

CENTAR ZA ISTRAŽIVANJA I INOVACIJE U OBRAZOVANJU

Razumevanje društvenih ishoda učenja



ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SARADNJU I RAZVOJ

Sa engleskog prevela:

Jasmina Selmanović

Stručni recenzent:

Dr Jana Baćević

Izdavač:

Ministarstvo prosvete Srbije,
Nemanjina 22-26, Beograd

Prevod i stručnu recenziju ovog izdanja je finansirao
Fond za otvoreno društvo - Srbija

U originalu objavio OECD na engleskom i francuskom jeziku, pod nazivima:
Understanding the Social Outcomes of Learning
Comprendre l'impact social de l'éducation
© OECD 2007
Sva prava zadržana

© 2008 Ministarstvo prosvete Srbije za srpsko izdanje
Objavljeno po dogovoru sa OECD-om. Pariz
Kvalitet srpskog prevoda i koherentnost sa originalnim tekstom je odgovornost Ministarstva
prosvete Srbije

ORGANIZACIJA ZA EKONOMSKU SARADNJU I RAZVOJ (OECD)

OECD je jedinstveni forum u okviru kog zajedno deluju vlade 30 demokratskih država kako bi odgovorile na ekonomske, društvene i ekološke izazove globalizacije. OECD takođe predvodi napore u cilju razumevanja novih trendova i problema, poput korporativnog upravljanja, informacione ekonomije i izazova populacije koja stari, i pomaže vladama da na njih reaguju. Organizacija obezbeđuje okruženje u kome vlade mogu porediti svoja iskustva, tražiti odgovore na zajedničke probleme, identifikovati dobre prakse i raditi na koordinisanju domaćih i međunarodnih politika.

Zemlje članice OECD-a su: Australija, Austrija, Belgija, Češka, Danska, Finska, Francuska, Grčka, Holandija, Irska, Island, Italija, Japan, Kanada, Koreja, Luksemburg, Mađarska, Meksiko, Nemačka, Norveška, Novi Zeland, Poljska, Portugal, Sjedinjene Američke Države, Slovačka, Španija, Švajcarska, Švedska, Turska, Ujedinjeno Kraljevstvo. Evropska komisija učestvuje u radu OECD-a.

OECD-ovo izdavačko preduzeće (OECD Publishing) čini javno dostupnim rezultate prikupljenih statistika Organizacije i rezultate istraživanja o ekonomskim, društvenim i ekološkim temama, kao i konvencije, smernice i standarde oko kojih su se dogovorile zemlje članice.

Za objavljivanje ovog dela odgovoran je Generalni sekretar OECD-a. Izloženi stavovi i korišćeni argumenti ne predstavljaju nužno zvanično gledište Organizacije ili vlada zemalja članica.

Predgovor

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) dugo zastupa stav da obrazovanje igra važnu ulogu u ostvarivanju ekonomskog rasta i uspešnog zaposlenja. Sada proširujemo naše analize na polje društva: na društvene ishode učenja (eng. Social outcomes of learning-SOL). Ovaj izveštaj pomera granice. Stavljajući u središte pažnje uticaj obrazovanja na zdravstvo i građansku i društvenu angažovanost (eng. Civic and social engagement-CSE), izveštaj predstavlja nekoliko modela koji ne istražuju samo uzročne odnose između obrazovanja i ove dve sfere društva. Takođe, služi se empirijskim analizama iz međunarodnih baza podataka za istraživanje ovih složenih fenomena.

Projekat nazvan „Društveni ishodi učenja“ započeo je 2005. godine kao zajednički napor Centra za obrazovna istraživanja i inovacije (CERI) i međunarodnih indikatora OECD-a Mreže B, koje je podržalo 13 zemalja članica. U drugoj fazi projekta „Društveni ishodi učenja“ produbljuju se analize uticaja obrazovanja na zdravstvo i građansku i društvenu angažovanost.

Izveštaj potvrđuje da je opšti nivo obrazovanja zaista neophodan da bi ljudi unapredili zdravlje i postali aktivni građani, što predstavlja dva glavna cilja kreatora politika u zemljama članicama OECD-a, a i šire. Međutim, takođe se ističe i da ne postoji jednostavna veza između ovih elemenata, te da ne možemo očekivati poboljšanja na ova dva polja samo na osnovu povećanja investicija u obrazovanju. Problemi kao što nejednakost u pristupu pozitivnim posledicama obrazovanja su bitni faktori u svakoj proceni društvenih ishoda, kako za pojedinca tako i za društvo u celini.

Dodatak izveštaju koji pruža detaljniju analizu ove problematike dostupan je na Internet adresi www.oecd.org/edu/socialoutcomes/symposiums.

Izveštaj su priredili Tom Šuler, predsednik CERI, i Rišar Dežarden, predavač na Danskoj školi za obrazovanje.

*Barbara Išinger, direktorka
Direktorat za obrazovanje*

Reč zahvalnosti

Ovaj izveštaj nastao je kao rezultat prve faze projekta pod imenom „Društveni ishodi učenja“ zahvaljujući finansijskoj podršci i aktivnom učešću trinaest zemalja članica OECD-a: Austrije, Belgije (flamanski deo), Kanade, Japana, Luksemburga, Holandije, Novog Zelanda, Norveške, Južne Koreje, Švedske, Švajcarske, Ujedinjenog Kraljevstva (Engleska i Škotska) i Sjedinjenih Američkih Država. Zahvaljujemo međunarodnoj grupi stručnjaka čiji je rad dao osnovu za ovu sintezu (Leonu Fajnštajnu, Rikardu Sabatesu, Ketu Hemond, Tašveki Anderson, Aniki Soraindo, Dejvidu Kembelu, Džonu Lauglou, Ziglindi Rozenberger, Florijanu Volteru); Danu Andersonu i Lizi Hadson za njihovu kontinuiranu saradnju i članovima INES Mreže B koji su aktivno pružali informacije o važnim grupama podataka; danskom Univerzitetu za obrazovanje koji je bio domaćin i kosponzor međunarodnog simpozijuma o *Merenju društvenih ishoda učenja* održanog u martu 2006. u Kopenhagenu i učesnicima simpozijuma; Džonu Bineru, Tomu Hiliju, Klodu Sovadžou i drugim stručnjacima koji su dali svoj doprinos na savetodavnim sastancima, koji su određivali tok rada na projektu; našim ostalim kolegama iz OECD-a, naročito Marku Miri Derkoleu u Direktoratu za zaposlenje, rad i socijalnu zaštitu; nekolicini članova Upravnog odbora CERI koji su dali sveobuhvatne komentare na prethodni nacrt i Delfini Grandrije i Sindi Lageri-Babić za njihov rad na priređivanju izveštaja.

Tom Šuler i Rišar Dežarden

Sadržaj

Izvršni sažetak

Prvo poglavlje. Proširenje mere nja obrazovnih ishoda	19
1.1. Razumevanje društvenih ishoda učenja: osvrt i principi	19
1.2. Razlozi za proširivanje polja interesovanja na društvene ishode	23
1.2.1. Potvrđuje rastući interes za ishode obrazovanja, umesto za ulaganje sredstava i stope učešća	23
1.2.2. Odražava rastući pritisak na utvrđivanje odgovornosti	24
1.2.3. Priznaje međusobnu zavisnost različitih sektora socijalne i ekonomske politike	24
1.2.4. Bavi se sve intenzivnijom raspravom o društvenim vrednostima	25
1.3. Počeci SOL-a1	27
1.4. Osnovne sfere	28
1.4.1. Zdravstvo	29
1.4.2. Građanska i društvena angažovanost (CSE) ²	32
1.4.3. Zajednička pitanja: pitanja raspodele i međugeneracijske posledice	34
1.4.4. Negativne posledice	34
1.5. Zaključak	35
Literatura	36

Drugo poglavlje. Kratak nacrt veza: kapitali, sposobnosti i ishodi	39
2.1. Uvod	39
2.2. Učenje u višestrukim kontekstima tokom životnog veka: „Doživotno i sveobuhvatno životno učenje“	40
2.3. Ljudski i društveni kapital	42
2.4. Kompetencije	44
2.5. Ishodi i uticaji: lično, socijalno i ekonomsko blagostanje	47
2.6. Sažetak	51
Literatura	52

Treće poglavlje. Ključni elementi za postavljanje okvira za razumevanje i osmišljavanje društvenih ishoda učenja	55
3.1. Uvod	55
3.2. ARK modeli: apsolutni, relativni i kumulativni model	56

¹ DIU (Prim. prev.)

² GDA (Prim. prev.)

3.2.1. Apsolutni model	56
3.2.2. Relativni model	57
3.2.3. Kumulativni model	58
3.3. Pojedinačni naspram kontekstualnih efekata	59
3.3.1. Model - pojedinac u kontekstu (the self-in-context model)	59
3.3.2. Konteksti, okruženja i strukture	62
3.3.3. Sažetak: uloga obrazovanja kroz pojedinca u kontekstu	63
3.4. Perspektive sa više nivoa	64
3.5. Vrsta i izbor mera u učenju	66
3.5.1. Suženost opsega merenja obrazovanja zasnovanih na kvantitetu i kvalifikacijama	67
3.5.2. Obrazovni sadržaj/kurikulumi	67
3.5.3. Pedagoški metod	68
3.5.4. Šire poimanje okruženja za učenje	69
3.6. Zaključak	70
Literatura	71

Četvrto poglavlje. Ishodi učenja u vezi sa građanskom i društvenom angažovanošću	73
4.1. Uvod	73
4.2. Kako konceptualizovati i izmeriti različite oblike ishoda u vezi sa građanskom i društvenom angažovanošću (CSE)?	74
4.2.1. Šta je građanska i društvena angažovanost (CSE)?	74
4.2.2. Koji su to različiti oblici ishoda u vezi sa građanskom i društvenom angažovanošću (CSE)?	75
4.3. Koji su to uzročni mehanizmi koji mogu da povežu učenje sa građanskom i društvenom angažovanošću (CSE)?	76
4.4. Koji su to ostali faktori koji utiču na građansku i društvenu angažovanost (CSE)?	81
4.5. Šta zapravo znamo o uticaju obrazovnih postignuća na CSE?	81
4.5.1. Dokazi uticaja na kompetitivnu političku angažovanost	83
4.5.2. Dokazi uticaja na ekspresivno političko angažovanje	84
4.5.3. Dokaz uticaja na glasanje	86
4.5.4. Dokazi o uticaju na angažovanje u dobrovoljnim udruženjima	86
4.5.5. Dokazi uticaja na institucionalno i interpersonalno poverenje	87
4.6. Šta znamo o uticajima različitih obrazovnih iskustava na građansku i društvenu angažovanost?	89
4.6.1. Kurikulum	90
4.6.2. Pedagoški metod	91
4.6.3. Druga školska i vannastavna iskustva	92
4.6.4. Školski etos	93

4.7. Procene troškova-koristi	94
4.8. Zaključak	95
Literatura	98
Peto poglavlje. Uticaj učenja na zdravlje	103
5.1. Uvod	103
5.2. Kako se osmišljavaju i mere višestruki oblici uticaja obrazovanja na zdravlje? . . .	104
5.2.1 Šta podrazumevamo pod zdravljem?	104
5.2.2. Životni stil i korišćenje zdravstvenih usluga: glavne odrednice koje utiču na zdravlje pojedinca	105
5.3. Koji su uzročni mehanizmi koji mogu da povežu učenje i zdravstvene ishode? . .	108
5.4. Koji su ostali faktori koji utiču na zdravstvene ishode?	112
5.5. Šta zapravo znamo o uticaju obrazovanja na zdravstvene ishode?	112
5.5.1. Dokazi o direktnim i indirektnim efektima obrazovanja na zdravlje . .	113
5.5.2. Dokazi o indirektnim efektima koji se ostvaruju preko različitih uzročnih mehanizama	116
5.5.3. Dokazi o apsolutnim efektima naspram relativnih	119
5.6. Procene troškova i koristi	121
5.7. Zaključak	123
Literatura	125
Šesto poglavlje. Zaključci i implikacije: praktična i istraživačka agenda za društvene ishode učenja (SOL)	127
6.1. Podsetnik na ciljeve SOL-a	127
6.2. Prikazivanje koristi?	128
6.3. Naredni koraci	129
6.3.1. Pregled opštih ciljeva obrazovanja	129
6.3.2. Jačanje baze znanja	131
6.3.3. Obogatiti kolekciju podataka i analiza	133
6.3.4. Odrediti implikacije za pedagogiju, procenu i sisteme kvalifikacija . .	135
6.3.5. Razviti referentne tačke za pismenost	135
6.3.6. Negovati međusektorski dijalog	136
6.3.7. Naredni koraci za OECD	137
Literatura	138

Srodna dokumenta na internetu:

Merenje efekata obrazovanja na zdravlje i građansku angažovanost-

Procedure sa simpozijuma u Kopenhagenu

www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf

Izvršni sažetak

Obrazovanje utiče na život ljudi na način koji prevazilazi ono što se može meriti na osnovu zarada na tržištu rada i ekonomskog rasta. Pošto su kao takvi bitni, društveni ishodi učenja (SOL)- poput uticaja obrazovanja na zdravlje - sada ne samo da nisu dovoljno jasni nego nisu ni sistematično mereni. Ova sinteza izveštaja je prvi korak u sveobuhvatnom prikazivanju nekih obećavajućih otkrića u ovoj oblasti (videti Prvo poglavlje za opširno objašnjenje izvora izveštaja). Izveštaj je deo procesa koji ima za cilj da proizvede sredstva za izradu politika i analizu veza između učenja i blagostanja.

Osvrt i principi

Naše sadašnje shvatanje ovih veza potiče iz relativno slabe baze znanja. Ukoliko želimo da investicije u obrazovanje odražavaju navodni značaj ovih veza, moramo najpre da razvijemo jedinstvene modele za njihovo razumevanje. Takvi modeli bi trebalo da omoguće upravljačkim strukturama i javnosti da počnu da pružaju odgovore na sledeća pitanja:

- *Odgovornost*: šta pojedinci zapravo saznaju kao rezultat ulaganja društava u obrazovanje i obuku? Koje su posledice ovog procesa, ne samo po pitanju pojedinačnih zarada i ekonomskog rasta, već u širem kontekstu blagostanja pojedinaca i društva?
- *Nadmetanje za sredstva iz javne potrošnje*: koji je dokaz da treba podržati finansiranje obrazovanja uprkos konkurentnoj tražnji za sredstvima iz državne kase? Na primer, starenje društava bi moglo da odnese prevagu nad finansiranjem obrazovanja zbog brige o starim osobama, iako učenje može biti važno u održavanju zdravlja kroz starenje.
- *Prepoznavanje vrednosti*: kakva je uloga obrazovanja u usađivanju vrednosti u odnosu na blagostanje i socijalnu koheziju, kao i na zaposlenje? Koliki se značaj u obrazovnoj praksi pridaje razvoju građanskih navika i posmatraju li se one kao cilj?
- *Povezanost sektora*: kako možemo promovisati integrisano razmišljanje i delovanje u više sektora istovremeno kako bi se izvukla maksimalna dobit? Na primer, obrazovanje unapređuje zdravlje, ali i obrnut iskaz je tačan. Kako može unapređen dijalog između ovih sektora da ojača prednosti ovih međudejstava?

Kao središte interesovanja prve faze rada na izučavanju društvenih ishoda učenja (SOL) izabrane su dve velike oblasti - zdravstvo i građanska i društvena angažovanost (CSE). Ove oblasti su od velikog značaja za praktične politike, jer postavljaju različita socijalna i ekonomska pitanja. One pružaju opšti pregled kroz polja kao jednu celinu i specifična istraživanja određenih aspekata.

Razvijanje okvira

Učenje se ne odvija samo u školi - ono je istovremeno i sveobuhvatno životno učenje (odvija se u višestrukim kontekstima, na poslu, kod kuće i u našim društvenim životima) a takođe je i doživotno (od kolenke pa do groba). Ovi različiti tipovi učenja utiču jedni na druge na različite načine. Njihovi uticaji na ishode učenja su jednako složeni - bez obzira na to da li su u pitanju ekonomske ili društvene sfere, pojedinačne ili kolektivne, novčane ili nenovčane.

Ono što dalje usložnjava sliku su značajne nepoznanice u našoj bazi znanja o velikom broju pitanja, koje uključuju sledeće:

- *Kumulativni i interaktivni* uticaji sveobuhvatnog životnog učenja i doživotnog učenja.
- Potencijalni uticaji *implicitnog učenja, kasnije intervencije* u odrasloj dobi, pa čak i različiti tipovi formalnog obrazovanja.
- Uticaji različitih kurikuluma (opšti, akademski, stručni) i uticaji učenja u različitim *godinama i fazama*.

Radi razumevanja ovih odnosa korisno je razviti okvir za izgradnju modela i analiza koji će moći da se primenjuju u različitim kontekstima. Pored isticanja važnosti rešavanja ovih problema na jedan višestruk način, ovde su ukratko predstavljena tri važna elementa okvira.

1. ARK modeli: trostruki mehanizam koji obuhvata *apsolutne, relativne i kumulativne* efekte obrazovanja.

Apsolutni model podrazumeva da obrazovanje ima direktan uticaj na pojedinca. Ovaj model sugeriše da je bolje imati što veće obrazovanje i da sveobuhvatna ekspanzija obrazovanja može voditi ka opštem povećanju stepena određenog ishoda tamo gde se primenjuje. Krajnji ishod ekspanzije je

pozitivan - drugim rečima, barem su neke grupe na dobitku, dok druge ostaju na istom nivou i ne idu u gubitak. Međutim, obrazovanje može imati suštinski negativne efekte na pojedinačnom nivou, tako što na primer narušava samopouzdanje.

Relativni model predviđa da obrazovanje ima takav uticaj da može da menja poziciju pojedinaca u hijerarhiji društvenih odnosa. Ovaj model je poznat kao model koji razvrstava ili pozicionira. Dok obrazovanje za neke obezbeđuje korist, istovremeno druge stavlja u lošiju poziciju. Ovaj model pokazuje da ekspanzija obrazovanja nužno ne vodi ka opštem povećanju krajnjih koristi, već daje nulti zbir - ima i gubitnika i dobitnika.

Glavna premisa *kumulativnog modela* je posmatranje pojedinca u odnosu na grupu. Uspeh pojedinca zavisi od prosečnog nivoa obrazovanja njegovih ili njenih vršnjaka ili grupa koje ga/je okružuju (uključujući supružnike/ partnere). Određeni ishodi u vezi sa obrazovanjem verovatno će se ostvariti samo među grupama koje su dostigle sličan nivo obrazovanja i prisutnost ishoda se povećava zajedno s povećanjem prosečnog nivoa obrazovanja. Ovaj model je empirijski najteže primeniti, ali može biti značajan kao osnova za argumente koji potvrđuju da je obrazovanje javno dobro.

2. Pristup *pojedinac u kontekstu*: obrazovanje može imati uticaja na društvene ishode delujući na pojedince, naročito njihove mogućnosti i delovanje - tj. na njihovu sposobnost da donose životne odluke i njima se upravljaju. Ovaj pristup omogućava dublji prikaz toga kako obrazovanje može da utiče na ljude u njihovim svakodnevnim društvenim odnosima, bilo u porodici, na poslu, u zajednici ili širem društvenom kontekstu. Obrazovanje takođe utiče na izbor konteksta u kojima ljudi obitavaju, kao i na njihovu mogućnost da biraju između tih konteksta.

3. Treći element okvira je *kvalitativna dimenzija iskustava u učenju*. Preveliko oslanjanje na merenja učešća obrazovanja zasnovana na obimu i kvalifikacijama zanemaruje način na koji efekti obrazovanja zavise od prirode i kvaliteta učenja, makar koliko i od vremena uloženog u školovanje. Da bi se prenebregla ova ograničenja potrebno je sagledati *kontekst obrazovanja* (nivo i tip obrazovanja); *sadržaj obrazovanja* (kurikulum i pedagogija); i etos okoline u kojoj se odvija obrazovanje. Središte ove rasprave je obavezno školovanje. Potrebno je dodatno proširiti razmatranja na druge tipove i nivoe obrazovanja.

Istraživanje društvenih ishoda učenja

Izveštaj se služi ovim konceptima kako bi istražio dva aspekta društvenih ishoda učenja - zdravstvo i građansku i društvenu angažovanost (CSE). U CSE izveštaju su razmotrene originalne analize podataka koje primenjuju ARK modele u tekstovima kao što su Evropsko istraživanje društva (European Social Survey) i Evropska vrednosna studija (European Values Survey). U zdravstvu, model pojedinca u kontekstu se koristi kao okvir za razmatranje posledica obrazovanja za zdravlje. Ima prostora za detaljniju primenu okvira i na zdravstvo i na CSE, ali isto tako i na mnoge druge oblasti kao što su kriminal, antidruštveno ponašanje i siromaštvo.

Zdravstvo

Učenje može imati izrazito velike koristi za zdravlje. Troškovi pružanja zdravstvene zaštite će se u velikoj meri povećati, iz razloga demografske i tehnološke prirode, zbog starenja stanovništva većine država članica OECD-a i razvoja novih oblika lečenja. Ovde jasno postoji aspekt ograničenja troškova. Vlade treba bolje da shvate potencijalnu uštedu dobijenu promenama praktične politike u vezi sa ulaganjem u obrazovanje, ne samo za decu školskog uzrasta, već i za odrasle.

Drugo, postoji pozitivniji aspekt *poboljšanja blagostanja i kvaliteta života*. Pored sprečavanja bolesti ili obezbeđivanja efikasnijeg lečenja, i obrazovanje može omogućiti ljudima da mnogo više povedu računa o zdravlju. Ovaj aspekt je teško izmeriti, što ne umanjuje njegovu izuzetnu važnost.

Međutim, pored sve više dokaza o uzročnoj vezi između obrazovanja i zdravlja, nije potpuno jasno koliko je ovaj uticaj značajan i dosledan niti kako se može kontrolisati. Izveštaj ispituje brojne alternative. Ukratko, obrazovanje može pomoći ljudima da žive kvalitetnijim životom, uz izbor zdravijeg životnog stila, i može da ublaži loše zdravstveno stanje omogućujući ljudima da se bolje odnose prema svojoj bolesti i da spreče dalje narušavanje zdravlja. Postoje tri glavne vrste uticaja:

- *Indirektni* efekti obrazovanja na zdravstvo, poput onih kroz prihode.
- *Direktni* efekti, kao što su promene u pojedinačnim sposobnostima i veštinama, promene u stavovima prema riziku i promene u efikasnosti i samopouzdanju.

- *Međugeneracijski* efekti uticaja obrazovanih roditelja na zdravlje svoje dece.

Povećanje broja godina provedenih u obrazovanju je u osnovi povezano sa boljim zdravljem, blagostanjem i zdravstvenim navikama. U nekim slučajevima, dokazi su čvrsti i nagoveštavaju uzročnost.

Građanska i društvena angažovanost (CSE)

Obrazovanje se obično pozitivno povezuje sa CSE, ali dok nivoi obrazovanja rastu mnoge zemlje dele zabrinutost zbog opadajućih trendova učešća glasača i stanja angažovanosti građanstva. Pošto kreatori praktičnih politika direktno učestvuju u osmišljavanju i nadziranju sistema obrazovanja, logično je da se na škole gleda kao na način povećavanja građanske i društvene angažovanosti mladih ljudi.

- Iskustva učenja mogu pozitivno doprineti građanskoj i društvenoj angažovanosti na brojne načine:
- Usmeravanjem onoga što ljudi već znaju sadržaj obrazovanja obezbeđuje znanje i iskustvo koji potpomažu CSE.
- Razvijanjem sposobnosti koje omogućavaju ljudima da primene, doprinesu i razviju svoje znanje o CSE.
- Negovanjem vrednosti, stavova, uverenja i motivacija koji podstiču CSE.
- Podizanjem društvenog statusa - ovo se odnosi na oblike CSE koje određuje relativna pozicija pojedinaca u društvenoj hijerarhiji.

Međutim, pogrešna je pretpostavka da duže školovanje automatski podrazumeva visok nivo društvene i građanske angažovanosti. Veze su mnogo kompleksnije, što se može videti pri primeni ARK modela. Na primer, konkurentniji oblici političkog angažovanja, kao što je pripadnost nekoj političkoj partiji, najbolje se uklapaju u relativni model, dok se manje konkurentni oblici, kao što je marširanje na demonstracijama, najbolje uklapaju u apsolutni model.

Još jedno važno otkriće je da ponuda u vidu dužeg školovanja i više građanskih kurseva predstavlja ograničen i delimičan odgovor. Bolje je pozabaviti se kvalitetom iskustava u učenju i pristupima učenja u formalnom školskom okruženju i van njega. Kurikulum, školski etos i pedagogija su ključne varijable u razvoju CSE. Izgleda da neki oblici učenja bolje podst-

iču CSE - okruženje koje ističe odgovornost, otvoreni dijalog, poštovanje i primenu teorija i ideja u praktičnim i grupnim poslovima izgleda da bolje funkcionišu od samog „građanskog obrazovanja“.

Vrednovanje ishoda

Pridodavanje kvantitativne (brojčane) i finansijske vrednosti društvenim ishodima je težak posao. Obično to više odgovara zdravstvu nego CSE, ali u svakom slučaju treba pažljivo i osetljivo baratati procenama. Postoji nekoliko primera grubih analiza. Koristeći QUALIS (kvalitet godina života) jedna hola-dnska studija procenjuje da svaka dodatna godina provedena u obrazovanju pospešuje zdravlje muškaraca za 0,6 % i žena za 0,3 %. Konkretniji primer je simulaciona analiza sprovedene u Ujedinjenom Kraljevstvu koja pokazuje da bi podizanje nivoa obrazovanja odraslih žena bez kvalifikacija na nivo osnovnih kvalifikacija tj. stručnosti smanjilo opasnost od depresije u 42. godini starosti sa 26 % na 22 %, štedeći na taj način oko 200 miliona funti godišnje.

Zaključci i program

Postoji veliki broj oblasti predloženih za razmatranje u sledećoj fazi projekta:

- *Pregled javnih ciljeva obrazovanja:* pažljivo istražiti u kojoj meri su ciljevi, kao što su poboljšanje zdravlja ili podsticanje građanskog učešća, navedeni kao izričiti ciljevi obrazovanja i, ukoliko je tako, koji su kriterijumi i mere korišćeni za procenjivanje napretka.
- *Jačanje baze znanja:* SOL je oblast koja nije jako teorijski niti dokazno zasnovana. Osnovne oblasti za razvoj su konceptualni konstrukti za analizu društvenih ishoda, pokazatelji praktičnih politika i drugo, kao i primena *analize troškova i koristi*.
- *Obogaćenje analize postojećih podataka:* može se uraditi veći posao sa postojećim bazama podataka. Dalja izgradnja i primena longitudinalnih podataka, eksperimentalna konstrukcija, analize biografija i dubinske studije o procesima učenja važan su prioritet.
- *Istražiti uticaje na pedagogiju, procenu i sistem kvalifikacija:* učenje odraslih i implicitno učenje igraju veliku ulogu u društvenim ishodima, ali

često su nedovoljno priznati. Rad na društvenim ishodima učenja (SOL) iziskuje dalji razvoj razumevanja načina na koji su različita postignuća u učenju priznavana i vrednovana.

- *Širenje opsega standarda pismenosti*: proširivanjem opsega za merenje postignuća u obrazovanju treba uzeti u obzir aspekte kao što su zdravstvena i građanska pismenost.
- *Jačanje međusektorskog dijaloga*: povezivanje sektora je uvek poželjno, ali retko kad ostvarivo. Korišćenje rezultata ispitivanja društvenih ishoda učenja (SOL) kao sredstva za promovisanje dijaloga između sektora bi bio prvi koristan korak.

Prvo poglavlje

Proširenje merenja obrazovnih ishoda

U ovom poglavlju raspravljamo o tome zašto je potrebno bolje razumeti veze između obrazovanja i ličnog, društvenog i ekonomskog razvoja i predstaviti ih kako kreatorima politika tako i široj javnosti. Takođe predstavljamo osvrt na rad Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) koji je prethodio projektu „Društveni ishodi učenja“ (SOL), kao i razloge za merenje društvenih ishoda.

1.1. Razumevanje društvenih ishoda učenja: osvrt i principi

Obrazovni sistemi zemalja članica OECD-a nastavljaju da se razvijaju, dok ukupni resursi, novac, vreme i uloženi trud, posvećeni formalnom i neformalnom obrazovanju, dostižu do sada neslućene nivoe. Da li se sve to ulaganje isplati? Da li se ti resursi raspoređuju i koriste na način koji ispunjava ono što društvo očekuje od obrazovnog sistema? Da li se prilike za obrazovanje pružaju u pravom trenutku i da li su raspoređene tokom životnog veka na najefikasniji način? Ova pitanja su od velike društvene, političke i ekonomske važnosti. Stupanje u proces sticanja formalnog obrazovanja je glavna odrednica za otvaranje životnih mogućnosti i može da pojača ili umani društvene nejednakosti u zavisnosti od konteksta u kome su škole i kurikulum (kako skriveni tako i utvrđeni) organizovani (videti Primer 1.1).

Malo ko će osporavati da su uticaji obrazovanja širi od ekonomske sfere. Sveukupna korist, kako za pojedince tako i za društvo, veća je od tržišnih procena poput zbira zarada koje ljudi ostvare kao rezultat postignutog stepena obrazovanja. Pored toga što pruža znanje i veštine neophodne za učešće na tržištu, obrazovni sistem je glavni faktor socijalizacije u modernom društvu. Visoko obrazovanje i obrazovanje odraslih nastavljaju ovaj proces, dok u isto vreme usmeravaju ljude da se identifikuju kao članovi društva i porodice. Obrazovanje na svim uzrastima ima važnu ulogu u održavanju društvene kohezije i ličnog blagostanja.

Primer 1.1. Obrazovanje, školovanje i učenje

Obrazovanje, školovanje i učenje su usko povezani termini i ponekad se koriste bez jasne linije podele ili razlikovanja u značenju. Za potrebe ovog izveštaja, ovde ćemo predstaviti određene smernice u tumačenju ovih izraza.

Učenje se odnosi na širok spektar mogućih obrazovnih iskustava i uticaja. Stepenn njihove formalizovanosti može da varira u zavisnosti od strukture, ciljeva, priznanja i namera.

- *Formalno učenje* se obično odvija u nekoj instituciji za obrazovanje ili obuku, poseduje određenu strukturu (u smislu ciljeva, vremena i podrške) i vodi ka diplomi. Postoji namera osobe koja uči.

- *Vaninstitucionalno učenje* ne odvija se u instituciji za obrazovanje ili obuku i obično ne vodi ka diplomi. Ono, međutim, poseduje određenu strukturu (u smislu ciljeva, vremena i podrške). Može se ostvariti na radnom mestu i kroz aktivnosti udruženja građana i organizacija. Može se, takođe, ostvariti kroz organizacije ili usluge koje su osnovane kao dodatak formalnom sistemu učenja, npr. umetnost, muzika ili sport. Postoji namera osobe koja uči.

- *Implicitno učenje* je ishod svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih za posao, porodicu, zajednicu ili slobodno vreme. Nema definisanu strukturu (u smislu ciljeva, vremena i podrške) i obično ne vodi ka diplomi. Može da postoji namera, ali u većini slučajeva je nema (tj. učenje je slučajno).

Obrazovanje nije ograničeno osnovnim školovanjem i u skladu je s perspektivom doživotnog učenja – onom koja prepoznaje da se učenje odvija tokom celog života i u različitim kontekstima (videti Odeljak 2.2 radi detaljnijeg objašnjenja doživotnog i sveobuhvatnog životnog učenja). Međutim, zbog nedovoljno podataka veći deo empirijski dobijenih informacija u ovom izveštaju odnosi se na školovanje i formalne nivoe obrazovanja koji se vezuju za priznata zanimanja.

Sistemi obuke i obrazovanja odnose se na organizovano pružanje obrazovnih usluga.

Međutim, ovaj konsenzus je osnova za teorijski razvoj, kao i dobra osnova za informacije potrebne da bi se donosile ispravne odluke o obrazovnim politikama. OECD već duže promoviše značaj obrazovanja kao ulaganja. Ali,

dok teorija ljudskog kapitala povezuje obrazovanje sa tržišnim rezultatima i daje čvrst okvir za naučna istraživanja i analize politika, još nema opšteprihvaćenih okvira koji povezuju obrazovanje sa društvenim ishodima. Društveni ishodi se pominju u knjigama o ljudskom kapitalu i, u nekim slučajevima, su i izmereni, tj. brojačno predstavljeni. Danas postoji svest o tome da je potrebno bolje razumeti veze između obrazovanja i ličnog, društvenog i ekonomskog razvoja i predstaviti ih kako kreatorima politika tako i široj javnosti (OECD, 2001a). Potrebni su nam jasni modeli za bolje razumevanje ovih odnosa; za sakupljanje i povezivanje onoga što znamo i onoga što želimo da znamo i za definisanje njihovog uticaja na obrazovne politike (Behrman and Stacey, 1997; McMahan, 1999; Wolfe and Haveman, 2001; Schuller et al., 2004; Baudelot and Leclercq, 2005; Psacharopoulos, 2006).

OECD-ov Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju (CERI) u saradnji sa OECD INES-om (Međunarodni indikatori obrazovnih sistema) Mreže B¹ pokrenuo je 2005. godine projekat pod nazivom "Merenje društvenih ishoda učenja" (eng. Social Outcomes of Learning - SOL). Šire gledano, namera istraživanja bila je da informiše dijalog u nekoliko sektora o prirodi veze između učenja i blagostanja.

Ovaj projekat teži da:

- razvije okvir za analizu ovih raznolikih veza;
- podstakne sakupljanje i upotrebu dokaza o društvenim ishodima učenja;
- proširi osnovna znanja o celokupnim prednostima za pojedince i društvo;
- doprinese donošenju bolje integrisanih politika u obrazovanju i ostalim domenima, naglašavajući interakcije između ekonomskih i društvenih ishoda;
- šire objasni uticaje prakse u obrazovanju.

Ovaj izveštaj nazivamo sintezom jer ima za cilj da poveže konceptualno i analitičko mišljenje koje je do sada prisutno u projektu SOL. Glavni izvori su:

- Dva velika rada, svaki na temu jedne oblasti: o zdravlju, koji je napisao Leon Fajnštajn (Leon Feinstein) i njegove kolege iz Centra za istraživanje širih koristi učenja na Londonskom univerzitetu, UK, i o građanskoj i društvenoj angažovanosti (CSE), koji je napisao Dejvid Kembel (David Campbell) sa Univerziteta Notr Dam, SAD. Inovativni i veoma značajni

¹ Odgovorni za pronalaženje indikatora o ishodima obrazovanja.

radovi su već objavljeni u radu "Merenje uticaja obrazovanja na zdravlje i građansku/društvenu angažovanost" (eng. Measuring the Effects of Education on Health and Civic/Social Engagement) (vidi www.oecd.org/edu/socialoutcomes). Oni sadrže i podrobnu raspravu o pitanjima modela, kao i pregled relevantne literature.

- Reakcije na ove radove, kao i slični radovi o određenim pitanjima i situacijama u pojedinim državama, predstavljeni na simpozijumu SOL održanom u Kopenhagenu u martu 2006.
- Rasprave u okviru SOL Savetodavne grupe (SOL Advisory Group), Mreže B i drugih tela.
- Dostupna literatura na ovu temu.

U pripremi je dodatni izveštaj o opsegu razvoja indikatora za društvene ishode – drugim rečima, o mogućnostima za sistematično sakupljanje uporedivih statističkih podataka koji se odnose na veze između obrazovanja i društvenih ishoda. Ovo je složena stručna oblast, koja iziskuje zasebnu obradu. Pored toga serija analiza pojedinačnih iskustava različitih zemalja biće objavljena na Internetu.

Ostatak ovog poglavlja pruža osvrt na rad OECD-a koji je prethodio projektu SOL, kao i na razloge za merenje društvenih ishoda. Drugo poglavlje pruža pregled veza između različitih vrsta učenja, sposobnosti i novčane i nenovčane ishode u kontekstu doživotnog učenja. Tu je, kao ključni, uvršten i odnos između ljudskog i društvenog kapitala. Treće poglavlje govori o prvom velikom cilju projekta, skicirajući okvir kroz koji se može sprovesti analiza društvenih ishoda. Tu su predstavljeni razni modeli i opisani faktori koji uslovljavaju prikupljanje relevantnih i čvrstih dokaza.

Četvrto i Peto poglavlje sadrže nacrt empirijske primene ovog pravca razmišljanja na dve odabrane oblasti. Ovo je, nužno, veoma shematski predstavljeno, ali cilj je da se pokaže kako okvir može empirijski da se primeni da bi se izvukli rezultati iz već postojećih podataka. U Šestom poglavlju izvodi se zaključak o politikama obrazovanja i sakupljanju podataka.

Ovaj izveštaj namenjen je različitoj publici: kreatorima obrazovnih politika, istraživačima iz različitih disciplina i različitih metodoloških opredeljenja, kao i onima zainteresovanim za uticaje koje obrazovanje ima na naše pojedinačne i zajedničke živote. To je samo prvi korak na putu otkrivanja ovog neistraženog polja. Sledeći korak će biti usavršavanje i razvoj ovog okvira, kao i proširivanje analize i na druge vrste učenja, a ne samo formalno školsko i fakultetsko.

1.2. Razlozi za proširivanje polja interesovanja na društvene ishode

Širenje polja interesovanja predstavlja veliku promenu za OECD iz više razloga. Iako svi ne ukazuju na isti pravac promene, zajedno čine jak podstrek za širenje opsega mišljenja o rezultatima investiranja u obrazovanje.

1.2.1. Potvrđuje rastući interes za ishode obrazovanja, umesto za ulaganje sredstava i stope učešća

Do sada je glavno polje interesovanja vlada bilo koliki je broj učenika koji se obrazuju na različitim nivoima, kao i to koliki resursi su odvojeni za njih i za ceo obrazovni sistem. Takođe su ih zanimala i pitanja kvalifikacija koje se stiču na različitim nivoima i stopa diplomiranja. Međutim, i vlade i javnost sve više žele da vide rezultat tog ulaganja – šta su učenici u stvari naučili i šta će biti rezultat tog učenja.

Oslanjanje na ovo interesovanje (kao i njegovo uvećavanje) jedan je od glavnih razloga za izuzetan uspeh profila PISA projekta OECD-a, koji direktno meri šta su petnaestogodišnji učenici u šezdesetak zemalja naučili (OECD, 2004). Ipak PISA se odnosi samo na jedno godišće i koncentriše se na veštine i sposobnosti, a ne na ono što se dešava kao posledica učenja. Međunarodno istraživanje pismenosti odraslih ((The International Adult Literacy Survey-IALS (OECD and Statistics Canada, 2000)) i projekat koji je usledio, Međunarodno istraživanje pismenosti i životnih veština odraslih ((The Adult Literacy and Lifeskills Survey-ALL (OECD and Statistics Canada, 2005))), proširili su polje interesovanja i na učenje i veštine odrasle populacije, stare između 16 i 65 godina, ali su imali manje uticaja, najviše zato što za uređivanje učenja u odrasloj dobi nema jedinstvene i jasno prepoznatljive institucionalne nadležnosti. Druga analiza OECD-a pokazuje celokupni uticaj porasta prosečnog nivoa obrazovanja na bruto nacionalni proizvod-BNP (OECD, 2001b) i uspeh pojedinaca na tržištu i tržištu rada (OECD, 2006b). Zato je sledeći korak da se analizom obuhvati i uticaj koji učenje ima na lične živote pojedinaca, kao radnike, građane i članove porodica. Rad SOL-a koji je dole opisan direktno se bavi ovim pitanjem pretpostavljajući da je cilj obrazovnog sistema jednim delom da omogući ljudima da žive zdravim životima, kao i da imaju aktivnu ulogu u građanskom i društvenom životu.

1.2.2. Odražava rastući pritisak na utvrđivanje odgovornosti

Logično je pretpostaviti da stanovnici svake demokratske države žele da znaju na šta se troši novac poreskih obveznika, kao i to kakav je učinak javnih i privatnih ustanova. Bilo bi dobro kada bi se poverenje u ovoj sferi razvijalo uporedo sa sazrevanjem društva, ali političari su svesni da to nije uvek tako. Javna potrošnja ne raste uvek kao deo BNP-a, ali predstavlja njegov značajan deo i građani imaju pravo da, koliko je to moguće, znaju koliko se efikasno troši taj novac. Ključno je postaviti i dati odgovor na pitanje odgovornosti.

