невладина организација “Друштво за образовање одраслих” је привремено, услед објективних околности, храбро и прилежно преузело многоструке улоге и задатке професионалне андрагошке асоцијације и помогло “умрежавању” запослених на подручју образовања одраслих; продукцији и дисеминацији савремених андрагошких сазнања. Наставници и сарадници студијске

групе за андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду више од пола деценије интензивно “освајају” политички простор настојећи да формализују базичну легислативу неопходну за контролу деловања подручја образовања одраслих. Основне и мастер студије модификоване су у складу са Болоњском декларацијом тако да су интензивније повезане са актуелном андрагошком праксом.

Занимљиву перспективу дају и налази испитивчане перцепције односа према сопственом професионалном знању и процене задовољства условима у којима је оно стицано. За обе групе респондента добијене су сложене али различите слике. Код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова установљене су бројне корисне смернице за диверзификацију програма за континуирано образовање, које представљају рефлексiju њихове претходне професионалне припреме, а посредно су добијени и одговори који показују препознавање потребе за стицањем андрагошких знања. Међу адекватно професионално припремљеним андрагозима јасно је изражена потреба за стицањем практичних знања, свест о андрагошким знањима која се не поседују, али и осећај професионалне компетентности за рад на подручју образовања одраслих. То нас јасно указује на самокритичност, као једно од основних особина адекватно професионално припремљених андрагошких кадрова и на то да су они, у терминима Шона (Schön, 1983), “рефлексивни практичари” који примењују “рефлексiju-у-акцији”, те због тога, припадници развијене професије.

**ЗАКЛУЧНА
РАЗМАТРИЊА**

Основна претпоставка од које смо пошли у истраживању - да адекватно професионално припремање припадника професије представља кључни предуслов за прерастање занимања у професију, односно, да претходна професионална припрема представља кључни чинилац у процесу професионализације који утиче на испољеност елемената професије, на који, кроз сложене функције, утицај врше и различити био-социјални, радни и организацијски чиниоци у потпуности је потврђена. Занимљиви налази добијени су с обзиром на све идвојене елементе професионализованости, разлоге за бављење професијом и улоге и задатке у обављању професије.

*

* *

Професионалне асоцијације се у литератури одређују као основно својство професије које је различито од удруживања у синдикалне, невладине и владине непрофитне организације; понекад, професионалне асоцијације се одређују као један од два екстрема динамичног континуума професионализације, као средство за контролу степена и обима моћи или средство за контролу професије. Та удружења посматрају се и као рефлексија деловања посебних (специфичних) интересних група, степена демократичности друштвеног система, подручја деловања, својстава глобалног система, политичког, културног и економског контекста, улога, задатака и/или функција које припадници професије обављају. Са друге стране, професионалне асоцијације третирају се као посебна формално организована друштвена група; оне представљају једну од основних афилијативних заједница са којом појединац може да се идентификује. Професионалне асоцијације испољавају вишеструке улоге у процесу професионализације: заштитно-регулаторну (остваривање законске заштите професионалне делатности), промотивну (унапређење професионалне групе), управљачку (руковођење професионалном групом), интегративну (артикулисање професионалног утицаја), дизајнерску (обликовање каријере припадника професије).

Ова друштвена група ретко је била предмет засебних емпиријских истраживања, посебно на подручју образовања одраслих; знатно чешће, истраживачка пажња је овом феномену посвећивана у историјским и компаративним истраживањима. Идеје о потреби удруживања кадрова који се баве образовањем одраслих износили су многи српски социјалдемократи; они су утемељили прве синдикалне и партијске школе као основу за професионализацију подручја образовања одраслих код нас. Још јасније је ову идеју артикулисао Вићентије Ракић. Међутим, тек у другој половини 20. века формирају се Савези радничких и народних свеучилишта (универзитета), као асоцијације - претече андрагошких друштава. Савези радничких и народних свеучилишта (универзитета) су организовали низ масовних образовно-васпитних активности чија је основна сврха било професионално припремање и усавршавање андрагошких кадрова. Но, теоријске темеље оснивању професионалне асоцијације на подручју образовања одраслих поставио је тек 1961. године Савићевић, указујући на значај селекције андрагошких кадрова

и њихову хомогенизацију с обзиром на релевантно андрагошко знање. Андрагошко друштво Југославије формално је регистровано 1965. године, док су у наредних неколико година основана и андрагошка друштва на нивоу република и аутономних покрајина. Кровна југословенска андрагошка професионална асоцијација покренула је и издавање часописа “Андрогогија” као свог званичног гласила. Та асоцијација организовала је пет конгреса андрагога Југославије, који су представљали стожерне тачке процеса професионализације подручја образовања одраслих и активно се залагала у професионалном образовању андрагошких кадрова.

Распад Југославије успорио је деловање неких (раније републичких и покрајинских) огранака те професионалне асоцијације (Андрогошко друштво Словеније); поједини огранци успели су да само делимично поврате свој утицај и парцијално ревитализују деловање кроз партнерске пројекте (Хрватско андрагошко друштво), док су поједини огранци замрзли своје деловање, али су га потпуно ефикасно надоместили деловањем невладиних организација (у Србији: Друштво за образовање одраслих).

Такво деловање Друштва за образовање одраслих значајно је утицало и на резултате добијене у емпиријском делу истраживања, јер ова организација даје изузетно снажан допринос професионализацији подручја образовања одраслих и ефикасно обавља улоге андрагошке професионалне асоцијације.

Слика 6. Утицај професионалног знања на перцепцију аспеката деловања професионалне асоцијације



Андрогошки кадрови, као што је приказано на слици 6, на претходној страни, опажају да се професионалне асоцијације ослањају на специјалистичко знање сопствених чланова, али и да би јаснија контрола “уласка у професију” уз подизање баријере за улазак у професионалну асоцијацију само за адекватно професионално припремљене кадрове уз истовремено подстицање за укључивање у професионалну асоцијацију могао да отвори и продуби потребу за формалним стицањем неопходних андрогошких знања код неадекватно професионално припремљених појединаца. Адекватно професионално припремљени андрогози опажају и учестало одржавање формалних састанака професионалне асоцијације као виши степен организованости професије, и везују га за могућност развоја сопствене каријере. Неадекватно професионално припремљени андрогошки кадрови као дистинктивну у односу на друге карактеристике, виде само испољену моћ професионалне асоцијације у друштву; перцепција професионалне асоцијације за њих нема исти значај као за адекватно професионално припремљене андрогоге. Уопштено посматрано, сви добијени налази јасно су указали да адекватна претходна професионална припрема обликује перцепцију специјалистичког знања као предуслова за припадност професионалној асоцијацији. На ову перцепцију утичу и звање и начин на који су појединци ангажовани, што је потврда предуслова за припадност професионалној асоцијацији. Детаљном анализом прикупљених информација показано је да су све постављене хипотезе потврђене, тј. да се прикупљене информације нормално дистрибуирају у популацији.

Занимљив налаз добијен је и у вези процене професионалне солидарности, тј. моћи професионалне асоцијације изражене кроз умреженост чланова, која је процењивана преко степена и снаге повезаности чланова. Тако одређена, моћ професионалне асоцијације опажа се као виша са порастом образовног нивоа и месечних прихода код андрогога. Са друге стране, ког неадекватно професионално припремљених андрогошких кадрова моћ професионалне асоцијације опажају као вишу припадници мушког пола, што указује да би код жена професионално ангажованих на подручју образовања одраслих, али не и адекватно професионално припремљених, ваљало пробудити потребу за интензивнијим “умрежавањем” на подручју професионалног деловања које може да се отварају формално и неформално.

Андрогошка професија и даље, како опажају запослени на подручју образовања одраслих, ужива статус “професије у настајању” јер је једина, опште-препознатљива, “стварна” моћ коју она поседује јединствена, ексклузивна сума знања и вештина. Моћ контролисања тржишта или моћ ширег политичког деловања у овом тренутку нису инхерентне андрогошкој професији, опажају субјекти истраживања. Такав налаз није у складу са закључцима неких истраживања спроведених у другим, развијеним срединама (Goodlad, Soder & Sirotnik, Eds., 1990; Hansman & Sissel, Eds., 2001) у којима постоји дужа и другачија традиција професионалних асоцијација. На такав налаз највероватније је да додатан утицај врше и неки моменти који нису експлицитно укључени у ови истраживање - нпр. економско и политичко стање у

земљи, традиција, култура и др. Могуће је да узрок томе лежи, барем делимично и у комбинованој могућности контроле чланова асоцијације и подручја професионалног деловања што је налаз и других истраживања (Жупанов, 1987; Freidson, 1998; Марковић, 1992; Osman, 1995; Merriam and Brockett, 1997; Krause, 2001). Додатном провером ово деловање је потврђено код адекватно професионално припремљених андрагога, док је код њихових неадекватно професионално припремљених колега установљено да статистички значајно у 95 одсто случајева опажање пораста моћи сопствене професионалне асоцијације у друштву утиче на опажање пораста моћи сопствене професионалне асоцијације на подручју деловања. Утврђено је и да на опажање моћи сопствене професионалне асоцијације код оних субјеката који су адекватно професионално припремљени утиче већи број чинилаца, што је сродно налазима Новикова (Новиков, 2000). То доказује извесну социјалну затвореност професије, односно, ширину контроле над подручјем професионалног деловања, што је по мишљењу реномираних истраживача овог проблема један од кључних показатеља напредовања у процесу професионализације (Wilensky, 1964; Larsen and Olsen, Eds., 1996). У прилог томе говоре и налази како сви субјекти своју професију опажају као знатно “моћнију” на подручју свог деловања, него у друштву; тај налаз је “снажније” потврђен код адекватно професионално припремљених кадрова, који су током своје професионалне припреме стекли систематска, структурирана знања о значају, улози и историјском развоју андрагошких професионалних асоцијација.

Налаз о перцепцији моћи сопствене професије унутар подручја деловања као “умерене” и ограничене по обиму указује да постојеће асоцијације на подручју образовања одраслих код нас следе тзв. “федерацијски” модел удруживања (Abbott, 1998), који показује одлике отворености, нејасно дефинисаних, “пропустљивих” граница деловања и експанзије базе професионалног знања, што је сасвим разумљиво јер тзв. “елитни” модел професионалних асоцијација у коме већина припадника професије делује самостално не одликава објективно стање на подручју те није ни прихватљив за образовање одраслих. Поред тога, овај модел асоцијацијског удруживања није погодан за подручје образовања одраслих и због тога што не подстиче континуирано професионално образовање истим интензитетом којим се то чини у “федерацијском” моделу. Занимљив налаз добијен је међу неадекватно професионално припремљеним андрагошким кадровима мушког пола у вези перцепције артикулисаниости професионалне моћи на коју статистички значајан утицај имају начин професионалног ангажовања и образовни ниво њихових очева, што у андрагошком смислу указује на потребу интензивнијег охрабривања таквих кадрова да узму учешћа у активностима континуираног професионалног образовања.

*

* *

Професионална аутономија представља социолошко-психолошки конструктор који се односи на независност, критичко мишљење, степен контроле над контекстом и методама професионалног деловања, слободу и независ-

ност од спољашњих, формалних регулатива и ограничења на: глобалном, екстерном и интерном плану. Слобода, самосталност, независност и одговорност у сржи су појма професионалне аутономије, који представља један од важнијих аспеката професионализације. Професионална аутономија рефлектује професионалну моћ (утицај) и професионално знање: од професионалаца се очекује да на основу професионалног знања (независно од клијента или других социјалних чинилаца) доносе одлуке о професионалним активностима. Но, висок степен моћи неке професије у друштву (*пולי-тичка, иј. глобална аутономија*) не имплицира обавезно и висок степен самосталности (аутономије) у практичном деловању (*екстерна аутономија, иј. саморегулативност*). Поред тога, степен моћи коју једна професија има условљен је и укупним степеном *интерне аутономије* свих њених припадника, која директно зависи од њиховог положаја у организацијама у којима обављају своју професионалну делатност.

Слика 7. Утицај професионалног знања на перцепцију професионалне аутономије



Налази емпиријског дела нашег истраживања показали су, као што је приказано на слици 7, како је процена постојања аутономије у сопственом професионалном деловању коју су вршили субјекти истраживања независна од претходне професионалне припремљености: андрагошки кадрови сматрају да им бављење професијом даје осећај аутономије, зато што је њихов посао комплексан и захтева давање предности сопственом мишљењу. Но, стално преиспитивање и критичко промишљање праксе израженије је код адекватно професионално припремљених кадрова, који и чешће процењују како активно учествују у доношењу најважнијих одлука у организацији у којој су запослени. То указује да с обзиром на критеријуме које је као доминантне изнео Шон (Schön, 1983) - професија андрагога припада реду развијених професија. Сума нарастајућег професионалног знања код адекватно

професионално припремљених андрагога усложњава и повећава број могућих креативних решења професионалних задатака, али повећава и ниво самокритичности припадника професије. Сходно томе, ни налаз о процени да адекватно професионално припремљени андрагози активније партиципирају у одлучивању о кључним проблемима у организацијама у којима су запослени не представља велико изненађење јер ови кадрови поседују знање за обављање разноврсних функција и улога присутних у сфери менаџмента образовањем одраслих: планирања, одлучивања, организовања, координације, контроле.

Утврђен је и утицај социјалних карактеристика родитеља на процену аутономије, посебно изражен код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Код андрагога су наглашенији “персонални” и чиниоци који припадају радном и организационом комплексу, како је нађено и у истраживањима професионалне аутономије припадника развијених професија (Freidson, 1986). Са андрагошког аспекта посебно је занимљив налаз о утицају образовног нивоа на (само)процену постојања аутономије у професионалном деловању: што је обухватнија база поседованог специјалистичког знања, то се јасније кристалише и опажа поседована професионална аутономија, чиме су потврђени и резултати других студија (Hall, 1968; Nevo, 2001; Evetts, 2003; Zajda, 2003; Cohen and Kol, 2004; Алибабић, Овесни, 2006).

Припадници професије који се осећају као компетентни, искусни и ефикасни обично и испољавају висок степен аутономије у професионалном деловању што отвара простор за диференцијацију програма за континуирано професионално образовање и развој специфичних стратегија које би погодиле свакој групи субјеката посебно. Налази да се у професијама које делују унутар организација, утиче на клијенте кроз аутономно деловање и значајну дискрецију при доношењу одлука, али не без контроле менаџмента, веома су слични резултатима до којих су дошли и други истраживачи (Wheelwright, 2000; Zajda, 2003). Додајући томе и утицај извесних политичких аспеката на испољавање овог феномена, може се закључити како најефикаснији пут за успостављање вишег степена професионалне аутономије на подручју образовања одраслих води преко демократизације подручја која се огледа у плурализму, повећању доступности образовања и учења, и посебно, успостављању и развоју механизма за повећање транспарентности и ефикасности професионалног деловања, при чему одговорност за образовање одраслих, поред андрагошких кадрова, преузима и читав низ других актера.

Међу активностима код којих су субјекти из обе групе изразито често опазили испољавање самосталности у деловању налазе се доминација самосталног рада у свим активностима, и посебно у избору средстава и метода рада, слично налазима до којих су дошли и други аутори (детаљније у: Chase, 1985; Leicht & Fennell, 1997; Burris, 1998; Shann, 1998; Болчић, 2003). Установљено је и да адекватност претходне професионалне припреме има већи утицај на опажање самосталности (аутономије) у обављању различитих врста радних активности него утицај који има формална организација рада, те да се аутономно обављање професионалне андрагошке праксе не може свести

само на једноставно решавање претходно издвојених проблема, нити професионална аутономија може да се у потпуности ослони на експертизу или на “техничко-рационална” знања.

*

* *

Проблем социјалне (друштвене) професија контроле најчешће се истражује из угла базичних индикатора (обичаји, договори, прописи, закони, медији), актера (самоконтрола, блиске особе, локална заједница, шира јавност), форми, средстава и типова. Најшире посматрано, социјална контрола професија одређује се као утицај друштвене групе на појединце Ђ припаднике професије, који може да се окарактерише било као позитиван или негативан процес. На припаднике професије доминантан утицај има химеричка социјална контрола. Овај вид социјалне контроле као најзначајнија референтна група врше колеге, тј. други припадници професионалне заједнице, било самостално, групно или преко асоцијације.

У доступној консултованој литератури издвајају се и схватања како у остваривању социјалне контроле професије посебан значај има професионално (специјалистичко) знање. Основни инструмент утицаја професионалног знања у процесу успостављање друштвене контроле је професионална јурисдикција која представља основу контроле поделе рада унутар подручја деловања. Овај проблем позиционира се и из угла тржишта рада, при чему се, кроз призму професионалног знања врши дистинкција на екстерну и на интерну, односно, на интелектуалну и саветодавну јурисдикцију, као базичне форме социјалне контроле професије. Поседовање професионалне јурисдикције је варијабилно у односу на опредељење клијената, нова професионална знања, различите актере на подручју деловања, постављање и промену стандарда у обављању професионалних активности и повезано са професионалном регулативом, сертификацијом и лиценцирањем.

Евидентиране су индиције о постојању директне, снажне везе професионализованости андрагошке професије и социјалне контроле, при чему је мера професионализованости сразмерна степену примене формално стеченог знања и способности, степену одговорности и поштовања професионалних стандарда које су установили сами припадници професије. При томе, димензије професионализованости представљају референтни оквир за примену професионалне (принципи професионалне етике) и лаичке регулативе. Установљена је и веза између експресије професионалне аутономије и степена социјалне контроле андрагошке професије, која зависи и од демократичности друштва у коме се обавља професионална делатност, установљених професионалних стандарда, постојања и мере примењености кодекса професионалне етике, друштвеног и економског статуса припадника професије. Емпиријски налази потврдили су међусобну неиздиференцираност екстерног и интерног локуса социјалне контроле професија, тј. извесну доминацију химеричке и интензивно присуство лаичке контроле професија, уз истовремено слабу и фрагментарну контролу менаџмента, локалне и шире друштвене заједнице, што указује на високу професионалну аутономију.

Налази емпиријског дела истраживања, који се односе на проблем социјалне (друштвене) контроле представљају својеврсну игру варијација: каледоскоп варијабли из био-социјалног, радног и организационог комплекса рефлектовао је постојање мноштва интересантних, статистички значајних веза. Посебно је наглашен значај који имају постојање и примена професионалних стандарда. Као доминантан извор знања за остварење сопствене специјалистичке јурисдикције издвојено је самообразовање, а установљено је и да на опажање фреквенције евалуације код адекватно професионално припремљених субјеката утиче веома комплексан сложај чинилаца међу којима доминира претходна професионална припрема, што синергетски указује на андрагошки значајан закључак о васпитљивости односа према разноврсним аспектима и актерима социјалне (друштвене) контроле током процеса континуираног професионалног образовања, тј. да се однос према различитим аспектима и актерима социјалне (друштвене) контроле који представља интегрални део процеса професионализације изграђује и негује током професионалног образовања.

Слика 8. Утицај професионалног знања на перцепцију социјалне (друштвене) контроле



Већина истраживањем обухваћених андрагога, као што је приказано на слици 8, опажа социјалну контролу подручја деловања као нејасну, испољава несигурност у ауторитет сопствене професије и веру у професионално знање и улогу андрагошког деловања, што указује на потребу интензивнијег и екстензивнијег маркетиншког наступа уз истовремено предузимање снажних активности подстицања одговарајућих социјалних актера у првом реду за легислативно припремање, а након тога и за усвајање неопходних законских регулатива којима би се формализовала правила деловања на подручју и тиме дао практични смисао контроли уласка у професију андрагога. Са

друге стране, неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови немају јасну перцепцију доминантних носилаца социјалне контроле професионалног деловања, што указује на неопходност да се програми за њихово професионално образовање учине мандаторним (обавезним) и уведе строго формализован систем лиценцирања и стандардизације обављања професионалне делатности.

* * *

Појмови друштвеног статуса и професије повезани су многоструким, мултифункционалним, социјалним, историјским, психолошким, економским и андрагошким релацијама. Висок друштвени статус припадника професија може се сматрати кључним елементом професионализације на индивидуалном нивоу. Могућност стицања денотативног професионалног знања представља привилегију повезану са поседовањем моћи и припадношћу вишем друштвеном статусу и обрнуто: бављење професионалном делатношћу, поседовано формално образовање, прихваћена правила понашања, морал и обичаји професије којој појединац припада, економско благостање припадника професије, значај који се некој професији у одређеној средни придаје у значајној мери одређују положај на хијерархијској лествици друштвених статуса.

Слика 9. Утицај професионалног знања на перцепцију сопственог социјалног статуса



Емпиријским студијама недвосмислено је установљен утицај социјалне припадности и економског статуса породице на избор занимања и на професионалну стратификацију, као и да социјални статус представља један од најснажнијих мотива за укључивање у професије за које је неопходно високо образовање. Андрагошки посматрано, ти високо значајни налази указују на вишеструку, интензивну повезаност друштвеног статуса припадника професија и њихових образовних потреба.

Поседовано професионално знање, као што је приказано на слици 9, на претходној страни, није се показало као значајан чинилац делинеације с обзиром на перцепцију сопствене професије као важног чиниоца друштвене стабилности, на перцепцију локуса контроле и обликовања стандарда и програма за континуирано професионално образовање. Но, перцепција да се локус контроле и обликовања наставног плана и програма на студијској групи факултета на коме су стекли базичну професионалну припрему налази у групи припадника њихове професије снажније је испољена код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова. Другачије, не-слагање са тврдњом да је висок статус њихове професије одраз природних карактеристика њених припадника изразило је знатно више андрагога. Знатно више неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова изразили су да опажају како је шира јавност добро информисана о стручним услугама које може да тражи од припадника њихове професије, али истовремено нису били сигурни у неке дистинктивне екстерне ознаке андрагошке професије: да припадници њихове професије имају висок друштвени статус, да је статус њихове професије друштвено препознатљив кроз бројне, специфичне титуле и да је висок статус њихове професије одраз односа јавности према овом подручју. Већина истраживањем обухваћених андрагога опажа да њихова професија представља један од важних чинилаца друштвене стабилности, али да висок статус који она ужива није одраз природних карактеристика припадника, већ њиховог професионалног образовања. Адекватно професионално припремљени андрагози химеричку контролу опажају као нејасну, нису сигурни у ауторитет сопствене професије и немају превише вере у сопствено професионално деловање, што утиче на замагљивање перцепције њиховог високог социјалног статуса.

*

* *

Професионални стандарди често се изједначавају са опуномоћавањем или стандардима за “улазак у професију”, тј. са “сертификацијом” или “лиценцирањем”. Термин професионални стандарди везује се и за опуномоћавање појединаца, припадника професије и за опуномоћавање институције која реализује професионално образовање. Честа је и дистинкција на техничке и етичке професионалне стандарде. Стандарди су унапред прописани формални метод статутарне контроле тржишта; досежу се експертношћу у обављању професије или стицањем прописаних квалификација. Професионални стандарди се схватају и као прецизна, социјално посредована дескрипција захтеваног и пожељног понашања при обављању професионалне

делатности (у смислу компетентности и у смислу етичности). Стандарди за “улазак” у професију су лако мерљиви и често их је могуће квантитативно изразити; они који се примењују за обављање професионалне делатности, сходно комплексној природи развијених професија не могу се јасно квантитативно експлицирати, па су најчешће изражени у форми квалитативних смерница.

Стандарди за обављање професије представљају посебно значајан андрагошки феномен, јер представљају основу за увођење програма континуираног професионалног образовања. Њихова природа је развојна јер прати динамику промена професионалног знања. Будући да служе као регулативи за деловање и као стандарди “изврности”, они су исход критичког мишљења. У андрагошкој литератури се примена професионалних стандарда описује и као важан кадровски процес, основа за развој структура у организацији и у професији, основа за вршење евалуације, основа за повезивање унутар система, у чијој основи стоји знање.

Теоријска истраживања показала су да стандарде и за “улазак у професију” и за њено обављање најчешће постављају професионалне асоцијације, а да их прецизно дефинишу сами припадници професије. Евидентирана су и мишљења о политичком подстицању процеса стандардизације који симултано врше тржиште рада и политичка елита, као и мишљења о тропартитној вредносној основи за постављање професионалних стандарда (вредности практичара који обављају професију, вредности клијената и вредности уткане у систем професионалног образовања).

Емпиријска проучавања показују како су професионална припрема (стандардизација образовања), достигнути стандарди реализације професионалних активности и општи став према континуираном образовању повезани са социо-економским статусом породице припадника професије, као и са евалуацијом запослених, постигнутом експертизом и претходном професионалном припремом. Установљено је и да достигнути стандарди реализације професионалних активности директно, на нивоу организације, утичу на реализацију послова, ниво установљеног стреса, политику запошљавања, препознавање и коришћење постигнутих резултата, док на нивоу подручја деловања испољавају интегративну функцију. Многе студије (Osman, 1995; Casazza and Silverman, 1996; Matzdorf, Price & Green, 2000; Cochran-Smith, 2001) показале су како промене професионалних стандарда, по мишљењу припадника испитиваних професија, нису у потпуности усклађене са променама у окружењу, те да се традиционални модел постављања стандарда може стратешки позиционирати у односу на посвећеност, лојалност и оданост професији, експертско знање и компетентност припадника професије.