Ovo vuče mnoštvo posledica. Prvo, to znači da je veći pritisak da se uvede transparentno merenje javne potrošnje, produktivnosti, pravičnosti i efikasnosti. Merenje je glavni pratilac odgovornosti. Ali dok širenje interesa za učinke obrazovanja može i treba da podstakne inovacije u merenju, to povlači rizik da će merenje biti nepotrebno usko ako ne postoji odlučnost da se uskladi sa stvarnim ciljevima. Drugo, doći će do rasprave o tome šta neka javna delatnost, poput obrazovanja, namerava da postigne; po logici, ovo bi trebalo da prethodi merama koje će se koristiti da bi se osigurala odgovornost i da ih oblikuje, ali to nije uvek tako. Treće, nadmetanje između javnih delatnosti jača zajedno sa povećanjem zahteva za davanje iz javne kase. Očigledan je primer uticaja na demografiju; starije generacije u zemljama članicama OECD-a imaju veće zahteve od socijalnih i zdravstvenih službi, tako da je obrazovanje suočeno sa mogućnošću smanjenja javnih ulaganja zbog pomeranja političkih prioriteta.

To može da znači da će obrazovne politike, u odnosu na ranije, suziti fokus na takozvane ključne funkcije koje se tiču učinka i konkurencije na tržištu rada. Međutim, promene na poljima različitosti i migracija, globalnog zagravanja, zdravstvenih rizika i prilika zbog dužeg životnog veka ljudi, promene u upravi na lokalnom i međunarodnom nivou, kao i sve veća nesigurnost u budućnost, sve to povećava važnost društvene uloge obrazovanja. Svrha ovog SOL-ovog izveštaja je da proširi tu žižu interesovanja. Pretpostavlja se da obrazovanje mora biti odgovorno društvu, ali da se ta odgovornost mora tumačiti dovoljno široko da bi se uveli i sagledali različiti ciljevi.

1.2.3. Priznaje međusobnu zavisnost različitih sektora socijalne i ekonomske politike

S jedne strane, obrazovanje samo po sebi ne može rešiti društvene i ekonomske probleme. Ono je ključni činilac ekonomskog uspeha i društvenog

blagostanja, ali ni najbolji obrazovni sistem neće doneti napredak i mir ukoliko se opšti uslovi uporno bore protiv njih. Čak je mnogo verovatnije da će druge politike imati mnogo veću šansu za uspeh ako uzmu u obzir obrazovnu dimenziju i prikladno se povežu sa pružanjem obrazovanja. Očigledan primer je poboljšanje zdravlja pojedinca, gde uspeh politike zavisi od toga koliko je javnost svesna toga šta čini zdrav život i koliko su ljudi sposobni da promene svoje navike u skladu s tim. Drugi primer vezan je za siromaštvo. Istraživače socijalnih politika sve više interesuje u kojoj su meri obrazovna iskustva uzrok siromaštva u odraslom dobu, kao i vid uključivanja obrazovanja u okvir opširnije strategije za borbu protiv siromaštva.²

Ova uzajamna zavisnost predstavlja veliki analitički problem, jer otežava izolovanje određenih varijabli i prepoznavanje tačnog dejstva pojedinih koraka ili politika. Ali ipak, kako je napomenuto u nedavno urađenoj OECD-ovoj proceni Strategije rada, “iskustva iz protekle decenije su istakla postojanje interakcije između politika različitih oblasti... dalje istraživanje ovih potencijalnih sinergija može dovesti do boljeg učinka politike zapošljavanja” (OECD 2006b, str.16).

Izveštaj ukazuje na složenost ovih interakcija i na koji način to utiče na našu sposobnost da prepoznamo koji će biti ishodi obrazovanja. Ta složenost često ograničava analizu, te su njeni zaključci privremeni. Kako je učenje čvrsto vezano za kulturu i kontekst, kvantitativni modeli ispitivanja su samo jedan od mogućih pristupa – neke druge forme pristupa (npr. etnografsko istraživanje) mogu otkriti aspekte i odnose koje kvantitativni modeli ne mogu sami do kraja istražiti. Rad u ovoj sferi je još u začetku. Jedan od najvažnijih ciljeva ovog izveštaja je da se omogući podrobnije i sistematičnije istraživanje na ovom polju.

1.2.4. Bavi se sve intenzivnijom raspravom o društvenim vrednostima

Individualizacija i globalizacija su dva šira trenda koja stvaraju sve veću raznolikost vrednosti u mnogim društvima. Individualizacija je skoro po definiciji takva, jer ljudi biraju kako će živeti i kuda će se kretati – ponekad u okviru jakih ograničenja, ali ipak, uopšteno posmatrano, mnogo više nego

² Ovo je tema sadašnjeg rada u okviru OECD-ovog Direktorata za zaposlenje, rad i društvenih odnosa. Rad koji je uradio Makin (Machin, 2006) o društvenim nedostacima i iskustvima iz obrazovanja je koordiniran zajedno sa projektom SOL.

ranije. Za globalizaciju se često kaže da deluje homogenizujuće, ali jedna od njenih posledica su povećane migracije u raznim delovima sveta. To znači da društva obuhvataju populaciju koju karakteriše raznolikost rasnih, etničkih i religijskih porekla. To dovodi do ponekad veoma vidljivih napetosti i rasprava o društvenim vrednostima, a u okviru toga i o obrazovnim ciljevima.

Istaknut primer ovakve rasprave je pitanje uloge religije u obrazovanju i to do koje mere država treba da podržava ili ograniči isticanje različitih religijskih stavova u javnom obrazovnom sistemu. Manje dramatičan oblik ovog pitanja se postavlja sada, kao i ranije, u raspravama o vrednostima i ponašanjima koje obrazovni sistem treba, ili pak ne treba da razvija kod učenika. Jedna od tih vrednosti je tolerancija - termin koji je sam po sebi sporan. Ovo može biti veoma važno u vremenu kada se mnogo govori o društvenoj koheziji i ulozi koju obrazovanje ima u njenom podsticanju - ili ometanju. I još jednom, ovaj izveštaj se trudi da pokrene ovakvo pitanje. Iznosi pitanja o svrsi obrazovanja u modernim demokratskim društvima.

Svi ovi faktori zajedno, u različitim zemljama članicama OECD-a i na različite načine, objašnjavaju rastuće interesovanje za društvene ishode učenja i daju objašnjenje ideja iza projekta SOL. Vlade, kao i ostale zainteresovane strane, svesne su da obrazovanje proizvodi efekte koji se ne mogu procenjivati samo kroz kvalifikacije i prihode. Oni mogu biti direktni ili indirektni, planirani ili neplanirani. Vlade i ostali zainteresovani im mogu pridati sasvim različitu vrednost. Ali, ne mogu započeti razumnju diskusiju o uticaju, uspehu i efikasnosti obrazovanja, kao ni o njenom relativnom pravu na udeo u javnoj potrošnji, bez shvatanja koliki je opseg tih efekata i načina kojima se do njih dolazi.

Potrebno je predstaviti još jednu stavku. Analiza koja je ovda predstavljena bavi se efektima obrazovanja i prirodno je što posebno ističemo one oblasti u kojima su oni naročito jasni i jaki. Projekat SOL, međutim, nije osmišljen kao analitička vežba koja će podržavati trenutne troškove i prakse u obrazovanju. Drugim rečima, nije namera da se pokaže kako obrazovanje uspešno dostiže šire društvene ciljeve. Baš naprotiv, glavni cilj je da se, imajući u vidu obrazovne politike, pokrene debata o tome kako menjanjem forme, sadržaja, pedagogije i odabirom najboljeg trenutka obrazovanje može postati još efikasnije.

Po istom principu može uslediti da učenje koje nije deo formalnog sistema postane jednako ili čak i efikasnije. I to je jedno od naših polazišta. Pošto je uključivanje neformalnog učenja u analizu komplikovano, to znači da u ovoj

ranoj fazi imamo malo empirijskih rezultata o neformalnom učenju, na primer na radnom mestu. Ali okviri koji su ovde postavljeni mogu se lako primeniti i na druge vrste učenja; a preporuke za dalje sakupljanje podataka će, uz formalno, pokrivati i neformalno učenje.

1.3. Počeci SOL-a

Ovaj izveštaj se nadovezuje na ranije pokušaje OECD-a da proširi opseg svojih pojmovnih i analitičkih alata kako bi oni pokrili i društvenu dimenziju. Naročito je bitan izveštaj iz 2001. godine, "Blagostanje država" (eng. The Well-Being of Nations), gde je, pored poznatijeg i ograničenijeg pojma ljudskog kapitala, društveni kapital istaknut kao ključni koncept pri usvajanju politika. Osnovno stanovište u njemu je da bez razumevanja načina na koji norme i mreže (društveni kapital) oblikuju težnje ljudi i njihovu sposobnost da steknu i primene znanje o obrazovnim politikama nedostaje jedan suštinski element (dalje objašnjeno u Drugom poglavlju).

Jedna od bitnih niti u stvaranju projekta SOL bio je rad OECD-ove INES B Mreže. Ova grupa teži da unapredi znanje kreatora obrazovne politike, posebno se usredsređujući na ishode, tj. rezultate obrazovanja. Mreža B je oduvek bila usredsređena na ljudski kapital i njegov odnos sa ekonomskim ishodima obrazovanja. Proširujući "Blagostanje država", Mreža B želela je da proširi svoje indikatore da bi obuhvatili širi spektar ishoda obrazovanja i bolje prikazali sveukupan efekat koji obrazovanje ima na pojedinca i društveno blagostanje. Ovo je Mrežu B podstaklo da formuliše predlog o daljem radu na proceni društvenih ishoda.

U isto vreme CERI je počeo da formuliše predlog o istraživanju efekata obrazovanja na društvena pitanja, kao što su zdravlje i društveni kapital, proširujući rad Centra za istraživanja o širim koristima učenja u Londonu (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning in London). Ta dva predloga su spojena i 2004. godine države su pozvane da se priključe projektu SOL. Jedanaest zemalja se odmah prijavilo, a sada ih ima trinaest.³

Rasprave između Upravnog odbora CERI (CERI Governing Board) i Save-todavne grupe SOL (SOL Advisory Group) dovele su do jasno usredsređenog

³ Austrija, Belgija (flamanski deo), Kanada, Japan, Luksemburg, Holandija, Novi Zeland, Norveška, Južna Koreja, Švedska, Švajcarska, Ujedinjeno Kraljevstvo (Engleska i Škotska) i SAD.

interesovanja u širokom polju mogućih opcija. Nacrt projekta imao je tri komponente:

- *Metodološka komponenta.* Ovo obuhvata identifikovanje odgovarajućih modela za pronalaženje veza između obrazovanja i određenih društvenih sfera; ispitivanje uzročnosti ovih veza; posmatranje dalje od uobičajenih veza da bi se pojasnilo kakve efekte imaju različite vrste i nivoi obrazovanja. Zbog toga je stavljen jak naglasak na identifikaciju modela koji predstavljaju ove veze u shematskoj formi, bez obzira na to da li postoje empirijski podaci koji bi mogli da pruže prave rezultate.
- *Empirijska komponenta.* Da bi se izbegla apstraktna primena modela, bilo je neophodno da počnu da se primenjuju na posebne sfere, tamo gde su postojali relevantni podaci. Kada su izabrane ključne sfere, zdravstvo i građanska i društvena angažovanost (vidi dole), naloženo je da se napišu izveštaji koji će dati prikaz trenutnog znanja i, u zavisnosti od ograničenja vremena i sredstava, originalnu analizu.
- *Razvoj indikatora.* Zahvaljujući sudelovanju B mreže, mogli smo da iskoristimo njihovo značajno tehničko iskustvo pri ispitivanju okvira za razvoj pokazatelja, koristeći i postojeće i buduće skupljene podatke. Dodatna publikacija o okviru razvoja pokazatelja je u pripremi.

U središtu interesovanja projekta SOL je opšti efekat koji obrazovanje ima, a ne ocenjivanje pojedinačnih koraka smišljenih da bi poboljšali građanstvo ili zdravlje.⁴ Njihova evaluacija bi zasigurno dala mnogo više prepoznatljivih ishoda, ali ispravno ili ne, ovo nam nije bio prioritet.

1.4. Osnovne sfere

Ovaj izveštaj uspostavlja istraživanja koja teže da prošire merenje ishoda obrazovanja. Uzimajući u obzir broj mogućih primena, prvi zadatak bio je izbor sfera koje će se posmatrati. Iz sledećih razloga izabrani su *zdravstvo i građanska i društvena angažovanost (CSE)*. Prvo, to su oblasti od velikog značaja za izradu praktičnih politika i pokreću pitanja koja se odnose na društvo i ekonomiju. Drugo, već postoji određeno znanje o tome, što će nam omogućiti

⁴U oblasti zdravlja, ovo je tema sadašnjeg rada u okviru OECD-ovog Direktorata za zaposlenje, rad i društvenih odnosa o ekonomijama prevencije.

da pregledamo dokaze čak i ako uzroci nisu uvek jasni. Treće, ove oblasti su dovoljno opsežne da se može izvršiti i opšti pregled polja u celosti, kao i ispitivanje pojedinačnih aspekata.

Važnost politike je dvojak. Prvo, mora se paziti na tzv. *ograničavanje rasta troškova*. To se naročito odnosi na *zdravstvo*, što ćemo kasnije i objasniti. Ovde postoji briga da će se cene zdravstvenih usluga drastično povećati, iz demografskih i tehnoloških razloga – u suštini, zbog starenja većinskog dela populacije država članica OECD-a i razvoja novih načina lečenja. Ako uspemo da pokažemo da obrazovanje može imati uticaja u smanjivanju ovih troškova, onda je to vredno pažnje. Pitanje troškova ima jaku argumentaciju naročito u zdravstvu, gde efekti mogu brojčano da se prikažu i dobiju novčanu vrednost, ma koliko to bilo grubo. Ovo je teže primeniti na CSE, ali pad prisutnosti demokratskih principa u građanskom životu može lako dobiti cenu, iako se to ne može izmeriti novcem. Drugo, postoji i još pozitivniji aspekt *poboljšanja kvaliteta života i omogućavanja blagostanja*. Pored toga što može sprečiti bolest ili obezbediti efikasnije lečenje, obrazovanje može uticati na ljude da vode mnogo zdraviji život. CSE su bitne i za pojedinca i za zajednicu: one omogućavaju ljudima da igraju izvesnu ulogu u građanskom i društvenom životu i na taj način doprinosi razvoju uspešnije demokratske zajednice i socijalnoj koheziji. To do koje mere različite vrste obrazovanja mogu ovo da postignu i načini na koje to čine, empirijska su pitanja na koja želimo da damo odgovor.

1.4.1. Zdravstvo

Zdravstvo je oblast koja je uvek bila vrlo bitna i u kojoj je poznata veza između obrazovanja i dobrog zdravlja. Ova oblast sada zauzima istaknutu poziciju zbog nagoveštaja rasta troškova u zdravstvu i problema starenja populacije skoro svih zemalja OECD-a.

Troškovi zdravlja i zdravstvene zaštite su dramatično porasli tokom proteklih pet godina. Zbog toga je procenat BNP-a koji pripada zdravstvu porastao od 7,7 % u 1997. na 9,0 % u 2004. (videti Tabelu 1.1). Sve zemlje članice OECD-a su pod stalnim pritiskom da usklade probleme zdravstva i ekonomije jer se od novca poreskih obveznika finansira veći deo troškova zdravstva u većini zemalja. Procenat troškova zdravstva koji se na taj način pokriva je 71,6 % ukupnih prosečnih troškova svih zemalja OECD-a u 2004. (OECD, 2005). Sve je bitnije da odbori vlade koji se bave potrošnjom bolje shvate kolike će biti moguće uštede, ako se investira u učenje, ne samo dece školskog uzrasta, već i odraslih tokom celog života.

Tabela 1.1. Ukupni izdaci za zdravstvo (državno i privatno) dati kao procenat bruto nacionalnog proizvoda u zemljama članicama OECD-a, 1997-2004.

	1997.	2001.	2004.
Austrija	9.4	9.5	9.6
Belgija	8.2	8.7	
Kanada	8.8	9.4	9.9
Japan	6.9	7.8	
Koreja	4.4	5.4	5.6
Luksemburg	5.6	6.4	8
Holandija	7.8	8.3	9.2
Novi Zeland	7.3	7.8	8.4
Horveška	8.5	8.9	9.7
Švedska	8.1	8.7	9.1
Švajcarska	10.2	10.9	11.6
Ujedinjeno Kraljevstvo	6.8	7.5	8.1
SAD	13.1	14	15.3
OECD prosek	7.7	8.3	9.0

Izvor: OECD-ov odsek za zdravstvo.

Ukupni troškovi za loše zdravlje su mnogo veći nego ako bi novac direktno otišao na troškove zdravstva. U Švedskoj se procenjuje da su ukupni troškovi vlade za loše zdravlje (uključujući i rano penzionisanje zbog bolesti) 14 milijardi evra, što je tri puta više od budžeta za sisteme odbrane. Smatra se da je rana smrt (definisana kao smrt pre 65. godine) u Ujedinjenom Kraljevstvu razlog za gubitak velikog broja radnih godina (Acheson, 1998). Tabela 1.2 pokazuje jaku vezu između stope smrtnosti i nivoa obrazovanja pojedinaca. Ostali troškovi uključuju troškove poslodavca kada radnici uzmu slobodne dane, troškove osiguranja i privatne troškove za loše zdravlje (Feinstein, 2002). Prema jednom istraživanju Švedske radne snage (Swedish Labour Force), procenat zaposlenih koji zbog bolesti čitave sedmice ne dolaze na posao porastao je sa 2,5 % na skoro 5 % između 1987. i 2005. Zdravstvo može imati velike koristi od obrazovanja, ali i pored sve više dokaza koji pokazuju da obrazovanje stvarno utiče na zdravstvo, još nije sasvim jasno koliki je u stvari taj uticaj i kako se može iskoristiti.

Tabela 1.2. Stopa smrtnosti i obrazovanje

	Godina	Uzrast	Razmera	
			Muškarci	Žene
Italija	1991-96.	45+	1.22	1.20
Španija	1992-96.	45+	1.24	1.27
Danska	1991-95.	60-69	1.31	1.14
Francuska	1990-94.	60-69	1.31	1.14
Finska	1991-95.	45+	1.33	1.24
Švajcarska	1991-95.	45+	1.33	1.27
Belgija	1991-95.	45+	1.34	1.29
Engleska i Vels	1991-96.	45+	1.35	1.22
Norveška	1990-95.	45+	1.36	1.27
Austrija	1991-92.	45+	1.43	1.32
OECD-14			1.50	1.30
Češka	kraj 90-ih	20+64	1.66	1.09
Holandija	1991-97.	25-74	1.92	1.28
Mađarska	2002.	45-64	1.97	1.58
Poljska	1988-89.	50-64	2.24	1.78

Beleška: Zemlje su poređane po opadajućoj relativnoj nejednakosti među muškarcima. Relativne nejednakosti se mere prema odnosu stope smrtnosti kod lošije i bolje obrazovanih.

Izvor: Makenbah (Mackenbach, 2006).

Na koji način obrazovanje doprinosi, ili može da doprinese, poboljšanju zdravlja populacije i dostizanju ciljeva zdravstvene politike? Dva međusobno povezana načina koji mogu do ovoga dovesti su ovde opisani (videti Odeljak 3.3.1. za detaljniji prikaz). Prvo, obrazovanje može *pomoći ljudima da žive zdravim životom*, bilo direktno, tako što će prihvatiti zdrav način života, i indirektno, tako što će imati prihode koji će im ovo omogućiti. Ovo je u skladu s pokušajima Svetske zdravstvene organizacije da zdravlje predstavi kao pitanje pozitivnog blagostanja. Drugo, obrazovanje može pomoći da se *smanji razbolevanje*, bilo direktno, osposobljavajući ljude da se bore sa bolešću, ili indirektno, osposobljavajući ih da naprave izbor koji smanjuje mogućnost daljeg pojavljivanja bolesti.

Ova dva načina su veoma srodna. Postoji i treći, koji je najmanje sveden na nivo pojedinca, a prema kome obrazovanje može da doprinese u održavanju zdravlja ljudi i to tako što će pomoći da *zdravlje postane i održi se kao zajednički*

društveni cilj. Ovo uključuje poštovanje društvenih i političkih normi vezanih za zdravu okolinu, a s druge strane borbu protiv komercijalnih i sličnih tendencija da se naruši dobro zdravlje zajednice.

Projekat SOL uključuje i fizičko i mentalno zdravlje. Postoji tendencija da se zdravlje gleda samo kao fizičko zdravlje, ali opšte zanimanje za blagostanje i sve veća svest o značaju pozitivnog i negativnog mentalnog zdravlja je bez sumnje razlog da budu jednako značajni.

1.4.2. Građanska i društvena angažovanost (CSE)

Još jedna oblast koju smo izdvojili za detaljnu analizu je *građanska i društvena angažovanost (CSE)*. CSE se odnosi na širok spektar aktivnosti kao i pitanje stava koji utiče na ponašanje vezano za društvene i građanske obaveze (videti Odeljak 4.2.1). Ova oblast je mnogo opširnija od zdravlja. Izabrali smo je iz više razloga. Prvo, mnoge zemlje dele zabrinutost zbog sve manjeg broja birača koji izlaze na izbore i drugih pokazatelja vezanih za građanske dužnosti. U skoro svim zemljama je sve manje onih koji imaju pravo glasa i istovremeno ga koriste. Izlaznost glasača u skoro svim zemljama članicama OECD-a je u proseku opala za 13,2 % od šezdesetih godina (Wattenberg, 2002, str.28). Ovi podaci se razlikuju od zemlje do zemlje, od 34 % u Švajcarskoj do 12 % u Nemačkoj i 1,5 % u Švedskoj. Ovo se dešava iako postoji direktna korelacija između nivoa obrazovanja pojedinaca i izlaznosti glasača (kako se može videti u Tabeli 1.3). Iako ima osnova da se pretpostavi da će izlaznost glasača rasti kako vremenom raste i nivo obrazovanja pojedinaca, to se nije desilo. Ova očigledna kontradikcija je prvi put zabeležena u Sjedinjenim Američkim Državama, koje su prve među demokratskim državama iskusile opadanje broja glasača koji izlaze na izbore. Brodi (Brody, 1978) je ovo nazvao *paradoks učešća (eng. paradox of participation)*. Danas se ova pojava primećuje u mnogim državama (Lagroye, François and Sawicki, 2002; Franklin, 2004). Još više zbunjuje činjenica da je pad broja glasača koji izlaze i drugih pokazatelja vezanih za građanske dužnosti koncentrisan među mlađom populacijom, koja generalno ima i najviši prosečan nivo obrazovanja. Analiza izvršena u Norveškoj za projekat SOL daje detaljne dokaze o ovome (Lauglo and Øia, 2006).

Tabela 1.3. Izlaznost glasača i obrazovanje

		Uzrast			Postignuće u obrazovanju	
		Osobe sa 65 i više godina			Univerzitetski nivo u odnosu na	
		15-24	25-50	51-64	Niži od srednjoškolskog	Srednjoškolski
Belgija	2003.	0.95	1.03	1.06	0.88	0.91
Kanada	2004.	0.75	0.87	0.95	0.88	0.94
Japan	2003.	1.05	1.03	1.02	0.95	0.91
Koreja	2004.	0.61	0.81	0.98	0.95	1.04
Holandija	2003.	0.79	0.96	1.05	0.91	0.94
Novi Zeland	2001.	0.70	0.78	0.92	0.79	0.88
Norveška	2002.	0.98	0.99	1.00	0.99	0.99
Švedska	2005.	0.77	0.92	1.11	0.90	0.98
Švajcarska	2003.	0.62	0.75	0.86	0.68	0.89
Ujedinjeno Kraljevstvo	2002.	0.82	0.92	1.04	0.89	0.88
SAD	2002.	0.95	0.93	0.98	0.94	0.92

Izvor: Modul 2 Komparativne studije o izbornim sistemima (Comparative Study of Electoral Systems-CSES).

Još je kontroverznije mišljenje da sve manje ljudi učestvuju u građanskim institucijama. Ova pojava nije raširena u svim državama, kao što je to sa navikama glasača. Vodi se rasprava da li stvarno postoji opšti pad ispunjavanja građanskih obaveza ili se tradicionalne forme zamenjuju novijim koje možda još nisu dovoljno pokrivena postojećim podacima (Putnam, 2000; Hall, 1999). Međutim, bez obzira na to da li opadanje u aktivnosti stvarno postoji, demokratski rad naših država je pitanje od opšteg interesa, pa otuda i veliko interesovanje za pitanje stvarne i moguće uloge koju obrazovanje može imati u održavanju demokratskog života.

Pojedinačni činioци CSE-a su se iskristalizovali tokom rada na SOL-u. Četvrto poglavlje ovog izveštaja ih detaljnije nabroja pod sledećim podnaslovima:

- Politička aktivnost;
- Građanska (nepolitička) aktivnost;
- Društvena aktivnost;

- Ostale aktivnosti vezane za CSE;
- Nivo poverenja;
- Tolerancija

1.4.3. Zajednička pitanja: pitanja raspodele i međugeneracijske posledice

Identifikovana su i dva međusobno povezana pitanja koja presecaju obe sfere. Oba se podjednako tiču pitanja pravičnosti. Prvo se tiče načina na koji su društveni ishodi raspoređeni kroz različite društvene grupe (klasa, pol itd.) (Duru-Bellat, 2002). Očigledno je veoma važno da znamo koliko su ravnomerno raspoređene prednosti obrazovanja ili pak koncentrisane na jednu određenu grupu. Ovo je posebno važno kada je zdravlje u pitanju. Tu su izražene različite nejednakosti (videti Tabelu 1.2 o stopi smrtnosti). Takođe je istaknuto da nejednakosti ne samo da znače da su siromašniji, po definiciji, manje povlašćeni nego bogatiji, već sama činjenica da velika nejednakost postoji naglašava zdravstvene probleme celog stanovništva, pa su oni na višim nivoima nejednakog društva manje zdravi nego što bi se očekivalo (Wilkinson, 1996). Ključno je pitanje da li obrazovanje može, i na koji način, da umanjiti te nejednakosti i tako pojača ne samo pojedinačno, nego i blagostanje čitave nacije; ili će možda još više da naglasi te nejednakosti, s potpuno suprotnim ishodom.

Druga tema tiče se načina na koje se koristi prenose ili ne prenose sa generacije na generaciju (Bourdieu and Passeron, 1970). Ovo ima svoju pozitivnu i negativnu stranu. S jedne strane, utvrđena veza između obrazovanja i zdravlja ukazuje na to da će investiranje u obrazovanje roditelja pomoći ne samo njima, već i njihovoj deci (videti primer Duckworth and Sabates, 2005). S druge strane, zbog dinamike međugeneracijskog prenosa znanja postojaće tendencija da vremenom razlike postanu još naglašenije kao posledica nejednakog modela obrazovnog uspeha. Razlučivanje ovih višestrukih, ponekad suprotstavljenih, efekata važan je zadatak koji može imati potencijalno velikog uticaja na osmišljavanje politike obrazovanja.

1.4.4. Negativne posledice

Pitanje nejednakosti, koje smo ranije opisali, ukazuje na to da nisu svi ishodi obrazovanja korisni i povoljni, bar ne za sve. Obrazovanje naročito može

da stvara ili pojačava nejednakosti, pa su onda prednosti koje obrazovanje donosi nekima izbalansirane, pa čak i potisnute činjenicom da su neki drugi u mnogo gorjoj poziciji. (Ovo je mnogo detaljnije objašnjeno u Trećem poglavlju u kom se govori o relativnom modelu.) Odnos između nejednakosti i efekata obrazovanja je stvarno vrlo blizak. Skoro da je sastavni deo konvencionalne analize stope povraćaja: pošto se, na primer, vrednost univerzitetske diplome izračunava na osnovu poređenja prihoda fakultetski obrazovanih sa onima na sledećem nižem stepenu obrazovanja, te što je razlika veća, to je veća zarada od obrazovanja. U svakom slučaju, ne sme se nikako pretpostaviti da je jedna od posledica obrazovanja jednakost.

Može čak biti slučaj i da obrazovanje ima negativne posledice i na individualnom nivou. Uzećemo primer iz domena zdravstva i CSE-a. U zdravstvu, obrazovanje može da oslabi mentalno blagostanje izazivajući stres (i to ne samo u vreme ispitnog roka). U CSE-u, neki oblici obrazovanja mogu izazvati ciničan pogled na političke procese. Ni jedno ni drugo ne doprinosi individualnom i društvenom blagostanju.

1.5. Zaključak

Uvodno poglavlje je prikazalo rad projekta SOL kao rastući pritisak za traženje odgovornosti i ishoda procena, pridavanje značaja rastućoj svesti o važnosti životnih posledica koje nisu u vezi sa ekonomijom ili tržištem rada, kao i isticanje važnosti interakcije između politika u različitim oblastima. Otkrivanje uzročnih veza je ključno da bi se efikasno napisale politike, ali se ovo retko radi sa sigurnošću. Ono što možemo uraditi jeste da postavljamo prava pitanja i pronalazimo puteve koji obećavaju. Iako smo rekli da je ovaj proces još u začetku i u fazi istraživanja, ne sme da se ignoriše pozamašni deo posla vezan za pojedinačne oblasti koji je već odrađen, a o čijem se malom delu ovde govori. Više detalja možete naći u dodatnom tomu koji postoji na internetu u formi naučnih radova sa simpozijuma u Kopenhagenu (www.oecd.org/edu/socialoutcomes/symposium).

Literatura

- Acheson, D. (1998), *Independent Inquiry into Inequalities in Health*, The Stationary Office, London.
- Baudelot, C. and F. Leclercq (2005), *Les effets de l'éducation*, La Documentation française, Paris.
- Behrman, J.R. and S. Nevzer(eds.) (1997), "The Social Benefits of Education, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Bourdieu, P. and J.-C. Passeron (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- Brody, R.A. (1978), "The Puzzle of Political Participation in America", in A. King (ed.), *The New American Political System*, American Enterprise Institute, Washington D.C., pp. 287-324.
- Duckworth, K. and R. Sabates(2005), "Causal Effect of Mother's Education? An Investigation of Parenting across Three Generations", *London Review of Education*.
- Duru-Bellat, M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école, genèses et mythes*, PUF, Paris.
- Feinstein, L. (2002), "Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 2: Health (Depression and Obesity)", *Wider Benefits of Learning Research Report 6*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- Franklin, M.N. (2004), *Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945*, Cambridge University Press, New York.
- Hall, P. (1999), "Social Capital in Britain", *British Journal of Political Science*, Vol. 29(3), pp. 417-461.
- Lagroye, J., B. Francois and F. Sawicki (2002), *Sociologie politique*, Presses de Sciences-Po et Dalloz, Paris.
- Lauglo, J. and T. Øia (2006), "Education and Civic Engagement among Norwegian Youths", *Norwegian Social Research (NOVA)*, Report 14/06.
- Layard, R. (2006), "The Depression Report: A New Deal for Depression and Anxiety Disorders", Centre for Economic Performance, London.
- Machin, S. (2006), "Social Disadvantage and Educational Experiences", OECD Social, Employment and Migration Working Paper 32, Paris.
- Mackenbach, J.P. (2006), "Health Inequalities: Europe in Profile", Report commissioned by the UK Presidency of the EU.
- McMahon, W. (1999), "Education and Development: Measuring the Social Benefits", Oxford University Press, Oxford.
- OECD (2001a), *The Well-being of Nations*, Paris.
- OECD (2001b), *Growth Project Background Papers 2*, Volume 1, Supplement 2, OECD, Paris.

- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World- First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2005), *Health at a Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2006a), *Education at a Glance - OECD Indicators*, OECD, Paris.
- OECD (2006b), *Boosting Jobs and Income: Policy Lessons from Reassessing the OECD Jobs Strategy*, OECD, Paris.
- OECD and Statistics Canada (2000), *Literacy in the Information Age*, OECD and Statistics Canada, Paris and Ottawa.
- OECD and Statistics Canada (2005), *Learning a Living - First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, OECD and Statistics Canada, Paris and Ottawa.
- Psacharopoulos, G. (2006), "The Value of Investment in Education: Theory, Evidence and Policy", *Journal of Education Finance*, Vol. 32:2, pp. 113-126
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Schuller, T., J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy and J. Bynner (2004), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, Routledge Falmer, London.
- Wattenberg, M.P. (2002), *Where Have All the Voters Gone?*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wilkinson, R. (1996), *Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality*, Routledge, London.
- Wolfe, B. and R. Haveman (2001), "Accounting for the Social and Non-market Benefits of Education", in J.F. Helliwell (ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*, Human Resources Development Canada and OECD, Ottawa and Paris, Chapter 11.

Drugo poglavlje

Kratak nacrt veza: kapitali, sposobnosti i ishodi

Veze između obrazovanja, sistema obuke i različitih ishoda su složene i često nisu dovoljno zasnovane na precizno znanju niti su dovoljno jasne. Zato ćemo se pozabaviti načinima na koje se ishodi učenja mogu razumeti, osmisliti i meriti, kao i načinima na koje se međusobno povezuju.

2.1. Uvod

Zemlje članice OECD-a sada podrazumevaju da bi obrazovanje i sistemi obuke trebalo da igraju važnu stratešku ulogu u unapređenju blagostanja, uključujući i jačanje konkurentnih i dinamičnih tržišta koja se oslanjaju na znanje, kao i na društvenu koheziju i aktivno građanstvo. Bez obzira na to koji su ciljevi navedeni, mnogi ishodi su planirani, a mnogi pak i nisu. Ishodi u vezi sa učenjem mogu se osmisliti i može im se pristupiti na različite načine. Ishodi variraju, od onih koji utiču na svakog učenika ponaosob, porodicu, preduzeća, zajednice, i šire gledano na tržište i društvo. Mogu biti direktni ili indirektni, kao i namerni ili nenamerni. Veze između obrazovanja, sistema obuke i različitih ishoda su složene i često nisu dovoljno zasnovane na preciznom znanju niti su dovoljno jasne. U ovom poglavlju bavićemo se načinima na koje se ishodi učenja mogu razumeti, osmisliti i meriti, kao i načinima na koje se međusobno povezuju.

Počecemo sa grafikonom koji shematski opisuje procese uključene u ovu analizu. Grafikon 2.1 predstavlja okvir doživotnog i sveobuhvatnog životnog učenja koji služi za formulisanje ovog pitanja. (Colleta, 1996; Longworth and Davies, 1996; OECD, 1996). Ishodi podrazumevaju da se oni koji uče nalaze u različitim kontekstima, a ne samo u jednom kao što je školovanje ili obuka na

poslu.¹ Pojmovna razlika između učenja koje se odvija u školama, kod kuće i u zajednici naglašava njihove međusobne odnose, kao i mogući značaj svakog pojma ponaosob u odnosu na različite ishode. Šire gledano, učenje se prevodi u kompetencije. One su stoga povezane sa različitim ishodima koje možemo razvrstati kroz brojne dimenzije: ekonomske i društvene, pojedinačne i grupne, novčane i nenovčane.

2.2 Učenje u višestrukim kontekstima tokom životnog veka: „Doživotno i sveobuhvatno životno učenje“

Ovaj okvir posmatra učenje na najširi mogući način, kao seriju mogućih iskustava u učenju i mera koji mogu da se jave u višestrukim kontekstima tokom životnog veka (videti Primer 1.1). Iskustva u učenju mogu biti potvrđena sertifikatima o kvalifikacijama ili biti bez sertifikata tj.diploma, namerna ili ne, i moguće ih je ostvariti u svakom životnom dobu. Kvalifikacije mogu biti strukovne ili akademske. Neophodno je praviti razliku između ovih različitih modela i nivoa obrazovanja da bi se analiza mogla povezati sa praktičnim politikama i naročito da bi se pokrenula rasprava o alternativnim modelima finansiranja.

Međutim, zbog različitih razloga teško je jasno razlikovati društvene ishode po vrsti i nivou učenja. Prvo, literatura za istraživanje koja razlikuje efekte obrazovanja je nedovoljna. To je delimično zbog oskudne dostupnosti dobrih podataka koji sortiraju obrazovanje po vrsti, a istovremeno uključuju mere važne za učenje o društvenim ishodima. Drugo, vrlo malo je urađeno na proceni potencijalnih uticaja učenja koje se javlja kasnije u odrasloj dobi (videti Feinstein i Hammond, 2004). Ono što je dostupno jeste preliminarno i pretežno kvalitativno po prirodi, ali ovaj rad govori da prednosti učenja mogu kasnije biti od značaja (Schuller et al., 2004). Ovaj rad predstavlja dopunu drugog CERI rada o vezama između neurološke nauke i obrazovanja, koji prikazuje plastičnost mozga kasnije u životu i ojačava argument u korist mogućnosti za doživotno učenje (OECD, 2007a).² Treće, svako novo iskustvo

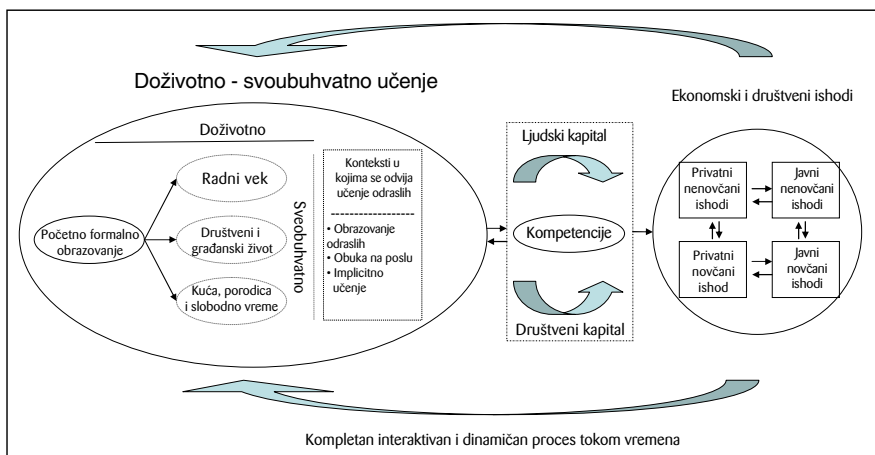
¹ Većina empirijskih primena paradigme ljudskog kapitala usredsređuje se samo na uticaj školovanja ili obuke na poslu na primanja. Ovo su oblasti u kojima su iskorišćeni skoro svi resursi, u kojima politike beleže najveći domet i gde je učenje najviše usmereno i opsežno, ali nepotpuna međusobna povezanost između obrazovanja i veština (OECD i HRCD, 1997) dokazuje da postoji veliki jaz između znanja i veština stečenih kroz formalno školovanje i znanja i veština pojedinaca.

² Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science (dostupno u prevodu „Razumevanje mozga: rođenje nauke o učenju“)-Prim. prev.

učenja može očuvati, poboljšati i izmeniti prethodno ili ga dopuniti i nije uvek lako utvrditi šta od toga preovladava. Četvrto, efekti učenja se ne dešavaju odmah. Oni variraju tokom životnog veka i u međusobnom su odnosu sa velikim brojem ličnih faktora i svojstvima sredine u kojoj se ishodi mogu ostvariti.

Grafikon 2.1 prati uobičajen linearni model: različiti oblici učenja vode ka približnim ishodima (koji se ovde navode kao kompetencije), a zatim ka različitim tipovima ishoda među kojima su oni koji su u fokusu izveštaja (takođe videti Schuller et al., 2001; Desjardins, 2004). Bez obzira na to šta grafikon pokazuje, ovi ishodi zatim utiču na dalji proces učenja. Tako na primer, obrazovanje obezbeđuje ljudima kvalifikacije koje utiču na vrstu i nivo zaposlenja koje nađu, a ovo zatim dalje utiče i na prilike za sticanje znanja na poslu i bilo gde. Predstavljene veze između učenja, obrazovanja kompetencija i uticaja učenja nisu statične. Tokom vremena, varijable se uzajamno određuju, što grafikonu daje interaktivnu i dinamičnu notu. Empirijski se malo toga zna o kumulativnim i interaktivnim uticajima učenja koji se odvijaju u različitim kontekstima (sveobuhvatno životno učenje) tokom životnog veka (doživotno učenje). Dok ljudi mogu da očuvaju i razviju dosadašnje znanje koje su stekli u tradicionalnim školskim sredinama, takođe mogu da izgube veštine, naročito ako ih ne koriste (OECD i HRDC, 1997). Neophodno je da kreatori politika kao i analitičari prihvate pristup kompleksnih sistema koji razmatraju uzajamna delovanja i povratne sprege (npr., videti Sanders i McCabe, 2003; Baudelot et al., 2005).