Као што је приказано на слици 10, на наредној страни, у емпиријском делу наше студије установљено је да неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови професионалне стандарде у неким елементима (посвећеност, одсуство лукративности у бављењу професијом, лојалност и оданост сопственој професионалној групи, услужну оријентацију, јасно изражена потреба за континуираним професионалним образовањем) перципирају

слично припадницима развијених професија. Међутим, друге базичне одлике доминирају или су у значајној мери присутне само код адекватно професионално припремљених андрагога: хуманистичка оријентација, пуна посвећеност професији, јасно изражени аскетизам и отвореност за нова научна сазнања. То указује да професионално образовање не само да помаже у јаснијој перцепцији професионалних стандарда, већ и да представља кључни ослонац у процесу примене професионалних стандарда - стандардизацији професије.

Слика 10. Утицај професионалног знања на перцепцију професионалних стандарда



Налази добијени у вези професионалних стандарда расветлили су потенцијални правац деловања: једноставна апликација стандарда на појединачне аспекте процеса професионализације води неуједначеном развоју професије, док њихова партикуларна пренаглашеност може да узрокује атрофију основних одлика развијених професија - посвећеност, лојалност и оданост. Због тога је неопходно усвајање флексибилних стандарда, а посебно у ситуацији каква је констатована у Србији: да не постоје прецизни стандарди за обављање андрагошке професије, да постоји законска регулатива о начину стицања професионалних знања неопходних за рад на подручју образовања одраслих, када је и даље широко присутна пракса запошљавања неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова, када и поред предложених мера доносиоци закона не налазе простора за разматрање и доношење закона о образовању одраслих. Због таквих околности неопходно је да професионални стандарди буди у пуној мери прилагодљиви променама у окружењу и зависни од научно релевантног знања. Поред усвајања стандар-

да, неопходно је и прилагођавање теоријских знања практичним потребама андрагошке праксе, укључивање адекватно професионално припремљених кадрова у разноврсна акциона истраживања и подстицање публикавања и дисеминације формираних стручних знања.

*

* *

Са теоријског аспекта посматрано, професионална етика се везује за сет применљивих правила (кодекс професионалне етике) заснованих на субјективним оценама; она, стога, представља основу друштвених договора између различитих интересних група које делују у истом домену. Но, формализованих, писаних, детаљно прецизираних договора ове врсте је мало; знатно су чешћи неформални кодекси професионалне етике. Они се примењују на два нивоа: на унутрашњем, где се прописују правила професионалног понашања на подручју деловања и на спољашњем, где се прописују правила професионалног понашања са клијентима, локалном и широм друштвеном заједницом.

Професионална етика је вишедимензионална: њоме се изражавају формализованост професионалног понашања, стандардизованост и разноврсност смерова професионалног деловања. Она се заснива на поштовању смерница деловања и на поштовању аутономије, слободе и независности деловања припадника професије, па зато испољава више функција Ђ контролну, усмеравајућу, заштитну, развојну, интегративну и регулативну. Професионална етика делује на више нивоа: на нивоу односа између припадника професије, над односима припадника професије према клијентима, над професионалним знањем и радним условима.

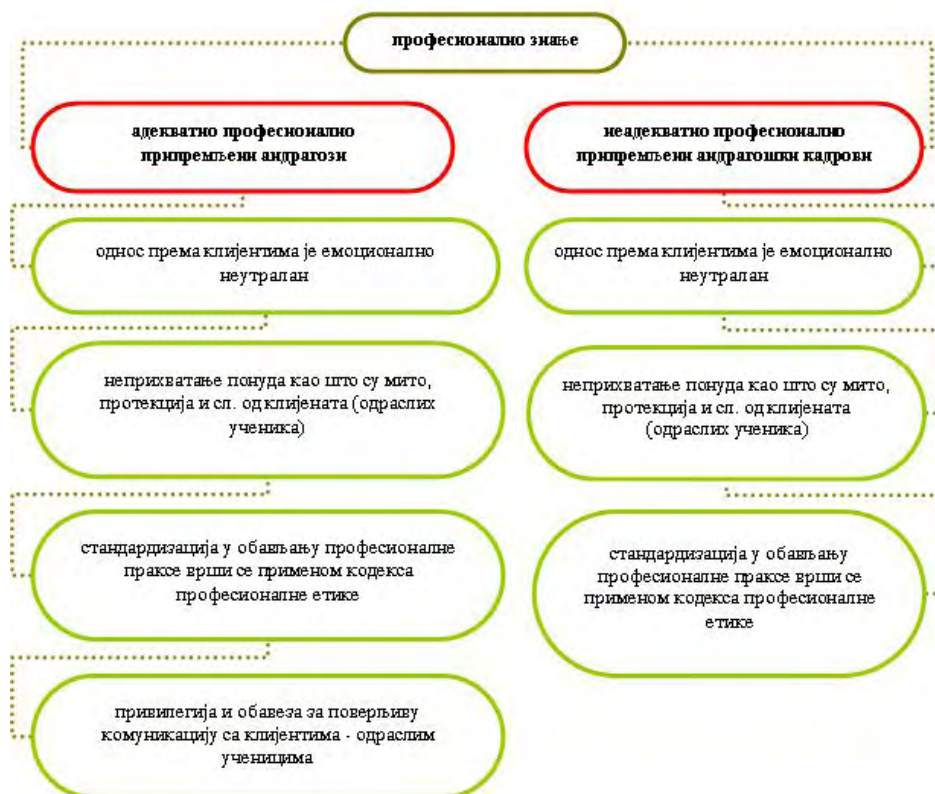
На подручју образовања одраслих, евидентно је заговарање и увођења кодекса професионалне етике и заговарање потребе његовог артикулисања. Поједини аутори (Carlson, 1988, у: Merriam & Brockett, 1997; Савићевић, 1989, 2002; Brockett, у: Imel, 1991; Jarvis, 1995, 1997; Деспотовић, 1997) установили су да је увођење кодекса професионалне етике политички, а не професионални чин који да би био ефикасан, мора неминовно да буде заснован на критичком промишљању сопственог професионалног деловања.

Ретка емпиријска истраживања овог феномена (Cheng, 1996; Wheelwright, 2000; Sork, 2001) показала су да је прихватање кодекса професионалне етике повезано са обављањем професионалне делатности, испољеним стилем управљања сопственом професионалном делатношћу, ставовима према послу, социјалним нормама, формалном организацијском структуром и начином управљања у организацији. Утврђено је и да се без обзира на замагљену слику о потреби увођења кодекса професионалне етике може издвојити мишљење како прихватање извесних етичких правила води професионалнијем, успешнијем и ефикаснијем обављању професионалних активности.

Налази до којих смо ми дошли у емпиријском делу студије указали су (слика 11, на следећој страни) да сличност перцепције више елемената професионалне етике (процена сопственог односа према клијентима као емоционално неутралног, процена да од својих клијената (одраслих ученика)

никада не прихватају понуде као што су мито, протекција и сл. и процена да се стандардизација у обављању њихове професионалне праксе врши применом кодекса професионалне етике) андрагошки кадрови испољавају независно од поседованог професионалног знања. Но кључну одлику развијених професија, поседовања привилегије и обавезе за поверљиву комуникацију са својим клијентима - одраслим ученицима, као инхерентну карактеристику сопственог професионалног деловања, уткану у стандарде за обављање професије - испољавају статистички значајно чешће адекватно професионално припремљени андрагози.

Слика 11. Утицај професионалног знања на перцепцију елемената професионалне етике



И остали налази емпиријског дела истраживања, везани за професионалну етику, показали су да схватањем, усвајањем и практичном применом професионалних етичких норми и појмова доминира адекватна професионална припрема у којој централно место заузима критичко промишљање будућег професионалног деловања, а не само пуко постојање и некритичка примена норматива (кодекса).

* * *

Професионална субкултура (а понегде професионална култура) се у доступној консултованој литератури сматра једним од основних својстава на основу којих се може вршити дистинкција на занимања и професије, при чему су извесни елементи професионалне субкултуре израженији што је занимање више напредовало у процесу професионализације. Често је и мишљење да су основни елементи професионалне културе вредности, норме и симболи који имају различит садржај, те професионални језик и спољашње одлике. Професионална субкултура може се одредити и као систем знања који обликује начине испољавања припадности професионалној групи, јер професионално образовање делује као “енкултурација”, кроз коју се појединац адаптира на професионалну субкултуру, прихвата симболе професионалне групе којој припада и усваја њене обичаје, норме и вредности.

Ретка истраживања професионалне субкултуре андрагога указала су на висок степен њене фрагментисаности, што потврђује да она рефлектује фрагментисаност подручја професионалног деловања (Daley, 2001).

Слика 12. Утицај професионалног знања на перцепцију елемената професионалне субкултуре



Емпиријским истраживањем (слика 12) установљено је да адекватно професионално припремљени андрагози јасније опажају међусобну кооперативност, али и да су неодлучнији у вези опажања међусобне размене искустава у раду, учесталости одржавања неформалних састанака на којима дискутују о проблемима у пракси, уважавања ауторитета по искуству и међусобног координирања активности. Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови јасније опажају да слободније међусобно комуницирају, интензивније негују међусобне односе и испољавају вишу спремност на жрт-

вовање за професионалну заједницу, што не изненађује када се има у виду малобројност стално запослених адекватно професионално припремљених андрагога.

Тако издиференцирани одговори, указују како је код адекватно професионално припремљених андрагога снажнији утицај професионалне од организационе субкултуре. Установљено је и да што је адекватнија припремљеност запослених за обављање професионалне делатности и што већи број њих заједно делује у истом професионалном контексту, то запослени андрагошки кадрови снажније опажају испољеност појединих елемената професионалне субкултуре.

*

* *

Основни разлози за бављење неком професијом представљају комбинацију вредности класе којој појединац припада и потреба за социјалним контактом, за социјалном стимулацијом, за професионалним унапређењем, потреба служења заједници, потреба због спољних очекивања и когнитивни интерес. Ако се овом теоријском конструкту дода и антиципирана корист, тада разлози за предузимање активности професионалног образовања могу да се појасне и преко личних осећања пријатности, самоуважавања и реакције других, као и деловања мотиватора или инсентива. Разлози за бављење неком професијом суштински су повезани са откривањем индивидуалног идентитета (Ољача, 1992), односно, са професионалним идентитетом и антиципаторном социјализацијом (Медић, 1993); они могу да буду лични, природни и социјални (Беновић и Марушић, 1979). Налази појединих емпиријских истраживања о овом аспекту проблема професионализације (Алибабић & Овесни, 2006а), указали су на евидентну сличност разлога за бављење професијом коју су испољили запослени у традиционалним професијама и запослени на подручју образовања одраслих, у вези значаја који придају: “мотивационом” фактору (заснованом на “мотивационим” чиниоцима који, према Херцберговој теорије мотивације, могу створити задовољство на послу), “хигијенскиом” фактору (заснованом на “хигијенским” чиниоцима који, према Херцберговој теорије мотивације, могу створити незадовољство на послу), социјалној моћи и ауторитету професије и сигурности посла.

У емпиријском делу истраживања о разлозима за бављење сопственом професијом интересантни су, у андрагошком смислу, налази који указују на везу са претходном професионалном припремом: адекватно професионално припремљени андрагози своје професионално деловање чешће опажају као исход професионализованости андрагогије; менаџерске функције андрагошке делатности и висок степен одговорности за андрагоге представљају круцијелне разлоге за бављење сопственом професијом; професионална рефлексивност андрагогије на јавној сцени још увек није довољно јасна те је ваља уобличио како би допринела томе да атрактивност саме професије андрагога буде примаран разлог за бављење овом новом професијом у успону (слика 13, на наредној страни).

Слика 13. Утицај професионалног знања на перцепцију разлога за бављење сопственом професијом



Док код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова доминира мотив сигурности, “инструментална” и “солидаристичка оријентација”, код адекватно професионално припремљених андрагога основу формирања одлуке о избору професије гради мотив за афирмацијом (угледом). Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови своје активности посматрају као “посао”, а не као професионално деловање, тј. они свој ангажман схватају као радни, а не као професионални. Адекватно професионално припремљени андрагози опажају сопствени положај у организацији и друштву - као виши него неадекватно професионално припремљени кадрови. Андрагози знатно чешће истичу висок степен одговорности на послу и добро слагање и сарадњу са управом, што је одлика “менаџерских функција средње линије”, него што је то случај са њиховим колегама које немају адекватну професионалну припрему, чији одговори на иста питања указују на опажање сопственог рада као “мање одговорног посла”. Занимљиво је и да адекватно професионално припремљени андрагози знатно чешће као разлоге за бављење професијом перципирају жељу да помогну људима, постизање одређених личних циљева и радозналост, док неадекватно професионално припремљени кадрови као доминантне разлоге за бављење професијом опажају интересовања везана за конкретно подручје, што снажно указује на потребу брижљивог, стратешког планирања маркетиншког деловања у циљу подстицања за бављење професијом андрагог.

*
* *

Многи аутори, судећи по консултованој доступној литератури, не праве јасну дистинкцију између андрагошких задатака и улога иако су улоге знатно шири теоријски конструкт: улоге су очекивано понашање појединаца ко-

ји имају одређене положаје и укључују било који облик понашања који укључује извесна права, обавезе и задатке очекиване од неке индивидуе, за које се она професионално припремала и за које се подстиче да их практикује у конкретној социјалној ситуацији.

Професионална улога је рефлексивна професионалног знања у друштву. С обзиром на високу фрагментисаност подручја андрагошког деловања, не изненађује бројност и испреплетаност кроз проучавање консултоване литературе идентификованих улога и задатака.

Због тога су, у андрагошком смислу, посебно занимљиви налази о перцепцији професионалних улога јер су били и очекивани: установљено је да субјекти опажају како сложеније андрагошке улоге могу да обављају само они кадрови који су стекли адекватну професионалну припрему.

Слика 14. Утицај професионалног знања на перцепцију сопствене професионалне одговорности



Занимљив је и аспект професионалне одговорности, који прати повећање сложености улога: што су улоге у андрагошком смислу сложеније, то је за њихово обављање потребна повећана професионална одговорност (слика 14). Адекватно професионално припремљени андрагози опажају да бавећи се сопственом професијом континуирано разматрају етичност сопствених поступака, али да то бављење не подразумева истраживачку делатност и публиковање резултата истраживања; са друге стране, опажање елемената стандардизације код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова дифузно је: они опажају да припадници професије андрагога имају мало међусобних неформалних контаката и да не деле сличне норме и правила понашања. Адекватно професионално припремљени кадрови веома су строги према себи: они опажају сопствену склоност ка томе да примењују “блаже” стандарде према припадницима своје професије; да не постоји

јасно дефинисан кодекс професионалне етике андрагога; да они не обављају самосталну контролу сопственог рада применом формалног и неформалног кодекса професионалне етике; а занимљиво је и опажање да својим клијентима не пружају најбољу услугу без обзира на њихове социјалне карактеристике, које износе највероватније због тога што су свесни јаза између потенцијалног квалитета андрагошког деловања и актуелне праксе образовања одраслих која има бројне мањкавости.

*

* *

Но, још су интересантнији конкретнији налази о улогама које се обављају на подручју образовања одраслих, с обзиром на професионално знање субјектата. Већина андрагошких кадрова са адекватном професионалном припремом који себе виде како обављају типично андрагошке и менаџерске улоге опажа и да њихова професионална асоцијација има велику моћ у друштву, али не и на подручју професионалног деловања. Они не сматрају да је стално преиспитивање и критичко промишљање праксе одраз њихове професионалне аутономије, док истовремено опажају како одлуке о активностима које предузимају на послу увек критички промишљају. За њих је самоевалуација најподстицајнији вид евалуације. Адекватно професионално припремљени андрагози опажају како припадници њихове професије имају висок статус у друштву, како су они једине особе које могу да набаве практикуме и друге приручнике за рад на подручју образовања одраслих, и да је висок статус припадника професије андрагог одраз монопола на стручну експертизу њених припадника; истовремено андрагози не опажају да је висок статус ове професије одраз њеног интелектуалног карактера. Адекватно професионално припремљени андрагози, који себе виде у аниматорским, мотившућим улогама, опажају како организација у којој раде не даје велику аутономију запосленима, али да је у свим њиховим активностима доминантан самостални рад. Међутим, они перципирају и како сарадници немају пуно поверење у њихов професионални суд. Субјекти који себе виде у аниматорским улогама опажају да професија андрагог представља важан чинилац друштвене стабилности, да припадници професије контролишу и обликују наставни план и програм на својој студијској групи, али не опажају да припадници професије дефинишу стандарде и програме за континуирано професионално образовање. Занимљиво је и да андрагози који опажају да обављају “наставничко-менторске” улоге не опажају да им бављење андрагошким професијом даје одређени ауторитет.

Другачије опажање имају кадрови који нису стекли адекватну професионалну припрему. Генерално посматрано, осим субјектата који себе виде у “менаџерским” улогама, они не опажају да је њихова професија важан чинилац друштвене стабилности. Елементи професионалне етике међу овим кадровима потпуно се разнолико опажају; по овом питању нема сагласности међу било којом од издвојених група с обзиром на улоге које обављају. Они испољавају и веома високу хетерогеност с обзиром на повезаност перцепције професионалних улога и опажања појединих елемената професионалне

субкултуре. Неадекватно професионално припремљени кадрови код којих доминирају аниматорске, мотивишуће улоге опажају међусобну уску повезаност припадника професије. Они сматрају да о професионалним активностима одлучују уз помоћ старијих искуснијих колега, независно од спољашњих чинилаца, али не и независно од управе и не увек у складу са потребама клијената. Но, они указују како имају самосталност у свим активностима, осим у менаџерским функцијама планирања и одлучивања, као и да немају довољно самосталности у оцењивању остварених резултата. Они опажају и како за посао који обављају имају потпуну одговорност пред својим клијентима, одраслим ученицима, али не и пред управом организације у којој раде. Поред тога, они опажају да уживају поверење сарадника, али не и клијената (одраслих ученика) и претпостављених и да је увођење система санкционисања повећало индивидуалну одговорност код припадника њихове професије. Но, они не деле уверење да се похађањем програма за континуирано професионално образовање смањује могућност санкционисања због непридржавања етичких норми у обављању посла. Они подстицајном сматрају евалуацију локалне заједнице, док је самоевалуација за њих неподстицајна. Ови кадрови опажају да су припадници њихове професије једине особе које могу набавити практикуме и друге приручнике за рад у тој области, да је висок статус њихове професије одраз природних карактеристика њених припадника, дубоког поштовања компетенција, способности и вештина, монопола на стручну експертизу њених припадника и њеног интелектуалног карактера.

Субјекти који себе виде у наставничко-менторским улогама минимизују значај сопствене професионалне асоцијације, предност дају властитом мишљењу, опажају да се стално преиспитују и критички промишљају сопствену праксу и да одлучују о кључним стварима у организацији у којој су запослени. Они, истовремено, немају аутономију у деловању иако сматрају да је њихов посао захтева. Међутим, они опажају да имају утицаја на сопствено окружење, на сараднике и претпостављене, али не и на клијенте и њима блиске особе. Субјекти који себе виде у овим улогама сматрају да самостално одлучују о средствима рада, али да немају довољно самосталности у оцењивању остварених резултата. Они перципирају да уживају поверење клијената, одраслих ученика, али не и сарадника, да за посао који обављају имају потпуну одговорност пред колегама, али не и пред професионалном асоцијацијом, а испољавају и уверење да се похађањем програма за континуирано професионално образовање смањује могућност санкционисања због непридржавања етичких норми у обављању посла. Респонденти који себе виде у наставничко-менторским улогама подстицајном сматрају како самоевалуацију, тако и евалуацију чланова управе и локалне заједнице, док је по њиховом мишљењу, химеричка евалуација неподстицајна. Они сматрају и да висок статус њихове професије није одраз њеног интелектуалног карактера и високог степена одговорности. Неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови који опажају да обављају типично андрагошке улоге предност дају властитом мишљењу и сматрају да имају аутономију у раду, да

одлучују о кључним стварима у организацији у којој су запослени, али да притом, не уживају привилегије и независност у деловању. Они опажају како имају утицаја на сараднике, али не и на претпостављене и на своје окружење. Такође, ови субјекти опажају да имају самосталност у избору метода рада, али да идентификовање и прецизирање радних задатака и оцењивање остварених резултата не обављају самостално. Они сматрају да клијенти, сарадници и окружење, али не и претпостављени имају поверења у њихов рад, као и да за посао који обављају имају потпуну одговорност пред професионалном асоцијацијом, али не и пред својим клијентима, одраслим ученицима. За те субјекте карактеристично је да опажају како уживају поверење претпостављених, али не и окружења и да за посао који обављају имају одговорност пред клијентима (одраслим ученицима) и јавношћу. Они, супротно доминантним одликама улоге коју обављају, не деле уверење да се похађањем програма за континуирано професионално образовање смањује могућност санкционисања због некомпетентног обављања посла. Респонденти који себе виде у типично андрагошким улогама подстицајном сматрају евалуацију чланова управе и локалне заједнице; а супротно адекватно професионално припремљеним колегама - за њих је самоевалуација неподстицајна. Ови кадрови сматрају како је шира јавност добро информисана о њиховој професији, како припадници њихове професије не контролишу и не обликују наставни план и програм на својој студијској групи и не дефинишу стандарде и програме за континуирано професионално образовање.

Респонденти који себе у менаџерским улогама посебан значај за припадност професионалној асоцијацији придају знању. Они опажају како са лакоћом остварују контакте са управом, кад год је то потребно. Но, они опажају и како имају утицаја на клијенте (одрасле ученике) и на сопствено окружење, али и да немају утицаја на особе блиске клијентима, а сматрају и да им бављење њиховом професијом не даје ауторитет. Ти субјекти опажају да о професионалним активностима одлучују критички промишљено, независно од спољашњих чињеница, без помоћи старијих искуснијих колега, али не и потпуно објективно, независно од унутрашњих чинилаца и не увек у складу са потребама клијената. Они опажају да за посао који обављају имају одговорност пред професионалном асоцијацијом и пред управом, да уживају поверење окружења, али да не уживају поверење претпостављених и особа блиских њиховим клијентима. Ти андрагошки кадрови испољавају уверење да се похађањем програма за континуирано професионално образовање смањује могућност санкционисања због неприржавања етичких норми у обављању посла, али не и због некомпетентног обављања посла. Они опажају како је шира јавност добро информисана о њиховој професији и да је статус њихове професије препознатљив кроз бројне титуле.

Налази су показали да је опажање сопствених професионалних улога код кадрова који су стекли адекватну професионалну припрему недвосмислено, јасно, као и да они прецизно препознају задатке и обавезе доминантне за професионалне улоге које обављају; неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови нејасно опажају задатке и обавезе унутар поједи-

них улога, они се крећу у “магли” претпоставки настојећи да буду што ефикаснији. Потреба за изразито диверзификованим приступом континуираном образовању андрагошких кадрова без претходне адекватне професионалне припреме с обзиром на професионалне улоге које обављају отворена је овим налазом као неминовност професионализације подручја образовања одраслих.

*
* *
*

Утврђено је да посебну пажњу ваља посветити брижљивом, темељном мотивисању кадрова без претходне адекватне професионалне припреме са нижим нивоом образовања, јер они, наизглед супротно базичним андрагошким начелима, изражавају уверење да континуирано професионално образовање не доприноси компетентнијем обављању професионалних активности. Код свих неадекватно професионално припремљених ових кадрова, посебно код оних са нижин нивоом образовања, неопходно је приликом обликовања програма за њихово континуирано професионално образовање посебну пажњу посветити базичним андрагошким принципима, усвајању знања о учењу и образовању у одраслом добу, савладавању круцијелних андрагошких способности и вештина. Тиме је додатно подвучен значај потребе да се без обзира на утврђене разлике прихвати мандаторност професионалног континуираног образовања на подручју образовања одраслих. Ти програми морају да буду високо диверзификовани, теоријски засновани, прилагођени практичној делатности, контексту и улогама које андрагози обављају.

Установљено је да на подручју образовања одраслих, најчешће симултано, делују припадници професија (адекватно професионално припремљени андрагози) и припадници семи-професија (неадекватно професионално припремљени андрагошки кадрови). Док се за професију андрагога може с пуним правом тврдити да је професионализована у великој мери, дотле је за читаво подручје немогуће дати исту оцену. Једини пут за превазилажење овог јаза међу кадровима који делују на подручју образовања одраслих је мандаторно (обавезно) континуирано професионално образовање.