Grafikon 2.1. Glavne veze između učenja, formiranja kompetencija i kapitala, kao i uticaj učenja na ekonomiju i društvo



Izvori: Autori.

2.3. Ljudski i društveni kapital

Na grafikonu 2.1. ljudski i društveni kapitali pojavljuju se kao opšte kontekstualne varijable. Izveštaj OECD-a o „Blagostanju država“ (eng. *The Well-Being of Nations*) obuhvatio je pojmove o ljudskom i društvenom kapitalu.

Ljudski kapital je definisan kao:

Znanje, veštine, kompetencije i atributi koje poseduju pojedinci, koji potpomažu stvaranje ličnog, društvenog i ekonomskog blagostanja. (OECD, 2001a, str.18);

A društveni kapital kao:

Mreže, zajedno sa zajedničkim principima, vrednostima i shvatanjem koji potpomažu saradnju među grupama (OECD, 2001a, str 41).

Ljudski kapital je poznato sredstvo za analizu i stvaranje politika. Društveni kapital je mnogo manje poznat kao sredstvo: on kombinuje strukturnu komponentu koja se odnosi na društvene mreže i građansko angažovanje, kao i normativnu komponentu koja se odnosi na poverenje, reciprocitet, toleranciju, razumevanje i poštovanje prema drugima. (Norris, 2000; takođe vidi Putnam, 2000; Naron, Field i Schuller, 2000; Halpern, 2005). Odnosi između ljudskog i društvenog kapitala u svojim različitim oblicima omogućavaju proces koji učenje prevodi u ishode, ali su i oni sami deo tih ishoda. Učenje igra važnu ulogu u razvijanju i jačanju i ljudskog i društvenog kapitala. Naizmenično, ljudski i društveni kapital nisu samo ishodi učenja već i glavni doprinos procesu učenja (OECD, 1998; 2001a).

„Blagostanje država“ istražuje blizak odnos između ova dva oblika kapitala. Tabela 2.1. daje pojednostavljeni okvir za razmatranje razlika između ljudskog i društvenog kapitala.

Tabela 2.1. Razlike između ljudskog i društvenog kapitala

	Ljudski kapital	Društveni kapital
Fokus	Pojedinci	Odnosi
Mere	Trajanje školovanja Kvalifikacije Veštine	Stavovi/ vrednosti Članstvo/ Učešće Nivoi poverenja
Model	Linearni	Interaktivni/ cirkularni

Izvor: Šuler (Schuller, 2001).

Osnovna razlika između ljudskog i društvenog kapitala jeste u tome da se prvi usredsređuje na pojedince, a drugi na odnose između njih i na mreže koje obrazuju. Uzimanje u obzir društvenog kapitala skreće pažnju na očiglednu, ali često zapostavljenu činjenicu da pojedinci i njihov ljudski kapital nisu zasebni entiteti koji postoje nezavisno od ostatka organizacije u kojoj delaju, ili od drugih društvenih jedinica. Sticanje, upotreba i efikasnost veština i kompetencija zavise isključivo od društvenog i normativnog konteksta u kojem deluju.

Drugo, ljudski kapital se prvenstveno meri na osnovu postignutih kvalifikacija. Nepodesnost ovoga se često priznaje i razmatra (videti npr. Behrman i Stacey, 1997), ali dostupnost velikih skupova podataka koji omogućavaju jednostavno merenje vodi ka tome da pomenuta nepodesnost i dalje prevladuje. Studija o proceni veština kao što su IALS - Međunarodno istraživanje o pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey) i ALL - Međunarodno istraživanje o pismenosti i životnim veštinama odraslih (Adult Literacy and Lifeskills Survey) pomaže u obezbeđivanju konkretnijih merenja o količini ljudskog kapitala, ali postoje ograničenja poput velikih troškova, slabe pokrivenosti zemalja i manjka redovnih merenja. Društveni kapital je daleko rašireniji. Premerava se na opštijem nivou i često suviše uprošćeno po pitanju stavova ili vrednosti ili nivoa aktivnog učešća u građanskom životu ili drugim sferama. Kada se primenjuje na obrazovanje, društveni kapital pridaje veću važnost neformalnim (ili implicitnim) načinima učenja i veštinama stečenim kroz praksu.

Treće, primena teorije ljudskog kapitala često nagoveštava direktan linearni model: investira se vreme i novac, a ekonomska ili druga dobit slede. Ovo omogućava analitičarima da efikasno iskoriste postojeća sredstva za procenjivanje dobiti od investicija, a političarima da opravdaju potrošnju na obrazovanje ljudskog kapitala. Pristup DK-u je znatno manje linearan, a dobit iz njega je teže definisati. Na primer, društveni kapital je istovremeno i posledica i tvorac društvene kohezije.

Međutim, od ključne važnosti nisu razlike između dva tipa kapitala već njihov međusobni uticaj i moguće nadopunjavanje. Ova dva kapitala međusobno se dopunjuju kao koncepti i instrumenti politika. Društveni kapital dopunjuje ili čak podupire preovlađujući i čvrsto utvrđen koncept ljudskog kapitala. Bavi se infrastrukturom koja može da omogući da politike uperene ka jačanju ljudskog kapitala budu efikasnije. Iako pojmovno izuzetno jak i svuda priznat kao osnovna karakteristika razvoja, ljudski kapital ne može da se razmatra van konteksta društvenih odnosa. Prednost ljudskog kapitala je što je intuitivan i ekonomičan, ali suviše je usko oslanjati se na jedan jedini instrument

politika da bismo se uspešno bavili složenošću i međusobnim odnosima modernog sveta. Grafikon pokazuje da će ishodi učenja bilo koje vrste zavisiti od interakcije između ljudskog i društvenog kapitala, tako da treba uzeti u obzir ovu dinamiku kada se daje njihov shematski prikaz i radi analiza.

2.4. Kompetencije

Ograničeno gledanje na kompetencije koje se pojavljuje u većini interpretacija pojma ljudskog kapitala, dovelo je do sve većeg nezadovoljstva, najviše zato što veći deo onoga što je potrebno uraditi da bi se uspelo u poslu i životu izlazi iz okvira ovog tumačenja. Definicija kompetencija koju daje projekat OECD-a u *“Definisanju i selekciji ključnih kompetencija”* (eng. *Defining and Selecting Key Competencies-DeSeCo*) kaže da one obuhvataju više od znanja i veština (Rychen and Salganik, 2003):

“To je moć da se uspešno odgovori na složene zahteve u određenim kontekstima, naročito kroz pokretanje psiholoških potencijala, što uključuje i kognitivne i nekognitivne aspekte (str.43).”

Kompetencije uključuju moć da se znanja i veštine primene u određenim situacijama, tako da se odgovori na zahteve koje ta situacija postavlja. Primeri sposobnosti uključuju: čitanje, računanje, efikasnu komunikaciju, sposobnost rada u timu, uspostavljanje dobrih odnosa sa drugima i rad na računaru.

U skladu sa rastućim zanimanjem za ishode obrazovanja i odgovornost, sve se više ističe potreba za definisanjem i izborom kompetencija koje se smatraju ekonomski, društveno i politički značajnim. Sistematska evaluacija obrazovnih sistema na ovoj osnovi je poželjna (vidi ispod), ali postoje neka bitna ograničenja. Nije izvodljivo, barem ne u ovom trenutku, da se procene sve relevantne kompetencije, a središte onoga što bi obrazovni sistem trebalo da uradi može biti ograničeno na usku grupu merljivih kompetencija. Identifikovanje faktora za oblikovanje kompetencija, naročito onih koji su bitni za obrazovanje i koji se mogu promeniti kroz bolju obrazovnu politiku i praksu, i dalje ostaje važan izazov za istraživanja u obrazovanju

Važni instrumenti za prikupljanje podataka koji su potrebni da bi se radilo na ovim opštim pitanjima politike i istraživanja su opsežni komparativni i reprezentativni pregledi čiji je cilj da direktno procene i nabroje kompetencije. Iako se ti podaci moraju dopuniti detaljnom i raznolikom analizom,

ovo pomaže da se dobije uporedna slika sistema različitih država, a takođe pruža i pouzdane informacije koje se mogu koristiti u evaluaciji politika obrazovanja i doživotnog učenja. Program za međunarodnu ocenu studenata (Programme for International Student Assessment (PISA, videti Primer 2.1)) OECD-a direktno procenjuje određene kompetencije i imao je ogroman uticaj na evaluaciju politika i njihovo oblikovanje. Već se planira da se nastavi ispitivanje ovih tema putem Programa za međunarodnu ocenu kompetencija kod odraslih (Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC, videti Primer 2.2)).

Primer 2.1 Program za međunarodnu ocenu studenata (PISA)

Program za međunarodnu ocenu studenata (PISA) je standardizovana procena učenika koju su razvile zemlje učesnice i koja je primenjena na petnaestogodišnjake u školama. Ispitivanje je sprovedeno u 43 države prvi put 2000. godine. (OECD, 2001b), drugi put 2003. u 41 državi (OECD, 2004), treći put 2006. u 57 država (u pripremi je), a 67 zemalja se prijavilo da učestvuje u istraživanju koje je takođe u pripremi Testira se obično 4.500 do 10.000 učenika u svakoj državi.

PISA procenjuje koliko su znanja i veština neophodnih za potpuno sudelovanje u društvu učenici stekli pri kraju obaveznog školovanja. U svakom krugu ispitivanja, oblasti čitanja, matematičke i naučne pismenosti, pokrivene su ne samo kao deo školskog programa, već kao važna znanja i veštine koje su neophodne u životu odraslih. Tokom ispitivanja iz 2003. dato je rešavanje problema iz još jedne oblasti da bi se nastavilo ispitivanje kompetencija kroz više nastavnih programa.

Testovi su rađeni pismeno i svaki učenik je imao dva sata za rad. Zadaci su kombinacija pitanja sa više unapred ponuđenih odgovora i onih na koja učenik treba da odgovori sopstvenim rečima. Raspoređeni su po grupama na osnovu jednog pasusa u kome je opisana situacija iz stvarnog života. Ukupno vreme potrebno da bi se pokrila sva pitanja iz testa je sedam sati, a različiti učenici dobijaju različite kombinacije pitanja. Učenici popunjavaju upitnik o sebi i svom domu, što traje oko 20-30 minuta. Direktori popunjavaju upitnik o svojim školama, što traje 20 minuta.

Primer 2.1 Program za međunarodnu procenu sposobnosti kod odraslih (PIAAC)

- Program za međunarodnu procenu sposobnosti kod odraslih (PIAAC) ima za cilj razvoj strategije za bavljenje pitanjem tražnje i ponude kompetencija koja će:
- Identifikovati i proceniti razlike među pojedincima i državama u kompetencijama za koje se veruje da su zaslužne za uspeh i društva i pojedinca;
- Oceniti uticaje koje ove kompetencije imaju na društvene i ekonomske ishode na pojedinačnom i zajedničkom nivou;
- Proceniti uspeh sistema obrazovanja i obuke u stvaranju kompetencija koje se traže; utvrditi koje to političke poluge mogu pomoći pri usavršavanju kompetencija.

Trenutno je predloženo da se projekat PIAAC odvija u nekoliko krugova i da vremenom pokrije čitav skup pitanja vezanih za politike koja su postavile zemlje članice OECD-a. Planira se da prvi krug istraživanja počne 2009/2010.

Procena kompetencija je još jedan korak napred u proučavanju ishoda učenja zato što predstavlja mnogo direktniju meru procene ishoda učenja – direktniju od kvalifikacija – onoga što učenici stvarno nauče. Uključivanjem „kompetencija i atributa“, definicija ljudskog kapitala koja je data gore se proširuje, te obuhvata i motivaciju, stav i uverenja u vezi sa kontrolom i efikasnošću. Ostali slični pojmovi se pojavljuju u literaturi iz različitih oblasti i bitni su da bi se razumeo proces oblikovanja ljudskog i društvenog kapitala kao što su *kompetencije* (Sen, 1992), *resursi i unutrašnja fleksibilnost* (Masten, 2004; Rutter, 1990), kao i druge vrste kapitala kao što je *identitetski kapital* (Côté and Levine, 2002). Izazov je još u tome kako na pravi način iskoristiti koncepte ljudskog i društvenog kapitala i kompetencija i kako ih primeniti na empirijsku analizu. Ovo će zavistiti od toga da li je naučna zajednica u mogućnosti da razvije i kombinuje metode istraživanja koje će na empirijski način doći do raznolikih kompetencija i da onda pronađe na koji su način povezane sa sistemima i uslovima učenja.

2.5. Ishodi i uticaji: lično, socijalno i ekonomsko blagostanje

Opšte gledano, jedna od razlika za razvoj i održavanje kompetencija je stvaranje blagostanja, na ekonomskom, socijalnom i ličnom (fizičkom i psihološkom) nivou (OECD, 2001a; Helliwell, 2001). Ljudski i društveni kapital onda postaje sredstvo a ne cilj za postizanje blagostanja. Blagostanje je složen koncept za koji ne postoji tačna definicija, ali se uopšteno shvata kao skup jednog broja ekonomskih i društvenih stanja – ideje prosperiteta, zdravlja i sreće su deo većine definicija u rečnicima. Opšte vrednosti koje se zajedno navode, kao u Deklaraciji Ujedinjenih nacija o ljudskim pravima, predstavljaju važnu referentnu tačku. Žilomen (Gilomen, 2003) je identifikovao dosta bitnih aspekata blagostanja i oni su nabrojane u Tabeli 2.2. Mnoštvo pojedinačnih i društvenih ishoda koji su nabrojani predstavljaju korisnu smernicu ka tome šta predstavlja ekonomsko, društveno i lično blagostanje i na čemu treba zasnivati ciljeve obrazovnih sistema u modernim društvima.

Tabela 2.2. Različite dimenzije blagostanja koje su relevantne u modernim društvima

Šta je uspešan život?	Kakvo je uspešno društvo?
Identifikovane dimenzije uspešnog života obuhvataju: <ul style="list-style-type: none"> • ekonomske pozicije i resurse; • političko pravo i moć; • intelektualne resurse; • domaćinstvo i infrastrukturu; • lično zdravlje i bezbednost; • društvene mreže (društveni kapital); • slobodno vreme i kulturne aktivnosti; i • lično zadovoljstvo i slobodu u određivanju vrednosti. 	Identifikovane dimenzije uspešnog društva obuhvataju: <ul style="list-style-type: none"> • ekonomsku produktivnost; • demokratske procese; • solidarnost i društvenu koheziju; • ljudska prava i mir; • jednakopravnost, ravnopravnost i • odsustvo diskriminacije; i • ekološku održivost.

Izvor: Žilomen (Gilomen, 2003) (DeSeCo projekat)

Ekonomski i društveni ishodi učenja su usko isprepleteni, ali zbog širine onoga što se pod njima podrazumeva moramo pokušati da ih razvojimo. Ovde ćemo se okvirno držati razlike između novčanih i nenovčanih ishoda koju je predložio Mekmaon (McMahon, 1997), kao i razlike između privatnih i javnih ishoda. Iz toga izdvajamo četiri različite vrste ishoda (videti Tabelu 2.3):

- Privatni novčani ishodi
- Privatni nenovčani ishodi
- Javni novčani ishodi
- Javni nenovčani ishodi

Tabela 2.3. Mogući ekonomski i društveni ishodi učenja

	(A) Privatni	(B) Javni
(1) Novčani	Prihodi, zarade, bogatstvo Produktivnost	Poreski prihodi Troškovi društvenog transfera Troškovi zdravstvene zaštite
(2) Nenovčani	Zdravstveni status Životno zadovoljstvo	Društvena kohezija Poverenje Uspešna/funkcionalna demokratija Politička stabilnost

Kategorije ishoda navedene u Tabeli 2.3 nisu nezavisne jedna od druge. Svaki od ovih tipova ishoda može imati znatan uticaj na ostale. Na primer, obrazovanje može da umanji siromaštvo (novčana korist za fizička lica, ali sa velikim društvenim posledicama). Pritisak siromaštva je povezan sa povećanjem bolesti, zaraze, nezdravog načina života (Feinstein et al., 2006). Gledano iz ovog ugla, privatni novčani prihod može dovesti do privatnog nenovčanog prihoda unapređenog zdravstvenog statusa – što, opet, može dovesti do javnog novčanog prihoda u vidu smanjenja javne potrošnje na ime zdravstvene. Još jedan primer, privatni nenovčani prihod od društvene angažovanosti može dovesti do javnih nenovčanih prihoda u vidu povećanja poverenja u društvo i razvoja društvene kohezije. Privatni ishodi, novčani i nenovčani, tako mogu biti sredstvo kojim se dolazi do javnih ishoda. Iako ih ima na nivou pojedinca, mogu biti pokazatelj društvenih uslova i mogu uticati na životne situacije drugih ljudi. Ovo su potencijalne veze za koje projekat SOL teži da razvije osnovu znanja, uključujući i njihove moguće nagoveštaje (posledice), kako za javne, tako i za privatne politike.

Štaviše, ishodi na pojedinačnom nivou su često putokaz za procenu javnih ishoda. Mnogi javni nenovčani ishodi se ocenjuju putem pojedinačnih ishoda kao što su izlaznost na izbore, stopa kriminala i nivo verovanja u druge. Na ove pojedinačne ishode može da se gleda kao na približne indikatore za javnih ishoda koje je teško premeriti ako se uzmu kao skupina, kao što je slučaj na nivou

demokratskog funkcionisanja, društvene kohezije i društvenog poverenja.

Tamo gde je svojstveno daje se poseban naglasak na javne novčane implikacije, kao što je slučaj sa uticajem obrazovanja na zdravstvene ishode. Neke nenovčane zdravstvene koristi učenja koje mogu da se akumuliraju u javnosti mogu da se izraze brojčano i dobiju ekonomsku vrednost. Primeri su sledeći: manje nesreća, manje nasilja i maltretiranja, manje bolesti i bolja celokupna zdravstvena zaštita. Mogla bi da se ostvari znatna ušteda troškova zdravstvene zaštite kao posledica obrazovanja. Ostale ekonomske koristi dobrog zdravlja uključuju mogućnost veće produktivnosti, manje izgubljenih radnih dana zbog bolesti ili prerane smrti i manje troškova pojedinačne zdravstvene zaštite. Fajnstajn i grupa autora (Feinsten et al., 2006) navodi nekoliko primera u kojima je vrednost koristi procenjena kao značajna.

Primeri ostalih nenovčanih koristi učenja koji mogu da se akumuliraju u javnosti su: politička stabilnost, društvena kohezija, manje kriminala, manje nepravde i manje antidruštvenog ponašanja. Na primer, politička stabilnost se odnosi na nivo obrazovanja i ekonomskog funkcionisanja u jednoj zemlji (npr. smanjen politički rizik povezan sa investicijama). Takođe postoji moguća veza između obrazovanja, poverenja i ekonomske aktivnosti. (Helliwell i Huang, 2005). Proračun novčanih koristi je manje prikladan za ovakve slučajeve, ali pozitivan uticaj obrazovanja na demokratski život pomaže da se ostvari jedna sredina koja vodi ka ekonomskoj aktivnosti, rastu, razvoju i poboljšanju materijalnih uslova života. Istraživanja pokazuju da se ovo može dovesti u vezu sa javnom uštedom od plaćanja kriminalističke službe, bezbednosti i sudstva. Kad govorimo o drugim zemljama, obrazovni sistemi koji dobro funkcionišu povezani su sa uspešnijim institucijama i boljim društvenim učinkom i samim tim i sa boljom sredinom za ekonomsku aktivnost (McMahon, 1999).

U našoj upotrebi pojam **društveni ishod** prvenstveno pokriva nenovčanu sferu, privatnu i javnu, ali razlike nisu jasne, pošto su ekonomski i društveni ishodi usko isprepleteni i mogu se i jedni i drugi odnositi na društvena pitanja. Osnovna namera je da se proširi vidik izvan uskog shvatanja ekonomskih ishoda kao što su zarade na tržištu rada ili rast bruto nacionalnog proizvoda i obuhvate mnoga društvena pitanja, kako na pojedinačnom, tako i na društvenom nivou. Pristupanje studiji ishoda iz šire perspektive zahteva da se novčani ishodi razmatraju i kao potencijalni faktori koji obezbeđuju nenovčane ishode i kao posledica istih. Mekmaon (McMahon) je pružio opsežnu listu potencijalnih nenovčanih ishoda u vezi sa obrazovanjem (videti

Tabelu 2.4.)³. Gotovi svi ovi uticaji bi se mogli podvesti pod projekat SOL, iako se neki više odnose na sam proces nego na ishode obrazovanja.

Tabela 2.4. Potencijalne privatne i javne nenovčane koristi obrazovanja

Privatne nenovčane koristi	Javne nenovčane koristi
Uticaji na zdravlje	Uticaji na priraštaj i zdravlje (u odnosu na prihode)
Smanjena smrtnost odojčadi	Niža stopa plodnosti (zemlje u razvoju)
Niža stopa obolevanja	Niža neto stopa rasta populacije
Duži život	Zdravstvena zaštita
Ljudski kapital proizveden kod kuće	Demokratizacija (u odnosu na prihode)
Povećano obrazovanje dece	Smanjenje siromaštva
Efikasnije upravljanje domaćinstvima	Niže stope ubistava
Veći prihodi od finansijskih sredstava	Niže stope kriminala u nekretninama
Efikasnija kupovina domaćinstava	Uticaji ekologije (u odnosu na prihode)
Stopa učešća radne snage	Manje krčenje šuma
Viša stopa učešća žena u radnoj snazi	Manje zagađenosti vode i vazduha
Smanjena stopa nezaposlenosti	Penzionisanje u kasnijoj dobi
Više zaposlenja sa skraćenim radnim vremenom nakon penzionisanja	Više posla nakon penzionisanja
Doživotno prilagođavanje i neprekidno učenje	Uticaji društveno-korisnog rada na obrazovanje (u odnosu na prihode). Vreme utrošeno na društveno-koristan rad unutar kategorije prihoda.
Upotreba novih tehnologija u okviru domaćinstva	Novčane donacije unutar kategorija prihoda
Investicija u zamenu ljudskog kapitala	Širenje znanja kroz novinske članke, knjige, televiziju, radio, računarski softver i na neformalne načine
Radoznalost i obrazovno štivo; obrazovni TV/radio	
Upotreba obrazovnog programa za odrasle	
Motivacioni atributi	
Produktivnost nekognitivnih veština	
Uticaj na odabir partnera	
Razvod i ponovni brak (mogući negativni ishodi)	
Zadovoljstva nemonetarnim poslovima	
Uticaji čiste trenutne potrošnje	
Uživanje u iskustvima u učionici	
Uživanje u slobodnom vremenu u školi	
Koristi dečje zaštite za roditelje	
Topli obrok i aktivnosti školske zajednice	

Izvor: prerađeno prema Mekmaonu (McMahonu, 1998).

³ Vidite kako Mekmaon (McMahon, 1998) koristi pojam društvene koristi umesto javne koristi. Mi smo ovo prilagodili, kako bismo izbegli zabunu sa našom upotrebom pojma društveni ishod, koji naglašava društvena pitanja i na privatnom i na javnom nivou.

2.6. Sažetak

Ovo poglavlje daje kratak opis celokupne sheme za razlikovanje procesa koji vode ka širokom spektru ishoda učenja. Ova shema uključuje učenje na različitim nivoima životnog toka (početno i neprekidno obrazovanje) i u različitim kontekstima unutar i izvan formalnog obrazovnog sistema. Ovi različiti tipovi učenja odnose se na koncepte ljudskog i društvenog kapitala, sa uzajamnim delovanjem ova dva tipa kapitala koje je vrlo važna informacija u kontekstu . Pojam kompetencija koristi se da bi proširio okvir izvan uskog shvatanja ljudskog kapitala, tako da su pored kvalifikacija i veština uključeni i stavovi i sposobnosti. Na kraju, razlikujemo nekoliko tipova ishoda, koristeći aspekte privatnog i javnog; i novčanog i nenovčanog. Kao što Saharopoulos (Psacharopoulos, 2006) primećuje: „Koristi koje je najteže dokumentovati su...društvene koristi koje se odmah ne posmatraju niti se mogu novčano izmeriti“ (str. 120-121); upravo se na ovo odnosi ovaj izveštaj.

Literatura

Baron, S., J. Field and T. Schuller (eds.) (2000), *Social Capital: Critical Perspectives*, Oxford University Press, Oxford.

Baudelot, C., F. Leclercq, A. Chatard, B. Gobille and E. Satchkova (2005), *Les effets de l'éducation*, La Documentation française, Paris.

Behrman, J.R. and S. Nevzer (eds.) (1997), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Brehm, J. and W. Rahn (1997), "Individual-level Evidence for the Causes and Consequences of Social Capital", *American Journal of Political Science*, Vol. 41(3), pp. 999-1023.

Bynner, J. and C. Hammond (2004), "The Benefits of Adult Learning: Quantitative Insights", in T. Schuller *et al.* (eds.), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, Routledge Falmer, London.

Coleman, J.S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120.

Coleman, J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Colletta, N.J. (1996), "Formal, Non-formal, and Informal Education", in A.C. Tuijnman (ed.), *International Encyclopaedia of Adult Education and Training, Second Edition*, Pergamon Press, Oxford, pp. 22-27.

Côté, J.E. and C.G. Levine (2002), *Identity Formation, Agency and Culture: A Social Psychological Synthesis*, Lawrence Erlbaum, London.

Desjardins, R. (2004), "Learning for Well-being: Studies Using the International Adult Literacy Survey", Institute of International Education, Stockholm.

Feinstein, L. and C. Hammond (2004), "The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital", *Oxford Review of Education*, Vol. 30(2), pp. 199-221.

Feinstein, L., R. Sabates, T.M. Anderson, A. Sorhaindo and C. Hammond (2006), "What are the Effects of Education on Health?", in R. Desjardins and T. Schuller (eds.), "Measuring the Effects of Education on Health and Civic/social Engagement", OECD, Paris.

Gilomen, H. (2003), "Desired Outcomes: A Successful Life and a Well-functioning Society", in D.S. Rychen and L.H. Salganik (eds.), *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogefe and Huber, Cambridge, MA.

Halpern, D.(2005), *Social Capital*, Polity Press, Cambridge, United Kingdom.

Haveman, R. and B. Wolfe (1984), "Schooling and Economic Well-being: The Role of Non-market Effects", *Journal of Human Resources*, Vol. 19, pp. 377-407.

Helliwell, J.F. (ed.) (2001), "The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being", Proceedings of OECD/HRDC conference, Quebec, 19-21 March 2000, HRDC, Ottawa.

Helliwell, J.F. and H. Huang (2005), "How's the Job? Well-being and Social

Capital in the Workplace”, NBER Working Paper No. W11759.

Helliwell, J.F. and R.D. Putnam (1999), “Education and Social Capital”, NBER Working Paper No. W7121.

Longworth, N. and D.W. Davies (1996), *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*, Kogan Page, London.

Masten, A.S. (2004), “Regulatory Processes, Risk and Resilience in Adolescent Development”, *Annals of the New York Academy of Sciences* 1021, pp. 310-319.

McMahon, W. (1997), “Conceptual Framework for Measuring the Total Social and Private Benefits of Education”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, pp. 453-479.

McMahon, W. (1998), “Conceptual Framework for the Analysis of the Social Benefits of Lifelong Learning”, *Education Economics*, Vol. 6(3), pp. 309-346.

McMahon, W. (1999), *Education and Development*, Oxford University Press, Oxford.

McMahon, W. (2001), “The Impact of Human Capital on Non-market Outcomes and Feedbacks on Economic Development: International Symposium Report”, in J.F. Helliwell (ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*, Human Resources Development Canada and OECD, Ottawa and Paris, pp. 136-171.

Norris, P. (2000), “Making Democracies Work: Social Capital and Civic Engagement in 47 Societies”, paper presented at the EURESCO Conference on Social Capital: Interdisciplinary Perspectives, University of Exeter, 15-20 September (<http://ksghome.harvard.edu/~pnorris.shorenstein.ksg/ACROBAT/ESFSocialCapital.pdf>).

OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, OECD, Paris.

OECD (1998), *Human Capital Investment: An International Comparison*, OECD, Paris.

OECD (2001a), *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris.

OECD(2001b), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, OECD, Paris.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2007a), *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD, Paris.

OECD (2007b), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD, Paris.

OECD and HRDC (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*, OECD and HRDC, Paris and Ottawa.

Preston, J. (2004), “A Continuous Effort of Sociability: Learning and Social Capital in Adult Life”, in T. Schuller *et al.* (eds.), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*,

Routledge Falmer, London, pp. 119-136.

Psacharopoulos, G. (2006), "The Value of Investment in Education: Theory, Evidence and Policy", *Journal of Education Finance*, Vol. 32:2, pp. 113-126

Psacharopoulos, G. and H.A. Patrinos (2004), "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, Vol. 12(2), pp. 111-134.

Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.

Rutter, M. (1990), "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms", in J. Rolf et al. (eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rychen, D.S. and L.H. Salganik (2003), *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogefe and Huber, Cambridge, MA.

Sanders, T.I. and J. McCabe (2003), "The Use of Complexity Science", report to the US Department of Education, Washington Center for Complexity and Public Policy.

Schuller, T. (2001), "The Complementary Roles of Human and Social Capital", in J.F. Helliwell (ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*, *International Symposium Report*, Human Resources Development Canada and OECD, pp. 89-106.

Schuller, T., J. Bynner, A. Green, L. Blackwell, C. Hammond, J. Preston and M. Gough (2001), "Modelling and Measuring the Wider Benefits of Learning: A synthesis", Wider Benefits of Learning Research Center, London University.

Schuller, T., J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy and J. Bynner (2004), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, Routledge Falmer, London.

Sen, A. (1992), "Inequality Re-Examined", Harvard University Press, Cambridge (Mass).

Sweetland, S.R. (1996), "Human Capital Theory: Foundations of a Field of Inquiry", *Review of Educational Research*, Vol. 66(3), pp. 341-359.

Treće poglavlje

Ključni elementi za postavljanje okvira za razumevanje i osmišljavanje društvenih ishoda učenja

U ovom poglavlju namera nam je da ustanovimo glavne elemente za okvir koji može da bude vodič za dalje napore ka boljem razumevanju i premeravanju društvenih ishoda učenja. Usredsredili smo pažnju na to šta bi trebalo da merimo, a ne na to šta može da se izmeri.

3.1. Uvod

Prvenstveni cilj projekta SOL je razvijanje našeg razumevanja načina na koje obrazovanje i učenje mogu da utiču na blagostanje društava i pojedinaca. U ocrtavanju mreže uzročnih mehanizama koji povezuju učenje i blagostanje treba imati u vidu interaktivne, dinamične i kumulativne efekte na svim nivoima. Relevantan je i kontinuitet efekata, njihov vremenski raspored, kao i distributivni efekti. Ovo nas odvodi daleko od onoga što se može zaključiti iz podataka koji su nam na raspolaganju. Međutim, empirijska procena postojanja i veličine uzročnih posledica ne treba da ograničava izradu pojmovnog okvira. Ishode i odnose treba razmatrati čak iako se u ovoj fazi ne mogu meriti. Usredsredićemo pažnju na to šta *bi trebalo* da merimo, a ne na to šta *može* da se izmeri. Ovo je odlučujuća karakteristika izrade pojmovnog okvira.

Postoje posebni kanali koji povezuju učenje s različitim društvenim ishodima, kao i posebni mehanizmi koji preciznije objašnjavaju proces u kom ishodi nastaju. Ti kanali i mehanizmi su složeni, ugrađeni u širu mrežu odnosa koji se odvijaju i ostvaruju tokom vremena, u različitim istorijskim, društvenim i kulturološkim kontekstima, a koji podležu različitim interaktivnim, dinamičnim i kumulativnim efektima.

U ovom poglavlju opisuju se glavni elementi za okvir koji bi trebalo da vodič za dalje napore ka boljem razumevanju i premeravanju društvenih ishoda

da učenja. Postoji veliki broj objašnjenja koja povezuju obrazovanje sa ekonomskim i društvenim ishodima i koja uključuju osnovna pitanja epistemologije i metodologije. Umesto da se upustimo u pregled svih raspoloživih pristupa za merenje, ograničili smo se na modele razvijene u analizama u dve velike sfere (videti Odeljak 1.4). Najpre smo utvrdili trostruki mehanizam, koji uključuje apsolutne, relativne i kumulativne efekte obrazovanja, a koji smo nazvali *ARK modeli*. Ovim setom modela koristio se Dejvid Kembel u analizi podataka o različitim aspektima građanske i društvene angažovanosti. Međutim, on ima i mogućnost šire primene. Nakon toga, opisaćemo pristup „*pojedinač u kontekstu*“ koji u oblasti zdravstva primenjuje Leon Fajnštajn zajedno sa svojim kolegama. Pomenuti pristup sastoji se iz nekoliko odvojenih modela, od kojih svaki može da se ispita do granica svoje opštije primene i na druge oblasti osim zdravstva. Ističe se važnost bavljenja pitanjima na više nivoa. Zatim se okrećemo obrazovnoj dimenziji okvira. Ovde se pominje ono što smo nazvali *obrazovnim kontekstom* (nivo i vrsta obrazovanja); *obrazovni sadržaj* (kurikulum i pedagogija) i *etos* obrazovnog okruženja.

Ovi elementi čine okvir koji se može uopšteno primenjivati na analizu ishoda obrazovanja. Pod „okvirom“ ne podrazumevamo gotov model koji se može direktno primeniti na podatke. Pre svega ga smatramo skupom konstrukata raspoloživih za razvoj analiza koje poseduju izvesni stepen uporedivosti, uključujući i pravljenje modela različitih vrsta i različitih stepena složenosti i relevantnosti za praktičnu politiku. Ne insistira se na davanju prvenstva bilo kom pojedinačnom modelu. Na taj način se postavlja temelj za sastavljanje portfolija modela, koji će biti primenljivi u različitim kontekstima i u različite svrhe.

3.2. ARK modeli: apsolutni, relativni i kumulativni model

Na početku ćemo opisati tri zasebna modela: *apsolutni, relativni i kumulativni model* (Campbell, 2006). Ova tri modela su veoma korisna između ostalog i zato što doprinose povezivanju različitih nivoa analiza u empirijskoj primeni. Ovde opisujemo modele i rezimiramo zaključke koji su proistekli iz njihove primene na domen građanske i društvene angažovanosti (eng. Civic and Social Engagement-CSE).

3.2.1. Apsolutni model

Osnovna premisa *apsolutnog modela* je da obrazovni nivo pojedinca predstavlja pokretački mehanizam u objašnjavanju posmatranog odnosa

između obrazovanja i specifičnog društvenog ishoda. Korišćenjem podataka iz Evropskog istraživanja društva (European Social Survey) i Evropske vrednosne studije (European Values Survey) dolazi se do podataka da izvesna merenja društvenih ishoda najbolje pristaju ovom modelu, poput učestvovanja u volonterskim udruženjima, mogućnosti glasanja, bavljenja ekspresivnim oblicima političkog angažovanja i poverenja u institucije. Analiza i rezultati razmatraju se detaljnije u Četvrtom poglavlju. Nalazi ukazuju na to da povećanje ukupnog nivoa obrazovanja dovodi do porasta ovih ishoda. Krajnji ishod je uvek pozitivan, jer su barem neke grupe na dobitku, a nijedna na gubitku. Iako nalazi donekle potvrđuju da je potrebno zagovarati javnu potrošnju na obrazovanje, nivo uopštenosti analiza ne pokazuje zapravo na koji način obrazovanje vodi do porasta u odabranim ishodima, niti koja vrsta obrazovanja može da obezbedi ovakav efekat.

3.2.2. Relativni model

Osnovna premisa *relativnog modela* jeste da obrazovni nivo pojedinca u odnosu na ostale u njegovoj/njenoj okolini objašnjava posmatrani odnos između obrazovanja i specifičnog društvenog ishoda. On se još naziva i *sortirajući* ili *pozicioni model*, čime se ukazuje da obrazovanje ne ostvaruje uticaj direktno, menjajući ili razvijajući pojedinca, već najpre menjajući poziciju pojedinca u hijerarhiji društvenih odnosa.

Ovo se može porediti sa mnogo poznatijim primenama, poput teorija signaliziranja (Stigler, 1961; Spence, 1973; Arrow, 1973). Osnovna premisa ovih teorija je da je obrazovanje povezano sa pojedincima koji su produktivniji i time zarađuju više, ne zato što obrazovanje ima direktan uticaj, već zato što prenosi signal drugima. Po ovom scenariju, osnovna funkcija obrazovanja je služenje strukturalnim potrebama društvenih sistema tako što se do drugih prenosi informacija o sposobnostima pojedinca koje je inače teško posmatrati.

Implikacije se prvenstveno odnose na pitanja raspodele, poput nejednake dostupnosti prilika za sticanje obrazovanja. Pristup prilikama za sticanje (visokog) obrazovanja povezan je sa očuvanjem relativnih pozicija u hijerarhiji koja omogućava dominantim grupama pristup bogatstvu, prestižu i moći (Bourdieu and Passeron, 1977). Ukoliko se radi o ovome, onda se unapređenjem nivoa obrazovanja, te očuvanjem sveukupne nejednakosti u sticanju obrazovanja teško može uticati na javne troškove koji se povezuju

sa društvenim nejednakostima. Štaviše, sveukupni porast nivoa obrazovanja obrazovanja neće nužno dovesti do sveukupnog razvoja određenih društvenih ishoda ukoliko su neke grupe na dobitku, a ostale nisu. Krajnji ishod ovog porasta bi u tom slučaju bio nulti.

Međutim, sa distributivne tačke gledišta, efekat može biti pozitivan, uprkos tome što preovlađuje nulti ishod. Efekat može dovesti do preuređivanja hijerarhije – što se može posmatrati i kao pozitivan ishod, ukoliko su na dobitku društveno ugrožene grupe.

Prema Kembelovoj analizi (2006), specifični društveni ishodi koji se najbolje uklapaju u ovaj model odnose se na bavljenje politikom: pripadanje stranci ili težnja za uticajem na politiku putem lobiranja. Relativni model donekle pristaje uz učestvovanje u dobrovoljnim udruženjima, mogućnost glasanja i bavljenje ekspresivnim oblicima političkog angažovanja. Bilo kakav pozitivni sveukupni uticaj širenja ovih ishoda umanjuje se za opseg primene relativnog modela.

3.2.3. Kumulativni model

Glavna premisa *kumulativnog modela* je posmatranje pojedinca u odnosu na pripadajuću vršnjačku grupu. Obrazovanje pojedinca može da utiče na to da se on promeni, međutim, ishod takođe zavisi od prosečnog nivoa stečenog obrazovanja njegovih vršnjaka i/ili grupa u okruženju (uključujući supružnike/partnere). To znači da se određeni ishodi koji se dovode u vezu sa obrazovanjem mogu ostvariti jedino u grupama gde su slični nivoi ostvarenog obrazovanja, kao i da se prisustvo pomenutih ishoda povećava uporedo sa povećanjem prosečnog nivoa. S tim u vezi, na ishod ne može da utiče samo prisustvo visokog proseka stečenog obrazovanja u grupi vršnjaka i/ili onih u okruženju, već i veća jednakost u pristupu obrazovanju .

Radi poređenja sa ekonomskom primenom ovog modela, kumulativni efekti se mogu posmatrati kao *spoljni uticaji* u vezi sa obrazovanjem, ili pak kao slučajni efekti . To se odnosi na efekte koji ne samo da se akumuliraju kod pojedinaca čije je opredeljenje da više ulože u obrazovanje, već nehотиčno i kod ostalih.

Kada se primeni na građansku i društvenu angažovanost, ovaj model najbolje pristaje ishodima poput uspostavljanja međuljudskog poverenja.

Posedovanje višeg stepena obrazovanja ne utiče na to da pojedinci nužno imaju više poverenja jedni u druge. Pre je slučaj da nivo poverenja zavisi od opsega, gde i drugi takođe poseduju viši stepen obrazovanja. Ove implikacije se pre svega odnose na nivoe nejednakosti u sticanju obrazovanja prisutne u različitim društvenim grupama. Na nivou celine, ovi nalazi ukazuju da što je nejednakost u sticanju obrazovanja veća, to je manje poverenja među pripadnicima zajednice; dosledno tome, manja je i društvena kohezija. U nekoliko zemalja postoji velika negativna korelacija između nejednakosti u obrazovanju i nivoa opšteg poverenja: što je nivo nejednakosti u obrazovanju viši, to je nivo opšteg poverenja niži (Green, Preston and Malmberg, 2004). Empirijski nalazi, iako preliminarni, nagoveštavaju da je važno istražiti dinamičke posledice koje nejednakosti u sticanju obrazovanja imaju na poverenje u okviru grupa ili zajednica. Pitanja za istraživanje koja su u bliskoj vezi sa ovom temom su: da li se različitost i društvena slojevitost odražavaju na pojedinačne i grupne nivoe poverenja.

Kumulativni model je najteže primeniti. Međutim, može biti veoma značajan kao osnova za argumente koji potvrđuju da je obrazovanje javno dobro. Bez obzira na manjak podataka na koje se može primeniti, ovaj model otvara važne pravce za osmišljavanje politike i argumenata koji se dalje mogu razvijati i nadograđivati.

3.3. Pojedinačni naspram kontekstualnih efekata

3.3.1. Model - pojedinac u kontekstu (the self-in-context model)

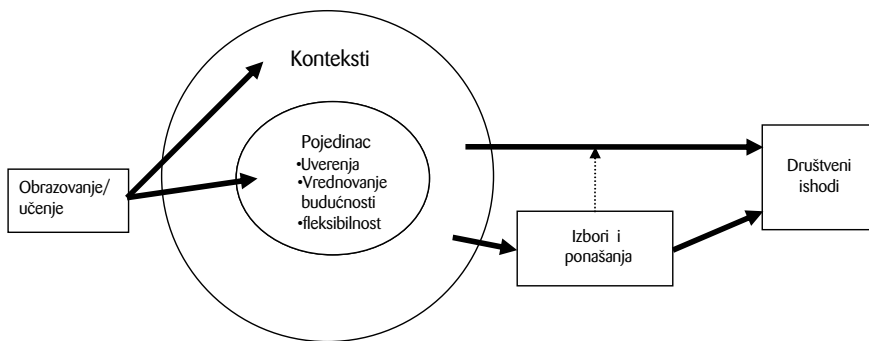
Obrazovanje nema izolovani uticaj na društvene ishode. Takođe, činjenica da se posmatrani efekat obrazovanja javlja u jednom slučaju ne mora da znači nužno da će isti efekat dovesti do sličnog ishoda u drugom slučaju. Specifični istorijski, društveni i kulturni konteksti imaju uticaja na ponašanje pojedinca, te stoga ublažavaju uticaj koji obrazovanje može da ima na ishode. Imajući u vidu ovu složenost, neophodni su nam sveobuhvatni, ali pak jednostavni konceptualni modeli. Jedan takav nalazimo kod Fajnstajna i grupe autora (Feinstain *et al.*, 2006) koji se odnosi na drugu sferu po važnosti, a to je zdravlje. On ističe osnovne kanale koji povezuju obrazovanje sa zdravstvenim ishodima, dok nam istovremeno omogućava da shvatimo složenost različitih uzročnih fenomena. Model predstavlja jednostavan način razvrstavanja i pojašnjavanja nekih od opštih uticaja na

bilo koji dati društveni ishod. Model je grafički predstavljen u Dijagramu 3.1, uz uvođenje stepena generalizacije da bi se prikazala njegovalna vrednost kao alatke u istraživanjima ostalih društvenih ishoda.

Osnove modela „pojedinaac u kontekstu“ postavljene su u Brofenbrennerovom (Bronfenbrenner) pristupu ekološkim istraživanjima (1979; 1986). Kreće se od centralne postavke da su pojedinci smešteni u višestruke, višeslojne i povezane kontekste (kuća, škola, posao, zajednica). Društveni odnosi u okviru svakog konteksta podrazumevaju sledeće strukturne elemente: prepreke sa kojima se pojedinci suočavaju kada deluju nezavisno i prave slobodan izbor. Upotrebljen kao polazište, ovaj model olakšava barem delimično definisanje i ocrtavanje direktnih i indirektnih kanala koji obrazovanje povezuju sa različitim ishodima.

Model je statičan tek utoliko što mnoge važne dinamične i životne procese uzima kao konstante, što je neophodno da bi se izolovali osnovni kanali efekata obrazovanja. Nekima od efekata treba dosta vremena da se pojave. Takođe, treba uključiti i važne kontraefekte ponašanja/ishoda na pojedinca/kontekste.

Grafikon 3.1. Osnovni konceptualni model uticaja na društvene ishode



Izvor: Prilagođeno iz Fajnstajna i grupe autora (Feinstein *et al.*, 2006).

Sopstvo (ili pojedinac) poseduje izvesni stepen delovanja, tako da spoznaje, uverenja i psiho-socijalne sposobnosti predstavljaju njegove osnovne karakteristike. Osećanja, privrženost i identitet su takođe od važnosti za oblikovanje navika u učenju i povezanih ishoda. Biološki faktori, poput urođenih sposobnosti, takođe su važni, ali ovde se pre svega bavimo ulogom obrazovanja; stoga je fokus na karakteristikama pojed-

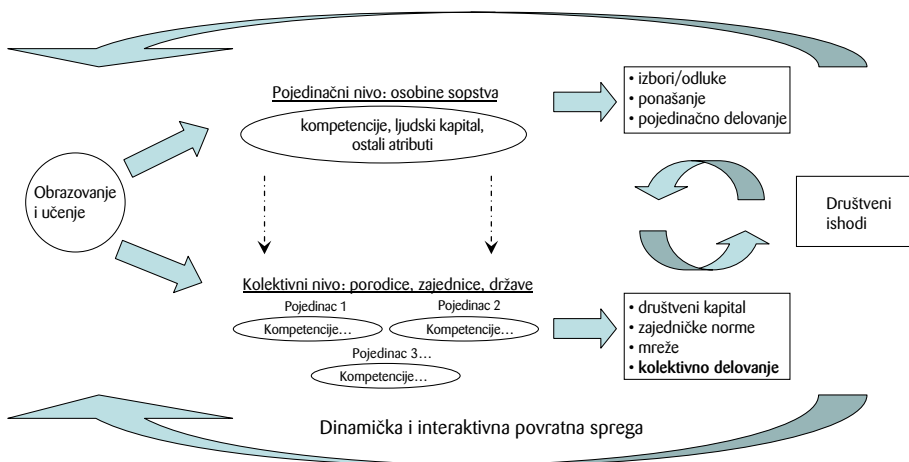
inca koje su podložne uticajima kroz organizovano i namerno učenje. Kada se uzmu zajedno, pomenuti koncepti daleko prevazilaze ideju da je objašnjavanje znanja i veština dovoljno za izučavanje ishoda obrazovanja. Na Grafikonu 3.2 upotreбили smo termine poput kompetencija, ljudskog kapitala i druge kako bismo sumirali karakteristike pojedinca.

U ispitivanju dokaza o efektima obrazovanja na zdravlje, Fajnštajn i grupa autora (Feinstein *et al.* (2006)) su usredsređeni na tri određene karakteristike pojedinca: *uverenja*, *vrednovanje budućnosti* i *fleksibilnost*. One naglašavaju važnost psiholoških i psiho-socijalnih faktora kao bitnih posrednika efekata koje obrazovanje ima na zdravstvene ishode. Međutim, priroda ovih faktora ima širu primenljivost na istraživanje drugih društvenih ishoda.

Uverenja podrazumevaju opšta verovanja u vezi sa sopstvom (poimanja sebe, sapospoznanje), kao efikasnost pojedinca i samopouzdanje. Oni predstavljaju važne odlike sopstva koje se dalje odražavaju na učinak, sposobnost i delovanje. U obzir je uzeto i *vrednovanje budućnosti*, koje se odnosi na strpljenje i pravljenje izbora, čin donošenja odluka koji uključuje kompromise između troškova i prinosa u različitim trenucima u vremenu (Frederick, Lowenstein and O'Donoghue, 2002). Obrazovanje unapređuje svest o vrednostima ulaganja u budućnost, kao i svest o rizicima, te na taj način utiče na opseg izbora i ponašanja relevantnih za različite društvene ishode (Feinstein *et al.*, 2006). Na kraju pomenuli smo i psiho-socijalnu sposobnost *fleksibilnosti* – radi se o terminu koji se odnosi na pozitivno prilagođavanje u nepovoljnim situacijama (Schoon and Bynner, 2003). Razvoj fleksibilnosti empirijski se povezuje sa skupom unutrašnjih odlika (samostalnost, umeće rešavanja problema, osećaj svrsishodnosti i budućnosti i društvena kompetencija), na koje može da utiče obrazovanje, a koji su i potencijalni izvori uticaja na različite ishode (Howard, Dryden and Johnson, 1999).

Grafikon 3.2 prikazuje potencijalni uticaj obrazovanja i učenja na pojedinačno i kolektivno delovanje preko svojih efekata na odlike pojedinca. Ovi efekti su važni zahvaljujući činjenici da unapređuju sposobnost pojedinaca da upravljaju međudejstvima sa kontekstima u kojima vode svoj život (Schuller, Bynner and Feinstein, 2004). Do granice do koje obrazovanje pozitivno utiče na različite osobine sopstva, ono osposobljava i osnažuje pojedince da se bolje nose u komunikaciji sa drugima. Međutim, ovaj potencijal obrazovanja ne ostvaruje se u svakoj prilici i može da proizvede i negativne efekte, naročito onda kada nema jednakog pristupa obrazovanju i gde je pruženo obrazovanje čak štetno za sapospoznanje, učenje i razvoj.

Grafikon 3.2. Potencijalni uticaj iskustva učenja na društvene ishode putem efekata koje imaju na osobine sopstva i pojedinačno/kolektivno delovanje

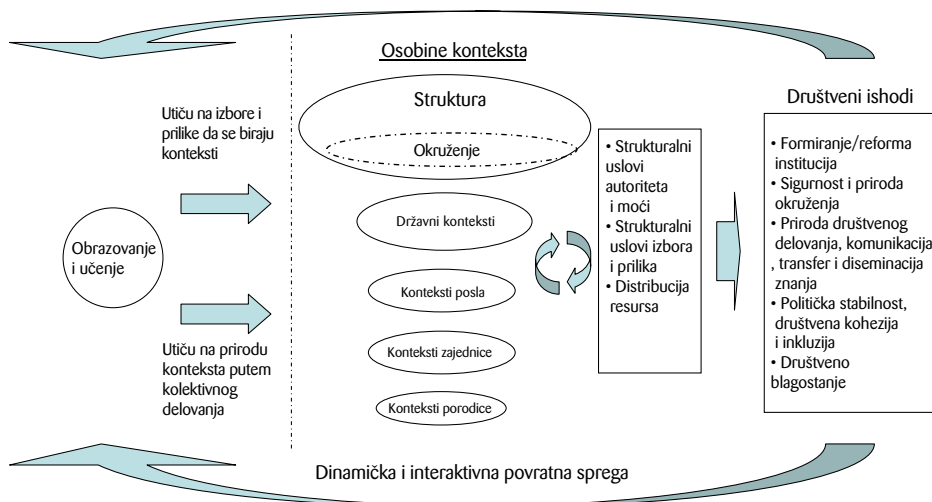


Izvor: Autori

3.3.2 Konteksti, okruženja i strukture

Različite odlike konteksta bile su predmet teorijskog razmatranja na različite načine u različitim pristupima u literaturi. Jedna od relevantnih tipologija pokriva termine *kontekst*, *okruženje* i *struktura*. *Kontekst* je uopšteni izraz koji se odnosi na domene međudejstava koje pojedinci uspostavljaju sa drugima, kao što su članovi porodice, komšiluka, zajednice, kolege na poslu, ostali pripadnici regiona ili države. *Okruženje* se odnosi na fizički/materijalni kontekst u okviru kojeg svaki pojedinac živi i radi. Kada se društvena interakcija odvija na specifičnoj lokaciji, poput kuće ili kancelarije, okruženje može biti specifični izvor uticaja koji omogućavaju društvenu interakciju, a time i društvene ishode.

Grafikon 3.3. Potencijalni uticaj iskustva učenja na društvene ishode putem efekata koje imaju na osobine konteksta



Izvor: autori

Društveni odnosi podrazumevaju i aspekte autoriteta, moći i pristupa resursima, koji potpadaju pod zajednički termin *strukture* (Bourdieu, 1990; Turner, 1991). Grafikon 3.3 prikazuje da se pojedinac na svakom nivou okvira upušta u društvene odnose, gde ima varirajuće, ali uvek ograničeno delovanje. Saradnici i društvene mreže predstavljaju veoma važne elemente konteksta u okviru kojih ljudi žive i rade. Hijerarhija, koja se u društvenim odnosima podrazumeva, uslovljena je autoritetom i moći i odražava se na pristup resursima i njihovu raspodelu. Drugi bitni aspekti jesu stepen podrške koja se dobija od vršnjačke grupe, kao i njihov uticaj na razvoj kulturoloških vrednosti i normi.

Naši modeli postaju primetno složeniji, te se teže daju primeniti i predstaviti u obliku dijagrama. Međutim, oni ostaju prvenstveno linearni i budući modeli će zasigurno morati da sadrže nultu rekurzivnost i mehanizme povratne sprege da bi uspešno prikazali složenost o kojoj je bilo reči.

3.3.3. Sažetak: uloga obrazovanja kroz pojedinca u kontekstu

Ukratko rečeno, obrazovanje je bitno kada se radi o društvenim ishodima: na prvom mestu, zahvaljujući efektima koje ima na sopstvo pojedinca,

a naročito na delovanje i sposobnosti istog; a na drugom, usled uticaja obrazovanja na pojedinčev odabir konteksta ili na postojanje prilika za biranje između više konteksta. Pored toga, kroz efekte koje ima na više pojedinaca, kao i na društvene odnose i širu socijalizaciju i građanske procese, obrazovanje ima potencijal da utiče i na prirodu konteksta, tako što formira i mobilise kolektivno delovanje, što može dovesti do promena na radnom mestu, u domu, zajednici i širem društvu.

Istorija nas podseća da ovi potencijalni efekti nisu nužno i pozitivni. Najpre, potencijal obrazovanja da osnaži pojedince nekada se i ne ostvari, naročito kada je kontekst učenja štetan za samospoznaju, učenje i razvoj. Od važnosti su i širi kontekst vrednosti, norme i kvalitet učenja, naročito u pogledu načina na koji se povezuju sa moralnošću, saosećanjem, tolerancijom i inkluzijom. Kao drugo, nejednak pristup prilikama za obrazovanje i kvalitet dostupnog obrazovanja mogu da ojačaju, pa čak i pogoršaju postojeće nejednakosti po pitanju pristupa resursima, i kada se radi o mogućnostima i uslovima života.

Iako obrazovanje ima ovakvih potencijala, skoro da nema brojčanih podataka o prirodi, veličini i domašaju pomenutih efekata. Međutim, u Četvrtom i Petom poglavlju pravimo rekapitulaciju onoga što je o njima poznato, a u vezi je sa građanskom i društvenom angažovanošću (Četvrto poglavlje), kao i sa zdravstvenim ishodima (Peto poglavlje).

3.4. Perspektive sa više nivoa

Kao što je već predstavljeno u prethodno izloženom okviru, pojedinci komuniciraju kroz *kontekste* koji uključuju više nivoa društvene agregacije, kao što su porodice (domaćinstva), zajednice (komšiluk), tržišta rada (kompanije), regioni (veće geografske oblasti), ili države (zemlje). Uzimanje u obzir perspektiva sa više nivoa omogućuje da se dobije potpunija slika potencijalnih efekata učenja.

Važno je da se napravi razlika između više grupa na različitim nivoima, jer ono što je prednost za jedan entitet može da predstavlja štetu za drugi. Prednosti i štete koje se javljaju kod privatnih entiteta (pojedinci, domaćinstva i kompanije u privatnom vlasništvu) podložni su delovanjima/odgovorima (uključujući odluke i izbore) uključenih na način usmeren da odgovara njihovim privatnim interesima. Suprotno tome, prednosti i štete koje se javljaju kod kolektivnih ili zbirnih društvenih grupa često se tretiraju kao relevantne za *javni*

domen, te stoga podležu pojedinačnim ili kolektivnim delovanjima koja služe javnim interesima. Potencijalne negativne i pozitivne posledice podložne su kulturološkim, a često i pravnim ograničenjima, te se stoga zasnivaju na kolektivnim vrednostima određenih grupa. Zato je važno pažljivo razlikovati različite grupe ili entitete pri proučavanju društvenih ishoda.

Nejednakost i distributivni efekti podrazumevaju interakciju između efekata na različitim nivoima. Na Grafikonu 3.4. se može videti da društveni odnosi na makro nivou mogu da utiču na ishode pojedinaca, dok se u isto vreme javlja obrnuta dinamika po kojoj pojedinačno i kolektivno delovanje mogu da se odraze na faktore na nivou države. Pokazalo se da razlike u društvenom i ekonomskom statusu na nivou države, definisane prema prihodima, obrazovanju i društvenom staležu, utiču na identitet i blagostanje pojedinca, a odražavaju se i na njegovo zdravlje i zdravstvene navike (Wilkinson, 1996).¹ Po istom principu, stepen društvene kohezije kao društveni ishod je delom posledica mnoštva pojedinačnih ponašanja, stavova i odluka koji zajedno čine društveno delovanje.

Pojedinačni i društveni faktori su stalno u dinamičnoj interakciji, gde su manje organizacije na nivou zajednice i delovanja pod višestrukim uticajem ovog dinamičnog toka, a deluju i kao dodatni nivo strukture u ovom sistemu od više nivoa, što se kumulativno odražava na zdravlje i rezultate građanske i društvene angažovanosti. Javne institucije i druge društvene strukture mogu da igraju ključnu ulogu u posredovanju, mobilisanju ili blokiranju potencijalnog uticaja obrazovanja. Na primer, iskustvo pokazuje da nestabilna makroekonomska okruženja, kao i institucije i tržišta koja loše funkcionišu mogu da deluju ograničavajuće na ljudski kapital.

¹ Sticanje obrazovanja se u velikoj meri odnosi na društvene ishode, kao što su opšte poverenje, stopa kriminaliteta i osećanje sigurnosti u okviru zajednice (Green, Preston and Malmberg, 2004).

Grafikon 3.4. Dvosmerni uticaji na više nivoa



Izvor: Prilagođeno iz Fajnstajna i grupe autora (Feinstein *et al.* (2006)).

3.5 Vrsta i izbor mera u učenju

Do sada je rasprava bila ograničena na generičku upotrebu termina *obrazovanje* i *učenje*. Međutim, koja vrsta učenja dovodi do nekog konkretnog društvenog ishoda, i do kog? Kako bismo napravili pomak po ovom pitanju, neophodno je da se napravi jasna razlika između različitih vrsta mera učenja, kao i da se utvrdi kada se oni javljaju tokom životnog veka. Kreatori politika imaju za prioritet da bolje spoznaju potencijalne efekte obrazovanja prema vrsti i nivou, kao i da dalje segmentiraju efekte prema takozvanim putevima učenja tokom čitavog života. Stoga znamo daleko manje od onoga što iziskuje obavještena javna rasprava o praktičnoj politici na temu uticaja različitih kurikuluma (opšti, akademski ili stručni), ili pak na temu uticaja učenja u različitom životnom dobu i fazama.

Sistematičan pristup ovim pitanjima bi imao najviše koristi od longitudinalnog istraživanja, koje bi obuhvatilo uticaj puteva alternativnog učenja, uključujući učenje koje nastupa kasnije u odraslom dobu. Longitudinalno istraživanje podrazumeva sakupljanje podataka od istih pojedinaca u više momenata u vremenu, što omogućava da se naprave merenja „pre i posle“, koja pak vode ka strožoj proceni toga da li se određen ishod može pripisati određenim merama učenja.

3.5.1 Suženost opsega merenja obrazovanja zasnovanih na kvantitetu i kvalifikacijama

Suženost opsega merenja obrazovanja koja se najčešće upotrebljavaju u kvantitativnom istraživanju nagoveštava suštinska ograničenja. Zbog prekomerne zavisnosti od merenja zastupljenosti obrazovanja, zasnovanih na kvantitetu i kvalifikacijama, zanemaruju se kvalitativni dokazi i teorijske perspektive. Efekti obrazovanja zavise od prirode i kvaliteta učenja kao i od broja sati ili godina provedenih u obrazovanju .

Kako bismo prevazišli ograničenja koja nameću uobičajena merenja, poput godina školovanja ili najvišeg dostignutog stepena obrazovanja, neophodno je da pažljivije ispitamo kvalitativne dimenzije učenja, a naročito ono što se dešava tokom učenja. Pod ovim ne želimo da tvrdimo da kvalitativne dimenzije nisu merljive, već da opseg merenja treba da se proširi i omogući identifikovanje dobrih politika i primena. Ovo iziskuje razmatranje obrazovnog sadržaja, pedagoškog metoda i drugih odlika konteksta učenja. Postojeća istraživanja ne nude široku osnovu znanja za utvrđivanje odlika koje treba izmeriti i načina za njihovo merenje, iako postoje dobri izvori podataka poput PISA, IALS i ALL, koji mogu da obezbede uvod. Rasprava koja sledi usredsređena je na to šta se dešava tokom obaveznog školovanja. Dalje angažovanje je potrebno ne bi li se razmatranja proširila na ostale vrste i nivoe obrazovanja, ali uvid koji se ovde ostvari može da posluži kao smernica.

3.5.2. Obrazovni sadržaj/kurikulumi

Često se sastavljaju specifični kurikulumi koji mogu da odgovore na određene ciljeve. Građanski i kursevi u vezi sa temama zdravlja često se svrstavaju u kurikulum² tokom obaveznog školovanja. Iako se njihov sadržaj i ciljevi dosta razlikuju, zajedničko im je da informišu učenike/studente o političkim procesima i posledicama, kao i o njihovim građanskim ulogama, obavezama i odgovornostima. Međutim, da li su bitni specifični kurikulumi, ili pak onaj opštiji?

Građanske veštine ne razvijaju se isključivo kroz posebne građanske kurseve. Kembel (2006) tvrdi da se kognitivni kapacitet i druge kompetencije rel-

² Termin kurikulum odnosi se na set kurseva i njihov sadržaj koji postoji u ponudi obrazovnih institucija, poput škole ili univerziteta.

evantne za građansku i društvenu angažovanost (CSE), razvijaju kroz široki opseg kurikuluma. Vannastavne aktivnosti, poput učešća u studentskom parlamentu, učlanjenja u timove, klubove ili udruženja, kao i volonterski rad u zajednici mogu biti važniji za podsticanje građanske i društvene angažovanosti (CSE) od samog građanskog obrazovanja (o ovim faktorima biće više reči u Četvrtom poglavlju). Učenje izvan škole, poput onoga u kući, uključujući razgovore o politici sa roditeljima, praćenje vesti i aktuelnih tema, kao i gledanje televizije, takođe je usko povezano sa CSE (Lauglo and Øia, 2006).

Važnu dimenziju predstavlja i stepen povezanosti iskustava učenja van učionice (vannastavne aktivnosti, ili iskustva u kući i u drugim kontekstima) sa onim što se predaje i uopšte sa dešavanjima u školama i učionicama. Postoje važni interaktivni i kumulativni efekti koji se povezuju sa učenjem u višestrukim kontekstima; kontrolisanje ove dinamike povezivanjem sa dešavanjima u učionici, na primer prenošenjem iskustva i podsticanjem razmišljanja, može da se poveća efikasnost školovanja. Ovo je u skladu s principom doživotnog učenja, koji prepoznaje značaj učenja u višestrukim kontekstima. Šta se na uopštenom planu dešava u školi i kako se to odražava na ono što se predaje i usvaja u učionici, jesu ključni aspekti koje treba razmotriti.

3.5.3. Pedagoški metod

Pored toga koja materija se predaje, *način* predavanja takođe ima uticaja na ishode. Strategije predavanja su od ključne važnosti za omogućavanje procesa učenja i dostizanje zacrtanih ciljeva obrazovanja. Stepenn efikasnosti strategije nužno zavisi od mnoštva faktora, poput prirode i svrhe učenja u bilo kom datom kontekstu.

Preovlađujući zaključak u literaturi korišćenoj u istraživanju, koja se bavi kurikulumom, jeste da najefikasniji način za predavanje građanskog vaspitanja predstavlja slobodna i otvorena rasprava u učionici na temu trenutnih političkih dešavanja, tj. u atmosferi „otvorene učionice“ (Campbell, 2006). Ovim se nagoveštava da društvena interakcija i učenje u grupi može da ima veći uticaj na građansku i društvenu angažovanost u odnosu na individualno učenje i usvajanje određenog kurikuluma. To ne iznenađuje ako se ima u vidu da građanska i društvena angažovanost podrazumeva procese u kojima društvene grupe često rade zajedno u potrazi za razumevanjem, značenjem, rešenjima, ili pri kreiranju nekog proizvoda. Za to je potrebno umeće, prenošenje i podela znanja sa drugima, što su ključne odlike efikasnog timskog rada. Razvijanje kompetencija koje

su potrebne za efikasnu društvenu interakciju, uključujući i sposobnost da se raspravlja i diskutuje, neophodno je u savremenim demokratskim društvima (videti i Glaser, Ponzetto and Shleifer, 2006).

Razmatranje efikasnosti različitih strategija podučavanja pri razvoju sopstva pojedinca i postizanje drugih ciljeva je bitan aspekt izučavanja društvenih ishoda učenja.

3.5.4. Šire poimanje okruženja za učenje

Atmosfera u učionici i šire školsko okruženje koje se često naziva *školski etos* može u velikoj mjeri da utiče na učenje pojedinca i, kao posledica toga, na društvene ishode. Opšte je prihvaćeno shvatanje da škole postižu više od pukog prenošenja znanja, kao što je određeno zvaničnim kurikulumima. Obrazovanje podrazumeva širi proces socijalizacije. Učenici u školama usvajaju i stav prema životu i učenju, što nastavno osoblje i škola eksplicitno ne predaju. Učenici su pod uticajem velikog broja faktora nastave i škole samim pohađanjem nastave i boravkom u obrazovnoj ustanovi; ovi uticaji nisu nužno deklarirani kao ciljevi obrazovnih ustanova.

Školski etos je bitan jer škole predstavljaju zajednice u kojima se norme predaju i usvajaju. Društveni kapital na nivou škole – sa fokusom na norme koje se prenose – ima kako akademske tako i društvene posledice. U primere specifičnih faktora relevantnih za građansku i društvenu angažovanost ubrajaju se atmosfera u učionici, poverenje učenika u školsku ustanovu, to da li učenik oseća da je njegov glas bitan, te da li se građanske norme i vrednosti promovišu u školi. S druge strane, ovde se može ubrojiti i politika škole po pitanju automata za grickalice i kvalitet hrane u menzi.

Ostali faktori koje treba imati u vidu na strukturnom i organizacionom nivou škole jesu: zastupljenost nezvaničnih jezika ili jezika manjina, mešanje etničkih i socioekonomskih grupa, kao i mešanje učenika drugačijih afiniteta i sposobnosti. Ovo bi trebalo razmatrati na nivou jedne i svih škola.

3.6. Zaključak

Ukratko, postoji veliki opseg modela i mehanizama koji se mogu koristiti pri osmišljavanju pristupa za analizu društvenih okvira učenja. U ovom poglavlju nije dat pregled svih primenljivih modela i mehanizama, već mali odabir koji pak može imati širu primenu i poslužiti kao osnova za složenije strukture. Empirijska primena usredsređena je na dokazni materijal dobijen iz škola, ali čak i ako nema mnogo podataka, radi se o sličnim pitanjima koja su sazrela da se istraže i u visokom i daljem obrazovanju, kao i uopšteno na nivou doživotnog učenja.

Literatura

- Arrow, K.J. (1973), "Higher Education as a Filter", *Journal of Public Economics*, Vol. 2, pp. 193-216.
- Becker, G.S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education* (Editions revised in 1975 and 1993), University of Chicago Press, Chicago.
- Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. and J.-C. Passeron (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, translated by R. Nice, Sage, Beverly Hills, CA.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bronfenbrenner, U. (1986), "Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives", *Developmental Psychology*, Vol. 22, pp. 723-742.
- Campbell, D.E. (2006), "What is Education's Impact on Civic and Social Engagement?", in R. Desjardins and T. Schuller (eds.), "Measuring the Effects of Education on Health and Civic/social engagement", OECD, Paris.
- Coleman, J.S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, Vol. 94(Supplement), S95-S120.
- Côté, J.E. and C.G. Levine (2002), *Identity Formation, Agency and Culture: A Social Psychological Synthesis*, Lawrence Erlbaum, London.
- Feinstein, L. and C. Hammond (2004) "The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital", *Oxford Review of Education*, Vol. 30(2), pp. 199-221.
- Feinstein, L., R. Sabates, T.M. Anderson, A. Sorhaindo and C. Hammond (2006), "What are the Effects of Education on Health?", in R. Desjardins and T. Schuller (eds.), "Measuring the Effects of Education on Health and Civic/social Engagement", OECD, Paris.
- Frederick, S., G. Lowenstein and T. O'Donoghue (2002), "Time Discounting and Time Preference: A Critical Review", *Journal of Economic Literature*, Vol. 40, pp. 351-401.
- Glaser, E., G. Ponzetto and A. Shleifer (2006), "Why Does Democracy Need Education?", NBER Working Paper 12128, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Green, A., J. Preston and L.E. Malmberg (2004), "Non-material Benefits of Education, Training and Skills at a Macro Level", in P. Descy and M. Tessaring (eds.), *Impact of Education and Training. Third Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report*, EUR-OP (Cedefop Reference series, 54), Luxembourg.
- Howard, S., J. Dryden and B. Johnson (1999), "Childhood Resilience: Review and Critique of Literature", *Oxford Review of Education*, Vol. 25.3, pp. 307-323.
- Lauglo, J. and T. Øia (2006), "Education and Civic Engagement among Norwegian Youths", Norwegian Social Research (NOVA), Report 14/06.

- Mincer, J. (1974), *Schooling, Experience, and Earnings*, Columbia University Press, New York.
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Rychen, D.S. and L.H. Salganik (2003), *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogefe and Huber, Cambridge, MA.
- Schoon, I. and J. Bynner (2003), "Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies", *Journal of Youth Studies*, Vol. 6.1, pp. 21-31.
- Schuller, T., J. Bynner and L. Feinstein (2004), "Capitals and Capabilities", Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- Schuller, T., J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy and J. Bynner (2004), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, Routledge Falmer, London.
- Schultz, T.W. (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, Vol. 51(1), pp. 1-17.
- Spence, A.M. (1973), "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87(3), pp. 355-374.
- Stigler, G. (1961), "The Economics of Information", *Journal of Political Economy*, Vol. 69, pp. 213-225.
- Turner, J.H. (1991), *The Structure of Sociological Theory*, 5th edition, Wadsworth Publishing Company, Belmont CA.
- Wilkinson, R. (1996), *Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality*, Routledge, London.

Četvrto poglavlje

Ishodi učenja u vezi sa građanskom i društvenom angažovanošću

Obrazovne ustanove nisu jedine organizacije gde se povećava društveni kapital, ali svakako predstavljaju važan izvor normi i mreža koji čine društveni kapital. U ovom poglavlju dajemo detaljnu analizu odnosa između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti (eng. Civic and Social Engagement-CSE) i istražujemo potencijalnu ulogu obrazovanja kao poluge politika koja utiče na CSE.

4.1. Uvod

Ovo poglavlje detaljno razmatra odnos između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti (CSE). Interesovanje za proučavanje ovog odnosa je sve veće zahvaljujući očiglednom paradoksu koji je primetan u sve većem broju zemalja članica OECD. Obrazovanje se opšte uzev pozitivno povezuje sa CSE. Međutim, iako su nivoi obrazovanja u porastu, mnoge zemlje dele zabrinutost po pitanju sve manjeg odziva birača na izborima i uopšteno po pitanju građanske aktivnosti. Odnos između obrazovanja i CSE ne može se lako objasniti. Međutim, retorika kada se radi o obrazovanju kao podršci jakim demokratskim sistemima treba da se potkrepi činjenicama, te je neophodno da bolje razumemo postojeće obrasce.

Proučavanju CSE efekata doprinosi pojava literature na temu društvenog kapitala, koja je dala podstrek istraživanju načina na koje se norme prenose sa generacije na generaciju. Patnam (Putnam, 2000) na primer, ističe razlike u društvenom kapitalu u generacijskim kohortama u Sjedinjenim Američkim Državama. Glavno objašnjenje razlika je priroda kolektivne socijalizacije koja se tokom vremena menja, i koja je verovatno povezana sa različitim iskustvima u školovanju. Obrazovne ustanove nisu jedine organizacije gde se povećava društveni kapital, ali svakako predstavljaju važan izvor normi i umrežavanja koji čine društveni kapital (Coleman and Hoffer, 1987; Coleman, 1988, 1990).

Sledeće poglavlje se bavi pitanjem zdravlja. Međutim, zdravlje i građanska angažovanost se ne mogu jasno razdvojiti. Na primer, pripadanje društvenim mrežama javlja se kao glavni faktor u oblikovanju društvenih ishoda (Kawachi and Berkman, 2000); stoga osobe koje su uključene u građanske aktivnosti i time učestvuju u povezanim mrežama, povećavaju izgleda da će biti dobrog zdravlja. Suprotno tome, loše zdravlje može da sprečava građansko učešće, na štetu pojedinca i šire zajednice. Jasno je da postoje međusobno uslovljeni efekti, iako tek treba da se utvrdi njihov pravac i značaj.

4.2. Kako konceptualizovati i izmeriti različite oblike ishoda u vezi sa građanskom i društvenom angažovanošću (CSE)?

4.2.1. Šta je građanska i društvena angažovanost (CSE)?

Angažovanost podrazumeva delovanje (akciju) i spremnost za delovanje, dok se izraz *građansko* odnosi na sferu delovanja koja prevazilazi okvire tržišta i ličnih poslova građana i njihovih porodica. Građanska sfera se pre svega tiče blagostanja drugih. Postojanje i funkcionisanje *građanskog društva*¹ pretpostavlja da politički poredak ima legitimitet koji se zasniva na političkoj demokratiji. Shodno tome, građanska i politička angažovanost su u bliskoj vezi i ne mogu se lako razdvojiti.

U svrhu rasprave u ovom poglavlju, *građansko angažovanje* se posmatra kao šira sfera aktivnosti gde potpada i *politička angažovanost*. Građanska angažovanost obuhvata političku aktivnost koja za cilj ima da pristupi ili direktno utiče na javnu politiku ili društvene strukture. Međutim, ona uključuje i brojne aktivnosti različitih građanskih grupa (npr. dobrovoljne organizacije) koje nisu nužno politički motivisane. Mnoge grupe imaju druge deklarirane ciljeve, poput pružanja svojstvenih vrednosti svojim članovima (npr. religijska tela, sportski klubovi). Bez obzira da li su politički motivisana ili ne, iskustva stečena u građanskim grupama će često opremiti funkcionere i ostale pripadnike grupa veštinama potrebnim za kolektivno delovanje i tako posredno poslužiti kao osnova demokratije (videti Erlach, 2006).²

¹ Termini građanska sfera i građansko društvo koriste se kao sinonimi.

² Postoji izvesna polemika po pitanju toga da li ono što se uči u grupama doprinosi povećanju stope učešća u politici među pripadnicima nepolitičkih grupa, ili da li politička socijalizacija u ranoj dobi i/ili obrazovanje povećavaju izgleda učestvovanja i u političkim i nepolitičkim građanskim aktivnostima (videti Erlach, 2006).

Društvena angažovanost je raznovrsnija i obuhvata aktivnosti koje su tržišno orijentisane ili se pak odnose na privatnu sferu građana. Kao primer tržišno orijentisanih društvenih aktivnosti može da posluži korporativna društvena odgovornost. Po tom pitanju, *građanska angažovanost* i *društvena angažovanost* su razdvojene, ali su takođe blisko povezane i preklapaju se, imajući u vidu da je društvena aktivnost usađena u većinu oblika građanskih aktivnosti. Društvena angažovanost izvan domašaja građanske sfere je takođe predmet interesovanja, jer društvene mreže zajedno sa normama kojima se rukovode funkcionišu u građanskoj i privatnoj sferi. Štaviše, društvene interakcije u okviru privatne sfere i društveni kapital koji se akumulira kao njihova posledica, potencijalno su bitni za snabdevanje pojedinaca sposobnostima za kolektivno delovanje u građanskoj sferi. Iz ove perspektive, identični interesi leže u osnovi napora za razumevanjem odnosa između *obrazovne* i *građanske angažovanosti*, kao i između *obrazovne* i *društvene angažovanosti*.

4.2.2. Koji su to različiti oblici ishoda u vezi sa građanskom i društvenom angažovanošću (CSE)?

Razumevanje odnosa između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti (CSE) iziskuje predstavljanje višestrukih dimenzija angažovanosti. Razlikuju se:

- *Političke aktivnosti* koje obuhvataju glasanje, političko delovanje, volontiranje u politički orijentisanim aktivnostima i donacije političkim ciljevima.
- *Građanske (nepolitičke) aktivnosti* koje obuhvataju aktivnosti u i za potrebe zajednice, poput delovanja u lokalnoj zajednici, pripadništva grupama orijentisanim na lokalnu zajednicu i javni rad, volontiranje, dobrotvorni rad, učestvovanje roditelja i lokalne zajednice u školama.
- *Društvene aktivnosti* u koje potpadaju ostale društvene aktivnosti koje nisu nužno građanski orijentisane; šire društvene mreže; druga pripadanja grupama, organizacijama ili udruženjima; i interakcije sa porodicom, prijateljima i kolegama na poslu.
- *Druge vrste aktivnosti u vezi sa CSE*, koje obuhvataju kritički osvrt medija i druge informacije na temu aktuelnih dešavanja; doprinos medijima, izdavaštvu i internetu, kao i upotreba interneta i drugih informacionih tehnologija za CSE ciljeve.

CSE se odnosi na učešće, uključenosti ili neki drugi oblik delovanja. Pobrojane aktivnosti (osim *drugih vrsta*) u bliskoj su vezi sa *strukturnom komponentom* društvenog kapitala (videti Odeljak 2.3), ali tu je i *normativna komponenta*, koja se može posmatrati kao važna preteča građanske i društvene angažovanosti. Ona obuhvata vrednosti, uverenja i stavove, te se stoga eksplicitnije odnosi na interese i orijentacije pojedinaca, kao i njihove sklonosti za delovanjem u okviru građanskih i društvenih aktivnosti. Prvenstvo se daje poverenju i toleranciji:

- *Poverenje* obuhvata opšte poverenje, poverenje među ljudima (odnosi se na odnose unutar grupe u grupnoj društvenoj angažovanosti), poverenje među grupama (odnosi se na odnose između grupa u grupnoj društvenoj angažovanosti), i poverenje u institucije.
- *Tolerancija* obuhvata prihvatanje drugih grupa, navika, običaja i ponašanja od strane pojedinca koji može a i ne mora da se slaže sa istima; razumevanje i poštovanje vrednosti, stavova i uverenja drugih.