Но, андрагошко деловање на неадекватно професионално припремљене кадрове који своју делатност обављају на подручју образовања одраслих не исцрпљује се програмима за континуирано професионално образовање. Доста залагања неопходно је сконцентрисати на деловање професионалне асоцијације. Могућа су разноврсна решења која се крећу од активирања Андрагошког друштва Србије као у професионалном смислу хомогеног удружења које би разноврсним средствима ограничило “улазак” неадекватно професионално припремљених кадрова. Овим чином интензивирала би се изградња мреже колегијалних односа међу андрагозима, учврстило њихово поверење у сопствено знање и способности, оснажила вера у друштвено деловање. Поред тога, активирање професионалне асоцијације може да се реализује нпр. уз паралелно укључивање неадекватно професионално припремљених кадрова који су испунили тражене захтеве (нпр. стицање прописаног сертификата, стицање лиценце) у неко алтернативно удружење. Так-

во деловање стимулисало би запослене на подручју образовања одраслих на стицање андрагошких знања.

Различитим мотивишућим програмима код неадекватно професионално припремљених андрагошких кадрова могло би деловати ка освешћивању неопходности аутономије у професионалном деловању, сопственог социјалног статуса, потребе за усвајањем законских прописа и аката којима би се регулисало тржиште рада на подручју образовања одраслих, и освешћивању привилегованости за поверљиву комуникацију са клијентима (одраслим ученицима). Оснажени брижљиво андрагошки избалансираним, у садржајном смислу флексибилним образовним активностима ови кадрови отворили би могућност за остваривање жељених професионалних стандарда и изменили перцепцију разлога за бављење сопственом професијом.

Уопштено посматрано, адекватно професионално припремљени андрагози испољавају све кључне одлике развијених професија: они јесу професија. Са друге стране, неадекватно професионално припремљени кадрови ближи су занимањима; иако многи од њих имају формално стечено високо образовање, неопходно је њихово екстензивно и интензивно професионално андрагошко образовање увести у токове трајнијих образовних форми. Несумњиво је да је процес професионализације подручја образовања одраслих који, иако неуједначеног интензитета, траје готово стотину година, далеко напредовао. Но, као и сваки процес, он траје. И у том континуитету он се широко ослања на развој андрагошких знања. Професионална знања су стожер који одређује почетак, циљ и ток процеса професионализације.

FIRAL DISCUSSION

The basic assumption of this research -- that adequate professional preparation of members of the profession represents the key condition for the transformation of occupation to the profession, i.e. that previous professional preparation represents the key factor in the process of professionalization which influences the expressing of elements of the profession on which, through complex functions, the influence is done through various bio-social, working and organizational factors -- is completely verified. The interesting findings are obtained taking into account all included elements of professionalization, reasons for performing a profession and roles and tasks in performing of the profession.

*

* *

The professional associations in the literature are understood as a basic quality of professions which is different from association in syndicalist, non-governmental and governmental non-profit organizations; sometimes, professional associations are understood as one of two extreme of dynamical continuum of professionalization, as a mean of controlling the level and quantity of power or a mean for controlling the profession. These associations are also understood as a reflexion of performance of special (specific) interest groups, the level of democratization of social system, area of performance, qualities of the global system, political, cultural and economic context, roles, tasks and/or functions which members of the profession perform. On the other hand, professional associations are treated as a specially formally organized social group; they represent one of the basic affiliated communities with which an individual may identify with. Professional associations have multiple roles in the the process of professionalization: protective-regulatory (performing legal protection of professional activity), promotive (advancement of professional group), leading (leading of professional group), integrative (articulation of professional group), design (forming of career of members of the profession).

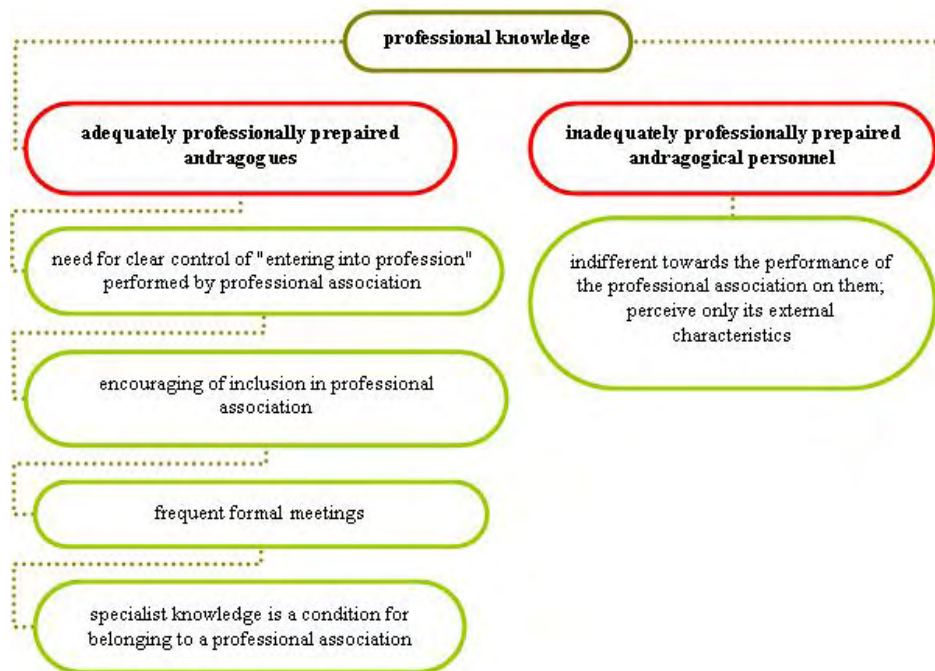
This social group has rarely been the subject of dedicated empirical research, especially in the field of adult education; more frequently, this research was in the focus of historical and comparative research (Голубовић, 1985a, 1985b; Савићевић, 1981, 1985a, 2000a; Сучић и Огризовић, 1985). The ideas of the need of associations of personnel in the field of adult education were expressed by numerous Serbian social democrats; they founded the first syndicalist and party schools as a base for the professionalization of the field of adult education in Serbia. Even more clearly this idea was articulated by Vićenije Rakić. However, only in the second part of the 20th century did the Unions of workers and peoples universities, as associations form -- they are precursors of andragogical societies. The Unions of workers and peoples universities organized numerous mass educational activities with the basic purpose of professional preparation and improving of andragogic personnel. However, the theoretical foundations of forming of professional association in the field of adult education were given only in 1961 by Savicevic who showed the the importance of the selection of andragogic personnel and their homogenization taking into account the relevant andragogical knowledge. The Andragogic Society of Yugoslavia was formally registered in 1965 and in the following years andragogical societies on the level of the republics and autonomous provinces were formed. The Yugoslav andragogical professional as-

sociation initiated the publication of the journal "Andragogija" ("Andragogy") as an official organ. This association organized 5 congresses of andragogues of Yugoslavia which represented central points of the process of professionalization of adult education and actively participated in the professional education of andragogical personnel.

The disintegration of Yugoslavia slowed down the work of some (previously republic and provincial) branches of this professional association (Andragogical Society of Slovenia); some branches managed to only partially return to their previous influence and partially revitalize their performance through partner projects (Croatian Andragogical Society), while some branches froze their performance, but efficiently replaced it with the performance of non-governmental organizations (in Serbia: The Society for Adult Education).

Such a performance of the Society for Adult Education significantly influenced the results obtained in the empirical part of the research because this organization provides extremely strong contribution to the professionalization of adult education and efficiently performs the roles of andragogical professional association.

Figure 15. The influence of professional knowledge on the perception of the aspects of performing of professional association.



Andragogical personnel as shown in Figure 15 perceive that professional associations are based on the knowledge of their member, but also that clearer control of "the entrance into profession" with allowing the entrance only to the adequately professionally trained personnel with simultaneous encouraging of inclusion to professional association could open and deepen the need for the formal acquiring of the necessary an-

dragological knowledge for inadequately professionally trained individuals. Adequately professionally trained andragogues also perceive frequent formal meetings of the professional associations as a higher degree of organization of the profession and link it to the possibility of the development of an individual career. Inadequately professionally trained andragogical personnel see as a distinctive characteristic only the expressed power of professional associations in the society; the perception of professional association for them does not have the same importance as for adequately professionally trained andragogues. Generally speaking, all our findings clearly showed that previous adequate professional training forms the perception of specialist knowledge as a precondition for professional association. This perception is also influenced by the way how persons are engaged which is a confirmation of the precondition of the membership to professional association (Robbins & Hughes, 1967; Голубовић, 1985a; Савићевић, 1985a). The detailed analysis of the collected information showed that all hypotheses are confirmed, i.e. the collected information is normally distributed in the population.

The interesting finding was obtained regarding the estimate of the professional solidarity, i.e. the power of professional association expressed through networking of its members which is estimated through the levels and strength of interconnection of the members. Determined in such a way, the power of professional association is perceived as higher with the increase of the educational level and monthly incomes with adequately professionally trained andragogues. On the other hand, inadequately professionally trained andragogical personnel perceives the power of professional association by the the male personnel, which implies that the female personnel professionally engaged in adult education, but not adequately professionally trained, should initiate more intensive "networking" in the field of professional performance which may be realized both formally and informally.

The profession of andragogue, as perceived by personnel in adult education, has still a status of "the profession in the making" because it is the only, well recognized "real" power that it possesses unique, exclusive sum of knowledge and skills. The power of controlling of the market or the power of wider political performance at this moment are not inherent to the andragogical profession, as perceived by the subjects of the research. Such a finding is not in agreement with the conclusions of some researches performed in other more developed environments (Ratigan, prema: Goodlad, Soder & Sirotnik, Eds., 1990; Sissel, 2001, in: Hansman & Sissel, Eds., 2001) in which there is a longer and different tradition of professional associations. The additional influence on this finding comes most probably from some moments not explicitly included in our research, such as economic and political situation in the country, tradition, culture etc. It is possible that the reason for this is, at least partially, found in the combined possibility of control of members of the association and the field of professional performing which is a result of other works too (Županov, 1987; Freidson, 1998; Марковић, 1992; Osman, 1995; Merriam and Brockett, 1997; Krause, 2001). The additional check showed that this performing is confirmed with the adequately professionally trained andragogues, while in the case of their inadequately professionally trained colleagues it was shown that statistically significant in 95 per cent of case the perception of the increase of the power of individual professional association in the society influences the perception of the increase of individual professional association in

the field of performance. It is shown that the perception of the power of individual professional association for the subjects which were adequately professionally trained is influenced by a larger number of factors which is agreement with the findings of Novikov (НОВИКОВ, 2000). This proves a certain social isolation of profession, width of control of the field of professional performance, which is according to various reputable researchers of this problem one of the key indicators of the improvement in the process of professionalization (Wilensky, 1964; Larsen and Olsen, Eds., 1996). The findings that all subjects perceive their profession as more "powerful" in the field of their performance than in the society support this; this is "more strongly" confirmed with adequately professionally trained personnel who obtained throughout their professional training systematic, structured knowledge about the importance, role and historical development of andragogical professional associations.

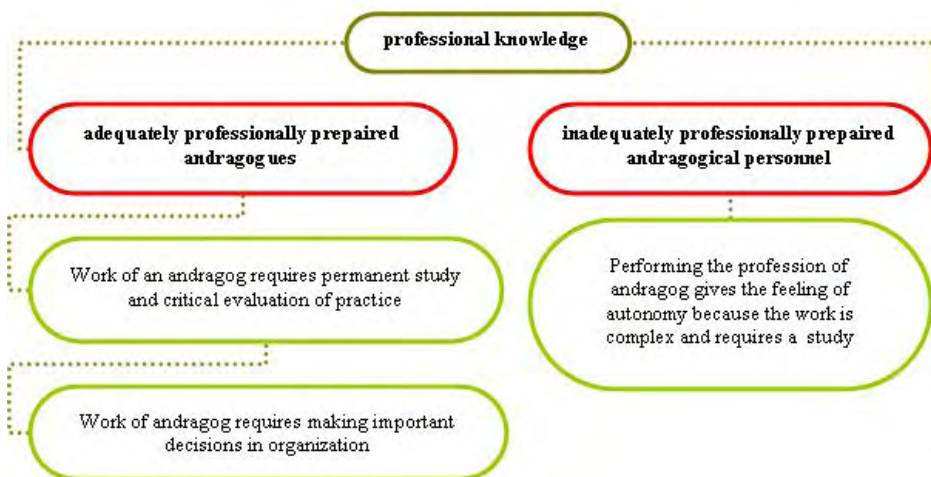
The finding of the power of individual profession within the field of performance as "moderate" and limited in the scope shows that the existing associations in the field of adult education follows the so called "federative" model of association (Abbott, 1998), which shows the features of openness, unclearly defined, "porous" limits of performance and expansion of the base of knowledge, which is understandable because the so called "elite" model of professional associations in which the majority of members of profession act alone does not reflect the true conditions in the field and therefore is not acceptable for adult education. Moreover, this model of association is not suitable for adult education because it does not support continual professional education with the same intensity as it is done in the "federative" model. The interesting finding was obtained for inadequately male professionally trained andragogical personnel regarding the perception of articulation of professional power on which statistically important influence is through the way of professional engaging and educational level of their fathers, which in andragogical sense implies the need of more intensive encouragement of such personnel to participate in activities of continuing professional education.

*

* *

Professional autonomy represents socio-psychological construct which is related to independence, critical thinking, level of control over the context and methods of professional performance, freedom and independence from external, formal regulations and limitations on: global, exterior and interior plans. Freedom, independence and responsibility are in the essence of the notion of professional autonomy which represents one of the important aspects of professionalization. Professional autonomy reflects professional power (influence) and professional knowledge: from professional it is expected that based on the professional knowledge (independent of clients and other social factors) to make decisions on professional activities. However, the high degree of power of some profession in the society (political, i.e. global autonomy) does not imply necessarily the high degree of autonomy in the practical performing (external autonomy, i.e. self-regulation). Apart from this, the degree of power of one profession is conditioned with the total degree of internal autonomy of all its participants which directly depends on their position in organizations in which they perform their professional activity.

Figure 16. The influence of professional knowledge on the perception of professional autonomy



The results of the empirical part of our research showed that, as shown in Figure 16, how is the evaluation of the existence of autonomy in the individual professional performance which was done by the subjects of the research independent on the previous professional training: andragogical personnel thinks that performing the profession provides the feeling of autonomy, because their work is complex and requires preference of individual thinking. However, permanent analyzing and critical study of the practice is more expressed with the adequately professionally trained personnel, who more frequently evaluate how actively they participate in making the most important decisions in their organization. This shows that, taking into account the criteria assumed by Schön (1983) to be dominant, the profession of andragogue belongs to developed professions. The sum of increasing professional knowledge with adequately professionally trained andragogues increases the number of possible creative solutions of professional tasks, but also increases the level of self-criticism of members of the profession. Accordingly, the finding about the estimate that adequately professionally trained andragogues more actively participate in making decisions on the key problems in organizations in which they work does not come as a surprise because this personnel possesses the knowledge for performing various functions and roles present in the field of management of adult education: planning, decision making, organization, coordination, control.

It was also established the influence of social characteristics on the evaluation of autonomy, especially expressed with inadequately professionally trained andragogical personnel, also found in other works (Медвић, 1993; Dornbusch et al., 1996; Zajda, 1999; Kerka, 2000; McDonald, 2002). Andragogues are found to possess more expressed "personal" and factors which belong to working and organizational complex, as was found in the research of professional autonomy of the members of developed professions (Freidson, 1986). From the andragogical point of view it is especially interesting finding of the influence of the educational level on the (self)-evaluation of the exis-

tence of autonomy in the professional performing: the more extended the base of acquired specialist knowledge is, the more clearly the acquired base of knowledge is being crystallized and observed, which also confirms the results of other studies (Hall, 1968; Nevo, 2001; Evetts, 2003; Zajda, 2003; Cohen and Kol, 2004; Алибабић, Овесни, 2006).

The members of educations who feel as competent, experienced usually show a high degree of autonomy in professional performing which provides a possibility of differentiation of programs for continual professional education and development of specific strategies which would be useful for each group of the subjects. The findings that in the professions which perform within organizations there is an influence on the clients through autonomous performance and significant discretion when decisions are made, but not without control of the management are very close to those found by other researchers (Wheelwright, 2000; Zajda, 2003). Adding to this the influence of certain political aspects on the manifestation of this phenomenon one may conclude that the most efficient path for establishing the higher degree of professional autonomy in the field of adult education leads through democratization of the fields which are determined by pluralism, increase of the availability of education and learning, and especially, establishing and developing of mechanisms for increasing of transparency and efficiency of professional performing, where the responsibility for adult education, apart from andragogical personnel is also assumed by a series of other participants.

Among the activities for which the subjects from both groups very frequently noticed the expressing of individuality in performing there are dominations of individual work in all activities, and especially in choosing of the means and methods of work, which was in the works of other authors (Chase, 1985; Leicht & Fennell, 1997; Burris, 1998; Shann, 1998; Болчић, 2003). It is also shown that adequacy of prior professional training has larger influence in perception of autonomy in performing different working activities than the influence of formal organization of work; therefore the autonomous performing of professional andragogic practice cannot be reduced solely to a simple solving of the previously established problems, nor can professional autonomy be completely based on the expertise or on "technical-rational" knowledge.

*

* *

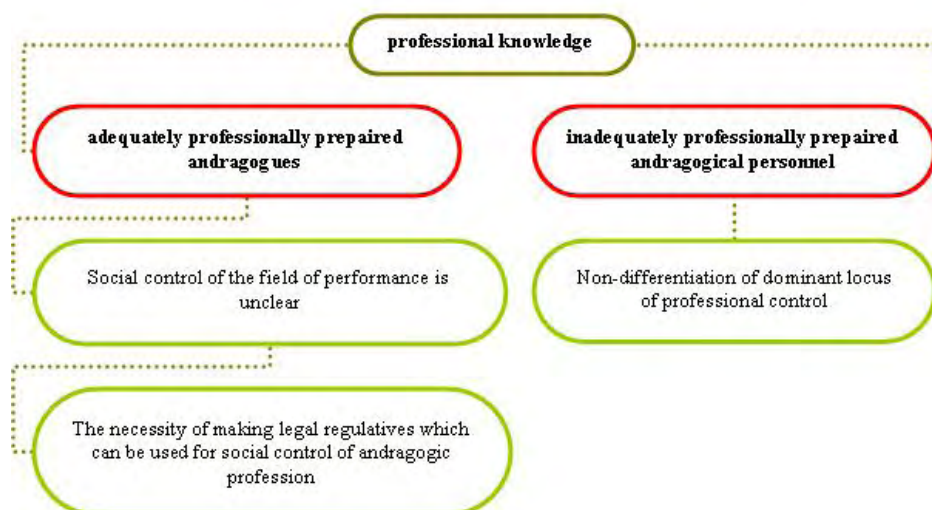
The problem of social control of profession is most frequently studied from the point of view of basic indicators (customs, agreements, regulations, laws, media), actors (self-control, close persons, local community, wider public), forms, means and types. Seen broadly, social control of professions is determined as an influence of the social group on individuals -- members of the profession, which may be characterized both as a positive or negative process. On the members of profession the dominant influence comes from a chimeric social control. This form of social control as the most important referent group is done by colleagues, i.e. other members of the professional community, both individually, in group or through association.

In the available literature the concepts on how in reaching social control of profession the special importance is of the professional (specialist) knowledge are found. The basic instrument of the influence of professional knowledge in the process of establishing of social control is professional jurisdiction which represents the basic of control of

division of work with the field of performing. This problem is positioned from the angle of the market of work, with through the prism of professional knowledge the distinction on the external and internal, i.e. intellectual and advisory jurisdiction, as basic forms of social control of profession is made. The possession of professional jurisdiction is variable with respect to the decision of the client, new professional knowledge, various actors in the field of performance, establishing and changing of the standards in performing professional activities and is connected to professional regulative, certification and licensing.

The indications are evidenced on the existing of direct, strong connection of the professionalization of andragogical profession and social control, where the extent of professionalization is proportional to the level of application of formally acquired knowledge and skills, level of responsibility and respecting of professional standards established by the members of the profession. The dimensions of professionalization represent a referential frame for the application of professional (principles of professional ethics) and layman regulative. It is also established the connection between the expression of professional autonomy and the level of social control of andragogic profession which depends on the democratization of the society in which the professional activity is being performed, established professional standards, existence and quantity of applicability of the codex of professional ethics, social and economic status of the members of the profession. The empirical findings confirmed the lack of differentiation of between external and internal locus of the social control of profession, i.e. a certain domination of chimeric and an intensive existence of layman control of professions, with simultaneous and fragmentary control of management, local and wider social community, which indicates high professional autonomy.

Figure 17. The influence of knowledge on the perception of social control



The findings of the empirical part of the research, which are related to the problem of social control represent a certain play of variation: kaleidoscope of variables from bio-social, working and organizational complex reflected the existence of multitude of

interesting, statistically significant connections. It is especially emphasized the importance of the existence and applications of professional standards. As a dominant source of knowledge the fulfillment of specialist jurisdiction the self-education was singled out and it is established that the perception of the frequency of evaluation of adequately professionally trained subjects is influenced by a very complex set of factors among which previous professional training dominates, which synergically shows the andragogically important conclusion about education of the relation towards various aspects and actors of social control during the process of continual professional education, i.e. the relationship towards various aspects and actors of social control which represents integral part of the process is being formed and cared over the period of professional education.

The most of the andragogues who participated in the study, as is shown in Figure 17 perceive social control of the field of performance as unclear, shows uncertainty in the authority of their own profession and belief in professional knowledge and role of andragogical performance, which proves the need of more intensive and extensive marketing appearance with simultaneous performing of strong activities of encouraging the corresponding social actors mostly for legislative preparations, and later for adoption of necessary legal regulatives which can be used for formalization of the rules of performance in the field thus giving a practical sense to control of entrance in the profession of andragogue. On the other hand, inadequately professionally trained andragogical personnel does not have a clear perception of dominant carriers of social control of professional performance which shows the necessity that the programs of their professional education are made mandatory and the need of introduction of strictly formalized system of licensing and standardization of performing of professional activity.

*

* *

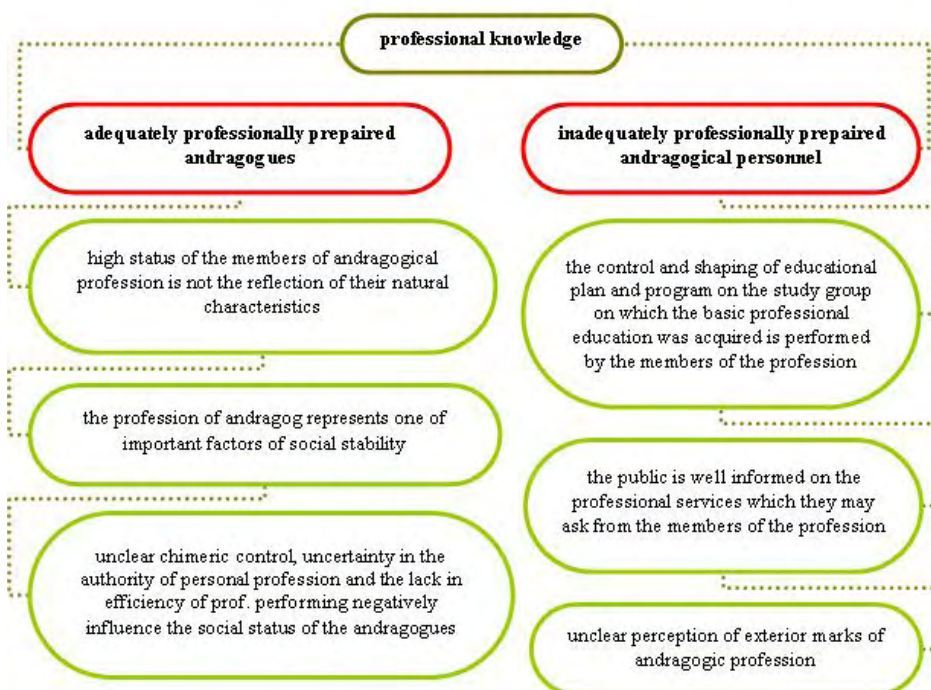
The notions of social status and professions are connected to multiple, multi functional, social, historical, psychological, economical and andragogical relations. The elevated social status of the members of professions may be understood as a key element of professionalization on the individual level. The possibility of acquiring denotative professional knowledge represents a privilege connected to the possession of power and membership to a higher social status and vice versa: the performing of professional activities, acquired formal education, adopted rules of behavior, morality and customs of the profession to which the individual belongs, economic well being of the members of the profession, the importance which is attributed to a certain profession in a certain environment to a significant degree determines the position on the hierarchical ladder of social status.

The empirical studies clearly show the importance of social and economic status of a family to the choice of the profession and professional stratification, as well that social status represents one of the strongest motifs for inclusion in professions for which high education is necessary. Andragogically taken, those highly important findings imply multiple, intensive interconnections of social status of the members of professions and their educational needs.

The acquired professional knowledge as shown in Figure 18 was not shown to be an important factor of delineation taking into account the perception of personal profes-

sion as an important factor of social stability, on the perception of the locus of control and shaping the standards and programs for continual professional education. However, the perception that the locus of control and shaping of the educational plan and program on the study group of the faculty where they acquired the basic professional preparation is found in the group of members of their profession is more strongly expressed with inadequately professionally trained andragogic personnel. Otherwise, the disagreement with the statement that the high status of their profession is the consequence of natural characteristics of their members was expressed by significantly more andragogues.