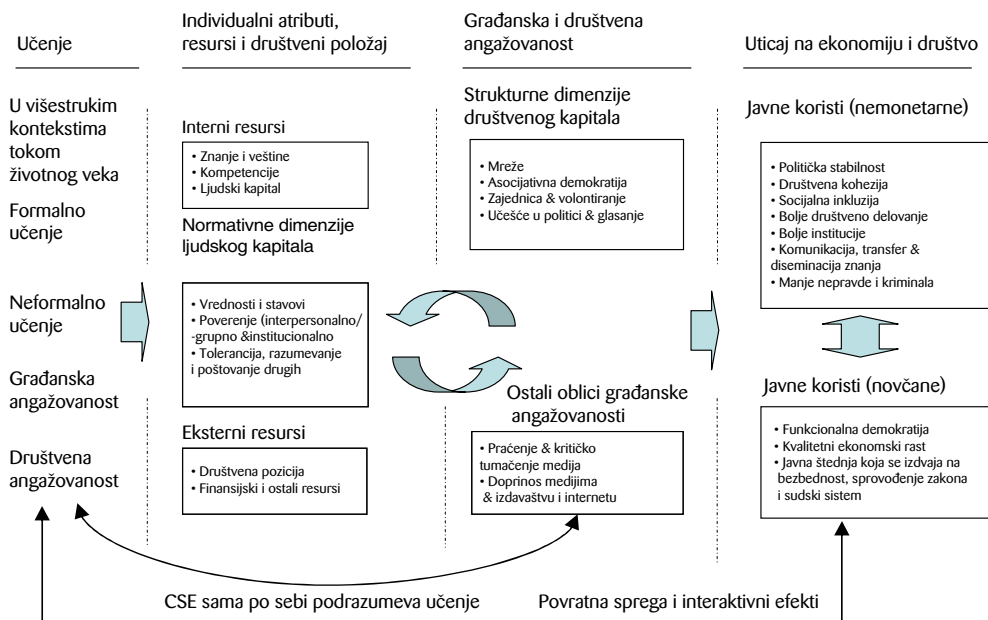
Opšta pretpostavka je da osnovna uverenja, stavovi i vrednosti kojih se pojedinac pridržava, leže u osnovi mišljenja i stavova koje uspostavljaju o određenim pitanjima ili događajima (videti Heath, Evans and Martin, 1993). Svesni smo toga da nisu svi oblici građanske i društvene angažovanosti poželjni. Neke forme udruživanja i umrežavanja mogu dovesti do tenzija i konflikata, naročito ako su grupe okrenute ka sebi, gledaju isključivo svoje interese i pokazuju netrpeljivost prema drugim grupama.

4.3. Koji su to uzročni mehanizmi koji mogu da povežu učenje sa građanskom i društvenom angažovanošću (CSE)?

Smatra se da postoji jaka međusobna povezanost obrazovanja i brojnih oblika građanske i društvene angažovanosti (Almond and Verba, 1963; Emler and Frazer, 1999; Putnam, 2000; Lauglo and Øia, 2006; Rosenberger and Walter, 2006). Uprkos, ili pak zahvaljujući, raširenom konsenzusu o univerzalnoj, jakoj i pozitivnoj povezanosti obrazovanja i CSE, postoji slaba teorijska osnova koja može da usmerava dalja istraživanja i omogući kreiranje praktične politike (Cook, 1985). Deo razloga slabe baze znanja je empirijski problem tipičan za izučavanje složenih procesa pomoću kojih se ljudi socijalizuju i uče

da se angažuju u demokratskom društvu.³ Na Grafikonu 4.1. prikazane su neke glavne komponente ovih procesa i način na koji se odnose jedni prema drugima.

Grafikon 4.1. Glavne komponente koje povezuju učenje i CSE



Izvor: Autori

Obrazovanje se empirijski povezuje sa *strukturnim* komponentama društvenog kapitala, pre svega širinom i dubinom društvenih mreža, nivoom udruživanja, kao i drugim formama angažovanja u politici i zajednici (videti Putnam, 2000; Baron, Field and Schuller, 2000; Halpern, 2005). Sa konceptu-

³ Novi jaz se nalazi u oblasti obrazovanja posle obaveznog (post-compulsory) obrazovanja, uključujući visoko obrazovanje i obrazovanje u odraslom dobu, gde su istraživanja uticaja predavanja i učenja na građansku angažovanost loše dokumentovana i objedinjena (ali videti Bynner and Egerton, 2001; Bynner et al., 2003; Bynner and Hammond, 2004; Feinstein and Hammond, 2004). Uticaj učenja u ovim sredinama na građanske aktivnosti skoro da je nepoznanica. Takođe je verovatno da različite forme obuke na radnom mestu i iskustvo na poslu podstiču građansku svest i angažovanost. Neke kompanije, na primer, podstiču zaposlene da se u toku ili van formalnog radnog vremena posvete lokalnoj zajednici ili različitim društvenim projektima.

alno stanovišta, obrazovanje na različite načine utiče na učešće u grupama i organizacijama kao i na veličinu i postojanost društvenih grupa. Konteksti u kojima se uči mogu sami po sebi da postanu mesto za umrežavanje, putem neformalnih ličnih kontakata među ljudima (Emler and McNamara, 1996). Obrazovanje posredno omogućava pristup građanskim i društvenim grupama tako što pomaže u stvaranju resursa, poput finansijskih sredstava i slobodnog vremena, kao i drugih društvenih i kulturnih resursa. Pored doprinosa u obezbeđivanju pristupa, obrazovanje može pomoći u pozicioniranju pojedinaca u okviru formalnijih mreža aktera u politici i društvu (Nie, Junn and Stehlik-Barry, 1996).

Manje je bilo reči o efektima obrazovanja na namere i svrhe drugih kvalitativnih aspekata različitih grupa ili mreža (Emler and Frazer, 1999). Obrazovanje ne dovodi samo do širenja društvenih mreža, već može izazvati i njihovo izmeštanje ili raspad, čak i tako da rezultira napretkom u blagostanju. Preston (Preston, 2004) je pokazao da je to slučaj kod izvesnog broja odraslih osoba u Ujedinjenom Kraljevstvu. Povezao je učenje u odrasloj dobi sa povećanjem samopouzdanja i samovrednovanja, što pomaže da se pojedinci motivišu i prekinu nezdrave ili čak opasne odnose.

Koji su to mehanizmi koji podupiru posmatranu povezanost između obrazovanja i većine oblika građanske i društvene angažovanosti? *Normativne* komponente društvenog kapitala, poput poverenja, tolerancije i drugih osobina koje potpomažu povezivanje društvenih jedinica, predstavljaju važne odlike sopstva i pojedinca koja povezuju obrazovanje i građansku i društvenu angažovaoost. Norme i stavovi deluju na pojavu angažovanosti, ali mogu da utiču i na prirodu i kvalitet njenih ishoda. Poverenje i tolerancija pripadaju kritičnijim aspektima koji pokreću prirodu građanske i društvene angažovanosti, a na koje mogu da utiču domašaj i priroda obrazovnog iskustva (Bell, 1990; Wagner and Zick, 1995).⁴ Iskustva učenja su potencijalno važna za promovisanje tolerancije i poštovanja drugih grupa (Turner, 1991)⁵, te stoga i za društvenu koheziju. Smatra se da određeni aspekti obrazovnih sistema deluju na nivoe tolerancije

⁴ Bell (Bell, 1990) je ustanovio odnos između tipa škole i podrške sektaškim grupama. U svojoj analizi podataka Eurobarometra, Vagner i Zik (Wagner and Zick, 1995) utvrdili su da postoji negativna korelacija između rasnih stavova odraslih Britanaca, Francuza, žitelja Zapadne Nemačke i Holanđana i godina formalnog obrazovanja.

⁵ Turner (Turner, 1991) tvrdi da osobe sa jačim osećajem postignuća (akademskog postignuća) imaju manju potrebu da ističu negativne svojstvenosti drugih grupa (eng. outgroups) – društvena grupa prema kojoj pojedinac oseća prezir, suprotstavljanje ili želju za takmičenjem – kao i pozitivnu svojstvenost svojih (eng. ingroups) – ljudi imaju običaj da daju prednost pripadnicima svojih grupa, naspram pripadnicima drugih, i to u brojnim situacijama.

i poverenja između različitih društvenih grupa, poput mešanja ili segregacije učenika/studenata po osnovu različite etničke, verske ili socioekonomske pripadnosti. Međutim, ove veze nisu direktne (Emler and Frazer, 1999, str. 267). Identifikovanje uzročnih efekata obrazovanja na normativne aspekte je teško, pošto sama građanska i društvena angažovanost podrazumeva situacije gde se pojava učenja, te formiranje i menjanje vrednosti odvijaju na dinamičan način.

Znanje i veštine imaju još jednu važnu vezu između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti, prvenstveno kao faktori koji potpomažu angažovanost. Školovanje razvija kognitivnu složenost koja se povezuje sa demokratskim shvatanjem i tolerancijom (Nie, Junn and Stehlik-Barry, 1996; Sniderman, Brody and Tetlock, 1991). Pomaže i da se razvije opseg građanskih veština, poput vođenja sastanaka, držanje govora ili pisanje pisama. Na primer, *birokratska kompetencija* se može naučiti jednostavno zato što same obrazovne ustanove sadrže birokratske elemente (Wolfinger and Rosenstone, 1980, str. 79). Ono što se uči u školi može da olakša interakciju sa vlasti i upravom, uključujući i intenzivne načine iskazivanja opredeljenosti za političke opcije i lidere. Pored toga, dosta veština koje se uče u obrazovnim ustanovama koriste se da podrže i ojačaju građanske i društvene kontekste tokom životnog veka (Starkey, 1999).

Pored školovanja, učenje u odraslom dobi prema mnogima je veoma važno za razvoj sklonosti koje doprinose građanskom životu. Građanske veštine koje se stiču nepolitičkim kanalima, kao što je radno mesto ili volonterske organizacije, mogu da ukažu na stepen političke angažovanosti pojedinca (Verba, Scholzman, and Brady, 1995). Posedovanje ovih veština motiviše ljude jer daje smisao svrhe i delovanja – zbog veština se ljudi osećaju da imaju šta da ponude. Mnoga iskustva učenja čine da ljudi postanu svesni drugih oko sebe, kao i složenih procesa u društvu (Pring, 1999), te se javlja interesovanje za učestvovanjem u procesima društvene promene.

Određeni oblici građanske i društvene angažovanosti pojačani su većim kapacitetom za upijanje i organizovanje informacija – što često iziskuje znanje o vlasti i upravi, istoriji, geografiji, pravu, ekonomiji i čak prirodnim naukama. Dobro informisani građani su od izuzetne važnosti za funkcionalno demokratsko društvo. Ljudi usvajaju i obrađuju građanski i politički značajne informacije tokom čitavog životnog veka, na primer kroz dodir sa medijima poput televizije, novina, interneta i drugih izvora (videti Milner, 2002). Obrazovanje može da oblikuje ukus ljudi kada su u pitanju mediji i nalaženje tačnih informacija po pitanju trenutnih dešavanja. Ima ulogu i u utvrđivanju pristupa informacijama,

kao i u razvoju kompetencija neophodnih za analitičko i kritičko tumačenje medija i drugih sredstava masovne komunikacije. Na kraju, ljudi mogu aktivno da doprinose medijima i izdavaštvu. Formiranje građanskog identiteta kao i građanskog doprinosa putem interneta je u porastu, a obrazovanje je potencijalno bitan faktor koji određuje ovaj razvoj.

Navedena objašnjenja za zajedničko imaju pretpostavku da obrazovanje direktno utiče na građansku i društvenu angažovanost tako što direktno utiče na osobine pojedinca (videti Odeljak 3.3.1). Međutim, приметно drugačiji mehanizam nalaže da uticaj obrazovanja može biti i posredan i da ide preko društvenog statusa (Verba, Nie and Kim, 1978). Osnovna premisa je da su neki oblici angažovanosti vođeni relativnom pozicijom pojedinca u društvenoj hijerarhiji, a da su društvene pozicije uglavnom uslovljene obrazovanjem (viši nivo obrazovanja → viša društvena pozicija → viši nivo građanske i društvene angažovanosti) – uz određenu cirkularnost, tako da viša pozicija u društvu vodi ka višem, nivou tj. stepenu obrazovanja. Neki glasovi imaju veći odjek, tako da autoritet ili moć mogu biti krucijalni elementi koji utiču na individualno ili kolektivno delovanje, te stoga i na motivaciju na angažovanost. Ovo objašnjenje je interesantno jer se delimično bavi *paradoksom učešća* koji se javlja u mnogim zemljama članicama OECD (videti Odeljak 1.4.2.). Radi se o pojavi da brojni oblici građanske i društvene angažovanosti nisu u porastu, uprkos porastu nivoa obrazovanja, već je u mnogim zemljama zabeleženo i opadanje. Shodno logici ovog objašnjenja, ne očekuje se da će neki oblici angažovanosti rasti uporedo sa porastom nivoa obrazovanja, zato što se uopšteno povećanje obrazovnih postignuća nije odrazilo na društvenu stratifikaciju prema nivou postignutog obrazovanja.

Ukratko, učenje može da unapredi građansku i društvenu angažovanost (CSE) na sledeće načine:

- Oblikovanjem ljudskih saznanja. Sadržaj obrazovanja obezbeđuje znanje i iskustvo koji olakšavaju CSE.
- Razvijanjem kompetencija, koje ljudima pomažu da primene svoje znanje i tako doprinesu razvoju CSE.
- Negovanjem vrednosti, stavova, uverenja i motivacija koji podstiču CSE.
- Poboljšanjem društvenog statusa. Ovo se odnosi na oblike CSE koji su motivisani relativnom pozicijom pojedinca u društvenoj hijerarhiji.

4.4. Koji su to ostali faktori koji utiču na građansku i društvenu angažovanost (CSE)?

Može li se pozitivan odnos između obrazovanja i CSE smatrati uzročnim? Paradoks učečša – sve veći nivoi obrazovanja naspram opadajućeg CSE – daje određenu osnovu za stav da pomenuti odnos nije uzročan. Možda samo obrazovanje ne povećava nivo građanske i društvene angažovanosti, nego zajednička motivacija koja podstiče kako angažovanost tako i sticanje obrazovanja. Na domašaj i prirodu obrazovanja i CSE naporedo utiče mnoštvo osobina svojstvenih pojedincima, kao i porodicama i zajednicama u okviru kojih žive. Na primer, postoji veća verovatnoća da će osobe koje odrastaju u porodicama i zajednicama koje ističu važnost građanske odgovornosti postići viši nivo obrazovanja. Mera u kojoj drugi zajednički faktori mogu objasniti povezanost dovodi u pitanje ideju da obrazovni sistemi jedne države mogu biti promenjeni tako da utiču na CSE. Takođe, postoji širok opseg alternativnih i nezavisnih faktora koji mogu da utiču na CSE (*npr.* videti van Deth, Montero and Westholm, 2006).

Školovanje nije rešenje za sve poteškoće. Međutim, dok su brojni faktori verovatno odgovorni za opadajuće trendove građanske i društvene angažovanosti, obrazovne ustanove su poluge koje obećavaju preinačenje opadanja i podstiču viši stepen angažovanosti među mladim ljudima. Kreatori praktičnih politika direktno su uključeni u proces dizajniranja i implementacije državnog sistema obrazovanja, tako da je logično posmatrati škole kao sredstvo za povećanje stepena angažovanosti mladih ljudi.

Treba istaći da efekti obrazovanja ne idu uvek u pozitivnom smeru. Na primer, obrazovanje može pomoći ljudima da efikasnije unaprede svoja određena interesovanja na štetu opšteg dobra. To može poprimiti ekstremne oblike kada fašistoidne ili antidemokratske grupe koriste svoje obrazovanje u *zle* svrhe, ali takođe postoje i umereniji, doduše značajni, oblici gde su ishodi negativni po društvo. Po rečima kineskog naučnika Vu Ting-Fanga (Wu Ting-Fang): „Obrazovanje je kao mač sa dve oštrice. Ukoliko se njime ne upravlja na odgovarajući način, može se se iskoristiti u pogrešne svrhe.“

4.5. Šta zapravo *znamo* o uticaju obrazovnih postignuća na CSE?

U odsustvu kontrolisanih eksperimenata, veoma je teško sa sigurnošću utvrditi uzročnost. Iako to nije uobičajena praksa, može se razmišljati o eksperimentima koji bi bili izvodljivi, poput randomiziranja usvajanja određenih kuri-

kuluma, pedagoških metoda, ili volonterstva na nivou obrazovne ustanove. Alternativa je istraživanje javljanja takozvanih prirodnih eksperimenata, koji mogu da uzmu u obzir precizna testiranja toga da li obrazovanje i CSE dele uzročnu povezanost (videti Cook and Gorard, 2007). Pomoću analitičkih strategija u skladu sa ovim pristupom, Di (Dee, 2004) nalazi da ulazak u visoko obrazovanje u Americi, povećava verovatnoću prijave u birački spisak za 22 procentna boda, a izlaznost na izborima za čak 17 procentnih bodova. On, međutim, ne nalazi uticaj na volontiranje u lokalnoj zajednici. Di (Dee) obavlja identičnu analizu drugih podataka, te nalazi da dodatna godina srednjeg obrazovanja povećava izlaznost birača za 7 procentnih bodova, te povećava toleranciju prema drugim grupama od 8 do 12,5 procentnih bodova. Ostale analize istog nivoa preciznosti imaju identične rezultate za odziv birača u Sjedinjenim Američkim Državama, i nalaze da više godina školovanja podižu odziv u Ujedinjenom Kraljevstvu, ali ne u tolikoj meri kao u Sjedinjenim Američkim Državama (Milligan, Moretti and Oreopolous, 2003).

Dalje analize prirode uzročnih mehanizama su svakako neophodne. ARK modeli, prikazan u tabeli 4.1 (videti takođe Odeljak 3.2 za detaljniji opis), koristan je kao smernica za ove analize, ali ovo je samo jedan način pristupanja ovom širokom polju. Da ponovimo osnovne premise ovih modela: prema apsolutnom modelu, obrazovanje direktno utiče na odlike pojedinca, kao što su znanje i veštine, ili na aspekte ličnosti, kao što su poverenje i tolerancija. Suprotno tome, prema relativnom modelu, obrazovanje ima indirektno efekte putem uticaja na društveni status ili relativnu poziciju individualaca u društvenoj hijerarhiji. Kumulativni model je negde između pomenuta dva, jer se prema njemu efekti obrazovanja javljaju direktno preko uticaja obrazovanja na odlike pojedinca, ali ishodi u vezi sa ponašanjem pojedinca zavise od proseka i distribucije obrazovnih postignuća u vršnjačkim grupama.

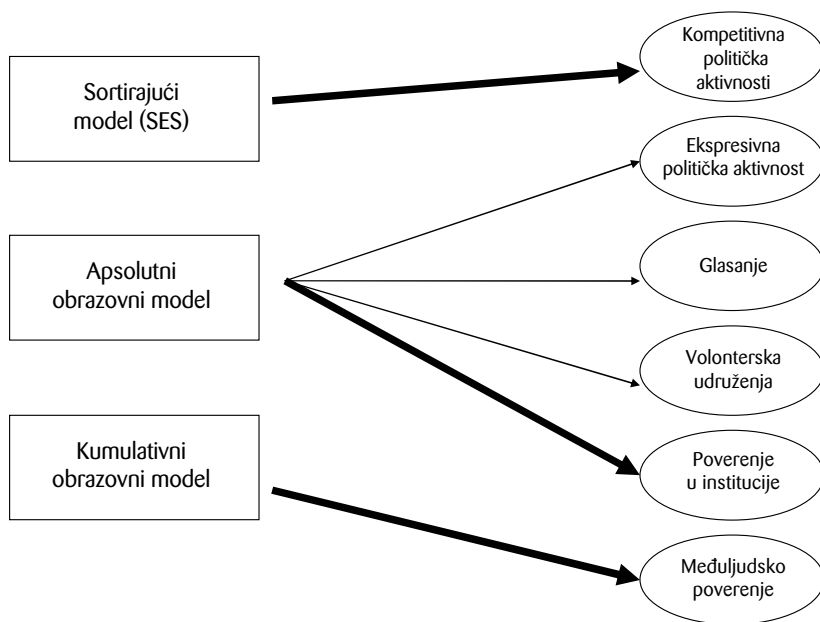
Tabela 4.1. Tri uzročna mehanizma koja povezuju obrazovanje i građansku i društvenu angažovanost (CSE)

Šta dovodi do veće građanske i društvene angažovanosti?	
Apsolutni model	Viši stepen stečenog obrazovanja pojedinca
Relativni model	Viši stepen stečenog obrazovanja pojedinca naspram proseka obrazovanja vršnjaka
Kumulativni model	Viši stepen stečenog obrazovanja vršnjaka

Izvor: Kember (Campbell, 2006a).

Kembel (Campbell, 2006a) testira ARK modele pomoću podataka dobijenih iz Evropsko istraživanje društva (European Social Survey, ESS) i Evropske vrednosne studije (European Values Survey, EVS). U nastavku se nadovezujemo na njegovu analizu i ocrtavamo ukratko šta se empirijski zna o značaju svakog mehanizma u odnosu na skup merenja specifičnih ishoda građanske i društvene angažovanosti: kompetitivne političke angažovanosti; ekspresivne političke angažovanosti; glasanja; rada u dobrovoljnim udruženjima; poverenja u institucije i pojedince. Na Grafikonu 4.2 dat je sažeti prikaz glavnih nalaza.

Grafikon 4.2. Sažeti prikaz tri modela za uticaj obrazovanja na angažovanost



Izvor: Kembel (Campbell-2006a).

4.5.1. Dokazi uticaja na kompetitivnu političku angažovanost

Što je oblik angažovanja više ograničen svojom kompetitivnom, konačnom prirodom, to će pre biti objašnjen pomoću relativnog modela. Mnogi oblici političkog angažovanja, koji za eksplicitan cilj imaju uticanje na javnu politiku, po svojoj prirodi su kompetitivni. Na primer, broj zvaničnika u državnoj upravi je konačan, tako da, što je više glasova sa različitim zahtevima koji ko-

municiraju sa upravom, to će manje značaja imati svaki pojedinačan glas ili stav. Izabrani predstavnici mogu da glasaju samo za ili protiv predloženog zakona, a birokrate koji pišu zakone ne mogu to da rade, a da svi budu zadovoljni. Imanentna kompetitivnost znači da će neki uspeti, a neki ne. Oni koji imaju najviše izgleda da uspešno kontaktiraju i utiču na političke lidere su osobe sa najviše sredstava da plasiraju svoj uticaj. To je tip aktivnosti na koji se može primeniti relativni model, jer je obrazovanje u jakoj vezi sa visokim društvenim statusom i drugim resursima koji mogu da utiču na uticaj pojedinačnog glasa i mišljenja. U odnosu na principe jednakopravnosti, ovo se može protumačiti kao negativan efekat.⁶

Kompetitivno političko angažovanje: jak dokaz za primenu relativnog modela

Koristeći se podacima iz Evropskog istraživanja društva (European Social Survey), Kembel (Campbell, 2006a) nalazi jake dokaze u prilog tezi da kompetitivni oblici političkog angažovanja najbolje pristaju relativnom modelu,⁷ nagoveštavajući da se uočena povezanost najbolje objašnjava kroz uticaj obrazovanja na društveni status. Ovo potvrđuju slični nalazi Ni, Džun i Stelik-Beri (Nie, Junn i Stehlik-Berry, 1996) za Sjedinjene Američke Države, i predlažu objašnjenje koji mnogi podržavaju kada se radi o stanju u mnogim zemljama članicama OECD.

4.5.2. Dokazi uticaja na ekspresivno političko angažovanje

Ekspresivni oblici političkog angažovanja se takođe povezuju sa jednim eksplicitnim ciljem, a to je uticanje na javnu politiku, i kako ovi oblici mogu po svojoj prirodi biti kompetitivni, barem među većim okupljenim grupama, broj glasova koji se čuju, te stoga i kooperativno ponašanje, daleko su važnija od-

⁶ Odnos jakih naspram slabih dokaza zasniva se na pravilu predstavljenom kod Kembela (Campbell, 2006a) i glasi: a) Postojanje pozitivnog, bitnog koeficijenta za nivo obrazovanja i nebitnog koeficijenta za obrazovnu sredinu je dokaz koji se primenjuje u apsolutnom modelu. b) Negativni koeficijent za obrazovnu sredinu je dokaz koji se primenjuje u sortirajućem modelu. Ukoliko je ovaj koeficijent veći od nivoa obrazovanja, to je jak dokaz za davanje prednosti sortirajućem modelu. c) Pozitivni koeficijent za obrazovnu sredinu je dokaz koji se primenjuje u kumulativnom modelu. Kao što je slučaj sa evaluacijom sortirajućeg modela, koeficijent koji je veći od nivoa obrazovanja smatra se jakim dokazom, a koeficijent manji od nivoa obrazovanja je slab dokaz.

⁷ Angažovanje u nekoliko političkih aktivnosti koje se pominju u Evropskom istraživanju društva (European Social Survey- ESS) podeljeno je na dva osnovna tipa aktivnosti za koje postoji najveća verovatnoća da budu kompetitivni po prirodi, a to su kontaktiranje političkih lidera i rad u političkoj stranci ili akcionoj grupi.

lika. Ekspresivni i kompetitivni oblici političkoj angažovanj su u bliskoj vezi, ali se njihova učinkovitost oslanja na masovnu uključenost – što više, to bolje: primarni resurs je broj ljudi koji se okuplja oko određenog pitanja. Po ovom scenariju, moć se zasniva na broju glasova, a ne na statusu i drugim resursima. Ekspresivni oblici podrazumevaju aktivnosti poput bojkota određenih proizvoda, učestvovanje u protestima i demonstracijama, i potpisivanje peticija. U ovim slučajevima, po svemu sudeći radi se o apsolutnom modelu, pošto obrazovanje može direktno da razvije interesovanje za ova pitanja kao i da usadi osećaj za kolektivno delovanje.

Ekspresivno političko angažovanje: slabi dokazi za relativni model, jaki dokazi za apsolutni model.

Nisu svi oblici političke angažovanosti podložni istom stepenu kompetitivnosti, tako da Kembel diferencira svoju analizu po stepenu pojedinačnog nivoa kompetitivnosti koji su u vezi sa različitim oblicima političkog angažovanja. Nalazi jake dokaze prema kojima ekspresivni oblici političkog angažovanja (oni gorepomenuti) najbolje pristaju apsolutnom modelu, ali i slabe dokaze po kojima i relativni model igra izvesnu ulogu. Sve u svemu, nalazi podržavaju ideju da političke aktivnosti koje podležu daleko nižem stepenu kompetitivnosti nisu pod uticajem društvenog statusa (ili relativnih nivoa obrazovanja), u meri u kojoj to tvrde nalazi Ni, Džun i Stelik-Beri (Nie, Junn i Stehlik-Barry, 1996).

Detaljnija analiza koju su sproveli Rozenberger i Valter (Rosenberger and Walter, 2006) sugeriše da se u Austriji, većina posmatranih efekata obrazovanja na opseg političke aktivnosti razvija kao posledica posrednih varijabli koje se odnose na faktore društvenog kapitala (naročito na pripadnost nepolitičkim organizacijama), građanske orijentacije (političko interesovanje kao i unutrašnje ili spoljno delovanje) kao i individualnih (postmaterijalnih) vrednosti. Utvrđeno je da su direktni efekat obrazovanja usled kognitivne mobilizacije ili indirektni efekat kroz okupacioni status ili nivo posla, u suštini nebitni. Kao alternativa distinkciji između kompetitivnih i ekspresivnih oblika političkog angažovanja, definišu se oblici učešća usmereni ka elitama naspram oblika učešća suprotstavljenih elitama. Autori nalaze da je aktivnost usmerena ka eliti uglavnom pod uticajem pripadnosti organizaciji, kao i unutrašnje i spoljne efikasnosti. Pripadnost organizaciji takođe igra ulogu u objašnjavanju učešća koje je suprotstavljeno elitama. Pored toga, aktivnost kao izazov eliti je podstaknuta i većim stepenom međuljudskog poverenja, nematerijalnim vrednostima i većim stepenom političkog obrazovanja u kombinaciji sa izvesnim nivoom skepticizma.

4.5.3. Dokaz uticaja na glasanje

Iako se odnosi na političko angažovanje, glasanje je kategorija za sebe. U mnogim zemljama, glasanje ne mora da ima samo politički značaj, nego i građansko značenje. Glasanje nije motivisano isključivo napredovanjem ka određenom interesnom političkom cilju pojedinca. Većina ljudi glasa, barem delimično, iz razloga što od toga imaju izvesno građansko zadovoljenje. Do mere u kojoj je glasanje politički motivisano, po svemu sudeći najbolje pristaje relativnom modelu, ali do mere do koje je vođeno osećajem građanske dužnosti, uklapa se i apsolutni model. Moguće je i da kumulativni model nađe svoju primenu, pošto građanski aspekti glasanja mogu biti veći u sredinama gde ljudi poseduju veći nivo obrazovanja, te čak i jači osećaj da je glasanje građanska obaveza ili dužnost.

Glasanje: slabi do jaki dokazi za relativni model, jaki dokazi za apsolutni model.

Kembel (Campbell, 2006a) navodi postojanje mešovitih dokaza kada se radi o glasanju. Dokazi u prilog relativnog modela kreću se od slabih ka jakim, dok istovremeno pronalazi dokaze da i apsolutni model ima zapaženu ulogu. Treba primetiti da se ova analiza zasniva na podacima sakupljenim na međunarodnom nivou, koji ignoriše specifičnosti pojedinačnih nacija tj. država. U Austriji, Rozenberger i Valter (Rosenberger and Walter, 2006) su utvrdili da obrazovanje ima negativan direktan (kognitivni) efekat na glasanje. Neophodne su pak sveobuhvatnije analize da bi se protumačili rezultati u odnosu na nacionalne kontekste, imajući u vidu da je politička i društvena klima pojedinih država značajan faktor. Na primer, potencijalni uticaj građanskih dužnosti koje se usvajaju obrazovanjem ne mora biti izražen u nestabilnim kontekstima gde ima konflikata, ili gde vlast ne odgovara zakonu i demokratskim principima.

4.5.4. Dokazi o uticaju na angažovanje u dobrovoljnim udruženjima

Za razliku od političkog angažovanja, ljudi ne postaju deo volonterskih udruženja samo da bi odbranili ili unapredili svoje interese, barem ne u eksplicitnom političkom smislu. Većina ljudi će takođe imati i lični interes da učestvuje u aktivnostima grupe, i uživati u društvu drugih članova grupe. Ukoliko je ovo tačna karakterizacija asocijativne demokratije, utoliko nema

razloga očekivati da će relativni model objasniti zašto ljudi učestvuju u radu grupa, klubova i udruženjima. Po svemu sudeći najbolje odgovara apsolutni model, na osnovu toga da obrazovanje može da usmerava ljude da razumeju i cene vrednost pridruživanja grupama. I relativni model može da odigra ulogu do mere do koje članstvo u organizacijama iziskuje pristup resursima, poput vremena, truda i često, novca. Ni, Džun i Stelik-Beri (Nie, Junn i Stehlik-Barry, 1996) zapravo nalaze empirijske dokaze da relativni model najbolje objašnjava učešće u organizacijama. Međutim, Helivel i Patnam (Helliwell i Putnam, 1999), kritikovali su ovaj zaključak zbog načina na koji je operacionalizovano merenje obrazovnog okruženja.

Dobrovoljna udruženja: slabi dokazi za relativni model, jaki dokazi za apsolutni model

Radeći na unapređenju merenja, Kembel pronalazi slabe dokaze koji govore da je učešće u dobrovoljnim udruženjima motivisano relativnim modelom, a pak nalazi jake dokaze u prilog tome da i apsolutni model igra izvesnu ulogu. Njegova analiza primenjena je na podatke iz Evropskog istraživanja društva (European Survey, ESS) i Evropske vrednosne studije (European Values Survey, EVS), koji su obezbedili dodatni dokazni materijal. Čak iako dva izvora podataka pokrivaju različite države i koriste se različitim merenjima učešća u organizacijama, rezultati su bili konzistentni. Status i drugi resursi dobijeni kroz obrazovanje izgleda da igraju ulogu barem delimično u ohrabrivanju učestvovanja u organizacijama, dok obrazovanje takođe ima svog udela u usađivanju navike za povezivanjem.

4.5.5. Dokazi uticaja na institucionalno i interpersonalno poverenje

Do sada, oblici građanske i društvene angažovanosti koje su razmatrane podrazumevaju aktivnosti ili stvari koje osoba čini. Poverenje, međutim, sastoji se od stava ili mentalnog sklopa – šta osoba *misli* – iako sa mogućim bihevioralnim posledicama. Osobe koje imaju poverenja više su uključene u aktivnosti od svojih parnjaka koji ne gaje isto poverenje u ljude. Iako bihevioralne implikacije poverenja u institucije uprave nisu jasno definisane, za ovaj oblik poverenja se dugo teorijski smatralo da ima važnog udela u političkoj stabilnosti (Easton, 1965; Hetherington, 2005). Uzimajući u obzir širi kontekst, zbog odviše *niskog* nivoa poverenja, može delovati da politička aktivnost nema smisla, dok odviše *visok* navodi na mišljenje da je politička aktivnost nepotrebna. Ovo može objasniti zašto omladina u nordijskim zemljama ne izlazi u očekivanom broju na

izbore, ne pokazuje veliko interesovanje za pristupanje političkim partijama, kandidovanje za javne funkcije ili učestvovanje u demonstracijama, barem kada se uporede sa omladinom iz zemalja jugoistočne Evrope. Prema rezultatima IEA Građanskih istraživanja, omladina u zemljama jugoistočne Evrope ima manje poverenja u javne institucije, ali se od nje očekuje da između izbora češće učestvuje u različitim oblicima političke aktivnosti (Amnå, 2001).

Postoji više očekivanja kada se radi o odnosu između obrazovanja i poverenja, kako institucionalnog tako i interpersonalnog. Prema jednom gledištu, poverenje ima uglavnom društveno poreklo, te je uslovljeno društveno-ekonomskim statusom. Ako je to slučaj, onda se primenjuje relativni model. Što ste bliži vrhu društvene lestvice, to imate više razloga da imate poverenja. Nasuprot tome, ukoliko se poverenje percipira prvenstveno kao psihološka predispozicija imuna na pozicije na društvenoj lestvici, onda se po svoj prilici može primeniti apsolutni model.

Institucionalno poverenje: jaki dokazi za apsolutni model

Kembelova (Campbell, 2006a) analiza u kojoj su korišćeni podaci iz Evropskog istraživanja društva (European Social Survey, ESS) nalazi jake dokaze koji nalažu da je poverenje u institucije⁸ vođeno uglavnom apsolutnim modelom. Prema jednom tumačenju, što je više osoba upoznata sa kompleksnim procesima koji se odvijaju u njenoj okolini, to je veća mogućnost da će imati poverenja. Međutim, odnos između institucionalnog poverenja i političkog učešća nije pravolinijski (Lauglo and Øia, 2006). Uprkos rastućem trendu u sticanju obrazovanja i obrazovnim postignućima, po nalazima Amna (Amnå, 2001) visoki stepen političkog konsenzusa u Švedskoj u kombinaciji sa visokim stepenom poverenja, može da odražava opadajući trend u odzivu birača kod osoba koje su tek stekle pravo glasa, kao i opadajući trend u učlanjenju u političke stranke.

Interpersonalno poverenje: jaki dokazi za kumulativni model

Postoje jaki dokazi koji govore da interpersonalno poverenje odgovara kumulativnom modelu. Što je prosečni nivo obrazovanja u okruženju pojedinca

⁸ Indeks institucionalnog poverenja uključuje sedam institucija: skupštinu jedne zemlje, pravni sistem, policiju, političare, političke stranke, Evropski parlament i Ujedinjene nacije. I kod interpersonalnog i kod institucionalnog poverenja, indeks je konstruisan tako da obuhvati i pojedinačne reakcije.

viši, to je viši nivo njegovog poverenja u druge⁹. Ovim se podrazumeva da je interpersonalno poverenje uslovljeno, kako nivoom obrazovanja pojedinca tako i obrazovnom sredinom, i prema tome, ima sociološke i psihološke korene. Za razliku od relativnog modela, okruženje utiče na poverenje putem kumulativnog mehanizma – poverenje stvara poverenje, što predstavlja neku vrstu „efekta zaraze.“ Verovatnoća sa pojavom poverenja raste, zajedno sa prosečnim nivoom obrazovanja kod vršnjaka u okruženju. Stoga, visok nivo obrazovanosti unutar jedne sredine mogu sa sobom povući pozitivnu reakciju, što vodi ka višim sveukupnim nivoima poverenja. Pored toga, ovi nalazi su važni jer nalažu da viši nivoi nejednakosti u obrazovnim postignućima mogu imati negativni uticaj na sveukupnu društvenu koheziju.

4.6. Šta znamo o uticajima različitih obrazovnih iskustava na građansku i društvenu angažovanost?

Kako je sažeto u prethodnom odeljku, postoje dokazi koji nalažu da obrazovna postignuća imaju uticaj na neke oblike građanske i društvene angažovanosti, a u nekim slučajevima, postoje dokazi u prilog tome da do ovoga dolazi jer obrazovanje utiče na izvesne odlike pojedinca. Međutim, na koji način obrazovanje zapravo može zaista da razvije ove odlike? Šta znamo o varirajućim uticajima različitih obrazovnih iskustava na građansku i društvenu angažovanost? Šta i kako ljudi zapravo uče, a što se može odraziti na različite oblike angažovanosti? Kvantitativna i kvalifikativna merenja obrazovanja prikrivaju dosta toga što je bitno za obrazovne procese i angažovanost.

Druga detaljna merenja obrazovnih iskustava su neophodna, poput vrste obrazovne ustanove koja se pohađa, odabranog kursa ili studijskog programa, kao i druga kvalitativna merenja obrazovnih iskustava koja su relevantna za građansku i društvenu angažovanost. Postojeća istraživanja dala su slabe smerne kada se radi o izboru ovih merenja. Čak i ako postoji uvreženo mišljenje da su škole primarni agent socijalizacije, postoje velike praznine u bazi znanja kada se radi o procesima tokom kojih mladi ljudi postaju građanski i društveno aktivni, ili ne, i ulozi koju specifična obrazovna iskustva igraju u ovim procesima. Ovo ne omogućava formulisanje jakih teorijskih očekivanja po pitanju toga na koji način škole utiču na građansku i društvenu angažovanost.

⁹ Evropsko istraživanje društva (European Social Survey, ESS) meri interpersonalno poverenje pomoću tri povezana pitanja: da li se može verovati većini ljudi, da li će većina ljudi pokušati da vas iskoristi i da li u većini slučajeva ljudi pokušavaju da budu od pomoći.

Čak iako teorijska očekivanja nisu jaka, postoji veliki broj mogućih objašnjenja načina na koji škole mogu da posluže kao izvor uticaja na angažovanost. Kembel (Campbell, 2006a) nalazi niz objašnjenja zašto sadržaj obrazovanja – ono što se zapravo dešava u školi – može da utiče na angažovanost, oprobavajući neke od njih koristeći se podacima Istraživanja građanskog obrazovanja Međunarodne asocijacije za merenje obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement Civic Education Study-CIVED). Uzima u obzir kurikulum, pedagoški metod, uključenost u učenički/studentски parlament i školski etos. Ova analiza je ograničena na podatke prikupljene u jednom konkretnom periodu, posebno među četrnaestogodišnjacima, tako da skoro da ništa ne govori o uticajima građanskog obrazovanja na ponašanje u odraslom dobu.

4.6.1 Kurikulum

Škole mogu da budu idealna sredina za sticanje građanskog znanja i veština, bilo direktno, unutar učionice gde se daju uputstva sa specifičnim ciljem da se učenici pripreme za aktivno građanstvo, ili pak indirektno kao nusproizvod uputstava davanih po drugim pitanjima, kao kada učenici usmeno obrađuju neku deonicu iz književnosti. Raspoloživi dokazi koji govore o efikasnosti uputstava koja su specifično usmerena ka podsticanju aktivnog građanstva nalažu da uticaj postoji, ali da nije veliki.¹⁰ Pored mogućnosti da je uočena efikasnost niska usled niskog kvaliteta, ukoliko bi svaki student dobio identične građanske instrukcije, onda ne iznenađuje ukoliko bi to vodilo do neznatnih učenih razlika u građanskoj i društvenoj angažovanosti. Konstanta ne može objasniti promenljivu.

Sveobuhvatnije objašnjenje sastoji se u tome da građanstvo ne može da se ograniči na jedan kurs ili program, niti može da se ograniči na školu. Učenici upijaju dosta informacija u vezi sa građanstvom i politikom iz svog okruženja, kao što je dom, putem medija i drugih kanala društva. Tako da, za većinu studenata, časovi građanskog vaspitanja ponavljaju ono što oni već usvajaju iz svoje okoline. Međutim, ovo nije slučaj kada se kurikulum suštinski razlikuje od dešavanja u kući ili širem društvenom okruženju. Na primer, Lengton i Dženings (Lengton and Jennings (1968, str. 866) izveštavaju da za mnoge studente Af-

¹⁰ Za pojedinačne države videti: Argentina (Morduchowicz et al., 1996), Švedska (Westholm, Lindquist and Niemi, 1990), Ujedinjeno Kraljevstvo (Denver and Hands, 1990; John and Morris 2004), i Sjedinjene Američke Države (Niemi and Junn, 1998).

roamerikance u Sjedinjenim Američkim Država sredinom šezdesetih godina prošlog veka, kada je postojala segregacija, izloženost građanskom vaspitanju u školi nije bilo puko ponavljanje onoga što su učili kod kuće. Mordukovič i grupa autora (Morduchowicz *et al.*, 1996) sprovedli su eksperimentalno istraživanje u Argentini, gde je demokratija u povoju, a koje pokazuje da časovi građanskog vaspitanja imaju značajan uticaj. Ovi nalazi nalažu da časovi građanskog vaspitanja mogu da nadomeste nedostatak demokratskog obrazovanja u domu ili drugim kanalima društva.

4.6.2 Pedagoški metod

Međutim, najdostupniji dokazi pokazuju da bi vaspitači trebalo više da brinu o tome *kako* se sadržaj predaje. Provlači se zaključak da najefikasnija građanska iskustva podrazumevaju slobodnu i otvorenu diskusiju na temu aktuelnih političkih dešavanja u okviru učionice, što se naziva i „okruženjem otvorene učionice.“ Rezultati nekoliko istraživanja ukazuju da okruženje otvorene učionice podstiče demokratsku debatu i raspravu koja vodi ka boljem učinku u evaluaciji¹¹ građanskog vaspitanja, a isto okruženje i šire utiče na građansku i društvenu angažovanost. Ovo se objašnjava činjenicom da mladi ljudi imaju potrebu da iskuse otvorenu diskusiju na temu politike kako bi se pripremili na učestvovanje u pluralističkoj demokratiji (Gutmann, 1999, str. 51). U osnovi ovog objašnjenja leži pretpostavka da učenici koji iskuse diskurs otvorene učionice više nauče o politici od svojih vršnjaka koji ne učestvuju u istom nivou diskusije, te su bolje pripremljeni za angažovanje u javnoj sferi.

U detaljnoj uzročnoj analizi, Kembel (Campbell, 2006c) nalazi da u Sjedinjenim Američkim Državama, okruženje otvorene učionice vodi ka primetnom povećanju „građanskih veština“, posebno među učenicima koji u domu nemaju prilike da učestvuju u političkim raspravama, te postoji pozitivan uticaj na to da li američki adolescenti prijavljuju u kojoj meri očekuju da budu dobro informisani glasači i kako procenjuju svoj očekivani nivo građanske i političke angažovanosti. Pored toga, ovo ima negativni uticaj na to da li sebe vide kako učestvuju u nelegalnim protestima poput ispisivanja grafita sa sloganima, blokiranje saobraćaja, ili blokiranje zgrada kao vid protesta. On objašnjava negativni odnos time što politička diskusija uči mlade da se konflikti mogu rešiti i legalnim protestnim aktivnostima.

¹¹ Na primer, Torney-Purta, 2001-2002, 2002; Torney-Purta and Richardson, 2005; Morduchowicz *et al.*, 1996; Niemi and Junn, 1998.

4.6.3 Druga školska i vannastavna iskustva

Iskustva koja motivišu građansku i političku angažovanost ne moraju da se realizuju u okviru formalnih aktivnosti u učionici, već i putem vannastavnih aktivnosti. Dokazi iz Sjedinjenih Američkih Država iz longitudinalnih podataka pokazuju da osobe koje se kao adolescenti pridruže grupama ili klubovima, u odraslom dobu bivaju više građanski i politički angažovani (Jennings and Stoker, 2004; Smith, 1999; Youniss, McLellan and Yates, 1997; Hanks, 1981). Na osnovu Istraživanja socijalizacije mladih roditelja (eng. Youth Parent Socialization Study), Beck i Dženings (Back and Jennings, 1982) izvode zaključak da adolescensko učešće u grupama predstavlja stazu koja vodi ka građanskoj i političkoj angažovanosti u odraslom dobu. Učestvovanje u grupama od malih nogu može da usadi naviku asocijativnog povezivanja, što se urezuje u obrasce ponašanja adolescenata i manifestuje tokom čitavog života. Teorija društvenog kapitala predlaže da adolescenti poseduju normu asocijativnog učešća koje im je „utuvljeno u glavu.“ Međutim, dostupni dokazi ne isključuju mogućnost da postoje nasleđene neprimećene karakteristike koje čine da su ljudi skloni priključivanju grupama i kao adolescenti ili kao odrasli, na šta obrazovanje nema neki poseban uticaj. Na Tabeli 4.2 prikazani su rezultati analiza IEA građanskih podataka u više država. Rezultati potvrđuju da postoji veza između članstva u grupi i građanske/političke angažovanosti. Učestvovanje u učeničkim/studentским parlamentima i sličnim asocijacijama takođe ima značajan uticaj na različite dimenzije građanske i društvene angažovanosti.

Tabela 4.2. Uticaj faktora obrazovanja na dimenzije građanske i društvene angažovanosti (mešoviti efekti i maksimum mogućnosti regresije)

	Znanje	Veštine	Glasanje (očekivano)	Građanska angažovanost (očekivana)	Politička angažovanost (očekivana)	Institucionalno poverenje	Tolerancija
Školska iskustva							
Broj grupa gde je pojedinac član	↓	↓	--	↑	↑	--	--
Učenički/ studentski parlament	↑	↑	↑	↓	↑	↓	↑
Učestanost sastajanja	↑	↑	↑	↑	↑	↑	--
Školski etos							
Klima u učionici: sveukupna	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Poverenje u školsko učešće: sveukupno	↑	↑	↑	↓	↓	--	↑
Konvencionalne građanske norme: sveukupne	↓	↓	↑	↑	↑	↑	↓
Norme društvenog kretanja: sveukupne	--	↑	↑	↑	--	--	--

↑ Statistički bitan pozitivan odnos.

↓ Statistički bitan negativan odnos.

-- Odsustvo statistički bitnog odnosa.

Izvor: Kemberl (Campbell, 2006a) Podaci iz IEA Istraživanja građanskog obrazovanja (eng. IEA Civic Education Study)

4.6.4. Školski etos

Norme zauzimaju centralno mesto u razumevanju motivacije pojedinaca za građansku i društvenu angažovanost. Iz ove perspektive, škole su posebno važne jer predstavljaju period kada mladi ljudi prolaze kroz socijalizaciju i kada im se usađuju norme koje imaju potencijal da upravljaju njihovim

ponašanjem kroz život.¹² Ispunjena mrežama studenata, roditelja, nastavnika i članova zajednice koje se preklapaju, klima u školi odražava različite norme. Neke od njih se mogu svesno nametati do različitih mera, naročito one koje se dele na širem društvenom nivou. Norme mogu da ciljaju na podsticanje akademskih postignuća, jačanje osećaja za solidarnost unutar grupe ili lokalne zajednice, kao i na jačanje osećaja za građanske dužnosti. Dok se sve ovo i dalje istražuje, postoje neki dokazi koji nalažu da normativna klima (ili etos) u obrazovnim ustanovama, igra značajnu ulogu u oblikovanju građanske i društvene odgovornosti učenika/studenata, kako u adolescenciji tako i u odraslom dobu. Koristeći se panel podacima, Kembel (Campbell;2005, 2006b) nalazi da normativna klima škole ima dugoročni uticaj na odziv glasača i volonterski rad. Rezultati analiza IEA podataka o građanskom vaspitanju u više država predstavljeni u Tabeli 4.2 ukazuju na postojanje veza između različitih merenja školskog etosa i građanske i društvene angažovanosti.

4.7. Procene troškova-koristi

Teško je izvodljivo stavljanje novčanih vrednosti na vrste ishoda građanske i društvene angažovanosti koje se ovde analiziraju – a tek je teško na zbirnom tj. sveukupnom nivou. Kako bi neko mogao s pravom da stavi cenu na podizanje nivoa odziva birača ili na opadanje tolerancije? Međutim, neki efekti obrazovanja na život u zajednici mogu da se vrednosno odrede, naročito tamo gde očitio utiču na antisocijalno ponašanje. Prema dobro poznatom „Perry“ Opsežnom istraživanju predškolskog obrazovanja (eng. High/Scope Perry Preschool Study), procenjen je prihod države od USD 258.888 po učesniku tokom 40 godina, ili USD 17,07 na svaki uloženi dolar, gde 88 % dolazi od uštede od kriminala (Schweinhart, 2004). Procena rezultata Manukau programa pismenosti porodica na Novom Zelandu (eng. Manukau Family Literacy Programme) predvidela je sveukupni prihod od NZD 9,36 po uloženom dolaru

¹² Norme podrazumevaju skup stvari koje ljudi osećaju da bi trebalo ili ne bi trebalo da rade. U ovom slučaju, termin norma definiše se kao regularnost po kojoj članovi populacije očekuju da će ponašanje u neskladu sa važećim pravilima biti najverovatnije negativno sankcionisano (Voss, 2001, str. 109). Skladno ponašanje je oblikovano željom pojedinca da izbegne kaznu, čak iako je ista suptilno iskazana od strane prijatelja, komšija ili poznanika. Norme se sprovede i potvrđuju kroz društvene interakcije, naročito unutar društvenih mreža (Coleman, 1990). Ne usvajaju svi iste norme, niti u istoj meri. Mnoge norme se prihvataju kroz navike, te se izraz socijalizacija odnosi na procese putem kojih norma biva prihvaćena i usvojena – osoba uči šta je društveno poželjno i prihvatljivo. Usvajanje norme znači da je u pojedincu nastao unutrašnji kazneni sistem koji pokreće krivicu kada se izvrši ili ne izvrši aktivnost koju propisuje norma (Coleman, 1990, str. 293).

tokom 30 godina. Većina je u obliku očekivanih povećanih zarada i smanjenih troškova socijalne pomoći, međutim, efekti na zajednicu, poput smanjenja javnih i privatnih troškova kriminala, čine pozamašni deo (PriceWaterhouseCoopers 2006, pozivajući se na Benseman and Sutton 2005).

4.8. Zaključak

Za obrazovanje se smatra da je u jakoj korelaciji sa višestrukim oblicima građanskog i društvenog obrazovanja. Uprkos, ili pak zahvaljujući, raširenom konsenzusu po pitanju univerzalnih, snažnih i pozitivnih odnosa između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti, uzročni mehanizmi u osnovi tih odnosa podvrgnuti su relativno oskudnom ispitivanju. Rasprava o efektima učenja na angažovanost je korisna u prepoznavanju i definisanju višestrukih uloga koje igra formalno obrazovanje, od ekonomskih do društvenih, kulturoloških i ličnih. Opšte gledano, kada su ostale stvari jednake, viši nivoi obrazovanja su u bliskoj vezi sa višim i boljim nivoima građanske i društvene angažovanosti. Različite teorije i neki empirijski dokazi ukazuju da je barem neka od ovih povezanosti uzročnog tipa.

Tri različita mehanizma mogu da objasne povezanost obrazovanja i većine oblika građanske i društvene angažovanosti:

- Prvo, obrazovanje može direktno da utiče na pojedince tako što razvija građansko znanje i veštine, ili pak tako što direktno utiče na stavove ili druge normativne aspekte, poput poverenja i tolerancije, koji za uzvrat utiču na građanska ponašanja i ishode (apsolutni model).
- Drugo, obrazovanje može direktno da utiče na stavove i ponašanje pojedinca po pitanju građanstva putem svojih efekata na njegovu društvenu poziciju. Osnovno polazište je da su neki oblici građanske i društvene angažovanosti više motivisani relativnom pozicijom pojedinca na društvenoj lestvici, te da su te pozicije u glavnom zavisne od nivoa obrazovanja (relativni model).
- Treće, direktan efekat obrazovanja na stavove i ponašanje pojedinca po pitanju građanstva zavisi od prosečnog nivoa i distribucije obrazovnih postignuća u okviru i među različitim grupama u društvu (kumulativni model).

Razumevanje odnosa između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti iziskuje ocrtavanje višestrukih dimenzija angažovanosti, i to: politička angažovanost, građanska angažovanost i glasanje, ako i glavni posrednički faktori koji unapređuju ovo ponašanje, poput poverenja, tolerancije, znanja i veština. Empirijska analiza nalaže da različiti oblici građanske i društvene angažovanosti, kao i njihovi ključni prekursori, podležu različitim mehanizmima do različite mere:

- Kompetitivniji oblici političke angažovanosti najbolje pristaju relativnom modelu, dok manje kompetitivni oblici, poput ekspresivnog političkog angažovanja, najbolje pristaju apsolutnom modelu.
- Glasanje se najbolje uklapa u apsolutni model, dok i relativni model ima izvesnu ulogu.
- Učešće u udruženjima najbolje pristaje apsolutnom modelu, dok i relativni model igra izvesnu ulogu.
- Institucionalno poverenje se najbolje uklapa u apsolutni model.
- Interpersonalno poverenje se najbolje uklapa u kumulativni model.

Obrazovanje je u sprezi sa drugim faktorima, kao što je društvena klasa. Razumevanje ovih odnosa je i dalje veoma ograničeno, prvenstveno zato jer postojeći podaci ne odgovaraju najbolje odmotavanju različitih interakcija. Čak i da odgovaraju, društveno-ekonomski status nije jedina determinanta građanskih ishoda. Posmatranje građanske angažovanosti u okviru različitih društvenih grupa pokazuje da obrazovanje može da ima direktan uticaj. Pa ipak, neophodan je bolji pogled na opseg efekata obrazovanja u odnosu na druge faktore, kako bi se bolje razumeo relativni uticaj obrazovanja iz šire perspektive. Glavna svrha ovog poglavlja bila je da se detaljno istraži odnos između obrazovanja i građanske i društvene angažovanosti, kako bi se bolje shvatila empirijska posmatranja, kao i da se ispita potencijalna uloga obrazovanja kao poluge politika koja može da utiče na angažovanost.

Analiza sugeriše da više istraživanja o obrazovanju ili građanstvu nude ograničeni ili čak delimični odgovor. Umesto toga, čini se da bavljenje kvalitetom učenja i pristupa učenju, unutar ili izvan formalnog školskog okruženja, obećava napredak. Kurikulum, školski etos i pedagogija predstavljaju ključne promenljive koje oblikuju građansku i društvenu angažovanost – okruženja u kojima se uči, a koja ističu odgovornost, otvoren dijalog, poštovanje, primena teorija i ideja u praksi i rad u grupi izgleda da su se bolje pokazali i da bolje funkcionišu u odnosu na izolovano „građansko vaspitanje“. Dosta drugih faktora utiču kako na građansku i društvenu angažovanost tako i na školovanje – školovanje nije univerzalno rešenje; niti su svi oblici angažovanja društveno poželjni i prihvatljivi.

Za razliku od bavljenja temom zdravlja koja sledi u sledećem poglavlju, ovde nismo uključili analizu troškova i dobiti. Princip „ograničenja troškova“ prikazan u prvom poglavlju važi i za građansku i društvenu angažovanost, ali tako da ne podleže lepljenju ikakvih realnih novčanih vrednosti. Drugim rečima, možemo da tvrdimo da obrazovanje sprečava „oštećenje“ građanskog društva, naspram faktora u modernom društvu koji mogu itekako da ga okrnje. Međutim, nesuvislo je davanje ikakvih procena prihoda od ulaganja u obrazovanje.

Literatura

- Almond, G. and S. Verba (1989 [1963]), *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, Sage Publications, Newbury Park.
- Amnå, E. (2001), "Medborgarskapets dynamic: Reflektioner kring 2006 års-förstagångväljare", in C. Jønsson (ed.), *Rösträttan 80 år - en forskningsantologi*, Riksbanken jubileumsfond och Justicedepartementet, Stockholm.
- Baron, S., J. Field and T. Schuller (eds.) (2000), *Social Capital: Critical Perspectives*, Oxford University Press, Oxford.
- Beck, P.A. and M.K. Jennings (1982), "Pathways to Participation", *American Political Science Review*, Vol. 76(1), pp. 94-108.
- Bell, D. (1990), *Acts of Union: Youth Culture and Sectarianism in Northern Ireland*, Macmillan, Basingstoke.
- Benseman, J. and A. Sutton (2005), "Summative Evaluation of the Manukau Family Literacy Project", University of Auckland.
- Bynner, J., P. Dolton, L. Feinstein, G. Makepeace, L. Malmberg and L. Woods (2003), "Revisiting the Benefits of Higher Education", a report by the Bedford Group for Lifecourse and Statistical Studies, Institute of Education, www.hefce.ac.uk/Pubs/RDreports/2003/rd05_03/
- Bynner, J. and M. Egerton (2001), "The Wider Benefits of Higher Education", Report by the Institute of Education, University of London, sponsored by the HEFCE and the Smith Institute. www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_46.htm
- Bynner, J. and C. Hammond (2004), "The Benefits of Adult Learning: Quantitative Insights", in T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy and J. Bynner (eds.), *The Benefits of Learning: The Impacts of Formal and Informal Education on Social Capital, Health and Family Life*, Routledge Falmer, London, Chapter 9, pp. 161-178.
- Campbell, D.E. (2005), "Vote Early, Vote Often: The Role of Schools in Creating Civic Norms", *Education Next: A Journal of Opinion and Research*, Vol. 5(2), pp. 62-69.
- Campbell, D.E. (2006a), "What is Education's Impact on Civic and Social Engagement?", in R. Desjardins and T. Schuller, "Measuring the Effects of Education on Health and Civic/social Engagement", OECD, Paris.
- Campbell, D.E. (2006b), "Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life", Princeton University Press, Princeton.
- Campbell, D.E. (2006c), "Voice in the Classroom: How an Open Classroom Environment Facilitates Adolescents' Civic Development", University of Notre Dame (available at www.nd.edu/~dcampbe4/voice.pdf).
- Coleman, J.S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, Vol. 94(Supplement), S95-S120.
- Coleman, J.S. (1990), *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Coleman, J. and T.B. Hoffer (1987), *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, Basic Books, New York.

Converse, P.E. (1972), "Change in the American Electorate", in A. Campbell and P.E. Converse (eds.), *The Human Meaning of Social Change*, Russell Sage, New York, pp. 263-337.

Cook, T.E. (1985), "The Bear Market in Political Socialisation and the Costs of Misunderstood Psychological Theories", *American Political Science Review*, Vol. 79(4), pp. 1079-1093.

Cook, T. and S. Gorard (2007), "What Counts and What Should Count as Evidence", *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD, Paris, Chapter 2.

Dee, T.S. (2004), "Are There Civic Returns to Education?", *Journal of Public Economics*, Vol. 88, pp. 1697-1720.

Denver, D. and G. Hands (1990), "Does Studying Politics Make a Difference? The Political Knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students", *British Journal of Political Science*, Vol. 20(2), pp. 263-279.

van Deth, J.W., J.R. Montero and A. Westholm (2006), *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*, Routledge, London.

Easton, D. (1965), *A Systems Analysis of Political Life*, Wiley, New York.

Emler, N. and E. Frazer (1999), "Politics: The Education Effect", *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 1/2, pp. 251-273.

Emler, N. and S. McNamara (1996), "The Social Contact Patterns of Young People: Effects of Participation in the Institutions of the Family, Education and Work", in H. Hleve and J. Bynner (eds.), *Youth and Life Management*, Helsinki University Press, Ylipistopaino.

von Erlach, E. (2006), "Politicization in Associations: An Empirical Study of the Relationship between Membership in Associations and Participation in Political Discussions", *World Political Science Review*, Vol. 2, Issue 1, Article 3.

Feinstein, L. and C. Hammond (2004), "The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital", *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 199-221.

Gutmann, A. (1999), "Democratic Education" (2nd ed.), Princeton University Press, Princeton, NJ.

Halpern, D. (2005), *Social Capital*, Polity Press, Cambridge, United Kingdom.

Hanks, M. (1981), "Youth, Voluntary Associations, and Political Socialization", *Social Forces*, Vol. 60(1), pp. 211-223.

Heath, A., G. Evans and J. Martin (1993), "The Measurement of Core Beliefs and Values: The Development of Balanced Socialist/Laissez Faire and Libertarian/Authoritarian Scales", *British Journal of Politics*, Vol. 24, pp. 115-158.

Helliwell, J. and R.D. Putnam (1999), "Education and Social Capital", NBER Working Paper (W7121).

Hetherington, M.J. (2005), "Why Trust Matters: Declining Political Trust and the Demise of American Liberalism", Princeton University Press, Princeton.

Jennings, M.K. and L. Stoker (2004), "Social Trust and Civic Engagement

Across Time and Generations", *Acta Politica*, Vol. 39, pp. 342-379.

John, P. and Z. Morris (2004), "What Are the Origins of Social Capital? Results from a Panel Study of Young People", in R. Scully, J. Fisher, P. Webb and D. Broughton (eds.), *British Elections and Parties Review*, Taylor and Francis, Philadelphia, Vol. 14, pp. 94-112.

Kawachi, I. and L. Berkman (2000), "Social Cohesion, Social Capital and Health", in L. Berkman and I. Kawachi (eds.), *Social Epidemiology*, Oxford University Press, New York.

Langton, K.P. and M.K. Jennings (1968), "Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States", *American Political Science Review*, Vol. 62(3), pp. 852-867.

Lauglo, J. and T. Øia (2006), "Education and Civic Engagement among Norwegian Youths", Norwegian Social Research (NOVA), Report 14/06.

Marsh, A. and M. Kaase (1979), "Background of Political Action", in S.H. Barnes and M. Kaase (eds.), *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*, Sage Publications, Beverly Hills.

Milligan, K., E. Moretti and P. Oreopoulos (2003), "Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K", National Bureau of Economic Research Working Paper 9584.

Milner, H. (2002), *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*, University Press of New England, Hanover, NH.

Morduchowicz, R., E. Catterberg, R.G. Niemi and F. Bell (1996), "Teaching Political Information and Democratic Values in a New Democracy: An Argentine Experiment", *Comparative Politics*, Vol. 28(4), pp. 465-476.

Nie, N.H., J. Junn and K. Stehlik-Barry (1996), "Education and Democratic Citizenship in America", University of Chicago Press, Chicago, IL.

Niemi, R.G. and J. Junn (1998), "Civic Education: What Makes Students Learn", Yale University Press, New Haven, CT.

Norris, P. (2000), "Making Democracies Work: Social Capital and Civic Engagement in 47 Societies", paper presented at the EURESCO Conference on Social Capital: Interdisciplinary Perspectives, University of Exeter, 15-20 September (<http://ksghome.harvard.edu/~pnorris.shorenstein.ksg/ACROBAT/ESFSocialCapital.pdf>).

Preston, J. (2004), "A Continuous Effort of Sociability: Learning and Social Capital in Adult Life", in T. Schuller *et al.* (eds.), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, RoutledgeFalmer, London, pp. 119-136.

PriceWaterhouseCoopers (2006), "Manakau Family Literacy Programme: Outcomes Evaluation Project", City of Manakau Educational Trust.

Pring, R. (1999), "Politics: Relevance of the Humanities", *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 1/2, pp. 71-87.

Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.

Rosenberger, S.K. and F. Walter (2006), "Politische Partizipation und Bildung in Österreich", final report of the project funded by the Austrian Federal Ministry of Education, Science, and Culture.

- Schweinhart, L. (2004), *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*, High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- Smith, E.S. (1999), "The Effects of Investments in the Social Capital of Youth on Political and Civic Behavior in Young Adulthood: A Longitudinal Analysis", *Political Psychology*, Vol. 20(3), pp. 553-580.
- Sniderman, P.M., R.A. Brody and P. Tetlock (1991), *Reasoning and Choice: Explorations in Political Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Starkey, H. (1999), "Foreign Language Teaching to Adults: Implicit and Explicit Political Education", *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 1/2, pp. 155-169.
- Torney-Purta, J. (2001-2002), "What Adolescents Know About Citizenship and Democracy", *Educational Leadership*, Vol. 59(4), pp. 45-50.
- Torney-Purta, J. (2002), "The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries", *Applied Developmental Science*, Vol. 6(4), pp. 203-212.
- Torney-Purta, J. and W.K. Richardson (2005), "Anticipated Political Engagement among Adolescents in Australia, England, Norway, and the United States", in J. Demaine (ed.), *Citizenship and Political Education Today*, Palgrave Macmillan, New York.
- Turner, J.C. (1991), *Social Influence*, Open University Press, Milton Keynes.
- Verba, S., N.H. Nie and J.O. Kim (1978), *Participation and Political Equality: A Seven-Nation Comparison*, University of Chicago Press, Chicago.
- Verba, S., K.L. Schlozman and H.E. Brady (1995), *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Voss, T. (2001), "Game-Theoretical Perspectives on the Emergence of Social Norms", in M. Hechter and K.-D. Opp (eds.), *Social Norms*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 105-136.
- Wagner, U. and A. Zick (1995), "The Relation of Formal Education to Ethnic Prejudice: Its Reliability, Validity and Explanations", *European Journal of Social Psychology*, Vol. 25, pp. 41-56.
- Westholm, A., A. Lindquist and R.G. Niemi (1990), "Education and the Making of the Informed Citizen: Political Literacy and the Outside World", in O. Ichilov (ed.), *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, Teachers College Press, New York, pp. 177-204.
- Wolfinger, R.E. and S.J. Rosenstone (1980), *Who Votes?*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Youniss, J., J.A. McLellan and M. Yates (1997), "What We Know about Engendering Civic Identity", *American Behavioral Scientist*, Vol. 40(5), pp. 620-631.

Peto poglavlje

Uticaj učenja na zdravlje

Potrebno je da steknemo veće razumevanje o prirodi i obimu uticaja koje obrazovanje ima na zdravlje, kao i kanale preko kojih učenje deluje na zdravlje. U ovom poglavlju detaljno analiziramo odnose između obrazovanja i zdravlja, i proučavamo ulogu koju obrazovanje ima na ograničavanje troškova i individualno i kolektivno blagostanje

5.1. Uvod

Kao i kod CSE-a, i ovo istraživanje nagoveštava da je odnos između učenja i zdravstvenih ishoda sveprisutan, ali je sadržaj politika malo drugačiji. Trošenje sredstava na zdravlje i zdravstvenu zaštitu je drastično povećano u poslednjih pet godina u mnogim državama OECD-a. Sve vlade zemalja članica OECD-a su pod stalnim pritiskom da usklade probleme zdravstva i ekonomije, jer se od novca poreskih obveznika finansira veći deo troškova zdravstva u većini zemalja. Što se tiče ograničavanja troškova (videti Prvo poglavlje) postaje sve važnije da službe zadužene za pravljenje budžeta uvide kolike su potencijalne uštede kao posledica investiranja u učenje. Međutim, kao indirektan cilj obrazovanja, jednako je bitno i povećanje blagostanja kroz razvoj “pozitivnog zdravlja”.

Takođe je jako bitno i razumeti pitanje jednakopravnosti u pristupu i korišćenju zdravstvene zaštite. Nejednakosti u korišćenju zdravstvene zaštite u vezi sa prihodima dobro su dokumentovane (OECD, 2004). Međutim, obrazovanje ima važan uticaj na ekonomske faktore, kao što su prihodi i zaposlenost, koji, zatim, utiču na ishode u zdravstvu. Empirijski je utvrđeno da obrazovanje ima ovde veću ulogu. Istraživanje je pokazalo dva moguća kanala koji vezuju obrazovanje i ishode u zdravstvu, i to uticaj koji obrazovanje ima na ponašanje u vezi sa zdravljem i psiho-socijalne faktore kao što su samopouzdanje i sigurnost. Pored toga, međugeneracijski faktori povezuju nivo obrazovanja roditelja sa zdravljem njihove dece, što je nezavisno od efekata visine prihoda. Potrebno je da steknemo veće razumevanje o prirodi i obimu uticaja koje obrazovanje ima na zdravlje, kao i kanale preko kojih učenje deluje na zdravlje.

5.2 Kako se osmišljavaju i mere višestruki oblici uticaja obrazovanja na zdravlje?

5.2.1 Šta podrazumevamo pod zdravljem?

Poimanje zdravlja se menjalo poslednjih godina. Tokom 20. veka fokus je prešao sa akutnih zaraznih bolesti na hronične bolesti i invaliditet. Tradicionalno shvatanje bolesti, koje je dominiralo u proćavanju bolesti i primeni zdravstvene zaštite tokom većeg dela 19. i 20. veka, i u mnogome i dalje to ćini, zasnovano je na biomedicinskom modelu zdravlja. Ovaj model se prvenstveno trudi da izleći akutne bolesti i fokusira se na odsustvo oboljenja. Glavna premissa je poboljšanje zdravlja kroz promenu fizićkog stanja tela putem, na primer, operacije ili upotrebom lekova da bi se lećila bolest, odstranili simptomi ili omogućilo funkcionisanje organizma. Ovako gledano, telo je mašina, dok je doktor ili hirurg mehanićar koji ga popravlja kad se pokvari (Crossley, 2000).

Kako bi pojam zdravlja imao pozitivniju konotaciju, Ustav Svetske zdravstvene organizacije (SZO) je 1946. godine zdravlje definisao kao "stanje kompletnog fizićkog i društvenog blagostanja, a ne puko odsustvo bolesti ili slabosti" (SZO, 1946). Tada je uveden biopsihosocijalni model zdravlja, koji je naglašavao dinamićne i povratne interakcije izmeću razlićitih nivoa ljudskih i društvenih sistema, od biohemijskih do društveno-kulturoloških (Engle, 1977). Postojeća verovanja o zdravlju, strategije za suoćavanje sa bolešću i rizićno ponašanje, opisani su kao vaćni za unaprećenje zdravlja. Takvi psihološki i bihevioralni faktori su pod uticajem društvenih i demografskih faktora kao što su društvena klasa, stanje zaposlenosti, radna sredina, obrazovanje, društvena podrška, urbanizacija, godište, pol i etnićka pripadnost.

Ova potonja definicija zdravlja je osnova za SZO-ovu strategiju *Zdravlje za sve* (eng. *Health for All*), u kojoj je kao cilj predstavljeno maksimalno unaprećivanje ekonomskog i društvenog života kao sredstva za poboljšanje celokupnog zdravlja (Blane, White and Morris, 1996; WHO, 1999). Ovo shvatanje zdravlja se tiće sposobnosti pojedinaca da ispune svoje ambicije u okviru date društvene sredine. Prvo, lićne želje u vezi sa zdravljem variraju, pa tako, na neki naćin zdravlje postaje relativan, a ne apsolutni koncept. Drugo, sposobnost da se ispune lićne želje i da se ojaća zdravlje je ogranićena društvenom sredinom i lićnom sposobnoću snalaženja u njoj. Društvena sredina i lićne sposobnosti se zato sada smatraju vaćnim determinantama zdravlja.

Ključni ishod je stvarno fizićko i mentalno zdravlje pojedinca, ali ovo moće biti poćetna taćka za osmišljavanje tj. konceptualizaciju i drugih ishoda u vezi

sa zdravljem. Zdravlje pojedinca na više načina utiče na samog pojedinca i na ljude oko njega, kao i na društvo uopšte – ove posledice se takođe mogu smatrati zdravstvenim ishodima. Lično zdravlje pojedinca ima uticaja na bolest, smrtnost, dugovečnost i životni vek. Ono ima uticaja na ekonomiju, ličnu i javnu, kao npr. produktivnost radnika, izgubljeni broj radnih dana zbog bolesti ili rane smrti i troškove zdravlja. Ima društvenog uticaja, kao što je broj nesreća; obim nasilja i zlostavljanja u društvu; kontrola i prevencija bolesti; i celokupno opšte zdravlje.

5.2.2. Životni stil i korišćenje zdravstvenih usluga: glavne odrednice koje utiču na zdravlje pojedinca

Ako je zdravlje pojedinca početna tačka, postoje razna ponašanja i izbori u vezi sa zdravljem koji su bitni prekursori koji utiču na zdravlje. Biologija ima važnu ulogu u određivanju zdravlja, ali često ponašanje i lični izbor dovode u opasnost biološko zdravlje. Određene vrste ponašanja i izbori načina života predstavljaju glavni mehanizam koji određuju zdravlje pojedinca. Ovi faktori se smatraju ključnim pokazateljima zdravstvenih ishoda.

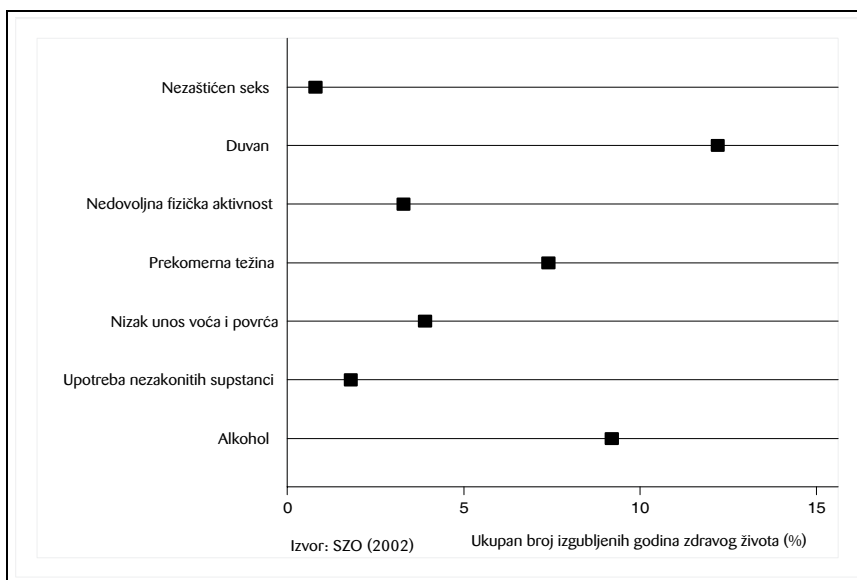
U izveštaju Svetske zdravstvene organizacije (SZO, 2002) izneta je lista deset najvećih faktora rizika u vidu izgubljenih godina zdravog života (DALYs).¹ To su glavni uzročnici smrti i invaliditeta za sve razvijene zemlje članice. Tri faktora se razlikuju od ostalih sedam po tome što su markeri biološkog zdravlja, a ne ponašanja u vezi sa zdravljem (to su: krvni pritisak, holesterol, nedostatak gvožđa). Ovi markeri su, međutim, na bitan način u vezi sa ponašanjem i navikama. Na primer, preveliko unošenje soli u ishrani, nedovoljna fizička aktivnost, gojaznost i preterana konzumacija alkohola izazivaju visok krvni pritisak. To dovodi do promena u strukturi zidova arterija i može dovesti do šloga, ishemične bolesti srca, hipertenzije i drugih srčanih oboljenja. Na globalnom nivou, visok krvni pritisak je krivac za oko 13 % smrtnih slučajeva i 4,4 % izgubljenih godina zdravog života. Iako obrazovanje može imati važnog uticaja na to kako se pojedinci nose sa različitim rizicima, preostali fokus je na sedam rizičnih oblika ponašanja kao ključnih faktora koji odražavaju uticaj obrazovanja na zdravlje.

Lista sedam najrizičnijih oblika ponašanja (izraženih kroz izgubljene go-

¹ Eng. Disability Adjusted Life Years (DALYs) - Suma potencijalnih izgubljenih godina zbog pre-rane smrti ili izgubljenih godina produktivnog života zbog invaliditeta.

dine zdravog života) su: pušenje, alkohol, gojaznost, nizak unos voća i povrća, nedovoljna fizička aktivnost, nezakonite supstance/droge i nezaštićen seks. Važnost svih ovih ponašanja, u smislu njihovog doprinosa broju izgubljenih godina, pokazana je na Grafikonu 5.1. Dokazi o uticaju obrazovanja na ponašanje i navike u vezi sa zdravljem su sumirani u Tabeli 5.1. Obim rizika za zdravlje koji prate ova ponašanja i navike (videti Primer 5.1) ide u prilog tezi da dokaz o uticaju obrazovanja na ta ponašanja pokazuje i uticaj obrazovanja na zdravlje pojedinca.

Grafikon 5.1. Sedam izabranih vodećih faktora rizika u razvijenim zemljama



Izvor: SZO (2002).

Korišćenje usluge je još jedno ključno ponašanje koje utiče na zdravlje pojedinca. Opšta definicija bi bila da uključuje shvatanje usluga i na osnovu količine korišćenih sredstava i njihove efektivne upotrebe. To posebno uključuje komunikaciju sa zdravstvenim radnicima, korišćenje preventivnih metoda lečenja, slušanje saveta lekara i pristup zdravstvenoj zaštiti. Prikladno i uspešno korišćenje usluga je ključno za zdravlje, pa su zato ti faktori važni indikatori zdravlja. Obrazovanje je u vezi sa svakim od ovih ponašanja (vidi ispod).

Primer 5.1. Obim zdravstvenih rizika koji su u vezi sa deset najvećih oblika ponašanja rizičnih za zdravlje

Zdravstveni rizik br. 1: Duvan. Pušenje je rasprostranjeno u industrijalizovanim zemljama tokom poslednjeg veka i kao posledica toga odgovorno je za preko 90 % slučajeva raka pluća kod muškaraca i 70 % slučajeva kod žena. Na globalnom nivou, upotreba duvana pušenjem, žvakanjem i šmrkanjem izaziva 8.8 % smrtnosti i 4.1 % izgubljenih godina života.

Zdravstveni rizik br. 2: Alkohol. Upotreba alkohola ima direktan ili indirektan uticaj na mortalitet i bolest kroz intoksikaciju, zavisnost i druge metaboličke mehanizme. Obrasci pijenja razlikuju se od konteksta, ali su i dalje odgovorni za više od 60 bolesti i povreda. Za zemlje razvijenog sveta, ovo iznosi 9.2 % izgubljenih godina života. Širom sveta, upotreba alkohola utiče na pojavu 20-30 % slučajeva raka ždrela, raka jetre, cirozu jetre, ubistvo, epilepsiju i nesreće motornim vozilima.

Zdravstveni rizik br. 3: Prekomerna težina. Povećanje indeksa telesne mase je u pozitivnoj uzajamnoj vezi sa rizikom od pojave koronarne srčane bolesti, ishemičkog udara i šećerne bolesti tipa 2. Takođe utiče na razvoj raka dojke, debelog creva, prostate, endometrijuma, bubrega i žučne kese. Visok indeks telesne mase je povezan sa 7.4 % izgubljenih godina života u razvijenim zemljama.

Zdravstveni rizik br. 4: Nizak unos voća i povrća. Širom sveta, 19 % slučajeva raka probavnog sastava, 31 % slučajeva ishemične bolesti srca i 11 % slučajeva moždane kapi pripisuju se niskom unosu voća i povrća. U razvijenim zemljama, ovo iznosi 3.9 % izgubljenih godina života.

Zdravstveni rizik br. 5: Nedovoljna fizička aktivnost Fizičke vežbe sprečavaju rizik od pojave kardiovaskularnih bolesti, raznih tipova raka i dijabetesa. Neaktivnost je povezana sa 10-16 % slučajeva raka dojke, debelog creva i rektuma, kao i dijabetesa. Odgovorna je za 1.9 miliona smrti i 19 miliona izgubljenih godina života širom sveta, od kojih 3.3 % izgubljenih godina života u razvijenim zemljama.

Zdravstveni rizik br. 6: Nezakonite supstance/ droge. Droge koje se ne koriste u medicinske svrhe utiču na povećanu opštu stopu mortaliteta kroz HIV/SIDU, predoziranje, samoubistvo i traumau. Sveobuhvatna upotreba nezakonitih supstanci ima udela u 0.4 % svih oblika smrti širom sveta i najrasprostranjenija je u industrijalizovanim zemljama SAD-a, istočnog Mediterana i Evrope. U razvijenim zemljama, upotreba nezakonitih supstanci je odgovorna za 1.8 % izgubljenih godina života.