Figure 18. The influence of professional knowledge on the perception of personal social status



Significantly more inadequately professionally trained andragogical personnel claimed that they perceived that the public is well informed on the professional services which can be claimed from the members of their profession, but at the same time they were not sure in some distinctive exterior andragogical profession: that the members of their profession have high social status, that the status of their profession is socially recognized through numerous, specific titles and that the high status of their profession is the reflection of public opinion towards this field. Most of the andragogues that participated in the research perceive that their profession represents one of the important factors of social stability, but the high status is not the product of the natural characteristics of the members, but their professional education. Adequately professionally trained andragogues perceive the chimeric control as indistinct and are not sure in the

authority of their own profession and they do not have faith in personal professional performance, which influences the decreased perception of their social status.

*

* *

Professional standards are frequently equated with authorization or standards for "entering into the profession", i.e. with "the certification" or "licensing". The notion professional standards is also attributed to the authorization of individuals, members of the profession and authorization of the institution which realizes professional education. The standards are authorized formal method of statutory control of market; they are reached by expertise in the field of performing qualifications or by acquiring given qualifications. Professional standards are understood as a precise, socially mediated description of the required and desirable behavior in performing professional activity (in the sense of competency and ethics). The standards for "entering" into profession are easily measured and it is frequently easy to quantify them; the ones which are applied in case of performing of professional activity according to the complex nature of the developed professions cannot be clearly quantitatively explicate and are therefore expressed in the form of qualitative directives.

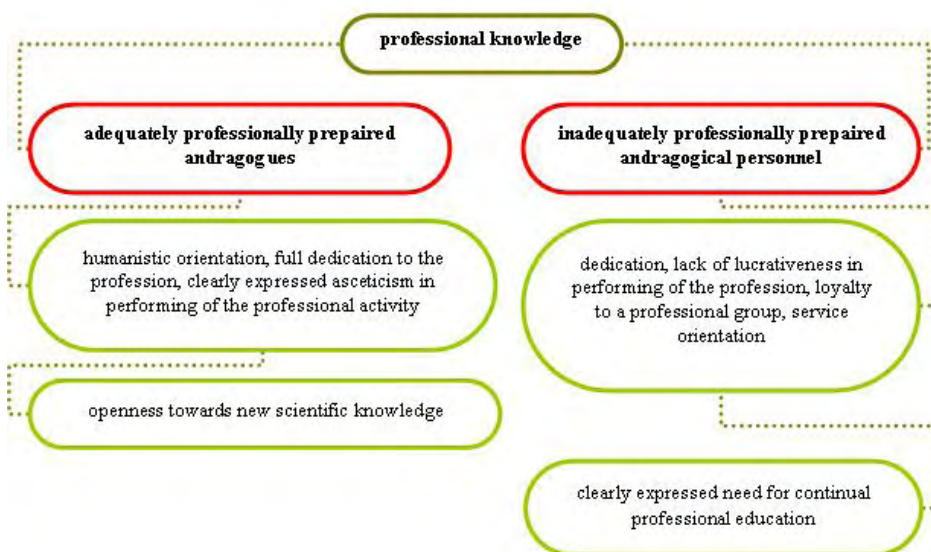
The standards for performing profession represent specially important andragogical phenomenon because they represent the foundation for the introduction of the program of continual professional education. Their nature is developing because it follows the dynamics of changes of professional knowledge. Taking into account that they serve as regulatives for acting and as standards of "excellence" they are a product of critical thinking. In andragogical literature the application of the professional standards is described as an important personnel process, the foundation for the development of the structures in organization and in profession, the foundation for the performance of evaluation, the foundations for connections within the system based on knowledge.

Theoretical research showed that the standards and "entrance into the profession" and their performance most frequently are given by professional associations and are precisely defined by the members of the profession themselves. The opinions were noticed on the political encouragement of the process of standardization that are simultaneously performed by the market of work and political elite, as well as opinions on tripartite value base for establishing the professional standards (the values of the practitioners who perform the profession, values of the clients and values included in the system of professional education).

The empirical studies show that professional preparations (standardization of education), achieved standards of realization of professional activities and a general opinion towards continual education are linked to socio-economic status of the family of the member of the profession, as well as evaluation of employees, reached expertise and previous professional preparation. It is established that achieved standards of realization of professional activities directly, on the level of organization, influence the realization of activities, level of the established stress, politics of employment, recognition and usage of attained results, while on the level of the field of performance they show integrative function. Many studies (Osman, 1995; Casazza and Silverman, 1996; Matzdorf, Price & Green, 2000; Cochran-Smith, 2001) showed that how the changes of

professional standards, according to the members of the professions studied are not in agreement with the changes in the environment and the traditional model of establishing the standards can be strategically positioned with respect to the dedication, loyalty to the profession, expert knowledge and competency of the members of the profession.

Figure 19. The influence of knowledge on the perception of the professional standards



As is shown in Figure 19 in the empirical part of our study it is established that inadequately professionally trained andragogical personnel perceives professional standards in some elements (dedication, lack of lucrativeness in performing of the profession, loyalty to a professional group, service orientation, clearly expressed need for a continual professional education) in a manner similar to that found in case of more developed professions. However, other basic characteristics dominate, or are in a significant amount present only in the case of adequately professionally trained andragogues: humanistic orientation, full dedication to the profession, clearly expressed asceticism and openness toward new scientific knowledge. This shows that professional education not only helps in the clearer perception of the professional standards but it also represents the key factor in the process of application of the professional standards -- standardization of the profession.

The findings obtained related to the professional standards shed some light on the potential direction of acting: as found by Casazza and Silvermann (1996) the simple application of the standards on the individual aspects of the process of professionalization lead to a non-uniform development of the profession while its particular exaggeration could cause atrophy of the basic features of the developed professions -- dedication, loyalty. Therefore, it is necessary to adopt flexible standards, and especially in the situation in Serbia: there are no precise standards for performing of andragogical pro-

profession, that there is a legislation on the how to acquire professional titles necessary for the work in the field of adult education, the practice of employment of inadequately professionally trained personnel is still present, in spite of suggested measure the bearers of the laws still do not find a room for discussion and pass a law related to adult education. Because of such circumstances it is necessary that professional standards be completely adjustable to the changes in the environment and dependent on the scientifically relevant knowledge. Apart from the adoption of the standards it is necessary to adopt the theoretical knowledge to the practical needs of andragogical practice, inclusion of adequately professionally trained personnel in various action researches and encouraging of the publication and dissemination of the formed professional knowledge.

*

* *

From the theoretical point of view, the professional ethics is linked to a set of applicable rules (codex of professional ethics) based on the subjective estimates; it therefore represents the foundation of social contracts between various interest groups which perform in the same domain. However, contracts of this kind, formalized, detailed and precise are rare; more often one encounters non-formal codices of professional ethics. They are applied on two levels: on the interior, when the rules of professional behavior are passed in the field of performance and on the exterior, when the rules of professional behavior with clients, local and wider public are passed. Professional ethics is multidimensional: it is used for expressing formalization of professional behavior, standardization and diversity of directions of professional performance. It is based on following directives of the professing and respecting autonomy, freedom and independence of performance of the members of the profession, and therefore it has several functions -- control, directing, protecting, integrative and regulatory. Professional ethics acts on several levels: on the level of relations between the members of the profession, on relations of the members of the profession towards the clients, on professional knowledge and working conditions.

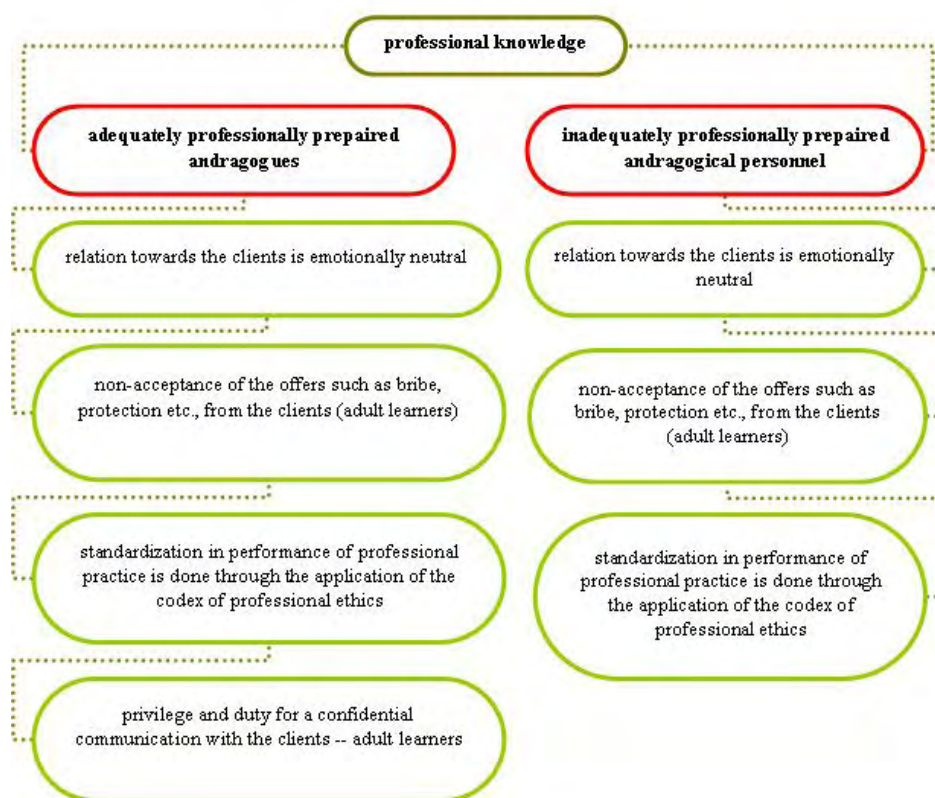
In the field of adult education it is evident that implementation and introduction of codex of professional ethics are present and that there is a need for its articulation. Certain authors (Carlson, 1988, in: Merriam & Brockett, 1997; Савићевић, 1989, 2002; Brockett, in: Imel, 1991; Jarvis, 1995, 1997; Деспотовић, 1997) found that the introduction of the codex of professional ethics is political, and not a professional act and in order to efficient in necessarily has to be based on the critical thinking of personal professional performance.

Rare empirical researches of this phenomenon (Cheng, 1996; Wheelwright, 2000; Sork, 2001) showed that the acceptance of the codex of professional ethics is connected to the performance of professional activity, expressed style of managing personal professional activity. attitudes towards work, social norms, formal organizational structure and how the management is done within organization. It is found that regardless of the unclear image of the need of introduction of the codex of professional ethics one can single out the opinion how the acceptance of certain ethic rules leads to more professional, more successful and more efficient performance of professional activities.

Our findings which we obtained in the empirical part of the study showed (see Figure 20) that similarities of the perception of several elements of professional ethics (the

process of personal relation towards the clients as emotionally neutral, the estimate that from the clients, adult learners, they never accept the offers such as bribe, protection etc., and estimates that the standardization in performance of their professional practice is done using the codex of professional ethics) andragogical personnel expresses independently on the acquired professional knowledge. However, the key role of developed professions, the possession of privileges and a duty for a confidential communication with the clients -- adult learners, as well as an inherent characteristic of personal professional performance, woven into the standards for performing the profession -- is expressed statistically much more frequently by adequately professionally trained andragogues.

Figure 20. The influence of professional knowledge on the perception of elements of professional ethics



The other findings from the empirical part of the research related to professional ethics, showed that understanding, adopting and practical application of professional ethic norms and notions are dominated by adequate professional training in which the central part is occupied by critical understanding of the future professional performance and not only sole existence and non-critical application of the codices, which is a basic

idea about the problem of professional ethics in adult education expressed by numerous authors (Савићевић, 1989, 2002; Caffarella, in: Merriam & Brockett, 1997; Деспотовић, 1995; Gleizer, 2000; Деспотовић, in: Кулић & Деспотовић, 2004; Филонов, 2004; Голенкова, Игиткханиан, 2005. etc).

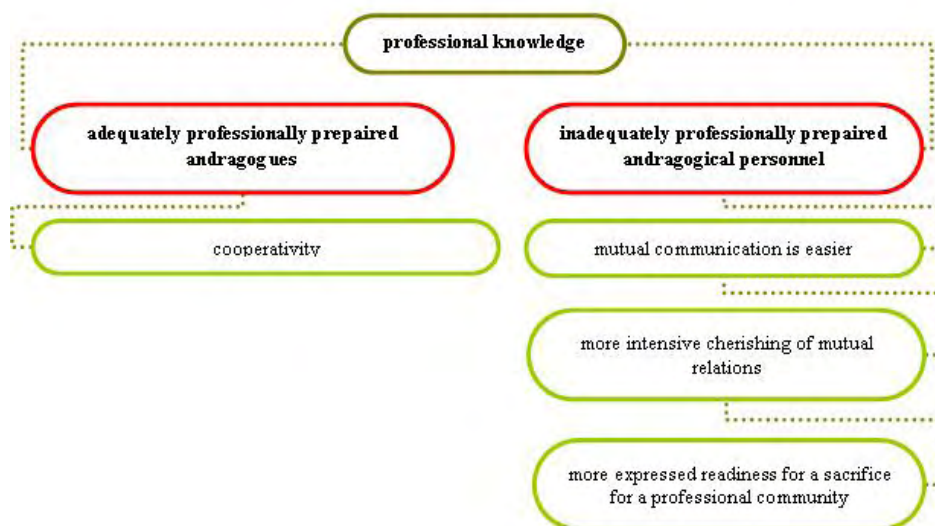
*

* *

Professional subculture (and somewhere professional culture) is in the available literature considered as one of the basic qualities used for making a distinction between occupation and profession, where some elements of professional subculture are more expressed the more the occupation progressed in the process of professionalization. Often, the opinion that the basic elements of professional culture of values are norms and symbols which have different content, professional language and external characteristics. Professional subculture can also be determined as a system of knowledge which shapes the ways of expression of the membership to a professional group, because professional education acts as "enculturization" through which an individual is adapted to professional subculture, accept the symbols of professional group to which he/she belongs and adopts its customs, norms and values.

Rare researches of professional subculture of andragogues showed the high degree of its fragmentation which confirms that it reflects the fragmentarity of the field of professional performance (Daley, 2001)

Figure 21. The influence of professional knowledge on the perception of elements of professional subculture



The empirical research (Figure 21) showed that adequately professionally trained andragogues more accurately perceive mutual cooperativity, but they are also more undecided regarding a perception of mutual exchange of experiences in work, frequency of non-formal meetings where they discuss the problems in the practice, respecting the authority according to the experience and mutual coordination of activities. Inade-

quately professionally trained andragogues later perceive that they communicate more freely, they cherish more intensively their relations and show more readiness for a sacrifice for a professional community, which is not surprising taking into account that the number of professional adequately professionally trained andragogues.

Such differentiated responses show that for adequately professionally trained andragogues there is a stronger influence of professional culture than organizational subculture. It is established that the more adequate training of employees for performing professional activity exists and the greater number of them participate in the same professional context, the working andragogical personnel perceive more strongly the evidences of certain elements of professional subculture.

*

* *

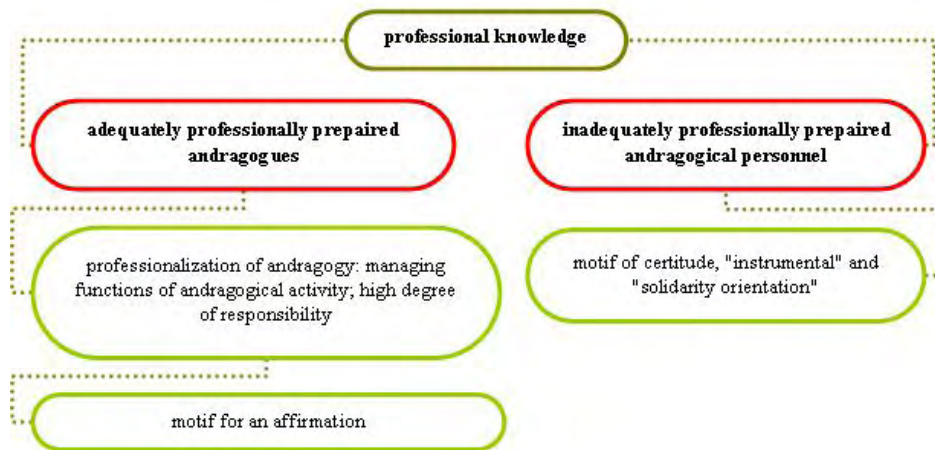
The basic reasons for doing a certain profession represent a combination of values of the class to which an individual belongs and the need for social contact, for social stimulation, for professional advancement, the need for serving the community, the need due to external expectations and cognitive interest. If to this theoretical construct one adds an anticipated interest then the reasons for undertaking performing of activities of professional education can be explained using personal feelings of pleasure, self-respect and reactions of others, as well as the performance of motivators or incentives. The reasons for doing a certain profession are fundamentally connected to the discovery of an individual identity (Ољача, 1992), i.e. with professional identity and anticipatory socialization (Медић, 1993); they can be personal, natural and social (Беновић и Марушић, 1979). The findings of empirical researches of this aspect of the problem of professionalization (Алибабић & Овесни, 2006а) showed that there was evident similarity of the reasons for doing a profession expressed by workers in the traditional professions and workers in the field of adult education with respect to the attributed importance: "motivational" factor (based on the "motivational" factors which, according to the Herzberg's theory of motivation can produce satisfaction on work), "hygienic" factor (based on the "hygienic" factors, which according to the Herzberg's theory of motivation can produce discontent on work), social power and authority of the profession and certitude of the work.

In the empirical part of the research on the reasons for performing own profession, in the andragogical sense, the findings which show the link to a previous professional training are interesting: adequately professionally trained andragogues see their professional performance more often as a result of professionalization of andragogy; managing functions of andragogical activity and high degree of responsibility for andragogs represent crucial reasons for performing his/her own profession; professional reflection of andragogy in public is still not clear enough and it has to be formed in order to contribute that the appeal of the profession itself can be primary reason for performing this new rising profession (Figure 22).

While with inadequately professionally trained andragogues there is a domination of the motif of certitude, "instrumental" and "solidarity orientation" in case of adequately professionally trained andragogues the basic reason for choosing the profession is the motif of affirmation (reputation). Inadequately professionally trained andragogical personnel sees their activities as "work" and not as a professional performance, i.e. they

understand their performance as working one and not a professional one. Adequately professionally trained andragogues perceive their position in the organization and society -- as higher than their inadequately professionally trained counterparts.

Figure 22. The influence of professional knowledge on the perception of the reasons for performing given (personal) profession



Andragogues much more frequently underline the high degree of responsibility on work and good agreement and collaboration with the administration which is a characteristic of "managing functions of median " than it is the case with their colleagues who do not have adequate professional training; their answers to the same questions show that the perception of their own work is that of "less responsible work". It is interesting that adequately professionally trained andragogues much more frequently as a reason for performing a profession perceive a wish to help people, attaining of certain personal goals and curiosity, while inadequately professionally trained personnel as dominant reasons for performing a profession perceives the interests related to a given field, which strongly shows the need of a careful, strategical planning of marketing acting in order to encourage the performance of the profession of andragogue.

*

* *

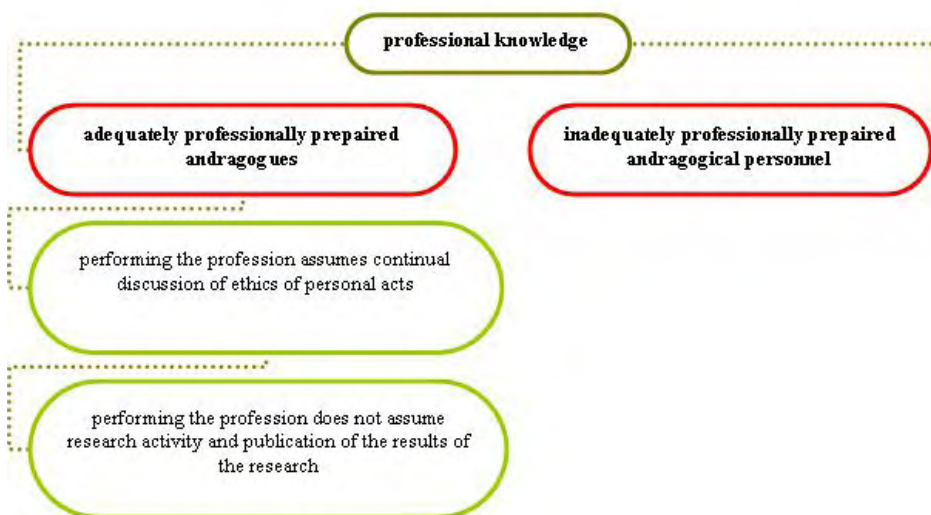
Many authors, judging the available literature, do not make a clear distinction between andragogical tasks and roles in spite the fact that the roles are much broader theoretical construct: the roles are expected behavior of individuals who have certain positions and they include any form of behavior which includes certain rights, duties and tasks from some individual for which he/she prepared professionally and for which he/she is encouraged to practice in a given social situation.

The professional role is a reflection of professional knowledge in the society. Taking into account high fragmentation of the field of andragogical performance it is not surprising the high number and interconnection found in the consulted literature of the identified roles and tasks.

Therefore, in the andragogical sense, the findings related to the perception of the professional roles are specially interesting because they were expected: it is found that the subjects perceive how more complex andragogical roles can be performed only by the personnel with an adequate professional training.

The aspect of professional responsibility which follows the increase of complexity of roles is also interesting: the more the roles in an andragogical sense are complex, the greater is need for the increased professional responsibility (Figure 23). Adequately professionally trained andragogues perceive that by doing their profession they continuously discuss ethics of their acts and that this does not assume research activity and publication of the results of the research; on the other hand, the perception of elements of standardization with inadequately professionally trained andragogues is diffuse: they perceive that the members of the profession of andragogues have very little mutual informal contacts and that they do not share similar norms and rules of behavior. Adequately professionally trained andragogues are very rigorous toward themselves: they perceive their own tendency to apply "softer" standards towards the members of their profession; that there is no clearly defined codex of professional ethics of andragogues; that they do not perform self control of their own work by applying formal and non-formal codex of professional ethics; it is interesting the perception that for their clients they do not provide the best service regardless on their social characteristics which they show most probably because they are aware of the gap between the potential quality of andragogical performance and the present practice of adult education which is plagued with numerous shortcomings.

Figure 23. The influence of professional knowledge on the perception of personal professional responsibility



However, the findings on the roles done in the field of adult education, taking into account professional knowledge of the subject are more interesting. Most of andragogic personnel with an adequate professional training see themselves as doing typically an-

dragogic and managing roles and perceive that their professional association has great power in the society, but not in the field of professional performance. They do not think that the permanent checking and critical analysis of practice is a reflection of their professional autonomy, while at the same time they perceive that how decisions on activities that they undertake on their work are always critically studied. For them self-evaluation is the most stimulating form of evaluation. Adequately professionally trained andragogues perceive how the members of their profession have high positions in the society and how they are the only persons who can obtain textbooks for adult education and that great reputation of the members of andragogic profession is reflection of its intellectual character. Adequately professionally trained andragogues who see themselves in animator roles see how the organization in which they work does not provide a great autonomy to the workers, but in all their activities the personal work is dominant. They, however, perceive how the collaborators do not have full confidence in their professional work. The subject who see themselves in animator roles perceive that the profession of andragogue represents an important factor of the social stability and that the members of the profession control and modify the educational plan and program for their study group, but they do not perceive that the members of the profession define the standards and programs for continual professional education. It is interesting that andragogues who perceive that they perform "teaching-mentoring" roles do not perceive that performing andragogical profession provides a certain authority.

The personnel who did not obtain adequate professional training perceive things differently. Generally speaking, apart from the subjects who see themselves in "managing" roles they do not perceive that their profession is an important factor of social stability. The elements of professional ethics among this personnel are seen differently; there is no agreement between the particular groups with respect to the roles they perform. They also show very expressed heterogeneity taking into account the connection between the perception of professional roles and the perception of certain elements of professional subculture. Inadequately professionally trained personnel dominated by animator, motivating roles perceive mutual tight connection between the members of the profession. They think that they decide about the professional activities with the help of older more experienced colleagues, independently of the external factors but not independently from the management and not always in the agreement with the needs of the clients. However, they show that they have independence in all activities, except for the managing functions of planning and decision making and that they do not have enough independence in the evaluation of obtained results. They perceive that for the work they perform they do have full responsibility for their clients, adult learners, but not for the management of the organization for they work. Besides, they perceive that enjoy the trust of the collaborators but the clients (adult learners) and superiors and that the introduction of the system of sanctions increased individual responsibility with the members of their profession. However, they do not share the belief that attending the course of adult education decreases the possibility of sanctioning because of disrespect of ethical norms in the work. They think that evaluation of the local community is encouraging while self-evaluation is for them deprived of encouragement. This personnel perceives that the members of their profession are the only persons who can obtain the textbooks for the work in that field; and that elevated status of their profession is the result of natural characteristics of its members, deep respect of

competencies, skills, monopolies on the professional expertise of their members and its intellectual character.

The subjects who see themselves in teaching-mentoring roles minimize the importance of their own professional association, and give advantage to their own opinion, they perceive that they permanently check and critically analyze their own practice and that they decide on the key points in their organization. They, at the same time, do not have autonomy in the performance although they think that their work requires it. However, they perceive that they have an influence on their own environment, on the collaborators and superiors, but not on the clients and the persons in their vicinity. The subjects who see themselves in those roles think that they personally participate about the means of work, but they do not have enough independence in evaluation of the obtained results. They perceive that they enjoy the trust of the clients, adult learners, but not the collaborators, that for the work they perform they have full responsibility in front of their colleagues but not in front of professional association and they express the attitude that attending the program of continuous professional education the possibility of sanctioning decreases because of the disregard of ethical norms in performing the work. The respondents who see themselves in teaching-mentoring roles think that self-evaluation and evaluation of the management and local community are encouraging while chimeric evaluation is not. They also think that the elevated status of their profession is not a result of its intellectual character and high degree of responsibility. Inadequately professionally trained andragogues who perceive that they perform typically andragogical roles prefer their own opinion and think that they have autonomy in the work and that they decide on the key points in the organization where they work and at the same time they do not enjoy privileges and independence in performance. They perceive how they have influence on their collaborators, but not on their superiors and their environment. Also, these subjects perceive that they have independence in choice of the method of work, but the identification and providing of work tasks as well as evaluation are not done on their own. They think that clients, collaborators and environment, but not their superiors have confidence in their work, as well that for the work they perform they have full responsibility in front of professional association, and not in front of their clients, adult learners. For these subjects it is characteristic that they perceive that they enjoy the trust of superiors, but not of environment and that for the work that they perform they have responsibility in front of their clients (adult learners) and public. They, contrary to dominant features of the role they perform, do not share the conviction that attending the program for continual education decreases the possibility of sanctioning because of incompetently performed work. The respondents who see themselves in typically andragogical roles assume that evaluation of the management and local community is encouraging; contrary to adequately professionally trained colleagues they find self-evaluation non encouraging. This personnel think that wider public well informed on their profession and that the members of their profession do not control and do not shape the teaching plan on their study group and do not define standards and programs for continual professional education.

The respondents who see themselves in managing roles emphasize the importance for the membership coming from knowledge. They perceive how easily they make contacts with the management, whenever it is necessary. However, they also perceive how they have influence on the clients (adult learners) and their environment and they do

not have on the persons close to the clients and think that the performance of their profession does not provide them the authority. These subject perceive that about professional activities they decide critically independently on the external factors, without the help of older and more experienced colleagues, but not completely objectively, independently on internal factors and not always in agreement with the needs of the clients. They perceive that for the work they perform they have the responsibility in front of professional association and management, that they have trust of the environment, but they do not enjoy trust of superiors and persons in the vicinity of their clients. This andragogical personnel shows the attitude that attending the program for continual professional education reduces the possibility of sanctioning because of the disrespect of ethical norms in performing the work, and not because of incompetent performance of the work. They perceive how the public is well informed on their profession and that the status of their profession is recognizable because of numerous titles.

The findings showed that the perception of personal professional roles with personnel who obtained adequate professional training is unique, clear and that they precisely recognize the tasks and duties dominant for professional roles they perform; inadequately professionally trained andragogical personnel do not perceive clearly their tasks and duties within the roles, they are "moving in a fog" of assumptions trying to be more efficient. The need for more diversified approach to continual education of andragogical personnel without prior adequate professional training with respect to the professional roles is opened with this finding as inevitability of professionalization of the field of adult education.

*

* *

It is shown that particular attention should be given to a careful, solid motivation of the personnel without previous adequate professional training with lower level of education, because they apparently at odds with the basic andragogic foundations express the conviction that continual professional education do not contribute to more competent performing of professional activities. With all inadequately professionally trained personnel, especially with those with the lower level of education it is necessary when the programs for continual professional education are made the attention must be paid to the basic andragogic principles, acquiring of knowledge on learning and education in adult age, obtaining of crucial andragogical skills. In such a way regardless on the established differences the need for acceptance of mandatory professional continual education in adult education is emphasized. Such programs have to be highly diversified, theoretically founded, adopted to practical activity, the context and roles performed by andragogues.

It is established that in the field of adult education, mostly simultaneously, members of professions (adequately professionally trained andragogues) and members of semi-professions (inadequately professionally trained andragogical personnel). While for the profession of andragogue one can justifiably say it is largely professionalized, the same cannot be said for the whole field. The only way overcome this gap between the personnel in the field of adult education is mandatory continual professional education.

However, andragogical performance on inadequately professionally trained personnel who perform their activity in the field of adult education does not finish with programs of continual professional education. Significant efforts must be put into the work of professional association. Various solutions which include activating of Andragogical Society of Serbia which is in professional sense homogeneous organization which using various means block "the entrance" of inadequately professionally trained personnel. Through this action the building of the network of collegial relation between andragogues will be intensified and their confidence in their knowledge will be strengthened and also the faith in social performance. Apart from this, the activation of professional association can be realized for example, with parallel inclusion of inadequately professionally trained personnel who fulfilled the requests (e.g. obtained of a required certificate, obtaining of a license) into some alternative association. Such a performance would stimulate the workers in the field of adult education to acquire andragogical knowledge.

With different motivating programs with inadequately professionally trained personnel one could act towards obtaining the idea of the necessity of autonomy in professional performance, personal social status, the need for adopting of legal acts which would regulate the market of work in the field of adult education and revival of privileges for a confidential communication with the clients (adult learners). Powered by carefully andragogically balanced, flexible educational activities this personnel would open the possibility for obtaining professional standards and would change the perception of the reasons for doing his/her own profession.

Generally speaking, adequately professionally trained andragogues show all the key features of developed professions: they are profession. On the other hand, inadequately professionally trained are closer to occupations; although many of them do have formal high education, extensive and intensive professional andragogical education for their inclusion into the currents of more permanent education forms is necessary. Undoubtedly, the process of professionalization of adult education which lasts, not always with the same intensity, for nearly 100 years, made important advancements. But, as every process it still lasts. And in this continuity it is leaned on the development of andragogical knowledge. Professional knowledge is a center which determines the start, the goal and the flow of the process of professionalization.

ИНДЕКСИ

Индекс имена

- Abate, F. - 65, 83, 84, 90
 Abbott, A. - 18, 21, 27, 31, 32, 35, 50, 58, 59, 60, 68, 75, 76, 82, 92, 168, 170, 209, 231, 232, 291, 315
 Abdal-Haqq, I. - 76, 82, 231
 Ackroyd, S. - 189
 Aker, G.F. - 44, 141, 163, 178, 270
 Alanen, A. - 44-46
 Александрова, О.А. - 250, 252
 Alheit, P. - 21, 157, 168
 Алибабић, Ш. - 121, 223, 250, 266, 268-269, 293, 326
 Almen, E. - 19
 Andrilović, V. - 211
 Armstrong, P. -, 35, 42, 76
 Arzenšek, V. - 50, 53, 91, 94, 102, 206
 Askling, B. - 19
 Атанасова, М. - 223
 Аврамова, Е.М. - 250, 252
 Baert, H. - 156, 157, 170
 Баковљев, М. - 191
 Barley, S.R. - 97, 98, 263
 Barrows, L.C. - 76
 Beagan, B.L. - 185
 Beder, H. - 92
 Beijjaard, D. - 123, 124, 177, 256
 Bengels, L. - 152
 Benović, S. - 303, 326
 Berger, P.L. - 184, 185
 Bessant, J. - 118, 130-131, 235
 Bessant, B. - 118, 130-131, 235
 Bholá, H.S. - 141
 Billingsley, B.S. - 136, 187, 262, 269
 Black, R.S. - 109
 Blekburn, S. - 90
 Bloland, P. A. - 50, 63, 113, 128, 211, 212, 256
 Blunt, A. - 178
 Boggs, D. - 50, 54-55, 64
 Бойко, Л.И. - 120
 Boissoneau, R. - 109, 110, 209, 210
 Болчић, С. - 21, 95, 111, 211, 216, 217, 228, 250, 263, 264, 293
 Bolton, Sh. - 33, 95, 120, 122, 223, 250, 252
 Boone, T. - 50, 52, 202, 206, 210
 Bosanac, M. - 16, 33, 202, 207
 Boshier, R. - 43, 159, 169-172
 Bourdieu, P. - 28, 34, 97, 122, 212, 223, 249, 262
 Bowman, C.L. - 45, 136, 262
 Bremer, Ch.D. - 86
 Breton, W.A. - 109
 Briston R.J. - 185
 Brockett, R.G. - 20, 21, 26, 39, 40, 44, 50, 62, 63, 64, 92, 107, 108, 140, 141, 142, 160, 163, 169, 202, 208, 223, 260, 291, 300, 314, 323, 325
 Brookfield, S. - 215
 Bucher, R. - 24, 50, 54, 77
 Buffel, T. - 163
 Булатовић, Р. - 21, 34, 106, 121, 252, 283
 Burris, V.H. - 68, 70, 211, 228, 293, 317
 Campbell, D.D. - 21, 44, 87, 153, 154, 232
 Carlson, R.A. - 44, 93, 300, 323
 Carmine, D. - 69, 113, 211, 212, 218, 222, 230
 Carr, D. - 27, 90, 91
 Case, C.W. - 47, 112, 214, 217, 225, 226, 228
 Cervero, R.M. - 26-28, 35, 42, 76, 109, 126, 155, 157, 173-175, 210
 Chadwick, A. - 44, 156
 Chapman, V.L. - 116, 185, 215, 241, 246
 Chase, C.I. - 216, 228, 293, 317
 Chassel, F. - 50, 63, 64
 Chelesvig, H. - 65, 113, 185, 211
 Chene, A. - 65, 211
 Cheng, Y.C. - 90, 112, 132-133, 189, 300, 323
 Clemans, A. - 164, 270
 Cochran-Smith, M. - 123, 128, 298, 321
 Cohen, A. - 76, 77, 130, 212, 215, 223, 224, 256, 293, 317
 Coladarci, T. - 109
 Cooper, J.K. - 165, 280
 Cooper, M.K. - 165, 280
 Courtney, S. - 33, 39
 Cunningham, P. - 37, 41, 93, 117, 157, 241, 246
 Сурперт, F. - 50, 54-55, 64
 Чизмић, С. - 264
 Daley, B.J. - 44, 109, 110, 135, 137, 168, 202, 210, 220, 224, 225, 263, 302, 325
 Danner, R.A. - 21, 167, 231
 Darling-Hammond, L. - 47, 112, 187, 188, 212, 225, 226
 Davidson-Arad, B. - 76, 117
 Derichs-Kunstmann, K. - 43, 69
 Деспотовић, М. - 105, 106, 121, 215, 230, 260
 Donaldson, J.F. - 177, 185, 187
 Donoughue, C. - 118
 Dornbusch, S.M. - 117, 122, 185, 223, 232, 249, 252, 316
 Drury, L. - 25, 28, 100
 Дудников, С.В. - 68, 69, 211, 214, 220, 224
 Duke, C. - 44
 Eitel, F. - 113, 211, 212, 220
 Ethington, C.A. - 266-269
 Etzioni, A. - 118, 235
 Евдокимова, Е.П. - 64, 165
 Evetts, J. - 20, 168, 223, 263, 293, 317
 Файгель, С. - 231
 Faulstich, P. - 43, 69
 Fennell, M.L. - 30, 68, 74, 187, 217, 228, 293, 317
 Филонов, Г.Н. - 260, 325
 Finch, E. - 147, 268
 Flem, A. - 187
 Fleming, J. A. - 44, 110, 210
 Foulquié, P. - 13, 17
 Fordham, P. - 43
 Fox, J. - 43
 Franković, D. - 16, 17
 Freidson, E. - 13-18, 25, 30, 31, 34, 50, 55-58, 61-67, 74-88, 92, 100, 110, 112, 119, 123, 167, 202, 207-214, 223, 225, 228, 231, 232, 245, 249, 260, 291, 293, 314, 316
 Fulgozi, A. - 65
 Galbraith, M.W. - 171
 Geddes, M. - 65, 83, 84, 90
 Giebelhaus, C.R. - 45, 136, 262

- Gleizer, G.D. – 76, 120, 252, 325
 Голенкова, З.Т. - 145, 252, 325
 Golubović, M. – 101-104, 202, 206
 Good, C.V. – 16, 225
 Goode, W.J. – 19, 23, 50, 51, 67, 211, 213, 214, 223, 225
 Goodlad, J.I. - 290
 Goodwin, C. - 21
 Gordon, W. – 134, 160, 164, 260
 Gornitzka, A. – 21, 76, 83, 224
 Green, M. – 109, 123, 127, 137, 257, 298, 321
 Gross, D.R. – 123, 126
 Grosset, P. – 65, 83, 84, 90
 Грудзинский, А.О. – 214, 224
 Gudmundsdottir, S. - 187
 Гузина, М. - 143, 264, 268
 Hake, B. – 118, 235
 Hall, B. – 50, 53, 185, 187-188, 202, 206
 Hall, R.H. - 18, 130, 223, 293, 317
 Hansman, C.A. – 110, 207, 216, 227, 290, 314
 Hart, S.P. – 37, 39
 Хавелка, Н. - 193
 Haughey, M. – 187, 188-189
 Heaney, T. – 37, 39-40, 76, 117, 119, 220, 223
 Helsing, G. – 66, 97, 119, 263
 Hely, A.S.M. – 66, 67, 141
 Henschke, J.A. – 165, 280
 Hornby, A.S. - 84
 Houle, C.O. – 21, 25, 27, 41, 44, 47, 50, 54-55, 61, 63, 64, 82, 86, 143, 152, 171
 Hoyle, E. – 112, 115
 Huet, M. – 50, 63
 Hughes, H.H. – 44, 110, 123, 126, 177, 202, 314
 Игитханиан, Е.Д. - 145, 252, 325
 Imel, S. – 93, 160, 300, 323
 Исаев, Е.И. – 146-147
 Jansen, T. – 88, 157
 Järvinen, A. - 44
 Jarvis, P. – 12, 20, 21, 26, 44, 54, 77, 93, 156, 171, 181, 300, 323
 Joffres, C. – 187, 188-189
 Johnson, D. – 112, 123, 211, 250
 Johnson, R. - 155
 Johnson, T.J. – 18, 21, 27
 Jones, K.H. – 109, 130, 185
 Качавенда-Радић, Н. - 16, 121
 Каинова, Е. - 120, 252
 Kangrga, M. - 89
 Kanz, K.G. – 211, 212
 Karger, J.H. – 114, 231
 Katásek, J. - 88
 Kedslie, M.J.M. - 185
 Kerka, S. – 123, 125, 147, 210, 212, 223, 256, 316
 Kimmel, J.C. – 70, 185, 186, 211
 Kitaev, I. - 185
 Кнох, А.В. – 163, 178, 270
 Knowles, M. – 161, 189, 232
 Koenig, S. – 65, 71, 80
 Kol, Y. – 76, 130, 215, 223, 224, 256, 293, 317
 Колесникова, Е.И. - 76
 Коновалов, В.В. - 68, 69, 211, 214, 220, 224
 Косаретский, С.Г., – 146-147
 Krause, E.A. – 21, 35, 50, 58-59, 63, 82, 92, 110, 202, 207, 208, 224, 291, 314
 Kreitlow, V.W. – 43, 142
 Крукхмалев, А.Е. - 76
 Кугель, С.А. - 64, 165
 Кузмановић, Б. - 193
 Кулић, Р. - 121, 214, 215, 260
 Kulich, J. – 44, 156, 157, 170
 Лалман, М. - 165
 Lanier, J.E. – 47, 112, 214, 217, 225, 226, 228
 Lankard Brown, B. – 84-85
 Larsen, I.M. – 21, 76, 83, 224
 Larsen, Ø. – 35, 50, 58, 67, 115, 202, 206, 211, 231, 291, 315
 Larson, M.S. – 17, 18, 21, 27, 28, 82, 94, 112, 146, 166, 211, 212
 Lawler, P.A. – 43, 130, 160
 Leicht, K.T. – 30, 68, 74, 187, 217, 228, 293, 317
 Leichtentritt, R.D. – 76, 117
 Leirman, W. – 44, 156, 157, 170
 Leithwood, K. - 116
 Levine, M. – 47, 112, 214, 225, 231
 Lewin, K.M. - 109
 Loadman, W.E. – 113, 148, 187, 266, 268
 Логинов, Д.М. - 250, 252
 Luckmann, T. – 184, 185
 Lichtner, M. - 223
 Лигова, З. - 145
 Littman, C.B. - 109
 Litvinova, N. - 64
 Ма, Х. – 119, 136, 237, 245
 MacMillan, R.B. – 93, 119, 136, 211, 214, 226, 237, 245
 Macdonald, K.M. – 13, 18, 21, 28, 33, 50, 62, 77, 82, 119, 123, 188
 Magro, K.M. – 164, 270, 272
 Mandić, O. – 16, 33, 202, 207
 Marshall, G – 143, 156, 268, 269
 Marshall, J.D. - 37
 Martin, L.G. - 160
 Marušić, S. – 303, 326
 Mason, R.O. – 21, 44
 Matijević, M. - 211
 Матовић, Н. – 180, 191
 Matzdorf, F. – 109, 123, 127, 137, 257, 298, 321
 McDonald, M. – 113, 127, 134, 211-212, 223, 254, 256, 260, 316
 McKnight, J. - 50, 53, 187-187, 202, 206
 Медић, С. - 121
 Mee, G. – 20, 152
 Merriam, Sh.B. - 20, 21, 26, 39, 40, 44, 50, 62, 63, 64, 92, 107, 108, 140, 141, 142, 154, 155, 160, 163, 169, 202, 208, 223, 260, 270, 291, 300, 314, 323, 325
 Milana, M. - 223
 Miskel, C.G. – 47, 112, 214, 217, 225, 226, 228
 Muzio, D. – 33, 95, 120, 122, 189, 223, 250, 252
 Mezirow, J. – 66, 111, 211, 216, 220, 224, 230
 Mikkelsen, H. – 111, 211, 216
 Милић, В. - 112, 211, 212
 Miller, N. – 35, 42, 72, 76, 157
 Modarresi, Sh. – 66, 82, 111, 113, 187, 211, 212, 216, 227
 Монсеева, М. – 64, 69, 211
 Montgomery, D. – 90, 91
 Moon, B. - 76
 Mott, V.W. – 109, 110, 202, 209
 Mukamurega, J. - 26
 Mungler, F. – 26, 32, 76, 77, 117
 Narushima, M. - 147
 Ненадић, М. - 12

- Nevo, D. – 47, 68, 223, 293, 317
 Newman, Ch.S. – 11, 152, 185, 211, 216, 220, 227
 Nixon, J. – 66, 91, 112, 218, 230
 Nolan, R. E. – 65, 113, 185, 211
 Новиков, А. М. – 59, 64, 208, 291, 315
 Ogrizović, M. - 105
 Olesen, H.S. – 168
 Олимпиева, И.Б. - 64, 165
 Olsen, B.O. – 35, 50, 58, 67, 115, 202, 206, 211, 231, 291, 315
 Öhman, A. – 147, 268
 Oliver, L.P. - 119
 Оляча, М. - 121, 326
 Osman, Z. – 50, 61, 63, 64, 123, 128, 165, 202, 208, 257, 280, 291, 298, 314, 321
 Овесни, К. - 15, 21, 31, 32, 44, 46, 47, 108, 121, 142, 149, 150, 152, 153, 160, 162, 163, 170, 173, 176, 202, 223, 246, 250, 266, 268, 269, 271, 284, 293, 303, 317, 326
 Пајевећ, Д. - 119, 266, 268
 Pandak, C. - 50, 53, 187-187, 202, 206
 Parker, S.R. – 50, 53, 63, 64, 65, 122, 202
 Pascarella, E.T. – 266-269
 Pastuović, N. – 211
 Patterson, R. - 65
 Pearson, E.M. – 37, 65
 Пејатовић, А. - 121
 Pellegrino, E.D. - 13
 Petković, S. – 16, 33, 202, 207
 Pflüger, A. – 43, 88
 Podeschi, R.L. – 37, 65
 Pöggeler, F. – 44, 88, 98, 140, 166
 Pongrac, S. – 69, 88
 Попадић, Д. - 193
 Поповић, К. - 117
 Pratt, D. – 158, 185
 Pregrad, Z. – 16, 17
 Price, I. – 109, 123, 127, 137, 257, 298, 321
 Пронина, Е.И. - 76
 Queeney, D.S. - 110, 125
 Радевска, И. - 223
 Раденовић, П. - 119, 247, 250
 Разумникова, О.М. - 113
 Reber, A.S. – 33, 51, 65, 72, 83, 157, 171, 211, 214, 225, 276
 Reischmann, J. - 140
 Riessman, F. - 44
 Robbins, R. – 44, 110, 123, 126, 177, 202, 314
 Rose, A. – 116, 246
 Rot, H. - 72, 156
 Rowland D. – 123, 124
 Ruddock, R. - 175
 Ruhland, Sh.K. - 86
 Rus, V. - 50, 53, 91, 94, 102, 206
 Sagala, J. - 65, 83, 84, 90
 Самоловчев, Б. - 21
 Савићевић, Д. - 44, 101-108, 121, 182, 202-206, 226-229, 250-252, 260, 275, 288, 300
 Савин, К. - 21, 129, 130, 170, 209, 263
 Scheerens, J. - 118
 Schön, D.A. – 27, 44, 77, 117, 168, 173, 222, 285, 292
 Schultz, D.P. – 144, 264
 Schultz, S.E. – 144, 264
 Schuttenberg, E.M. - 158
 Scott, J. – 143, 156, 268, 269
 Sergeeva, N.I. – 44, 113
 Seron, C. – 26, 32, 76, 77, 117
 Shann, M.H. – 217, 228, 293, 317
 Simpson, R.E. - 44
 Singh, K. – 136, 187, 262, 269
 Singh, M. - 189 Sirotnik, K.A. - 290
 Sissel, P.A. – 110, 207, 216, 227, 290, 314
 Слободчиков, В.И. – 146-147
 Smart, J.C. – 266-269
 Smith, R.O. – 116, 185, 215, 241, 246
 Soder, R. - 290
 Solomon, P. – 147, 268
 Sork, Th.J. – 134, 160, 164, 260
 St. Clair, R. - 65
 Stodolsky, S.S. - 109
 Strauss, A. – 24, 50, 54, 77
 Sučić, S. – 101, 105
 Sulzberger, W. - 157
 Сурчулија, Ж. - 119, 247, 250
 Swanson, H. – 113, 231, 232
 Šimleša, P. – 16, 17
 Špan, M. - 142
 Šporer, Ž. – 18, 20, 21, 23, 26, 50, 57, 58, 68, 70, 73, 74, 80, 82, 88, 91, 95, 145, 211, 223, 231, 247, 249, 252
 Шуклина, Е.А. - 165
 Taylor, R. – 113, 168
 Tesche, A. – 211, 212
 Tippelt, R. – 43, 69
 Tracy, S.J. - 158
 Tardif, M. - 26
 Theile, E. - 143
 Thomas, A.M. – 113, 148, 187, 266, 268
 Totton, N. - 77
 Tough, A. - 159
 Trantalidi, M. – 66, 125, 215, 220, 223, 224
 Underwood, T. – 50, 54, 55, 96, 228
 Urbick, T.M. – 123, 126
 Van Amelsvoort, G.H.W.C. - 118
 Van Maanen, J. – 97, 98, 263
 Vanwing, T. 163-
 Verloop, N. – 123, 124, 177, 256
 Verte, D. - 163
 Vlasceanu, L. - 76
 Van Gent, B. – 44, 165
 Van Veen, K. – 91, 114
 Verner, C. – 21, 37, 39, 40, 44, 72, 117, 141, 142, 169
 Виштак, О.В. - 145, 165
 Wacquant, L.J.D. – 28, 34, 97, 262
 Wallace, H. – 50, 54, 55, 96, 228
 Wilson, A.L. – 19, 20, 21, 27, 44, 67, 82, 116, 157, 173
 Wozner, Y. – 76, 117
 Watkins, J. – 25, 28, 51, 100, 123, 124, 137, 178, 189, 202
 Wheelwright, V. – 70, 108, 112, 123, 126, 133, 211, 215, 225, 227, 293, 300, 317, 323
 Wilensky, H.L. – 19, 20, 23, 27, 50, 55, 142, 152, 202, 209, 291, 315
 Zajda, J. – 69, 76, 115, 211, 212, 215, 223, 226, 293, 316, 317
 Зазареский, Е. - 44, 113
 Эборовский, Г.Е. - 165
 Zmeyov, S.I. - 59
 Звеквић, У. - 21, 129, 130, 170, 209, 263
 Županov, J. – 202, 208, 211
 Yang, B. - 178

Индекс појмова

- административна улога – 37, 153, 157, 159, 161, 163, 270-272
- административна контрола – 116, 119
- акредитација – 52, 63, 64, 84, 86, 88, 116, 125, 129, 135, 166, 181, 253-255
- активности – 13, 14, 15, 24, 30, 33, 38, 40, 42, 54, 66, 67, 68, 74, 76, 84, 97, 98, 102, 114, 124, 125, 127, 133, 143, 147, 151, 152, 158, 161, 162, 164, 167, 171, 172, 173, 177, 181, 182, 193, 213, 215, 217, 218, 222, 227, 228, 229, 230, 251, 253, 254, 256, 263, 269, 293, 294, 298, 300, 302, 303, 304
- аматер – 15, 20, 22, 26, 91, 162, 172
- андрагози – 39, 45, 47, 110, 125, 135, 152-164, 168, 205, 218, 238, 249, 255, 259, 262, 266, 271, 272, 274, 284, 304, 306
- андрагошки кадрови – 195, 200, 202, 211, 215, 216, 219, 222, 223, 227, 232, 234, 237, 247, 254, 255, 257, 263, 265, 269-272, 276, 279, 283, 284, 290, 292, 295-298, 304, 307-310
- апстрактни теоријски концепти – 16, 23, 31
- апстрактно знање - 32
- барјере за улазак у асоцијацију – 51, 83, 169, 180, 206, 290
- вештине – 158, 229, 249, 277
- де-професионализација - 19
- демократска контрола – 41, 71, 214, 215, 226,
- дијагностичка улога - 161
- друштвена контрола професије – 113-119, 180, 184, 230-247, 294-296
- друштвени статус професије – 119-123, 184, 247-253, 296-297
- евалуативна улога – 161
- експерт – 14, 15, 19, 23, 69, 77, 82, 83
- елементи професије - 25, 49-99, 100-137
- елитни модел професионалног организовања – 60, 209, 291
- задачи андрагога – 156-157, 269-275
- занимање – 12, 13, 16-23, 25-27, 30, 34, 44, 45, 47, 51, 52, 54, 55, 58, 60, 66, 69, 73, 81, 83-88, 91, 94-96, 111-115, 119-123, 129, 134, 137, 144, 146, 149, 153, 156, 157, 167, 171, 177, 182, 185, 189, 229, 264, 268, 288, 297, 302, 310
- запослени – 24, 41, 42, 45, 47, 68-71, 94, 97, 98, 102, 110, 113-119, 127, 132, 136, 139-178, 182, 188-191, 199, 203, 208, 210, 212, 224, 227, 228, 233, 239, 242-258, 263, 264, 269, 274, 279, 281-284, 290, 292, 298, 303, 306, 308
- заштитна улога професионалне асоцијације – 61-63, 300
- заштитно-регулаторна улога професионалне асоцијације – 63, 288
- знање – 95, 102, 115, 116, 119, 125, 128, 137, 202-206, 222, 223, 231, 236, 242, 245, 249, 251, 253, 256, 264, 267, 277-284
- интегративна улога професионалне асоцијације – 59, 61-64, 312
- интелектуална јурисдикција – 75, 76, 116
- интелектуалац - 14
- интерес – 12, 13, 24, 46, 50-56, 61-64, 81, 87, 89, 90, 98, 108, 109, 121, 135, 143, 146, 168, 175, 176, 181, 255, 288, 300, 303, 312, 326
- интерна аутономија – 68, 292
- истраживач – 157, 159, 256, 270-273, 305
- јединство - 25
- кадрови – 22, 44, 47, 53, 93, 105, 142, 144, 147, 152, 155, 156, 158, 162, 163, 171, 173, 176, 189, 195, 199, 200
- кадровска структура – 139-178
- квази професије- 60
- клијенти – 22, 24, 32, 45, 68, 71, 74, 90, 95, 114, 117, 125, 126, 128, 132, 133, 136, 149-151, 181, 121-215, 221, 225, 231-245, 257-260, 265, 266, 273, 274, 300, 301, 307, 308, 310
- кодекс професионалне етике – 16-21, 23-26, 52, 55, 63, 68, 71, 72, 76, 87, 88, 89-94, 116, 117, 124, 130-134, 181, 182, 184, 186, 240, 241, 246, 257-260, 273, 294, 300-301, 306
- колегијалност – 12, 24, 97, 124, 136, 182, 309
- компетенције андрагога – 170-172, 275-285
- кондензованост - 96
- константе професије - 55
- континуирано професионално усавршавање – 120, 22, 61, 63, 68, 71, 81, 82, 89, 96, 100, 108-110, 124, 174, 175, 178, 209, 225, 231, 234, 240, 246, 250, 274, 277, 280, 284, 293, 297, 306-309
- координаторска улога – 157, 161, 270-272
- лиценца - 84
- локална заједница – 71, 115, 119, 238, 240, 244, 294
- менаџмент – 112, 115-118, 122, 127, 128, 133, 233
- методе и технике – 24, 43
- методичка улога – 161, 170
- мисија – 34, 54, 91, 117, 161, 162
- мотивациона улога – 161
- ниво и обим деловања - 53
- образовање одраслих – 104-108, 116, 141, 209, 215, 226, 229, 275, 284
- односи са јавношћу - 25
- организациона улога – 155, 161, 164, 171, 272
- планерска улога – 153, 155, 158, 159, 161, 172, 270-272
- подручје образовања одраслих – 33-47, 101, 107, 116, 124, 131, 132, 134, 232, 258, 260, 291
- помагач – 157, 159
- посвећеност – 128, 129, 130, 181, 184, 254, 256, 298, 299
- практично знање – 277, 278, 280, 281, 283, 284
- припадник професије – 14, 31
- промотивна улога професионалне асоцијације – 56, 59, 63, 64, 288, 312
- простор за рад – 20, 167
- професија – 12-33
- професије без посла - 60
- професије са снажном формом - 60
- професионалац – 13-15, 22, 31, 56, 61, 63, 67, 68, 70, 73, 74, 80, 82, 85, 96, 121, 145, 166
- професионализам – 19, 26, 31, 45, 97, 112, 130, 135, 136, 153
- професионализација - 12-33
- професионална аутономија – 65-71, 110-113, 210-230
- професионална етика – 89-94, 130-135, 257-260

АНДРАГОШКИ КАДРОВИ – ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈА И ПРОФЕСИЈА

- професионална јурисдикција – 32, 33, 62, 74-76, 167, 190, 230, 231, 235, 241, 245, 246, 272, 294, 295
- професионална контрола тржишта рада – 284, 290, 294, 297
- професионална субкултура – 94-99, 135-137, 260-264
- професионални симболи – 21, 23, 52, 71, 95, 96, 99, 121, 137, 165, 182, 261, 263, 302
- професионални стандарди – 83-89, 123-120, 253-257
- развој каријере – 62, 141, 171, 187, 188, 189, 191, 198, 199, 200, 236, 242, 243, 244, 248, 249, 252, 258, 264, 278, 288, 290
- разлози за бављење професијом – 142-151, 264-269
- реализација каријере – 146, 189, 194, 232, 242, 243, 244
- регистар чланова - 52
- регрутација за професију – 51, 58, 74, 80, 145
- саветодавна јурисдикција – 75, 294
- самоусмерено учење – 65, 158, 159
- сертификат – 52, 59, 63, 64, 84, 85, 127, 148, 166, 309
- систем за одржавање професионалне дисциплине и контроле уласка у професију – 20, 22, 23
- систем за одржавање стандарда и квалитета - 52
- социјализација за професију – 77, 95, 114, 117, 121, 184
- социјална контрола професије – 71-77, 113-119, 230-247
- специјализованост – 55, 229
- тачка апсолутне професионализације - 55
- теоријско знање – 31, 174, 236, 242, 277, 280, 283
- удруживање - 101
- улоге андрагога – 151-165, 269-275
- универзализам – 87
- фацилитатор – 41, 59, 157-160
- флукутирајуће професије - 60
- формално професионално образовање – 165-178, 275-285
- химеричка контрола – 117, 118, 237, 239, 307
- шира друштвена заједница – 117, 123, 238, 239, 244

ЛИТЕРАТУРА

А

1. Abate, F., Sagala, J. (2002), *Websters Dictionary*, Glasgow: Harper Collins Publishers.
2. Abbott, A. (1988), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: University of Chicago Press.
3. Abbott, A. (1995), Things of boundaries, *Social Research*, Vol. 62, Issue 4, Winter, 857-883.
4. Abbott, A. (1998), Professionalism and the future of librarianship, *Library Trends*, Vol. 46, Issue 2, Winter, 430-444.
5. Abdal-Haqq, I. (1992), Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools?, *ERIC Digest*, 073, ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC, ED347153.
6. Ackroyd, S. and Muzio, D. (2004), Understanding Change in the Professional Organisation: More Evidence and Argument Based on the Experience of the British Legal Profession, *Lancaster University Management School Working Paper*, No. 033, 1-25.
7. Адвокатска комора Србије (1991), Кодекс професионалне етике адвоката, **Бранич**, АКС.
8. Aker, G.F. (1964), *Criteria for Evaluating Graduate Study in Adult Education*, Findings of a Study Conducted for The Commission of Professors of Adult Education, Chicago: The University of Chicago, Center for Continuing Education.
9. Alanen, A. (1988), Efficient Service as the Professional Ideal of Adult Educators, *Adult Education in Finland*, No 4, 2-13.
10. Алексић, П. и Муждека, С. (1987), Планирање кадрова и образовања као подручје андрагошких студија, у: Савићевић, Д. (уред.), **Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији**, зборник радова, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
11. Alheit, P. (1999), On a Contradictory Way to the 'Learning Society': A Critical Approach, *Studies in the Education of Adults*, 31, No 4.
12. Alheit, P., Beck, J., Kammler, E., Taylor, R. and Olesen, H.S., Eds. (1999), *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, A Proceedings of The Second European Conference on Lifelong Learning, Bremen, 25-27 February 1999, Roskilde: Roskilde University Press, Vol. 2.
13. Алибабић, Ш. (1998), Компаративне димензије усавршавања наставника, **Андрагошке студије**, Вол. 5, бр. 1, стр. 5-15.
14. Алибабић, Ш. (2002), **Теорија организације образовања одраслих**, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
15. Алибабић, Ш. (2005), Подручја образовања одраслих, **Образовање одраслих**, стр. 97-110.
16. Алибабић, Ш. (2006), Професионализација менаџмента у образовању, на: **"Андрагологија на ивичку ирчећу миленијума"**, 2. јун, Београд, 2006, Филозофски факултет Београд.
17. Алибабић, Ш., Овесни, К. (2005), Управљање професионалним развојем наставника, **Иновације у настави**, Вол. 18, бр. 2, стр. 14-29.
18. Alibabić, Š., Ovesni, K. (2006a), Andragogic Stimulation of Teacher Professionalization, in: Terzis, N.P., ed., *Lifelong Learning in the Balkans*, Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education, 499-508.
19. Alibabić, Š., Ovesni, K. (2006b), Commitment - A Base of Professionalism in Adult Education, at: *International Conference "Education and Values in the Balkan Countries"*, 29 June - 2 July, Bucharest: University of Bucharest.
20. Andragoško društvo Slovenije (2006), *O društvu*, at: URL: <http://www.andrago.skodrustvo.si/>
21. Andreev, A.L. (2002), Obshchestvo i obrazovanie: sotsiokul'turnyi profil' Rossii, *Pedagogika*, No. 6, 20-29.
22. Andrić, V., Matijević, M., Pastuović, N. i dr. (1985), *Andragogija*, Zagreb: Školska knjiga.
23. Asklings, B. and Almen, E. (1993), *Governing Schools and Developing Professionalism: Complementary or Contradictory Tasks in Teacher Education*, Lärarutbildningens Lilla Serie, Nr. 5, Lärarutbildningen: Linköpings universitet.
24. Атанасова, М., Радевска, И. (2004), Contemporary Profile of Adults' Teachers Training, Educational Services and Institutions - The Bulgarian Experience, у: Ђорђевић, Н., Светина, М. ур., **Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih**, 8. андрагошки колоквиј, Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
25. Аврамова, Е.М., Александрова, О.А., Логинов, Д.М. (2004), Современное высшее образование и перспективы вертикальной мобильности, **Общественные науки и современность**, No. 6, 41-55.

В

26. Бабић, Ј. (1991), Категорички императив и универзализација, **Филозофске студије**, XXIII.
27. Baert, H. (1996), Key Questions of the Conference, at: *The professional in formal and non-formal adult and continuing education, Profile, position, legitimation*, International Expert Conference, Leuven, Belgium, 18-20 September 1996.
28. Баконев, М. (1997), **Основи методологије педагошких истраживања**, Београд: Научна књига.
29. Barley, S.R. & Van Maanen, J. (1984), Occupational communities: Culture and control in organizations, *Research in Organizational Behavior*, Issue 6, 287-365.

30. Beagan, B.L. (2001), Even if I don't know what I'm doing I can make it look like I know what I'm doing': becoming a doctor in the 1990's, *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, August, Vol. 38, Issue 3, 275-293.
31. Beder, H. (1985), Defining the We, Editorial, *Lifelong Learning*, February, Vol. 8., No. 5, 2.
32. Beijaard, D., Verloop, N. (1996), Assessing Teachers' Practical Knowledge, *Studies in Educational Evaluation*, Pergamon Press, Vol.22, No.3, 275-286.
33. Bengels, L. (1999), Creating Effective Non-Profit Volunteer Training Programs by Utilizing Adult Education Principles, in: Proceedings of the Eighteenth Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education September 22 - 24, 1999 at the University of Missouri-St. Louis, St. Louis: University of Missouri Press.
34. Benović, S., Marušić, S. (1979), *Naš odgojno-obrazovni sistem - Kako izabrati školu i zanimanje*, Zagreb, NIRO "Školske novine".
35. Berger, P.L. and Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday and Co.
36. Bessant, J. & Bessant, B. (1991), *The growth of a profession: Nursing in Victoria, 1930s-1980s*, Melbourne: La Trobe University Press.
37. Bholá, H.S. (1989), Politika, planiranje i programiranje u obrazovanju odraslih: razvoj i zbilja, *Andragogija*, Vol. 35, br. 7-9, str. 201-214.
38. Blekburn, S. (1999), *Oksfordski filozofski rečnik*, Novi Sad: Svetovi.
39. Bloland, P. A. (1992), The Professionalization of Student Affairs Staff, *ERIC Digest*, ED347495, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
40. Blunt, A. & Yang, B. (2002), Factor Structure of the Adult Attitudes Toward Adult and Continuing Education Scale and its Capacity of Predict Participation Behavior: Evidence for Adoption of a Revised Scale, *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, No. 4, August, 299-314.
41. Бойко, Л.И. (2002), Transformatsiia funktsii vysshego obrazovaniia i sotsial'nye pozitsii studenchestva, *Sotsiologicheskie issledovaniia*, No.3,78-83.
42. Boissoneau, R. (1980), *Continuing education in the health professions*, Rockville: Aspen Publishing.
43. Болчић, С. (2003), *Свој рада у трансформацији*, Београд: Плато.
44. Bolton, Sh. (2003), Introducing A Typology Of Workplace Emotion, *Lancaster University Management School Working Paper*, No. 064, 1-20.
45. Bolton, Sh. and Muzio, D. (2005), The paradoxical processes of feminisation in the professions: the case of established, aspiring and semi-professions, *Lancaster University Management School Working Paper*, No. 048, 1-18.
46. Boone, T. (2001), Constructing a Profession, *Professionalization of Exercise Physiology*, Vol. 4, No. 5, May, 3-9.
47. Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (1977), *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*, Zagreb: Informator.
48. Boshier, R., Ed. (1985), *Training of Trainers and Adult Educators, Convergence*, Special Issue, Vol. XVIII, No. 3-4, 84-93.
49. Bourdieu, P. (1990), *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Stanford: Stanford University Press.
50. Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, Chicago: University of Chicago Press.
51. Briston R.J. and Kedslie, M.J.M., (1986), Professional Formation: The Case of Scottish Accountants - Some Corrections and Some Further Thoughts, *The British Journal of Sociology*, Vol. 37, No. 1, 122-130.
52. Bucher, R. and Strauss, A. (1961), Professional Associations and the Process of Segmentation, *The American Journal of Sociology*, Vol.66, No.4, 325-334.
53. Buffel, T., Vanwing, T., Verte, D. (2006), *Eigen-aardig educatief*, Brussel: Faculteit Voor Psychologie En Educatiewetenschappen, Vakgroep agogische wetenschappen, Vrije Universiteit Brussel.
54. Булатовић, Р. (1977), Не само колико већ и како припремати андрагошке кадрове, *Андрагођија* 6-8.
55. Булатовић, Р. (1983), *Личносћ и сјав одраслих према образовању*, Београд: Завод за удбенике и наставна средства, Катедра за андрагогију Филозофског факултета.
56. Булатовић, Р. (1987а), Теорија професионалног образовања одраслих: како и зашто, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским инстџиуцијама у Југославији*, зборник радова, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије, Београд.
57. Булатовић, Р. (1987б), Да ли је методика основног образовања одраслих могућа и нужна данас?, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским инстџиуцијама у Југославији*, зборник радова, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије, Београд.
58. Булатовић, Р. (1999), Писменост и/или описмењена усменост, *Андрагошке студије*, Вол. 6, Бр. 1-2, стр. 5-11.

59. Булатовић, Р. (2002), *Андрагошки записи*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
60. Burris, V.H. (1998), Computerization of the workplace, *Annual Reviews Sociology*, Vol. 24, 141-157.
- С**
61. Campbell, D.D. (1976), *Adult Education in Alberta: Strategies for Development*, Alberta: University of Alberta, (mimeo).
62. Carlson, R.A. (1977), Professionalization of adult education: An historical-philosophical analysis, *Adult Education*, 28(1).
63. Carmine, D. (2000), *Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine)*, Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
64. Carr, D. (2000), *Professionalism and ethics in teaching*, London: Routledge.
65. Case, C.W., Lanier, J.E. & Miskel, C.G. (1986), The Holmes Group report: Impetus for gaining professional status for teachers, *Journal of Teacher Education*, Vol. 37, No. 4, 36-43.
66. Центар за развој непрофитног сектора (2002), *Директоријум НВОа у Србији и Црној Гори*, Београд: Центар за развој непрофитног сектора.
67. Cervero, R.M. (1987), Professionalization as an Issue for Continuing Education, in: Brockett, R., Ed., *Continuing Education in the Year 2000*, New Directions for Adult and Continuing Education, No.36, San Francisco: Jossey-Bass.
68. Cervero, R.M. (1988), *Effective Continuing Education for Professionals*, San Francisco: Jossey-Bass.
69. Cervero, R.M. (1992a), Professional practice, learning and continuing education: an integrated perspective, *International Journal of Lifelong Education*, April-June, Vol. 11, No. 2, 91-101.
70. Cervero, R.M. (1992b), Adult and Continuing Education Should Strive for Professionalization, in: Galbraith, M. and Sisco, B., Eds., *Confronting Controversies in Challenging Times: A Call for Action*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 54, San Francisco: Jossey-Bass.
71. Cervero, R.M. (2000), Trends and Issues in Continuing Professional Education, in: Mott, V.W. & Daley, B.J., Eds., *Charting a course for continuing professional education*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 86, San Francisco: Jossey-Bass, 3-12.
72. Cervero, R.M. & Wilson, A.L., Eds. (2001), *Power in Practice: Adult Education and the Struggle for Knowledge and Power in Society*, San Francisco: Jossey-Bass.
73. Chase, C.I. (1985), Two Thousand Teachers View Their Profession, *The Journal of Educational Research*, September/October, Vol.79, No.1, 12-18.
74. Chassel, F. (2000), Organisation professionnelle des architectes, et: Carré, D., Ed., *Être architecte présent et avenir d'une profession*, Paris: Centre des monuments nationaux.
75. Chene, A. (1983), The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion, *Adult Education Quarterly*, Vol. 34, No. 1, 38-47.
76. Cheng, Y.C. (1996), Relation Between Teachers' Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes, and Organizational Factors, *The Journal of Educational Research*, January/February, Vol. 89, No. 3, 163-171.
77. Clemans, A. (1997), Re-Searching adult education practice: paradoxes and possibilities, in: *28th Annual SCUTREA Conference Proceedings, Research, Teaching and Learning: making connections in the education of adults*, July 6-8, Exeter: University of Exeter.
78. Cochran-Smith, M. (2001), The outcomes question in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, No. 17, 527-546.
79. Cohen, A. and Kol, Y. (2004), Professionalism and organizational citizenship behavior, An empirical examination among Israeli nurses, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 19, No. 4, 386-405.
80. Coladarci, T., Breton, W.A. (1997), Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher, *The Journal of Educational Research*, March/April, Vol. 90, No. 4, 230-239.
81. Cooper, J.K., Henschke, J.A. (2001), Andragogija: osnove teorije, istraživanja i praktičnog povezivanja, *Andragoške studije*, Vol. 8, Br. 1-2, str. 5-14.
82. Courtney, S. (1994), Adult Education and the Modern Nation-State: Reflections on 'Social Commitment and Adult Education', *International Journal for Lifelong Education*, Vol. 13, No. 6 November-December, 465-476.
83. Cunningham, P. (1996a), Conceptualizing Our Work as Adult Educators in a Socially Responsible Way, *International Adult & Continuing Education Conference*, Seoul: Chung-Ang University.
84. Cunningham, P. (1996b), Race, Class, Gender and the Practice of Adult Education in the United States, in: Wangoola, P. and Youngman, F., Eds., *Towards a transformative political economy of adult education: Theoretical and practical challenges*, DeKalb, IL: LEPS Press, Northern Illinois University.
- Č**
85. Чизмић, С., Ед. (1995), *Психологија и менаџмент*, Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију.
- D**
86. Daley, B.J. (2001), Learning And Professional Practice: A Study Of Four Professions, *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, No. 1, November, 39-54.

87. Daley, B.J. (2002), Context: Implications for Learning in Professional Practice, in: Alfred, M.A., Ed., *Learning and Sociocultural Contexts, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 96, San Francisco: Jossey-Bass, Wiley Periodicals, Inc, 79-88.
88. Daley, B.J. (2003), A Case for Learner-Centered Teaching and Learning, in: King, K.P. and Lawler, P.A., Eds., *Professional Development of Teachers of Adults, New Directions for Adult and Continuing Education* No. 98, San Francisco: Jossey-Bass, Wiley Periodicals, Inc, 23-30.
89. Danner, R.A. (1998), Redefining a Profession, *Law Library Journal*, Vol. 90, 3-24.
90. Darling-Hammond, L. (1987), Schools for tomorrow's teachers, *Teachers College Record*, No. 88.
91. Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Tippelt, R., Hrsg. (1995), *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M: Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
92. Деспотовић, М. (1987), Перманентно образовање - извесна или несигурна будућност, *Андрагодија*, Вол. 33, бр. 7-9., стр. 233-246.
93. Деспотовић, М. (1991), *Радна средина и образовање*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
94. Деспотовић, М. (1995), *Ушницај садржаја образовања на развој критичког мишљења код одраслих*, одбрањена докторска дисертација, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
95. Деспотовић, М. (1997), *Знање и критичко мишљење у одраслом добу*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
96. Деспотовић, М. (1998), Друштвене основе људских (и образовних) потреба, *Андрагошке студије*, Вол. 5, бр. 1, стр. 68-93.
97. Деспотовић, М. (2000), *Игра њојреба - андрагошке варијације*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Андрагошко друштво Србије.
98. Деспотовић, М. (2001), образовање одраслих у Југославији, у: *Образовање одраслих у Југославији - Ситње и ѡерсејектѡве*, Београд: Друштво за образовање одраслих, ПЗ/DVV.
99. Деспотовић, М. (2003), Knowledge and Competencies of Teachers in Adult Education, in: Поповић, К., Ed., *Teacher Training in Adult Education*, Conference proceedings, Belgrade: Adult Education Society.
100. Деспотовић, М. (2006), Политика и стратегија образовања одраслих у европским земљама, на: *"Андрагодија на ѡочейку шреће миленијума"*, 2. јун, Београд, 2006, Филозофски факултет Београд.
101. Donaldson, J.F. et al. (1997), An Examination of the Relevance of Doctoral Study to University Continuing Education Practitioners in the U.S.A., in: Levine, S.J., Ed., *Proceedings of the 16th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, October 08 - 10, East Lansing: Michigan State University.
102. Dornbusch, S.M. et al. (1996), The social structure of schooling, *Annual Rev. Psychology*, Vol. 47, 401-429.
103. Дубитский, В.В. (2004), О мотивацији дејел'ности преподаватели вуза, *Сотсиологические исследования*, No. 1, 119-124.
104. Дудников, С.В, Коновалов, В.В. (2003), Problemy perspektivnoi podgotovki kadrov, *Narodonaselenie*, No. 4, 91-97.
105. Duke, C. (1994), Trends in the development of adult education as a profession, *Adult Education and Development*, No. 43.
- Е**
106. Eitel, F., Kanz, K.G. and Tesche, A. (2000), Training and Certification of Teachers and Trainers: The Professionalization of Medical Education, *Medical Teacher*, September, Vol. 22, Issue 5, 517-527.
107. Ethington, C.A., Smart, J.C., Pascarella, E.T. (1987), Entry Into the Teaching Profession: Test of a Causal Model, *The Journal of Educational Research*, January/February, Vol. 80, No. 3, 156-163.
108. Etzioni, A. Ed., (1968), *The Semi-professions and their organisations: Teacher, nurses, social workers*, New York: Free Press.
109. Eurydice (2004), The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns, Report IV, Keeping teaching attractive for the 21st century, General lower secondary education, *Key topics in education in Europe*, Volume 3, Brussels: Eurydice.
110. Евдокимова, Е.П, Кугель, С.А, Олимпиева, И.Б. (2002), Nauka v transformiruiushchemsia obshchestve: Adaptatsiia k novym ekonomicheskim usloviiam, *Problemy deitel'nosti uchenogo i nauchnykh kolektivov*, Issue 16S, Vol. 1, 1-16.
111. 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*, Vol. 23, No. 4-5, 22-35.
- Ф**
112. Фајгель, С. (2003), *Психометрија, Метод и теорија психолошког мерења*, Београд: Центар за примењену психологију.
113. Филонов, Г.Н. (2004), Obrazovanie - resurs konsolidatsii grazhdanskogo obshchestva, *Pedagogika*, No. 8, 28-34.

114. Fleming, J. A. (2000), Professional associations in adult and continuing education, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, No. 9, 1-11.
115. Foulquié, P. (1971), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris: Presses Universitaires de France.
116. Fox, J. & Fordham, P. (1986), Issues in the training of adult educators, *International Journal of University Adult Education*, Vol. XXV, No. 2.
117. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb: Matica hrvatska.
118. Freidson, E. (1970), *Professional Dominance: The Social Structure of Medical Care*, New York: Atherton
119. Freidson, E. (1986), *Professional Powers - A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
120. Freidson, E. (1988), *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*, New York: Dodd, Mead.
121. Freidson, E. (1994), Pourquoi l'art ne peut pas être une profession, en: Menger, P.M. et Passeron, J.C., (eds.), *L'art de la recherche: Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris: La Documentation Française.
122. Freidson, E. (1999), Theory of Professionalism: Method and Substance, *International Review of Sociology, (Revue Internationale de Sociologie)*, Vol. 9, No. 1, 117-129.
123. Fulgozi, A. (1985), *Psihologija ličnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- G**
124. Galbraith, M.W. (1989), Essential skills for the facilitator of adult learning, *Lifelong Learning*, Vol. 12, No. 6, April, 10-13.
125. Geddes, M. and Grosset, P. (2002), *Webster's Dictionary and Thesaurus*, New Lanark: David Dale House.
126. Giebelhaus, C.R. & Bowman, C.L. (2002), Teaching Mentors: Is It Worth the Effort?, *The Journal of Educational Research*, March/April, Vol. 95, No. 4, 246-254.
127. Gleizer, G.D. (2000), Novaia Rossiia: obshchee obrazovanie i obrazuiushcheesia obshchestvo, *Pedagogika*, No. 6, 3-12.
128. Голенкова, З.Т, Игиткханиан, Е.Д. (2005), Professionaly - portret na fone reform, *Sotsiologicheskie issledovaniia*, No. 2, 28-36.
129. Golubović, M. (1985a), Adult Education Associations in Yugoslavia, in: Šoljan, N.N., Ed., *Adult Education in Yugoslav Society*, Zagreb: Andragoški centar, 254-258.
130. Golubović, M., ur. (1985b), *Obrazovanje odraslih u društveno-ekonomskom razvoju*, Zbornik radova sa Četvrtog kongresa andragoga Jugoslavije, Beograd, 1985, Zagreb: Andragoški centar.
131. Golubović, M., ur. (1990), *Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu*, Zbornik radova sa Petog kongresa andragoga Jugoslavije, Banja Vrućica, 1990, Zagreb: Andragoški centar.
132. Good, C.V., Ed. (1945), *Dictionary of Education*, New York and London: Mc Graw-Hill Book Company, Inc.
133. Goode, W.J. (1957), Community within a community: the professions - psychology, sociology and medicine, *American Sociological Review*, Vol. 25, 194-200.
134. Goodlad, J.I., Soder, R. & Sirotnik, K.A., Eds. (1990), *The occupation of teaching in schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
135. Goodwin, C. (1994), Professional vision, *American Anthropologist*, Vol. 96, No. 3, 606-633.
136. 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*, Vol. 51, No. 3, May, 202-218.
137. Gornitzka, A. & Larsen, I.M. (2004), Towards professionalisation? Restructuring of administrative work force in universities, *Higher Education*, No. 47, 455-471.
138. Green, J.S., Grosswald, S.J., Suter, E., Walthall, D.III. (1984), *The importance of continuing education for health professionals*, San Francisco: Jossey-Bass.
139. Грудзинский, А.О. (2003), Университет как предпринимательская организация, *Sotsiologicheskie issledovaniia*, No. 4, 113-121.
140. Gudmundsdottir, S., Flem, A. (2000), Voices of teachers in school reform, Keynote paper at a workshop on "Teachers' lives, narrative research, and school change", Haifa University, Israel, May 18th, 2000, mimeo.
141. Гузина, М. (1980), *Кадровка психологија*, Београд: Научна књига.
- H**
142. Hake, B. (1999), Adult Education Research Trends in the Western European Countries, in: Mauch, W., Ed., *World Trends in Adult Education Research, Report on the International Seminar on World Trends in Adult Education Research*, Montréal, Canada, September 06-09, 1994, Hamburg: UNESCO Institute for Education.
143. Hall, B., McKnight, J. and Pandak, C. (1999), Why Adult Educators Should be Concerned with Civil Society, Papers from The Symposium, in: Rose, A., comp., *AERC 1999: An International Conference, 40th Adult Education Research Conference Proceedings*, DeKalb, Illinois, May 21-23, DeKalb: Northern Illinois University, 424-432.
144. Hall, R.H. (1968), Professionalism and bureaucratization, *American Sociological Review*, Vol. 33, 92-104.
145. Hansman, C.A. & Sissel, P.A., Eds. (2001), *The Political Landscape of Adult Education, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 91, Summer, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
146. Harman, H.H. (1967), *Modern factor analysis*, Chicago: University of Chicago Press.

147. Hart, S.P. and Marshall, J.D. (1992), *The question of teacher professionalism*, ERIC Document Reproduction Service, No. ED349291.
148. Хавелка, Н., Кузмановић, Б. и Попадић, Д. (1998), *Методе и технике социјално-психолошких истраживања, Приручник за вежбе из Социјалне психологије I и Социјалне психологије II*, Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
149. Heaney, T. (1993), Identifying and Dealing with Educational, Social, and Political Issues, in: Mulcrone, P., Ed., *Changing Roles and Strategies for the Adult Education Administrator*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 60, Winter, San Francisco: Wiley Periodicals Inc, 13-20.
150. Heaney, T. (1996), *Adult Education for Social Change: From Center Stage to the Wings and Back Again*, Columbus: Center on Education and Training for Employment, College of Education, The Ohio State University.
151. Heaney, T. (2000), The Unpaid Piper Calls the Tune: Popular Education in the Face of Bureaucracy, in: Sork, T.J., Chapman, V.L. and St. Clair, R., Eds. (2000), *AERC 2000: An International Conference, Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, British Columbia, June 2-4, University of British Columbia, Vancouver.
152. Helsby, G. (1996), Defining and developing professionalism in English secondary schools, *Journal of Education for Teaching*, June, Vol. 22, No. 2, 135-149.
153. Hely, A.S.M. (1962), *New trends in adult education: From Elsinore to Montreal*, Paris: UNESCO.
154. Henschke, J.A., Cooper, M.K. (2006), International research foundation for andragogy and the implications for the practice of education with adults, at: *2006 Midwest Research-to-Practice Conference*, October 04-06, 2006, St. Louis: University of Missouri.
155. Hinzen, H., Przybylska, E., Eds. (2004), *Training of Adult educators in Institutions of Higher education, A focus on Central, Eastern and South Eastern Europe*, Bonn-Warsaw: Institute for International Cooperation Of the German Adult Education Association (IIZ/DVV).
156. Hornby, A.S. (2004), *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, Oxford: Oxford University Press.
157. Houle, C.O. (1970), The comparative study of continuing professional education, *Convergence*, Vol. III, No 4.
158. Houle, C.O. et al. (1956), *Professional Preparation of Adult Educators, A Symposium*, Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
159. Houle, C.O., Cyphert, F. and Boggs, D. (1987), Education for the Professions, *Theory into Practice*, Vol. 26, No. 2, 87-93.
160. Hoyle, E. (1995), Teachers as professionals, in: Anderson, L., Ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, London: Pergamon Press.
161. Хрњица, С. (1987), Концепција и основа програма за предмете "Општа психологија" и "Психологија личности" на андрагошким студијама Филозофског факултета у Београду, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији*, зборник радова, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
162. Huet, M. (2000), Réforme et refondation d'une éthique des pratiques architecturales et urbaines, et: Carré, D., Ed., *Être architecte présent et avenir d'une profession*, Paris: Centre des monuments nationaux.
- I**
163. Imel, S. (1991), Ethical Practice in Adult Education, *ERIC Digest*, No. 116, ED338897, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
164. Imel, S. (1999), Roles for Adult Educators, *Trends and Issues Alert*, No. 7, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH.
165. Isaev, E.I., Kosaretskii, S.G., Slobodchikov, V.I. (2000), Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniia budushchego pedagoga, *Voprosy psikhologii*, No. 3, 57-66.
- J**
166. Jansen, T. (1996), Social Transformation and the Culture of Professionalism, at: *The professional in formal and non-formal adult and continuing education. Profile, position, legitimation*, International Expert Conference, Leuven, Belgium, 18-20 September 1996.
167. Järvinen, A. (1996), Adult students' study orientations in the terrains of training and work, Accepted to a forthcoming book: Olesen, H.S. (ed.), *Adult Education and The Labour Market III*, ESREA Proceedings book, University of Roskilde, (mimeo).
168. Jarvis, P. (1988), *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, London: Routledge.
169. Jarvis, P. (1995), Teachers and learners in adult education: Transaction or moral interaction?, *Studies in the Education of Adults*, April, Vol. 27, Issue 1, 24-35.
170. Jarvis, P. (1997), Power and personhood in teaching, *Studies in the Education of Adults*, April, Vol. 29, Issue 1, 82-91.
171. Jarvis, P. (2000), Problems of Mapping the Field of Education for Adults through the Literature, in: Sork, T.J., Chapman, V.L. and St. Clair, R., Eds. (2000), *AERC 2000: An International Conference, Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, British Columbia, June 2-4, University of British Columbia, Vancouver.

172. Jarvis, P. (2002), *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, London: Routledge Falmer.
173. Jarvis, P. and Chadwick, A., Eds. (1991), *Training Adult Educators in Western Europe*, London: Routledge.
174. Joffres, C. and Haughey, M. (2001), Elementary Teachers' Commitment Declines: Antecedents, Processes, and Outcomes, *The Qualitative Report*, Vol. 6, No. 1, March, 40-64.
175. Johnson, D. (1992), Principal Vision, Environmental Robustness, and Teacher Sense of Autonomy at the High School, *Report at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April 20-24, 1992, San Francisco: AERA.
176. Johnson, R. (1997), Adult Learning in Civil Society - Exploring Roles for Adult Educators?, in: Armstrong, P. Ed., *Crossing Borders, Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults, 27th Annual SCUTREA Conference Proceedings*, London: Birkbeck College.
177. Johnson, T.J. (1972), *Professions and Power*, Macmillan, London.
178. Jones, K.H. and Black, R.S. (1995), Teacher Preparation for Diversity: A National Study of Certification Requirements, *The Journal of Vocational and Technical Education*, Vol. 12, No. 1, 62-75.
179. Jorgensen, C.H. and Warring, N. (2002), Learning in the workplace - the interplay between learning environments and biography, Paper presented at *ESREA conference on Adult Education and the Labour Market VII*, 30. May 1.June 2002, Roskilde University, Department of Educational Research, Denmark.
- К**
180. Качавенда, Н. (1987), Андрагогија слободног времена у концепцији андрагошких студија, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији, зборник радова*, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
181. Качавенда-Радић, Н. (1989), *Слободно време и образовање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагошка истраживања и Катедра за андрагогију Филозофског факултета.
182. Качавенда-Радић, Н. (1992), *Рефлексије о слободног времена*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
183. Каинова, Е. (2000), Biznes-obrazovanje, *Professional*, No. 3, 9-13.
184. Kangrga, M. (1946), *Etika i sloboda*, Zagreb: Naprijed.
185. Karger, J.H. (1983), Science, Research, and Social Work: Who Controls the Profession?, *Social Work*, May-June, 200-205.
186. Katásek, J. (1966), The System of Adult Education in Czechoslovakia, in: Bolina, J., *Problems of Adult Education in Czechoslovakia*, Prague: Institute of Adult Education, Prague in collaboration with the Socialist Academy.
187. Kelly, T. & Hutchinson, E. (1972), *Standing Conference of University Teaching and Research in the Education of Adults*, The Structure and Content of the Training of Educators of Adults (Second and Third Sessions), A Papers Read at The Second Annual Conference 1972, 28-30, March, Holly Royde, Liverpool: The Institute of Extension Studies.
188. Kerka, S. (1994), Mandatory Continuing Education, *ERIC Digest*, No. 151, ERIC Clearinghouse on Adult Career & Vocational Education Columbus OH.
189. Kerka, S. (1998), Volunteering and Adult Learning, *ERIC Digest*, No. 202, ERIC Clearinghouse on Adult Career & Vocational Education Columbus OH.
190. Kerka, S. (2000), Parenting and Career Development, *ERIC Digest*, No. 214, ERIC Clearinghouse on Adult Career & Vocational Education Columbus OH.
191. Kidd, R. (1963), *Learning and Society*, Toronto: Canadian Association for Adult Education.
192. Kimmel, J.C., comp. (1998), *AERC 1998: An International Conference, 39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, San Antonio, Texas, May 15-16, University of the Incarnate Word, San Antonio.
193. Kitaev, I. (2003) When will we see a light at the end of the tunnel?, *IIEP Newsletter*, Vol. XXI, No. 1.
194. Кнежевић, В. (1987), Андрагошка дидактика као студијско подручје, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији, зборник радова*, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
195. Кнох, А.В. (1987), Reducing barriers to participation in continuing education, *Lifelong Learning*, Vol. 10, No. 5, 7-9.
196. Koenig, S. (1959), *Man and Society, The Basic Teachings of Sociology*, New York: Barnes & Noble, Inc.
197. Ковачевић, П. (1987), Примена статистике и психометрије у раду андрагога, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији, зборник радова*, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
198. Krause, E.A. (2001), Professional Group Power in Developing Societies, *Current Sociology*, SAGE Publications, July, Vol. 49, No. 4, 149-175.
199. Kreitlow, B.W. (1965), *Educating the Adult Educator*, University of Wisconsin Bulletin, No. 573.

200. Крухмалев, А.Е., Пронина, Е.И., Колесникова, Е.И., прир. (2003), *Образование как фактор сotsial'noi differentsiatsii i mobil'nosti ('kruglyi stol')*, *Sotsiologicheskie issledovaniia*, No. 5, 89-100.
201. Кукушкина, О.И. (2001), Комп'ютерне технологије у контексте професије: обућеније студентова, *Defekologija*, No. 3, 44-52.
202. Кулић, Р. (1997), *Садржај рада и образовање*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
203. Кулић, Р. и Деспотовић, М. (2004), *Увод у андрагогију*, проширено и допуњено издање, Београд: Свет књиге.
204. Kulich, J. (1967), *The Role and Training of Adult Educators in Czechoslovakia*, Vancouver: The University of British Columbia, Faculty of Education and Department of University Extension.
205. Kulich, J., Ed. (1977), *Training of Adult Educators in East Europe*, Vancouver: Centre for Continuing Education, The University of British Columbia in co-operation with The International Council for Adult Education.
206. Kuznetsov, V.M., Shablygina, N.S. i Katunskaya, S.F. (1986), Terminological Comparability as a Factor in Increasing International Mobility in the Sphere of Higher Education, *Higher Education in Europe*, Vol. XI, No. 2, 57-63.
- L**
207. Лалман, М. (2004), *Историја социолошких идеја*, Том ИИ, Од Парсонса до савремених социолога, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
208. Lankard Brown, B. (1999), Vocational Certificates and College Degrees, *ERIC Digest*, No. 212, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH, ED-99-CO-0013.
209. Larsen, Ø. and Olsen, B.O., Eds. (1996), *The Shaping a Profession: Physicians in Norway, Past and Present*, Canton: Science History Publications.
210. Larson, M.S. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press.
211. Lawler, P.A. (2000), Ethical Issues in Continuing Professional Education, *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 86, Summer, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
212. Leicht, K.T., Fennell, M.L. (1997), The Changing Organizational Context of Professional Work, *Annual Reviews Sociology*, Vol. 23, 215-231.
213. Leichtentritt, R.D., Davidson-Arad, B. & Wozner, Y. (2002), The social work mission and its implementation in the socialization process: First- and second-year students' perspectives, *Social Work Education*, Vol.21, No.6, 671-683.
214. Leirman, W. (1994), *Four Culture of Education*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
215. Leirman, W. (1996), The Professional in adult education in the mirror of models and cultures of education, at: *The professional in formal and non-formal adult and continuing education, Profile, position, legitimation*, International Expert Conference, Leuven, Belgium, 18-20 September 1996.
216. Leithwood, K. (2001), School leadership in the context of accountability policies, *International Journal of Leadership in Education*, Vol.4, No.3, 217-235.
217. Lerbet, F. (1997), Cadrage et recadrage de pratiques: l'écriture et les processus auto- et hétéro-référentiels dans la formation par alternance, on: *97 Table Ronde, La formation de formateurs: Dialectique du faire et du savoir*, 9 et 10 Juin 1997, IUFM, d'Aquitaine.
218. Levine, M., Ed. (1988), *Professional practice schools: Building a model*, Washington, DC: American Federation of Teachers.
219. Lewin, K.M. (1992), *Science education in developing countries: issues and perspectives for planners*, Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
220. Lichtner, M. & Milana, M. (2004), *Becoming an adult educator: cognitive styles, biographical strategies, competence building*, Roma: University of Rome 3 - Department of Educational Sciences, (mimeo).
221. Литова, З. (1999), Подготовка выпускников школ к труду в новых экономических условиях, *Narodnoe obrazovanie*, No. 10, 173-76.
222. Littman, C.B., Stodolsky, S.S. (1998), The Professional Reading of High School Academic Teachers, *The Journal of Educational Research*, November/December, Vol. 92, No. 2, 75-84.
223. Litvinova, N. (2002), Adult Learners' Week in Russia, *Convergence*, Vol. XXXV, No. 2-3, 78-82.
224. Ломовский, Й.Н. (2000), Sistema podgotovki kadrov v kolledzhe malogo goroda, *Spetsialist*, No. 5, 11-12.
- M**
225. Ma, X., MacMillan, R.B. (1999), Influences of Workplace Conditions in Teachers' Job Satisfaction, *The Journal of Educational Research*, September/October, Vol. 93, No. 1, 39-47.
226. Macdonald, K.M. (1999), *The Sociology of the Professions*, London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE Publications.
227. MacMillan, C.J.B. (1993), Ethics and teacher professionalization, in: Strike, K.A. & Ternasky, P.L., Eds., *Ethics for professionals in education*, New York: Teachers College Press, 189-201.

228. Magro, K.M. (2002), Exploring Teaching Roles and Responsibilities in Adult Literacy Education: Do Teachers See Themselves as Transformative Educators? in: *Proceedings of the Conference of Canadian Association for the Study of Adult Education, 2002*.
229. Марковић, Д.Ж. (1992), *Социологија рада*, Београд: Савремена администрација.
230. Martin, L.G. (1986), Social and Economic Transformations: Contributions to the Professionalization of Adult Education, *Lifelong Learning*, April, Vol. 9, No. 6, 22-28.
231. Mason, R.O. (1990), What Is an Information Professional?, *Journal of Education for Library and Information Science*, Fall 1990.
232. Матовић, Н. (2007), *Мерење у педагошким истраживањима*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд: Филозофски факултет.
233. Matzdorf, F., Price, I., Green, M. (2000), Barriers to organizational learning in the chartered surveying profession, *Property Management*, Vol. 18, No. 2, 92-113.
234. McDonald, M. (2002), The Perceived Role of Diploma Examinations in Alberta, Canada, *The Journal of Educational Research*, September/October, Vol. 96, No. 1, 21-36.
235. Медић, С. (1987), Социјална андрагогија као подручје андрагошких студија, у: Савићевић, Д. (уред.), *Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији*, зборник радова, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
236. Медић, С. (1993), *Образовање и социјализација одраслих*, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Катедра за андрагогију Филозофског факултета, Београд.
237. Медић, С. (2003), Criteria and Standards for Teachers in Adult education, in: Popović, K., Ed., *Teacher Training in Adult Education*, Conference proceedings, Belgrade: Adult Education Society.
238. Medić, S., Despotović, M., Popović, K., Bulat, N. (2003), Training and Further Education of Adult Educators in Serbia, in: Popović, K., Ed., *Teacher Training in Adult Education*, Conference proceedings, Belgrade: Adult Education Society, 25-44.
239. Медић, С., Поповић-Цекковић, К. (1996), Концепција народног просвећивања код Срба почетком ЦЦ века, *Андрагошке студије*, Вол. 3, бр. 1.
240. Mee, G. (1980), *Organisation for Adult Education*, London: Longman.
241. Merriam, Sh.B. (1985), Training of Adult Educators in North America, in: Boshier, R., Ed., *Training of Trainers and Adult Educators*, Convergence, Special Issue, Vol. XVIII, No. 3-4, 84-93.
242. Merriam, Sh.B. (1986), The research-to-practice dilemma, *Lifelong Learning*, September, 4-6, 24.
243. Merriam, Sh.B. and Brockett, R.G. (1997), *The Profession and Practice of Adult Education, An Introduction*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
244. Mezirow, J. (1997), Transformative Learning: Theory to Practice, in: Cranton, P., Ed., *Transformative Learning in Action, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 74, Summer, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
245. Mikkelsen, H. (1997), The Professionalization of Community Interpreting, *Proceedings of the 37th Annual Conference of the American Translators Association*, Colorado Springs, October 30 - November 3, 1996, Colorado Springs, 77-89.
246. Милић, В. (1983), Друштвене функције знања, у: Вујовић, С. ур., *Споменица Цвејка Косића, Зборник Филозофског факултета*, књига XIII-2, Београд, Београдски универзитет.
247. Милић, В. (1996), *Друштвена структура и покретљивост Југославије*, Нови Сад: Филозофски факултет, Катедра за социологију.
248. Miller, N., Armstrong, P., Cervero, R.M. et al. (2001), Unravelling the Story of a Milestone Text: Tales From the Handbook of Adult and Continuing Education, *Studies in the Education of Adults*, October, Vol.33, Issue2, 147-163.
249. Modarresi, Sh., et al. (2001), Academic evaluators versus practitioners: alternative experiences of professionalism, *Evaluation and Program Planning*, No. 24, 1-11.
250. Моисеева, М. (2005), Distance Education in Russia: Between the Past and the Future, *The Quarterly Review of Distance Education*, Vol.6, No.3, 217-225.
251. Montgomery, D. (1976), Workers' Control of Machine Production in the Nineteenth Century, *Labour History*, Fall, 485-509.
252. Moon, B., Vlasceanu, L. and Barrows, L.C., Eds. (2003), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*, Bucharest: UNESCO/CEPES.
253. Mott, V.W. & Daley, B.J., Eds. (2000), *Charting a Course for Continuing Professional Education, New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 86, Summer, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
254. МПИС РС, Комисија за образовање одраслих и доживотно образовање (2002), Стратешки правци развоја образовања одраслих, *Андрагошке студије*, Вол. 9, Бр. 1-2, стр. 65-90.

N

255. Narushima, M. (2000), Transformation Toward What End? Exploring Later Life Learning in Community Volunteering, in: Sork, T.J., Chapman, V.L. and St. Clair, R., eds. (2000), *AERC 2000: An International Conference, Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, British Columbia, June 2-4, University of British Columbia, Vancouver.
256. NCES (1997), *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis*, Washington, DC: National Center for Education Statistics.
257. Ненадић, М. (1997), *Нови дух образовања*, Београд: Просвета.
258. Ненадић, М. (1999), *Социолошки ишњерер*, Београд: Просвета.
259. Nevo, D. (2001), School Evaluation: Internal or External?, *Studies in Educational Evaluation*, No. 27, 95-106.
260. Newman, Ch.S. (2000), Seeds of professional development in pre-service teachers: a study of their dreams and goals, *International Journal of Educational Research*, No. 33, 125-217.
261. Nixon, J. (2001), Not Without Dust and Heat': The Moral Bases of the 'New' Academic Professionalism, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 49, No. 2, June, 173-186.
262. Nixon, J. et al. (2001), Towards a New Academic Professionalism: A Manifesto of Hope, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 2, 227-244.
263. Nolan, R. E. and Chelsovig, H., comp. (1997), *AERC 1997: An International Conference, 38th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, Stillwater, Oklahoma, May 16-18, Oklahoma State University, Stillwater.
264. Новиков, А. М. (2000), Printsipy demokratizatsii professional'nogo obrazovaniia, *Pedagogika*, No. 1, 20-27.
265. NZRCD (2006), *Katalog programa neformalnog obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo koje provode organizacije civilnoga društva u Republici Hrvatskoj: Učimo i živimo demokraciju*, http://zaklada.civilno.drustvo.hr/files/kat_zakladazaweb.pdf

O

266. Ogrizović, M. (1966), *Problemi andragogije*, Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
267. Öhman, A., Solomon, P. and Finch, E. (2002), Career Choice and Professional Preferences in a Group of Canadian Physiotherapy Students, *Advances in Physiotherapy*, No. 4, 16-22.
268. Oliver, L.P. (1983), Policy issues in adult education, *Lifelong Learning*, Vol. 7, No. 3, November, 4-24.
269. Ољача, М. (1992), *Самообразовање и саморазвој одраслих*, Нови Сад: Филозофски факултет.
270. Ољача, М., Косановић, М. (1987), *Андрагошка професионална оријентација у удруженом раду*, Нови Сад: Институт за педагогију, Филозофски факултет.
271. Osman, Z. (1995), Enhancement of the Library Profession: An Asian Perspective, at: *61st IFLA General Conference and Council*, August 20-25, 1995, Istanbul.
272. Ovesni, K. (1996), Koncept socio-kulturne animacije u andragogiji, *Andragoške studije*, Vol. 3. br. 2, str. 171-186.
273. Ovesni, K. (2000), *Shvatanja i modeli profesionalnog pripremanja andragoških kadrova*, odbranjena magistarska teza, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
274. Ovesni, K. (2001a), *Образовање андрагошких кадрова (Европска искуства)*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
275. Ovesni, K. (2001b), Razvoj kadrova za realizaciju koncepcije medijske pismenosti, u: Danilovic, M., Popov, S., ur., *Tehnologija informatika obrazovanje*, Institut za pedagoška istrazivanja i Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Novi Sad, str. 127-140.
276. Овесни, К. (2007), *Професионализација подручја образовања одраслих*, одбрањена докторска дисертација, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду

P

277. Пајевић, Д. (1985), *Избор занимања*, Београд: НИРО Заштита рада.
278. Parker, S.R. et al. (1975), *The Sociology of Industry*, London: George Allen & Unwin Ltd.
279. Patterson, R., Ed. (1989), *New Webster's dictionary*, Florida: PSI & Associates, Inc.
280. Печулић, М., Милић, В. (2005), *Социолозија*, Београд: Службени гласник.
281. Пејатовић, А. (1994), *Вредносне оријентације и образовне појребе одраслих*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
282. Pellegrino, E.D. (2002), Professionalism, Profession and the Virtues of the Good Physician, *Mount Sinai Journal of Medicine*, Vol. 69, Issue 6, 378-385.
283. Pflüger, A. (1978), *Training and retraining of adult educators*, Consolidated report, Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.
284. Podeschi, R.L. and Pearson, E.M. (1986), Knowles and Maslow: Differences about freedom, *Lifelong Learning*, Vol. 9, No. 7, May, 16-18.

285. Pöggeler, F. (1996), Extent and Limit of Professionalization, on: *The professional in formal and non-formal adult and continuing education. Profile, position, legitimation, International Expert Conference*, Leuven, Belgium, 18-20 September 1996.
286. Pöggeler, F. (1997), Obrazovanje odraslih kao obrazovanje ličnosti, *Andragoške studije*, Vol. 4, br. 1, 5-19.
287. Pöggeler, F., Hrsg. (1971), *Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft*, Frankfurt/M: Akademische Verlagsgesellschaft.
288. Pongrac, S. (1970), Permanent education of experts in Yugoslavia, *Convergence*, Vol. III, No. 4, 60-65.
289. Поповић, К. (2000), Adult Education Institutions within the Context of Political Change, in: Cooke, A., MacSween, Eds., *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*, The Proceedings of the Seventh International Conference on the History of Adult Education, London: Peter Lang.
290. Поповић, К., Ед. (2003), *Teacher Training in Adult Education*, Conference proceedings, Belgrade: Adult Education Society.
291. Поповић, М. (1983), Доминантна класа и елите у преображају модерног друштва, у: Вујовић, С. ур., *Споменица Цвејка Косића, Зборник Филозофског факултета*, књига XIII-2, Београд, Београдски универзитет.
292. Поповић, М. (1994), *Теорија и емпирија, социолошко истраживање друштвених класа и слојева*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
293. Поповић, М., Богдановић, М., Петровић, Р. и др. (1991), *Србија крајем осамдесетих, Социолошко истраживање друштвених неједнакости и неусклађености*, Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.
294. Pospišil, O. et al. (1966), The Improvement of Pedagogical Approach to Adult Education, in: Bolina, J., *Problems of Adult Education in Czechoslovakia*, Prague: Institute of Adult Education, Prague in collaboration with the Socialist Academy.
295. Потковић, Н., Шимлеша, П., ур. (1989), *Педагошка енциклопедија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
296. Потковић, Н., пред. ред. (1996), *Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
297. Pratt, D. (1984), Teaching adults: A conceptual framework for the first session, *Lifelong Learning*, Vol. 7, No. 6, April, 7-9.
- Q**
298. Queeney, D.S. (2000), Continuing professional education, in: Wilson, A.L. & Hayes, E.R., Eds., *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass, 375-391.
- R**
299. Раденовић, П., Сурчулија, Ж. (1990), *Социолошка хрестиоматија са коментарима*, Београд: Научна књига.
300. Разумникова, О.М. (2004), Vzaimodejstvie gendernykh stereotipov i zhiznennykh tsennostei kak faktorov vybora professii, *Voprosy psikhologii*, No. 4, 76-83.
301. Reber, A.S. (1995), *Dictionary of Psychology*, Second Edition, London: Penguin Books.
302. Reischmann, J. (1999), *Adult Education in Germany: Roots, Status, Mainstreams, Changes*, University of Bamberg (mimeo).
303. Riessman, F. et al. (1970), *Essays on New Careers: Social Implications for Adult Educators*, Syracuse: Syracuse University Press.
304. Robbins, R. & Hughes, H.H. (1967), Measurement of the Attitudes of Teacher Toward "Teaching as a Profession", *The Journal of Educational Research*, Vol. 60, No. 6, February, 243-247.
305. Rose, A., comp. (1999), *AERC 1999: An International Conference, 40th Adult Education Research Conference Proceedings*, DeKalb, Illinois, May 21-23, DeKalb: Northern Illinois University.
306. Рот, Н. (1983), *Психологија жртва*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
307. Rowland D. (1999), Negligence, Professional Competence and Computer Systems, *The Journal of Information, Law and Technology (JILT)*, No. 2, 3-26.
308. Ruddock, R. (1985), Education for Adults in Yugoslavia, *Journal of the British-Yugoslav Society*, Autumn.
309. Ruhland, Sh.K., Bremer, Ch.D. (2003), *Alternative Teacher Certification Procedures and Professional Development Opportunities for Career and Technical Education Teachers*, St. Paul: National Research Center for Career and Technical Education University of Minnesota.
310. Rus, V. i Arzenšek, V. (1984), *Rad kao sudbina i kao sloboda*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- S**
311. Самоловчев, Б. (1977), Проблем образовања и оспособљавања андрагошких кадрова у условима развијене и развијене васпитне праксе, саопштење, *XII андрагошке шеме часописа "Андрагођија"*, *Образовање, оспособљавање и усавршавање кадрова за андрагошки рад*, Нови Сад, 1-9. IV, 1977 (mimeo).
312. Samolovčev, B. i Muradbegović, H. (1979), *Opšta andragogija*, Sarajevo: Veselin Masleša.
313. Савићевић, Д. (1961), Запажање о семинару: Неки проблеми теорије образовања одраслих, *Образовање одраслих*, бр. 7-8, стр. 78-82.

314. Савићевић, Д. (1965a), Razvoj i problemi teorije obrazovanja odraslih u SFR Jugoslaviji, koreferat na Međunarodnom seminaru o sistemu obrazovanja odraslih u Opatiji, 1964. godine, u: Savićević, D. (prir.), *Sistem obrazovanja odraslih*, Zagreb: Savez narodnih sveučilišta SRH.
315. Савићевић, Д. (1965b), Andragoške pretpostavke sistema obrazovanja odraslih, Diskusija na Međunarodnom seminaru o sistemu obrazovanja odraslih u Opatiji 1964, u: Savićević, D., red., *Sistem obrazovanja odraslih*, Zagreb: Savez narodnih sveučilišta Hrvatske.
316. Савићевић, Д. (1968a), *The System of Adult Education in Yugoslavia*, Syracuse: Syracuse University Press.
317. Савићевић, Д. (1968b), Training Adult Educationists in Yugoslavia, *Convergence*, 1, 1 (March 1968).
318. Савићевић, Д. (1969a), Основне карактеристике студија андрагогије у неким високошколским институцијама ван наше земље, *Андрагологија*, Бр. 6-8.
319. Савићевић, Д. (1969b), Die Ausbildung der Erwachsenenbildner in Jugoslawien, *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, Heft 2.
320. Савићевић, Д. (1971a), Oblici i sadržaji andragoških studija (komparativni prikaz), Uvodni referat za IX andragoške teme u Poreču, 29.VI-1.VII 1972, *Andragogija*, br. 6.
321. Савићевић, Д. (1971b), Research and preparation of staff in the field of adult education in some East European countries, in: Kidd, J. R. and Bennett, C. (ed.), *Comparative Studies in Education, Book Two: Application*, Toronto: Department of Adult Education, The Ontario Institute for Studies in Education.
322. Савићевић, Д. (1972), Облици и садржаји андрагошких студија (компаративни приказ), Уводни реферат за IX андрагошке теме у Поречу, 29.VI-01.VII 1972, *Андрагологија*, тематски број часописа.
323. Савићевић, Д. (1977a), Research and preparation of staff in the field of adult education in some East European countries, in: Kulich, J. (ed.), *Training of Adult Educators in East Europe*, Vancouver: Centre for Continuing Education, The University of British Columbia in co-operation with The International Council for Adult Education.
324. Савићевић, Д. (1977b), Training Adult Educationists in Yugoslavia, in: Kulich, J. (ed.), *Training of Adult Educators in East Europe*, Vancouver: Centre for Continuing Education, The University of British Columbia in co-operation with The International Council for Adult Education.
325. Савићевић, Д. (1980), *Основне карактеристике савремених система образовања одраслих у европским социјалистичким земљама (Прилог комјаративној андрагологији)*, Приштина: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
326. Савићевић, Д. (1981), Андрагошка мисао Вићентија Ракића, у: *Др Вићентије Ракић (Личности, рад, педагошке идеје)*, Београд: Савез педагошких друштава Србије.
327. Савићевић, Д. (1983), *Човек и доживотно образовање*, Титоград: Републички завод за унапређивање школства.
328. Савићевић, Д. (1984), *Комјаративно проучавање васпитања и образовања*, Београд: Просвета.
329. Савићевић, Д. (1985a), Andragogical Personnel in Yugoslavia: Profiles, Training, and Continuing Education, in: Šoljan, N.N., Ed., *Adult Education in Yugoslav Society*, Zagreb: Andragoški centar, 235-246.
330. Савићевић, Д. (1985b), Нове тенденције у светском покрету за образовање одраслих, *Андрагологија*, Вол. 31, бр. 1-3.
331. Савићевић, Д. (1987), Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији, уводно излагање на научном скупу "Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији", мај 1986, Палић, у: Савићевић, Д., ред., *Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији, Зборник радова*, Београд: Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду и Савез андрагошких друштава Југославије.
332. Савићевић, Д. (1989), *Концепција образовних потреба у андрагологији*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагошка истраживања и Катедра за андрагогију Филозофског факултета.
333. Савићевић, Д. (1990), Развој, стање и будућност андрагошке науке, излагање са Петог конгреса андрагога Југославије у Банји Врућници, у: *Андрагошка наука и њен улог у савременом миленијуму*, Загреб: Андрагошки центар.
334. Савићевић, Д. (1991a), Modern conceptions of andragogy: A European framework, *Studies in the Education of Adults*, Vol. 23, Issue. 2, October, 179-202.
335. Савићевић, Д. (1991b), *Савремена схватања андрагологије*, Просвета и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.
336. Савићевић, Д. (1991c), Continuing Professional Education at Belgrade University, in: Savićević, D., Jovanović, G., *Higher Education and Employment: The Changing Relationship, Recent Developments in Continuing Professional Education, Country Study: Yugoslavia*, Paris: OECD, 5-27.
337. Савићевић, Д. (1992a), Развој студија андрагогије, у: Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н., ур., *Сто година катедре за педагогију 1892-1992*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, стр.50-63.
338. Савићевић, Д. (1992b), Развој студија андрагогије, у: Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н., ур., *Сто година катедре за педагогију 1892-1992*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, стр.50-63.

339. Савићевић, Д. (1995а), *Истраживања у педагозији и андрагозији, десет година рада Института 1983-1993*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.
340. Савићевић, Д. (1995б), Образовање одраслих са погледом на будућност, *Андрагошке студије*, Вол. 2, бр. 2.
341. Савићевић, Д. (1996), *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу, Врање.
342. Савићевић, Д. (1997а), Подручја и приоритети истраживања у андрагогији, Међународни симпозијум "Истраживања у педагогији и андрагогији", у: Медић, С, ур., *Истраживања у педагозији и андрагозији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, стр. 271-282.
343. Савићевић, Д. (1997б), Резултати рада на пројекту Образовање одраслих као друштвени и андрагошки проблем, у: Медић, С, ур., *Истраживања у педагозији и андрагозији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, стр. 31-34.
344. Савићевић, Д. (1997ц), Учење одраслих - кључ за XXI век, *Андрагошке студије*, Вол. 4, бр. 2, стр. 61-75.
345. Савићевић, Д. (1998), Развој студија андрагогије, у: Михаљчић, Р., ур., *Филозофски факултет 1838-1998, Период 1963-1998*, Београд: Филозофски факултет.
346. Савићевић, Д. (1999), Adult Education: From Practice to Theory Building, in: Pöggeler, F. (ed.), *Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontagogy*, Vol. 37, Frankfurt am Main: Peter Lang.
347. Савићевић, Д. (2000а), *Корени и развој андрагошких идеја*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду и Андрагошко друштво Србије.
348. Савићевић, Д. (2000б), *Пут ка друштву учења*, Београд: ДП Буро Салај и ЈНИП Просветни преглед.
349. Савићевић, Д. (2002), *Филозофски основи андрагогије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију.
350. Савићевић, Д. (2003а), *Компјаративна андрагогија*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
351. Савићевић, Д. (2006а), Андрагогија и андрагошка професија пред изазовима XXI века, уводно излагање на научној скупу *Андрагогија на почетку иреће миленијума*, 2. јун, Београд, 2006, Филозофски факултет Београд.
352. Савићевић, Д. (2006б), *Андрагошке идеје у међународним оквирима*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Друштво за образовање одраслих.
353. Савићевић, Д. (2006с), Convergence or Divergence of Ideas on Andragogy in Different Countries, A paper presented at Keynote session 2, on: *11th Standing Conference on the History of Adult Education (IESVA)*, September 27-30, 2006, Bamberg: Lehrstuhl Andragogik, Bamberg University.
354. Scheerens, J., van Amelsvoort, G.H.W.C. & Donoughue, C. (1999), Aspects of the Organizational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries, *Studies in Educational Evaluation*, 25, 79-108.
355. Schön, D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, How Professionals Think in Action, New York: Basic Books.
356. Schultz, D.P. & Schultz, S.E. (2006), *Psychology & Work Today*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc., Pearson International Edition.
357. Schuttenberg, E.M. and Tracy, S.J. (1987), The role of the adult educator in fostering self-directed learning, *Lifelong Learning*, Februar-March, Vol. 10, No. 5, 4-7.
358. Scott, J. & Marshall, G. (2005), *Oxford Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press.
359. Сенасхенко, В, Пакхомов, С, Клеименов, А. (2004), Modernizatsiia poslevuzvskogo professional'nogo obrazovaniia, *Vysshie obrazovanie v Rossii*, No. 12, 25-31.
360. Sergeeva, N.I., red. (1983), *Sovershenstvovanie podgotovki kadrov kul'turno-prosvetitel'noi raboti*, Leningrad: Ministerstvo kul'turi RSFSR.
361. Seron, C. and Munger, F. (1996), Law and Inequality: Race, Gender... and, of Course, Class, *Annual Reviews Sociology*, Vol. 22, 187-212.
362. Shann, M.H. (1998), Professional Commitment and Satisfaction Among Teachers in Urban Middle Schools, *The Journal of Educational Research*, November/December, Vol. 92, No. 2, 67-73.
363. Simola, H., Kivinen, O, Rinne, R. (1997), Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, No. 8, 877-891.
364. Simpson, R.E. (1955), Professional Standards for Adult Education Administrators, *Bulletin of the California State Dpt. of Education*, Vol. XXIV, No. 16.
365. Singh, K., Billingsley, B.S. (1998), Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment, *The Journal of Educational Research*, March/April, Vol. 91, No. 4, 229-239.
366. Singh, M., Ed. (1998), *Adult Learning and the Changing World of Work*, Hamburg: Unesco Institute For Education.
367. Smith, R.O. et al., Eds. (2001), *AERC 2001: Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference*, East Lansing, Michigan, June 1-3, Michigan State University, East Lansing.
368. Sork, T.J. (1988), Exploring the Ethics of Professional Practice, in: Zukas, M., Ed., *Papers From the Transatlantic Dialogue, Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults*, Leeds, England: School of Continuing Education, University of Leeds.

369. Sork, T.J. (2001), Ethics in the Curriculum: A Study of Ethical Frameworks and Moral Imperatives Embedded in Adult Education Graduate Programs, in: Smith, R.O. et al., Eds. (2001), *AERC 2001: Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference*, East Lansing, Michigan, June 1-3, East Lansing: Michigan State University.
370. Sork, T.J., Chapman, V.L. and St. Clair, R., Eds. (2000), *AERC 2000: An International Conference, Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference*, British Columbia, June 2-4, Vancouver: University of British Columbia.
371. Српско лекарско друштво (2004), *Кодекс професионалне етике*, Београд: Српско лекарско друштво.
372. Sučić, S. i Ogrizović, M. (1985), School for Adult Education Personnel: Permanent Training of Adult Education Personnel, in: Šoljan, N.N., Ed., *Adult Education in Yugoslav Society*, Zagreb: Andragoški centar, 247-253.
373. Sulzberger, W., Hrsg. (1988), *Mitarbeiter und Teilnehmer in der Erwachsenenbildung, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs Projektgruppe Terminologie*, Salzburg: BMUKS.
374. Swanson, H. (1975), Are Extension Workers Professionals?, *Journal of Extension*, January/February.
- Š**
375. Špan, M. (1989), Obrazovanje kao razvojna funkcija radne organizacije, *Andragogija*, Vol. 33, Br. 7-9, str. 215-226.
376. Šporer, Ž. (1989), Elementi profesije, u: Šušić, B. i Maričić, S., prir., *Interdisciplinarnost i interprofesionalnost*, Zagreb: Scientia Yugoslavica.
377. Šporer, Ž. (1990), *Sociologija profesija, ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*, Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
378. Шукина, В.Н., ред. (1991), *Подготовка, пов'ішення кваліфікації і атестації научних і педагогічних кадрів: Проблеми і напрямлення розвитку*, Sbornik dokladov Mezdunarodnogo seminara ucenihi i specialistov, Moskva: VNIITE'MR.
- T**
379. Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999), Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire?, *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, Québec, Vol. 11, No. 2, Fall/Automne, 27-40.
380. Теңјовић, Л. (2002), *Спайсифика у психологији, њриручник*, Београд: Центар за примењену психологију.
381. Теодосић, Р., Ед. (1967), *Педагошки речник*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
382. Theile, E. (2002), On the Significance of the Changing professional identities especially for the future Competences of the Adult Educator, A paper presented at: *ESREA research network conference Adult Education and the Labour Market VII, Changing professional and vocational identities*, 30. may - 1. june, Roskilde University, Copenhagen: Roskilde University Press.
383. Thomas, A.M., Loadman, W.E. (2001), Evaluating Teacher Education Programs Using a National Survey, *The Journal of Educational Research*, Vol. 94, No. 4, March/April, 195-206.
384. Тодоровић, М., Недовић, С. (1996), *Социолошки речник*, Београд: Бона фидес.
385. Totton, N. (1999), The baby and the bathwater: 'professionalisation' in psychotherapy and counselling, *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol 27, No. 3, 313-324.
386. Tough, A. (1987), Potential Futures: Implications to Adult Educators, *Lifelong Learning*, September, 11, 1, 0-12.
387. Trantalidi, M. (2004), Spreminjajoč strokovni profil izobraževalca odraslih v Evropi, u: Đorđević, N., Svetina, M. ur., *Izobraževanje in usposabljanje učiteljev v izobraževanju odraslih*, 8. andragoški kolokvij, Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- U**
388. Underwood, T. and Wallace, H. (2000), Professionalizing the Discipline of Victim Services, in: Seymour, A. et al., Eds., *Professionalizing the Discipline*, Washington DC: National Victim Assistance Academy.
389. Urbick, T.M. & Gross, D.R. (1971), Counselor Education: A Profession on the Move, *The Journal of Educational Research*, Vol. 64, No. 8, April, 339-344.
- V**
390. Van Gent, B. (1991), The concept and profession of 'enlightenment work': a reaction to Bo Jacobsen, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 10, No. 3, 231-235.
391. Van Veen, K. et al. (2001), Professional orientations of secondary school teachers towards their work, *Teaching and Teacher Education*, Pergamon Press, No. 17, 175-194.
392. Verbitskaia, N.O. (2002), Obrazovanie vzroslykh na osnove ikh zhiznennogo (vitagenного) opyta, *Pedagogika*, No. 6, 14-19.
393. Verner, C. et al. (1970), *The Preparation of Adult Educators: A Selected Review of the Literature Produced in North America*, Syracuse and New York: ERIC Clearinghouse on Adult Education and Adult Education Association of the U.S.A.
394. Виштак, О.В. (2003), Motivatsionnye predpochtenii abiturientov i studentov, *Sotsiologicheskie issledovaniia*, No. 2, 135-138.

395. Владимирова, А., Акинфиева, Н. (2001), *Sovremennoe obrazovanie: politika vyzhivaniia ili razvitiia?*, *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly)*, No. 10, 3-7.

W

396. Watkins, J. (1999), UK Professional Associations and Continuing Professional Development: A New Direction?, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 1, January - February, 61-75.

397. Watkins, J. & Drury, L. (1999), Strategic Directions for UK Professional Associations, *Continuing Professional Development*, Issue 1, 31-40.

398. Webster-Merriam, A. (1995), *Webster's Dictionary*, Springfield: G & C Merriam Company.

399. Wheelwright, V. (2000), A profession in the future?, *Futures*, Vol. 32, 913-918.

400. Wilensky, H.L. (1964), The professionalization of everyone, *American Journal of Sociology*, 70, 2, 137-158.

401. Wilson, A.L. (1999), Creating identities of dependency: adult education as a knowledge-power regime, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 2, March- April, 85-93.

402. Wilson, A.L. (2001), Professionalization: A Politics of Identity, in: Hansman, C.A. & Sissel, P.A., Eds. (2001), *The Political Landscape of Adult Education*, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 91, Summer, San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Z

403. Zajda, J. (1999), Adult Education and Lifelong Learning: new developments in Russia, *Comparative Education*, Vol. 35, No. 2, 151-161.

404. Zajda, J. (2003), Lifelong Learning and Adult Education: Russia Meets the West, *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 49(1-2), 111-132.

405. Зазарский, Е., Сергеева, Н.И. ет ал. (1983), *Sovrsenstvovanie podgotovki kadrov kulturno-prosvetitelnoi rabotii*, Leningrad: Leningradskii ordena družbi narodov gosudarstvennii institut kulturi imeni N.K. Krupskoi.

406. Зборовский, Г.Е, Шуклина, Е.А. (2003), Professional'noe obrazovanie i rynek truda, *Sotsiologicheskie issledovaniia*, No. 4, 99-106.

407. Zmeyov, S.I. (1998), Andragogy: Origins, Development and Trends, *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 44(1), 103-108.

408. Звекић, У. (1990), Парсонсова социологија професија, у: Милић, А. и др., *Социологија друшћевне акције Талкојћа Парсонса*, Београд, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду.

409. Звекић, У., Савин, К. (1981), О професији - Социолошка анализа, *Социологија*, Вол. XXIII, Бр. 1-2, стр. 59-91.

Ž

410. Жуњић, С. (1983), Развој српске филозофске терминологије, у: Вујовић, С. ур., *Сјоменица Цвејќа Косићна, Зборник Филозофског факултета*, књига XIII-2, Београд: Београдски универзитет.

411. Županov, J. (1987), *Sociologija i samoupravljanje*, Zagreb: Školska knjiga.

412. Županov, J. i Šporer, Ž. (1984), Profesija sociolog, *Revija za sociologiju*, Vol. 14, No. 1-2, str. 11-46.