Zdravstveni rizik br. 7: Nezaštićen seks. Značajna većina izgubljenih godina života koja se pripisuju nezaštićenom seksu potiče od globalne epidemije HIV-a/ SIDE. Iako se ovo uglavnom događa u zemljama izvan OECD-a, smrti uzrokovane HIV-om/ SIDOM izvan Afrike u 2001. godini prouzrokovane su nezaštićenim seksom. U razvijenim zemljama, 0.8 % izgubljenih godina života pripisuje se nezaštićenom seksu.

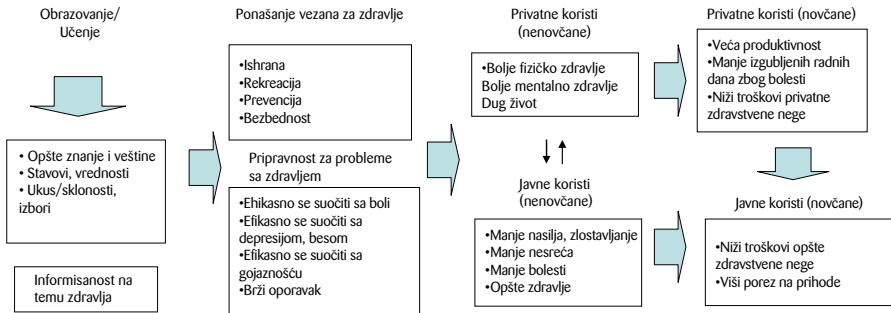
Tri su glavna elementa korišćenja usluga:

- *Preventivni* element koji se ispoljava kroz korišćenje zdravstvenih usluga u preventivne svrhe (npr. redovni pregledi) ili za kontrolu zdravstvenog stanja.
- *Reaktivni* element koji karakteriše pojedinačnu upotrebu zdravstvenih ustanova kao odgovor na oboljenja, bolove, nesreće ili opšte loše zdravstveno stanje koje ograničava svakodnevne aktivnosti.
- Element *kontrole* hroničnih i/ili onesposobljavajućih stanja.

5.3. Koji su uzročni mehanizmi koji *moгу* da povežu učenje i zdravstvene ishode?

Opšte je poznato da je društveno-ekonomski status čvrsto u vezi sa zdravljem pojedinaca i njihovim korišćenjem zdravstvenih usluga. Pošto je obrazovanje bitan element društveno-ekonomskog statusa i ima jakog uticaja na prihode i zanimanje, mnogi su pozitivnu vezu između obrazovanja i zdravstvenih ishoda prosto smatrali pokazateljem društveno-ekonomskog statusa. U poslednje vreme pronalaze se dokazi koji ukazuju na to da su znatne razlike u zdravlju između ljudi različitog nivoa obrazovanja delimično posledica obrazovanja, a ne samo razlika, kao što je društveno ekonomski status, koje su postojale ranije i koje objašnjavaju obrazovanje. Sve više studija ukazuje na to da obrazovanje ima uticaja na zdravlje na svim nivoima primanja (npr. Ross and Mirowsky, 1999). Najbolji dokazi pokazuju da je uticaj obrazovanja na zdravlje veliki barem koliko i uticaj primanja (Spasojevic, 2003).

Grafikon 5.2. Osnovne komponente koje povezuju učenje i zdravlje



Izvori: Autori.

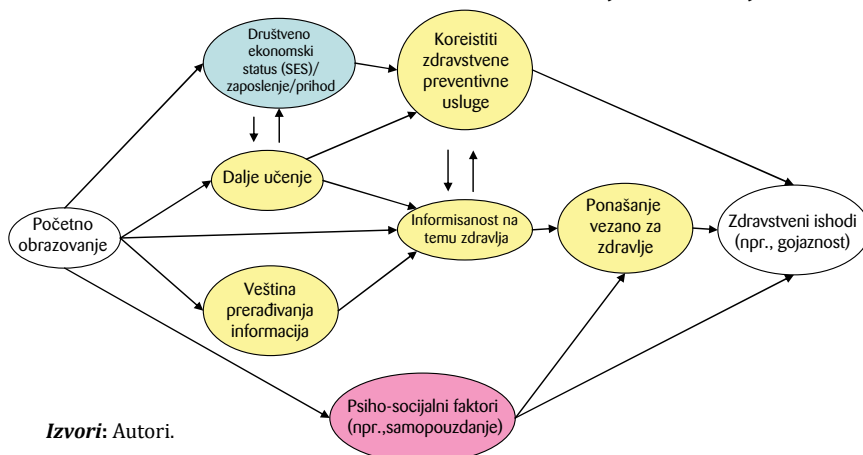
Veze između ishoda obrazovanja i zdravlja su kompleksne i sadrže veliki broj posredničkih faktora (Hammond, 2003). Prikazan je širok spektar modela koji predlažu veze između tih faktora, a sve da bi pokušali da objasne zašto obrazovanje i ostale mere učenja imaju uticaja na zdravlje. Neki razlozi se odnose na direktne uticaje, kroz promenu ponašanja ili izbora, dok je uticaj drugih indirektni i zasniva se na promeni prilika, naročito kroz prihode. Na Grafikonu 5.2 prikazani su glavni elementi koji su bitni za povezivanje učenja i zdravlja, kao i odnosi među njima.

Među različitim pristupima oblikovanju uticaja, ekonomisti zdravlja smatraju da u prilog postojanju veze između obrazovanja i zdravstvenih ishoda ide i mišljenje da su obrazovaniji ljudi efikasniji "proizvođači" zdravlja. Grossman i Kestner (Grossman and Kaestner, 1997) postuliraju da do ovoga može doći na dva načina, i to tako što će imati uticaja na dodeljenu efikasnost i/ili produktivnu efikasnost. Prvo znači da obrazovanje može imati uticaja na zdravlje tako što omogućava pojedincima da izaberu bolji skup informacija i na taj način održe bolje zdravlje. Drugačije mišljenje nagoveštava da obrazovanje može imati uticaja na sklonosti pojedinca, pa samim tim i na ponašanja, način života i izbor. Na primer, ljudi mogu izabrati da žive zdravijim životom ako znaju više o posledicama ponašanja rizičnog za zdravlje. Produktivna efikasnost, s druge strane, ukazuje da obrazovanje može imati uticaja na sposobnost pojedinca da se nosi sa situacijama u kojima se nađe. Znanja stečena obrazovanjem mogu povećati sposobnost pojedinca da prikupi i protumači informacije u vezi sa zdravljem i reši zdravstvene probleme. Obrazovanjem se stiče znanje i praksa koji su potrebni za pristupanje problemima i raz-

vijanje strategija za snalaženje u raznim životnim situacijama, što uključuje i loše zdravlje (Bradley and Corwyn, 2002). Obrazovanjem se takođe razvija i samopouzdanje i veština komunikacije sa drugima koje mogu da utiču na sposobnost pojedinca da se obrati drugima i stekne podršku okoline. Sposobnost i smelost da se traže informacije u vezi sa zdravljem i podrška okoline, uključujući i komunikaciju, mogu dovesti do zdravijeg ponašanja i zdravijih reakcija na bolest (Ross and Wu, 1995). Pronađena je veza između podrške okoline i smanjenja anksioznosti i depresije, kao i povećane verovatnoće da će doći do zdravog ponašanja.

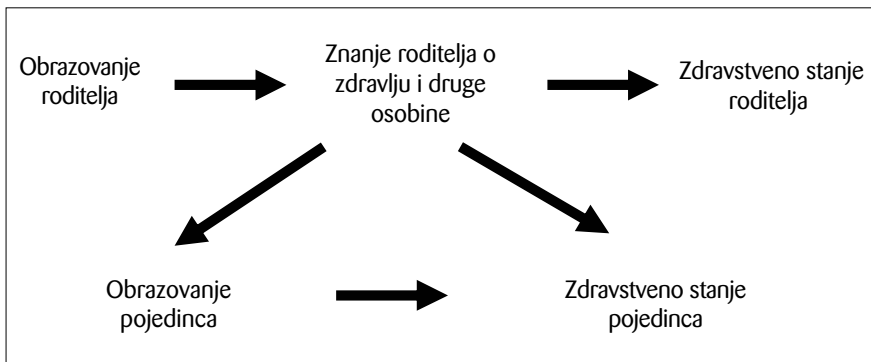
Širim proučavanjem empirijski dobijene literature možemo izdvojiti tri jasna kanala za efekte obrazovanja na zdravlje (Feinstein, 2002). To su: ekonomski faktori (prihodi i/ili zaposlenje), ponašanje u vezi sa zdravljem, kao i psiho-socijalni faktori. Na Grafikonu 5.3 prikazani su mogući odnosi između ovih faktora. S jedne strane, postoji direktna veza između početnog formalnog obrazovanja i formiranja znanja u vezi sa zdravljem, dok s druge strane postoji indirektna veza između sticanja veština koje pomažu u prikupljanju dodatnih informacija u vezi sa zdravljem kroz dalje učenje. Pristup i korišćenje zdravstvenih usluga je još jedan bitan faktor – istraživanja su pokazala da obrazovanje može da omogući pojedincu da bolje shvati informacije vezane za periodična testiranja, da bolje komunicira sa zdravstvenim radnicima, tumači rezultate i dobija pomoć od njih (Sabates and Feinstein, 2006). Ostali ključni faktori koji mogu međusobno da deluju su prihodi koji pružaju lakši pristup obrazovanju i zdravstvenim uslugama, i psiho-socijalni faktori, koji mogu imati direktnog uticaja na blagostanje pojedinca i njegovu sposobnost da izlazi na kraj sa nepovoljnim životnim uslovima.

Grafikon 5.3. Kanali za efekte obrazovanja na zdravlje



Pored toga, međugeneracijski faktor povezuje nivo obrazovanja roditelja sa zdravljem njihove dece. Obrazovanje roditelja je posebno bitan faktor jer može doći do kumulativnog efekta obrazovanja kroz generacije. Istraživanja pokazuju da obrazovanje roditelja može imati snažnog uticaja na zdravlje njihove dece, kao i na njihovo sticanje obrazovanja (npr., Currie and Moretti, 2002; Haveman and Wolfe, 1995). Na Grafikonu 5.4 prikazani su višestruki međugeneracijski uticaji obrazovanja na zdravstvene ishode. Ovo je bitno gledište vredno dodatnog istraživanja, jer se bavi potencijalno dugoročnim posledicama obrazovanja koja se mogu vremenom pojačati.

Grafikon 5.4. Višestruki međugeneracijski uticaji obrazovanja na zdravstvene ishode



Izvori: Autori.

Nije ni malo jednostavno identifikovati mehanizme koji povezuju iskustva učenja sa zdravstvenim ishodima. Mnogi različiti kanali su u funkciji i ne zna se tačno koji su najbitniji. Da bi proširili naše shvatanje prirode i širine uticaja obrazovanja na zdravlje i kanala kroz koje učenje utiče na zdravlje, moramo sakupiti portfolio komplementarnih modela (kao onih na Grafikonu 5.3) koji predstavljaju različita gledišta.

Fajnštajn i grupa autora (Feinstein *et al.* (2006)) osmislili su napredni okvir koristan za prikupljanje različitih gledišta i za razumevanje imanentnih kompleksnosti odnosa (videti pristup pojedinac u kontekstu u Odeljku 3.3). Ovaj okvir predstavlja široku osnovu za osmišljavanje uticaja obrazovanja na zdravlje, objašnjavajući na taj način glavne uzročne smernice, kao i za građenje detaljne procene dokaza. Na listu posredničkih faktora još su dodati i: zdravstvena pismenost i kompetencije u vezi sa zdravljem; mišljenje o sebi;

mišljenje o zdravlju; strpljenje – procena budućnosti; izdržljivost. Takođe pokrivaju osnovne kontekstualne faktore, koji kroz interakciju s pojedincima mogu imati jakog uticaja na zdravlje: porodica i kuća; posao i rizici na poslu; komšiluk i zajednica; i kontekst na makro nivou koji obuhvata nejednakost i društvenu koheziju. Centralna hipoteza njihovog istraživanja je da obrazovanje ima uticaja na zdravlje zato što:

- Obrazovanje ima uticaja na osnovne osobine pojedinca koje su bitne za formiranje zdravstvenih ishoda.
- Postoji širok spektar kontekstualnih faktora koji deluju na različitim nivoima i imaju uticaja na
- formiranje zdravstvenih ishoda, a obrazovanje ima uticaja na veliki broj tih faktora u svakom kontekstu i na svakom nivou.

5.4. Koji su ostali faktori koji utiču na zdravstvene ishode?

Uočeni odnosi između obrazovanja i zdravlja mogu biti rezultat ostalih varijabli koje deluju i na jedno i na drugo, kao što su na primer, porodični prihodi, genetska obdarenost ili društvena sredina. Prosta korelacija između obrazovanja i zdravlja može da zamaskira određen broj mogućih efekata koji možda i nisu posledica obrazovanja. Iako uočene asocijacije mogu biti uzročne, one takođe mogu biti i rezultat opštih odnosa sa trećom, "latentnom" varijablom. Posebno bitna varijabla koja može da ima uticaja i na obrazovanje i na zdravlje jeste mera do koje pojedinci vrednuju budućnost u odnosu na sadašnjost (videti Grossman and Kaestner, 1997). Ovo će uticati na njihov izbor da investiraju u svoje obrazovanje i zdravlje. Ljudi koji su više okrenuti budućnosti pre će pohađati školu jedan duži period, kao što će se i više truditi oko svog zdravlja.

U ovom slučaju, međutim, obrazovanje takođe može da utiče na povećanje dužine pomenutog perioda (videti Odeljak 3.3.1 za više detalja). Do ovoga dolazi jer obrazovanje može da informiše i pripremi pojedince za njihovu budućnost i nesigurnosti koje ona donosi (Feinstein et al., 2006). I još, kroz svoje obrazovanje, roditelji mogu da utiču na svoju decu da sve više gledaju ka budućnosti i da ih tako ubede da tokom života i sami ulažu u svoje obrazovanje i zdravlje, kao i da kasnije ove osobine prenesu budućim generacijama.

Ipak, potrebno je biti oprezan sa opisivanjem, jer to može da ode u drugom pravcu. Drugim rečima, bolje zdravlje može da utiče na više obrazovanja i na nastavak učenja i u odrasloj dobi. Zdravstveno stanje u prošlosti, uključujući i prirodne predispozicije, možda je jedan od najznačajnijih faktora koji određuju trenutno zdravstveno stanje (Hay, 2006). U stvarnosti, ove veze po svojoj prilici uključuju i interaktivne i dinamičke efekte dvosmernom uzročnošću.

Kakav god da je mehanizam koji može da objasni uočene odnose između obrazovanja i zdravstvenih ishoda, obrazovanje je samo jedno od sredstava kojim kreatori politika mogu da poboljšaju zdravstvene ishode. Ključno pitanje i dalje ostaje: Koji faktori u vezi sa obrazovanjem imaju najviše uticaja na zdravlje?

5.5. Šta zapravo *znamo* o uticaju obrazovanj a na zdravstvene ishode?

5.5.1. Dokazi o direktnim i indirektnim efektima obrazovanja na zdravlje

U jednom opširnom pregledu dokaza o direktnim efektima obrazovanja zaključeno je da je povećanje godina školovanja godina školovanja uglavnom u sprezi sa boljim zdravljem, blagostanjem i zdravijim ponašanjem (videti Feinstein et al., 2006). U nekim su slučajevima dokazi snažni i ukazuju na uzročnost. U Tabeli 5.1 prikazan je skup dokaza o zdravstvenim ishodima.² Predstavljena je jačina efekta koja se odnosi na statističku jasnoću korišćenu za identifikovanje uzročnosti. Efekti su posebno jaki kod ishoda vezanih za depresiju kod odraslih, smrtnost odraslih, smrtnost dece, antropometrijske mere dece na rođenju, pojedinačnu procenu zdravlja, fizičko zdravlje, pušenje (prevencija i odvikavanje), hospitalizaci-

² Rezultati koji se oslanjaju na tehnicu procene Instrumentalne varijable (IV) veći su od rezultata dobijenih procenom najmanjih kvadrata (OLS). IV tehnike su mnogo jasnije za identifikovanje uzročnosti. Ovo se može objasniti činjenicom da se upotrebljeni instrumenti zasnivaju na politikama intervencija, kao što su reforme školstva za povećavanje učešća ili promene zakona o dozvoljenim godinama za napuštanje obaveznog školovanja, koji utiču na izbore pojedinaca na društvenoj margini, obično na one sa niskim nivoima obrazovanja. (Card, 1999; Angrist, Imbens and Rubin, 1996). Ovo podrazumeva da uočeni rezultati nisu univerzalni, niti bi nužno došlo do pomeranja unazad na isti nivo kada bi se primenila opšta ekspanzija obrazovanja. Takođe je moguće da se obrazovanje obično meri sa greškom, što može subjektivno uticati na smanjenje OLS procena, ali ne i na IV procene (videti Card, 1999).

ju i korišćenje zdravstvenog osiguranja. Neke studije su prikazale uzročne efekte u novčanom smislu ili kroz merljive indikatore kao što su životni vek ili kvalitet proživljenih godina (eng. Quality of Life Years, QALYs). Rezultati tih studija sažeto su predstavljeni u nastavku.

Trebalo bi da naznačimo i da je malo dokaza o uticajima različitih nivoa i vrsta obrazovanja, kao i različitih nastavnih programa i pedagoških pristupa. Mnoge studije se okreću broju godina školovanja kao pokazatelju nivoa obrazovanja (u Odeljku 3.5.1 opisana su ograničenja koja ovo donosi). Zbog toga je teško ustanoviti da li se razlikuju uticaji različitih vrsta školovanja na sličnim nivoima (Fuchs, 2004). Ovo pokreće više pitanja: Da li je tačno da diplomci umetničkih fakulteta i društvenih nauka imaju lošije zdravstvene beneficije nego inženjeri ili diplomci prirodnih nauka? Da li su diplomirani biolozi zdraviji od diplomaca francuske književnosti? Do koje mere sadržaj našeg učenja utiče na zdravstvene ishode? Koji su to različiti školski programi i pedagoški pristupi koji imaju najvećeg uticaja na zdravlje?

Nezavisno od ovoga, iako je nekoliko studija proučavalo nelinearnost veza između obrazovanja i zdravstvenih ishoda, postojeći dokazi ukazuju da:

- Uticaji obrazovanja na smanjenje rizika od depresije najveći su na srednješkolskom nivou obrazovanja (Ujedinjeno Kraljevstvo).

Tabela 5.1. Procena baze dokaza o uticajima obrazovanja na ishode zdravlja i blagostanja, i ponašanja i navike u vezi sa njima

Ishod	Jačina efekta	Dokazi
Zdravlje odraslih		
Mortalitet	Značajna	Prilično jaki dokazi o velikom uticaju godina školovanja.
Fizičko zdravstveno stanje	Značajna	U celini, jaki uticaji godina školovanja na različita polja fizičkog zdravlja.
Funkcionalna sposobnost u zreloj dobi	Kontradiktorna	Jaki dokazi ali različiti rezultati.
Depresija odraslih	Značajna	Prilično jaki dokazi o efektima postizanja Nivoa 2 ili odgovarajućih kvalifikacija.
Životno zadovoljstvo i sreća	Mala	Ne postoje jaki dokazi o uzročnim efektima godina školovanja.
Samoprocena zdravlja	Značajne	Jaki dokazi o uzročnim efektima godina školovanja.
Zdravlje dece		
Mortalitet dece	Značajna	Jaki dokazi o efektima godina školovanja roditelja.
Antropometrijske mere dece na rođenju	Značajna	Jaki dokazi o efektima godina školovanja roditelja.
Zdravstvena ponašanja		
Pušenje	Značajna	Dobri dokazi o efektima obrazovanja na nivou univerziteta ili koledža.
Konzumiranje alkohola	Nejasna	Uzročnost ovog odnosa tek mora da se ozbiljno testira.
Gojaznost	Značajna	Jaki dokazi o uzročnim efektima godina obrazovanja.
Unos voća i povrća	Nejasna	Pozitivan stupanj obrazovanja, ali nedostatak dostupnosti podacima ograničava procenu uzročnosti.
Fizička aktivnost	Značajna	Jasni asocijativni dokazi, ali je uzročnost potvrđena.
Upotreba nezakonitih supstanci/droga	Nejasna	Jačina i priroda obrazovnih efekata na upotrebu droge ostaju nejasne.
Roditeljstvo u adolescenciji	Kontradiktorna	Ostaje izazov da se identifikuje uzročnost.
Upotreba usluga		
Upotreba primarne zdravstvene zaštite	Kontradiktorna	Asocijativni dokazi su kontradiktorni i manjak je studija koje istražuju uzročnost
Upotreba specijalističke nege	Značajna	Jasni asocijativni dokazi da visoku uslugu koriste samo oni sa većim obrazovanjem.
Hospitalizacija	Značajna	Jaki dokazi nagoveštavaju godine školovanja smanjuju hospitalizaciju.
Upotreba usluga hitne pomoći	Mala	Slabi dokazi efekata obrazovanja.
Upotreba socijalne zdravstvene zaštite	Značajna	Jaki dokazi o uzročnim efektima godina školovanja
Nadgledati hronična zdravstvena stanja	Značajna	Jasni asocijativni dokazi, ali uzročnost nije potvrđena.

Izvor: Fajnštajn i grupa autora (Feinstein et al.,2006).

Efekti obrazovanja na zadovoljstvo životom i na samoprocenu zdravlja najveći su na srednjoškolskom nivou obrazovanja (Holandija).

- Pojedinci sa osnovnim i srednjim obrazovanjem³ su 2,6 i 2,8 puta skloniji preteranom konzumiranju alkohola od osoba sa visokim obrazovanjem. Nema razlike među osobama sa višim i visokim obrazovanjem (Holandija).
- Dokazi ukazuju na obrnutu, nelinearnu vezu između obrazovanja i gojaznosti, sa većim uticajem na visoko obrazovanje (SAD).
- Odnos između obrazovanja i samoprocene zdravlja je pozitivan sa smanjenjem prihoda (Švedska).
- Efekti obrazovanja na shvatanje neophodnosti i odlaska na kontrolu grlića materice su najveći na srednjem nivou obrazovanja (Ujedinjeno Kraljevstvo).

5.5.2. Dokazi o indirektnim efektima koji se ostvaruju preko različitih uzročnih mehanizama

U jednom pregledu dokaza o uticajima obrazovanja na zdravlje putem različitih mehanizama zaključeno je da se uticaji ostvaruju putem različitih kanala, konteksta i nivoa društvene agregacije tj. udruživanja, od domaćinstva do konteksta na makro nivou (videti Feinstein et al., 2006). U Tabeli 5.2 prikazana su znanja koja se odnose na širok spektar mogućih mehanizama.

Dokazi pokazuju da obrazovanje ima direktnog uticaja na osobine pojedinca tj. njegovo sopstvo (*the self*) što opet direktno koristi njegovom zdravlju, a takođe mu i pomaže da kontroliše kontekste u kojima se nalazi. Na primer, čvrsti su dokazi da mišljenja ljudi o zdravlju i zdravstvenoj nezi, koja su uobličena i pod uticajem društveno-demografskih faktora (kao što je obrazovanje), određuju ponašanje u vezi sa zdravljem. Nasumični kontrolisani probni testovi efikasnosti intervencija pokazali su da obrazovanje može i da promeni mišljenja o zdravlju i ponašanje, ako je osmišljeno i prezentovano tako da se odnosi na određena gledišta o zdravlju i oboljenjima (npr. Wardle et al., 2003).

³ Intermediate secondary education odnosi se na više razrede srednje škole. (Prim. prev.)

Koncepti sopstva vezuju se za učenje tokom celog životnog veka, iako iscrpnim testiranjem nije uočena uzročna veza. Postoje i neki dokazi da koncept sopstva i sigurnost u sebe predstavljaju određen vid zaštite protiv negativnih zdravstvenih ishoda tako što se jača izdržljivost. Ovi nalazi nisu bili konzistentni (videti Feinstein et al., 2006).

Nalazi pokazuju da postoje važni kanali kroz koje obrazovanje ostvaruje svoj uticaj na zdravlje u svim kontekstima koji su uzeti u obzir, i to na svim nivoima društvenih odnosa, od porodice do države. Obrazovanje može da utiče na fizički i hemijski sastav okoline u kojima ljudi žive, što za uzvrat može da se odrazi i na odnos zdravlja i obrazovanja. Slično tome, efekti obrazovanja na zdravlje mogu da budu pod uticajem društvenih i ekonomskih odnosa koje ljudi ostvaruju u različitim kontekstima. Na primer, u vezi sa radnom okolinom, manje je verovatno da će obrazovane osobe raditi na rizičnim radnim mestima (Kemna, 1987). Obrazovanje, takođe, utiče na društvene i ekonomske odnose na radnom mestu tako što pojedincima pruža pristup poslovima koji obezbeđuju autonomiju i autoritet, što opet smanjuje stres i poboljšava zdravstveno stanje (videti Feinstein et al., 2006). Takođe može doći i do agregacijskog efekta gde sve veći prosečni nivo obrazovanja može da unapredi celokupnu ravnotežu rizika kroz sve ove kanale.

Tabela 5.2. Procena baze dokaza za faktore preko kojih obrazovanje utiče na zdravlje i ishode blagostanja i ponašanja

		Jačina mehanizama za efekte obrazovanja
Sopstvo (pojedinaac)	Koncept sopstva	Koncept sopstva je povezan sa učenjem tokom životnog veka, iako uzročna veza nije određena iscrpnim testiranjem. Takođe postoje dokazi da koncept sopstva i samopouzdanje obezbeđuju zaštitu od nekih nepoželjnih zdravstvenih ishoda kroz jačanje izdržljivosti. Ovi nalazi nisu konzistentni.
	Verovanja o zdravlju	Postoje dobri dokazi da verovanja o zdravlju i zdravstvenoj nezi, koja su oblikovana i pod uticajem socio-demografskih faktora uključujući obrazovanje, određuju ponašanja i navike u vezi sa zdravljem. Nasumični kontrolisani probni testovi koji ispituju efikasnost intervencija pokazuju da obrazovanje ima potencijal da promeni verovanja i ponašanja o zdravlju, ukoliko su osmišljeni i predstavljeni kako bi se na pravi način bavili određenim idejama o zdravlju i bolesti.
	Strpljenje	Strpljenje može biti jedan od važnih kanala za efekte obrazovanja ukoliko je ono ishod obrazovanja, ali isto tako može prethoditi obrazovanju. Dokazi su nejasni i iako ima osnova za verovanje da ovaj kanal može biti jako važan, ne možemo biti sigurni u njegovu jačinu.
	Elastičnost	Iako važna, veza između obrazovanja i elastičnosti ne može jasno da se sagleda iz velikog uzorka empirijskih analiza. Asocijacije ukazuju na neku povezanost i uticaj na zdravlje, ali potrebno je preciznije oblikovanje i testovi za uzročnost.
Porodica	Prihod	Positivni uticaj obrazovanja na prihode je dobro obrađen u teoriji i podupret jakim kauzalnim empirijskim dokazima. Veličina efekta prihoda na zdravlje varira u zavisnosti od toga koliko jedna zemlja pruža zdravstvenu zaštitu. Prihod je važan kanal za efekte obrazovanja ali nije toliko veliki koliko prosta asocijacija nalaže.
Radno mesto	Uticaj okruženja na zdravstvene rizike	Dokazi nisu jasno definisani. Naš neodređen zaključak je da obrazovanje ima nekog uticaja tako što pojedinci sa diplomom srednje škole zaobilaze najrizičnije poslove. Međutim, kada se ovi pojedinci nađu na odgovarajućim poslovima, obrazovanje ne deluje zaštitnički na zdravlje.
	Društvene i ekonomske veze	Društvene i ekonomske veze na radnom mestu izgleda da posreduju između nekih efekata obrazovanja na zdravlje na način na koji se doima kao jak kanal za obrazovne efekte na zdravlje.
Neposredna okolina i lokalna zajednica	Uticaj okruženja na zdravstvene rizike	Postoje dokazi da obrazovanje, uglavnom putem svojih efekata na prihode, posreduje između odnosa fizičkih faktora rizika i faktora rizika sredine i zdravlja, tako da pojedinci sa visokim društveno-ekonomskim statusom (SES), izgleda, za sebe biraju bezbednije i čistije sredine. Takođe, ima dokaza da obrazovanje ima nezavisni uticaj na zdravlje tako što pojedinci sa visokim društveno-ekonomskim statusom reaguju na informacije o zdravstvenim rizicima oblikujući svoje ponašanje shodno tome, i znatno lakše to čine nego pojedinci sa niskim društveno-ekonomskim statusom. U celini, nalazi govore da je ovo relativno slab kanal preko koga obrazovanje utiče na zdravlje.
	Kriminal, nezaposlenost i siromaštvo	Iako su teorijske osnove za uticaje prihoda i obrazovanja (roditeljske ili lične) na izbor okoline jake, nema dokaza koji empirijski utvrđuju uzročnu ulogu. Stoga, ne možemo odrediti u kojoj meri obrazovanje uzrokuje odabir sredine za život. Kada je u pitanju veza između svojstava okoline i zdravlja nalazimo da je snaga ovih efekata mala iako efekti sredine ostaju nakon nadziranja osobina pojedinaca i domova. To pokazuje da je ovo najslabiji kanal za efekte obrazovanja na zdravlje.
	Spajanje i povezivanje kapitala zajednice	Postoji znatan broj asocijativnih dokaza da su različiti oblici socijalne pomoći povezani sa različitim zdravstvenim ishodima. Postoje dokazi o uzročnim odnosima između obrazovanja i građanskog učešća. Jaki dokazi iz nasumičnih kliničkih probnih testova takođe ukazuju na kauzalne efekte socijalne pomoći na poboljšanja kod depresije i društvene uključenosti.
Makro nivo	Nejednakost	Mnoge studije ukazuju na veoma jaku vezu između nejednakosti u obrazovanju/prihoda i zdravlja. Najdoslednija veza je nejednakost prihoda i mortalitet odojčadi. Međutim, na osnovu našeg znanja, ne postoje ili su vrlo mali uzročni dokazi koji povezuju nejednakost samo po sebi sa zdravljem.
	Društvena kohezija	Postoji asocijativni dokazi odnosa između obrazovanja i društvene kohezije kao i društvene kohezije i zdravlja. Ovaj odnos se ne čini potpuno uzročnim. Društvena kohezija izgleda da ublažava odnos između društvenih i ekonomskih veza i zdravlja na nivou zajednice. Faktori na nivou pojedinaca imaju veći uticaj na zdravlje nego društvena kohezija. Bez obzira na to, u određenim sredinama tamo gde je veliko ulaganje zajednice u željene ishode, ova smernica može biti veoma važna za postizanje pozitivnih zdravstvenih ishoda.

Izvor: FajNSTajn i grupa autora (Feinstein et al., 2006).

Iako postoje jake teorijske i kvalitativne osnove za mišljenje da obrazovanje utiče na zdravlje kroz niz mehanizama, teško je, u različitim kontekstima i na različitim nivoima društvene organizacije, doći do čvrstih zaključaka o relativnom značaju svakog mehanizma. Na primer, dokazi o psiho-socijalnim mehanizmima su značajni, dok je konzistentnost u smislu identifikovanja uzročnosti slaba. Većina dokaza je dobijena analizom na nivou jedne države u kojima su aspekti nacionalnih politika, kulture i društva nepromenljivi. Razlike između pružanja obrazovanja i prirode zdravstvenih sistema OECD država mogu biti značajne. Ova svojstva su delom nastala kao posledice postojećih praktičnih politika, ali i posledice društvenih i kulturnih razlika vezanih za korišćenje javnih službi i očekivanja, zahteva i potreba javnosti. Postoje i razlike vezane za preraspodelu pristupa izvorima zdravlja, obrazovanja i bogatstva uopšte. Ovo može imati velikog uticaja na efikasnost pružanja obrazovanja, na zdravstvenu zaštitu i odnos između ova dva.

5.5.3. Dokazi o apsolutnim efektima naspram relativnih

Postojeći dokazi ukazuju na to da su uticaji obrazovanja na zdravlje veliki. Međutim, bitno je da naglasimo i pozicione aspekte u vezi sa prednostima obrazovanja. Postoji jasna nategnutost između: a) obrazovanja kao načina investiranja u kompetencije (uključujući i one u vezi sa zdravljem) i ličnu efikasnost; i b) obrazovanja kao sistema podele koji održava, čak osnažuje društveno-ekonomske nejednakosti koje su loše za zdravlje. Postoje važne implikacije koje se tiču toga do koje mere svaki mehanizam deluje. Prvo, kada su politike u pitanju, u meri u kojoj su uticaji obrazovanja na zdravlje uzročni i apsolutni, uzrokovani, na primer, uticajima uspešnog učenja na razvoj neuroloških i kognitivnih funkcija, možemo pretpostaviti da će veća participacija dovesti i do poboljšanja zdravlja cele nacije. Međutim, zato što su prednosti delom rezultat relativnih dobiti, ne možemo od približno procenjenih uzročnih efekata obrazovanja da donosimo opšti sud šta bi se desilo ako bi učestvovanje u obrazovanju bilo veće. Ako su dobiti pozicione i relativne, promene u raspodeli obrazovanja će verovatni imati neželjenih posledica koje možda i neće voditi ka poboljšanju celokupnog zdravlja nacije, već će jednostavno promeniti preraspodelu zdravlja u okviru populacije. Biranje politika zavise od informacija ne samo o uzročnosti, već i o procesima i kontekstima koji objašnjavaju tu uzročnost. Drugo, ako je obrazovanje okrenuto ka onima koji traže bolju pozicioniranost, onda će prilike za pristup obrazovanju pripasti onima sa dosta različitim osobinama. Te osobine mogu da se

odnose na bolje zdravlje, blagostanje i slična ponašanja, čineći da odnos između obrazovanja i zdravlja bude manje uzročne prirode.

Postoje jake teorijske osnove koje govore da ovde deluju i apsolutni i relativni uticaji. Koncepti sopstva primer su mehanizma koji predstavlja složenu kombinacija relativnih i apsolutnih efekata. Koncepti sopstva većim delom su formirani ličnim stavovima pojedinca o sopstvenim relativnim dostignućima, statusu i/ili mogućnostima. Za razvoj lične efikasnosti i nastavak procesa učenja, koji su dobri za zdravlje, veoma je važno kako se ovi sudovi i stavovi kontrolišu u situacijama kada se uči. Stoga, uticaj učenja na koncept sopstva zavisi od interakcije stvarnih dostignuća i relativne pozicije, kao i od prirode obrazovnih iskustava. Dobro upravljanje razredom i dobro predavanje mogu postići do te mere apsolutan efekat da se smanji potencijalna štetnost na samopouzdanje. Međutim, jedan od ključnih izvora ovog efekta su razlike u vidljivim sposobnostima učenika. Bilo bi pogrešno ako bi se ovi signali potpuno ignorisali zato što su bitni za proces gde se učenici opredeljuju za svoje usavršavanje i kontrolišu put svog obrazovanja.

Do mere do koje su mehanizmi uslovljeni prednostima određene pozicije, nivo nejednakosti u obrazovanju između onih sa najvišim i najnižim obrazovnim postignućima pogoršava uticaj relativnih efekata gde ih ima, a može da proizvede i negativne posledice po prosečno zdravlje kao i da pogorša zdravlje onima na *debljem* kraju distribucione skale obrazovanja. Stoga, usled smanjenja nejednakosti u obrazovanju, mogu se u celini ostvariti zdravstveni dobici.

Postavlja se ključno pitanje: do koje mere bi se ostvarile dobiti zdravlja ako bi se unapredilo obrazovanje usmereno najviše ka najneobrazovanim delu populacije? Istraživanja su pokazala da produžavanje obaveznog školovanja daje dobre rezultate. Takva produžavanja uglavnom utiču na decu koja bi inače napustila školovanje. Da li je to imalo uticaja na zdravlje zato što su kompetencije učenika povećane ili zato što se smanjila nejednakost, ili pak oba?

Dokazi ne izvode jasan zaključak o relativnoj važnosti pozicionih prednosti obrazovanja u poređenju sa apsolutnim efektima. Zbog toga je teško predvideti kakav bi bio efekat većeg učestvovanja u obrazovanju. Pобоljšanje kvaliteta obrazovanja, njegove prikladnosti za živote pojedinaca i zajednica i pojačanje prisutnosti i pristupa obrazovanju tokom života mogu biti od većeg značaja za zdravstvene ishode nego puko povećanje obima obrazovanja i participacije u obrazovanju na određenom nivou, kakav je tercijarni nivo⁴.

⁴Odnosi se na visoko obrazovanje (Prim. prev.)

U kratkim crtama: veća participacija u obrazovanju može doneti prednosti za društvo putem apsolutnog efekta na pojedince, dok smanjenje nejednakosti u obrazovanju možda može da promeni pozicione efekte tako da se poboljša celokupno zdravlje populacije. Ovo, međutim, umnogome zavisi od prirode te participacije, a ne samo od njenog kvantiteta.

5.6. Procene troškova i koristi

Šta ovi efekti znače kada je u pitanju ušteda novca ili ostale mere zdravstvene politike? Ovde ćemo pobrojati neke precizne primere procena novčane vrednosti efekata, imajući u vidu da se one često menjaju na osnovu pretpostavki o promenama do kojih je došlo.

Ševalije i Fajnštajn (Chevalier and Feinstein, 2006) izveli su prostu računicu koja pokazuje potencijalne novčane prednosti vezane za uticaj obrazovanja na (smanjenu) depresiju. Simuliranjem, efekat obrazovanja žena bez obrazovanja na drugi nivo u Ujedinjenom Kraljevstvu, može dovesti do smanjenja rizika od depresije kod njih u 42. godini života sa 26 % na 22 %, što je smanjenje od 15 %. Ovo je populacija koja čini 17 % depresivnih osoba u Ujedinjenom Kraljevstvu. Ako pretpostavimo da je ovo smanjenje konstantno tokom celog radnog veka i procenimo troškove depresije na 9 milijardi funti godišnje (Thomas and Morris, 2003), prednost obrazovanja bi bila što bi se smanjili ukupni troškovi depresije za ovu konkretnu grupu za 200 miliona funti godišnje.⁵

Hrot i Masen van den Brik (Groot and Maassen van den Brink, 2006) analizirali su veze između obrazovanja i samoprocene zdravlja koristeći rezultate velike studije preseka za Holandiju. Obrazovanje je mereno godinama školovanja. Ova formula za samoprocenu zdravlja kontroliše porodično poreklo, kao što je obrazovanje roditelja, kao i inverznu uzročnost uključujući i prisustvo bolesti i hendikepa. Otkriveno je da se s povećanjem obrazovanja smanjuje verovatnoća žaljenja na loše zdravlje. Kad se govori o Kvalitetu proživljenih godina (QALYs), jedna godina obrazovanja poboljšava zdravstveno stanje muškaraca za 0,6 % i 0,3 % kod žena. Računajući na nivou prosečne vrednosti bruto domaćeg proizvoda po glavi stanovnika, dobiti zdravlja na obrazovanje isnose oko 2,5 do 2,8 % za muškarce i između 1,3 i 2,8 % za žene. Ovo su precizni rezultati.

⁵ Ove procene zasnivaju se na tehnikama procene instrumentalne varijable i metodama usaglašavanja, čineći ih relativno jakim po pitanju identifikovanja uzročnosti (npr. nadziranje inverzne uzročnosti i pristrasnosti izbora).

Lleras-Mani (Lleras-Muney, 2005) pokazala je da postoji snažan uzročni efekat obrazovanja na smrtnost. Koristeći razne tehnike procene, uvidela je da u SAD dodatna godina obrazovanja smanjuje verovatnoću da će osoba umreti u narednih 10 godina za približno 1,3 do 3,6 %. Da bi bolje prikazala uticaj obrazovanja, izračunala je šta ovo znači za dužinu životnog veka. Njeni rezultati kažu da za ljude rođene 1960. jedna godina dodatnog obrazovanja u 35. godini života produžuje životni vek za 1,7 godina.

Sabates i Fajnštajn (Sabates and Feinstein, 2006) dali su procenu efekta učenja odraslih na prevenciju raka grlića materice koristeći efekte procene na pregled grlića materice. Oni simuliraju uticaj na oko 100.000 žena koje su uključene u učenje odraslih. Marginalni efekti variraju između 1,9 do 2,3 %, tako da bismo mogli da očekujemo između 1.900 i 2.200 novih pregleda materice. Od svih prikladnih testova brisa uzetih 2002. u Ujedinjenom Kraljevstvu, 92,4 % su bili negativni, 3,9% su pokazivali granične promene, 2,2 % pokazivali su blagu diskariozu (anomalija nukleusa koja je primetna u ćelijama grlića materice), 0,8 % umerenu diskariozu, 0,6% ozbiljnu diskariozu i 0,1 % žlezdanu neoplaziju (ćelijske promene koje mogu da prerastu u rak). Koristeći ove statističke podatke, procenili su da će najmanje 1.756 novih testova brisa odraslih učenika biti negativno, 76 će pokazivati granične promene, 42 malu diskariozu, 15 umerenu diskariozu, 11 ozbiljnu diskariozu i dvoje mogu imati žlezdanu neoplaziju. Na kraju, prema Programu pregleda raka Nacionalne zdravstvene službe (2003) pregled grlića materice, ako se redovno obavlja, može da spreči od 80 do 90 % slučajeva raka kod žena. Ako pretpostavimo da je donja granica za prevenciju raka izražena u procentima 80%, onda oni očekuju da se spreči između 116 i 134 slučajeva raka za svakih 100.000 žena koje su uključene u učenje odraslih.

Kiri i Moreti (Currie and Moretti, 2002) koriste koeficijente koje su dobili analizom gde su procenjivali uticaj obrazovanja na zdravstvene ishode. Prvo, povećanje godina provedenih u obrazovanju između grupe žena koje su završile fakultet 40-ih i 50-ih godina XX veka i žena koje su završile fakultet 80-ih je oko 1,6 godina. Tokom ova dva perioda, verovatnoća niske telesne težine odojčadi prilikom rođenja smanjila se za 6 %, a verovatnoća prevremenog porođaja za 3 %. Oni procenjuju da se 12 % smanjenja verovatnoće rođenja odojčadi niske telesne težine i 20 % smanjenja verovatnoće prevremenog porođaja mogu pripisati većem obrazovanju majki. Pored toga, povećanje obrazovanja izazvano većim brojem mesta na fakultetima smanjio je incidenciju rađanja odojčadi niske telesne težine za 2 % i broj prevremenih porođaja za 1 %. Možda se čini

da su ovo mali pomaci, troškovi slučajeva rađanja odojčadi niske telesne težine i prevremenih porođaja su veliki. Na primer, procenjeno je da se za decu rođenu sa niskom telesnom težinom do 15. godine utroši dodatnih 5,5 do 6 milijardi dolara na zdravstvenu negu, obrazovanje i ostvaruju drugi troškovi nego za decu sa normalnom telesnom težinom (March of Dimes, 2002, str. 34-35).

Nisu svi uticaji obrazovanja na troškove zdravlja pozitivni. Obrazovanje može povećati korišćenje preventivne nege što može dovesti do uštede na duge staze, ali i do trenutnog povećanja troškova zdravstvene zaštite. Dokazano je da će verovatno obrazovaniji ljudi koristiti prednosti preventivne nege (videti Tabelu 5.1)

5.7. Zaključak

Dokazi ukazuju na to da je veza između učenja i zdravstvenih ishoda sveprisutna. U celini gledano, podaci iz međunarodnih istraživanja pokazuju veoma jaku vezu između obrazovanja i zdravstvenih pokazatelja kao što su zdravo ponašanje i korišćenje preventivne nege. Dosta ovih veza je uzročno, tj. čak i oštro kontrolisani efekti prevazilaze asocijativnost. Ljudi sa više godina školovanja su često zdraviji i zdravije se ponašaju.

Obrazovanje je značajan mehanizam za poboljšanje zdravlja i blagostanja pojedinaca zato što smanjuje potrebu za zdravstvenom zaštitom, smanjuje troškove zavisnosti od iste, utrošene zarade i ljudsku patnju. Takođe pomaže u unapređenju i održavanju zdravog života i pozitivnih izbora, podržava i gaji ljudski razvoj, veze i lično i porodično blagostanje, kao i blagostanje zajednice.

Dokazi o mehanizmu uticaja obrazovanja na zdravlje ne impliciraju da postoji jedan prost mehanizam. Čak postoje dokazi da postoji čitav niz pretpostavljenih mehanizama koji deluju na različitim nivoima društva, i utiču u svim kontekstima – od pojedinca, preko porodice i posla, preko zajednice do nivoa cele države .

Prednosti koje zdravlje ima od obrazovanja ne uključuju samo školovanje. Učenje u kasnijem životu može imati jakog uticaja na zdravlje. Iako preliminarna istraživanja kažu da korist koju obrazovanje ima od učenja u kasnijem životu može biti velika, malo je studija koje su istraživale efekat učenja tokom života posle visokog obrazovanja.

Jedna slabost dosadašnjih dokaza je to što se veći deo procena obrazovanja zasniva na merenju godina školovanja. Ovo je obično proučavano kao prost linearni efekat, a bez izdvajanja relativnih koristi koje obrazovanje pruža na različitim nivoima. I pored rupa u dokazima, mora se obratiti više pažnje na zdravu produktivnost učenja pri pisanju politika. Više pažnje treba posvetiti kvalitativnim dokazima koji mogu pokazati kako to obrazovanje koristi zdravlju, pa da se zaključci u politici mogu doneti na osnovu kurikuluma i pedagoških metoda na različitim nivoima obrazovanja.

Nije svako učenje dobro za zdravlje. Na kolektivnom nivou, obrazovanje može podsticati nejednakosti sa negativnim posledicama i povećati stres kod ljudi. Isto tako nisu pozitivni ni svi uticaji obrazovanja na troškove zdravlja. Obrazovanje može povećati korišćenje preventivne nege što može dovesti do uštede na duge staze, ali i do povećanja trenutnih troškova zdravlja.

Literatura

- Angrist, J.D., G.W. Imbens and D.B. Rubin (1996), "Identification of Causal Effects Using Instrumental Variables", *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 91, pp. 444-472.
- Blane, D., I. White and J. Morris (1996), "Education, Social Circumstances and Mortality", in D. Blane, E. Brunner and R.G. Wilkinson (eds.), *Health and Social Organisation*, Routledge, London, pp. 171-187.
- Bradley, R.H. and R.F. Corwyn (2002), "Socioeconomic Status and Child Development", *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, pp. 371-399.
- Card, D. (1999), "The Causal Effect of Education on Earnings", in O. Ashenfelter and D. Card (eds.), *Handbook of Labor Economics*, Volume 3, Elsevier Science, Amsterdam, pp. 1801-1863.
- Chevalier, A. and L. Feinstein (2006), "Sheepskin or Prozac: The Causal Effect of Education on Mental Health", Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Discussion Paper, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- Crossley, M.L. (2000), "Rethinking Health Psychology", in S. Payne and S. Horn (eds.), *Health Psychology*, Open University Press, Buckingham, United Kingdom.
- Currie, J. and E. Moretti (2002), "Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings and Longitudinal Data", Working Paper 9360, NBER.
- Engel, G.L. (1997), "The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine", *Science*, No. 196.4286, pp. 129-136.
- Feinstein, L. (2002), "Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 2: Health (Depression and Obesity)", Wider Benefits of Learning Research Report 6, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- Feinstein, L., R. Sabates, T.M. Anderson, A. Sorhaindo and C. Hammond (2006), "What are the Effects of Education on Health?", in R. Desjardins and T. Schuller (eds.), "Measuring the Effects of Education on Health and Civic/social Engagement", OECD, Paris.
- Fuchs, V.R. (2004), "Reflections on the Socio-Economic Correlates of Health", *Journal of Health Economics*, Vol. 23, pp. 653-661.
- Groot, W. and H. Maassen van den Brink (2006), "The Health Effects of Education", *Economics of Education Review*.
- Grossman, M. and R. Kaestner (1997), "Effects of Education on Health", in J.R. Behrman and S. Nevzer (eds.), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 69-124.
- Hammond, C. (2003), "How Education Makes us Healthy", *London Review of Education*, Vol. 1.1, pp. 61-78.

Haveman, R. and B. Wolfe (1995), "The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings", *Journal of Economic Literature*, Vol. 33(4), pp. 1829-1878.

Hay, D. (2006), "Grounding in a Broader Framework of Determinants of Health", in R. Desjardins and T. Schuller (eds.), "Measuring the Effects of Education on Health and Civic/social Engagement", OECD, Paris.

Kemna, H.J.M.I (1987), "Working Conditions and the Relationships between Schooling and Health", *Journal of Health Economics*, Vol. 6, pp. 189-210.

Lleras-Muney, A. (2005), "The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States", *Review of Economic Studies*, Vol. 72, pp. 189-221.

March of Dimes, Health Library, "Low Birthweight/Prematurity".

OECD (2004), "Towards High-Performing Health Systems: Policy Studies", OECD, Paris.

Ross, C.E. and J. Mirowsky (1999), "Refining the Association between Education and Health: The Effects of Quantity, Credential and Selectivity", *Demography*, Vol. 36(4), pp. 445-460.

Ross, C.E. and C.-L. Wu (1995), "The Links between Educational and health", *American Sociological Review*, Vol. 60(5), pp.719-745.

Rudd, R., I. Kirsch and K. Yamamoto (2004), *Literacy and Health in America*, Educational Testing Service, Prince, NJ.

Sabates, R. and L. Feinstein (2006), "Education and the Take-up of Preventative Health Care, *Social Science and Medicine*", Vol. 62, pp. 2998-3010.

Spasojevic, J. (2003), "Effects of Education on Adult Health in Sweden: Results from a Natural Experiment", Ph.D Dissertation, City University of New York Graduate Center.

Thomas, C. and S. Morris (2003), "Cost of Depression among Adults in England in 2000", *British Journal of Psychiatry*, Vol.183, pp. 514-519.

Wardle, J. *et al.* (2003), "Increasing Attendance at Colorectal Cancer Screening: Testing the Efficacy of a Mailed, Psychoeducational Intervention in a Community Sample of Older Adults", *Health Psychology*, Vol. 22.1, pp. 99-105.

World Health Organization (WHO) (1946), "WHO Definition of Health", International Health Conference, WHO, New York, 100, Vol. 2.

WHO (1999), *The Health for All Policy Framework for the Who Region*, WHO, Copenhagen.

WHO (2002), *The World Health Report: Reducing Risks, Promoting Healthy Life*, WHO, Geneva.

Šesto poglavlje

Zaključci i implikacije: Praktična i istraživačka agenda za društvene ishode učenja (SOL)

U zaključku, ukazujemo na veliki broj narednih koraka ili izazova koji su se pojavili tokom prve faze SOL projekta. Izazovi se delom javljaju na polju istraživanja, kako metodološkom tako i empirijskom, a delom na polju politika, koje se odnose na obrazovanje ali i na druge sektore.

6.1. Podsetnik na ciljeve SOL-a

Celokupna svrha SOL projekta je da proizvede sredstva relevantna za izradu politika i analize veza između učenja i blagostanja. Ovaj projekat takođe teži da pomogne kreatorima politika da usvoje celovitiji pogled na društvene ishode i na taj način doprinese razvoju znatno bolje integrisanih politika kroz obrazovanje i druge interesne sfere. Razumevanje da li, na koji način i do koje mere obrazovanje vodi ka određenim društvenim ishodima izuzetno je bitno, ne samo da bi pružilo racionalniju osnovu za izdvajanje sredstava za obrazovanje, već i da bi se bolje shvatilo kako obrazovne politike i prakse mogu da se koriste da bi ublažile društvene i ekonomske nejednakopravnosti. Projekat teži da obezbedi potrebne informacije za razvoj rasprave koja se odnosi na dve glavne brige iz obrazovnih politika: da se najbolje iskoriste investicije u obrazovanju sa prikladnim balansom troškova i koristi, uzimajući spoljne uticaje u obzir; kao i da se obrazovanje i prilike za učenje raspodele na povoljan način, zajedno sa društvenim ishodima na osnovu naše brige o ljudskom blagostanju i ciljeva poput postizanja jednakopravnosti i društvene kohezije.

Osnovni principi ovog rada, predstavljenog u Prvom poglavlju, ukazuju na veliki broj dimenzija: briga za odgovornost sa sve većim naglaskom na stvarne ishode obrazovanja, a ne na stopu učešća ili kvalifikacije; priznanje da efektivnost politika zavisi u velikoj meri od njihove uzajamne zavisnosti

od razvoja događaja u drugim sektorima, tako da obrazovanje ne može da se prikladno shvati nezavisno od šireg društvenog konteksta; i osnovna briga koja se odnosi na vrednosne dimenzije obrazovanja kao osnovne komponente savremenog demokratskog života. SOL projekat bavi se pitanjima izražavanja osnovnih društvenih vrednosti, kao i načinima koji se koriste za ostvarivanje tih vrednosti.

Ovaj izveštaj, koji zaključuje prvu fazu SOL projekta, postavio je samo kamen temeljac. On predstavlja različite pristupe za bavljenje kompleksnim pitanjima uzročnosti, ili način na koji mi shvatamo efekte koje obrazovanje ima na društvene i ekonomske sfere života ljudi. Ističe ograničen niz modela i istražuje kako oni mogu da se empirijski primene. Ovim delimično odgovara na rastuću brigu u zemljama članicama OECD-a u vezi sa ulogom dokaznog materijala u kreiranju politika (videti OECD, 2007). U centru ovoga je tenzija između potreba da se donesu odluke pre nego što se stvori „savršena“ baza znanja koja bi pružila jasne odgovore s jedne strane, dok s druge strane priznanje da pojednostavljeni i nepotpuni odgovori na složena pitanja radije mogu da naglase nego da reše probleme.

6.2. Prikazivanje koristi?

Osnovna pretpostavka ovog rada je da je obrazovanje pozitivna sila koja pokreće društveni i ekonomski razvoj. Empirijski rezultati su u celosti stavili fokus na načine na koje obrazovanje poboljšava zdravlje, pojedinačno ili skupa, i unapređuje građansku i društvenu angažovanost. Međutim, pretpostavlja se da obrazovni sistemi kao takvi deluju nedvosmisleno ka ovim željenim pravcima. Na prvom mestu, mogu da deluju nedovoljno efikasno, tj. da nemaju dovoljno uticaja kao kad bi bili drugačije raspoređeni. Možda postoje efikasniji načini da se postignu željeni ishodi, eventualno uključujući pomeranje resursa na prilike za učenje izvan sektora formalnog obrazovanja. Drugo, oni čak mogu da rade i u suprotnom pravcu, na primer da povećaju nejednakosti i samim tim naruše zdravlje ili obeshrabre građansko učešće. U oba ova slučaja, analize ove vrste koje se nalaze na ovim stranicama trebalo bi da podstaknu razmišljanje kako da se resursi obrazovanja rasporede. Naročito postavlja pitanja o nivou resursa određenih za različite tipove i nivoe obrazovanja: ključna važnost osnovne pismenosti za decu i odrasle može da preuzme pravo prvenstva u poređenju sa drugim nivoima kao što su proširivanje tercijarnog obrazovanja, ukoliko su društveni ishodi uključeni u procenu politika - isto može da se odnosi i na ekonomske ishode. (Ovo su samo hipotetičke postavke).

Čak i tamo gde se javlja jaka veza između obrazovanja i nekog ishoda kao što je dobro zdravlje, ne postoji garancija da se uzročni odnosi odvijaju od prethodnog ka sledećem. Inverzna kauzalnost - činjenica da zdravlje može uticati na obrazovanje više nego što obrazovanje utiče na zdravlje - stvarna je mogućnost i služi da naglasi važnost međusektorskog pristupa kao što je predstavljeno gore. Grafikonu koji su predstavljeni u Drugom i Petom poglavlju bave se uzajamnim odnosima nekoliko vrsta. Zato su oni često prilično kompleksni, ali su i dalje daleko od ostvarivanja kompletne dinamike uzajamne zavisnosti između različitih sektora.

Ali, sa svim ovim zadržkama, predstavljeni dokazi potvrđuju pozitivnu ulogu koje obrazovanje ima. U nekim aspektima, dokazi su dovoljno jaki da se uzročni odnos prihvati na svakom usvojivom nivou. Obrazovanje utiče direktno i indirektno na živote ljudi. Sveukupno, više obrazovanja će po svojoj prilici *poboljšati njihovo fizičko i mentalno zdravlje i njihov kapacitet i motivaciju da učestvuju u građanskom i društvenom životu*. Ono efikasno doprinosi *ograničavanju troškova* u službama javnog sektora- drugim rečima, kao investicija štedi novac omogućujući ljudima da bolje vode računa o sebi i da efikasnije koriste službe javnog sektora. Štaviše, ono *stvara i održava blagostanje, doprinosi kvalitetu života i ojačava demokratiju*. Ovi efekti teško da se mogu zanemariti. Obrazovanje pomaže nekim pojedincima i grupama više nego drugima, te pritom ide na štetu tim drugima, kao što to pokazuje prezentacija relativnog modela. Ali, sve u svemu, ovo je veoma pozitivan bilans stanja, iako se ponekada čini da ga je teško razabreti.

6.3. Naredni koraci

U zaključku ukazujemo na veliki broj narednih koraka ili izazova koji su predstavljeni tokom ove faze. Izazovi se delom javljaju na polju istraživanja, kako metodološkom tako i empirijskom, a delom na polju politika, koje se odnose na obrazovanje ali i na druge sektore.

6.3.1. Pregled opštih ciljeva obrazovanja

Zemlje se razlikuju po tome do kojih mera eksplicitno deklariraju ciljeve svojih obrazovnih sistema. Gde toga ima, nužno je da bude na prilično opštem nivou. Ne bi bilo pošteno da se od ovoga diže galama i postoji opasnost od podsticanja izjava koje su previše retoričke. Ipak, važno pitanje za kreatore

politika je do koje mere su širi društveni ciljevi, kao što je unapređenje nacionalnih zdravstvenih nivoa, određeni kao deo ovih ciljeva.

Jedan važan aspekt ovakvog određenja je balans između početnog obrazovanja i doživotnog učenja. Nacionalne politike obiluju izjavama o doživotnom učenju. Pa ipak, sigurno je da se većina izjava o ciljevima obrazovanja još uvek fokusiraju gotovo isključivo na pripremu mladih za život odraslih. Ako su društveni ishodi uključeni u ciljeve obrazovanja, to bi dalje učvrstilo poziciju doživotnog učenja kao dominantno načelo na nivou celokupnog sistema.

Spajanje različitih ustrojstava ciljeva obrazovanja u dometu nadležnosti zemalja OECD-a predstavljalo bi veliki korak napred.¹ To može da preuzme formu kratke „izjave o misiji“ ili mogu biti podrobno obrađeni strateški dokumenti. Sistematično pregledanje u kolikoj meri su administracije u sastavljanju ovih dokumenata bivale posvećene društvenim ishodima (ne nužno, kao u ovom izveštaju, samo poljima zdravlja i građanske i društvene angažovanosti) moglo bi da bude korisna vežba iz čega se može puno zaključiti. To bi omogućilo i kreatorima politika i onima odgovornim za sprovođenje obrazovanja da bolje razumeju šta se od njih očekuje i da povećaju ambicije. Moglo bi da uključi i vrste kriterijuma, mere i instrumente koji se koriste za određivanje koliko uspešno su ciljevi ostvareni na nivou sistema ili institucije.

Zatim bi otvoren prikaz *opšteg sistema ciljeva koji se usredsređuje na to da li su društveni ishodi kao što su zdravlje i građanstvo ovde uključeni* predstavljao konkretan prvi korak. Drugi korak bi bio izdvajanje i *upoređivanje procedura za praćenje napretka*. Ovaj izveštaj ističe teškoće merenja društvenih ishoda, tako da se ne može reći da se lako može baratati kompleksnim merama. Ali, ukoliko se bilo koji društveni ishod prihvati za cilj kome bi obrazovanje trebalo da doprinese, trebalo bi da postoji izvesno angažovanje na polju politike u cilju razumevanja napretka ostvarenog na putu do ovih ciljeva, bez obzira koliko to bilo neprecizno. Ovo je oblast u kojoj je razmena ekspertize i iskustava kroz međunarodno poređenje od velike važnosti.

¹ Ciljevi mogu da idu izvan nacionalne nadležnosti - videti na primer Lisabonske ciljeve za Evropsku uniju, gde je dat opšti opis „da se u svetu stvori najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija zasnovana na znanju, sposobna za održivi ekonomski razvoj sa većim brojem boljih poslova i boljom društvenom kohezijom“.

6.3.2. Jačanje baze znanja

Uvek je potrebno „više istraživanja“. Ali u slučaju građanske i društvene angažovanosti (SOL), baza znanja je naročito slaba za tako važno polje javnih politika. Može se preduzeti nekoliko koraka kako bi se ovo popravilo.

Proširiti, učvrstiti i usavršiti okvir koji obezbeđuje informacije za vođenje rasprave o praktičnoj politici na temu društvenih ishoda učenja

Prvo, ovo će obuhvatiti dalji razvoj opšteg konceptualnog mapiranja uticaja učenja na društvene ishode i način na koji se povezuje sa ekonomskim ishodi-ma. U Drugom poglavlju predstavljen je veliki broj pristupa u vidu grafikona. Dat je nacrt veza između različitih oblika učenja - u okviru i izvan formalnog obrazovanja - i kompetencija gde posreduju koncepti ljudskog i društvenog kapitala. Ove kompetencije vode ka društvenim ishodima, iako retko na direk-tan linearan način. Naredna poglavlja predstavila su ARK modele - koji se bave apsolutnim, relativnim i kumulativnim efektima obrazovanja - seriju modela sa empirijskom primenom na ove veze. Model „pojedinaac u kontekstu“ je pristu-pio ovom problemu iz različitog ugla. O ovim modelima treba dalje raspravl-jati i testirati ih. Međutim, naglašavamo da nijedan model neće biti dovoljan da obuhvati opseg ishoda i prisutnih veza. *Koherentan portfolio modela koji podležu testiranju* bi bio važan korak napred, pružajući niz izbora kreatorima politika i istraživačima koji su posvećeni istraživanju ovih pitanja.

Drugo, dva glavna polja - *zdravstvo i građanska i društvena angažovanost (CSE)* - izabrana su zato što predstavljaju trenutne važne izazove politika. Oni imaju jake implikacije u vezi sa troškovima (u slučaju zdravlja, zbog de-mografskih i medicinsko tehnoloških trendova) ili oslikavaju opštiju brigu o kvalitetu demokratskog života, kao što je slučaj sa CSE. Detaljnije koncep-tualno ocrtavanje svakog polja još uvek treba da se uradi, predstavljajući u prikladnom obliku prirodu veza između obrazovanja i određenog polja. Ali, i ostala polja su takođe spremna za ovo. Prioriteti koji su već identifikovani su *kriminal i antidruštveno ponašanje*, gde postoji očekivanje da bi obrazovanje moglo da igra važnu ulogu u rešavanju ovih problema sa velikim ekonomskim i društvenim troškovima, ali sa neadekvatnim shvatanjem kako da se to sistematski uradi. Jedna druga oblast, koja očigledno sve brže i više dobija na političkom značaju, jeste *održivi razvoj*; što se tiče ostalih zadataka treba da se isplaniraju različiti načini koji bi mogli da predvide kada obrazovanje utiče na ponašanje pojedinaca i organizacija u jeku izrazito alarmantnih ekoloških trendova. U svim ovim oblastima potrebni su nam pristupi koji obuhvataju

interaktivne, dinamične i kumulativne efekte učenja tokom životnih ciklusa pojedinaca.

Lista potencijalnih polja bi jasno mogla da se proširi. Argument za ovo je da je merenje društvenih ishoda učenja polje koje tek treba da razvije čvrstu teorijsku osnovu, opštu terminologiju i dovoljno utvrđenu seriju analitičkih alatki. Potrebna je dodatna prerada okvira koji je predstavljen u ovom izveštaju i pristupa koji su korišćeni u seriji srodnih analiza (npr. Berhman and Stacez, 1997; McMahon, 2002; Schuller et al., 2004).

Predložiti i razviti indikatore politika iz postojećih izvora podataka i obrazovati okvir referenci za dalji razvoj indikatora

Pored konceptualnog iscrtavanja postoji potreba za okvirom za sistematično prikupljanje podataka i to na uporednoj bazi. Učešće OECD-ove INES B Mreže u radu SOL-a dovešće do predloga za takav okvir (OECD, u pripremi) – ovaj zadatak je izazov pošto je razvoj indikatora težak pod bilo kojim uslovima, ali najviše, kao što je slučaj sa ovim, kada se indikatori izvode iz odnosa, a nisu dati kao apsolutni (npr., odnos između obrazovanja i zdravlja, radije nego razmera broja stanovnika koji učestvuju na određenom nivou obrazovanja ili su na određenom nivou zdravlja). Ovo će obuhvatiti utvrđivanje izvodljivosti korišćenja postojećih izvora podataka i njihova ograničenja kao i načine da se poboljša mogućnost da ovi podaci odgovaraju zahtevima dobrog indikatora politika. Okvir indikatora bi trebalo da uzme u obzir izvodljivost i ograničenje mera i da pomogne razvoj odgovarajućih instrumenata prikaza kako bi sakupili informacije neophodne za obrazovanje indikatora politika koji su prepoznati kao visok prioritet. Međusobna saradnja o razvoju indikatora između OECD-a i Centra za istraživanje obrazovanja i doživotnog učenja Evropske unije je već u toku.

Kombinovanje ova dva elementa trebalo bi da dovede do potpunijeg okvira, koji bi bio vodič za buduće napore koji teže da tačno procene širi uticaj obrazovanja.

Proceniti snage i slabosti pristupa troškova/koristi za različite oblike društvenih ishoda

Tamo gde je analiza bila dovoljno tačna uključili smo dostupne kvantitativne procene pristupa troškova/koristi. Obično se takva analiza radije može primeniti na određene mere nego na celokupne politike i sisteme obrazovan-

ja, ali u nekim slučajevima je moguće pružiti dovoljne procene koje se zasnivaju na dokazima. Opšte je poznato da analize koje su date ovim terminima sa precizno kvantitativno izraženom konačnom cifrom, imaju nesrazmeran uticaj na finansiranje politika, i obično prevazilaze složenost zadanog posla. Ovo ukazuje na nekoliko polja za delovanje politika:

- Proširiti ovaj rad i učiniti ga suptilnijim, naročito uključujući analizu osjetljivosti kako bi dozvolili ljudima da procene težinu zaključaka.
- Promovisati raspravu o potencijalnim implikacijama među različitim zainteresovanim stranama, npr. kreatorima politika iz različitih sektora sa finansijskim zvaničnicima.
- Proceniti koliko daleko rezultati takvih analiza mogu prikladno da se izraze u finansijskim brojkama.

6.3.3. Obogatiti kolekciju podataka i analiza

U sledećem koraku u ove okvire stavljamo empirijski dobijene podatke. Ovo nije pravo mesto da se istražuju relativne vrednosti različitih metodologija u istraživanju obrazovanja ili obrazovnim politikama uopšte. Međutim, jasno je da postoji veliki broj metoda koje su naročito dragocene da pruže odgovor na neke probleme koji se javljaju u analizama kompleksnih efekata rasprostranjenih tokom dužeg perioda vremena. Ovaj rad u prvoj fazi SOL-a identifikovao je veliki broj pristupa ovom problemu koji su naročito bitni da se preduzmu.

- *Longitudinalni/Panel podaci* ključni su za praćenje efekata kroz vreme. Vrste analiza koje su predstavljene u Petom poglavlju, a detaljnija prezentacija se može naći u internet publikaciji (www.oecd.org/edu/socialoutcomes/symposiums), zavise od prikupljenih podataka tokom dužih perioda vremena. Otkrivanje efekata obrazovanja na zdravlje ljudi i motivaciju za građansko učestvovanje u različitim trenucima života zavisi od toga da li ljudi mogu da prate promene u svom gledištu i ponašanju tokom mnogih godina. Efekti obrazovanja su kao glavno pitanje nedvosmisleno potcenjeni zato što ove dugoročne koristi nisu lako vidljive. Longitudinalne baze podataka su one koje istraživači pojedinci, ili čak institucije mogu lako da prikupe; stoga postoji pitanje od nacionalnog i međunarodnog značaja.

- *Eksperimentalni projekti.* Ova metodologija nesporno je nedovoljno iskorišćena u istraživanju obrazovanja (videti Cook and Gorard, 2007), naročito tamo gde se postavlja pitanje uzročnosti. Postoje prirodna ograničenja na njihovu primenu. Međutim, praćenje društvenih ishoda predstavlja potencijalno uzbudljivu oblast za ovakve pristupe. Neki prirodni eksperimenti postoje čak na nacionalnom nivou, na primer kroz povećanje godina obaveznog obrazovanja, ali može se više osmisliti za istraživanje efekata obrazovanja. Ovo je lakše uraditi u kombinaciji sa određenim merama (npr., programi obrazovanja na polju zdravlja), ali šire primene su takođe moguće.

- *Kvalitativno biografsko istraživanje.* Detaljno razumevanje procesa zahteva istrage koje mogu registrovati kontekstualne detalje i višestruke interakcije tokom životnog ciklusa. Biografska istraživanja mogu ovo da ostvare, istražujući periode pojedinačnog razvoja i raznih, često nepredvidivih faktora, koji imaju uticaj u raspon uticaja obrazovanja (Alheit et al., 1995; West et al., 2007). To naročito dopunjuje prilike za longitudinalno istraživanje; naročito vredan izvor razumevanja je gde pojedinci mogu da se biraju iz velikih istraživanja kohorte a njihovi putevi kvalitativno istražuju.

- *Detaljno istraživanje obrazovnih procesa.* Naše shvatanje načina na koji različiti procesi podučavanja i učenja utiču na delotvornost učenja još uvek je prilično nepotpuno. Detaljno istraživanje onoga „šta funkcioniše“ je vrlo značajno, ali malo je verovatno da odgovara eksperimentalnom procesu.

Naravno da ovi predlozi ni na kakav način ne isključuju druge metode. Četvrto i Peto poglavlje iznad pokazali su kako eksploatacija istraživanja preseka i drugih baza podataka može da proizvede korisne rezultate. Mi smatramo da su ove metode verovatno nedovoljno iskorišćene, te da mogu da budu i naročito korisne.

Primena ovih istraživačkih pristupa i osnaživanje baze znanja uopšte otvara veoma opširan program istraživanja. To nagoveštava mogućnosti i kapacitete istraživanja na ovom polju. Argument koji proizilazi iz složenosti svega ovoga govori da bi određen naglasak trebalo da se stavi na multidisciplinarnu pristupe i pristupe mešovitim metoda, koji kombinuju jedan spektar veština, koncepata i metodologija kako bi se obezbedila puna slika, sposobna da obuhvati interakcije tokom vremena.

6.3.4. Odrediti implikacije za pedagogiju, procenu i sisteme kvalifikacija

Izveštaj naglašava da je analiza u ovoj prvoj fazi sastavljena gotovo isključivo na osnovu formalnih kvalifikacija i mahom početnog školovanja. Ovo odsustvo ravnoteže treba ispraviti u daljem radu koji bi trebalo da napravi razliku između analiza koje se oslanjaju na kvalifikacijama i onih koje istražuju druge oblike učenja. Međutim, to direktno sa sobom povlači značajno pitanje politike koje se odnosi na to kako su postignuća u učenju različitih vrsta priznata i vrednovana. Već se u kontekstu tržišta rada veći naglasak stavlja na „meke“ veštine kao što su kreativnost i empatija, koje nije lako sertifikovati. To postavlja izazove metodama procene, jer nije lako identifikovati i meriti koliko se veštine podučavaju i usvajaju. Ali, ako su ciljevi obrazovanja prošireni da obuhvataju društvene ishode kao što je zdravlje i građansko učešće, pitanje o tome šta se uči i kako bi to trebalo priznati dobija na značaju. Drugim rečima, direktni uticaj na izradu ili prilagođavanje politika postoji u vidu potrebe da se uzme u obzir način na koji priznavanje neformalnog učenja može povećati koristi od različitih vrsta učenja u različitim kontekstima: radno mesto, zajednica, porodica.

Ovo je za uzvrat povezano sa pedagogijom. Analiza Četvrtog poglavlja pokazuje da stilovi podučavanja najjače utiču na usvajanje veština demokratije kod dece, gde je stil „otvorene učionice“ glavna determinanta pozitivnog učešća u građanskom životu. Ne možemo sa sigurnošću tvrditi da isto važi i za zdravlje. Ovaj izveštaj se direktno ne bavi programom obrazovanja na polju zdravlja kao takvim, već uticajima obrazovanja uopšte. Međutim, normalno je pretpostaviti da će kvalitativno iskustvo obrazovanja uticati na zdravstvene ishode. Studenti - odrasli ili mladi - koji uživaju u obrazovanju će sigurno mnogo više pokazivati bolje mentalno zdravlje, a ovakvo pozitivno iskustvo može ublažiti spoljni pritisak u životu studenta, koji bi inače u suprotnom proizveo loše zdravlje. Veoma stresna iskustva u obrazovanju mogu imati suprotan efekat, čak i kad se čini da je formalni ishod uspešan, kao što je na primer sticanje kvalifikacije.

6.3.5. Razviti referentne tačke za pismenost

U Drugom poglavlju postavljen je okvir koji obuhvata ideju kompetencija kao centralnog mehanizma za prevođenje investicija u obrazovanju u društvene i ekonomske ishode, sa ljudskim i društvenim kapitalom kao glavnim komponentama u ovom procesu. „Pismenost“ u tradicionalnom

smislu jezičkih, numeričkih veština i veština čitanja označava osnovnu kompetenciju. Međutim, možda je vreme da se koncept pismenosti proširi na druga polja. Ideja *zdravstvene pismenosti* je već dobro utvrđena (videti Rudd, Kirsch and Yamamoto, 2004) i odnosi se na osnovne veštine koje ljudi treba da poseduju kako bi pružili sebi jednaku šansu da vode zdrav život i vode računa o sebi samima. Manje je jasno da li je zdravstvena pismenost dobro ispraćena u obrazovnim sistemima .

Pojam pismenosti može se proširiti recimo na građansku sferu. Trenutna tema za debatu u mnogim zemljama je način kako se uči o građanstvu. Debata se odnosi na to da li se o građanstvu može učiti direktno kao deo studijskog programa i da li poseduje jak kognitivni aspekt, ili se pak najbolje usvaja kroz aktivnost i učešće, kao učenjem kroz iskustvo. Definisati šta jedan građanin treba da zna je sporna tačka, naročito u svetlu velikih migracija, ali nešto čime će verovatno kreatori politika morati da se na neki način bave. *Građanska pismenost* pokreće raspravu o ravnoteži između različitih načina učenja (u učionici i izvan nje), o sadržaju i o ciljanim ishodima. Veoma korisna vežba za postavljanje referentne tačke, pored glavnog pregleda, poput onog koji je uradio Institut za ekonomska pitanja (IEA) o građanskom obrazovanju, jeste upoređivanje na koji način su se ova pitanja obrađivala u različitim zemljama.

6.3.6. Negovati međusektorski dijalog

Cela vežba SOL-a je sama po sebi međusektorska, usredsređujući se na veze sa ishodima izvan domena obrazovanja. Najveći izazov politika je unapređivanje dijaloga kroz različita polja politika tako da su potencijalne zajedničke koristi i informacija/analiza i koordinacija trenutnih politika ostvarene. Ako obrazovanje unapređuje zdravlje, a dobro zdravlje omogućuje uspešno obrazovanje, to daje jake razloge da oba sektora gledaju kako da ojačaju pozitivne aspekte ovih međusobnih odnosa (a umanje negativne ako ih ima). Niko nema ništa otvoreno protiv koordinacije, ali ona često izostaje. To se dešava zbog različitih razloga, uključujući nedostatak vremena, ljubomoru u profesiji i podsticaj koji obeshrabruje saradnju izvan granica. Takođe, prisutan je i nedostatak zajedničkog okvira gde bi se takvi dijalozi ostvarili u svačiju korist. Društveni ishodi bi upravo mogli da pruže takav okvir i fokus. Prvi važan korak u tome bi bio da se okupe grupe iz različitih sektora politika i razmotre analizu društvenih ishoda u odnosu na svoja polja i da prikupe ideje o mogućim implikacijama.

Očito da postoji mnoštvo primera međusektorskog dijaloga i ovo je čista oblast gde je prepoznavanje dobrih praksi veoma korisno. Izazovi se sastoje u prepoznavanju potencijalnih koristi sinergija, njihovih prepreka i rešenja za njihovo prevazilaženje.

6.3.7. Naredni koraci za OECD

1. Dalji posao će se obaviti na dva odabrana polja zdravlja i CSE, zalazeći dublje u teme koje nisu već pokrivene. Sprovedemo empirijski usmerene procene o malom broju određenih pitanja u okviru svakog polja. Ovo će verovatno pokriti teme gojaznosti, pušenja i depresije u okviru polja zdravlja, građansko učešće i društvenu toleranciju u slučaju CSE.
2. Gledaćemo da *primenimo izbor analitičkih modela* u različitim zemljama s ciljem da se otkriju i objasne međunarodne varijacije. Ovo će zapravo predstaviti testiranje ARK modela i modela „pojedinaac u kontekstu“ koji čine okosnicu ovog izveštaja, iako se nismo zadržali samo na njima.
3. Predlozi za okvire indikatora preko INES B Mreže biće dalje razvijene.
4. Proširićemo analize kako bi se bavili ulogom *učenja odraslih i implicitnog učenja*, uprkos neminovnim problemima u vezi sa dostupnošću podataka. Ovo će značiti spajanje šireg opsega studija, uključujući kvalitativne analize i isključivo tražeći primenu doživotne perspektive.
5. Rad na SOL-u biće usmeren ka razvoju PIAAC, Programa za međunarodnu procenu sposobnosti odraslih. Ovo je najveće istraživanje koje se trenutno odvija u okviru OECD-a. Veze između Centra za istraživanje obrazovanja i doživotnog učenja Evropske unije koje su već ostvarene takođe će biti razvijene.
6. Istražićemo sistematične primene *različitih pristupa troškova i koristi*, koristeći opšte parametre i pretpostavke. Cilj će biti usavršavanje i razvijanje takvih analiza kako bi bile pouzdane kao alatke za kreiranje politika; i upoređivanje ishoda širom različitih zemalja.

Literatura

Alheit, P., A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger and P. Dominicé (eds.) (1995), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Edition Volkshochschule, Vienna.

Behrman, J.R. and S. Nevzer (eds.) (1997), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Cook, T. and S. Gorard (2007), "What Counts and What Should Count as Evidence", *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD, Paris, Chapter 2.

McMahon, W.A. (2002), *Education and Development: Measuring the Social Benefits*, Oxford University Press, Oxford.

OECD (2007), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD, Paris.

OECD (forthcoming), "Developing International Indicators of the Social Outcomes of Learning: Education, Health, and Engagement" (provisional title), Education Working Papers, OECD, Paris.

Rudd, R., I. Kirsch and K. Yamamoto (2004), *Literacy and Health in America*, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Schuller, T., J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy and J. Bynner (2004), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, Routledge Falmer, London.

West, L., P. Alheit, A.S. Andersen and B. Merrill (eds.) (2007), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*, Peter Lang, Frankfurt an Main.

Takođe dostupno u kolekciji CERI

Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science²

330 strana • jun 2007 • ISBN: 978-92-64-02912-5

Evidence in Education: Linking Research and Policy

180 strana • jun 2007 • ISBN: 978-92-64-03366-5

Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources

147 strana • maj 2007 • ISBN: 978-92-64-03174-6

Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues

146 strana • novembar 2006 • ISBN: 978-92-64-02840-4

Think Scenarios, Rethink Education

200 strana • april 2006 • ISBN: 978-92-64-02363-1

Personalising Education

128 strana • februar 2006 • ISBN: 978-92-64-03659-8

E-learning in Tertiary Education: Where do We Stand?

290 strana • jun 2005 • ISBN: 978-92-64-00920-5

Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms

280 strana • februar 2005 • ISBN: 978-92-64-00739-3

Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-border Challenge

205 strana • oktobar 2004 • ISBN: 978-92-64-01508-6

Internationalisation and Trade in Higher Education - Opportunities and Challenges

250 strana • jun 2004 • ISBN: 978-92-64-01504-3

www.oecdbookshop.org

²Takođe dostupno u prevodu pod nazivom „Razumevanje uma: rođenje nauke o učenju“

Štampa:

„Službeni glasnik“, Beograd

Tiraž:

3000 primeraka

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд