

ISSN 1512-8784  
UDK 374.7 VOL. XXI  
Broj 1 2021.  
Bosna i Hercegovina



# Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

# Adult Education

Journal for Adult Education and Culture



ISSN 1512-8784  
UDK 374.7

Broj 1 2021.

Bosna i Hercegovina

# Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

# Adult

# Education

Journal for Adult Education and Culture

**IZDAVAČ/PUBLISHER**

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo  
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo

**ZA IZDAVAČA/FOR THE PUBLISHER**

Jasmin Duraković, dipl. sociolog

**REDAKCIJA ČASOPISA/EDITORIAL BOARD**

prof. dr. Šefika Alibabić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu  
prof. dr. Mirjana Mavrak, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu  
prof. dr. Senada Dizdar, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu  
prof. dr. Branislava Knežić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu  
prof. dr. Lejla Turčilo, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu  
dr. sc. Emir Avdagić, DVV International, Ured u Bosni i Hercegovini  
dr. phil. Amina Isanović Hadžomerović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu  
Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog, JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo

**POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE/HONORARY EDITORIAL BOARD**

akademkinja Adila Pašalić Kreso, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine  
prof. dr. Miomir Despotović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu  
prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb  
prof. dr. Radivoje Kulić, Univerzitet u Prištini, Kosovska Mitrovica  
prof. dr. Jusuf Žiga, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu  
Narcis Hošo, prof., Sarajevo

**GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA/EDITOR IN CHIEF**

Dr. phil. Amina Isanović Hadžomerović

**LEKTOR/PROOFREAD BY:**

mr. Sandra Zlotrg

**PRIJEVOD I LEKTURA ZA ENGLJSKI JEZIK/ENGLISH TRANSLATION AND PROOFREADING**

Midhat Efendira, prof.

**PRIJEVOD NA NJEMAČKI JEZIK/GERMAN TRANSLATION AND PROOFREADING**

Aida Fatić

**DTP** Indira Isanović

**ŠTAMPA/PRESS** Likograf grafički studio, Sarajevo

**ISSN** 1512-8784 (Print)

**ISSN** 2744-2047 (Online)

**DOI** 10.53617/issn2744-2047.2021.21.1

**ADRESA IZDAVAČA/PUBLISHER'S ADDRESS**

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo  
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo  
Branilaca Sarajeva 24, 71000 Sarajevo, BiH  
tel: +387 33 407 654; tel/fax: +387 33 586-771  
e-mail: info@bkc.ba  
web: www.bkc.ba

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva kulture i sporta Kantona Sarajevo i Fondacije za izdavaštvo Sarajevo.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 100 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29. 10. 2001. godine, časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

Časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» indeksiran je u CEEOL i EBSCO bazama.

The journal is published with the financial support of the Ministry of Culture and Sports of the Sarajevo Canton and the Sarajevo Publishing Foundation.

The journal is published twice a year with a print run of 100 copies.

By the decision of the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of FBiH number: 02-15-6646 / 01, dated October 29, 2001, the journal titled "Adult Education" was exempted from sales tax and was entered in the media register.

The journal titled "Adult Education" is indexed in CEEOL and EBSCO databases.

# Sadržaj:

Uvodna riječ glavne i odgovorne urednice	9
<hr/> <b>ČLANCI</b> <hr/>	
Amina Čeho Osmanović <b>Percepcije studenata o podučavanju i vrednovanju kritičkog mišljenja u univerzitetnoj nastavi</b>	21
Bisera Sofović <b>Profesionalno sagorijevanje u nastavničkoj profesiji</b>	39
Jovan Miljković, Marija Todorović <b>Brendiranje škola stranog jezika kao organizatora neformalnog obrazovanja odraslih</b>	61
Mirza Mahmutović <b>Škola u oblaku: online platforme kao posrednici obrazovanja</b>	79
Azra Jasika <b>Andragoški praktikum za obrazovni menadžment – VIARO model u programu rukovodilaca</b>	93
<hr/> <b>PRIJEVOD</b> <hr/>	
George K. Zarifis <b>Programi aktivnog građanstva za nezaposlene niskokvalificirane mlađe odrasle osobe u južnoj Evropi: Učešće, dometi i prepreke</b>	129
<hr/> <b>PRIKAZ KNJIGE</b> <hr/>	
Belma Alić Ramić <b>Učenje za roditeljsku ulogu kao put ka kompetentnom roditeljstvu</b>	155
<hr/> <b>IZVJEŠTAJ SA KONFERENCIJE</b> <hr/>	
Lejla Turčilo <b>Konferencija Obrazovanje odraslih i pandemija. Izazovi. Šanse. Budućnost.</b>	163

# Content:

<b>Editorial</b>	9
<b>ARTICLES</b>	
<hr/>	
Amina Čeho Osmanović <b>Teaching and Assessing Critical Thinking Skills at Tertiary Level: Students' Perceptions</b>	21
Bisera Sofović <b>Professional Burnout in Teaching Profession</b>	39
Jovan Miljković, Marija Todorović <b>Branding Foreign Language Schools as Organizations of Non-formal Adult Education</b>	61
Mirza Mahmutović <b>School in the Cloud: Online Platforms as Mediators of Education</b>	79
Azra Jasika <b>Andragogic Practicum for Educational Management – VIARO Model in Managers Training Program</b>	93
<b>TRANSLATION</b>	
<hr/>	
George K. Zarifis <b>Active Citizenship Programmes for Unemployed Young Adults with Low Skills in Southern Europe: Participation, Outreach, and Barriers</b>	129
<b>BOOK REVIEW</b>	
<hr/>	
Belma Alić Ramić <b>Learning for Parenting Role as Path to Competent Parenting</b>	155
<b>CONFERENCE REPORT</b>	
<hr/>	
Lejla Turčilo <b>Conference <i>Adult Education and Pandemics. Challenges. Chances. Future.</i></b>	163

# Inhalt:

<b>Einführungswort der Chefredakteurin</b>	9
<b>ARTIKEL</b>	
<hr/>	
Amina Čeho Osmanović <b>Vermittlung und Bewertung von Fähigkeiten zum kritischen Denken im Hochschulbereich: Wahrnehmungen der Studierenden</b>	21
Bisera Sofović <b>Burnout im Lehrberuf</b>	39
Jovan Miljković, Marija Todorović <b>Branding von Fremdsprachenschulen als der Anbieter der nicht-formalen Erwachsenenbildung</b>	61
Mirza Mahmutović <b>Schule in der Cloud: Online-Plattformen als Vermittler von Bildung</b>	79
Azra Jasika <b>Erwachsenenbildungspraktikum im Bereich des Bildungsmanagements – VIARO-Modell im Programm für Führungskräfte</b>	93
<b>ÜBERSETZUNG</b>	
<hr/>	
George K. Zarifis <b>Aktive Bürgerschaftsprogramme für arbeitslose junge Erwachsene mit geringen Qualifikationen in Südeuropa: Teilnahme, Reichweite und Hindernisse</b>	129
<b>BUCHPRÄSENTATION</b>	
<hr/>	
Belma Alić Ramić <b>Lernen für die Elternrolle als Weg zur kompetenten Elternschaft</b>	155
<b>KONFERENZBERICHT</b>	
<hr/>	
Lejla Turčilo <b>Konferenz <i>Erwachsenenbildung und Pandemie. Herausforderungen. Chancen. Zukunft.</i></b>	163









## UVODNA RIJEČ

Časopis *Obrazovanje odraslih* u 2021. godini obilježava dvije decenije kontinuiranog objavljivanja kao jedini andragoški časopis u Bosni i Hercegovini i jedan od nekoliko na području južnoslavenskog govornog područja. U eri u kojoj se scientometrijski indikatori poput faktora odjeka (engl. *impact factor*) ili h-indeksa smatraju osnovom za procjenu kvaliteta znanstvenog rada, opstanak časopisa koji potiču iz manjih akademskih zajednica predstavlja sam po sebi uspjeh.

Pokretanjem časopisa 2001. godine učinjen je značajan korak u konstituiranju akademskog diskursa o obrazovanju odraslih u Bosni i Hercegovini te dat snažan poticaj generiranju istraživanja iz ove oblasti. Upravo će ova godina na pragu 21. stoljeća ostati zabilježena kao vrijeme kada otvaranjem Ureda DVV Internationala u Bosni i Hercegovini započinje sistematična aktivnost s ciljem aktualizacije i uređenja obrazovanja odraslih u našoj državi. Jedan od prvih koraka direktora Ureda dr. Emira Avdagića bio je uspostavljanje saradnje s Bosanskim kulturnim centrom kao nasljednikom tradicije radničkih i narodnih univerziteta. Upravo će časopis *Obrazovanje odraslih* izlaziti u suizdavaštvu DVV Internationala i Javne ustanove Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo punih 18 godina, da bi 2018. godine uloga izdavača pripala isključivo Javnoj ustanovi Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo.

U uvodnom slovu prvog broja, urednik časopisa, prof. dr. Mujo Slatina, ukazuje na činjenicu da obrazovanje odraslih ima dugu tradiciju u Bosni i Hercegovini, tokom koje su se razvile prepoznatljive metode, oblici rada i organizacijski modeli. Ipak, profesor Slatina skreće pažnju na to da 21. stoljeće traži novo obrazovanje, a time i obrazovanje odraslih, koje treba graditi na koncepciji društva koje uči. Može se s pravom ustvrditi da je časopis slijedio ovaj pravac otvarajući nove perspektive u istraživanju i promišljanju obrazovnih tema afirmirajući one koje su dio andragoškog *Weltanschauung*-a. Kroz svoj razvoj, časopis je otvoreno stupao u interdisciplinarnu komunikaciju s područjima relevantnim za sistemski i cjelovit pristup andragoškim temama. Težnja Uredništva od samih početaka bila je indeksirati časopis te ga otvoriti prema međunarodnoj znanstveno-stručnoj zajednici. Značajan dio tih težnji ostvaren je pod uredništvom prof. dr. Senade Dizdar, kada je časopis napokon indeksiran,

povećana njegova vidljivost kroz web-stranicu i unaprijeđeni elementi kvaliteta poput procesa recenziranja i transparentnosti. Opredjeljenje Redakcije je da se otpočeti procesi nastave, što će zahtijevati dodatni rad na unapređenju kvaliteta časopisa i provedbi zadatih standarda kvaliteta. Na ovom mjestu želim iskazati zahvalnost sekretarki Redakcije, kolegici Adnani Emirhafizović, koja svojom posvećenošću i profesionalnošću pomaže ispunjavanju propisanih bibliografskih standarda, njegujući uvažavajuću komunikaciju sa autorima, recenzentima i članovima Redakcije.

Kako bismo prigodno obilježili jubilej časopisa, a uvažavajući aktuelni trenutak i postpandemijsko stanje, drugi broj koji izlazi u ovoj godini tematski je posvećen razmatranju perspektiva i izazova obrazovanja odraslih u postpandemijskom dobu. Stoga želim iskoristiti priliku i pozvati zainteresirane autorice i autore da svojim priložima doprinesu ovom specijalnom broju.

Broj koji je pred vama sadrži pet članaka, po jedan prijevod, prikaz knjige i izvještaj sa konferencije. Svi članci su prošli uobičajenu proceduru uredničke i dvostruko anonimne recenzije od strane najmanje dva recenzenta, od kojih barem jedan dolazi sa inozemne institucije. Uloga recenzenata u kvalitetu časopisa je od nemjerljivog značaja i teško je na odgovarajući način iskazati zahvalnost za pažnju s kojom ocjenjuju pristigle radove. Prvi rad se bavi integracijom kritičkog mišljenja u visokoškolsku nastavu. Autorica Amina Čeho Osmanović u tekstu pod naslovom „Percepcije studenata o podučavanju i vrednovanju kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi“ („Teaching and Assessing Critical Thinking Skills at Tertiary Level: Students’ Perceptions“) ukazuje na to da premda je razvijanje kritičkog mišljenja jedan od najznačajnijih ciljeva obrazovanja, tek mali procenat (19%) nastavnika u stanju je definirati ovaj koncept, dok samo 9% njih tvrdi kako na neki način poučavaju kritičkom mišljenju. Rezultati provedenog istraživanja vode zaključku da ako želimo da kritičko mišljenje bude dio visokoškolskog obrazovanja, potrebno je njegove elemente integrirati u različita iskustva studenata. Studenti razlikuju i podržavaju nastavne metode koje doprinose razvoju vještina kritičkog mišljenja, poput aktivne nastave, postavljanja izazova i podržavanja njihovih individualnih stilova mišljenja.

Naredni tekst autorice Bisere Sofović posvećen profesionalnom sagorijevanju u nastavničkoj profesiji temelji se na istraživanju provedenom sa 517 stručnjaka koji rade na različitim nivoima obrazovanja – od vrtića do univerziteta.

Rezultati primjene instrumenta nastalog na teorijskim i empirijskim postavkama autorice Christine Maslach pokazuju znakove rizika za razvoj profesionalnog sagorijevanja poput izrazite emocionalne iscrpljenosti i nedovoljnog doživljaja visokog postignuća. Jedan nalaz može imati naročite implikacije za razmatranje uloge nastavnika u obrazovanju odraslih. Naime, u istraživanju autorice Sofović pokazalo se da u poređenju sa obrazovnim djelatnicima u nižim nivoima obrazovanja, univerzitetsko nastavno osoblje i nastavnici u obrazovanju odraslih slabije ocjenjuju osjećaj ličnog postignuća. Ovim se otvara prostor za dalja istraživanja o ulozi nastavnika u obrazovanju odraslih, (samo)percepciji i zadovoljstvu u radu.

U tekstu „Brendiranje škola stranog jezika kao organizatora neformalnog obrazovanja odraslih“ autor Jovan Miljković i autorica Marija Todorović bave se sve aktuelnijim pitanjem brenda u obrazovanju ukazujući na dosadašnju zanemarenost obrazovanja odraslih u ovom pogledu. Rezultati istraživanja provedenog u Srbiji pokazuju da organizacije neformalnog obrazovanja prate svjetske trendove i ulažu napore u dostizanju statusa obrazovnog brenda, ali i na to da brendiranje nije jednoobrazni proces, već da svaka organizacija i njihove strategije imaju određene specifičnosti. Istraživanje pokazuje da škole koje su dosegle status brenda pažljivo biraju nastavnike i da mnogo ulažu u njihovo kontinuirano stručno usavršavanje. U osnovi, ovaj tekst naglašava značaj nastavnog kadra u brendiranju obrazovne ustanove, što može biti i prednost i opasnost po ustanovu naročito imajući na umu da će polaznici prije biti lojalni nastavniku nego ustanovi. Temeljeno na rezultatima provedenog istraživanja, u zaključku rada navodi se „formula“ za kreiranje brenda u neformalnom obrazovanju odraslih, a ona čini: istraživanja, strategije i kvalitetan nastavni kadar.

Profesor sa Univerziteta u Tuzli Mirza Mahmutović, u tekstu „Škola u oblaku: online platforme kao posrednici obrazovanja“, diskutuje o ekspanziji digitalnih platformi naročito u vezi sa pojavom bolesti COVID-19 razmatrajući implikacije na reorganiziranje društvenih interakcija i institucija, uključujući i polje obrazovanja. Rad upućuje na plodotvornost interdisciplinarnog dijaloga medijskih studija i sociologije obrazovanja u analizi dinamike i preobražaja savremenih obrazovnih sistema. Autor mapira neke od ključnih preobražaja uvjetovanih implementacijom digitalnih platformi u polju obrazovanja pri čemu se

izdvajaju promjene prostornih, vremenskih i porodičnih odnosa usljed relociranja učionice u kućno okruženje, disperzije moći i odlučivanja izvan obrazovnog sistema što vodi slabljenju uloge nastavnika i povjerenja u institucionalizirano učenje. Svojim kritičkim propitivanjem relevantnih i aktualnih stavova, ovaj tekst će zasigurno biti vrijedno polazište za dalja istraživanja o sve važnijoj temi digitalne transformacije obrazovanja i društva.

Rubriku recenziranih članaka završavamo stručnim tekstom iz područja menadžmenta u obrazovanju autorice Azre Jasika. Na osnovu istraživanja i vlastitog dugogodišnjeg iskustva koje uključuje i rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom, autorica razvija cjelovit program izobrazbe za rukovoditeljsku ulogu. Predlaže uvođenje obaveznog andragoškog praktikuma koji bi sadržavao niz smjernica za efikasno rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom.

Posebno mi je zadovoljstvo što u ovom broju možemo objaviti prikaz knjige *Razvojna perspektiva ranog djetinjstva i roditeljstva: Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu* autorice Dženete Karić Camović. Prikaz knjige potpisuje Belma Alić Ramić, ukazujući na primjenjivost ovog štiva u učenju odraslih za kompetentnije snalaženje u roditeljskoj ulozi. Autorica prikaza naglašava značaj ovog djela u kontekstu oskudne pedagoške i andragoške literature na našim prostorima i sve veće potrebe za podrškom roditeljima usljed složenosti zahtjeva s kojima se suočavaju.

Godina u kojoj se nalazimo obilježena je također dvodecenijskim jubilejom DVV Internationala – Ured u Sarajevu, što je bio povod održavanja konferencije u junu mjesecu pod naslovom *Obrazovanje odraslih i pandemija. Izazovi. Šanse. Budućnost*. Prof. dr. Lejla Turčilo donosi izvještaj sa konferencije u kojem ukazuje na značaj ovog događaja kao prve konferencije o obrazovanju odraslih nakon izbijanja pandemije, što je bila prilika za diskusiju o odgovorima obrazovnih vlasti i organizatora obrazovanja odraslih na novonastale okolnosti. Konferencija je komparativno predstavila evropsku, regionalnu i lokalnu perspektivu mapirajući potrebe i primjere dobre prakse koji se mogu transferirati *mutatis mutandis* u slične situacije i kontekste.

U ovoj godini suočili smo se sa velikim gubitkom odlaskom dugogodišnjeg lektora, saradnika i prijatelja časopisa Srđana Arkoša. U Posljednjem pozdravu koji je u ime Redakcije napisala profesorica Mirjana Mavrak stoji: „Uz Srđana smo mogli biti sigurni da će svaka napisana riječ doći na svoje mjesto, da će

rečenice prije no što ih javnost ugleda biti značajki odnjegovane, da mu možemo s povjerenjem poslati tekstove i prepustiti lekturu, a da pri tom znamo da će časopis Obrazovanje odraslih biti jezički besprijekoran za sve naše autore iz Regije.“ Zbog svih godina koje je utkao u časopis *Obrazovanje odraslih* članovi Redakcije, kao i svi prijatelji časopisa *Obrazovanje odraslih* duguju mu iskrenu zahvalnost i trajno sjećanje.

U Sarajevu, 20. 10. 2021.

*Amina Isanović Hadžiomerović*

## EDITORIAL

In 2021, the journal titled *Adult Education* marks two decades of continuous publication as the only andragogical journal in Bosnia and Herzegovina and one of several in the South Slavic-speaking area. In an era in which scientometric indicators such as the impact factor or h-index are considered the basis for assessing the quality of scientific work, the survival of journals from smaller academic communities is in itself a success.

With the launch of the journal in 2001, a significant step was taken in constituting the academic discourse on adult education in Bosnia and Herzegovina, and a strong impetus was given to generating research in this area. That year, in the wake of the 21st century, is remembered as the time when the opening of the DVV International Office in Bosnia and Herzegovina marked beginning of a systematic activity aimed at regulating adult education in our country. One of the first steps of the director of the Office, Emir Avdagić, PhD, was to establish a cooperation with the Bosnian Cultural Center as the heir to the tradition of workers' and people's universities. The journal titled *Adult Education* has been co-published by DVV International and the Public Institution Bosnian Cultural Center of Sarajevo Canton for 18 years, and as of 2018 the role of publisher belongs exclusively to the Public Institution Bosnian Cultural Center of Sarajevo Canton.

In his editorial address to the first issue, the editor of the Journal, Prof. Mujo Slatina, points to the fact that adult education has a long tradition of existence in Bosnia and Herzegovina, when recognizable methods, forms of work and organizational models were developed. Nevertheless, Professor Slatina draws attention to the fact that the 21st century requires a new education, and thus adult education, which should be built on the concept of a learning society. It can rightly be argued that the Journal followed this direction by opening new perspectives in researching and rethinking educational topics by affirming those that are part of the andragogical *Weltanschauung*. Through its development, the journal has openly entered into interdisciplinary communication with areas relevant to a systematic and holistic approach to andragogical topics. The aspiration of the Editorial Board from the very beginning was to enable the indexing of the Journal and its opening to the international scientific and professional community.



A significant part of these aspirations was realized under the editorship of Prof. Senada Dizdar, when the journal was finally indexed, its visibility through the website was increased and quality elements such as the review process and transparency were improved. The Editorial Board's commitment is to remain on this track, which will require additional work on improving the quality of the journal and the implementation of quality standards. A very important role in ensuring the quality of the journal belongs to the Secretary of the Editorial Board, our colleague Adnana Emirhafizović, who with her dedicated work enables the fulfillment of all prescribed bibliographic standards, maintaining the high level of professional communication and respect for authors and reviewers.

In order to mark the jubilee of the journal, and taking into account the current moment and the post-pandemic situation, the second issue coming out this year is thematically dedicated to considering the perspectives and challenges of adult education in the post-pandemic era. Therefore, I would like to take this opportunity to invite interested authors to contribute to this special issue.

The present issue contains five articles, one translation, a book review and a conference report. All articles have undergone the usual procedure of editorial and double-blind peer review by at least two reviewers, one of whom comes from a foreign institution. The role of the reviewer in the journal's quality is of immeasurable importance and it is difficult to adequately express gratitude for the attention with which they evaluate submitted papers. The first paper deals with the integration of critical thinking into higher education. The author Amina Čeho Osmanović, in the paper titled "Teaching and Assessing Critical Thinking Skills at Tertiary Level: Students' Perceptions", indicates that although the development of critical thinking is one of the most important goals of education, only a small percentage (19%) of teachers are able to define this concept, while only 9% of them claim to implement critical thinking strategies in their teaching. The results of the presented research led to the conclusion that if we want to integrate critical thinking into study programs adequately, it is necessary to integrate its elements into different student experiences. Students distinguish and support teaching methods that contribute to the development of critical thinking skills, such as active teaching, challenging, and supporting their individual thinking styles.

In the paper titled "Branding foreign language schools as organizers of non-formal adult education", the authors Jovan Miljković and Marija Todorović

deal with the increasingly topical issue of the brand in education, pointing out the current neglect of adult education in this regard. The results of research conducted in Serbia show that non-formal education organizations follow world trends and make efforts to achieve the status of an educational brand, that branding is not a uniform process, and that each organization and their strategies have certain features. Research shows that schools that have achieved brand status carefully select teachers and invest heavily in their continuing professional development. Basically, this text emphasizes the importance of teaching staff in branding an educational institution, which can be both an advantage and a danger to the institution, especially bearing in mind that students will be more loyal to the teacher than to the institution. Based on the results of the research, the paper concludes with the “formula” for creating a brand in non-formal adult education, and it consists of: research, strategies and quality teaching staff.

Professor from the University of Tuzla, Mirza Mahmutović, in the paper titled “School in the cloud: online platforms as mediators of education” discusses the expansion of digital platforms especially related to the COVID-19 disease, considering the implications for reorganizing social interactions and institutions, including education. The paper points to the fruitfulness of the interdisciplinary dialogue of media studies and sociology of education in the analysis of the dynamics and transformation of modern educational systems. The author maps some of the key transformations resulting from the implementation of digital platforms in the field of education. With its critical questioning, relevant and current views, this paper will certainly be a valuable starting point for further research on the increasingly important topic of digital transformation of education and society. The section of peer-reviewed articles ends with an expert text in the field of management in education by Azra Jasika. Based on research and her own experience, which includes the managerial position of an educational institution, the author is developing a comprehensive training program for leadership roles. She proposes the introduction of a mandatory andragogical practicum that would contain a series of guidelines for the efficient management of an educational institution.

I am especially pleased that this issue features a review of the book titled *Early Childhood and Parenting Development Perspective: Stimulating Family Environment and Early Childhood Development of Child* by the author

Dženeta Karić Camović. The reviewer Belma Alić Ramić points out the applicability of this reading in adult learning for more competent coping in the parental role. The author of the review emphasizes the importance of this work in the context of the scarce pedagogical and andragogical literature in our region and the growing need to support parents due to the complexity of the requirements they face.

The year we are in was also marked by the two-decade jubilee of DVV International's Sarajevo Office, which was the reason for holding a conference in June entitled *Adult Education and Pandemics. Challenges. Chances. Future.* Professor Lejla Turčilo brings a report from the conference in which she points out the importance of this event as the first conference in adult education after the outbreak of the pandemic, which was an opportunity to discuss the responses of education authorities and adult education organizers to the new circumstances. The conference presented a comparative European, regional and local perspective, mapping the needs and examples of good practice that can be transferred *mutatis mutandis* to similar situations and contexts.

In addition to a series of beautiful events that marked the first part of 2021, the Editorial board faced a great loss with the passing of our longtime proofreader, associate and friend of the Journal Srđan Arkoš. The Last Greeting, written on behalf of the Editorial Board by Prof. Mirjana Mavrak, reads: "With Srđan, we could be sure that every written word would fall into place, that sentences would be craftily nurtured before the public saw them, that we could send him texts with confidence, while knowing that the journal *Adult Education* will be linguistically flawless for all our authors from the Region." For all the years he dedicated to the *Adult Education* journal, the members of the Editorial Board, as well as friends of the Journal owe him sincere gratitude and lasting memory.

In Sarajevo, October 20, 2021

*Amina Isanović Hadžiomerović*



ČLANCI

---

ARTICLES



Amina Čeho Osmanović<sup>1</sup>

## Teaching and Assessing Critical Thinking Skills at Tertiary Level: Students' Perceptions

**Abstract:** Through the implementation of structured interviews, this study design sought to investigate the students' perceptions about the critical thinking skills infusion at English as a foreign language classroom. The purpose of this analysis is to focus on the underlying logical dimensions and perceptions of high and low critical thinking test scorers, and to discover how and why they differ. This research problem has been investigated qualitatively. Students were divided into two groups: the high and the low critical thinking test achievers. The results indicated the lack of differences in students' answers about the quality of teaching processes and assessment methods that promote critical thinking in English language classroom. To ensure better validity of the results, a larger number of participants should be included.

**Key words:** critical thinking, foreign language learners, tertiary education, teaching for critical thinking, critical thinking assessment.

---

<sup>1</sup> Amina Čeho Osmanović, PhD, Research Assistant, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo;  
e-mail: amina.osmanovic@ff.unsa.ba

## Introduction

The concept of critical thinking (CT), which is the focus of this research, is as challenging as it is compelling. The notion of CT has been repeatedly recognized in the past 2.500 years as it has been studied, defined, and taught through various perspectives. The critical thinking theory has its origins in three academic disciplines: philosophy, psychology, and education (Lewis and Smith 1993; Sternberg 1986). As Sternberg (1986: 7) states, educational theories concerning critical thinking are a mixture of philosophical and psychological theories. As philosophical theories tend to specify what people are able to do, and psychological theories try to specify what people actually do, educational theories are often a mixture of the two, with the nature and proportions of the mix less than clearly specified.

Relevant data indicates that 89 percent of surveyed educators would agree that teaching CT skills is one of the most important aims of education. The problem is that only 19 percent of educators could actually define CT and only nine percent of them are, in some way, teaching critical reasoning (Paul et al. 1997).

CT is a complex and unique process that requires intention, practice, and an environment which supports this practice. Placed in the context of language development, this phenomenon is stripped bare in all its complexity, and furthermore in its significance, and applicability. A supportive classroom climate, and adequate, effective language instruction is powerful in activating students' strengths and developing their higher-order thinking skills.

In our attempts to understand the essence of the examined research problems, we realized that the concept of CT has been defined differently across a variety of approaches. What is similar to all those approaches is the wish to capture all the categories or components that explain the concept of CT in the best possible way, or to define the profile of a person who possesses all the features and abilities of a profound thinker.

One of the first modern critical thinking theorists, John Dewey, described critical thinking as an "active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends" (1910: 2).



Critical thinking was the main topic of a great interdisciplinary panel of 46 scholars from which emerges the well known "The Delphi Report" (Facione 1990: 2). Facione's panel of experts agreed on six crucial cognitive skills which describe critical thinking: analysis, interpretation, inference, evaluation, explanation, and self-regulation. Critical thinking was defined as "purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based.

Sternberg (1986: 3) defined critical thinking "as mental processes, strategies and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts". Lipman (1988: 39) believed that ordinary thinking and critical thinking should be distinguished as ordinary thinking is plain, simple, and without created standards, yet critical thinking is much more complex. This complex mode of thinking is based on standards of objectivity, utility, or consistency, and it involves "skillful, responsible thinking that facilitates good judgment because it relies upon criteria, is self-correcting, and is sensitive to context". According to Paul and Elder (2003: 4) critical thinking is "the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it".

The conception of CT provided by Robert Ennis: "reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do" (1991: 6), has served as a theoretical framework for this study. Ennis notes that decisions about beliefs or actions generally occur in the context of certain problems and, as such, require a certain basis. Ennis claims that the basis is composed of observations, statements made by a certain source, and/or propositions that have been already recognized. In this way, an inference (inductive, deductive, or value judging) which leads to decision making concerning a belief or an action, is created.

The act of CT requires human mind that utilizes numerous cognitive and metacognitive processes. Critical thinkers use their prior knowledge, and with the ability of making combinations, comparisons, and analyzes, they create new understandings of concepts, relations, and systems. To have a critical thinker in the classroom means to have a mind to which teachers present basic information, and after that provoke and challenge them to question the logic behind the provided information.

Apparent differences in the definitions of critical thinking are also reflected in its teaching. Although most of the authors consider CT as a skill and that it can be developed, there is a certain disagreement between authors if CT should be taught as a general skill with a spontaneous transfer of CT skills in different areas, or it should be practiced specifically for each area (Grozđanić 2009). Some authors (Norris and Ennis 1989, as cited in Grozđanić 2009) consider that developed general critical thinking skill can be spontaneously applied to different areas. Still, they recommend teaching in a specific context, preferably in several different contexts.

Research shows that teachers play a key role in encouraging students' critical thinking skills through the application of active learning and teaching methods as well as other teaching activities such as asking challenging questions and supporting students' thinking styles (Buchberger, Bolčević and Kovač 2017).

Two very important human features - the possibility of production of language and of thinking at higher levels - have long preoccupied scientists. Specifically, researchers sought to determine possible connections between these two very complex processes.

The first one considers language as the determiner of our way of thinking. This first view is related to the well-known linguistic relativity hypothesis (LRH), also known as the Sapir-Whorf hypothesis, which has its 'strong' and 'weak' version. This hypothesis assumes that language is the dominant factor in relation to thought, and that it influences the way people think. The language we use will largely influence how we see the world. That would mean that people speaking the Chinese language understand certain language concepts differently than German language speakers (Lund 2003).

The second approach, related to the work of Piaget (1959), interprets our thinking as a determining factor in our use of language. Piaget provides the widely known conception of Cognitive Development, consisting of four stages: the sensorimotor stage (age 0-2 years), the preoperational stage (age 2-7), the concrete operational stage (age 7-11), and the formal operational stage (adolescence - adulthood). According to Piaget, at each stage a child acquires or improves a new set of cognitive skills, and language is a product of this cognitive development. He suggests that thought regulates language, explaining how a child can repeat a certain word after hearing it from their parents, but he/she will not be able to use that word in communication until he/she acquires the concept.

The third understanding of the connection between language and thought implies initial complete autonomy of the two concepts which, however, later weakens as the child grows up and becomes more mature. Vygotsky (1967) discusses the nature of the relationship between thought and language, explaining it as an ongoing process or as two complex and continuous mechanisms that mutually affect each other. This would mean that strengthening critical thinking skills contributes to a better learning of a foreign language, and vice versa.

In the last approach, language and thought are understood as the two separate entities. Chomsky is one of the most influential proponents of this view. He argues (1980) that human beings possess an innate capacity for language acquisition called the language acquisition device. In this way, children are capable of learning grammar and a language as a whole.

The aim of secondary/foreign language teaching should go beyond narrow skill-based language learning. It should equip students with logic that can help them understand information on a higher level. We can deduce that the process of CT is certainly an active and dynamic mental category linked to language development. In other words, it is a process which needs to be practiced.

Even if we have clarified what the concept of CT is, there is still the open question of CT assessment. Which categories should be measured? What are the characteristics of CT assessment tool? What type of CT test is the most appropriate (multiple choice test, essay test, etc.)?

A significant number of tertiary education institutions still believe that CT is hardly assessed as they lack appropriate methods for doing so (Aviles 1999; Beyer 1984; Cromwell 1992 as cited by Bissell and Lemons 2006). Many faculties want their students to think critically but are hard-pressed to provide evidence that they understand CT or that their students have learned how to do it (Gojko et al. 2015).

We may find numerous available CT assessment tools, but not all of them measure CT in the first place (Ennis 1993). The essay test is more comprehensive than other types of tests (multiple-choice test). A good option for multiple-choice testing is to additionally require from participants a short-written defense of each answered item in the test. Lai (2011: 2) presents a similar understanding of appropriate CT assessment. Lai states that effective CT assessment should provide open-ended tasks, "authentic" problem contexts, and problems that are

not only focused on recalling information but on providing evidence or logical arguments. Lai mentions the authentic aspect of CT assessment, which refers to real-life problems and concerns. This is important because traditional schools and their assessment methods are very often preoccupied with content that is only important for the understanding of certain lessons or topics, thus memorization and minimum understanding are required from students. Students are not engaged and provoked enough, which is why students' cognitive capacities and CT skills are not employed.

According to Ku (2009), open-ended assessment methods serve as adequate CT assessment techniques because of the possibility to measure CT dispositions. At the same time, multiple-choice questions, according to the author, measure CT cognitive domains. In this sense, the mixed item assessment format is recommended as it provides a full picture of CT achievement.

## 1. Research Questions and Hypothesis

In the previous study (Pušina and Osmanović 2018), we examined if the relationship between CT skills and academic achievement exists in a wider context of relationships with different socio-demographic characteristics of the respondents. Therefore, we have tested students' level of critical thinking using standardized the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (EWCT) (Ennis and Weir 1985: 1).

The goal of this paper was to expand the study qualitatively, and to further examine the students' perceptions about the CT skills infusion at English as a foreign language classroom. We are interested in the following:

1. Differences in perceptions between high and low EWCT test achievers about academic staffs' ability to recognize and adequately assess elements of critical thinking skills.
2. Differences in perceptions between high and low EWCT test achievers about academic staffs' ability to recognize and adequately assess logical fallacies (the lack of critical thinking skills).
3. Differences in perceptions of high and low EWCT test achievers about academic staffs' use of teaching methods that promote and assess critical thinking skills in tertiary education.

Three hypotheses have been formulated:

- H1: There are differences in the perception of students with different levels of disposition for critical thinking about academic staffs' ability to recognize and adequately assess elements of critical thinking skills.
- H2: There are differences in the perception of students with different levels of disposition for critical thinking about academic staffs' ability to recognize and adequately assess logical fallacies (the lack of critical thinking skills).
- H3: There are differences in the perception of students with different levels of disposition for critical thinking about academic staffs' use of adequate methods to promote and assess critical thinking skills in tertiary education.

## **2. Method**

### **2.1. Participants**

As explained earlier, this paper is a part of the broader study that has sampled 171 English language and literature department students from the four different universities in Bosnia and Herzegovina (three public: University of Sarajevo, University of Tuzla, and University of Zenica, as well as International Burch University as a private tertiary education institution). For the purpose of this study, ten students (five high and five low CT test achievers) out of the 171 tested students were interviewed and asked 13 open-ended questions related to the infusion of CT skills at their department.

### **2.2. Measures**

#### **2.2.1. Structured Interview for Low and High CT Test Achievers**

The structured interview was designed by the researcher. The interview questions were created by referring to Ennis (1985) and the logical dimensions of CT he proposed in the Test Manual for the EWCT Test (Ennis and Weir 1985: 1). We asked high and low CT test achievers how academic authorities at their faculties

evaluate and grade components of CT defined by Ennis: cases of equivocation, circular reasoning, credibility problems, overgeneralization, and reversal of if-then relationships, as well as use of emotive language to persuade. Furthermore, through the set of open-ended questions, students were asked about their professors' evaluation of skills such as recognizing reasons and assumptions, stating one's point and getting to the point, offering good reasons, seeing other possibilities, and responding appropriately.

The questions in the structured interview are divided by whether they relate to the type of questions or assessment methods ("Do you think that at your faculty, tests are very often based on multiple choice questions?" or "Do you consider essay type questions too demanding as an assessment method?"), or whether they relate to the logical dimensions important for CT and the way professors "treat" them in the examination context ("Do you receive negative points for equivocation and circularity written answers on your exams?", or in the second example: "Are overgeneralization and excessive skepticism considered as logical fallacies for which professors may take points from your test results?").

At the end of the interview, students were given the chance to provide a general statement about the academic staff's CT assessment methods: "Do you think that the assessment methods of your faculty accurately measure your CT skills?". This interview has helped us to delve deeper into the potential reasons behind high and low CT test scores of our participants.

### **2.2.2. Structured Interview for High and Low CT Test Achievers Data Collection Procedures**

We explained to the interviewed students that their participation is voluntary, and that they can stop the interview at any moment. We guaranteed them full discretion of the data (none of the staff members from their department will be informed of the answers) and reminded them that there are no incorrect answers. The students were told that they were selected for the interview because they achieved "significant" results. The presented students' answers are authentic and have been transcribed from the original response sheets.

### 3. Results

#### 3.1. Qualitative Analysis of Students' Interviews

As explained in the previous study (Pušina and Osmanović 2018) the majority of students underperformed on the EWCT Test ( $M = 8.632$ ,  $SD = 5.924$ ). We further examined the differences in the perceptions of the quality of the teaching process and assessment methods of students with different levels of disposition for CT. The implementation of structured interviews helped us determine whether English language students in tertiary education also consider themselves CT skills learners. Furthermore, we explored whether the English language education process supports CT through instruction and the assessment methods. In this section of the research, we gathered significant amounts of qualitative data.

Students' interview firstly concerned the infusion of subscales of CT. When questioned about the academic staff members' use of logical questions that challenge students to get the point, make assumptions on their own, and recognize and offer good reasons, students responded by saying that some professors at their faculty stimulate students to reach conclusions and answers on their own, instead of giving answers right away. Again, the answers across the two groups of students did not differ significantly. One student from the group of high test achievers declared that educational tasks at their Department challenge their beliefs and offer a variety of perspectives, so students obtain a better understanding of different people and life itself. Almost all students claimed that stating ones' own points of view and seeing other possibilities and points of view is promoted enough in their class (only one student claimed the opposite). Another student from the group of high test achievers explained that professors want students to state their opinions as long as students have valid arguments to support them. They are allowed to engage in discussions with their professors, and they have never prevented anyone from sharing their own points of view. Majority of the professors ask students to share their ideas if they are different and unique, so that the class could make comparisons and reach new conclusions. This approach fits into the vision of the university proposed by prominent tertiary education critics (Crawford 2005; Barnett 1997). The main idea promoted in their work is that, in order to be equipped with CT skills, students take the responsibility over

their learning and thus acquire the necessary autonomy in a world of different opinions (very often aggressive and manipulative in nature). Our first hypothesis that tested expected differences in the perception of students about academic staffs' ability to recognize and adequately assess elements of critical thinking skills was rejected.

Students' answers about the use of negative points for logical fallacies such as equivocation, circularity, overgeneralization, and excessive skepticism do not differ significantly across the sample. We asked students if the test questions at their faculty are sensitive to irrelevance and credibility problems, but we again found no discrepancies in the answers among the two groups of students. In this sense, our second hypothesis that assumed differences in the perception of students about academic staffs' ability to recognize and adequately assess logical fallacies was also rejected.

The collected data provided evidence indicating that students have a positive understanding of the concept of CT and all its subscales as proposed by Ennis and Weir (1985). Some of the students believe that their teachers regularly integrate CT into the English study program, while some advocate for better CT skills integration. None of the students had negative attitudes towards the teaching of CT in a regular study program. Similar findings were presented in the study of Smetanova, Drbalova, and Vitakova (2015). The researchers examined teachers' and future teachers' perceptions of the concept of CT and their notion of a critically thinking child. The results demonstrated participants understand the concept of CT and present it using a variety of ideas and concepts and have positive opinions about the appropriateness of integrating CT into the school setting.

Students' subjective attitudes to multiple choice questions were negative (eight out of ten students responded that they do not prefer multiple-choice questions), most of the students responded that questions of this type are not frequent among the assessment methods at their departments (only one student from the group of high test achievers stated that most of the tests were based on multiple-choice questions). Results indicated here the lack of significant differences in answers among high and low test achievers. This could be explained by the evident and proved cognitive maturity of critical-thinkers. If found in a situation where they have to adjust their learning approaches, they would do



this by engaging their learning management skills in the new learning contexts. The critical thinkers' "reasonable and reflective" thinking equipment helps them decide and recognize certain tasks as important for completing, and with some effort they achieve and finally complete that task (Ennis 1985). This is the case with the task of learning facts needed for accurately answering multiple-choice questions, as explained by Facione (1990), where critical thinkers' skills for "purposeful, self-regulatory judgement" help them recognize the new assessment context (e.g. multiple-answers approach) as necessary and valuable for the achievement of educational goals.

Students were asked about essay types of questions, as well. We examined whether they consider essay questions too demanding and challenging, and if it is a very common assessment method at their Department. The answers of the ten participants did not again differ significantly regardless of the group they belonged to (low or high CT scores). The prevailing factor, again, is the critical thinkers' ability to use an appropriate cognitive strategy in order to overcome the assessment situation they are facing. All the respondents answered that this is a common method at their English departments.

As the closing question, we asked students for a general statement about the integration of CT at their faculty. The question was whether assessment methods accurately measure students' CT skills. Not surprisingly, low and high test achievers' answers did not differ, as we have positive and negative answers in the both groups. One student from the group of high test achievers answered that there are only a few professors who value students' CT skills, and organize their assessment accordingly. One of the students with the lowest scores in the CT test also gave a negative response by explaining that students do not express their CT skills because of the fear of failing or leaving a bad impression in the classroom. The given answer is very significant and indicates a classroom environment which is exactly the opposite of the environment required for CT skills development and support. Several researchers claimed that the most supportive classrooms for CT skills development are those that motivate students to think on their own (Halpern 1996; Kurland 1995; Unrau 1997, as cited by Crawford, 2005). Also, the last, H3 was rejected because projected differences between students (found in our previous study) were not parallel to their perceptions (when asked about the use of adequate methods to promote and assess critical thinking skills in tertiary education).

Throughout the process of the interview, none of the students disclosed precisely how the academic staff at their faculty teaches CT. Students' responses rather revealed that the academic staff, in most of the cases, had the intention to teach CT. Three out of ten students declared that they do not find that CT is supported enough in their academic environment. The rest of the students believed that CT is promoted enough at their departments. These discrepancies in the results tell us that the students' understanding of what CT is, how it is defined and taught, differ significantly.

The reason for the evident similarity in the answers between high and low EWCT test scores could be found in the fact that students with high levels of CT skills may recognize a certain method of assessment or a method of instruction as more appropriate for getting better grades (in spite of the fact that it does not engage in higher-level thinking skills), and thus prioritize them in their answers. Furthermore, the fact that students do not have a general course on CT could result in students not being familiar with the methods and concepts that promote their CT skills. In our education system, non-critical practice (Soldo 2017: 93) may result in that students habituate to some methods that do not engage their higher-order thinking skills (Sternberg 2004), and value them as appropriate for teaching thinking.

#### 4. Conclusion

Based on the results, we conclude that students have a positive understanding of the concept of CT and all its relevant subscales. The interviewed students did not perceive teaching and assessment methods adequate for integration of CT into the English study program and advocate for better CT skills integration, while others claim that CT is integrated well enough. We may conclude that there are obvious disagreements in answers of the two groups of students (low and high achievers).

None of the students displayed negative attitudes towards teaching of CT in a regular study program. Therefore, we may conclude that students would be interested and engaged in studying their subject area through the CT prism if the education system would provide such an approach. Education policy makers, curriculum designers and academic staff should consider engaging more in CT area, as students have already recognized the importance and greatness of this skill.

The answers from the two groups of students did not differ meaningfully regarding the academic staff members' use of logical questions that challenge students to get the point, make assumptions on their own, and recognize and offer good reasons, the students responded by stating that some professors at their faculty stimulate students to reach conclusions and search for answers themselves. This could be understood as the lack of knowledge in CT skills terminology. Students do not have a course that may teach them the necessary knowledge and terms for better understanding of the CT.

Almost all students claimed that stating ones' own point of view and seeing other possibilities and points of view is promoted enough in their class (only one student claimed the opposite). Students' answers in terms of receiving negative points for logical fallacies, such as equivocation, circularity, overgeneralization, excessive skepticism, irrelevance, and credibility problems, do not differ significantly across the sample. We conclude that low and high test achievers do not perceive differently the efficacy of the assessment methods in an accurate measurement of students' CT skills. The calculated Chi-Square Coefficient is consistent with qualitative data and indicated that there are no statistically significant differences in the answers between low and high CT test achievers.

Despite the fact that students' subjective attitudes to multiple choice questions were negative, most of the students responded that there are not many questions of this type among the assessment methods at their department. Also, the answers of the ten participants did not differ significantly regarding essay types of questions. We conclude that students' assessment type preferences do not differ in terms of their CT skills levels.

To ensure better validity of the results, we need a larger number of participants. The quality of the research would be increased, and the CT phenomenon would be investigated more deeply, if the academic staff, university management staff, and education policy makers were to participate in the research as well. We also recommend investigating the CT of students in high-school, elementary school, and kindergarten. Together with the results of tertiary education students, a clearer picture of the integration of CT into the school system would be thus obtained.

Even though we have a clear picture of a critical thinker from the conceptions proposed above, as educationalists, we must be aware that we lack clear guidelines for teaching and assessment of critical thinking. This research design shows that if we want adequate integration of CT in the study program, we have to focus on the promotion of elements of CT through a wide range of activities and also appropriately react to logical fallacies of students. It was obvious from the interview answers that students make differences and support teaching methods that are capable of CT skills development.

## Percepcije studenata o podučavanju i vrednovanju kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi

**Sažetak:** Ovaj istraživački nacrt imao je za cilj ispitati percepciju studenata Anglistike u vezi sa integracijom metoda podučavanja vještinama kritičkog mišljenja u nastavi stranog jezika. Cilj ove analize je propitati stav studenata sa najboljim i najlošijim postignućima na testu kritičkog mišljenja, te nadalje, istražiti da li se i na koji način njihove percepcije razlikuju. Ovaj istraživački problem istražen je kvalitativno. Rezultati ukazuju da ne postoje razlike u odgovorima studenata o kvaliteti nastavnog procesa i metodama vrednovanja koji promiču kritičko mišljenje u nastavi engleskog jezika. Kako bi se osigurala bolja valjanost rezultata, u istraživanje je potrebno uključiti veći broj ispitanika.

**Ključne riječi:** kritičko mišljenje, studenti stranih jezika, tercijarno obrazovanje, poučavanje kritičkog mišljenja, vrednovanje kritičkog mišljenja.

## References

- Bennett, M. J. 2013. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles and practices. Boston: Intercultural Press.
- Bissell, A.N.; Lemons, P.P. 2006. A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom. *BioScience*, 56(1), pp. 66-72.
- Buchberger, I.; Bolčević, V.; Kovač, V. 2017. Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogleđi*, 24(1), pp. 109-129.
- Chomsky, N. 1980. *Rules and Representations*. NY: Columbia University Press.
- Crawford, A. 2005. *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: The International Debate Education Association.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Chicago: D. C. Heath and Co.
- Elder, P.R.; Bartell, T. 1997. Study of 38 public universities and 28 private universities to determine faculty emphasis on critical thinking in instruction. Retrieved from RPAUL-3 8public.cfm
- Ennis, R. H. 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48.
- Ennis, R. H.; Weir, E. 1985. *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Ennis, R. H. 1991c. Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), pp. 5-25. Retrieved from: <http://criticalthinking.net/wpcontent/uploads/2018/01/EnnisStreamlinedConception.pdf>
- Ennis, R. H. 1993. Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32 (3), pp. 179-186.
- Facione, P. A. 1990. *The Delphi report—critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Gojkov, G.; Stojanović, A.; Gojkov Rajić, A. 2015. Critical Thinking of Students – Indicator of Quality in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, pp. 591 – 596. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815027615>
- Grozdanić, V. 2009. Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak* 150(3-4), pp. 380-424 Retrieved from: <http://hrcak.srce.hr/>
- Ku, K. Y. 2009. Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1), pp. 70-76.
- Lai, E.R. 2011. *Critical Thinking: A Literature Review*. London: Parsons Publishing.
- Lewis, A.; Smith, D. 1993. Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), pp. 131-137.

- Lipman, M. 1988. Critical Thinking-What Can It Be?, *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. Retrieved from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf)
- Lund, N. 2003. *Language and Thought*. London: Taylor & Francis.
- Piaget, J. 1959. *Judgment and reasoning of the child*. Paterson, N.J.: Littlefield, Adams.
- Paul, R., Elder, L.; Foundation for Critical Thinking. 2003. *The miniature guide to critical thinking: Concepts & tools*. Dillon Beach, Calif: Foundation for Critical Thinking.
- Pušina, A.; Osmanović, A. 2018. Critical Thinking and Academic Success of English Language Students. *Život i škola*. 64 (2), pp. 141-156.
- Smetanová, V.; Drbalová, A.; Vitaková, D. 2015. Implicit Theories of Critical Thinking in Teachers and Future Teachers, 171, pp. 724-732.
- Soldo, A. 2017. Obrazovanje u BiH: čemu (ne) učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta u osnovnim školama. Sarajevo: Mas Media.
- Sternberg, R. J. 1986. *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>
- Sternberg, R. J. 2004. Four alternative futures for education in the United States: It's our choice. *School Psychology Review*, 33, pp. 67-77 Oxford Bibliographies Online Datasets. doi:10.1093/obo/9780199756810-0108
- Vygotsky, L. S. 1967. Play and its role in the development of the child. *Soviet Psychology* 5, pp. 6-18.
- Yang, Y. C; Chuang, Y.; Li, L.; Tseng, S. 2013. A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking. *Computers & Education*, 63, pp. 285-305.





Bisera Sofović<sup>1</sup>

## Profesionalno sagorijevanje u nastavničkoj profesiji

**Sažetak:** Istraživanja u svijetu, kao i u našem okruženju, dosljedno ukazuju na to da su nastavnici na svim nivoima odgojno-obrazovnog rada izloženi različitim stresorima koji su u vezi sa karakteristikama njihovog posla. Jedan od ishoda dugotrajnog hroničnog stresa na poslu koji nije uspješno riješen jeste razvoj sindroma profesionalnog sagorijevanja. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati profesionalno sagorijevanje kod odgajatelja i nastavnika na svim odgojno-obrazovnim nivoima u Sarajevu i to uzimajući u obzir indikatore sagorijevanja – emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i osobno postignuće, prema teorijskim i empirijskim postavkama autorice Christine Maslach. Instrument za ispitivanje profesionalnog sagorijevanja – *Maslach Burnout Inventory* (Maslach i Jackson 1986) apliciran je na prigodnom uzorku od 517 stručnjaka neposredno uključenih u odgojno-obrazovni proces u 13 ustanova u Kantonu Sarajevo koje pripadaju različitim nivoima obrazovanja – od vrtića do fakulteta. Rezultati ukazuju na visoku emocionalnu iscrpljenost kod svih učesnika, bez obzira na dob, spol, vrstu ustanove i radno mjesto. Doživljavanje fenomena depersonalizacije u ispitivanom uzorku u prosjeku nije naglašeno, što znači da se nastavno osoblje još uvijek ne otuđuje od učenika i studenata u mjeri koja bi ukazivala na razvoj sindroma sagorijevanja. Osobno postignuće učesnici u prosjeku doživljavaju niskim, čak i kada postignu najviša akademska zvanja. Prema rezultatima ovog istraživanja, čini se da je podršku u prevazilaženju emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije naročito važno pružiti starijim nastavnicima, naročito muškarcima. Također, starijim nastavnicima i nastavnicima koji rade sa starijim i odraslim učenicima poželjno je pružiti podršku u zadobivanju osjećaja postignuća. Nadalje, rezultati sugerišu da učitelji, nastavnici u srednjim školama i viši asistenti na univerzitetima najprije treba da budu obuhvaćeni

---

<sup>1</sup> Bisera Sofović, magistrica psihologije, Javna ustanova Kantona Sarajevo Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata Univerziteta u Sarajevu; e-mail: bisera.sofovic@gmail.com

preventivnim aktivnostima i programima, jer su pod najvećim rizikom za profesionalno sagorijevanje.

**Ključne riječi:** profesionalno sagorijevanje, emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija, osobno postignuće, odgojno-obrazovni djelatnici.

## Pojam, razvoj i simptomi profesionalnog sagorijevanja

Pojam profesionalno sagorijevanje (engl. *burnout*) uveo je 1974. godine američki psiholog njemačkog porijekla Herbert J. Freudenberger (Freudenberger 1974, prema Dedić 2005). Primijetio je da ga njegov posao umara i frustrira, a slične pojave uočio je i u drugim zanimanjima (Alvir 2018). Ovaj fenomen nazvao je prema romanu *A Burnt-Out Case* iz 1960. godine u kojem engleski romanopisac Graham Green piše o razočaranom arhitekti koji napušta svoj posao i odlazi u afričku džunglu. Od tada se anglosaksonski pojam *burnout* koristi širom svijeta (Dedić 2005) kada se govori o skupu tjelesnih i psihičkih tegoba koje su u vezi sa doživljavanjem intenzivnog stresa na radnom mjestu. Iako se profesionalno sagorijevanje smatra posljedicom hroničnog stresa na poslu koji nije uspješno riješen (Weber i Jaekel-Reinhard 2000), važno je naglasiti da sagorijevanje nije isto što i stres na radnom mjestu (Blažić 2019).

Mnogi autori su ponudili svoje definicije ovog fenomena, ali je najraširenija ona koju je dala američka psihologinja Christina Maslach 1976. godine (Maslach et al. 2001). Ona smatra da je profesionalno sagorijevanje sindrom koji podrazumijeva emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i sniženo osobno postignuće. Emocionalna iscrpljenost, koja je ključna, ali ne i jedina sastavnica profesionalnog sagorijevanja (Maslach et al. 2001), odnosi se na osjećaj gubitka energije i procjenu osobe da su njene emocionalne snage osiromašene. Depersonalizacija podrazumijeva psihološko udaljavanje od posla, izostanak emocija i otuđenje od drugih ljudi i posla općenito. Smanjeno osobno postignuće uključuje smanjenje osjećaja kompetentnosti i postignuća na poslu (Sviben et al. 2017). Istraživanja pretežno ukazuju na značajnu povezanost emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije, dok je osobno postignuće u negativnoj korelaciji, odnosno što je veći osjećaj osobnog postignuća, emocionalna iscrpljenost i depersonalizacija su manje i obrnuto (Jaman Galeković 2016). Leiter (1993)

smatra da profesionalno sagorijevanje započinje emocionalnom iscrpljenošću koja vodi do depersonalizacije, dok se sniženo osobno postignuće razvija odvojeno. Sve što se događa je proces, a ne događaj (Pousette 2001, prema Zvizdić i Dautbegović 2014).

Autori se slažu da profesionalno sagorijevanje započinje velikim radnim entuzijazmom, željom za dokazivanjem, intenzivnim ulaganjem i nekritičnom predanošću poslu (Maslach et al. 2001). Osoba radi sve više, sve češće zanemaruje druge svoje potrebe i oblasti života. Frustracija koja se nakuplja, a koju osoba najprije negira, a zatim ispoljava kroz različite emocionalne i ponašajne promjene (povlačenje, apatiju, bavljenje novonastalim tjelesnim tegobama i sl.), postepeno dovodi do sve snažnijeg osjećaja nezadovoljstva i iscrpljenosti. Sve kulminira potpunim gubitkom interesa i motivacije, osjećajima unutarne praznine, besmisla, nepovjerenja u vlastite kapacitete i vrijednost, što nerijetko poprima formu depresivne simptomatologije.

### **Profesionalno sagorijevanje i osobne karakteristike**

Mnogi autori su nastojali ispitati povezanost različitih osobnih karakteristika sa doživljavanjem fenomena profesionalnog sagorijevanja. Zvizdić i Dautbegović (2014) objašnjavaju da su u većem riziku perfekcionista, osobe potpuno posvećene poslu i to naročito ako im je posao jedino područje potvrđivanja, imaju visoka nerealna očekivanja od posla i od sebe te vjeruju samo sebi i teško delegiraju zadatke drugima. Također, čini se da su faktori rizika nisko samopoštovanje, izbjegavanje kao strategija suočavanja (Semmer 1996, prema Rakovec-Felser 2011) i eksternalni lokus kontrole, odnosno vjerovanje osoba da je ono što im se događa determinirano okolnostima izvan njihove kontrole kao što su sreća, sudbina, slučajnost i ponašanje drugih ljudi (Rakovec-Felser 2011). Neke studije dovode u vezu profesionalno sagorijevanje i tzv. mentalnu čvrstoću koja podrazumijeva osjećaj kontrole osobe da upravlja situacijom i spremnost na prilagođavanje izazovima (Maddi 1999). Čini se da su osobe koje imaju nisku razinu mentalne čvrstoće podložnije profesionalnom sagorijevanju, a naročito emocionalnoj iscrpljenosti (Maslach et al. 2001, Bartone 2006). Proučavajući vezu profesionalnog sagorijevanja i osobina ličnosti prema modelu *Big Five*, autori obično dolaze do rezultata da je neuroticizam najznačajniji prediktor

sagorijevanja, a vjerovatnost povećavaju i introverzija, niska otvorenost za iskustva, niska ugodnost i niska savjesnost (Buljubašić 2017).

Kada su u pitanju rodne razlike, još je Maslach (1986) utvrdila da značajnija razlika općenito gledajući ne postoji, ali je uočeno da ponekad ispitanice pokazuju više emocionalne iscrpljenosti, dok ispitanici pokazuju više depersonalizacije. Ove spoznaje potvrđuje i metaanaliza koju navode Sviben i saradnici (2017).

Studije pretežno ukazuju na to da su mlađi zaposlenici u većem riziku za profesionalno sagorijevanje (Farber 1984, prema Martinko 2010, Maslach et al. 2001, Chan 2003, prema Blažić 2019, Dorman 2003, Friščić 2006, Fulgosi-Masnjak et al. 2008). S tim u vezi je zanimljivo da, iako postoje naznake da je faktor rizika za sagorijevanje kraći radni staž (Dorman 2003, Dunwoodie i Auret 2007), istraživanja u pravilu pokažu da je duži radni staž u značajnoj vezi sa emocionalnom iscrpljenošću na poslu (Domović et al. 2010, Popov i Stefanović 2016, Žužić et al. 2018, prema Blažić 2019).

### **Profesionalno sagorijevanje i karakteristike posla**

Na osnovu brojnih istraživanja koja su provodili različiti autori, Maslach i Leiter (2016) klasifikuju šest faktora rizika za profesionalno sagorijevanje. Jedan je preveliko radno opterećenje jer otežava odgovaranje zahtjevima posla, što dovodi do iscrpljenosti. Drugi faktor je smanjen stepen kontrole i autonomije na poslu što podrazumijeva nemogućnost učestvovanja u odlučivanju i smanjen pristup resursima potrebnim za efikasno obavljanje posla. Treći faktor je neprepoznavanje truda koji osoba ulaže u obavljanje posla i izostanak nagrade, a s tim u vezi je često i četvrti faktor rizika koji se odnosi na percepciju pravednosti u donošenju odluka na poslu. Nedostatak socijalne podrške od kolega i nadređenih smatra se također faktorom rizika za profesionalno sagorijevanje, kao i konflikt osobnih i organizacijskih vrijednosti.

Fenomen profesionalnog sagorijevanja je prepoznat kao značajan problem u tzv. pomažućim profesijama i općenito među profesionalcima čiji posao podrazumijeva interakciju sa ljudima, naročito kada je ona dugotrajna i emocionalno zahtjevna (Macuka et al. 2020). U literaturi se ističe velika britanska studija koja je pokazala da se profesionalno sagorijevanje najčešće javlja kod zdravstvenih radnika, nastavnika, socijalnih radnika, radnika u pozivnim

centrima, policajaca i zatvorskih čuvara (Johnson et al. 2005). Kada su u pitanju nastavnici, Martinko (2010) te Družić Ljubitina i Friščić (2014) navode niz istraživanja koja ukazuju da je sagorijevanje uočeno na svim nivoima odgojno-obrazovnog rada sa djecom, kao i među nastavnicima u obrazovanju odraslih.

### **Izvori stresa i rizici za profesionalno sagorijevanje kod nastavnika**

Istraživanja u svijetu, kao i u našem okruženju, dosljedno ukazuju na to da su nastavnici na svim nivoima odgojno-obrazovnog rada izloženi različitim stresorima koji su u vezi sa karakteristikama njihovog posla. Nedavno istraživanje u Hrvatskoj (Žužić et al. 2020) pokazalo je da učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola doživljavaju svoj posao vrlo složenim i procjenjuju da je *zahtjevan intelektualno, emotivno, socijalno, psihički i metodički* (Žužić et al. 2020: 61). Također, ističu da je odgovornost posla veća u odnosu na neka druga zanimanja jer podrazumijeva kako svakodnevnu odgovornost prema učenicima, roditeljima i kolegama, tako i širu društvenu odgovornost. Stoga ne čudi da ovakva percepcija radne uloge nerijetko dovodi do toga da se ona preklapa ili je čak u konfliktu sa drugim životnim ulogama što predstavlja izvor stresa (Slišković et al. 2012, Zvizdić i Dautbegović 2014). Preklapanje uloga se naročito ogleda u prekovremenom radu i radu od kuće (Vrcelj, Zovko i Vukobratović 2017). Izazovno i neprimjereno ponašanje učenika, kao i neadekvatni uslovi rada velikom broju nastavnika izvori su najvećeg stresa (Forlin 2001, prema Martinko 2010, Kuzijev i Topolovčan 2013, Žužić et al. 2020), a često se kao stresor navodi i loša komunikacija sa roditeljima učenika i kolegama (Martinko 2009, prema Kuzijev i Topolovčan 2013, Žužić et al. 2020). Nastavnici u visokom obrazovanju dodatno su opterećeni zahtjevima za naučno-istraživačkim radom i objavljivanjem radova, što potvrđuju brojna istraživanja koja navode Zvizdić i Dautbegović (2014). Uz percipirani manjak ljudskih i materijalnih resursa (Gillespie et al. 2001, prema Zvizdić i Dautbegović 2014), zahtjeve za stalnim prilagođavanjem novim programima studiranja (Parry et al. 2008, prema Zvizdić i Dautbegović 2014), kao i sve veći broj samofinansirajućih studenata koji nerijetko imaju visoka očekivanja (Slišković et al. 2012), čini se da su nastavnici u visokom obrazovanju izloženi većem stresu u odnosu na svoje kolege. Pored svega navedenog, važno je istaknuti i specifične izazove u oblasti obrazovanja odraslih gdje se od nastavnika,

uz podučavanje, očekuje da pruže podršku i razumijevanje, te pokažu senzibilitet za životne okolnosti i različite životne uloge odraslih polaznika (Merriam 2001).

S obzirom na sve navedeno, može se očekivati da nastavnici u odgojno-obrazovnim ustanovama svih nivoa doživljavaju intenzivan profesionalni stres. Jedan od krajnje negativnih ishoda profesionalnog stresa je sindrom profesionalnog sagorijevanja (Aasland et al. 1997). Smatra se da je to rezultat dugotrajnog hroničnog stresa na poslu koji nije uspješno riješen (Weber i Jaekel-Reinhard 2000).

### **Cilj istraživanja i hipoteze**

U kontekstu svega do sada navedenog, cilj ovog istraživanja bio je ispitati profesionalno sagorijevanje kroz prizmu emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i osobnog postignuća kod odgajatelja i nastavnika na svim odgojno-obrazovnim nivoima u Sarajevu. Očekivalo se da će postojati povezanost navedenih indikatora sagorijevanja sa dobi nastavnika, kao i razlike s obzirom na spol, radno mjesto i vrstu ustanove u kojoj su zaposleni. Pretpostavilo se da će svi učesnici u prosjeku pokazivati visoku emocionalnu iscrpljenost i depersonalizaciju, te doživljaj niskog osobnog postignuća, kao i da će postojati značajna korelacija ovih indikatora profesionalnog sagorijevanja. Također se pretpostavilo da će muškarci, stariji djelatnici i oni koji rade sa mlađim učenicima pokazivati izraženije znakove profesionalnog sagorijevanja jer rezultati dosadašnjih studija pretežno idu u prilog ovakvim hipotezama. Ipak, budući da nalazi istraživanja nisu jednoznačni, čini se važnim ispitati navedeno u aktuelnom kontekstu. Dobivene spoznaje mogu doprinijeti planiranju prevencije profesionalnog sagorijevanja, što je veoma značajno s obzirom na to da je kompetentno nastavno osoblje ključni faktor za optimalno funkcioniranje odgojno-obrazovnog sistema (Čudina-Obradović 2008, prema Kuzijev i Topolovčan 2013).

## Metod istraživanja

### *Uzorak*

Ispitivani uzorak čini ukupno 517 odgajateljica i odgajatelja, učiteljica i učitelja, nastavnica i nastavnika te profesorica i profesora koji su uključeni u neposredni odgojno-obrazovni rad u ukupno 13 ustanova u Kantonu Sarajevo, i to u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje (187, odn. 36%), osnovnim školama (40, odn. 8%), srednjim školama (73, odn. 14%) i na univerzitetu (217, odn. 42%). Preciznije, u istraživanju je učestvovalo 187 odgajatelja – profesora predškolskog odgoja, 10 učitelja – profesora razredne nastave, 30 nastavnika predmetne nastave u osnovnoj školi, 73 nastavnika predmetne nastave u srednjoj školi, 42 asistenta na fakultetu, 27 viših asistenata, 44 docenta, 56 vanrednih profesora i 48 redovnih univerzitetskih profesora. Od 517 učesnika i učesnica, 343 (66%) je ženskog, a 174 (34%) muškog spola. Uzorak je prigodan i čine ga osobe koje su tokom 2020. godine dolazile na redovni preventivni pregled u Javnu ustanovu Kantona Sarajevo Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata Univerziteta u Sarajevu. Učestvovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno, što su učesnici potvrdili svojim potpisom, s tim da je osigurana zaštita identiteta svakog učesnika.

### *Instrument*

Upitnik se sastojao od tri pitanja koja su se odnosila na dob, spol i radno mjesto, te instrumenta za ispitivanje profesionalnog sagorijevanja – *Maslach Burnout Inventory* (Maslach i Jackson 1986). Ova skala mjeri stepen emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i osjećaja osobnog postignuća, što su tri subskale ovog instrumenta. Zadatak učesnika je da označi koliko često doživljava određena stanja na svom radnom mjestu, koja su opisana kroz 22 čestice. Pri tome označava učestalost po principu Likertove skale od *nikad* (0), *jednom godišnje* (1), *nekoliko puta godišnje* (2), *jednom mjesečno* (3), *jednom sedmično* (4), *nekoliko puta sedmično* (5) do *svakog dana* (6). Rezultati se formiraju kao jednostavne linearne kombinacije označenih brojeva po odgovarajućim subskalama (s tim što se jedna čestica obrnuto boduje). Ne preporučuje se formiranje ukupnog rezultata, već

interpretacija prema subskalama (Maslach i Leiter 1997, prema Martinko 2010). Viši rezultati na subskalama *Emocionalna iscrpljenost* i *Depersonalizacija* i niži rezultat na subskali *Osobno postignuće* ukazuju na višu razinu profesionalnog sagorijevanja. Literatura sugerira da sve tri subskale imaju zadovoljavajuću pouzdanost (Martinko 2010), što se pokazalo i u ovom istraživanju. Cronbachovi koeficijenti unutarnje pouzdanosti iznosili su  $\alpha=0,882$  za *Emocionalnu iscrpljenost*,  $\alpha=0,715$  za *Depersonalizaciju* i  $\alpha=0,832$  za *Osobno postignuće*.

### Rezultati istraživanja

Deskriptivne statističke vrijednosti za subskale *Emocionalna iscrpljenost*, *Depersonalizacija* i *Osobno postignuće* prikazane su u Tablici 1. Uočava se da distribucija rezultata na svim subskalama značajno odstupa od normalne. Na subskali *Emocionalna iscrpljenost* distribucija je negativno asimetrična, što znači da su rezultati grupisani na višim vrijednostima. Na subskalama *Depersonalizacija* i *Osobno postignuće* distribucija je pozitivno asimetrična, odnosno rezultati se grupišu na nižim vrijednostima.

**Tablica 1.** Deskriptivne statističke vrijednosti na subskalama MBI

Subskala	Min	Max	M	SD	Sk.	Kurt.	K-S	p
<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	0	6	4.67	1.538	-1.540	1.878	.300	.000
<i>Depersonalizacija</i>	0	34	5.96	6.342	1.379	1.827	.174	.000
<i>Osobno postignuće</i>	0	26	3.41	3.676	1.704	4.601	.177	.000

U Tablici 2. koja prikazuje korelaciju između subskala uočava se da u ispitanom uzorku postoji značajna povezanost između indikatora profesionalnog sagorijevanja, i to negativna korelacija između *Emocionalne iscrpljenosti* i *Depersonalizacije* ( $r_s=-.423$ ;  $p=.000$ ) kao i između *Emocionalne iscrpljenosti* i *Osobnog postignuća* ( $r_s=-.368$ ;  $p=.000$ ), a pozitivna između *Depersonalizacije* i *Osobnog postignuća* ( $r_s=.602$ ;  $p=.000$ ). To znači da nastavno osoblje koje se osjeća emocionalno iscrpljeno zbog svog posla obično ne doživljava fenomen depersonalizacije, niti ima doživljaj visokog osobnog postignuća i obrnuto, kod onih koji se ne osjećaju emocionalno iscrpljeno češće evidentiramo



depersonalizaciju i percepciju višeg postignuća. Također, navedeno znači i to da nastavno osoblje koje doživljava fenomen depersonalizacije obično percipira značajnije osobno postignuće i obrnuto, manja depersonalizacija znači i procjenu nižeg osobnog postignuća.

**Tablica 2.** Korelacija indikatora profesionalnog sagorijevanja

		<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	<i>Depersonalizacija</i>	<i>Osobno postignuće</i>
<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	$r_s$	1.000	-.423**	-.368**
	P	.	.000	.000
	N	517	517	517
<i>Depersonalizacija</i>	$r_s$	-.423**	1.000	.602**
	P	.000	.	.000
	N	517	517	517
<i>Osobno postignuće</i>	$r_s$	-.368**	.602**	1.000
	P	.000	.000	.
	N	517	517	517

\*\*  $p < 0.01$

Iz Tablice 3. koja prikazuje korelaciju dobi učesnika istraživanja i rezultata na subskalama, vidi se da je dob značajno povezana sa osjećajem emocionalne iscrpljenosti ( $r_s = .092$ ;  $p = .037$ ), što znači da se mlađi nastavnici i nastavnice rjeđe, a stariji češće osjećaju emocionalno iscrpljeno zbog posla. S druge strane, uočava se negativna korelacija dobi i depersonalizacije ( $r_s = -.165$ ;  $p = .000$ ), kao i dobi i doživljaja osobnog postignuća ( $r_s = -.179$ ;  $p = .000$ ). To znači da mlađi nastavnici i nastavnice češće, a stariji rjeđe doživljavaju fenomen depersonalizacije na svom poslu, kao i to da mlađi nastavnici i nastavnice obično procjenjuju svoje osobno postignuće značajnijim nego što to za svoje postignuće misle stariji nastavnici i nastavnice.

**Tablica 3.** Povezanost indikatora profesionalnog sagorijevanja sa dobi

		<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	<i>Depersonalizacija</i>	<i>Osobno postignuće</i>
dob učesnika	$r_s$	.092*	-.165**	-.179**
	p	.037	.000	.000
	N	517	517	517

\*  $p < 0.05$ \*\*  $p < 0.01$ 

Razlike s obzirom na spol učesnika ispitane su analizom varijance, te je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između nastavnika i nastavnica u svim indikatorima profesionalnog sagorijevanja – emocionalnoj iscrpljenosti ( $F=6.920$ ;  $p=.009$ ), depersonalizaciji ( $F=31.264$ ;  $p=.000$ ) i osobnom postignuću ( $F=14.611$ ;  $p=.000$ ). Kao što se može vidjeti iz Tablice 4, nastavnice, za razliku od nastavnika, u prosjeku se osjećaju manje emocionalno iscrpljeno zbog posla ( $M=4.55$ ;  $SD=1.654$ ), češće doživljavaju depersonalizaciju ( $M=7.04$ ;  $SD=6.697$ ) i procjenjuju svoje osobno postignuće većim ( $M=3.85$ ;  $SD=3.910$ ).

**Tablica 4.** Indikatori profesionalnog sagorijevanja s obzirom na spol učesnika

spol		<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	<i>Depersonalizacija</i>	<i>Osobno postignuće</i>
ženski	M	4.55	7.04	3.85
	N	343	343	343
	SD	1.654	6.697	3.910
muški	M	4.92	3.83	2.56
	N	174	174	174
	SD	1.247	4.941	2.996
ukupno	M	4.67	5.96	3.41
	N	517	517	517
	SD	1.538	6.342	3.676

Analizom varijance utvrđeno je da među učesnicima nema značajne razlike u emocionalnoj iscrpljenosti ( $F=.311$ ;  $p=.818$ ) u zavisnosti od toga da li su zaposleni u predškolskoj ustanovi, osnovnoj ili srednjoj školi ili na univerzitetu. Međutim, značajne razlike su uočene u doživljavanju depersonalizacije ( $F=18.486$ ;  $p=.000$ ) i u procjeni osobnog postignuća ( $F=21.373$ ;  $p=.000$ ). Kao što se vidi

iz Tablice 5, doživljaj depersonalizacije je najveći kod odgajatelja u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje ( $M=8.29$ ;  $SD=7.152$ ), a najmanji, i jedini ispodprosječan, kod nastavnog osoblja univerziteta ( $M=3.82$ ;  $SD=4.833$ ). Štaviše, uočava se linearni pad prosječnih rezultata na subskali *Depersonalizacija* kako se povećava dob učenika sa kojima nastavno osoblje radi. Kada je u pitanju *Osobno postignuće*, uočava se da najviši i jedini iznadprosječni rezultat postižu odgajatelji u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje ( $M=5.02$ ;  $SD=4.369$ ), zatim nastavno osoblje srednjih ( $M=2.85$ ;  $SD=3.340$ ) i nastavno osoblje osnovnih škola ( $M=2.77$ ;  $SD=2.224$ ). Svoje osobno postignuće najnižim procjenjuje univerzitetsko nastavno osoblje ( $M=2.34$ ;  $SD=2.766$ ).

**Tablica 5.** Indikatori profesionalnog sagorijevanja s obzirom na vrstu ustanove

ustanova		<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	<i>Depersonalizacija</i>	<i>Osobno postignuće</i>
predškolska ustanova	M	4.60	8.29	5.02
	N	187	187	187
	SD	1.696	7.152	4.369
osnovna škola	M	4.58	6.60	2.77
	N	40	40	40
	SD	1.357	5.922	2.224
srednja škola	M	4.70	5.99	2.85
	N	73	73	73
	SD	1.506	6.237	3.340
univerzitet	M	4.74	3.82	2.34
	N	217	217	217
	SD	1.440	4.833	2.766
ukupno	M	4.67	5.96	3.41
	N	517	517	517
	SD	1.538	6.342	3.676

Detaljnije ispitivanje razlika provedeno je i s obzirom na radno mjesto, pa također uočavamo da među učesnicima nema značajne razlike u emocionalnoj iscrpljenosti ( $F=1.345$ ;  $p=.219$ ), ali ima u doživljavanju depersonalizacije ( $F=8.764$ ;  $p=.000$ ) i u procjeni osobnog postignuća ( $F=9.160$ ;  $p=.000$ ). Iz podataka u Tablici 6. koja prikazuje prosječne rezultate na svim subskalama za sve skupine nastavnog osoblja, možemo zaključiti kako slijedi.

- 1) Odgajatelji (profesori predškolskog odgoja) u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje imaju ispodprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.60$ ;  $SD=1.696$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. S druge strane, oni imaju iznadprosječan doživljaj depersonalizacije ( $M=8.29$ ;  $SD=7.152$ ), te osobno postignuće procjenjuju većim ( $M=5.02$ ;  $SD=4.369$ ).
- 2) Učitelji (profesori razredne nastave) u osnovnim školama obično imaju iznadprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.90$ ;  $SD=1.449$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna, kao i iznadprosječan doživljaj depersonalizacije ( $M=8.10$ ;  $SD=7.490$ ). Osobno postignuće percipiraju ispodprosječnim ( $M=3.40$ ;  $SD=2.171$ ).
- 3) Nastavnici u predmetnoj nastavi u osnovnim školama imaju ispodprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.47$ ;  $SD=1.332$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. Fenomen depersonalizacije iznadprosječno doživljavaju ( $M=6.10$ ;  $SD=5.359$ ), a osobno postignuće procjenjuju ispodprosječnim ( $M=2.57$ ;  $SD=2.239$ ).
- 4) Nastavnici u predmetnoj nastavi u srednjim školama imaju iznadprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.70$ ;  $SD=1.506$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. Depersonalizaciju također doživljavaju iznadprosječno ( $M=5.99$ ;  $SD=6.237$ ), dok im je procjena osobnog postignuća ispodprosječna ( $M=2.85$ ;  $SD=3.340$ ).
- 5) Asistenti na fakultetima imaju iznadprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=5.02$ ;  $SD=.975$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. S druge strane, doživljavaju ispodprosječno depersonalizaciju ( $M=4.19$ ;  $SD=4.238$ ), kao i osobno postignuće ( $M=2.40$ ;  $SD=2.430$ ).
- 6) Viši asistenti na fakultetima imaju iznadprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.89$ ;  $SD=1.050$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. Također, doživljavaju iznadprosječno depersonalizaciju ( $M=6.11$ ;  $SD=6.583$ ),

- dok osobno postignuće procjenjuju ispodprosječnim ( $M=3.22$ ;  $SD=3.955$ ).
- 7) Docenti na fakultetima imaju ispodprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.16$ ;  $SD=1.524$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. S druge strane, doživljavanje depersonalizacije kod njih je iznadprosječno ( $M=4.50$ ;  $SD=5.437$ ), kao i procjena osobnog postignuća ( $M=3.20$ ;  $SD=2.792$ ).
- 8) Vanredni profesori na fakultetima imaju iznadprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.70$ ;  $SD=1.560$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. Također, doživljaju depersonalizaciju iznadprosječno ( $M=4.04$ ;  $SD=4.690$ ), te percipiraju osobno postignuće iznadprosječnim ( $M=1.89$ ;  $SD=2.205$ ).
- 9) Vrlo slično kao vanredni profesori, i redovni profesori na fakultetima imaju iznadprosječan osjećaj emocionalne iscrpljenosti zbog posla ( $M=4.98$ ;  $SD=1.631$ ), mada razlika u odnosu na druge skupine nastavnog osoblja nije statistički značajna. Također, doživljaju depersonalizaciju iznadprosječno ( $M=1.35$ ;  $SD=2.255$ ), te percipiraju osobno postignuće iznadprosječnim ( $M=1.50$ ;  $SD=2.535$ ).

**Tablica 6.** Indikatori profesionalnog sagorijevanja s obzirom na radno mjesto

radno mjesto		<i>Emocionalna iscrpljenost</i>	<i>Depersonalizacija</i>	<i>Osobno postignuće</i>
odgajatelj (profesor predškolskog odgoja)	M	4.60	8.29	5.02
	N	187	187	187
	SD	1.696	7.152	4.369
učitelj (profesor razredne nastave)	M	4.90	8.10	3.40
	N	10	10	10
	SD	1.449	7.490	2.171
nastavnik u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi	M	4.47	6.10	2.57
	N	30	30	30
	SD	1.332	5.359	2.239
nastavnik u predmetnoj nastavi u srednjoj školi	M	4.70	5.99	2.85
	N	73	73	73
	SD	1.506	6.237	3.340
asistent na fakultetu	M	5.02	4.19	2.40
	N	42	42	42
	SD	.975	4.238	2.430
viši asistent na fakultetu	M	4.89	6.11	3.22
	N	27	27	27
	SD	1.050	6.583	3.955
docent na fakultetu	M	4.16	4.50	3.20
	N	44	44	44
	SD	1.524	5.437	2.792
vanredni profesor na fakultetu	M	4.70	4.04	1.89
	N	56	56	56
	SD	1.560	4.690	2.205
redovni profesor na fakultetu	M	4.98	1.35	1.50
	N	48	48	48
	SD	1.631	2.255	2.535
ukupno	M	4.67	5.96	3.41
	N	517	517	517
	SD	1.538	6.342	3.676

Dobiveni podaci daju osnov za pretpostavku o riziku za razvijanje sindroma profesionalnog sagorijevanja, što je prikazano u Tablici 7. Prema rezultatima ovog istraživanja, čini se da će kod učitelja, nastavnika u srednjoj školi i višeg asistenta

na univerzitetu najprije doći do profesionalnog sagorijevanja. U nešto manjem riziku je nastavnik u osnovnoj školi, asistent i profesor na univerzitetu, dok je rizik najmanji kod odgajatelja i docenta.

**Tablica 7.** Procjena rizika za profesionalno sagorijevanje s obzirom na radno mjesto

<i>radno mjesto</i>	<i>emocionalna iscrpljenost</i>	<i>depersonalizacija</i>	<i>osobno postignuće</i>	<i>procjena rizika</i>
odgajatelj	ispodprosječna	iznadprosječna	iznadprosječno	nizak
učitelj	iznadprosječna	iznadprosječna	ispodprosječno	visok
nastavnik u O.Š.	ispodprosječna	iznadprosječna	ispodprosječno	umjeren
nastavnik u S.Š.	iznadprosječna	iznadprosječna	ispodprosječno	visok
asistent	iznadprosječna	ispodprosječna	ispodprosječno	umjeren
viši asistent	iznadprosječna	iznadprosječna	ispodprosječno	visok
docent	ispodprosječna	iznadprosječna	iznadprosječno	nizak
vanredni profesor	iznadprosječna	iznadprosječna	iznadprosječno	umjeren
redovni profesor	iznadprosječna	iznadprosječna	iznadprosječno	umjeren

## Diskusija

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati profesionalno sagorijevanje kod odgajatelja i nastavnika na svim odgojno-obrazovnim nivoima u Sarajevu i to uzimajući u obzir indikatore sagorijevanja – emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i osobno postignuće, prema teorijskim i empirijskim postavkama autorice Christine Maslach. Rezultati sugerišu da učesnici istraživanja u prosjeku pokazuju znakove izrazite emocionalne iscrpljenosti i nemaju doživljaj visokog osobnog postignuća, što ukazuje da su u pojačanom riziku za razvoj profesionalnog sagorijevanja. Doživljavanje fenomena depersonalizacije u ispitivanom uzorku u prosjeku nije naglašeno, što znači da se nastavno osoblje još uvijek ne otuđuje od svojih učenika ili studenata u mjeri koja bi ukazivala na razvoj sindroma sagorijevanja.

Korelacija između navedena tri indikatora profesionalnog sagorijevanja pokazuje da učesnici istraživanja koji se osjećaju emocionalno iscrpljeno zbog svog posla obično ne doživljavaju fenomen depersonalizacije, niti imaju doživljaj osobnog postignuća i obrnuto, kod onih koji se ne osjećaju emocionalno iscrpljeno

češće evidentiramo depersonalizaciju i percepciju višeg postignuća. Ovakav rezultat donekle se razlikuje od očekivanog jer nalazi istraživanja profesionalnog sagorijevanja i kod nastavnika i kod drugih profesionalaca pretežno ukazuju na povezanost emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije (Martinko 2010, Jaman Gleković 2016). Kada uočenom dodamo i zapažanje da učesnici koji doživljavaju fenomen depersonalizacije obično percipiraju osobno postignuće višim i obrnuto, čini se da možemo zaključiti da se u prosjeku odgajatelji i nastavnici na svim odgojno-obrazovnim nivoima naglašeno emocionalno investiraju u obavljanju svog posla, do iscrpljivanja, povezuju se sa svojim odgajanicima/učenicima i percipiraju ih kao osobe bez tendencije da se od njih otuđuju. U svemu tome, obično nemaju doživljaj osobnog postignuća. S druge strane, manji broj učesnika istraživanja koji pokazuju izraženiju depersonalizaciju percipiraju svoje osobno postignuće višim i manje su emocionalno iscrpljeni. Stoga se čini da depersonalizacija kod učesnika ovog istraživanja na određeni način predstavlja zaštitu od emocionalne iscrpljenosti i osjećaja neuspjeha u poslu.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost indikatora profesionalnog sagorijevanja i dobi. Uočeno je da se emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i osjećaj osobnog postignuća smanjuju sa dobi odgajatelja i nastavnika. Ranije studije dolazile su do različitih podataka kada je u pitanju povezanost dobi i profesionalnog sagorijevanja. Iako neki nalazi ukazuju da korelacija ne postoji (Maslach 1986, Fulgosi-Masnjak et al. 2008, Jaman Galeković 2016, Sviben et al. 2017, Blažić 2019), većina istraživanja sugeriraju povezanost, ali rezultati nisu jednoznačni. Često su nalazi ukazivali na to da je sagorijevanje najčešće među mlađim zaposlenicima (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001, Družić Ljubotina i Friščić 2014). Rezultati ovog istraživanja, prema kojima se mlađi odgajatelji i nastavnici rjeđe osjećaju emocionalno iscrpljeno na poslu u odnosu na svoje starije kolege, donekle iznenađuju s obzirom na to da druge studije obično sugeriraju obrnuto (Farber 1984, prema Martinko 2010, Chan 2003, prema Blažić 2019, Küçükşüleymanoğlu 2011). Međutim, kako je također ustanovljeno da mlađi odgajatelji i nastavnici češće doživljavaju depersonalizaciju, kao i da percipiraju svoje osobno postignuće većim, čini se da je upravo kod mlađih učesnika depersonalizacija zaštitni faktor o kojem je ranije bilo riječi. Iako se čini paradoksalnim, ustanovljeno je da je doživljaj osobnog postignuća manji kod starijih zaposlenika.



Kao i mlađe zaposlenike, tako i **žene** koje su učestvovalе u istraživanju karakteriziraju manja emocionalna iscrpljenost, veća depersonalizacija i doživljaj većeg osobnog postignuća, u poređenju sa muškarcima. Ovakav nalaz ne iznenađuje s obzirom na to da su različite studije pokazale da se profesionalno sagorijevanje češće javlja kod muškaraca (Schaufeli i Bakker 2004, prema Blažić 2019, Domović et al. 2010, Küçüksüleymanoğlu 2011, Duatepe i Akkuş Çikla 2004). Međutim, kada govorimo o razlikama prema spolu, rezultati nisu dosljedni. Neka istraživanja sugerišu da je sagorijevanje češće kod žena (Alvir 2018), naročito u pogledu emocionalne iscrpljenosti (Jaman Galeković 2016, Buljubašić 2017, Alvir 2018), dok u nekima značajna razlika s obzirom na spol nije ustanovljena (Maslach 1986, Maslach, Schaufeli i Leiter 2001, Zadravec 2020).

Kada su u pitanju razlike s obzirom na vrstu ustanove i radno mjesto, uočeno je da one nisu značajne u emocionalnoj iscrpljenosti kao indikatoru profesionalnog sagorijevanja. Značajne razlike su ustanovljene u doživljaju depersonalizacije koja se smanjuje sa povećanjem dobi učenika. Tako je depersonalizacija najizraženija kod odgajatelja u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, a najmanje izražena kod nastavnog osoblja na univerzitetu. To je u skladu sa rezultatima dosadašnjih istraživanja koja sugerišu da profesionalno sagorijevanje u manjoj mjeri doživljavaju nastavnici koji rade sa starijim ili odraslim učenicima (Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac 2009, Martinko 2010, Kuzijev i Topolovčan 2013). Studije sugerišu da su oni općenito zadovoljniji poslom od odgajatelja i nastavnika koji rade sa mlađom djecom (Fulgosi-Masnjak et al. 2008). S tim u vezi je neočekivan rezultat ovog istraživanja da osobno postignuće najvišim percipiraju odgajatelji, zatim nastavno osoblje srednjih i nastavno osoblje osnovnih škola, a najnižim univerzitetsko nastavno osoblje.

Analiza deskriptivnih statističkih vrijednosti prema radnom mjestu daje osnovu za pretpostavku o stepenu rizika za razvijanje sindroma profesionalnog sagorijevanja. Prema rezultatima ovog istraživanja čini se da će kod učitelja, nastavnika u srednjoj školi i višeg asistenta na univerzitetu najprije doći do profesionalnog sagorijevanja. U nešto manjem riziku je nastavnik u osnovnoj školi, asistent i profesor na univerzitetu, dok je rizik najmanji kod odgajatelja u predškolskoj ustanovi i docenta na univerzitetu. Odgajatelji i docenti, sa ispodprosječnom emocionalnom iscrpljenošću, iznadprosječnom

depersonalizacijom i iznadprosječnim doživljajem osobnog postignuća, doimaju se kao nastavno osoblje koje doživljava najmanje stresa na svom radnom mjestu koji bi mogao rezultirati sagorijevanjem. Navedeno bi se moglo dovesti u vezu sa slabljenjem pritisaka za daljnjim intenzivnim profesionalnim ulaganjem – nakon završetka studija i zaposlenja odgajatelja, odnosno, nakon odbrane doktorske disertacije i imenovanja u zvanje docenta. S druge strane, učitelji, nastavnici u srednjim školama i viši asistenti, sa iznadprosječnom emocionalnom iscrpljenošću, iznadprosječnom depersonalizacijom i ispodprosječnim doživljajem osobnog postignuća, čine se nastavnim osobljem kod kojeg je razvijen ili postoji najveći rizik za razvoj sindroma profesionalnog sagorijevanja. Visoko radno opterećenje, kratki vremenski rokovi i obavljanje radnih zadataka i van radnog vremena zajednički su zahtjevi navedenih radnih mjesta i mogli bi objasniti povišen stres koji može rezultirati sagorijevanjem.

### **Zaključci i preporuke**

Dobiveni rezultati ukazuju na važnost pružanja supervizijske i psihološke podrške nastavnom osoblju na svim nivoima odgojno-obrazovnog rada, s ciljem prevencije profesionalnog sagorijevanja. To je prvenstveno značajno jer je visoka emocionalna iscrpljenost uočena kod svih učesnika, bez obzira na dob, spol, vrstu ustanove i radno mjesto na kojem učesnici rade. Osobno postignuće učesnici u prosjeku doživljavaju niskim, čak i kada postignu najviša akademska zvanja, što potencira potrebu za osiguravanjem dodatne podrške u procesu cjeloživotnog učenja. Razvoj efikasnih strategija suočavanja sa stresom, adekvatna emocionalna regulacija, doživljaj samoefikasnosti i osjećaj kompetentnosti preveniraju emocionalno iscrpljivanje na poslu, jačaju doživljaj postignuća i smanjuju potrebu za korištenjem depersonalizacije, odnosno otuđenja od učenika s ciljem zaštite od sagorijevanja. Prema rezultatima ovog istraživanja, čini se da je podršku u prevazilaženju emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije naročito važno pružiti starijim nastavnicima i nastavnicama, kao i općenito muškarcima. Također, starijim nastavnicima i nastavnicama koji rade sa starijim i odraslim učenicima poželjno je pružiti podršku u zadobivanju osjećaja postignuća. Nadalje, rezultati sugerišu da učitelji, nastavnici u srednjim školama i viši asistenti na univerzitetima najprije treba da budu obuhvaćeni preventivnim aktivnostima i programima,

---

jer su pod najvećim rizikom za profesionalno sagorijevanje. Odavno su poznate štetne posljedice profesionalnog sagorijevanja, kako na individualnom, tako i na širem socijalnom planu, što naročito dolazi do izražaja u odgojno-obrazovnom kontekstu. Stoga je neophodno sistematski riješiti pitanje prevencije i tretmana profesionalnog sagorijevanja kod nastavnika na svim nivoima odgojno-obrazovnog rada.

## Professional Burnout in Teaching Profession

**Abstract:** Research in the world, as well as in our region, consistently indicates that teachers at all levels of educational work are exposed to various stressors that are related to the characteristics of their work. One of the outcomes of long-term chronic stress at work that has not been successfully resolved is the development of burnout syndrome. The aim of this research was to examine burnout in educators and teachers at all levels of education in Sarajevo, taking into account burnout indicators - emotional exhaustion, depersonalization, sense of personal accomplishment, according to the theoretical and empirical assumptions of the author Christine Maslach. The instrument for testing burnout - *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson 1986) was applied on a convenient sample of 517 professionals directly involved in the educational process in 13 institutions in Sarajevo Canton at different levels of education – from kindergarten to college. The results indicate high emotional exhaustion in all participants, regardless of age, gender, type of institution and job position. The experience of the phenomenon of depersonalization in the examined sample is not emphasized on average, which means that the teaching staff is still not alienated from their students to the extent that would indicate the development of burnout syndrome. Sense of personal accomplishment is perceived by participants on average as low, even when they achieve the highest academic titles. According to the results of this research, it seems that support in overcoming emotional exhaustion and depersonalization is especially important to provide to older teachers and to male teachers. In addition, it is desirable to provide support to older male and female teachers, who work with older and adult students, in gaining a sense of personal accomplishment.

Furthermore, the results suggest that teachers, secondary school teachers and senior university assistants should first be covered by prevention activities and programs, as they are at greatest risk of burnout.

**Key words:** burnout, emotional exhaustion, depersonalization,  
sense of personal accomplishment, educational workers.

**Literatura**

- Aasland, O.G., Olff, M., Falkum, E., Schweder, T., Ursin, H. 1997. Health complaints and job stress in Norwegian physicians: the use of an overlapping questionnaire design. *Soc. Sci. Med.* 45 (11), str. 1615-1629.
- Alvir, L. 2018. *Ispitivanje doprinosna mentalne čvrstoće, socijalne podrške i otpornosti na stres u objašnjenju profesionalnog sagorijevanja*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Bartone, P.T. 2006. Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 18, str.131-148.
- Blažić, A. 2019. *Sindrom profesionalnog sagorijevanja kod djelatnika koji rade s osobama s intelektualnom teškoćama*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Buljubašić, A. 2017. Sindrom sagorijevanja među zdravstvenim djelatnicima. *Primaljski vjesnik*, 22, str. 15-31.
- Dedić, G. 2005. Sindrom sagorijevanja na radu. *Vojnosanitetski pregled*, 62 (11), str. 851-855.
- Domović, V., Martinko, J., Jurčec, L. 2010. Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 151 (3-4), str. 350-359.
- Dorman, J. 2003. Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, str. 35-47.
- Družić Ljubotina, O., Friščić, Lj. 2014. Profesionalni stres kod socijalnih radnika: izvori stresa i sagorijevanje na poslu. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (1), str. 5-32.
- Duatepe, A. i Akkuş Çikla, O. 2004. The Relationship Between Primary School Teachers' Burnout And Some of Their Demographic Variables. *Pedagogika*, 70, str. 55-60.
- Dunwoodie, D. i Auret, K. 2007. Psychological morbidity and burnout in palliative care doctors in Western Australia. *Internal Medicine Journal*, 37 (10), str. 693-698.
- Friščić, Lj. 2006. Čimbenici profesionalnog stresa i sagorijevanja u radu socijalnih radnika u Centru za socijalnu skrb Zagreb. *Ljetopis socijalnog rada*, 13 (2), str. 347-370.
- Fulgosi-Masnjak, R., Vidmar, M., Masnjak, M. 2008. „Sindrom pomagača“ kod djelatnika koji rade s osobama s oštećenjima vida. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (1), str. 27-38.
- Jambrečina, D. 2020. *Odnos zaštitnih čimbenika i profesionalnog sagorijevanja socijalnih pedagoga*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. i Millet, C. 2005. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), str. 178-187.
- Koludrović, M., Jukić, T., Reić Ercegovac, I. 2009. Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22 (2), str. 235-249.
- Küçüksüleymanoğlu, R. 2011. Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International journal of special education*, 26 (1), str. 53-63.
- Kuzijev, J., Topolovčan, T. 2013. Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17 (2), str. 125-144.

- Leiter M.P. 1993. Burnout as a developmental process: Consideration of models. U: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (ur.), *Professional burnout: Recent development in theory and research*. Washington DC: Taylor and Francis, str. 237-250.
- Macuka, I., Tucak Junaković, I., Božić, D. 2020. Profesionalno sagorijevanje zaposlenih na području palijativne skrbi. *Društvena istraživanja*, 29 (2), str. 287-308.
- Maddi, S.R. 1999. Comments on trends in hardiness research and theorizing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (2), str. 67-71.
- Martinko, J. 2010. Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (2), str. 99-110.
- Maslach, C. 1986. Stress, burnout and workaholism. U R. Kilburg et al. (ur.), *Professionals in Distress: Issues, Syndromes and Solutions in Psychology*, str. 53-75.
- Maslach, C., Schaufeli W.B., Leiter, M.P. 2001. Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, str. 397-422.
- Maslach, C. i Leiter, M.P. 2016. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15 (2), str. 103-111.
- Merriam, S.B. 2001. Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, str. 3-13.
- Popov, S., Stefanović, B. 2016. *Sindrom izgaranja i kognitivna emocionalna regulacija u profesiji defektologa*. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/303374098\\_Sindrom\\_izgaranja\\_i\\_kognitivna\\_emocionalna\\_regulacija\\_u\\_profesiji\\_defektologa](https://www.researchgate.net/publication/303374098_Sindrom_izgaranja_i_kognitivna_emocionalna_regulacija_u_profesiji_defektologa). [26.5.2021.].
- Rakovec-Felser, Z. 2011. Professional Burnout – What to Do? *Coll. Antropol.*, 35 (2), str. 577-585.
- Slišković, A., Maslić Seršić D., Burić, I. 2012. Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 21 (1), str. 83-103.
- Sviben R., Pukljak Iričanin, Z., Lauri Korajlija, A., Čular Reljanović, I. 2017. Sindrom sagorijevanja i mentalno zdravlje kod medicinskog osoblja. *J. appl. health sci.*, 3 (2), str. 169-181.
- Vrcelj, S., Zovko, A., Vukobratović, J. 2017. Uloga pedagoga u prevenciji sindroma sagorijevanja učitelja i odgajatelja. U: *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26. (str. 7-29). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Weber, A., Jaekel-Reinhard, A. 2000. Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational Medicine*, 50 (7), str. 512-517.
- Zadavec, L. 2020. *Sindrom sagorijevanja - izazov sestrinske profesije*. Završni rad. Varaždin: Sveučilište Sjever.
- Zvizdić, S., Dautbegović, A. 2014. Prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika u visokom obrazovanju. *Obrazovanje odraslih*, 2, str. 37-55.
- Žužić, S., Ružić Fornažar, A., i Miličić, A. 2020. Profesionalno sagorijevanje odgojno-obrazovnih radnika. U: B. Čulum Ilić, I. Buchberger (Ur.) *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije. Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci* (str. 53-79). Rijeka: Sveučilišta u Rijeci.

Jovan Miljković<sup>1</sup>  
Marija Todorović<sup>2</sup>

## Brendiranje škola stranog jezika kao organizatora neformalnog obrazovanja odraslih<sup>3</sup>

**Sažetak:** Kao cilj marketinga bilo koje organizacije, uključujući i obrazovnu, mogao bi se imenovati brend. Pitanje brenda u obrazovanju je sve aktuelnije, ali je dosadašnji fokus naučne zajednice ostao uglavnom na brendiranju visokog obrazovanja, dok su organizacije neformalnog obrazovanja odraslih po ovom pitanju uglavnom ignorisane. Stoga smo realizovali istraživanje sa ciljem da utvrdimo da li korisnici organizacija neformalnog obrazovanja doživljavaju pružaoca obrazovne usluge kao brend, kao i da identifikujemo koje aktivnosti sprovode organizacije neformalnog obrazovanja kako bi dosegle ovaj nivo povezanosti sa svojim korisnicima. U istraživanju je korišćena kombinacija kvantitativno-kvalitativne istraživačke paradigme, sa multiplom studijom slučaja kao modelom istraživanja i deskriptivnom metodom kao dominantnom. Uzorak istraživanja čine menadžeri i polaznici analiziranih škola stranog jezika. Rezultati istraživanja ukazuju na to da i u Srbiji organizacije neformalnog obrazovanja prate svetske trendove i ulažu napore u dostizanju statusa obrazovnog brenda, ali i na to da brendiranje nije jednoobrazni proces, već da svaka organizacija i njihove strategije imaju određene specifičnosti.

**Ključne reči:** brend u obrazovanju, brendiranje, organizacije neformalnog obrazovanja, obrazovanje odraslih, škole stranih jezika.

---

<sup>1</sup> Dr Jovan Miljković, vanredni profesor na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju; e-mail: jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Marija Todorović, MA, menadžerka ljudskih resursa u kompaniji Bakson LTD;  
e-mail: marija.todorovic90@yahoo.com

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj: 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

## Uvod

Istraživanje je podstaknuto pitanjem da li je koncept brenda zaživeo među organizatorima neformalnog obrazovanja u Srbiji i na koji način se ove organizacije pozicioniraju prema fenomenu brendiranja. Jasno je da neke organizacije neformalnog obrazovanja odraslih imaju svoj brend, ali je nužno ispitati kako je taj brend stvoren i od čega zavisi strategija njegovog kreiranja, kao i da li ih i u kojoj meri polaznici percipiraju kao brend.

Ovo postaju ključna andragoška pitanja, jer je neformalno obrazovanje izbor velikog broja ljudi i njihov dominantni obrazovni put u procesu celoživotnog obrazovanja i učenja. Ne smemo se odati utisku da je neformalno obrazovanje i dalje prepušteno sebi, da se stihijski, kroz sistem pokušaja i pogrešaka, snalazi na tržištu. Važno je proučiti kako organizacije neformalnog obrazovanja komuniciraju sa polaznicima, privlače ih i vezuju za sebe. Samo ispitivanjem tržišta i proučavanjem akcija i planova obrazovne organizacije, ali i percepcije korisnika obrazovnih usluga, može se odgovoriti na izazove i dileme koje brendiranje obrazovanja nosi sa sobom.

## Teorijski okvir istraživanja

Od svog nastanka brendiranje je simbol porekla, kvaliteta i statusa. Brend omogućava korisnicima da zadovolje potrebe i želje: od garancije stepena kvaliteta i potvrde porekla kupljenog proizvoda/usluge, preko poistovećivanja brenda sa poželjnim idealima i ličnim karakteristikama do zadovoljavanja potrebe za pripadnošću i samopotvrđivanjem.

Autori (Aaker 1991, Aaker 1997, Aaker 1999, Veljković 2010, Rakita i Mitić 2010, Keller i Kotler 2016) dali su definicije brenda u kojima se naglašava vrednost i emocionalna veza koju brendirani proizvod ima za korisnike, kao i visok stepen njihove identifikacije sa brendom i vrednostima koje taj brend propagira. Brend možemo definisati *kao proizvod, uslugu, osobu ili mesto sa kojima se potrošači mogu identifikovati i koji sa sobom nose relevantne, jedinstvene dodatne vrednosti koje zadovoljavaju potrebe korisnika, a ujedno izazivaju i emocije koje se vezuju za taj brend*. Najopštije rečeno, brend predstavlja percepciju korisnika o određenom proizvodu/usluzi, koja ima dodatnu vrednost za potrošača.



Postoje različite karakteristike brenda, od kojih su nam najprihvatljivije one koje su izdvojili Veljković i Đorđević (2010): identitet (*brand identity*), prepoznatljivost (*brand awareness*), vrednost (*brand equity*), lojalnost ili posvećenost brendu (*brand loyalty*).

Identitet brenda (*identity*) je diferenciranje organizacije i proizvoda/usluga od ostalih koje postoje na tržištu, kroz vizuelne karakteristike brenda, misije, vizije i propagirane vrednosti.

Sušтина prepoznatljivosti (*awareness*) brenda je „da su potrošači svesni njegovih karakteristika i vrednosti” (Veljković i Đorđević 2010: 6), što se postiže u okviru ciljne grupe, kroz prilagođavanje reklamne kampanje i kanala komunikacije ciljnoj grupi.

Brendovi povećavaju svoju vrednost (*equity*) tako što za korisnike predstavljaju garanciju kvaliteta i sigurnosti, što se prema Veljkoviću i Đorđeviću (2010) najefikasnije postiže stavljanjem fokusa na emotivne i iskustvene asocijacije korisnika, u kojima su proizvod/usluga garancija očekivanog kvaliteta, pripadnosti supkulturi i pokazatelj posedovanja određenih karakteristika (ličnosti) korisnika. Ovo bi u slučaju organizacije obrazovanja odraslih mogla da bude i dominantna karakteristika, jer obrazovanje „ne nudi samo proizvod ili uslugu, već mnogo više, znanje i umenje, način mišljenja, a time stil i način života” (Alibabić 2002: 62), odnosno ono što autori (Miljković 2010: 210) nazivaju „dodatnom vrednošću”.

Lojalnost brendu (*loyalty*) je verovatnoća da će korisnici u budućnosti koristiti određeni brend, bez obzira na promene tržišnih okolnosti i konkurenciju koja nudi isti tip proizvoda (Veljković i Đorđević 2010). Kako bismo prilikom definisanja termina „lojalnosti brendu“ zahvatili veći spektar osećanja koje jedan brend budi u svojim korisnicima (a anglosaksonska literatura podrazumeva), iskoristili smo trokomponentnu teoriju posvećenosti koju je predložila Ovesni (2014: 157), a koja navodi „posvećenost“ kao pojavu koja u sebi sadrži lojalnost, ali i privrženost i zahvalnost.

Brendiranje je „proces izgradnje svesnosti kod potrošača o postojanju brenda i izgradnje njihove lojalnosti brendu” (Rakita i Mitić 2010: 77). Brend motiviše, poziva na akciju, izaziva emocije, evocira uspomene i gradi poverenje. Pretpostavljamo da je cilj svake organizacije da kreira prepoznatljiv brend pomoću kog će da upravlja vezom između korisnika i usluge.

## **Brend u obrazovanju**

Brend u obrazovanju je uticajan jer ima moć da kroz obrazovanje dublje utiče na društvo i individu. Pored nekoliko istraživanja marketinških strategija i (opšteg) brenda, u stranoj i domaćoj literaturi uviđa se nedostatak istraživanja koja se bave strategijama i akcijama kreiranja brenda organizacija neformalnog obrazovanja, pa smo se zato fokusirali na ovu oblast.

Najvažniji ciljevi brendiranja u kontekstu obrazovanja su privlačenje polaznika, njihovo zadržavanje i formiranje veze sa brendom škole, što se postiže odgovaranjem na potrebe polaznika i obezbeđivanjem ukupnog kvaliteta obrazovne usluge. Brend u obrazovanju možemo posmatrati kao prepoznatljivost organizacije, vrednost znanja i garanciju kvaliteta koji određena obrazovna organizacija poseduje. Sa druge strane, privlačan brend obrazovne organizacije uzrokuje emotivnu povezanost, pripadnost i sliku koju učenici grade o sebi samim tim što pohađaju neku određenu školu.

Kako bi tržišne organizacije bile sposobne da izađu u susret zahtevima poslovne sredine koja se konstantno menja, moraju i same da se menjaju u skladu sa sredinom (Đorđević-Boljanović 2010). Mišljenja smo da su agilnost, prilagodljivost i brzo odgovaranje na promene sredine bitne osobine konkurentnih i kvalitetnih obrazovnih organizacija.

## **Metodološki okvir istraživanja**

Kao model istraživanja koristili smo multiplu studiju slučaja (menadžere i polaznike tri organizacije neformalnog obrazovanja) u okviru koje je kombinovana kvantitativna i kvalitativna istraživačka paradigma. Cilj istraživanja je utvrđivanje karakteristika brendova organizacija neformalnog obrazovanja, kao i načina na koji su kreirani. Cilj smo operacionalizovali kroz tri zadatka. Prvim zadatkom smo želeli da saznamo da li postoji veza između aktivnosti brendiranja organizacija neformalnog obrazovanja i nekih njenih kontingencijskih faktora. Drugi zadatak istraživanja je utvrđivanje i opis aktivnosti organizacija neformalnog obrazovanja koje su usmerene na kreiranje brenda, dok u trećem zadatku pokušavamo da utvrdimo da li polaznici organizacija neformalnog obrazovanja smatraju da je škola koju pohađaju dosegla status brenda.

Kvantitativnu istraživačku paradigmu smo koristili u trećem zadatku u okviru koga smo utvrdili percepciju korisnika obrazovne usluge o pružaocu usluge kao obrazovnom brendu, operacionalizovanu preko percepcije polaznika o razvijenosti elemenata brenda obrazovne organizacije koju pohađaju: identitet organizacije, njena prepoznatljivost, vrednost i lojalnost koju joj iskazuju polaznici. Koristili smo deskriptivnu metodu, a u okviru nje anketiranje i skaliranje. Instrument je sačinjavala baterija instrumenta sastavljena od ankete i skale likertovog tipa, sa 50 ajtema, a relijabilnost instrumenta je visoka sa skorom od .952 Crombach's Alpha. Uzorak je prigodan i obuhvata 68 ispitanika iz tri beogradske škole stranog jezika: škola „E“ (24 ispitanika), škola „B“ (22 ispitanika) i škola „I“ (22 ispitanika).

Kvalitativnu paradigmu smo primenili u okviru prva dva zadatka istraživanja. Imali smo dve kompleksne jedinice posmatranja: kontingencijske faktore analiziranih organizacija i aktivnosti brendiranja organizacija neformalnog obrazovanja. I ovde smo koristili deskriptivnu metodu, a u okviru nje intervjuisanje i analizu sadržaja dokumentacije. Kao instrumenti, korišćeni su polustrukturirani intervju kojim smo intervjuisali po jednog menadžera iz svake od obrazovnih organizacija, a za analizu sadržaja dokumentacije koristili smo protokol. Polustrukturirani intervju se sastojao od 21 otvorenog pitanja kojima smo ispitivali kontingencijske karakteristike obrazovne organizacije, viziju pojedinačnih elemenata brenda obrazovne organizacije i akcije koje su usmerene na njihovo građenje.

## **Analiza i interpretacija rezultata istraživanja**

### *Povezanost između aktivnosti brendiranja organizacija neformalnog obrazovanja i nekih njihovih kontingencijskih faktora*

Istraživanjem smo ispitali vezu između aktivnosti brendiranja organizacija neformalnog obrazovanja i kontingencijskih faktora, ali nažalost, većinu kontingencijskih faktora ispitivane organizacije smatraju poslovnom tajnom, pa smo se morali zadovoljiti tehnologijom, veličinom i starošću.

Škola „E“ je najmlađa od analiziranih organizacija – osnovana je 2000. godine u Beogradu, a posle dve decenije rada nalazi se na 11 lokacija u gradu.

Tehnički uslovi za rad su optimalni, u šta smo se posetom i uverili. Tehnologija pružanja obrazovnih usluga se zasniva na pristupu „licem u lice“. Smatraju da imaju jedinstven didaktički pristup, jer koriste interaktivne metode poučavanja. Čini nam se da je relativna mladost organizacije omogućila da se prilagođavaju tržištu, koristeći savremene načine oglašavanja, praćenja interesovanja polaznika i prepoznavanja potreba tržišta, ali i da u svoju organizacionu strukturu uvrste marketinški sektor, koji se mnogo lakše uvodi prilikom osnivanja institucije, nego tokom njenog kasnijeg poslovanja (Miljković 2009). Zbog svoje mladosti, škola može da redizajnira i modernizuje svoje logotipe i boje prateći modne trendove na tržištu. Prednost mlade organizacije je što nije „okoštala“ u svojoj tradiciji, tako da je „E“ koristio taj potencijal kroz svoju ponudu, istražujući potrebe korisnika i nudeći im odgovarajuće kurseve. Sa druge strane, relativna mladost mogla je da dovede do upitnog kvaliteta ili nepoverenja korisnika u školu. To je predupređeno sistemom koji osigurava standardizaciju kvaliteta nastave, kao i usavršavanjem profesora, a lojalnost korisnika pokušavaju da dostignu i posebnim pogodnostima koje im nude.

Škola „B“ je franšiza škole osnovane 1878. godine u SAD-u, sa trenutno 550 lokacija u svetu. Prva škola ovoga lanca u Beogradu je otvorena 1914. godine, a trenutno u njemu posluje na četiri lokacije. Tehnički uslovi za rad su solidni, a tehnologija pružanja obrazovnih usluga je „licem u lice“. I ova škola tvrdi da radi po jedinstvenoj metodici, konverzacijom na ciljnom jeziku, bez prevođenja, sa instruktorima koji su maternji govornici. Od sve tri analizirane škole samo ova baštini globalni brend, marketinšku strategiju, većinu akcija i ima malo prostora za prilagođavanje lokalnom tržištu. Starost, odnosno tradicija, diktira i identitet, ali i metodiku rada. Organizacija garantuje kvalitet na svakoj svojoj lokaciji i to što je sertifikat škole „B“ poznat i van naše zemlje, daje dobru osnovu za razvijanje reklamnih kampanja. Visoka cena usluge (viša u odnosu na druge dve škole) i mali broj lokacija doprinose osećaju ekskluzivnosti polaznika. Možemo konstatovati da škola „B“ gradi brend preuzimajući vizuelni identitet i prepoznatljivost globalnog brenda, obećavajući polaznicima svetski poznat kvalitet i sertifikat globalne vrednosti.

Škola „I“ spada u škole sa dugom tradicijom (osnovana je 1952. godine), a pohađalo ju je preko 550.000 polaznika i izdala je 670 naslova u ukupnom tiražu od oko 1.000.000 primeraka. Trenutno se nalazi na preko 20 lokacija u Beogradu

(24 lokacije na kojima održava nastavu za decu i 6 lokacija za odrasle), a tehnologija rada („licem u lice“) standardizovana je u toj meri da je škola „I“ ovlašćeni centar za polaganje međunarodno priznatih ispita TOEFL iBT, TOEIC, PMI. Kao velika organizacija sa dugom tradicijom, razvila je prepoznatljivost među ciljnom grupom i očekivanja po pitanju nastave, profesora i vrednosti, ali prema našem mišljenju, struktura organizacije je okoštala i nasleđena iz ranijeg perioda, sa prosečnom opremljenošću učionica (što smo utvrdili prilikom obilaska škole) i pristupačnom cenom kurseva. Zaključke o okoštaloj organizacionoj strukturi izvodimo iz činjenice da funkcija marketinga nije organizaciono izdvojena, već se jedan deo profesora bavi njime. Institucija pokušava da zadrži brend kreiran u prošlosti, bez želje da ga menja i redizajnira. Osavremenjavanje brenda i upravljanje njegovom promenom definitivno su izazovi sa kojima će se škola “I” susresti u budućnosti.

*Aktivnosti organizacija neformalnog obrazovanja koje su usmerene na kreiranje brenda*

Što se tiče *identiteta*, škola “E” je razvila logo, dominantne boje i karakterističan font, koji osmišljavaju i redizajniraju na 4-5 godina i prilagođavaju trendovima. U misiji, viziji i vrednostima, škola naglašava društvene vrednosti, uvažava savremene trendove, a apostrofira intelektualni i socijalni razvoj polaznika. Ono što doprinosi kreiranju identiteta škole “E” je razvijen marketinški sektor, usmeren na analizu snaga i slabosti škole, praćenje efekata promotivnih kampanja i pozicije brenda. Menadžer škole naglašava da je analitika najvažnija u marketinškom sektoru, jer otkriva prostor za poboljšanje. Škola nije forsirala jednu ciljnu grupu, već imaju ponudu za sve uzraste, koji su podjednako zastupljeni u marketinškim kampanjama. Nastavnici su članovi profesionalnih udruženja, kreiraju ponude i programe u skladu sa potrebama polaznika. Ostvarujući *prepoznatljivost* škole, marketinško odeljenje vrši istraživanja anketiranjem polaznika, a koriste i SEO<sup>41</sup> istraživanja, uz targetirane kampanje na internetu, nove internet alate i merenje posećenosti sajtova. U izboru reklamnih kanala preferiraju internet, društvene mreže, zakup internet

---

<sup>4</sup> *Search Engine Optimization* jeste proces dizajniranja, pisanja, kodiranja, programiranja i skriptovanja internet sajta u cilju boljeg rangiranja na pretraživačima, a može da meri i posećenost sajta.

domena, u odnosu na tradicionalno reklamiranje uz pomoć flajera, oglasa i sl. Kvalitet obrazovnih usluga je dominantna *vrednost* na koju se škola "E" oslanja i koju sistematski razvija kroz istraživanje zadovoljstva polaznika, nenajavljene posete supervizora časovima, stručno usavršavanje zaposlenih. Nastavnici su osnovni nosioci vrednosti škole, koje manifestuju kroz svoj afirmativan pristup, komunikaciju i kompetentnost. Sve aktivnosti su usmerene na kvalitet obrazovne ponude, što treba da stvori i *lojalnost* kod polaznika. Postoje i akcije nagrađivanja lojalnosti korisnika: *loyalty* i *studentske benefit* kartice. Škola sistematski vrši istraživanja lojalnosti polaznika anketiranjem.

Škola „B“ je franšiza lanaca škola za strane jezike iz SAD-a, i *identitet* u potpunosti kreira i crpi iz svoje matične kuće. Logo, font, boje i misija su uniformni i omogućavaju prepoznatljivost na globalnom nivou. Odgovornost lokalnog menadžmenta je da prilagodi i implementira strategije koje se donose na globalnom nivou, a za tu potrebu se angažuju i eksterni stručnjaci. Škola nije usmerena na usku ciljnu grupu, jer nudi kurseve za više kategorija, što je analizom dokumentacije i potvrđeno. Identitet grade na metodu nastave koja je na ciljanom jeziku, bez prevođenja na maternji, grupe su male i učenje se bazira na realnim životnim situacijama i konverzaciji. Na kvalitet nastavnika se obraća posebna pažnja: svi su visoko kvalifikovani, izvorni govornici, svi prolaze posebnu didaktičku obuku, a njihov rad se periodično proverava. Da li je ostvarila *prepoznatljivost* škola „B“ proverava anketiranjem polaznika. Kako bi bili prepoznatljivi koriste oglašavanje na internetu i društvenim mrežama, ali i štampane medije zbog starijih generacija. I u ovoj školi, profesori su nosioci *vrednosti* škole. Menadžer škole „B“ u metodici rada i malim grupama vidi posebnu vrednost, a kvalitetu doprinosi i periodično istraživanje mišljenja korisnika usluga. *Lojalnost* škola „B“ ostvaruje kroz kvalitet usluge, dobre rezultate obrazovnog procesa, samopouzdanje koje njihovi učenici steknu uz pomoć kurseva, a postoje i popusti prilikom ponovnog upisa. Za utvrđivanje lojalnosti škola koristi anketiranje.

Škola „I“ ima jasan vizuelni *identitet* koji nije menjala, a u misiji se naglašava status škole kao lidera, koji se dostiže korišćenjem metoda nastave koje je sama razvila, ali i vlastitom izdavačkom delatnošću i kreiranjem audio-vizuelnih pomagala u nastavi. Ciljne grupe škole su različite. U kampanjama koriste digitalne medije, ali i promotivne aktivnosti koje organizuju po univerzitetima, školama, korporacijama. Nosilac identiteta škole je nastavno osoblje koje čine isključivo

diplomirani filolozi, a na tržištu ih ističu i akreditacije za polaganje TOEFL iBT, TOEIC, PMI ispita. Za istraživanje *prepoznatljivosti* na tržištu obrazovanja škola koristi ankete, a prema rečima menadžera koriste „apsolutno sve medije“ i prilagođavaju reklamne kampanje ciljnim grupama i njihovim kanalima. U istraživanjima koriste i SEO što je, pored anketa učenika, najprecizniji način da provere uspešnost kampanja i broj poseta svom sajtu. Istraživanja škole su usmerena i na kvalitet obrazovne usluge, koji smatraju nosiocem osnovnih *vrednosti* škole. Pored bavljenja sobom, škola istraživanjima utvrđuje novosti na tržištu, posebno proučavajući aktivnosti konkurencije. Škola „I“ veoma vrednuje *lojalnost* i posvećenost svojih polaznika, koje pokušava da ostvari preko kvaliteta nastavnog kadra. Lojalnost pokušava da ostvari i uz pomoć popusta koji daje prilikom ponovnog upisa, ali pri tome treba imati u vidu procenu polaznika da kvalitet dobijene usluge ne opravdava visinu školarine ove organizacije.

*Percepcija korisnika obrazovne usluge o pružaocu usluge kao obrazovnom brendu*

Uz pomoć aritmetičke sredine procene četiri indikatora brenda (identiteta, prepoznatljivosti, vrednosti i lojalnosti) i frekvencije odgovora polaznika, dobijamo procenu svake od analiziranih obrazovnih organizacija kao o eventualnom obrazovnom brendu. Da li među školama stranog jezika u Srbiji postoje obrazovni brendovi, i kakve su karakteristike pojedinih indikatora potencijalnih obrazovnih brendova analiziranih škola, prikazaćemo u redovima koji slede.

*Percepcija korisnika obrazovne usluge o školi „E“ kao obrazovnom brendu.* Većina ispitanika smatra da škola “E” poseduje karakteristike brenda (Tabela broj 1).

**Tabela broj 1:** Procena karakteristika brenda škole „E“

Karakteristike brenda škole „E“	Frekvencije potvrđenih odgovora	Procenat
Škola „E“ je prepoznatljiva na tržištu.	19	79.1
Škola „E“ ima razvijen identitet.	17	70.8
Polaznici škole „E“ su joj lojalni.	17	70.8
Škola „E“ nudi posebne vrednosti.	16	66.7

Od karakteristika najlošije je procenjena vrednost školovanja u ovoj organizaciji. Od indikatora vrednosti škole „E“, najveću aritmetičku sredinu dobili su njeni nastavnici kao nosioci vrednosti (4.17), dok je najmanji skor dobila cena školovanja (2.87), kao reprezent vrednosti kurseva. Ukupna aritmetička sredina vrednosti škole jezika „E“ je 3.61 što znači da, iako ispitanici smatraju da postoje vrednosti koju donosi školovanje u njoj, i dalje postoji značajan prostor za poboljšanje.

Na drugom i trećem mestu procene ispitanika su razvijenost lojalnosti polaznika škole i njen identitet. Što se tiče identiteta škole „E“, najizraženiji indikator je bio vizuelni identitet organizacije (AS: 4.04), dok je najlošije procenjeno značajno razlikovanje ove organizacije od drugih (AS: 3.29). Aritmetička sredina mišljenja ispitanika o postojanju identiteta škole „E“ je 3.7, što je dovoljno za konstataciju o postojanju ove karakteristike brenda.

Kada govorimo o lojalnosti korisnika usluge školi „E“, nju smo istraživali preko 16 pitanja, čija AS iznosi 3.8. Indikator iz ove grupe, koji je imao najvišu aritmetičku sredinu jeste lojalnost školi jer je ona uigran sistem (4.2), a najmanji skor je dobila vrednost sertifikata škole kao razloga lojalnosti (3.41). Ovi podaci su od značaja za obrazovnu organizaciju, jer korisnici koji imaju privrženost nekom brendu ponovo biraju isti i preferiraju „svoj brend“ naspram drugih ponuđenih.

Najviše ispitanika iz škole „E“ je navelo prepoznatljivost na tržištu kao njenu najizraženiju karakteristiku (AS: 3.73). Prepoznatljivost brenda je bitna jer izdvaja školu od konkurencije. Najviše skorove od indikatora ove karakteristike je dobila poznatost među širom javnošću (4.37), a najniže škola „E“ kao prvi izbor prilikom odabira škole jezika (3.33).

Na kraju, možemo konstatovati da *korisnici obrazovne usluge percipiraju školu „E“ kao brend*, jer je skor aritmetičke sredine 3.73, u mogućem rasponu od 1 do 5. Distribucija odgovora ispitanika o školi „E“ kao brendu prikazana je u Tabeli br. 2.



**Tabela broj 2:** Frekvencija odgovora ispitanika o školi „E“ kao obrazovnom brendu

	Frekvencije odgovora	Procenat
Uopšte ne smatram školu „E“ za obrazovni brend	1	4.2
Ne smatram školu „E“ za obrazovni brend	1	4.2
Neodlučan/a sam da li je škola „E“ obrazovni brend	3	12.5
Smatram školu „E“ za obrazovni brend	11	45.8
U potpunosti smatram školu „E“ za brend	8	33.3
<i>Ukupno</i>	24	100

*Percepcija korisnika obrazovne usluge o školi „B“ kao obrazovnom brendu.* U slučaju škole „B“, 22 polaznika je procenjivalo da li su u ovoj školi prisutne sve karakteristike brenda, a odgovore smo predstavili u Tabeli broj 3.

**Tabela broj 3:** Procena karakteristika brenda škole „B“

Karakteristike brenda škole „B“	Frekvencije potvrđenih odgovora	Procenat
Škola „B“ ima razvijen identitet.	21	95.5
Polaznici škole „B“ su joj lojalni.	21	95.5
Škola „B“ je prepoznatljiva na tržištu.	19	86.4
Škola „B“ nudi posebne vrednosti.	17	77.3

Od karakteristika brenda najlošije je procenjena vrednost koju školovanje u ovoj organizaciji donosi. Od indikatora vrednosti škole „B“, najveću aritmetičku sredinu dobili su njeni nastavnici kao nosioci vrednosti (4.63), kao i trud škole da održi kvalitet nastave (4.63), dok je najmanji skor dobila cena kursa kao reprezent vrednosti škole (2.59). Aritmetička sredina vrednosti škole jezika “B” je 3.99 što znači da ispitanici smatraju da ona postoji.

Što se tiče identiteta škole “B”, polaznici su sigurni da škola poseduje ovu karakteristiku, o čemu govori ocena (4.57). Svi indikatori identiteta su dobili visoke ocene. Najviši skorovi su kod pitanja o jasno definisanim i komuniciranim ciljevima (4.72) i vizuelnom identitetu (4.68), dok je najmanji skor (mada i dalje vrlo visok: 4.36) dobila tvrdnja da se škola „B“ jasno razlikuje od sličnih na tržištu.

Prepoznatljivost podrazumeva jasno definisanu ciljnu grupu i marketinške aktivnosti prilagođene njoj. Rezultat aktivnosti je brend kao prva asocijacija kada se kod ciljne grupe javi potreba za sferom delatnosti brenda, kao i svest korisnika da je taj brend prilagođen njima. Prema proceni polaznika, škola „B“ je uspela da razvije prepoznatljivost (aritmetička sredina je 4.00). Ipak, da i tu postoji prostor za napredak, kazuje procena sa najmanjim skorom u odnosu na ostale – prisutnost u medijima (3.45), dok je najviši skor dobio ajtem poznatost škole široj javnosti (4.63).

Lojalnost polaznika školi „B“ je vrlo razvijena (AS: 4.33). Najmanji skor su dobili socijalni kontakti kao razlog lojalnosti (3.59), a najviši su rezervisani za školu kao uigran sistem (4.68), poverenje između nastavnika i polaznika (4.68) i tvrdnju da bi ponovo upisali ovu školu (4.72).

Na osnovu aritmetičke sredine, možemo konstatovati da *korisnici obrazovne usluge škole „B“ percipiraju ovu školu kao brend*, jer je skor 4.20, u mogućem rasponu od 1 do 5. Percepcija distribucije odgovora ispitanika o školi „B“ kao brendu prikazana je u Tabeli broj 4.

**Tabela broj 4:** Frekvencija odgovora ispitanika o školi „B“ kao obrazovnom brendu

	Frekvencije odgovora	Procenat
Neodlučan/a sam da li je škola „B“ obrazovni brend	1	4.5
Smatram školu „B“ za obrazovni brend	10	45.5
U potpunosti smatram školu „B“ za brend	11	50
<i>Ukupno</i>	22	100

*Percepcija korisnika obrazovne usluge o školi „I“ kao obrazovnom brendu.* Istraživanje je pokazalo (Tabela broj 5) da najviše polaznika smatra da škola ima lojalnost korisnika svojih usluga, a da su joj najmanje izražene posebne vrednosti.

**Tabela broj 5:** Procena karakteristika brenda škole „I“

Karakteristike brenda škole „I“	Frekvencije potvrdnih odgovora	Procenat
Polaznici škole „I“ su joj lojalni.	18	81.9
Škola „I“ ima razvijen identitet.	16	72.7
Škola „I“ je prepoznatljiva na tržištu.	14	63.6
Škola „I“ nudi posebne vrednosti.	13	59.1

Lojalnost školi “I” je od strane ispitanika procenjena sa srednjom ocenom 3.94. Socijalni kontakti su se pokazali kao najmanji razlog za lojanost (3.45), dok je poverenje između nastavnika i polaznika procenjeno sa najvećim skorom (4.31).

Što se tiče identiteta, aritmetička sredina odgovora je iznosila 3.95, što kazuje da polaznici smatraju da škola ima razvijenu ovu karakteristiku. Od indikatora identiteta škole, najniži skor je dobio vizuelni identitet škole (3.36), dok su najviši skorovi pripali vrednostima škole kao delu njenog identiteta, koje dele i njeni polaznici (4.45).

Prepoznatljivost obrazovne organizacije “I” postoji (AS: 3.63), a u okviru nje ispitanici su najlošije procenili kampanje koje škola sprovodi kako bi im privukla pažnju (AS: 2.45). Interesantno je da najviši skor imaju preporuke škole, koju su ispitanici dobili od bliskih im osoba (4.45).

Školovanje u školi “I” donosi polaznicima dodatne vrednosti (3.74), u okviru kojih je najlošije procenjena tvrdnja vezana za opravdanost visine školarine koja odgovara dobijenoj usluzi (2.63), dok su najveći skor dobili pouzdanost škole i kvalitet profesora (po 4.31).

Možemo konstatovati da *polaznici škole „I“ percipiraju školu kao brend*, jer je skor aritmetičke sredine 3.81, u mogućem rasponu od 1 do 5. Distribucija odgovora ispitanika o školi „I“ kao brendu prikazana je u Tabeli broj 6.

**Tabela broj 6:** Frekvencija odgovora ispitanika o školi „I“ kao obrazovnom brendu

	Frekvencije odgovora	Procenat
Neodlučan/a sam da li je škola „I“ obrazovni brend	4	18.2
Smatram školu „I“ za obrazovni brend	13	59.1
U potpunosti smatram školu „I“ za brend	5	22.7
<i>Ukupno</i>	22	100

Rezultati istraživanja pokazuju da se sve tri škole stranog jezika mogu smatrati obrazovnim brendom, na osnovu čega možemo zaključiti da se brendiranje koristi kao alat za optimizaciju pozicioniranja na tržištu obrazovanja odraslih.

## Zaključak

Rezultati ukazuju da je uloga kreatora brend-strategija da kombinuju kontingencijske faktore organizacije, karakteristike nastavnog kadra, prilike i izazove tržišta, kao i potrebe i želje korisnika, kako bi organizacije na najbolji način realizovale svoju misiju i viziju i bile konkurentne u oblasti svoga delovanja. Sve tri analizirane organizacije neformalnog obrazovanja odraslih mogu se smatrati obrazovnim brendom, a interesantno je da su sve tri uspele da se realizuju kao brend u vrlo širokoj populaciji, odnosno, ciljne grupe su im vrlo diverzifikovane. To su uspele zahvaljujući kontingencijskom faktoru *veličine institucije*, a različitom kombinacijom marketinškog miksa pronašle su put do korisnika svojih obrazovnih usluga, koje su kreirane po njihovoj meri. Da bi to bilo moguće sve tri organizacije su svoje resurse posvetile *istraživanju*, kako potreba i karakteristika svojih korisnika, tako i njihovog zadovoljstva obrazovnom uslugom. Istraživanja nisu ograničili na svoje korisnike, već se i konkurencija našla pod istraživačkom lupom. U tome im pomažu različite mogućnosti koje nude *digitalni alati*, kako po pitanju istraživanja, tako i po pitanju promotivnih aktivnosti i komunikacije sa ciljnim grupama. Ono što se u karakteristikama analiziranih obrazovnih brendova može zapaziti jeste da je u sva tri analizirana slučaja, od četiri karakteristike brenda *vrednost* najmanje izražena. Ovo nam govori da obrazovne organizacije upravo u okviru ove karakteristike imaju najviše prostora za napredak i razvoj. Vrednost bi zapravo trebala da bude „najandragoškija“ karakteristika obrazovnog brenda, jer je obrazovanje vrednost po sebi, a osim konkretnog razvijanja znanja, veštine ili stava, ona nudi i stil i način života, pogled na svet, smisao. Značajno je što su u sva tri slučaja *nastavnici* vodeći nosioci vrednosti. Istraživanje pokazuje da škole koje su dosegle status brenda pažljivo selektuju nastavne kadrove i da dosta ulažu u njihovo kontinuirano stručno usavršavanje. Škole su svesne da u očima korisnika, nastavnik je osoba koja predstavlja školu i koja opredmećuje obrazovnu uslugu. Nastavni kadar je toliko bitan u marketingu da su ga mnogi andragoški autori (Alibabić 2002; Miljković i Kovačević 2011; Miljković i Đurić 2017) uvrstili u marketinški miks kao peti elemenat. Sa druge strane, prevelika zavisnost obrazovne organizacije od nastavnika može biti opasnost po školu – nisu retki slučajevi da nastavnici napuste školu i povedu većinu polaznika, jer se čini da će pre polaznici biti lojalni nastavniku nego ustanovi. To nam govori

da škole moraju da vode računa o organizacionoj kulturi i klimi, i da učine sve kako bi njihovo nastavno osoblje bilo vrhunsko, ali i zadovoljno u isto vreme. Znamo da je svaka škola specifična i da je priča za sebe. Ali nakon istraživanja, ako bismo morali da sažmemo uspeh analiziranih obrazovnih organizacija i damo u tri reči „recept“ za kreiranje brenda u neformalnom obrazovanju, on bi sadržao: *istraživanja*, *strategije* koje su usmerene na ciljne grupe, a zasnovane na rezultatima istraživanja i kvalitetni *nastavni kadar* kao preduslov za uspeh u brendiranju organizacija neformalnog obrazovanja.

# Branding Foreign Language Schools as Organizations of Non-formal Adult Education

**Abstract:** A brand could be named as the marketing goal of any organization, including the educational one. The issue of brand in education is becoming more and more actual, but the current focus of the scientific community has remained mainly on branding higher education, while non-formal adult education organizations on this issue have been largely ignored. Therefore, we conducted research to determine whether users of non-formal education organizations perceive the educational service provider as a brand, as well as to identify which activities are carried out by non-formal education organizations to reach this level of connection with their users. The research used a combination of quantitative-qualitative research paradigm, with a multiple case study as a research model and a descriptive method as the dominant one. The research sample consists of managers and students of the analyzed foreign language schools. The results of the research indicate that non-formal education organizations in Serbia follow world trends and make efforts to achieve the status of an educational brand, that branding is not a uniform process, and that each organization and their strategies have certain specifics.

**Keywords:** brand in education, branding, non-formal education organizations, adult education, foreign language schools.

## Literatura

- Alibabić, Š. 2002. *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: IPA.
- Aaker, J. 1997. Dimensions of brand personality. *Journal of marketing research*. 34, (3), str. 347-356.
- Aaker, J. 1999. The malleable self: The role of self-expression in persuasion. *Journal of marketing research*. 36, (1), str. 45-57.
- Aaker, D. 1991. *Building strong brands*. New York: The free press.
- Đorđević-Boljanović, J. 2010. Organizaciona kultura kao faktor uticaja na efektivnost programa menadžmenta znanja. *Singidunum review*. 5 (2), str. 163-171.
- Keller, K., Kotler, P. 2016. *Marketing Management* (15th Edition). London: Pearson.
- Miljković, J. 2009. Marketing institucija visokog obrazovanja – studija slučaja. *Andragoške studije*. (2), str. 323-337.
- Miljković, J. 2010. Professionalization of High Educational Institutions Marketing in Context of Crisis. In: Medić, S., Ebner, R., Popović, K. (eds.) (2010). *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession*. Belgrade: DPA, IPA, EAEA, AES. pp. 207-220.
- Miljković, J.; Kovačević, J. 2011. Elementi marketing miksa kao činioci visooobrazovne institucije. *Andragoške studije*. (1), str. 135-146.
- Miljković, J.; Đuričić, M. 2017. Marketing miks kao činilac posećivanja profesionalnih pozorišnih predstava. *Obrazovanje odraslih*. (1-2), str. 53-74.
- Ovesni, K. 2014. Posvećenost zaposlenih – element evaluacije i oslonac strategije unapređivanja kvaliteta. U: Knežić, B., Pejatović, A., Milošević, Z. (ured.) (2014). *Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, str. 155-175.
- Rakita, B.; Mitić, S. 2010. Efekti transferisanja imidža kroz strategije kobrendiranja i ekstenzije brenda. *Marketing*. 41(2), str. 75-86.
- Veljković, S. 2010. *Brend menadžment u savremenim tržišnim uslovima*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.
- Veljković, S.; Đorđević, A. 2010. Vrednost brenda za potrošače i preduzeća. *Marketing*. 41(1), str. 3-16.



Mirza Mahmutović<sup>1</sup>

## Škola u oblaku: online platforme kao posrednici obrazovanja

**Sažetak:** U radu se problematiziraju procesi implementacije digitalnih platformi, osobite skupine mrežnih medija, u polju obrazovanja. Kritički se razmatraju učinci mehanizama platformi na dosadašnje koncepte učenja, posebno ideju obrazovanja kao općeg dobra. Posebna pažnja se poklanja implikacijama „pandemijske pedagogije“ uvjetovane pojavom bolesti COVID-19 na rekonfiguraciju dosadašnjih praksi i institucija obrazovanja. Rad upućuje na plodotvornost interdisciplinarnog dijaloga medijskih studija i sociologije obrazovanja u analizi dinamike i preobražaja suvremenih obrazovnih sistema.

**Ključne riječi:** platforme, digitalni mediji, obrazovanje, edtech industrija, COVID-19.

---

<sup>1</sup> Dr. sci. Mirza Mahmutović, vanredni profesor, Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet. Adresa: dr. Tihomila Markovića 1, 75000 Tuzla, Bosna i Hercegovina. E-mail: mirza.mahmutovic@unitz.ba.

## Platformizacija obrazovanja, *cui bono?*

Brojne su studije mrežnih medija (npr. Helmond 2015; Van Dijck 2013; Gillespie 2010) skrenule pažnju na ekspanziju *digitalnih platformi* tokom posljednja dva desetljeća i važnost razmatranja implikacija ovih procesa na reorganizaciju društvenih interakcija i institucija, uključujući i polje obrazovanja.

U akademskom diskursu (Zuboff 2019; Yeung 2018; Bauman et al. 2014) posebna zabrinutost izražena je u pogledu odnosa moći, struktura dominacije i obrazaca nadzora koji su uspostavljeni unutar ovog „platformskog ekosistema“. Prema pojedinim autorima (Van Dijck, Poell i De Waal 2018; Galloway 2018; Gehl 2013), sporno je što infrastrukturu ekosistema, od koje suštinski zavisi funkcioniranje online prostora Sjeverne Amerike i Europe, kontrolira (i posjeduje) pet visokotehnoloških korporacija, Google-Alphabet, Facebook, Apple, Amazon i Microsoft, tzv. „velika petorka“.<sup>2</sup> Van Dijck, Poell i De Waal (2018: 12) upućuju na niz proturječnosti koji karakterizira ovo socio-tehnološko okruženje. Korporativni slogani i retoričke figure tako prenaplaćavaju, nerijetko s utopijskim konotacijama, određene pretpostavljene potencijale platformi (egalitarnu narav, služenje interesima zajednice, neutralnost i agnosticizam kao vrijednosne orijentacije, lokalne učinke, promicanje tzv. pristupa „odozdo prema gore“ s ciljem „osnaživanja korisnika“, itd.). Istovremeno, s druge strane, strateški se previđaju njihova stvarna obilježja (hijerarhijsko ustrojstvo, korporativno-komercijalni interesi, promicanje neoliberalnih vrijednosti, globalni opseg djelovanja, netransparentnost mehanizama u pozadini rada servisa samim korisnicima, itd.).

Ovi autori prave razliku između dva tipa platformi. *Infrastrukturne platforme* obrazuju jezgro ekosistema, osnovu na kojoj se razvijaju svi ostali servisi. One djeluju kao svojevrsni „online vratari“, koji kontroliraju ključna čvorišta mreže posredstvom kojih se usmjeravaju, obrađuju i pohranjuju tokovi podataka. Većinu ključnih infrastrukturnih resursa, koje čine okosnicu zapadnog „platformskog ekosistema“, osigurava „velika petorka“. Uskraćivanje pristupa infrastrukturnim uslugama koje kontrolira ova skupina korporacija, praksa koju u javnom diskursu izražava sve učestaliji termin „deplatformizacija“, upućuje na

<sup>2</sup> U geopolitičkom smislu, jedina „protuteža“ okruženju koji kontrolira „velika petorka“ čini „kineski ekosistem“, u kojem isto tako dominira nekolicina velikih tvrtki, kao što su Alibaba, Baidu, JD.com, Tencent, pod snažnim utjecajem države.

asimetrične odnose moći i mehanizme ovisnosti koji prevladavaju unutar ovog okruženja.

Drugi tip, *sektorske platforme*, ciljano su usmjerene na pružanje usluga za jedan specifični sektor, poput prijevoza, ugostiteljstva, zdravstva, a sve više i obrazovanja. Tipično se (samo) predstavljaju kao „poveznice“ koje spajaju „korisnike“ sa „pružateljima usluga“. Neke od najuspješnijih sektorskih platformi, kao što je Uber u sektoru urbanog transporta ili Coursera u oblasti obrazovanja, same većinom ne zapošljavaju radnike koji opslužuju sektor u kojem djeluju (u ovom slučaju, vozače odnosno nastavno osoblje), uglavnom ne posjeduju materijalne resurse neophodne za rad u sektoru (prijevozna sredstva, odnosno školske zgrade i nastavna pomagala), a nerijetko sami ni ne proizvode dobra niti nude usluge ključne za sektor (prijevoz, odnosno osmišljavanje kurseva). Sektorske platforme stoga zavise, s jedne strane, od skupa pojedinaca i organizacija koje pružaju usluge krajnjim korisnicima. S druge strane, platforme omogućavaju i oblikuju odnose između obje skupine na određeni način, promovirajući u procesu posredovanja osobite vrijednosti. „Velika petorka“ snažno je prisutna, važno je naglasiti, i unutar okruženja sektorskih platformi, a integracija usluga oba tipa platformi čini ove korporacije vrlo utjecajnim akterima u globalnom online prostoru.

Ekspanzija platformi namijenjenih obrazovanju tokom posljednjeg desetljeća, samo razumijevanje obrazovanja kao jednog od poslovnih sektora visokotehnoloških tvrtki, potakla je interdisciplinarna proučavanja učinaka platformi na dosadašnje koncepte podučavanja i učenja (Williamson 2020; 2017; Selwyn Henderson i Chao 2016; Van Dijck i Poell 2015; Ashman et al. 2014; Koedinger, McLaughlin i Stamper 2014). Posebna pažnja, naročito u kontekstu europskih država, poklanja se društvenopolitičkim učincima implementacije digitalnih platformi u oblasti obrazovanja. Naime, uprkos razlikama u obrazovnim sistemima i politikama, europske države povezuje tradicija vrednovanja obrazovanja kao općeg dobra. Riječ je, u osnovi, o normativno pretpostavljenom odnosu između demokratskog uređenja i javno finansiranog sistema obrazovanja, čija se funkcija ne iscrpljuje u izobrazbi pojedinca (ovladavanje vještinama potrebnim za tržište rada), nego teži obrazovanju emancipiranog, samomislećeg, slobodnog čovjeka (Rupčić 2015). Bildung koncept klasični je simbol takve filozofije obrazovanja. Ideja obrazovanja kao općeg dobra sadrži tako određeni

korpus normativno pretpostavljenih vrijednosti: obrazovanje kao pokretač društvenoekonomske jednakosti, priuštvost obrazovanja, kurikulumi usmjereni usvajanju znanja, a ne samo kompetencija, autonomija nastavnika, organizacija i status škola kao javnih ustanova, itd. Ključno je pitanje, u tom kontekstu, odnosa (ili tenzija) između vrijednosti koje pretpostavlja sistem javnog obrazovanja i novih koncepata učenja koje promoviraju edukacijske platforme.

Koncept personaliziranog učenja, na primjer, temelji se na praćenju rada učenika i učitelja u realnom vremenu, kontinuiranom prikupljanju podataka i evaluaciji performansi pomoću automatizirane analize podataka. Osim što primat daje usvajanju specifičnih vještina koje definira tržište rada, također pretpostavlja središnju ulogu nauke o podacima u pedagoškom procesu, uz nastavnike i obrazovne ustanove legitimizira autoritet tzv. data znanstvenika, algoritama i korporacija, a također preobražava granice između privatne i javne sfere (dom kao učionica, upotreba privatnih podataka, odsustvo sistema javne kontrole, itd.). Sektorske platforme orijentirane ka obrazovanju tako reorganiziraju procese učenja i podučavanja prema normama koje prevladavaju unutar ovog ekosistema, a na koje snažno utječu činioци kao što su korporativno vlasništvo, poslovni modeli zasnovani na privatiziranju, kodiranju i monetiziranju (online) ponašanja korisnika i algoritamsko ustrojstvo platformi.

U ovom radu zalažemo se za razvoj interdisciplinarnog okvira za kritičko sagledavanje dinamike restrukturiranja polja obrazovanja koju uvjetuju, iniciraju i usmjeravaju akteri „platformskog ekosistema“. Oslanjamo se na nalaze studija digitalnih medija i sociologije obrazovanja, s ciljem ispitivanja učinaka online platformi na dosadašnje koncepte učenja i podučavanja. Posebnu pažnju skrećemo na implikacije „pandemijske pedagogije“ (Williamson, Eynon i Potter 2020): u kojoj mjeri je kriza obrazovanja koju je uzrokovala pojava koronavirusa bila iskorištena kao prilika za osnaživanje pozicije visokotehnoloških korporacija i svojevrсни prototip za buduće oblike školovanja?! U konačnici, u funkciji obrazovanja alternativnog razumijevanja upotrebe digitalnih tehnologija u obrazovanju, u zaključku rada upućujemo na potrebu za intervencijama i aktivnijom ulogom civilnog društva i progresivnim politikama u ovim procesima.

## Platforme kao posrednici (mrežnog) obrazovanja

Implementacija platformi u oblasti obrazovanja nije izoliran trend, nego dio širih procesa ekonomizacije, komodifikacije i instrumentalizacije znanja u postindustrijskom društvu (Delić 2017). Iz perspektive studija znanosti i tehnologije (Law 2017), moglo bi se reći kako je uspostavljanje, održavanje i promoviranje obrazovanja kao sektora tehnološke industrije (engl. *edtech industry*) učinak djelovanja heterogene mreže aktera. Iako zauzimaju središnju poziciju, visokotehnološke tvrtke i digitalne tehnologije nisu jedini akteri u ovom okruženju. To su također sve one državne institucije i međunarodne organizacije, koje zahtijevaju veću tržišnu orijentaciju obrazovnog sistema, školske ustanove koje zagovaraju i implementiraju nove prakse školovanja, kao i nevladine organizacije angažirane na kampanjama promicanja novih koncepata učenja. To su, isto tako, i razne tzv. *think tank* organizacije koje osiguravaju intelektualnu potporu novim pristupima obrazovanju, artikuliraju vizije i obećanja oblika školovanja u budućnosti, nude dokaze o potrebama i opravdanosti tehnološki posredovane edukacije, itd. Ovdje se usmjeravamo na jedan aspekt ove dinamike: učinak platformi kao posrednika u procesu učenja i podučavanja, posebno u kontekstu (pre)vrednovanja ideje obrazovanja kao općeg dobra.

Platforme se konvencionalno razumijevaju kao online servisi koji osiguravaju prostor za pohranu i isporuku korisnički generiranog sadržaja (Rogers 2019: 153). Analize upotrebe termina od strane visokotehnoloških tvrtki i samih korisnika (Gillespie 2010) upozoravaju, međutim, na višestruka značenja izraza. U tehničkom smislu, termin upućuje na svojevrсну softversku infrastrukturu na osnovu koje se razvija ekosistem drugih produkata. U širem, društvenopolitičkom kontekstu, izraz konotira stanovitu performativnu infrastrukturu, koja omogućava korisnicima da izraze svoje stavove i osobnosti, izgrade zajednice, ali se i povežu s oglašivačima. Višestrukost značenja posljedica je, prema Gillespie, osobitog diskurzivnog rada aktera koji nastoje, promicanjem određenih značenja, (samo)predstaviti usluge koje nude kao neutralne entitete koji povezuju korisnike. Studije (Napoli 2019; Gillespie 2018; Helmond 2015), međutim, tvrde da su platforme aktivni činioци koji uvjetuju procese u kojima sudjeluju kao posrednici. U skladu s prijedlogom teoretičarke Van Dijck (2013), platforme stoga konceptualiziramo kao socio-tehnološke konstrukte i socio-ekonomske

strukture: programirana tehnološka ustrojstva koja organiziraju odnose između korisnika u skladu s određenim vrijednostima i interesima.

U kontekstu posredovanja obrazovanja, istraživači (Van Dijck, Poell i De Waal 2018: 120-123) upućuju na najmanje tri mehanizma koji usmjeravaju procese u „platformskom ekosistemu“ i potiču restrukturiranja postojećih praksi učenja i podučavanja: operacije datafikacije, personalizacije i komodifikacije.

Datafikacija upućuje na sposobnost mrežnih medija da prevedu različite aspekte života u trenutačno dostupne, pristupačne i pretražive podatke. Naime, platforme su u stanju posredovati razne vrste interakcija pod uvjetom da su prethodno izražene kao kvantificirajući entiteti: kodirani kao mjerljivi podaci koji se dalje mogu analizirati koristeći algoritamske procedure. Tako se svaki oblik aktivnosti posredovan pomoću platformi može prevesti i sačuvati u formi podatka. Na početku, ovi su se podaci tretirali kao nusprodukti upotrebe mrežnih medija prije nego što se uvidio njihov potencijal u svrhe modeliranja i predikcije ponašanja (Zuboff 2019). Operacije datafikacije ciljano su dizajnirane, samom inženjerskom izvedbom, kao nepristupačni i teško uočljivi procesi za većinu korisnika. Isti su mehanizmi automatskog generiranja i prikupljanja podataka operativni i prilikom korištenja uređaja i usluga povezanih s edukacijskim platformama. Prikupljanje podataka o obrazovnim aktivnostima učenika, nastavnika, ali i samih školskih administracija putem tehnologija praćenja podataka u realnom vremenu pruža osnovu za uvođenje i legitimiziranje kvantitativne analitike učenja kao povlaštenog (informatičkog) znanja pomoću kojeg se vrednuje i usmjerava pedagoška praksa (Pierlejewski 2020; Thoutenhoofd 2018; Roberts-Homes 2014). Pojedini autori (Stevenson 2017) smatraju da operacije datafikacije vode sve većem saobražavanju obrazovnog procesa logici brojeva, što omogućava primjenu ne samo raznih standardiziranih obrazaca mjerenja performansi nego i sistema odgovornosti povezanih s nagrađivanjem i sankcioniranjem dostignute razine produktivnosti. Nerijetko se u javnim diskursima pretpostavljene prednosti takvih pristupa u unapređenju učenja predstavljaju kao već empirijski potvrđena dostignuća iako rasprave među znanstvenicima (npr. Selwyn i Gašević 2020) upućuju na značajne razlike u samom razumijevanju ovih procesa.

Personalizacija upućuje na sposobnost platformi da odaberu, filtriraju i prilagode, posredstvom algoritamskih operacija, sadržaje, usluge i produkte prema potrebama i interesima korisnika, a na temelju ranije prikupljenih i

analiziranih podataka. U kontekstu obrazovnih platformi, personalizirano učenje podrazumijeva neprekidno nadgledanje performansi korisnika i kontinuiranu prilagodbu didaktičkih praksi njihovim potrebama, mogućnostima i uspjesima. U većini slučajeva vrlo je teško ustanoviti tačan način rada algoritama ne samo zato što su poslovna tajna nego i što se neprestano mijenjaju u skladu s promjenama u ekosistemu mrežnih medija i korištenju platformi među korisnicima. Istraživači (Ashman et al. 2014) upozoravaju da razumijevanje dugoročnih učinaka personalizacije učenja zahtijeva više istraživanja i uključenost šire zajednice u diskusiju o ovim pitanjima.

Komodifikacija se odnosi na procese preobražavanja online interakcija, odnosno tokova podataka u robu određene tržišne vrijednosti: prakse privatiziranja i monetiziranja korisnički generiranih sadržaja. Podaci prikupljeni posredstvom korištenja obrazovnih platformi imaju, drugim riječima, ne samo pedagošku nego i ekonomsku vrijednost. Studije (Van Dijck, Poell i De Waal 2018: 121) upućuju na ulogu velikih centara za obradu prikupljenih podataka koji posredstvom integriranih poslovnih modela i struktura upravljanja ekstraktuju tržišnu vrijednost i identificiraju potencijalno profitabilne sheme budućih djelovanja. Također, brojni radovi (Wilkinson i Wilkinson 2020; Williamson 2020; Saunders i Ramírez 2017; Werler 2015) naglašavaju vezu između procesa komodifikacije obrazovanja i neoliberalnih politika rekonstruiranja polja obrazovanja prema zahtjevima tržišta. Veća „kompetitivnost“ školskih ustanova, postizanje „izvrsnosti“ u podučavanju, ostvarivanje „zadovoljstva“ učenika i drugi slični izrazi učestali u diskursu o reformama obrazovnog sistema upućuju na to. Potencijali učinkovitosti, pristupačnosti i priuštivosti obično se ističu kao prednosti online oblika obrazovanja, ali o tome još ne postoje, kako tvrde Van Dijck, Poell i De Waal, pouzdani dokazi utemeljeni na istraživanjima. Zaštita privatnosti, sigurnost učenika, jednakost pristupa uslugama, dostupnost tehnologija kao i implikacije na demokratske vrijednosti neka su od otvorenih pitanja procesa komodifikacije.

## „Pandemijska pedagogija“

Pojava bolesti COVID-19, odnosno uvođenje kompleksa mjera s ciljem sprječavanja širenja koronavirusa, naročito tzv. potpunih ili djelomičnih zatvaranja (engl. *lockdown*), uvjetovali su najmanje dva velika poremećaja u oblasti obrazovanja (Williamson i Hogan 2020). Prvi se odnosio na obustavljanje nastave u školama i uvođenje raznih oblika „online učenja“. <sup>3</sup> Drugi je povezan s ulaskom, u svjetskim razmjerima, tzv. edtech industrije u sisteme javnog obrazovanja, uz nastojanje da se epidemiološka kriza iskoristi ne samo za ostvarivanje kratkoročnih ekonomskih probitaka nego i kao katalizator za korjenite reimaginacije praksi i sistema obrazovanja u budućnosti.

Naime, od proglašenja pandemije koronavirusa uočljiva su, tvrde Williamson i Hogan, orkestrirana djelovanja osobite mreže aktera usmjerena zagovaranju pristupa tzv. edtech industrije u rješavanju problema funkcioniranja obrazovnog sistema u uvjetima krize. Oblik obrazovanja na daljinu prilagođen vanrednom stanju (engl. *emergency remote education*) pandemije figurirao je kao ključni zahtjev. Njemu su lako mogle udovoljiti upravo privatne i komercijalne organizacije koje čine okosnicu ovog sektora visokotehnološke industrije jer su imale izgrađene i integrirane resurse, infrastrukturne i sektorske platforme globalnog opsega djelovanja. <sup>4</sup> Brojne visokotehnološke tvrtke vidjele su krizu istovremeno i kao poslovnu priliku za ekspanziju tržišta, ali i situaciju u kojoj su mogle dokazati prednost, opravdanost i korisnost usluga koje nude, a time i dugoročno osnažiti poziciju, prisustvo i utjecaj unutar obrazovnog sistema i nakon okončanja pandemije. Studija Williamson i Hogan (2020: 14-47) također skreće pažnju i na utjecajne promotore rješenja tzv. edtech industrije, čija se djelovanja protežu na više sektora, javni, privatni i neprofitni, kao što su internacionalne multilateralne organizacije, poput Svjetske banke, OECD-a i UNICEF-a, filantropske organizacije, poput Inicijativa Chan Zuckerberg,

<sup>3</sup> Prema podacima UNESCO-a (2021), samo početkom aprila 2020. godine blizu 1,5 milijardi učenika diljem svijeta nije bilo u mogućnosti, zbog mjera zatvaranja, pohađati nastavu u učionicama.

<sup>4</sup> U sektoru obrazovanja to su, na primjer, razne platforme za učenje na daljinu (npr. Google's G Suite, Microsoft 365), menadžment-sistemi (npr. Moodle, Canvas, ClassDojo, EdModo), aplikacije za videokonferencije (npr. Zoom, Skype, Amazon Chime), pružatelji usluga online obrazovanja (npr. Udemy, Coursera, Khan Academy), aplikacije za instant komunikaciju (WhatsApp, Google Hangouts) i niz drugih usluga. Pored platformi i s njima povezanih alatki, velike korporacije kao što su Microsoft, Google i Apple poznati su kao dugogodišnji investitori u proizvode i usluge vezane za obrazovanje (laptopi, tableti i pametne table, uredski paketi, pretraživači naučnih radova, referencijalni sistemi, itd.).



Gates fondacija i Google.org, *think tank* organizacije, itd. Komercijalni pružatelji usluga obrazovanja i organizacije koje zagovaraju njihove usluge uspostavili su, tvrde autori, moćne međunarodne koalicije, javno-privatna partnerstva i druge interesne mreže s ciljem promocije, popularizacije i legitimizacije novih pristupa učenju zasnovanih na platformskoj infrastrukturi kao svojevrsnih prototipa budućih oblika obrazovanja.<sup>5</sup>

Istraživači u tom smislu pišu o „pandemijskoj pedagogiji“ (Williamson, Eynon i Potter 2020; Schwartzman 2020; Ladson-Billings 2021), osobito pristupu obrazovanja koji se afirmirao u kontekstu vanrednog stanja povezanog s pojavom bolesti COVID-19, a čiji su oslonac platforme. Oblici učenja koji se tako realiziraju, uz posredovanje digitalnih medija, pretpostavljaju rekonfiguraciju praksi i institucija obrazovanja u skladu s normama koje privilegira samo ustrojstvo ekosistema. Iako je cjelovito mapiranje preobražaja koje uvjetuje implementacija digitalnih platformi u polju obrazovanja zadatak koje kritičke studije tek trebaju poduzeti, moguće je izdvojiti neke od indikativnih procesa. Ovisnost javnog sistema obrazovanja o privatnoj infrastrukturi globalnih visokotehnoloških korporacija, datafikacija i komodifikacija procesa učenja i podučavanja, privilegiranje pristupa informatičkih znanosti u pedagoškoj praksi, odsustvo odgovornosti i kontrole svih aktera koji su uključeni u obrazovni rad, izmještanje odlučivanja iz kruga odgajatelja, nastavnika i zajednica ka komercijalnim organizacijama, intenziviranje procesa privatizacije i komercijalizacije obrazovanja, promjena prostornih, vremenskih i porodičnih odnosa uslijed relociranja učionice u kućno okruženje, novi oblici digitalnih nejednakosti – samo su neki od nagovještaja dinamike restrukturiranja polja obrazovanja koje je ubrzala pandemija koronavirusa.

---

<sup>5</sup> Neki od primjera ovih koalicija su Partnerstvo globalnog obrazovanja (engl. Global Partnership for Education), Obrazovanje ne može čekati (engl. Education Cannot Wait), Fond za procjenu strateškog utjecaja (engl. Strategic Impact Evaluation Fund), Globalna koalicija za obrazovanje (engl. Global Education Coalition), Alijansa COVID-obrazovanja (engl. COVID-Education Alliance), projekt Wide Open School, itd.

## Zaključak: problemi skrivene i otvorene infrastrukture

Kritičke refleksije učinaka platformi kao posrednika u procesima učenja naravno ne osporavaju važnost digitalnih medija kao obrazovnih tehnologija, nego upućuju na problematične aspekte njihovih konfiguracija.

Iako imaju svoje specifičnosti, sporna pitanja u oblasti obrazovanja treba dovesti u vezu sa središnjim temama kritičkih studija mrežnih medija. Lovink (2018) insistira na usmjeravanju pažnje ka pitanjima mrežne arhitekture i kodiranja društvenih interakcija. Rad i obilježja programiranih tehnoloških ustrojstava moraju se, tvrdi Lovink, učiniti javnim, a nevidljiva infrastruktura politizirati. Stoga je neophodno, prema mišljenju ovog autora, nastaviti pronalaziti modalitete realizacije interneta kao istinske javne infrastrukture, okruženja koje će biti u stanju odbraniti se od korporativne prevlasti i državne kontrole. Žižek (2013) u komentaru o tzv. „računarstvu u oblaku“ kao ključni problem vidi, isto tako, korporativno ustrojstvo online platformi na načelu „javne upotrebe“ i „privatne kontrole“: intencionalne skrivenosti mehanizama koji nadziru funkcioniranje uređaja i usluga od samih korisnika, odnosno normi i interesa koji prožimaju dizajn tehnologije. Gillespie (2010) također kritizira preovlađujući diskurs koji uz platforme vezuje vrijednosti neutralnosti i progresivne otvorenosti, istovremeno otežavajući uvide o stvarnim i suštinskim intervencijama koje platforme svakodnevno poduzimaju prilikom posredovanja društvenih aktivnosti.

S druge strane, važno je kritički razmotriti, kako što upozoravaju Van Dijck, Poell i De Waal (2018), i „alternativne“ inicijative u oblasti obrazovanja koje dolaze od, takoreći, netržišnih aktera, poput organizacija civilnog društva i vladinih institucija, usmjerene promicanju principa kombiniranog učenja (engl. *blended learning*) i otvorenih platformi. Kombiniranje učenja na daljinu i rada u učionicama može poboljšati, smatraju zagovornici ovih oblika nastave, proces učenja, kao i izgradnja platformi s otvorenim pristupom podacima i repozitorijima sadržaja. Ne umanjujući prednosti takvih inicijativa, važno je primijetiti kako su empirijski dokazi o učinkovitosti takvih praksi i daje oskudni i diskutabilni. Naime, otvorene platforme karakterizira ograničena održivost, visoki troškovi i nepoznati učinci u smislu osnaživanja demokratskih procesa. Načiniti podatke, znanja i vještine otvorenim nije nužan garant, tvrde Van Dijck, Poell i De Waal,

očuvanja obrazovanja kao općeg dobra. Koncept „otvorenog“ ne mora biti, drugim riječima, istoznačan konceptu „općeg“ ili „slobodnog“.

Neosporno je da razumijevanje i regulacija procesa implementacije platformi u oblasti obrazovanja zahtijeva punu uključenost profesionalnih zajednica odgajatelja, obrazovnih institucija, roditelja i studenata, akademske zajednice, organizacija civilnog sektora, ali i same države koja mora garantirati demokratske i emancipatorske vrijednosti obrazovanja, zaštititi interese učenika, omogućiti dostupnost i pristupačnost obrazovanja kao i sisteme odgovornosti svih aktera uključenih u obrazovni proces. Racionalna, argumentirana i kritička rasprava svih aktera povezanih s obrazovanjem, dostupna javnosti, trebala bi prethoditi i kontinuirano pratiti upotrebu online platformi u svrhe obrazovanja kako bi se posredstvom suočavanja višestrukih perspektiva sagledali ne samo potencijali nego i problematični aspekti algoritamski posredovanih praksi učenja. Zahtjevi za transparentnošću mehanizama u osnovi rada platformi, kao i interesa komercijalnih organizacija zaslužnih za njihov razvoj, trebali bi biti prepoznati kao stvari od općeg dobra. Osim projekata koji imaju za cilj poboljšanje vještina korištenja platformi, angažmani stručnih udruga, organizacija civilnog društva i institucija političkog sistema moraju također biti usmjereni kritičkoj revalorizaciji ovih procesa, samom repolitiziranju naizgled depolitizirane tehnološke infrastrukture i njenom razvoju u skladu s emancipatornim vrijednostima. Izostanak takvih aktivnosti samo će pospješiti trendove izmještanja procesa odlučivanja izvan institucija sistema, otežati sudjelovanje struke i javnosti te umanjiti, ako ne već i isključiti, mogućnost oblikovanja platformi na načelima primjerenim demokratskim uređenjima.

# School in the Cloud: Online Platforms as Mediators of Education

**Abstract:** The paper discusses the processes of implementation of digital platforms, a special group of network media, in the field of education. The effects of platform mechanisms on established learning concepts, especially the notion of education as a common good, are critically considered. Special attention is given to the implications of “pandemic pedagogy” conditioned by the appearance of the disease COVID-19 on the reconfiguration of previous practices and educational institutions. The paper points to the fruitfulness of the interdisciplinary dialogue of media studies and sociology of education in the analysis of the dynamics and transformation of modern educational systems.

**Key words:** platforms; digital media; education; edtech industry; COVID-19.

## Literatura

- Ashman, H. et al. 2014. The Ethical and Social Implications of Personalization Technologies for e-Learning. *Information and Management*, 51 (6), str. 819-32.
- Bauman, Z. et al. 2014. After Snowden: Rethinking the Impact of Surveillance. *International Political Sociology*, 8 (2), str. 121-144.
- Delić, Z. 2017. *Epistemology and Transformation of Knowledge in Global Age*. Rijeka: IntechOpen.
- Galloway, S. 2018. *The Four: the Hidden DNA of Amazon, Apple, Facebook, and Google*. New York: Penguin.
- Gehl, R. W. 2013. What's on your mind? Social Media Monopolies and Noopower. *First Monday* [online], 18 (3), doi: 10.5210/fm.v18i3.4618. [datum pristupa: 4. 4. 2021.].
- Gillespie, T. 2010. The Politics of “Platforms”. *New Media & Society*, 12 (3), str. 347-364.
- Gillespie, T. 2018. *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media*. New Heaven-London: Yale University Press.
- Helmond, Anne 2015. The Platformization of the Web: Making Web Data Platform Ready. *Social Media + Society* [online], doi: 10.1177/2056305115603080. [datum pristupa: 4. 4. 2021.].

- Koedinger, K.R; McLaughlin, E. M.; Stamper, J. C. 2014. MOOCs and Technology to Advance Learning and Learning Research: Data-Driven Learner Modeling to Understand and Improve Online Learning. *Ubiquity*, 3, str. 1-13.
- Ladson-Billings, G. 2021. I'm Here for the Hard Re-Set: Post Pandemic Pedagogy to Preserve Our Culture. *Equity & Excellence in Education*, 54 (1), str. 68-78.
- Law, J. 2017. STS as Method. U: Felt, U., Fouché, R., Miller, C. A., Smith-Doerr, L. ur. *The Handbook of Science and Technology Studies*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lovink, G. 2018. *Social Media Abyss: Critical Internet Cultures and the Force of Negation*. Malden, MA: Polity.
- Napoli, P. M. 2019. *Social Media and the Public Interest: Media Regulation in the Disinformation Age*. New York: Columbia University Press.
- Pierlejewski, M. 2020. The Data-doppelganger and the Cyborg-self: Theorising the Datafication of Education. *Pedagogy, Culture & Society*, 28 (3), str. 463-475.
- Roberts-Holmes, G. 2015. The 'Datafication' of Early Years Pedagogy: 'If the Teaching Is Good, the Data Should Be Good and if There's Bad Teaching, There Is Bad Data'. *Journal of Education Policy*, 30 (3), str. 302-315.
- Rogers, R. 2019. *Doing Digital Methods*. London-Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Rupčić, D. 2015. Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka. *Metodički ogledi*, 22 (2), str. 95-115.
- Saunders, D. B.; Ramírez, G. B. 2017. Against „Teaching Excellence“: Ideology, Commodification, and Enabling the Neoliberalization of Postsecondary Education. *Teaching in Higher Education*, 22 (4), str. 396-407.
- Schwartzman, R. 2020. Performing Pandemic Pedagogy. *Communication Education*, 69 (4), str. 502-517.
- Selwyn, N.; Gašević, D. 2020. „The Datafication of Higher Education: Discussing the Promises and Problems“. *Teaching in Higher Education*, 25 (4), str. 527-540.
- Selwyn, N.; Henderson, M.; Chao, S. 2016. The Possibilities and Limitations of Applying “Open Data” Principles in Schools. *Cambridge Journal of Education*, 47 (2), str. 167-87.
- Stevenson, H. 2017. The „Datafication“ of Teaching: Can Teachers Speak Back to the Numbers?. *Peabody Journal of Education*, 92 (4), str. 537-557.
- Thoutenhoofd, E. D. 2018. The Datafication of Learning: Data Technologies as Reflection Issue in the System of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 37, str. 433-449.
- UNESCO. 2021. Covid-19 Impact on Education [online], UNESCO. Dostupno na: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [datum pristupa: 4. 4. 2021.].
- Van Dijck, J. 2013. *The Culture of Connectivity: a Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

- Van Dijck, J.; Poell, T. 2015. Higher Education in a Networked World: European Responses to American MOOCs. *International Journal of Communication*, 9, str. 2674–92.
- Van Dijck, J., Poell, T., Waal, M. 2018. *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. New York: Oxford University Press.
- Werler, T. (2015). Commodification of Teacher Professionalism. *Policy Futures in Education*, 14 (1) , str. 60–76.
- Wilkinson, L. C. & Wilkinson, M. D. 2020. Value for Money and the Commodification of Higher Education: Front-line Narratives, *Teaching in Higher Education* [online], doi: 10.1080/13562517.2020.1819226.
- Williamson, B.; Hogan, A. 2020. *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of Covid-19*. Brussels: Education International.
- Williamson, B. 2017. Who Owns Educational Theory? Big Data, Algorithms and the Expert Power of Education Data Science. *E-Learning and Digital Media*, 14 (3), str. 105-122.
- Williamson, B. 2020. Making Markets Through Digital Platforms: Pearson, Edu-business, and the (E)valuation of Higher Education. *Critical Studies in Education*, 61 (1), str. 50-66.
- Williamson, B.; Eynon, R.; Potter, J. 2020. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), str. 107-114.
- Yeung, K. 2018. Five Fears About Mass Predictive Personalisation in an Age of Surveillance Capitalism. *International Data Privacy Law*, 8 (3), str. 258–269.
- Zuboff, S. 2019. *The Age of Surveillance Capitalism: the Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books.
- Žižek, S. 2013. Sloboda u oblaku. *Peščanik*, [online]. 21.8.2013. Dostupno na: [www.pescanik.net/sloboda-u-oblaku/](http://www.pescanik.net/sloboda-u-oblaku/) [datum pristupa: 4. 4. 2021.].

Azra Jasika<sup>1</sup>

## Andragoški praktikum za obrazovni menadžment – *VIARO* model u programu rukovodilaca

**Sažetak:** U ovom radu argumentira se potreba uvođenja cjelovitog programa obuke namijenjenog rukovodiocima škola kao poslovnih organizacija, te se izvode preporuke za njegovu primjenu. Predlaže se da dio tog programa čini obuka o sastancima – od pripreme i vođenja sastanaka, do donošenja odluka i njihove provedbe. Centralna tema bila bi osposobljavanje svih zaposlenih u jednoj organizaciji za aktivnu participaciju u radu na sastancima. Preporuke sadržane u programu nastale su na temelju rezultata provedenog istraživanja sa direktorima škola, analize dokumentacije i samorefleksije autorice na vlastiti rukovoditeljski rad. Model *VIARO* kao sredstvo i alat za unapređenje kompetencija svih zaposlenih u školi u ulozi učesnika sastanaka počiva na pet elemenata: vrijeme, iskustva, analize, razlozi i obuke. U radu je opisana njegova uloga, ciljevi i značaj iz perspektive ishoda učenja i obrazovanja odraslih.

**Ključne riječi:** obrazovni menadžment, rukovođenje, sastanci, program obuke, praktikum, model *VIARO*.

---

<sup>1</sup> Mr. Azra Jasika, JU OŠ „Silvije Strahimir Kranjčević“ Sarajevo; e-mail: jasika.azra@gmail.com

## Uvod

Svjedoci smo brzih i temeljnih promjena u obrazovanju djece, mladih i odraslih, posebno u vrijeme ozbiljnih kriza, poput posljednje izazvane koronavirusom. Efikasne mjere traže se u svim sferama života i rada: u nauci, tehnici, ekonomiji, tehnologiji, menadžmentu. Otkrili smo, ponovo, da ključni resurs u svakoj od tih sfera života predstavljaju ljudi – znalci i profesionalci koji aktivno koriste znanje, informacije, vrijeme i materijalna sredstva radi dobrobiti svih. Kad su funkcionalno organizirani i iskorišteni, dat će željeni rezultat. Paket zvani formalno obrazovanje u znanostima o odgoju i obrazovanju nije u stanju sve to objediniti i obuhvatiti, te je potrebna nadogradnja kroz procese usavršavanja i daljnjeg obrazovanja. Oba koncepta učenja i obrazovanja, formalni i neformalni, uspješniji su kad se oslone na iskustvo učesnika, odnosno integrišu se i funkcionišu u simbiozi koja donosi uspjeh u učenju i obrazovanju odrasle osobe. Sa čime ili s kim će uporediti lična znanja i iskustva rukovodilac škole kad je imenovan na tu poziciju i dođe u situaciju da organizira i održi jedan sastanak u školi? Pred njim je izazov za koji nema formalno obrazovanje, a možda nema ni mogućnost da transferira ranije lično iskustvo. Odabir pristupa je različit. Jedni će tragati za izvorima i literaturom te doći do niza teorijski datih inputa kako bi trebalo pristupiti tom problemu. Drugi će se osloniti na iskustvo bivšeg kolege ili rukovodioca, a treći će učiti upravljati „upravljajući“. Svi imaju isti cilj: postići što bolje rezultate u radu i povećati efikasnost učesnika odgojno-obrazovnog procesa, kao i rada na sastancima.

Kako bi se izbjeglo učenje putem pokušaja i pogrešaka, u odgovoru na potrebe rukovodilaca predlažemo uvođenje strukturiranog *Programa obuke o sastancima*. Ideja je nastala kao rezultat dvogodišnjeg istraživanja i proučavanja literature o sastancima. Kroz *Praktikum*<sup>2</sup> koji bi bio osnova Programa obuke, ostvaruje se više ciljeva: unapređenje pripreme i rada na sastancima, osposobljavanje rukovodilaca škola za što uspješnije *vođenje sastanaka i upravljanje pomoću sastanaka*. Ovaj obavezujući program, temeljen na modelu VIARO, mogao bi zamijeniti postojeće modele obuke, zasnovane na principu dobrovoljnosti i

---

<sup>2</sup> Praktikum, kao osnova programa obuke za rukovodioce, potaknut je idejom iz literature o sastancima (v. Grković 2002; 2004), a razvijen je tokom istraživanja provedenog 2012. i 2013. godine. Prolazeći, korak po korak, sve faze sastanaka, na bazi uvida u rezultate i iskazane potrebe rukovodilaca škola iz uzorka, sistematično smo unosili one elemente koji bi mogli unaprijediti rad na sastancima i tako strukturirali Praktikum.



ličnom izboru tema i/ili programa. Andragoški stručnjaci iz područja upravljanja sastancima realizirali bi obuku za rukovodioce koja bi bila obavezujuća za sve pojedince koji su tek preuzeli rukovodeću poziciju ili kandidate koji imaju aspiracije za tim. Umjesto potvrda o prisustvu ili certifikata o učešću, nakon obuke bi se uradio proces licenciranja onih koji su uspješno završili program. U biti, kreće se u proces promjene stavova ili uloga rukovodilaca o sastancima, kako bi učenje i obrazovanje preuzeli kao „*pogonsku energiju*“ (Alibabić 2010: 105) u transformacijskim procesima promjene u svojoj organizaciji. Brojna određenja organizacije koja uči uglavnom polaze od stava da je učenje „utkano“ u život takve organizacije. Namjera ovog rada je potaknuti rukovodioce da budu pokretači razvoja organizacije vođeni motom da *ako želiš promjenu – budi dio promjene*. Prvi korak na putu promjene jeste otvorenost za učenje temeljeno na prakticiranju naučenih obrazaca i redovnoj analizi učinjenog, ali i na samorefleksiji.<sup>3</sup>

### **Obrazovni menadžment kao polazište promjene**

Menadžment u obrazovanju, prema Staničiću (2008) razumijeva se kao rukovođenje i vođenje u obrazovanju, na nivou teorije i u praksi. To uključuje „upravljanje cjelokupnom djelatnošću odgoja i obrazovanja, rukovođenje prosvjetnim ustanovama, vođenje odgojno-obrazovnog i drugog osoblja u obrazovnim ustanovama, unutarnji razvoj te organizaciju radnog procesa u školi.“ (v. Staničić 2008: 1). Isti autor ukazuje na to da je menadžment u obrazovanju istovremeno naziv za stručno područje, znanstvenu disciplinu, profesiju i funkciju. U širem smislu, menadžment u obrazovanju odnosi se na upravljanje i rukovođenje u cjelokupnoj obrazovnoj djelatnosti i tada je riječ o obrazovnom menadžmentu. U užem smislu, znači rukovođenje i vođenje u školi, što je posao (ruko)voditelja odgojno-obrazovnih ustanova i tada je riječ o školskom menadžmentu (*Ibid*). Današnje društvo, pa i škola kao njegov nedjeljiv segment, postali su već odavno mjestom izazova za pojedinca koji želi da uči. Cjelokupni proces se realizira kroz osnovne menadžerske funkcije: planiranje, organiziranje, upravljanje ljudskim resursima, vođenje i kontrolu.

<sup>3</sup> Autorica ovog rada je, kao višegodišnja rukovoditeljica u školi i aktivna učesnica reformskih procesa u obrazovnom sektoru, temeljito pristupala pripremi za sastanke na koje je pozvana ili ih je sama organizirala, potom je aktivno učestvovala u njihovom radu i nakon toga vodila diskusije sa drugima o načinu učešća i doprinosu sastanku i/ili radila samorefleksiju na *sastanku sa samom sobom* (Schulz von Thun 2001).

Ako na upravljanje organizacijom gledamo kao na niz aktivnosti rukovodioca koji, uz pomoć ostalih zaposlenika, nastoji ostvariti misiju i ciljeve organizacije – unaprijediti kvalitet rada škole i postignuća učenika – onda je taj proces nezamisliv bez sastanaka. Naime, kad se dvoje i više ljudi sastane da bi razmijenili informacije, prodiskutovali o idejama i usaglasili stavove radi zajedničkih poslovnih interesa, onda oni učestvuju u slučajnim ili organiziranim sastancima. Rukovodilac organizacije ili voditelj dijela radnih procesa, u nizu aktivnosti koje poduzima u školi, sastanke koristi kao mehanizam za uključenje ljudi i pokretanje svih raspoloživih resursa, zarad veće efikasnosti u radu i razvoju organizacije. Samo saznanje da sastanci predstavljaju takav organizacioni model u okviru kojeg se istovremeno većem broju učesnika izlaže, obrazlaže i pokazuje ono što je nužno za razumijevanje teme ili problema koji se aktuelizira, podupire kod učesnika svijest o uključenosti u procese upravljanja. Ovaj model rada poželjno je dalje razvijati prema konceptu PAEI koji Adižes (2004) zagovara kao ključ uspjeha, a zasniva se „na komplementarnom timu, koji usvaja i sprovodi princip uzajamnog poštovanja, a to znači da svako prihvata stil onog drugog kao legitiman“ (*Ibidem*: 263). Rukovodioci time prenose poruku o podijeljenoj odgovornosti i na putu ostvarenja menadžerskih funkcija imaju mogućnost efikasnije upravljati vremenom, ljudskim i materijalnim resursima. Cilj je razviti kompetencije za uspješno obavljanje pojedinačnog posla, grupe poslova ili funkcije kod svih zaposlenih u školi. Dobro strukturirani elementi nadzora (vanjske kontrole) i vođenja pomoću mekih menadžerskih funkcija omogućavaju rukovodiocima škola da sastanke koriste kao priliku za učenje i razvoj – pojedinačno i timski. To je posebno bitno kad se na njih gleda u širem kontekstu poimanja menadžmenta u obrazovanju, kao „(...) krajnje složenog i integriranog znanja različitih znanstvenih disciplina o procesima upravljanja poslom i ljudima u obrazovanju i školi. Međutim, menadžment nije neka suvremena znanstvena disciplina nego umijeće utemeljeno na odgovornosti i na različitim, ali međusobno povezanim znanjima“ (Slatina 2012: 23).

Škola, kao institucionalno formirana profesionalna organizacija, čini jedan zaseban socijalni sistem, temeljem dogovora svojih članova i osnivača. U njoj rade pojedinci koji svoja specifična stručna znanja i vještine, stečena obrazovanjem, stavljaju u funkciju razvoja drugih. Uporedo s tim, svako od njih nastoji zadovoljiti svoje interese i potrebu za profesionalnom uspješnošću i afirmacijom. Ovim

činjenicama određena je dvojna uloga učesnika u procesu rada – prvo, neposredni su izvršioци definiranih aktivnosti u poučavanju djece i mladih i, drugo, nastoje kontinuirano raditi na sebi. U odnosu na načine, strategije i puteve ličnog razvoja, naglašava se značaj kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. „Kontinuirano obrazovanje se određuje kao obrazovanje koje se dešava na univerzitetu ili van njega, formalno ili neformalno, ali svakako posle završenih studija (strukovnih ili akademskih) koje su ‘ulaznica’ u profesiju“ (Alibabić 2011:85). Kontinuirano obrazovanje, također, ima svrhu potpunijeg osposobljavanja za efikasno obavljanje profesionalnih uloga (Savičević 2000 prema *Ibidem*).

Organizacionu strukturu škole čini određeni broj nezavisnih radnih grupa: od organa upravljanja, preko članova stručnih organa, do osoblja za podršku osnovnoj djelatnosti. Iz perspektive nekih autora (Avdagić 2016: 14), upravljanje u školama kao javnim obrazovnim ustanovama je uglavnom „kruto nadzirana organizacija unutar rigidnog sistema, gdje nema puno prostora za samostalno odlučivanje i inovativno vođenje“. Kao otežavajuća okolnost u tom formalnom sistemu obrazovanja navodi se stav da isti „(...) ne uvažava načela tržišta rada i konkurentnost kvaliteta, pa se u takav kontekst menadžmenta ne može uklopiti obrazovanje odraslih“. Ovo kritičko propitivanje zanemaruje neke od važnih odrednica strategijskog menadžmenta (Alibabić 2010: 105) koje se trenutno prepoznaju u organizacijama poput javnih škola:

- menadžment timovi i sami rukovodioci javnih škola, na svim nivoima organizovanja, i sami su usmjereni osvajanju novih područja znanja i vještina da bi unaprijedili rukovođenje razredom ili školom – tj. poistovjećuju se s menadžmentom promjena kroz TQM, UPC, UPS i druge modele – zauzimajući proaktivan stav u odnosu na izazove vanjskog okruženja i crpe rješenja iz koncepta strategijskih i organizacijskih promjena, zasnovanih na obrazovanju i učenju;
- kandidati na konkursima prave sebi liste prioriteta kod zapošljavanja u školama (kad su u prilici birati poslovno okruženje) – što u praksi znači da strategijski menadžment nalazi i dobija dodatnu podršku promjenama zbog radne klime i kulture organizacije;
- mjerila uspješnosti uvode se i u javnim ustanovama, pa se neke škole s pravom mogu smatrati „rezilijentnim školama“, „inkluzivnim školama“, „školama bez nasilja“ i slično, i za sve njih vrijedi načelo

ponude i potražnje (načelo konkurentnosti kvaliteta), bez javnih poziva ili oglašavanja jer su dovoljne preporuke dosadašnjih korisnika usluga;

- vrijednosni okvir u tim javnim ustanovama uspostavljaju zaposleni profesionalci, koji mijenjaju praksu jer to sami žele ili ih na to primorava dolazak novih generacija učenika koje sa sobom donose drugačiju percepciju ličnih potreba i interesa, pristupe učenju i stilove komunikacije – što mijenja kulturu organizacije i konceptijski odgovara jednom od postulata strategijskog menadžmenta u smislu podrške promjenama.

Osnovnoškolske ustanove jesu i mogu biti provajderi (pružaoци usluga) u oblasti učenja i obrazovanja odraslih, ako ih gledamo u odnosu na funkciju (zadatak) i rezultate (ishode). Brojne pružaoce usluga u sferi učenja i obrazovanja odraslih prema Körberu (v. Avdagić 2016: 30) moguće je razvrstati u sedam kategorija. Tamo gdje škole jesu ili mogu biti provajderi, dodali smo odgovarajuću naznaku:

- o *Stvarni provajderi obrazovanja odraslih (osnovna i jedina djelatnost je obrazovanje odraslih);*
- o *Provajderi obrazovanja odraslih, ali i drugih aktivnosti (pored obrazovanja odraslih postoje i ostale djelatnosti);*
- o *Provajderi koji se sporadično bave obrazovanjem odraslih – periodično se, prema godišnjem planu i programu (GPR) škole u javnim ustanovama provode obrazovni programi za roditelje;*
- o *Provajderi koji se po potrebi bave obrazovanjem odraslih – neke javne ustanove uključene su u procese obuke i osposobljavanja odraslih koji iz različitih razloga nisu završili formalno osnovnoškolsko obrazovanje;*
- o *Provajderi koji se interno bave obrazovanjem odraslih – obuke nastavnika u skladu sa GPR-om škole; kolege obrazuju svoje kolege na nivou stručnih organa;*
- o *Provajderi koji nude svoje resurse i usluge za obrazovanje odraslih – neki zaposlenici škola, kao certificirani treneri, rade određene programe obuke za NVO ili vladin sektor;*
- o *Provajderi bliski obrazovanju odraslih.*

Dakle, za četiri od sedam kategorija navedenih provajdera pronašli smo primjere i modele rada koji podupiru stav da redovne osnovne škole, kao javne ustanove, pružaju usluge učenja i obrazovanja odraslih, te da mogu biti i jesu provajderi obrazovanja odraslih. Na organima upravljanja i rukovodiocima je da prepoznaju svoju priliku i iskoriste prostor otvoren za njihovo aktivno učešće u domenu daljeg učenja i obrazovanja odraslih u organizaciji kojom upravljaju.

### **Istraživački okvir**

Cilj istraživanja bio je analizirati praksu vođenja sastanaka u osnovnim školama kako bi se identificirale obrazovne potrebe rukovodilaca i svih uključenih u rad na sastancima. Istraživanje je obavljeno na uzorku od osam osnovnih škola u Kantonu Sarajevo, u kojima je tokom jedne školske godine održano ukupno 60 sjednica školskih odbora i 130 sjednica nastavničkih vijeća. Primijenjena je deskriptivna metoda, u okviru koje su provedene tehnike analize pedagoške dokumentacije, opservacije i intervjuiranja. Predmet analize bili su: dnevnicu rada, lične bilješke sa sastanka i zapisnici, na osnovu kojih je bilo moguće identificirati podatke o učešću prisutnih i njihovom doprinosu radu na sastancima. Analizom pedagoške dokumentacije, konkretno zapisnika sa sjednica organa upravljanja i stručnih organa u tim školama za školsku 2010/2011. godinu, kao i kroz intervjue sa rukovodiocima i sekretarima škola, prikupljeni su, a potom kvantitativno i kvalitativno obrađeni podaci koje smo koristili za izradu zaključaka i preporuka. Jedinice analize bili su: sadržaj poziva i agendi sastanaka školskih odbora i nastavničkih vijeća, vrijeme kao faktor efikasnosti sastanaka, uključenost voditelja u izvršavanje odluka i delegiranje na saradnike, evidentiranje rokova provedbe odluka, oglašavanje sadržaja zapisnika, te spremnost rukovodilaca na usavršavanje.

Ispostavilo se da je bio vrlo zahtjevan istraživački zadatak snimiti uključenost voditelja i drugih učesnika u rad na sastanku, kao i u procese donošenja odluka. Stoga smo u analizi zapisnički evidentiranih prijedloga odluka i izvršilaca pošli od sveukupnog doživljaja i razumijevanja značaja sastanka za pojedinca spram načina vođenja sastanka i metakomunikacije o sastanku. Primjenom evaluacijskog upitnika, sa 11 definiranih aktivnosti koje opisuju njihov angažman evidentiran u zapisnicima sa sjednica školskog odbora i nastavničkog vijeća, postigli smo tri cilja:

1. Svi učesnici sastanaka su opservirani/praćeni po jedinstvenoj metodologiji.
2. Nejasnoće koje su se pojavile kod popune tih obrazaca otklonili smo kroz intervju sa osobama koje su bile uključene u pripremu i rad na sastanku.
3. Od podataka dobivenih na ovaj način sačinili smo bazu, koja nam je omogućila daljnju statističku obradu podataka postupcima deskriptivne statistike.

Proces istraživanja i rad u cijelosti usmjereni su na učesnike sastanaka kao aktere procesa izgradnje školske klime, zato što se njihove odluke, kao i način donošenja odluka i njihove provedbe, tiču velikog broja pojedinaca unutar škole i van nje. Istovremeno, one oslikavaju nivo ličnog, ali i zajedničkog učešća osoba sa „pravom glasa” na sastancima školskog odbora i nastavničkog vijeća. Na sjednicama oba organa odlučivanja utvrdili smo visok nivo aktivnosti direktora/ica škola iz uzorka, kao i članova školskih odbora i nastavničkih vijeća. Ostale rezultate do kojih smo došli predstavljamo u nastavku rada kroz opise jedinica analize.

## **Rezultati istraživanja kao osnova za pripremu Andragoškog praktikuma**

### *Sadržaj poziva i agendi sastanaka u školama*

Analizom agendi sastanaka u školama, izdvojili smo njihove ključne karakteristike:

- Obje školske strukture, prema pozitivnim propisima, rade na sjednicama.
- Voditelji sastanka, uglavnom, sarađuju sa ostalim učesnicima sastanka, kod izrade poziva i strukturiranja dnevnog reda, uz mogućnost predlaganja izmjena ili dopuna prije konačnog izjašnjenja o dnevnom redu.
- Odluke o dnevnom redu donesene su jednoglasno na svim sastancima upravnih i stručnih organa.
- Broj tačaka dnevnog reda na sjednicama školskih odbora i nastavničkih vijeća kretao se od jedan do 15.

- Više od dvije trećine sjednica obje ove strukture u školama iz uzorka imalo je od tri do šest tačaka dnevnog reda.
- Za zakazivanje sjednica upravnih organa u školama uglavnom su korišteni svi kanali komunikacije navedeni u evidencionoj listi – od poziva koji se dostavlja poštom do lične dostave po kuriru ili putem oglasne ploče. Samo jedna škola je ponekad radila zakazivanje sastanaka telefonskim putem.
- Kod zakazivanja sjednica nastavničkog vijeća, u svim školama poziv je oglašavan putem oglasne ploče. Vrlo rijetko su korišteni neki drugi kanali za obavještanje članova stručnih organa o planiranim ili zakazanim sastancima. Izuzetak čine nastavnici sastanaka za koje se odmah odredi termin i mjesto održavanja.
- Nema ponovljenih, kao ni otkazanih sjednica zbog problema sa kvorumom. Nisu evidentirana kašnjenja na sjednice upravnih i stručnih organa u školama iz uzorka.
- Zapisnički nisu konstatovani primjeri dostave prethodnih primjedbi na zapisnike ili sadržaj dnevnog reda voditelju sastanka.
- Odluke se donose većinom prisutnih učesnika sastanka, kako stoji u poslovniku o radu oba organa odlučivanja u školi – za školske odbore i za nastavničko vijeće.

Dostavljanje radnih materijala za 309 tema iz dnevnog reda školskih odbora posmatrali smo u kontekstu poštovanja odredbi poslovnika o radu i odnosa članova organa upravljanja prema odgovornosti za efikasnost u radu na sastanku. Utvrdili smo da je održana čak jedna trećina sastanaka školskog odbora za koje uz poziv nisu dostavljeni odgovarajući radni materijali. Dakle, ustaljena je praksa u školama iz uzorka da se radni materijali dijele ili predstavljaju tek na sastanku, što se odražava na pripremljenost za sastanak, rezultate rada i odlučivanje. Kod stručnih organa uočeni problem je još izraženiji. Realizacija 89,19% tema na uzorku od 629 identificiranih tema na sjednicama nastavničkih vijeća bila je bez prethodne dostave materijala, odnosno sadržaji i teme su pročitani, predstavljeni ili izloženi na samoj sjednici. To predstavlja veliki gubitak vremena za sve učesnike tih sastanaka.

U istraživanju su zabilježeni i primjeri dobre prakse. Prvi primjer odnosi se na strukturu poziva za sjednice školskog odbora u jednoj školi, u kojem su navedena imena uvodničara ili izvjestilaca po tačkama iz dnevnog reda. Ostali primjeri dobre prakse odnose se na postupanje tri direktorice škola koje su, za razliku od ostalih kolegica i kolega, pokazale nešto veći nivo organiziranosti u pripremi radnih materijala za sjednice nastavničkog vijeća, učinivši ih tako pravovremeno dostupnim za ostale učesnike sastanka. Ovi primjeri govore kako je moguće mijenjati praksu poštovanja odredbi poslovnika o radu u svim fazama sastanka, kako u radu organa upravljanja tako i u stručnim organima.

### *Vrijeme kao faktor efikasnosti sastanaka*

Ustanovili smo razlike u dužini trajanja sastanaka u odnosu na vrijeme njegovog održavanja. Pokazalo se da su sastanci školskih odbora i nastavničkog vijeća zakazani u jutarnjim ili popodnevnim terminima trajali znatno kraće negoli sastanci zakazani u večernjim terminima. Prikupili smo potpune podatke o trajanju 52 sastanka školskih odbora, od ukupno 60 održanih. Utvrdili smo da prosječno trajanje sastanaka prelazi sat i 30 minuta rada. Potrošeno je preko 83,5 sati na „sastančenje” jer se neracionalno upravljalo vremenom. Stil vođenja sastanaka je jedan od niza razloga zbog kojeg su, u većini škola iz uzorka, bili vrlo dugi sastanci organa upravljanja i stručnih organa. Zašto su sastanci „kradljivci vremena”? Izdvajamo najčešće razloge: stavljanje na dnevni red tačaka i tema koje nisu iz nadležnosti organa odlučivanja, neiskorištenost različitih komunikacijskih kanala za prethodnu pripremu sastanka i bržu razmjenu informacija, veliki broj materijala koji se predstavlja na samom sastanku, kao i nedovoljna pripremljenost ili osposobljenost učesnika sastanka za učešće u raspravi. Poseban problem predstavljaju brojne ponavljajuće diskusije učesnika sastanka iz grupe „gnjavatora”, „negatora” i drugih ometača, zbog čega tok sastanka biva ugrožen, ukoliko se voditelj ne snalazi u povjerenj mu uložiti. Ova pojava je izraženija u radu školskih odbora. Predstavljeni rezultati vode nas do zaključka da je potrebno osposobiti ili potaći voditelje sastanaka da počnu koristiti poslovničke intervencije na sjednicama, kao alat za upravljanje vremenom i kontrolu ponašanja govornika na sastanku. Stoga je važno osposobiti rukovodioce i voditelje sastanaka, kroz strukturiran program obuke o upravljanju vremenom i ljudskim resursima, kako bi sastanke učinili efikasnim.



Za ilustraciju može poslužiti nalaz iz našeg istraživanja, gdje smo identificirali sjednicu u kojoj se pojavljivao klasični „ometać“ („očekivajući destruktor“) koji je svojim repetitivnim diskusijama doprinio da sastanci organa upravljanja te škole traju najduže u ukupnom uzorku škola. S druge strane, nastavničko vijeće te škole trajalo je najkraće od svih škola obuhvaćenih istraživanjem. Valja napomenuti da ista osoba participira u radu oba organa te škole. Dužina trajanja sastanaka određena je, između ostalog, i stilom njihovog vođenja, te poštovanjem pravila rada na sastancima. U ovom području se dobro strukturiranom obukom rukovodilaca mogu napraviti značajni pomaci u upravljanju vremenom i ljudskim resursima.

### *Uključenost voditelja i delegiranje*

Nosioci posla oko pripreme sjednica školskog odbora, ali i nastavnčkog vijeća, prema dobivenim rezultatima, bili su direktori/ice škola. U pripremi sjednica školskog odbora, najviše su im pomagali sekretari/ke škola, jer su u preko 50% škola bili tumači zakonskih i drugih rješenja ili izvjestioci po pojedinim tačkama iz svoje nadležnosti, sa vrlo visokim udjelom u radu i utjecajem na procese odlučivanja. Za pripremu sjednica nastavnčkog vijeća, najveću podršku direktorima pružali su stručni saradnici. Njihov stepen uključenosti iznosi 53,85%, kako stoji zapisano u zapisnicima sa sastanaka. Za ostale članove nastavnčkog vijeća u zapisnicima je vrlo rijetko eksplicitno navedeno njihovo učešće u pripremnj fazi sastanka, ali je posredno prepoznato kroz način učešća u radu na samom sastanku. Da bi prevladali teškoće i komunikacijske barijere, direktori su nastojali uraditi što kvalitetniju pripremu sastanaka na ličnom nivou i kroz podjelu zadataka na druge pojedince i timove.

Istraživanje na terenu pokazalo je da su predsjednici ili vršioći dužnosti predsjednika imali potpuno različit pristup pripremi sastanaka školskog odbora. Uočili smo, zapisnički konstatovano, 100% učešće predsjednice jednog školskog odbora. U drugoj školi zapisnički nije evidentirano, ali nam je u intervjuu rečeno da njihova predsjednica organa upravljanja, u saradnji sa direktorom škole, priprema svaku sjednicu školskog odbora. Potom slijede oni predsjednici koji su samo djelimično uključeni u pripremu dnevnog reda sastanaka kojima su predsjedavali. Procentualno izraženo, njihovo učešće kreće se od 14,29% do

73,73% održanih sastanaka. Sudeći po zapisnicima sa sastanaka, postoje i oni predsjednici koji tokom jedne školske godine nisu učestvovali u pripremi niti jednog sastanka kojem su predsjedavali. Nisu se u tome istakli ni ostali članovi školskog odbora, jer su rijetki među njima, prema evidenciji iz zapisnika, bili uključeni u te procese.

Obrađeni podaci ukazuju na sljedeće:

- direktori/ce škola su 100% involvirani u sve procese pripreme sastanaka, od izrade poziva na sastanak, do pripreme prostora i obezbjeđenja opreme potrebne za rad na sastanku.
- stil rukovođenja direktora/ice škola određuje broj saradnika i drugih članova kolektiva uključenih u pripremu sjednica, zatim načine i oblike uključenosti izvršilaca posla u toj i drugim fazama sastanka. Kroz intervju e i evaluacijski upitnik prepoznali smo da češće delegiraju direktori/ice koji su prošli obuke iz benchmarkinga i usvojili TQM kao referentnu vrijednost.
- prema broju uključenih pojedinaca, timova i komisija u pripremi sastanaka moguće je utvrditi da se nastavničko vijeće prepoznaje kao kolektivni organ rada i odlučivanja. Također, uočene su razlike među školama u pogledu uključenosti učesnika i voditelja sastanaka u pripremi sastanka i/ili njihovom ličnom učešću na sastancima tih škola.

Utvdili smo da u istraživačkom uzorku nije bilo otkazanih sjednica zbog nedostatka kvoruma, što je jako važno za jednu profesionalnu organizaciju, iz ugla protoka informacija i davanja važnosti i značaja temama iz dnevnog reda sastanka. Na konceptu odgovornosti pojedinca za rezultat i pripadnosti grupi i organizaciji bazirani su prijedlozi odluka i zaključaka, kao i njihovih izvršilaca. Rezultati pokazuju da je u osnovi kolektivna odgovornost kao dominantni obrazac rada na sjednicama školskog odbora ili nastavnčkog vijeća nametnut kao zakonski definirana obaveza, a u praksi se realizira na ličnoj osnovi i u pojedinačnom odnosu spram tema i problema koji se razmatraju na sastanku. U analizi pristupa pojedinačnim tačkama i izjašnjavanju oko konkretnih prijedloga, vidljiva je zainteresiranost učesnika sastanka za teme i rješenja koja se prvenstveno tiču njihovog ličnog i profesionalnog statusa, zatim pozicije učenika u školi i zajednici, te ugleda škole u cjelini.

*Evidentiranje rokova za provođenje odluka*

Evidentiranje rokova za izvršenje određenog posla ili aktivnosti rijetko smo susretali u zapisnicima sa sjednica nastavničkog vijeća, ali su navedeni u većini odluka školskog odbora. Odluke i zaključci sadržajno definirani bez rokova ili izvršilaca proizvode teškoće nakon sastanka – u fazi njihove realizacije. U školama koje su, zapisnički korektno, uz sadržaj odluka navodile izvršioce i rokove, bilo je znatno manje nejasnoća u procesu provedbe ili problema tokom realizacije. To je jedan od modela preventivne kontrole. U nekim školama su se na dnevni red povremeno stavljala pitanja i teme koje potvrđuju tezu da nejasno definirana zaduženja, bez rokova i efikasnih mehanizama kontrole, u principu dovode do ponavljanja odluka i podsjetnika, koji štite radine izvršioce od onih manje odgovornih. Ovaj manje popularan mehanizam za uspostavu kontrole u izvršenju zadataka i dalje je bolji od sankcije. Uočeno je da ni jedan zapisnik ne sadrži podatke o tome koji je sljedeći korak ako posao ne bude korektno obavljen – razgovor voditelja sastanka sa osobom koja neredovno izvršava svoje obaveze, usmeni ili javni prijekor, opomena ili sankcija. Dakle, svi učesnici sastanaka ili značajna većina njih prihvatala je većinski donesene odluke, ali nisu uvijek i do kraja bili uključeni u njihovu provedbu. Trebali su im vanjski poticaji ili podsjetnici da bi posao doveli do kraja. Uglavnom, voditelji sastanaka u školama ponašali su se kao kampanjski redari praveći periodične intervencije radi unapređenja odnosa pojedinaca ili tima, prema dodijeljenim obavezama ili zadacima. Ovo su značajna područja za unapređenje rada na sastancima, i osnov za zagovaranje koncepta učenja i obrazovanja odraslih, prije svih rukovodilaca, radi boljeg izvršenja profesionalnih zadaća i definiranih razvojnih ciljeva organizacije. Na osnovu analize svih 190 zapisnika sa sastanaka organa upravljanja i stručnih organa ustanovili smo da oni ne sadrže sve podatke tražene uputstvom za vođenje zapisnika. Podaci o trajanju sastanaka ili učesnicima u raspravi, zatim strukturi i broju odluka i rokovima za njihovu provedbu čine dio onoga što nije precizno navedeno u zapisnicima sa sjednica, a traženo je samim uputstvom.

*Oglašavanje sadržaja zapisnika sa sastanaka*

Članovi školskih uprava i sekretari škole imaju različite pristupe – oglašavanje zapisnika ili izvoda iz zapisnika – informiranja učesnika sastanka i ostalih zaposlenika o radu na sjednicama školskog odbora i nastavničkog vijeća. Pozitivan primjer nalazimo u jednoj školi u kojoj se cjeloviti zapisnici sa sastanaka tih tijela oglašavaju putem oglasne ploče. U drugoj školi oglašavaju se samo odluke školskog odbora, uz izuzetak da su sa jedne sjednice oglasili cijeli zapisnik. U intervjuima sa sekretarima tri škole iz uzorka, rečeno nam je da ne postoji zakonska obaveza da se zapisnici školskog odbora ili nastavničkog vijeća oglašavaju putem oglasne ploče. Zbog takvog pravnog osnova i stava sekretara ili uprava tih škola, imamo tri aspekta jednog problema:

1. Svi oni koji nisu bili na prethodnom sastanku izjašnjavaju se o nečemu što čuju prvi put i nisu bili u prilici potražiti dodatne informacije vezane za tok sastanka, donesene odluke i zaključke, utvrđene rokove ili razloge za takvu podjelu poslova na izvršioce.
2. Svi oni koji su učestvovali na prethodnom sastanku i spriječeni su doći na sastanak na kojem se razmatra zapisnik, neće imati mogućnost intervencije na zapisnik. Propušta se prilika za posrednu intervenciju u pripremljenoj fazi, kroz razgovor sa voditeljem sastanka ili direktnu intervenciju putem pisanog akta, koji bi bio pročitan na sastanku.
3. Najveća šteta ogleda se u tome što se odluke sa sastanaka ovog stručnog organa tiču velikog broja osoba i konkretnih izvršilaca u školi, za koje ne postoji odgovarajući kanal komunikacije. Oni se oslanjaju na posredna tumačenja i iskaze pojedinaca, umjesto na oglašene zapisnike i odluke kojim se postiže adekvatan protok informacija i veći stepen uključenosti svih.

U školama u kojima nisu oglašavani zapisnici, izvodi iz zapisnika ni odluke školskog odbora ili nastavničkog vijeća, usmenim putem se vršila razmjena informacija učesnika sastanaka sa ostalim zainteresiranim stranama. U situacijama kad je trebao neku odluku ili zaključak provesti član školskog odbora ili nastavničkog vijeća koji nije bio na sjednici, voditelj sastanka ili druga zadužena osoba prenosila mu je informacije, obaveze i rokove. Ovo govori o potrebi mijenjanja pravnog okvira kako bi se unaprijedila efikasnost u radu na

sastancima, ali i rad u cijeloj organizaciji, pogotovo jer smo utvrdili da niko ne radi *memo zapisnika*, koji bi nadomjestio nedostatak izvoda iz zapisnika ili oglašene odluke. Ukoliko zapisnik sa sastanka nije samo zapis o održanom sastanku, već poželjan kanal komunikacije u poslovnoj i profesionalnoj organizaciji, ili medij za slanje poruka, počet ćemo, svi zajedno, razumijevati značaj oglašanih zapisnika i odluka kao alata za upravljanje pomoću sastanaka.

### *Spremnost rukovodilaca na usavršavanje*

Realizirano istraživanje o sastancima pokazalo je opredijeljenost rukovodilaca javnih ustanova iz uzorka da svoju profesionalnu ulogu, u kontekstu kontinuiranog profesionalnog obrazovanja, ne prihvataju samo kao rukovođenje organizacijom koja poučava vrijednosti, već taj koncept proširuju na učenje i obrazovanje odraslih. U tom svjetlu vide i sebe, kao prvog među jednakima, kad se uključuju u razne vidove formalnog ili neformalnog obrazovanja. Pet od osam rukovodilaca škola iz uzorka pohađalo je i/ili uspješno okončalo poslijediplomske studije s ciljem kontinuiranog profesionalnog obrazovanja i razvoja kompetencija nužnih za uspješno nošenje sa reformskim procesima u obrazovanju i upravljanje promjenom. Unutar ideje o cjeloživotnom učenju gradili su učeće organizacije, otvarajući vrata spoznaje profesionalcima u školi kao takvoj. Zadati institucionalni okvir nije im u tome bio prepreka. Programi obuke kreirani za profesionalce u školama stizali su iz nevladinog sektora, iz akademske zajednice te strukovnih udruženja i stručnih tijela pri obrazovnim vlastima, a realizirali su se u školi. Načini i oblici participacije rukovodilaca na obukama određeni su ciljevima obuke i kompetencijama svakog od njih ponaosob. Škola je sve više postajala prostor otvoren za rast i razvoj pojedinca i organizacije u cjelini. Stvarajući prilike za obuke u osnovnoj školi, učenje i obrazovanje odraslih dobilo je svoj dom i u javnim školama. Menadžment model, koji svoj osnov ima u teoriji, a provediv je u praksi potvrdio je na djelu „(...) da svakoj organizaciji, pa i obrazovnoj, treba menadžment radi smislenog planiranja, organizovanja, usmjeravanja i razvoja ljudskih potencijala, vrednovanja objektivnih i subjektivnih resursa, a sve zarad efikasnijeg ostvarivanja ciljeva obrazovnog sistema i svake obrazovne organizacije/ ustanove ponaosob“ (Avdagić 2016 :13).

## Potreba za obukom rukovodilaca o vođenju sastanaka

Govoreći o filozofiji doživotnog obrazovanja i učenja, Alibabić (2011: 86) u prvi plan stavlja promjenu u sistemu: „Za očekivati je da se obrazovni sistem sve više diversifikuje, da se tradicionalni školski sistem ‘otvara’ za potrebe odraslih, da se integrišu (pod)sistem formalnog (školskog) obrazovanja i (pod)sistem neformalnog obrazovanja“. Ranije smo naveli rezultate koji pokazuju kako zadati institucionalni okvir rukovodiocima nekih osnovnih škola u Bosni i Hercegovini nije bio prepreka da škole „otvore“ za programe i obuke koje podupiru koncept obrazovanja odraslih. Rukovodilac procjenjuje kad je potrebno „iskoračiti iz zone komfora“ i zauzeti novi kurs u pogledu cjeloživotnog učenja i obrazovanja odraslih u organizaciji, čime će omogućiti dalji razvoj škole kao učeće organizacije.

Ovdje je riječ o prekinutoj ravnoteži institucije, za šta je potrebno pripremiti organizaciju i njene članove. Jedan od modela obuke opisao je Lewin (prema Bovee, 1999), a on uključuje: odmrzavanje, implementaciju i stabilizaciju promjene. Posmatrano konkretno na primjeru obuke za vođenje sastanaka, važno je sačiniti cjelovit, andragoški utemeljen **program obuke**, koji će biti u funkciji unapređenja znanja i vještina za rad na sastancima, odnosno usvajanja novih oblika rada i obrazaca ponašanja u različitim fazama sastanka. Proučavanje literature i rad na istraživanju sastanaka, uz redovnu samorefleksiju, doveli su nas do prijedloga **praktikuma** koji se može izraditi za organizatore i voditelja sastanaka. On bi u sebi sadržavao niz konkretnih prijedloga i uputa, objedinjenih na jednom mjestu, koji dalje vode ka ostvarenju „tri posebno važne orijentacije u strategijskom planu obrazovanja: a) *inoviranje*, b) *jačanje kvalitete* i c) *snižavanje troškova*. Prva zahtijeva ljude koji *rade drugačije*, druga ljude koji *rade bolje i spretnije*, a treća ljude koji *rade marljivije...*“ (Slatina 2012: 46). Sastanci su izvanredna prilika da se te tri orijentacije ukorijene u strateški plan razvoja škole kao organizacije. Stoga nam treba menadžment u obrazovanju koji može iznijeti odgovornost za takvu promjenu. Glavna preokupacija (polazna i završna tačka) menadžmenta u obrazovanju moraju biti svrhe, ciljevi i ishodi obrazovanja, dok su upravljačke procedure i obrasci, usmjeravanje i podsticanje zaposlenih samo mehanizmi u službi glavnih preokupacija (Avdagić 2016: 19).

Naprijed iznesena argumentacija navodi nas na zaključak da je otvorena utakmica za širenje koncentričnih krugova spoznaja u području vođenja sastanaka. Ukoliko bi organizirali obuku za sve potencijalne kandidate za menadžerske pozicije – direktore, pomoćnike direktora, stručne saradnike, razrednike i sve voditelje timova – kao i aplikante za članstvo u upravnim i nadzornim odborima, pretpostavka je da bi sastanci u školama bili efikasniji. Za rezultat bi imali kontinuirani revolucionarni model promjene (Alibabić 2010: 108), što je trenutno, zbog obima programa i aktuelnih zakonskih rješenja u segmentu obrazovanja odraslih, prilično teško provesti u praksi. Za taj korak u radu i razvoju škole kao organizacije odluke se donose na organima upravljanja i rukovođenja. Prethodno se radi SWOT analiza potreba i stanja u organizaciji, odnosno interesa pojedinaca u njoj. Rezultati istraživanja sa direktorima škola ukazali su na niz neophodnih koraka u kreiranju programa obuke za rukovodioce ustanova kako bi mogli aktivno učestvovati u procesu transfera znanja na svoje kolege u organizaciji. Njih detaljno opisujemo u nastavku rada.

U dijelu našeg istraživanja zasnovanog na analizi pedagoške dokumentacije u školi, osnovni izvor podataka i informacija bili su zapisnici. Stoga njima pripada posebno mjesto u praktikumu koji predlažemo. U prilog tome, identificirali smo dva područja gdje je primjetna potreba za učenjem i pripremom. Naime, vođenje zapisnika zahtijeva posebne vještine sublimacije diskusije i navođenja ključnih tačaka, međutim, ne postoji formalni vid obuke za taj odgovorni posao. Ove činjenice treba imati u vidu prilikom osmišljavanja *programa podrške ili obuke* za osposobljavanje što većeg broja osoba za vođenje zapisnika. Ovaj vid podrške naročito je važan za profesionalne organizacije poput škola, gdje zapisnici organa upravljanja i najvišeg stručnog organa – nastavničkog vijeća, čine dio arhivske građe i trajno se čuvaju. Na temelju dobivenih istraživačkih rezultata, predlažemo da **praktikum** sadrži dijelove različitih uputstava za vođenje zapisnika sa sastanka, objedinjene u listu od 15 tačaka, za koje procjenjujmo da ih treba sadržavati vjerodostojan zapisnik:

1. Naziv organizacije ili organa, sa rednim brojem sastanka
2. Datum održavanja sastanka i mjesto (naznaka prostorije)
3. Vrijeme početka i završetka sastanka
4. Imena voditelja sastanka i zapisničara (uz podatke o funkciji ili radnoj poziciji)

5. Broj prisutnih učesnika sastanka
6. Broj odsutnih članova i njihova imena (za redovne sastanke i razloge izostanka)
7. Predlaganje i utvrđivanje dnevnog reda
8. Primjedbe na zapisnik sa prethodnog sastanka i usvajanje zapisnika
9. Čitanje memo podsjetnika (odluke, zaključci, izvršioći, resursi, rokovi) s prethodne sjednice i analiza realizacije
10. Tok sastanka: glavni predmet diskusije po tačkama dnevnog reda, imena izvjestilaca sa funkcijama, imena učesnika u diskusiji i diskusija ukratko, izvorni zapis diskusija za učesnike koji to zatraže, nedovršena problematika, nova pitanja i ideje
11. Izjašnjavanje po tačkama dnevnog reda (*prihvata se informacija, donosi se odluka, usvaja se zaključak*) sa upisom podataka o načinu glasanja i broju glasova
12. Definirani zaključci i odluke po svakoj tački dnevnog reda, te utvrđena zaduženja –imena izvršilaca, sredstva za realizaciju, rokovi za memo podsjetnik i prilozi (materijali za arhivu)
13. Popis osoba i institucija kojima se dostavlja zapisnik i memo podsjetnik
14. Potpisi voditelja sastanka i zapisničara
15. Potpisi ovjerivača zapisnika (na izbornim sastancima)

Obuka osoba kojima se dodjeljuje uloga zapisničara vrlo je važno područje utjecaja za rukovodioca kad znamo da strukturiran zapisnik čini bazu odluka i zaključaka za izradu plana mjera, okosnicu zaduženja po izvršiocima, pa, u konačnici, i mehanizama kontrole. Memo zapisnika predstavlja koristan alat za komunikaciju između učesnika sastanka te svih osoba i institucija kojih se taj sastanak i njegove odluke tiču. Najveća vrijednost uvođenja memo podsjetnika je uspostava jedinstvenog pristupa oglašavanja ključnih aspekata rada na sastancima. Navedeno se može dalje razvijati u teme ili ideje za razradu u praktikumu, posebno kod izrade praktičnih zadataka u andragoškom programu obuke za rukovodioce.



## **Andragoški praktikum za obuku rukovodilaca za vođenje sastanaka**

Praktikum nudimo kao svojevrsni priručnik iz kojeg se izvlače teme važne za obuku i teze za predavače. Također ga mogu koristiti edukatori da crpe razne materijale i razrađene upute za davanje praktičnih zadataka učesnicima obuke, kao i ostali učesnici sastanaka da bi poboljšali nivo znanja i vještina u području osposobljenosti za efikasniji rad na sastancima. Prvi korak u organizaciji sastanka jeste definisati njegove *ciljeve*. To je zadati okvir u kojem će se sastanak odvijati. Riječ je o procesu koji se uči i s vremenom usavršava. Cilj/evi sastanka navode se u agendi kao dodatak dnevnom redu u cjelini ili se unose zasebno, za pojedine tačke dnevnog reda. Program obuke o metodologiji postavljanja i definisanja ciljeva unaprijedit će kompetencije rukovodilaca potrebne za aktivno učešće u svim fazama sastanka. Proučavanjem dostupne literature koja tretira tu temu (Grković 2004; Slatina 2008; Karnegi 2010), zatim bilješki sa edukacija (Šunje 2002), rezultata istraživanja na terenu i ličnih iskustava u organizaciji sastanaka, sačinili smo popis od 13 grupa ciljeva. Dodatno smo ih opisali i pojasnili u drugom dijelu tabele, radi bolje identifikacije i lakše primjene u procesu postavljanja ciljeva, kod izrade dnevnog reda ili agende sastanka.

**Tabela br. 1.** Ciljevi sastanaka sa opisom i pojašnjenjima

Red. broj	Ciljevi sastanka	Opis i pojašnjenje
	Razmjena informacija	Davanje i primanje informacija u interesu boljeg protoka informacija unutar organizacije, ali bez donošenja odluke
	<i>Brainstorming</i> i naš krug rješenja	Stvaranje ideja, prijedloga ili inicijativa i druge mogućnosti za nove pristupe u radu grupe ili organizacije
	Učenje i poučavanje	Prezentacije, predavanja, savjetovanja i drugi vidovi poučavanja i učenja koji doprinose usvajanju novih tehnologija, metoda, vještina, ponašanja i sl.
	Strateško planiranje	Rasprava o strategijama, planovima unutar grupe/organizacije, programima (stanje, uvidi, selekcija, procjena alternativa)
	Konstituisanje	Davanje legitimiteta i stvaranje uslova za početak djelovanja nekog organa
	Izbor i imenovanja	Postavljanje osobe na neku dužnost unutar grupe (član tima, funkcija) i imenovanje predstavnika izvan grupe
	Rješavanje problema	Dogovori i traženje rješenja iz domena redovne problematike ili vanredne situacije dvije ili više osoba
	Utvrđivanje protokola	Utvrđivanje popisa aktivnosti i redosljeda istupa govornika na godišnjici, komemoraciji, svečanosti i sl.
	Donošenje odluka	Dogovor o aktivnostima iz djelokruga rada grupe koje imaju utjecaja i na osobe izvan te grupe
	Izveštavanje	Podnošenje periodičnih izvještaja na sastancima koji su propisani aktima o organiziranju
	Izgradnja tima (team-building)	Podjela zaduženja, odnosno zadataka na izvršioce uz podjelu odgovornosti učesnika za rezultat u radu grupe
	Promocije	Promotivne aktivnosti i postupci usmjereni na uvođenje novog proizvoda, nove poslovne politike radi povećanja obima poslovanja, kvaliteta usluga i proširenja tržišta roba i kapitala
	Zagovaranje	Obrazloženje novih zakonskih i drugih rješenja koja doprinose promjeni postojećih odnosa i koncepata kod utjecajnih grupa ili pojedinaca

U praksi su se pokazale četiri bitne koristi od postavljenih ciljeva sastanka:

1. Svi učesnici sastanka znaju razlog sazivanja sastanka i mogu se adekvatno pripremiti za rad i aktivno učešće u sastanku;
2. Ciljevi sastanka služe kao orijentir voditelju i učesnicima sastanka u vezi s utvrđenim tokom sastanka – konkretniji ciljevi donose usmjereniju aktivnost i rad na sastanku;

3. U odnosu na postavljene ciljeve kasnije mogu analizirati uspješnost sastanka;
4. Upravljanje pomoću sastanaka temelji se na analizi postavljenih i realiziranih ciljeva sastanka u smislu upravljanja vremenom, ljudskim i materijalnim resursima.

U praktikum za pripremu i organizaciju sastanaka ugrađujemo još neka poglavlja koja mogu koristiti budućim voditeljima, u različitim fazama sastanka. U prvoj, pripreмноj fazi sastanka, svaki učesnik treba naučiti izraditi agendu sastanka, zatim poziv i dnevni red. Slijedi niz konkretnih uputa iz praktikuma, koje rukovodilac uzima u obzir pri *izradi agende sastanka*:

1. odredite ciljeve sastanka i navedite ih u pozivu – opći i pojedinačni ciljevi;
2. razjasnite željeni rezultat za svaku temu, uz pomoć pitanja i promišljanja na pozivu;
3. osmislite proces upravljanja vremenom kroz raspored tema u prijedlogu dnevnog reda;
4. sačinite listu učesnika sastanka (dužni su prisustvovati ili mogu doprinijeti rješenju);
5. pravovremeno dostavite poziv učesnicima sastanka ili ovlaštenim predstavnicima;
6. dostavite radne materijale i zapisnik sa prethodnog sastanka, uz poziv.

*Poziv na sastanak* voditelj ili organizator sastanka koristi za animaciju učesnika tako što će uz određene tačke dnevnog reda ili na kraju poziva staviti *pitanja ili promišljanja*. Pitanja se isključivo tiču tema i problematike sastanka. Kad se voditelj sastanka odluči da na poziv ispiše pitanja koja su u funkciji uspješnog rada na sastanku, on time učesnicima otkriva svoj plan sastanka: koji su mu prioriteti, ključne teme, problemi i/ili dileme. Ova metoda rada vrlo je efikasan alat u rukama voditelja sastanka u gradnji bolje radne klime i unapređenja kohezije učesnika sastanka. Za voditelje koji žele usvojiti i/ili prakticirati ovaj metod animacije učesnika za efikasniji i kvalitetniji rad na sastanku navodimo tri kriterija:

- prvi i osnovni kriterij: jedno pitanje = jedna tačka dnevnog reda;
- drugi kriterij: pitanja/promišljanja su kratka, jasna i nedvosmislena;

- treći kriterij: sadržaj pitanja/promišljanja učesnike treba poticati, a ne kritizirati!

Rukovodilac se može konsultovati i sa svojim saradnicima ili članovima tima oko pitanja ili promišljanja koja će staviti u poziv na sastanak. Pitanja ili promišljanja u pozivu imaju funkciju iniciranja i drugih zainteresiranih osoba (kritičkih prijatelja): stručnjaka, poslovnih saradnika ili članova organa upravljanja, pa i gostiju za učešće i doprinos u radu na sastanku.

Stoga *praktikum* treba sadržavati upute za *strukturiranje dnevnog reda*:

- Poziv na sastanak obavezno sadrži predloženi dnevni red;
- Dnevni red se strukturira timski, kako bi se osiguralo da se uvrste sve bitne teme;
- U dnevni red se uvrste sve do tada poznate ili planirane teme za rad na sastanku, da bi se učesnici sastanka pripremili za sastanak;
- Na dnevnom redu su, kao obavezne tačke, razmatranje i usvajanje zapisnika i analiza realizacije odluka i zaključaka sa prethodnog sastanka;
- Planirani vremenski okvir se odredi u samom pozivu, okvirno za cijeli sastanak ili za svaku tačku dnevnog reda pojedinačno, tj. najavi se ograničenje vremena trajanja ili razmatranja;
- Teme koje traže više vremena za obradu i raspravu postavljaju se u vrh dnevnog reda;
- Teme za koje organizator poziva ili najavljuje goste idu također u vrh dnevnog reda;
- Dnevni red se dostavlja u pisanoj ili elektronskoj formi svim učesnicima sastanka ili se oglasi na mjestu određenom za tu namjenu;
- Kraći dnevni red, po pravilu, motivira učesnike za dolazak na sastanak, jer očekuju efikasniji rad i veći učinak sastanka;
- Kod izrade dnevnog reda nužno je voditi računa o nadležnostima koje određeno radno tijelo ili organ odlučivanja ima u svom djelokrugu rada, jer to utječe na obim i strukturu dnevnog reda.

Stigli smo do druge faze – *rad na sastanku* – iz koje smo za naš praktikum izdvojili pet jasnih uputa vezanih za *značaj uspostave pravila* rada na sastanku:

1. Odvojite vrijeme za donošenje i uspostavu pravila rada na sastancima, ukoliko ne postoji poslovnik o radu određenog tima ili radnog tijela (organa);
2. Svakom članu grupe dostavite ili na drugi način učinite dostupnim pravila rada;
3. Rukovodilac se lično mora potruditi da se sva prava i obaveze iz *pravila* poštuju u cijelosti;
4. Naglasite odrednice iz pravila rada na kojima se insistira (vrijeme dostave poziva, način pravdanja izostanaka i najave kašnjenja, dužina diskusije po pojedinim pitanjima);
5. Svaki pozvani član, bio on učesnik sastanka ili ne, dužan je informisati se o odlukama i dogovorima sa sastanka kroz uvid u sadržaj zapisnika ili strukturu zaduženja unesenih u memo podsjetnik sa sastanka.

Pravila čine sistem racionalnim, prate ga u njegovoj organizacijskoj i funkcionalnoj liniji te doprinose otvaranju škole prema okruženju, na dva nivoa – relacijskom i komunikacijskom. To smo iskusili istražujući na terenu i naročito u procesu obrade rezultata istraživanja. Uočili smo da *zadata lista učesnika sastanka* za voditelja može biti izazov, prednost ili ograničenje – sve to istovremeno u jednoj organizaciji. Kod prepoznavanja interpersonalnih odnosa u grupi učesnika sastanka vrijedi pravilo proporcije: nivo osposobljenosti učesnika za rad na sastanku srazmjeran je njihovoj samostalnosti u raspravi i procesu donošenja odluka. Da bi se postigla veća *motiviranost učesnika sastanka* za aktivnu participaciju u raznim fazama sastanka, voditelj im daje priliku da se osjete važnim ili da učešćem na sastanku može biti zadovoljena neka od njihovih bazičnih potreba (v. Glasser 1994). U tom okviru može se tražiti odgovor na pitanje zašto neki učesnici sastanaka samo formalno prisustvuju i vrlo malo učestvuju u radu ili se odluče da ne dođu na sastanak pravdajući to različitim izgovorima. Na voditelju je da nađe način za njihovo uključjenje. Na ovom nivou, za voditelja sastanka bitno je poznavati grupnu dinamiku, jer ne smije zanemariti ulogu koju imaju „empatička tačnost“ i „kolektivna zaraza“ (v. Goleman 2008). Kroz lični angažman i preuzete uloge, učesnici se potiču na konstruktivan rad u svim fazama sastanka.

## Model VIARO

Lične potrebe i interesi pokreću ljude da budu dijelom promjene. Učešće u programima obuke za rukovodioce u konceptu strategijskog menadžmenta odgovor je na njegove potrebe i interes za cjeloživotnim učenjem. Iz perspektive zaposlenih u školama, to je posredno ulaganje i u njihov razvoj. Rukovodilac je, kao voditelj sastanaka i u individualnim razgovorima, u prilici prenijeti naučena znanja i vještine. Model VIARO proistekao je iz istraživačkih rezultata i praktičnog iskustva i namijenjen je rukovodiocima koji žele izgraditi vlastiti model strategijskog menadžmenta temeljen na upravljanju pomoću sastanaka, nakon obuke koja će ih osposobiti da stečena znanja i kompetencije primijene u ulozi voditelja sastanaka u organizaciji kojom rukovode.

Program obuke zasnovan na konceptu VIARO po svojoj dinamičkoj strukturi je ogledni model. Obuhvata pet temeljnih elemenata:

*Vrijeme – posvetiti dovoljno vremena za utvrđivanje ciljeva sastanka;*

*Iskustva – koristiti iskustva i saznanja sa ranijih sastanaka – kako svoja, tako i tuđa;*

*Analiza – poslije svakog sastanka radi se analiza postavljenih ciljeva i utvrđuje da li su realno i ispravno postavljeni;*

*Razlozi – kad se ciljevi sastanka ne ostvare, utvrditi razloge za to i predložiti mjere unapređenja;*

*Obuke – koristiti sve oblike rada i učenja koji mogu unaprijediti postavljanje ciljeva.*

Ciklični karakter ovog modela ima pokretačku snagu za rukovodioca koji je spreman upustiti se u promjenu. Zadati okvir strategijskog menadžmenta prepoznaje svoje ogledalo u konceptu VIARO. U njemu se bazično vidi timski pristup i participativni menadžment, zatim se zrcali slojevitost relacija i kvalitet komunikacijskih obrazaca, oslikava se način donošenja odluka i zaključaka u procesima rasta i razvoja pojedinca i organizacije u cjelini, nazire se mogućnost promjene u pogledu mehanizama kontrole (od izvanjske kontrole do samokontrole) te jasno prepoznaju vizija i misija organizacije koja uči.

## Vođenje sastanaka kao upravljački „alat“ u odnosu na tipove učesnika

Sastanci su, u *pravnim aktima škole*, pozicionirani kao element njene organizacijske strukture. Uvidom u *pravila škole i pravilnike* koji reguliraju rad organa upravljanja i stručnih organa škole, ustanovili smo da se njihovi sastanci organiziraju i realiziraju u formi sjednica. Istražujući literaturu i zakonski okvir, uočili smo da sastanci školskog odbora i nastavničkog vijeća u školama imaju karakter redovnih sastanaka. Uglavnom se održavaju prema unaprijed definiranoj dinamici, tokom školske i kalendarske godine. Također, oni imaju jasno definirane ciljeve za jednu ili više tačaka dnevnog reda, što ih, u konačnici, dodatno određuje kao izborne, izvještajne, informativne, promotivne itd.

Praktikum koji predlažemo sadrži poglavlje o načinu rada sa ljudima koji su potencijalni ili već poznati *učesnici sastanka*. Najveći izazov i potencijalni problem voditelju sastanka predstavljaju učesnici čije se ponašanje procjenjuje kao ometajuće i štetno po uspjeh sastanka. Rukovodilac će kroz ciljanu obuku, kontinuirano vođen primjerima iz praktikuma, biti osposobljen da prepozna različite *tipove učesnika* i u odnosu na njihova znanja i umijeća o načinu učešća na sastancima pomoći im da prevladaju prepreke i teškoće sa kojima se u vezi s tim susreću. Status pasivnog i formalno uključenog učesnika prevazilaze samo ako dobiju jasne i konkretne inpute kako da steknu znanje ili razviju vještine koje im nedostaju. Opisani put razvoja i osnaživanje učesnika sastanka za aktivnu participaciju uopće nije lahko preći, ni učesnicima ni rukovodiocu u ulozi voditelja sastanaka. Odlučili smo da *praktikum* dopunimo kratkim opisom 11 tipova učesnika sastanaka (v. Grković 2002) i prijedlogom *mjera i rješenja* za bolju uključenost i njihov veći doprinos. Preporuke nastale kao rezultat proučavanja literature i istraživanja potvrdile su se u praksi kao uspješan model participativnog menadžmenta. Definirali smo neke zajedničke karakteristike unutar tipskog modela dok se eventualne razlike mogu pripisati različitom pristupu u istraživanju i imenovanju. Na popisu su: racionalno aktivan učesnik, djelimično aktivan učesnik, hiperaktivni učesnik, obećavajući konstruktor, neaktivan učesnik, spavač, pričljivac, gnjavator, ometalo, negator i očekivajući destruktor.

**Racionalno aktivne učesnike** prepoznajemo kao osobe koje promišljeno i analitički učestvuju u svim fazama sastanka: pripremi, toku sastanka i aktivnostima poslije sastanka. U pripreмноj fazi predano rade na izvršenju preuzetih obaveza, analiziraju dostavljeni dnevni red i predlažu izmjene ili dopune, temeljito se pripremaju za odabrane teme i raspravu o njima. Poštuju vrijeme i ne kasne na sastanke, te se pridržavaju postavljenih pravila rada. Ličnim angažmanom doprinose tako što nude prijedloge odluka i rješenja koja su u interesu općeg dobra. Nakon sastanka usmjereni su na izvršenje usvojenih odluka i pripremu radnih materijala za naredni sastanak – ukoliko im je povjerena uloga uvodničara ili izvjestioca. Tumači su pozitivne strane donesenih odluka i predlažu rješenja za unapređenje rada na sastancima. Racionalno aktivni učesnici, zbog svega navedenog, vrlo su poželjni za svaku grupu. Pouzdan su oslonac voditelju. Pokretači su razvoja grupe jer konstruktivno doprinose uspjehu sastanka. Iz ove grupe učesnika regrutuju se budući uspješni voditelji.

**Djelimično aktivan učesnik** povremeno je aktivan na sastanku i to dobro obavi. Tok sastanka ne ometa i ne ispoljava negativna ponašanja. Svoje učešće ograničava na teme koje je pripremio i ne oduzima vrijeme. Daje zadovoljavajući doprinos, bez kontinuiranog učešća u različitim fazama sastanka.

*Mjere i rješenja:* djelimično aktivne učesnike rukovodilac pridobije tako što ih stalno podstiče, individualno im pristupa i ističe njihov dosadašnji doprinos. U pripreмноj fazi sastanka, rukovodilac ih direktno uključuje – pita za mišljenje o nekoj temi ili problemu, traži procjenu i potiče ih da iskažu prijedloge ili ideje u ulozi izvjestioca, analitičara teme ili predlagača odluke. Naredni korak bio bi uključivanje na obuku radi daljeg razvoja.

**Hiperaktivni učesnik** je osoba koja redovno učestvuje u raspravama o svim temama i u svakoj prilici. Nikada ne propušta priliku da govori. Mora se javiti za riječ! Nepotrebno troši vrijeme na sastanku jer ponavlja iskaze drugih učesnika ili ih analizira. Ne doprinosi raspravi ni radu na sastanku, s obzirom da nije konkretno uključen u pripremu sastanka.

*Mjere i rješenja:* rukovodilac će nakon obuke znati kako tražeći konkretne prijedloge usmjeriti istupe hiperaktivnog učesnika i upozoriti ga ako ponavlja diskusije na sastanku. Da bi riješio probleme na komunikacijskom i na odnosnom nivou, voditelj mora reagirati hitno, u skladu sa pravilima rada na sastanku. Pozivanje na pravilo o ograničenom vremenskom trajanju diskusije



i insistiranje na konkretnom prijedlogu ili rješenju pomaže voditelju sastanka da usmjeri nametljivog učesnika. Kad je član stalnog radog tijela, treba mu dati konkretne zadatke i zaduženja u pripremi sastanka, proistekle iz rada na sastanku. Za pozitivan pristup i konkretan doprinos radu na sastanku, u bilo kojoj fazi, dati mu otvorenu podršku i pohvalu.

**Pričljivac** je osoba koja učestalo priča tokom sastanka ili glasno komentira i ometa rad. Pokazuje nemir i svojim aktivnostima odvlači pažnju ostalih učesnika, odnosno grupe u cjelini. Nije fokusiran na rad, što se odražava na tok i radnu klimu na sastanku.

*Mjere i rješenja:* „pričljivac” se konstantno mora podsjećati na pravila rada. Osim toga, rukovodilac ga upozorava da svojim ponašanjem otežava rad drugih učesnika sastanka. Potom slijedi vrlo nepopularna, ali nužna mjera: otvoren i ozbiljan razgovor rukovodioca sa pričljivcem i utvrđivanje mjere za prevladavanje takvog ponašanja. Ako dogovor ne urodi plodom, nužna je najava povlačenja/isključenja iz rada grupe, dok pričljivac ne shvati ozbiljnost situacije. U mandatnim timovima obično se radi zamjena učesnika.

**Obećavajući konstruktor** je osoba koja preuzme i obaveže se izvršiti neki posao, ali ga često ne obavi ili ga obavi samo djelimično i/ili sa kašnjenjem. Kada u timu za pripremu sastanka imate obećavajućeg konstruktora, velike su šanse da sastanak započne loše, jer pripreme nisu obavljene pravovremeno i kvalitetno – iz objektivnih ili subjektivnih razloga. Takvo ponašanje utječe na ostale učesnike, na rezultate rada i, na kraju, na ukupan (ne)uspjeh sastanka.

*Mjere i rješenja:* obećavajućem konstruktoru rukovodilac će prvo prestati davati važne zadatke. Druga mjera: dati mu manje zadatke uz ispomoć nekog od revnosnih učesnika. Treća i najnepopularnija mjera bila bi discipliniranje uz pomoć sankcija, ako po pravilima rada postoji takav model. Kad mu rukovodilac mora povjeriti neku obavezu, dodijelit će mu neki oblik koji omogućava vanjsku kontrolu kako bi mogao periodično provjeravati kvalitet i dinamiku izvršenja povjerenih obaveza, naročito kad se radi o članu radne ili profesionalne organizacije. U radnoj grupi ili timu mandatnog karaktera, traži se alternativa – drugi izvršilac.

**Neaktivni učesnici** samo su glasačka mašina. Redovno dolaze na sastanke, ali su neaktivni u svim fazama sastanka. Ne traže informacije, ne iznose stavove ili mišljenja, a vrlo rijetko ili nikako ne učestvuju u raspravi i drugim aktivnostima

na sastancima i to im nije problem. Neaktivni učesnik može predstavljati problem za rukovodioca i kolektiv usmjeren na rezultat. Neko drugi mora raditi za tu osobu. Voditelj je odgovoran za neaktivnost učesnika.

*Mjere i rješenja:* neaktivni učesnici su izazov za rukovodioce. Zato što je neprihvatljivo zauzeti stav da je on „jednostavno takav“, da to nije briga rukovodioca već samog učesnika i da se voditelj nema vremena baviti njime, plediramo da se praktično razrade koraci podrške ovom tipu učesnika na obuci za rukovodioce. Važno je jer grupa/ustanova ili organizacija ne funkcionira dobro ako se ne vodi briga o svakom članu. Na rukovodiocu je da napravi plan aktivnosti i riješi problem. Nužno je sagledati razloge zbog kojih neki učesnici imaju takav odnos. U lepezi razloga može biti da učesnik nema interes za temu, da nije pripremljen ili upućen u problematiku ili se ne smatra dovoljno stručnim za raspravu o nekoj temi, ima tremu ili strah od javnog nastupa, komplekse. Pomoć u radu sa neaktivnim članovima rukovodiocu mogu pružiti aktivni učesnici. Uspjeh je to cijele grupe ako se aktivira dotad neaktivan učesnik. Pomoć, pohvale i podrška dio su procesa uspješnog vođenja ovog tipa učesnika sastanka. Nakon što procijeni osobu i dobije lični pristanak, slijedi uključenje u neke od oblika aktivnosti na sastanku – izvještaj o radu sekcije ili ispitne komisije. Ako postoji program obuke za učešće na sastanku, uključiti ga uz redovan nadzor i doziranu podršku.

**Spavač** je učesnik koji ne prati tok sastanka. Dosadno mu je i radi nešto za sebe. Ne primjećuje događanja na sastanku i ništa ga ne zanima. Neaktivan je u raspravama. Spavalačkim izgledom dekoncentrira ostale učesnike, što se negativno odražava na radnu klimu sastanka.

*Mjere i rješenja:* rukovodilac će „spavača“ uključiti pozivom da prati, upozoriti ga na potrebu promjene ponašanja, ili će ga jednostavno pitati za mišljenje kako bi se „probudio“ i aktivirao. Naredni korak bio bi individualni razgovor voditelja sa „spavačem“ ukoliko je član stalnog tijela. Ključ rješenja za ovaj tip učesnika leži u činjenici da nerado govore o svojim potrebama i interesima. Očekivana promjena ponašanja dogodit će se kad rukovodilac ustanovi koje su njegove osnovne potrebe koje prisustvom na sastanku nastoji zadovoljiti.

**Gnjavator** je učesnik sastanka koji se često javlja za riječ, mnogo govori, okoliša, skreće s teme i razvlači raspravu. Troši mnogo vremena na smušena izlaganja, bez jasnog iskaza ili misaone niti u odnosu na temu rasprave. Ne daje

konkretan doprinos sastanku. Tumači iskaze, ponavlja prethodne govornike i mišljenja autoriteta iz grupe ili izvan nje.

*Mjere i rješenja:* intervencije rukovodioca će biti uspješne kad uspije sagledati razloge zašto se ponašanje gnjavatora na sastancima ponavlja. Dužan je ukazati mu na često skretanje s teme i tražiti da bude određeniji i što jasniji u iznošenju stavova, kroz parafraziranje ili sažimanje dotad izgovorenog u diskusiji. Najbolje rješenje: donijeti zaključak o ograničenom trajanju diskusija. Kad ta mjera nije dogovorno postignuta, voditelj usmjerava tok diskusije postavljanjem konkretnih pitanja vezanih za temu i istrajavanjem na dosljednoj primjeni usvojenih pravila rada na sastanku. Drugi konkretan vid pomoći ogleda se u isticanju jasnog pitanja, prijedloga ili rješenja na koje odgovor učesnika iz te grupe mora biti potvrđan. I ovoj grupi učesnika dobro bi došla planski vođena obuka za unapređenje znanja i vještina za učešće na sastancima, uz obavezan vid kontrole ili podrške.

**Ometalo** je učesnik sastanka koji ima naviku da učestalo prekida druge učesnike u njihovim aktivnostima. To je naročito izraženo kada ostali učesnici raspravljaju o njegovom učešću – iznesenoj informaciji, izvještaju, prijedlogu – jer ne poštuje pravila rada niti autoritet voditelja. Svojim ponašanjem pretvara sastanak u polemiku, što je samo korak do nesuglasica i sukoba.

*Mjere i rješenja:* rukovodilac nikako ne želi polemiku među učesnicima sastanka pa će intervenirati. Prva opcija: razgovor o nužnosti poštovanja pravila rada i vremena učesnika sastanka. Ako ometalo nastavi sa svojim ponašanjem, rukovodilac primjenjuje pravilo o oduzimanju riječi ili isključenju iz rada na sastanku. Ako se ometač ni tad ne zaustavi, pred grupu se stavlja izazov da rasprave o ometajućem ponašanju tog učesnika – svi učestvuju jer ih sve ometa. Cilj je imati učesnika koji osjeća afirmativnu pripadnost grupi, jer se ponaša u skladu sa zahtjevima grupe i poštuje njihovo vrijeme.

**Negator** je učesnik sastanka koji učestalo negira aktivnosti, stavove, promišljanja i prijedloge grupe ili pojedinaca. Omalovažava predlagачe i izvjestioce, te druge učesnike koji nastoje dati pozitivan doprinos u aktivnostima vezanim za sastanak. Tvrdi da stvari nisu dobre, ali za to nema argument. Na iznesene primjedbe ne nudi rješenja. On smatra da je iskazom o tome da nešto ne valja svoj posao završio. Njegovo djelovanje je negatorsko u svim fazama sastanka. Negator djeluje otvoreno na sastancima, ali i prikriveno (u kuloarima), što konstantno opterećuje rad i funkcioniranje grupe.

*Mjere i rješenja:* rukovodilac će javno ukazati „negatoru” da se od njega očekuje konkretan prijedlog ili rješenje problema o kojem diskutuje, umjesto negacije rješenja i prijedloga koje su iznijeli drugi učesnici. Davanje konkretnih individualnih zadataka drugi je korak – „zagušenje” radom. Grupa po pravilu nije naklonjena negatoru i teško je saradivati s njim, što nameće potrebu za hitnom promjenom. U mandatnim timovima rješenje je zamjena novim članom. Ali, kad takvu osobu imate u organizaciji, ostaje vam da je privolite ili primorate da se uključi u obuku za unapređenje znanja/vještina za rad na sastancima – ako ta vrsta obuke postoji.

**Očekivajući destruktor** je učesnik koji svojim ponašanjem izaziva neslaganja i sukobe među učesnicima sastanka. Rijetke su radne sredine u kojima ne postoji neki očekivajući destruktor. Svojim djelovanjem ovaj tip učesnika uzrokuje da sastanak bude neuspješan. Sklonost destruktivnom ponašanju manifestuje se kroz svađalački ton u obraćanju ostalim učesnicima sastanka, učestalo agresivno upadanje u riječ, nekvalitetno i zakašnjelo izvršavanje preuzetih obaveza od značaja za grupu itd.

*Mjere i rješenja:* rukovodilac ima vrlo težak zadatak, da očuva homogenost grupe a da ne ukloni destruktora iz grupe. Stoga je bitno imati akte kojima su jasno definirane procedure za upravljanje tokom sastanka. Za rukovodioca je to sredstvo utjecaja od posebne važnosti kod periodičnih sastanaka radnih grupa i stručnih organa. Kad se spoznaju razlozi i motivi tog izazovnog ponašanja, energija rukovodioca se usmjeri ka nekom od obrazaca i rješenja koja su zajednička za sve tipove učesnika koji ispoljavaju ometajuće ponašanje. Cilj je porušiti barijere nastale kao rezultat stege i prisile, a uvesti saradnički pristup zasnovan na principima teorije izbora (Glasser 1994).

Koordinacija aktivnosti i koraka koje poduzimaju rukovodioci u ulozi voditelja sastanka u saradnji sa drugim učesnicima oslikava njihove odnose. Potcrtavamo stav koji se tiče kvaliteta komunikacije u organizaciji. „Dobro razumijevanje utjecanja važno je za menadžerski rad na svim razinama. Menadžer mora biti čovjek koji djeluje potičući i unapređujući ponašanje i aktivnosti ljudi. [...] Snaga utjecanja na druge je socijalizirana i usklađena s kolektivnim ciljem“ (Slatina 2008: 3). Ne mijenjaju se stvari u organizaciji same po sebi, već tu promjenu čine ljudi koji svojim učešćem i radom na sjednicama doprinose da sastanci postanu dijelom mehanizma upravljanja u organizaciji. Svaki učesnik

sastanka u tome ima svoj dio odgovornosti, ali se ipak najviše očekivanja stavlja pred rukovodioce. „Vrijeme koje ulažemo u dobro vođene sjednice tima, dugoročno će se višestruko isplatiti, budući da se tu može stvoriti osnovica za rad koji će odolijevati i teškim situacijama. Metakomunikacija u timu znači, uvijek iznova – na redovitim, barem mjesečnim sjednicama – zastati u radnoj svakodnevnicu, kako bismo povukli privremenu bilancu: ‘Jesmo li još na pravom putu načinom kako postupamo i međusobno se ophodimo? Ili su potrebne promjene kursa?’ To nazivamo metakomunikacijom, stoga, što se postavljamo iznad svakodnevnog zbivanja, svakodnevne komunikacije i radnu svakodnevnicu promatramo odozgo, s određene udaljenosti“ (Schulz von Thun 2001: 103). Utvrdili smo da ne postoji ni jedan potpuno „čist“ i jasno prepoznatljiv stil upravljanja koji voditelj sastanka preferira u svom radu na sastancima i u školi uopće.

## Zaključak

Vremena krize su bremenita izazovima, ali i novim prilikama za razvoj. Za nosioce ideje o promjeni u strategijskom menadžmentu nominirani su rukovodioci organizacija kroz objedinjene menadžerske, liderske i andragoške kompetencije. Rukovodiocima koji zakorače na put razvoja ličnih i profesionalnih kompetencija potrebna su sredstva (programi obuke), modeli (*VIARO*) i alati (Praktikum) da bi ostvarili promjenu u organizaciji kojom rukovode. „Na toj se osnovi otvara prostor za razumijevanje kako temelj profesionalne pripreme andragogiju tvori ne samo ‘mreža’ praktičnih znanja, već, u znatnijoj mjeri, stalno promjenjiva, razvojna teorija, koja ima kapacitete da potakne i proizvede pozitivnu interakciju između andragoga i odraslih učenika u zajedničkom procesu učenja“ (Ovesni i Alibabić 2012: 9). Model *VIARO* je naš prijedlog rješenja za rukovodioce koji žele izgraditi vlastiti model strategijskog menadžmenta temeljen na upravljanju pomoću sastanaka, nakon obuke koja će ih osposobiti da stečena znanja i kompetencije primijene u ulozi voditelja sastanaka u organizaciji kojom rukovode. Kroz program obuke zasnovan na modelu *VIARO*, rukovodiocu se nudi set alata koji su u funkciji razvoja njegovih znanja i vještina za bolje upravljanje vremenom i ljudskim resursima u svim fazama sastanka – od faze pripreme do provedbe odluka donesenih na sastanku. Kad se jedanput pokrene ciklus pripreme i organizacije sastanaka po modelu *VIARO*, za rukovodioca će to

biti iskorak u područje strategijskog menadžmenta, čiju bazu čini timski pristup i participativni menadžment. Po principu „korak po korak“ rukovodilac pokreće intrinzičnu motivaciju učesnika sastanka, što ih usmjerava ka grupi učesnika osposobljenih da nose odgovornost uvodničara, konstruktivnih diskutanata ili kompetentnih analitičara.

Ako se ne može utjecati na pozitivnu selekciju osoba za poziciju rukovodioca, onda se može kreirati program obuke koji pomaže da iskorače iz faze „uči upravljanje upravljajući“, u fazu strategijskog pristupa menadžmentu u obrazovanju. Učiti, raditi samoevaluacije i refleksije na učinjeno, propitivati teoriju u praksi i obrnuto – put je koji vodi ka uspjehu u upravljanju sastancima, kao i upravljanju organizacijom. Stečena znanja i vještine upravljanja sastancima, tokom i nakon obuke, rukovodioci primjenjuju u organizaciji, po modelu koji zagovara Savićević (2010) kad govori o psihologiji učenja odraslih kroz pet područja. Evaluacija programa obuke i licenciranje učesnika obuke naredni su zadaci na tom putu.

# Andragogic Practicum for Educational Management – *VIARO* Model in Managers Training Program

**Abstract:** The need for a comprehensive training program for managers in schools as business organizations is argued in this paper, along with recommendations for its implementation. It is proposed that meeting training be included as part of this program, from planning and conducting meetings to decision-making and implementation. The program's recommendations were based on findings from interviews with school principals, documentation analysis, and the author's own self-reflection on her managerial work. Time, experiences, analyses, reasons and trainings are the four parts that make up the *VIARO* model as a means and tool for enhancing the capabilities of all school staff in the position of meeting participants. The paper describes its role, goals and significance from the standpoint of adult learning and education outcomes.

**Keywords:** educational management, administration, meetings, training program, practicum, *VIARO* model.

## Literatura

- Alibabić, Š. 2010. Obrazovanje i učenje odraslih – Jezgro menadžmenta promene. *Obrazovanje odraslih*. br. 1, 103-118.
- Alibabić, Š. 2011. Konceptualne i organizacione karakteristike daljeg obrazovanja. *Obrazovanje odraslih*. br. 2, 83-95.
- Avdagić E. 2016. *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih* [online]. Sarajevo: Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola – DVV International (Ured u Bosni i Hercegovini). Dostupno na: <http://www.dvv-internacional.ba/bs/materijali/publikacije/> [15.8.2021.].
- Glasser, W. 1994. *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Goleman, D. 2007. *Socijalna inteligencija: Nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.
- Grković, M. 2002. *Sastanci – Upravljanje vremenom: Kako uštedjeti vrijeme na sastancima, a postizati vrhunske rezultate?* Belišće: Vlastita naklada.
- Grković, M. 2004. *Model UPS: Upravljanje pomoću sastanaka*. Belišće: Centar za unapređenje sastanaka.
- Isanović, A. 2011. Andragoška realnost menadžmenta u obrazovanju. *Obrazovanje odraslih*. br. 1, 23-46.
- Jasika, A. 2017. *Sastanci kao oblik kolektivnog rada i odlučivanja u osnovnoj školi*. Neobjavljeni magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Karnegi, D. 2010. *Psihologija uspeha za 21. vek – Komunikacijom do uspeha*. Beograd: Amiral Books.
- Ljujić, B. 2011. Menadžerske kompetencije instruktora u online obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*. br. 1, 47-62.
- Ovesni, K., Alibabić, Š. 2012. Obrazovanje odraslih: ključni čimbenici i novi izazovi u procesu profesionalizacije. *Andragoški glasnik*. vol. 16, br. 1, 7-20.
- Savićević, M. D. 2010. Istraživačka teritorija andragogije. *Obrazovanje odraslih*. br. 1, 87-102.
- Slatina, M. 2008. Organiziranje kao menadžment funkcija i vještina. *Didaktički putokazi*. br. 48, 2-9.
- Slatina, M. 2009. Odlučivanje kao menadžment funkcija i vještina. *Didaktički putokazi*. br. 50, 28-38
- Slatina, M. 2013. Kontrolna funkcija menadžmenta u obrazovanju: Od kontrole do samokontrole. *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*. Vol. 2. Broj 1, 57-76.
- Staničić, S. 2008. *Suvremeni trendovi u školskom menadžmentu*, Dostupno na: [www.azoo.hr/.../Suvremeni\\_trendovi\\_doc](http://www.azoo.hr/.../Suvremeni_trendovi_doc). [11.8.2016.].
- Schulz von Thun, F. 2001. *Kako međusobno razgovaramo – Psihologija komunikacije za rukovoditelje*. Zagreb: Erudita.
- Šunje, A. 2002. *Menadžment u obrazovnim ustanovama*. Bjelašnica, Predavanje na seminaru: *Menadžment u obrazovanju*, 2-4. oktobar 2002.



PRIJEVOD

---

TRANSLATION



George K. Zarifis<sup>1</sup>

## Programi aktivnog građanstva za nezaposlene niskokvalificirane mlade odrasle osobe u južnoj Evropi: Učešće, dometi i prepreke<sup>2</sup>

**Sažetak:** Razvoj politika i inicijativa usmjerenih promociji ili podršci participativnom građanstvu za ranjive niskokvalificirane mlade odrasle osobe uveliko je bio zanemaren u južnoj Evropi tokom posljednje decenije. Uprkos postojećim strategijama cjeloživotnog učenja, većina zemalja u ovoj regiji aktivno građanstvo za navedenu grupu odraslih ne postavlja među prioritete. Ovaj članak se temelji na rezultatima evropskog istraživačkog projekta EduMAP (Horizon 2020) i razmatra učešće nezaposlenih niskokvalificiranih mlađih odraslih osoba (koje uglavnom ranije napuštaju školovanje) u obrazovnim aktivnostima koje ili su usmjerene aktivnom građanstvu u južnoj Evropi (Grčka, Kipar, Malta, Italija, Španija i Portugal) ili ga promovišu. Opisuju se razlozi niske stope učešća ranjivih niskokvalificiranih odraslih osoba u ovoj regiji. U zemljama južne Evrope još uvijek se ne primjećuje postojanje pogodnih uslova za povećanje učešća ove grupe odraslih u takvim programima. Neke od zemalja koje su naročito pogođene ekonomskom depresijom suočavaju se – ne nužno iz istih razloga – sa velikim preprekama u provođenju politika usmjerenih povećanju učešća niskokvalificiranih mlađih odraslih na kursovima orijentisanim aktivnom građanstvu. U članku se izvodi zaključak da jedan od problema u promociji aktivnog građanstva kroz obrazovanje odraslih leži u tome što se programi zastupljeni u ovoj regiji još uvijek ne temelje na kompetencijama. Obrazovanje odraslih

---

<sup>1</sup> George K. Zarifis je profesor na Odsjeku za pedagogiju, Filozofski fakultet, Aristotelov univerzitet u Solunu, Grčka, e-mail: gzarifis@edlit.auth.gr

<sup>2</sup> Uz dozvolu autora, tekst je preuzet iz izvornika: Zarifis G.K. 2021. Active Citizenship Programmes for Unemployed Young Adults with Low Skills in Southern Europe: Participation, Outreach, and Barriers. In: Kersh N., Toiviainen H., Pitkänen P., Zarifis G.K. eds., *Young Adults and Active Citizenship. Lifelong Learning Book Series*, vol 26. Springer, Cham, pp. 19-35. Prijevod s engleskog: Amina Isanović Hadžimerović.

nije visoko pozicionirano u vrijednosnom sistemu, te se stoga čini kako niskokvalificirane odrasle osobe nisu motivisane za sticanje vještina i kompetencija. Ključni izazov stoga jeste pružiti uslugu koja istovremeno ide ususret potrebama odraslih, pruža adekvatan odgovor na potrebe lokalnih društava i stimuliše dalju potražnju.

**Ključne riječi:** mlađe odrasle osobe, niska kvalificiranost, aktivno građanstvo, zapošljivost, socijalna inkluzija.

## Uvod

Evropa je danas, a i u budućnosti će biti, suočena s novim izazovima proizašlim iz demografskih promjena. Uz ostale socio-demografske transformacije, starenje stanovništva neizbježno je za većinu evropskih država kao posljedica trajnijih demografskih trendova. Stoga se socijalne politike sve više usredsređuju na okolnosti i efekte aktivnog društvenog života, u osnovi podržavajući duži radni vijek (Evropska komisija 2012). Postavlja se pitanje: šta sa onim odraslim osobama koje su izložene društveno-ekonomskim neprilikama? Štaviše, da li se ranjivost određenih društvenih grupa, poput trajno nezaposlenih, promijenila usljed socio-ekonomskih transformacija posljednjih decenija u Evropi? Na koji način su promjene politika koje su se uvodile kao odgovor na nove socijalne i ekonomske strukture uticale na socijalnu ranjivost tih grupa, naročito mlađih odraslih osoba sa nedovoljno razvijenim sposobnostima ili niskokvalificiranih osoba koje su odveć dugo izvan rada (i obrazovanja)?

Cjeloživotno učenje i aktivno građanstvo u posljednje vrijeme glavna su preokupacija onih koji se bave kreiranjem politika u Evropskoj uniji. U dokumentima evropske politike (Evropska komisija 1998; 2011), aktivno građanstvo se interpretira kroz specifične vještine, stavove i znanja koja se usvajaju u procesu obrazovanja. Politički cilj je kreirati osjećaj pripadanja, učešća i demokratije kroz društvene aktivnosti i učenje. Čak i kada bi se evropski obrazovni sistem pokazao uspješnim u poboljšanju aktivnog građanstva u smislu učešća u obrazovnim inicijativama i obrazovnom postignuću, i dalje bi ostala određena ranjiva područja. Obećanja i ciljevi "Evropa 2020" imaju dva prioriteta. Prvi je smanjiti procenat osoba koje napuštaju obrazovanje i obuku, a drugi je smanjiti broj osoba u riziku od siromaštva. Prema Evropskoj komisiji (Evropska komisija

2012), kvalitetno obrazovanje i naročito kvalitetno pripremljeni nastavnici u obrazovanju odraslih mogu poboljšati prilike osobama koje su prekinule inicijalno obrazovanje i obuku pri ulasku na tržište rada kroz nadogradnju njihovih vještina i kvalifikacija. Prilike za stabilnu zaradu smanjit će obim populacije u riziku od siromaštva i isključenosti.

Nije da u protekloj deceniji nije bio zapažen razvoj relevantnih politika i inicijativa za mlade niskokvalificirane nezaposlene osobe u južnoj Evropi. Ipak, uprkos postojećim politikama i strategijama, većina zemalja u regiji ne daje prioritet programima aktivnog građanstva za niskokvalificirane osobe. Posljednji rezultati PIAAC istraživanja, visok priliv migranata i izbjeglica u ovo područje, rastuća nezaposlenost, siromaštvo i najviše od svega niske stope učešća u obrazovanju odraslih, naročito među ranjivim socijalnim grupama, smjestili su ovu temu ponovo u središte interesovanja (Zarifis 2019).

Na temelju *ad hoc* analize dostupnosti obrazovanja odraslih kao dijela istraživačkog izvještaja o obrazovanju odraslih u EU za projekat Horizon 2020 EduMAP,<sup>3</sup> ovaj tekst nudi dubinski pogled u socio-ekonomske razloge slabog učešća mlađih odraslih (u dobi 18–30 godina) u programima aktivnog građanstva u južnoj Evropi, s primjerima iz određenih zemalja. Polazište ovoga rada jeste šire istraživanje o obrazovanju odraslih u EU (EduMAP materijal 2. 1. 2017). Naročita pažnja posvećena je ranjivim mlađim odraslim osobama, a u osnovi izvještaj ima za cilj da ukaže na obim u kojem su inicijative obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja bile učinkovite u angažovanju ranjivih grupa (mladih u nepovoljnom položaju), te olakšavanju njihovog socijalnog uključivanja širom zemalja članica Evropske unije. Koncept aktivnog građanstva koristi se kako bi se ponudilo bolje razumijevanje socijalne uključenosti i učešća ranjivih grupa mladih osoba, pri čemu se aktivno građanstvo posmatra u odnosu na sljedeće dimenzije: društvenu, političku ili ekonomsku.

U ovom radu iznosim stav da uprkos nepovoljnim socio-ekonomskim uslovima i nedostatku državne podrške, mnoge zemlje u regiji pokazuju znakove preporoda. To se ogleda kroz razvijanje inicijativa na lokalnim i regionalnim nivoima uprkos izazovima i komplikacijama koje proizlaze iz niske stope učešća, nedostatka djelotvornih politika obuhvata, kao i postojećih

<sup>3</sup> Više detalja o EDuMAP-u dostupno je putem linka <https://projects.uni.fi/edumap/>. EduMAP (Br. 693388) finansira se iz EU programa za istraživanje i inovaciju u okviru programa Horizon 2020. Mišljenja autora ovog poglavlja ne predstavljaju stavove Evropske komisije niti konzorcija EduMAP.

prepreka pristupu. *Ad hoc* analiza u tom smislu pokazuje se korisnom budući da omogućava propitivanje u bilo kojem trenutku, odabir izvora podataka, te određivanje kako će se podaci predstaviti. U ovom radu je predstavljena potpuno prilagođena forma analize na temelju podataka dobivenih od nacionalnih agencija (ministarstva obrazovanja, ministarstva rada, kao i drugih relevantnih nacionalnih vlasti), nacionalnih, regionalnih i lokalnih ponuđača obrazovanja odraslih, kao i EUROSTAT-a. *Ad hoc* analiza omogućava dublje uranjanje u potrazi za odgovorom na specifično pitanje. U ovom slučaju ona objašnjava neke od varijabli uključenih u nisku stopu učešća niskokvalificiranih mlađih odraslih u programima aktivnog građanstva. Shodno tome, *ad hoc* izvještavanje pruža brzi odgovor, bez čekanja na uobičajene i standardne analize. Ali, ove dvije analize djeluju uzajamno. Svaka od njih ima svoju svrhu, s tim da *ad hoc* izvještavanje pruža drugačiji nivo uvida s ciljem podržavanja procesa donošenja odluka.

### Uticaj socio-političkog stanja u regionu

Tokom protekle decenije desili su se teroristički napadi u većim evropskim gradovima, trajna ekonomska kriza sa ozbiljnim socijalnim posljedicama, priliv velikog broja ratnih izbjeglica i ekonomskih migranata te koristoljubivi rast krajnje desnice, a politička retorika se usmjerila ka potrebi za obrazovanjem koje potiče osnaživanje i emancipaciju. Ova retorika bila je sadržana u terminu “aktivno građanstvo”. Termin je podržan u zajedničkom izvještaju Evropskog vijeća i Evropske komisije o “*Novim prioritetima evropske saradnje u obrazovanju i obuci*” (Official Journal of the European Union 2015), ali i u Pariskoj deklaraciji o “*Promociji građanstva i zajedničkih vrijednosti slobode, tolerancije i nediskriminacije kroz obrazovanje*” (EU ministri obrazovanja 2015). U dokumentima evropske politike, pak, aktivno građanstvo interpretira se kroz specifične vještine, stavove i znanja (tj. mjerljive ishode učenja) koja se mogu usvojiti kroz obrazovanje. Politički cilj Evropske unije jeste kreirati osjećaj pripadanja, učešća i demokratije kroz *društvene aktivnosti i učenje*. Rastuća etnička i religijska raznolikost u Evropi, ipak, donosi i mogućnosti i izazove evropskim donosiocima odluka i društvima. Očekuje se da će ova raznolikost nastaviti rasti. Istovremeno, novije studije (Van Driel et al. 2016) pokazuju porast netolerancije i socijalne isključenosti,

pri čemu se određene grupe migranata osjećaju posebno izopćeno. Ovo vodi pojavi socijalnog nemira. Zapitajmo se, stoga, kako obrazovanje odraslih može pripremiti društva za odgovor na ove pojave?

Članice EU iz južne Evrope iskazale su interes za razvijanje ili širenje relevantnih politika i praksi. Međutim, opći ekonomski i socio-politički pogled u većem dijelu evropskog juga ima trajan, ako ne intenziviran učinak na učešće odraslih u obrazovanju općenito. Ova tendencija je uočljivija među mlađim odraslim nekvalificiranim osobama, tj. onima sa završenim obrazovanjem na ISCED nivoima 0-2. Obrazovanje odraslih te srednje stručno i tehničko obrazovanje u Grčkoj, naprimjer, snažno je pogođeno veoma niskom i smanjenom javnom potrošnjom usljed stroge fiskalne konsolidacije. Učešće odraslih u cjeloživotnom učenju u Grčkoj i dalje je veoma slabo, sa tendencijom stagniranja. U 2014. godini, stopa učešća iznosila je 3,0%, dok je prosjek Evropske unije bio 10,7%. Određene grupe, poput niskokvalificiranih mlađih odraslih (ISCED nivoi 0-2) – sa učešćem od jedva 0,4% u 2014. dok je prosjek Evropske unije 4,4% – starije osobe ili one koje žive u izolovanim, udaljenim ili rijetko naseljenim područjima imaju slabiji pristup obuci (OECD 2016a). Novije zakonodavstvo u sektoru obrazovanja odraslih u Grčkoj ukazuje na namjeru povratka nacionalnoj politici iz perioda prije 2010. godine. I dalje postoji značajan prostor za povećanje efektivnosti i efikasnosti na doslovno svim nivoima obrazovanja odraslih (osnovnom, inicijalnom te naknadnom srednjem stručnom i tehničkom).

Slično tome, krhki oporavak portugalske ekonomije, stopa nezaposlenosti, učešće odraslih osoba u učenju i obrazovno postignuće još uvijek su na niskom nivou, naročito kod niskokvalificiranih mlađih odraslih osoba. Uprkos politikama obrazovanja (odraslih) tokom posljednje decenije, čini se kako su ostvareni rezultati nedostadni da bi se smanjio jaz između Portugala i zemalja Evropske unije (OECD 2016b). Naglasak na ekonomskom razvoju, čak i ukoliko uključuje niskokvalificirane mlađe odrasle, odražava ambivalentnost uloga koje se dodjeljuju obrazovanju odraslih. Od centralnog stuba u određenim političkim diskursima, nečega što bi moglo unaprijediti ekonomski razvoj, ono je spušteno na dno političke, društvene, obrazovne, kulturne i građanske agende. U diskursima i programima politika izričito se navode jedino teme i stope certificiranja i profesionalnih kvalifikacija, što je za obrazovanje veoma kratkoročan segment interesa (Antunes i Guimarães 2015).

Prvi naponi Malte u polju obrazovanja odraslih vođeni su *Nacionalnom strategijom cjeloživotnog učenja* usvojenom 2014. godine. U njoj se ističe značaj unapređenja vještina osoba u dobi između 20 i 64 godine, ali i kasnije. U ekonomiji se dogodila promjena od manuelne proizvodnje do uslužno orijentisane privrede. Sada se naročito naglašava rad zasnovan na znanju (Bacchus 2008). Dokument *Nacionalna strategija cjeloživotnog učenja* usmjeren je ostvarivanju ciljeva u obrazovanju postavljenih od strane EU uzimajući u obzir posebne uslove ove male ostrvske države. Ukazuje na značaj “zapošljivosti”, ali se na tome zadržava ne pružajući nikakve smjernice o pristupu obrazovanju za aktivno građanstvo (Mayo 2012).

U Italiji, tržište rada se postepeno oporavlja od produžene recesije. Ipak, visok je rizik od iskljućivanja iz tržišta rada, naročito kada su u pitanju mladi. Premda je primjetan oporavak, odnos zaposlenih i nezaposlenih i dalje je među najlošijim u zemljama OECD-a. Stopa učešća mlađih odraslih u cjeloživotnom ućenju veoma je niska i primjetan je nepravilan napredak. Prema trenutnoj stopi rasta, ET2020 ciljano ućešće u cjeloživotnom ućenju (15%) moglo bi se ostvariti tek do 2030. godine (ISFOL 2014). Trendovi povećanog ućešća uglavnom su povezani sa aktivnostima koje promovišu kompanije ili, nešto općenitije, rezultat su privatnih (komercijalnih ili socijalnih) inicijativa. Ućešće u cjeloživotnom ućenju uglavnom se odnosi na osobe sa visokokvalificiranim profesionalnim ulogama. Najznačajnija mjera je reforma politika aktivnog tržišta rada. Njena primjena mogla bi poboljšati ulogu službi za zapošljavanje i potaknuti nezaposlene na prekvalifikaciju (MEF 2016). Ipak, intervencije u politike o ovim pitanjima često su najavljivane, ali nikada nisu dokraja provedene.

Na Kipru, obrazovanje odraslih je polje koje je dobilo posebnu pažnju tek posljednjih godina. Uprkos reformama, statistike i dalje pokazuju nizak nivo ućešća mlađih dobnih grupa. Istovremeno, istraživanje PIAAC (MoEC 2016) otkrilo je nizak nivo bazićnih vještina kod nićekvalificiranih odraslih osoba (ISCED 0-2); njihovo ućešće je i dalje najniće u poređenju sa svim ostalim grupama. Pažnja koju država posvećuje ovom području pokazatelj je znaćaja uloge koju obrazovanje odraslih treba imati, naročito u pomaganju pri prevazilaženju trenutne finansijske krize. *Nacionalna strategija cjeloživotnog ućenja 2014–2020*. predstavlja vaćan iskorak prema odgovaranju na ključne izazove u polju obrazovanja odraslih i cjeloživotnog ućenja, premda provedba planiranih reformi nije uvijek pravovremena (Papaioannou 2016).



Najzad, u španskom kontekstu procenat učešća, obrazovni nivoi, uključivanje niskokvalificiranih odraslih u tržište rada i drugi statistički pokazatelji općenito govore da Španija sporo napreduje prema evropskim ciljevima. U tom smislu, stanje u sistemu obrazovanja odraslih doživjelo je pad tokom proteklih pet godina. Posljednji OECD-ov izvještaj ukazuje na to da se ulaganje u obrazovanje smanjilo sa 9% na 8%, što je znatno ispod prosjeka evropskih zemalja (11%) (OECD 2016c). Daju se opće izjave u vezi sa obrazovanjem i učenjem odraslih, ali nema inicijativa s ciljem ohrabririvanja osoba da pohađaju aktivnosti učenja.

Općenito, socio-politički i ekonomski pogled u većini južnoevropskih zemalja članica EU paralizira funkcionalnost zakonskih mjera, a mogućnost uvođenja novih efikasnijih mjera još uvijek je prilično daleko od realnosti. Ipak, ključne snage u području politike u ovoj regiji Evrope uključuju tradiciju koja povezuje obrazovanje odraslih i učenje sa lokalnim zajednicama, te rad koji obavlja nekoliko nevladinih organizacija naročito sa mladim migrantima i izbjeglicama, ali i sa mladom romskom populacijom. Kada je riječ o slabostima, možemo spomenuti nedostatak kulture učenja, manjak specifično obučene radne snage, te u nekim slučajevima korištenje obrazovanja kao stranačkog pitanja (Zarifis 2012, 2019).

### **Glavni izazovi u provođenju programa i relevantnosti**

Ono što je godinama u ovoj regiji zanemarivano zbog intenzivne zagovaračke retorike osposobljavanja za tržište rada – što je bilo i još uvijek je dominantno – jeste fokus na aktivnom građanstvu. Takvu retoriku uglavnom podržavaju oni koji pristupaju obrazovanju odraslih iz uže perspektive odnosa između strukovnog obrazovanja i osposobljavanja i potreba tržišta rada za vještinama koje isključivo proizlaze iz ljudskog kapitala. Ipak, društvena uloga obrazovanja odraslih koja bi uključivala i strukovno obrazovanje i obuku još nije prevedena u konkretne i stvarne programe i obrazovne prakse, ostavljajući ozbiljan, ali ne i nepremostiv nesrazmjer u ponudi programa. U Grčkoj, naprimjer, od suštinskog značaja je organizovanje trajne tematske agende cjeloživotnog učenja potpuno posvećenog (kao konzistentnog, usredsređenog i strukturiranog) obrazovanja odraslih s ciljem izgradnje socijalnog kapitala (Zarifis 2019). Provođenje potpuno strukturirane agende za trenutne i buduće vještine s ciljem usvajanja prenosivih vještina za lični

i društveni razvoj (poput građanstva, donošenja odluka, rješavanja problema i sl.) od vitalnog je značaja. Promovisanje neprekidnih oblika umrežavanja među postojećim strukturama cjeloživotnog učenja i institucija (uključujući strukture početnog i naknadnog srednjeg stručnog i tehničkog obrazovanja i univerziteta, ali i škole i lokalne zajednice, muzeje i kulturne centre, biblioteke i sportske objekte) doprinijet će širenju ponude relevantnih programa. Bilo koja reforma, ipak, treba da unaprijedi relevantnost obrazovnih politika ponudom programa aktivnog građanstva, ali i poboljša cjeloživotno savjetovanje i vođenje za socijalno ranjive kategorije, poput niskokvalificiranih osoba, migranata i trajno nezaposlenih (Zarifis et al. 2015).

Slične evaluacije u Portugalu zabilježile su da je povezanost politike obrazovanja odraslih i svijeta rada bila najslabija dimenzija ponude. S druge strane, bilo je jasno kako su visoka obrazovna postignuća važna za ekonomski razvoj, te je veći broj međunarodnih i nacionalnih organizacija i istraživača, naročito onih koji promovišu teorije ljudskog kapitala, isticao nastojanje za povećanjem obrazovnog postignuća. Ipak, velika većina preduzeća u Portugalu su mikro, mala ili srednja, u kojima poslodavci ne cijene obrazovanje i obučenost i u kojima su većinom niskokvalificirani i slabo obučeni radnici. Ova situacija se pokušava objasniti razlozima poput onog da se čini kako ni poslodavci niti radnici ne smatraju obrazovanje odraslih nečim što povećava produktivnost ili razvija vještine. Relevantne vještine su ishod školovanja, općenitog su karaktera, nisu specifične, niti su jasno povezane sa profesionalnim zadacima ili nekim poslom (Carneiro 2011). Postojeći *Programa Qualifica* koji je pokrenut u augustu 2016. uključuje samo uski obim mjera za promovisanje politika cjeloživotnog učenja i poboljšanje kvaliteta procesa učenja. Stoga, ove nove politike usmjerene su jačanju postignuća tokom obrazovanja i obuke koji vode kvalifikaciji (školska diploma i stručna kvalifikacija). Ovi putevi počivaju na vrednovanju učenja koje se razvija kroz život, priznavanju prethodnog učenja te usvajanju i razvijanju kompetencija pohađanjem kurseva. Ipak, sve se to čini jasno nedostatnim uzmu li se u obzir kulturni, ekonomski i građanski problemi s kojima se trenutno suočava portugalsko društvo (Cavaco 2016).

U Italiji se akcije usmjerene na razumijevanje i identificiranje potreba i motiva osoba koje uče uglavnom provode u okviru mjera usmjerenih na individualne planove učenja. Identifikaciju trenutnih i budućih potreba za

vještinama radnika provode razna tijela. Ipak, postoji nedostatak studija srednjoročne i dugoročne prognoze, što bi unaprijedilo razvoj programa koji će odgovoriti na potrebe tržišta rada. Inovacija i fleksibilnost u provođenju učenja reflektira se prije svega na regionalne politike koje su tokom prethodnih 15 godina razvile regionalne sisteme učenja na daljinu i strukturne modele puteva učenja (INDIRE 2013). U teritorijalnim programima obuke, programe promovišu asocijacije ili mreže interesnih grupa. U korporativnim projektima takve akcije također mogu zadobiti veoma bogate forme koje uključuju buduće učesnike u proces planiranja. Javne politike koje su eksplicitno namijenjene podsticanju novih zahtjeva za obukom (npr. odrasli u riziku socijalne isključenosti) baziraju se primarno na mjerama “obavezne obuke”. Ovaj pristup karakteriše sve mjere povezane sa novim politikama fleksigurnosti i “aktivnog uključivanja”, kao i politike čiji je cilj uvođenje novih standarda kvaliteta u produktivne aktivnosti, u poslovni svijet, u profesije (doktori, inženjeri, pravnici i sl.). U ovim slučajevima, dobivanje certifikata i formalna ispunjenost zakonskih odredbi jeste osnovna motivacija za učešće. Ipak, obavezna obuka košta one koji u njoj učestvuju. Besplatna je u slučajevima kada je povezana sa politikama fleksigurnosti i aktivne inkluzije (SPRAR 2016).

Na Malti, prilikom sastavljanja *Nacionalne politike prema mladima za period 2015–2020*, identificirana su tri odvojena, ali međusobno podupiruća stuba koji osiguravaju kontekst za razvoj ove politike (MEDE 2014). Prvi od tih stubova jeste stvarnost života mladih osoba na Malti danas i način kako koherentne politike, koje se efikasno primjenjuju i aktivno podržavaju, mogu pomoći mladima u ispunjenju njihovih želja i aspiracija. Drugi stub jeste razvoj politike mladih tokom prethodnih 20 godina na nacionalnom i na evropskom nivou. Razvoj i implementacija politike prema mladima pružila nam je ne samo ciljeve i zadatke prema kojima bi takva politika trebala biti usmjerena, nego i principe, metodologije, alate te administrativne i finansijske podrške. Treći stub je Vladina politika za veće demokratsko učešće, pravični ekonomski i socijalni napredak za sve i inkluzivna promjena. U većini konvencionalnih prikaza tranzicije mladih, često se smatra da je najkritičniji trenutak prelazak iz redovnog obrazovanja na tržište rada. Uspješna ekonomska tranzicija, smatra se, čini osnovu za dalje sticanje nezavisnosti, zasnivanje vlastitog domaćinstva i/ili porodice. Stoga je razumljivo da bi u krugovima više politike ključni cilj

obrazovnog sistema trebao biti stručna priprema. Obrazovanje, ipak, obuhvata širu misiju osim jednostavnog usklađivanja obrazovnog sistema sa potrebama privrede. Ustvari, takvo usklađivanje nije nimalo jednostavan zadatak jer su zdrave privrede dinamične i u stanju konstantnog gibanja i promjene (NFCH 2013). Mlade osobe, stoga, trebaju biti opremljene nečim što prevazilazi sklopove kompetencija definisanih određenim zanimanjem. Njima su potrebne vještine, kompetencije i stavovi neophodni za prilagodbu promjenjivim ekonomskim i socijalnim uslovima. Usvajanje tih vještina snalaženja sada se treba smatrati ključnim elementom dobrog obrazovanja. Kada je riječ o učešću u obrazovanju, pažnja se usmjerava na problem nepismenosti i stopu napuštanja školovanja (Mayo 2007).

Izazov za obrazovanje odraslih na Kipru leži u potrebi povezivanja svijeta obrazovanja i obuke sa stvarnim svijetom rada. *Nacionalna strategija cjeloživotnog učenja za period 2014–2020* usmjerena je promociji stručnog obrazovanja i obuke naročito mlađih odraslih osoba. Provedeni i planirani razvojni procesi i reforme predstavljaju ozbiljan korak prema borbi protiv nedovoljno razvijenih vještina i nezaposlenosti mladih. Kiparska agencija za razvoj ljudskih resursa (HRDA) promoviše istraživačke aktivnosti (prognoziranje vještina) u svrhu razumijevanja i harmoniziranja ponude vještina sa potrebama ekonomije, bez bilo kakvog osvrta na društvene i građanske vještine (Vlada Kipra 2015). U skladu s time, nema mnogo aktivnosti koje su usmjerene identifikaciji i razumijevanju potreba polaznika. Većina programa ponuđenih u formalnom obrazovanju odraslih, pogotovo onih koji nude obrazovanje druge šanse mlađim odraslim osobama sa niskim nivoom obrazovanja (npr. večernje gimnazije-liceji, večernje tehničke škole), ne koriste alate za procjenu potreba odraslih osoba i prilagođavanja njima. Naprotiv, njihove kurikulume i operativni okvir direktno nameće Ministarstvo obrazovanja i kulture, ostavljajući malo prostora za prilagodbu (Svjetska banka 2014).

Rano napuštanje škole ostaje izazov u Španiji. Godine 2014., oko 39% muškaraca i 28% žena dobi između 25 i 34 godine nisu imali završenu srednju školu stepena IV, što je dvostruko ispod OECD-ovog prosjeka. Ipak, tokom protekle četiri godine dogodilo se značajno smanjenje ranog napuštanja škole, što je posljedica povećanog upisa u stručno obrazovanje i obuku. Značajan procent mladih u Španiji ima slabu pismenost (18%) i slabe numeričke vještine (23%)

(OECD 2016c). Čak i ako mladi u Španiji ostvaruju bolje rezultate u odnosu na grupu od 30 do 54 godine, što predstavlja poboljšanje u odnosu na prethodnu generaciju, oni su još uvijek slabiji u odnosu na ostale zemlje OECD-a. Mladi *netovci*<sup>4</sup> su u riziku trajne zapostavljenosti na tržištu rada. Ovaj rizik je naročito visok za relativno velik dio niskokvalificiranih *netovaca* (tj. onih bez završene srednje škole). Mnogi u ovoj grupi žive u domaćinstvima bez ijedne zaposlene odrasle osobe, što ukazuje na to da su također u riziku od siromaštva (Dolado et al. 2013). Potrebne su učinkovite politike kako bi se članovi ove grupe ponovo povezali sa tržištem rada i unaprijedili svoje karijerne prilike. Dok je dugotrajna nezaposlenost među mladima naglo porasla u mnogim evropskim zemljama tokom krize, veće stope nezaposlenosti i *netovaca* u Španiji u velikoj mjeri ukazuju na veću stopu fluktuacije radnika, a ne na veću zastupljenost dugotrajne nezaposlenosti. Dalje, prelazak iz obrazovanja na prvi stabilniji posao u Španiji traje duže. Visoka incidenca privremenog zaposlenja u Španiji smatra se glavnom odrednicom visoke fluktuacije radnika i nestabilnosti zaposlenja mladih (Scarpetta et al. 2010).

### **Prepreke učešću i potreba za ciljanim mjerama**

Studije o zemljama južne Evrope pokazuju da se strategije koje provodi većina zemalja s ciljem povećanja broja mlađih odraslih osoba u obrazovanju ili obuhvata zanemarenih grupa mladih osoba, naročito niskokvalificiranih, odnose na usklađivanja ponude i zahtjeva cjeloživotnog učenja.

*Tabela 1* pokazuje različite stope učešća u obrazovanju odraslih i programima cjeloživotnog učenja u odabranih šest zemalja južne Evrope među mlađim odraslim osobama. Vidljivo je da većina zemalja o kojima je riječ u ovom tekstu u periodu između 2010. i 2015. bilježe najniže nivoe učešća odraslih u bilo kojem tipu formalnog obrazovanja.

---

<sup>4</sup> U izvorniku: NEET (engl. *Not in Education, Employment and Training*) predstavlja grupu mladih u dobi između 15 i 29 godina koji nisu u sistemu obrazovanja, nisu zaposleni niti pohađaju neku vrstu obuke (*prim. prev.*).

**Tabela 1:** Učešće niskokvalificiranih odraslih osoba (ISCED 0-2) u cjeloživotnom učenju u šest odabranih zemalja jugoistočne Evrope i napredak u odnosu na cilj EU2020 i EU prosjek<sup>5</sup>

Država Godina	Grčka	Kipar	Italija	Španija	Portugal	Malta
2015.	0,4%	1,6%	2%	3,6%	4,2%	2,4%
2014.	0,4%	1,4%	2,2%	3,9%	4,3%	2,9%
2013.	0,4%	1,2%	1,5%	4,6%	4,6%	2,5%
2012.	0,4%	1,3%	1,6%	4,7%	6,1%	2,4%
2011.	0,4%	1,3%	1,2%	4,7%	7,8%	3%
2010.	0,5%	1,1%	1,3%	4,7%	3,6%	3,4%

U većini evropskih zemalja ne primjećuju se povoljni uslovi za povećanje učešća mladih odraslih osoba u učenju (vidjeti Carneiro 2011; Lucio-Villegas 2012; Mayo 2012; Papaioannou 2016; Zarifis 2008). Mnoge od njih suočavaju se s velikim preprekama u provođenju politika povećanja stope učešća odraslih. Ove prepreke, općenito, javljaju se na svim nivoima obrazovanja odraslih, ali su najuticajnije, kako primjećuju Broek i saradnici (2010), institucionalne prepreke.

Ovo je naročito primjetno u Grčkoj, gdje je glavni cilj politike u sistemima obrazovanja odraslih i srednjeg stručnog obrazovanja osigurati mehanizme podrške i unapređenja efikasnosti nacionalne strategije za cjeloživotno učenje, tako da postojeće i planirane intervencije ispunjavaju lokalne potrebe. To nije lako ostvariti, uglavnom zbog toga što su ove potrebe povezane sa potrebama tržišta rada, a nisu usmjerene konkretnim potrebama za građansku odgovornost i suštinsku borbu protiv rizika od društvene ranjivosti određenih grupa. U dostizanju ovog cilja kao glavne prepreke djeluju nedostatak inicijativa za rješavanje pitanja pristupa i povećanja stope učešća odraslih u obrazovanju. Uprkos nastojanjima i određenim relevantnim akcijama na nivou politike od strane Vijeća za cjeloživotno učenje, cilj povećanja učešća u obrazovanju odraslih koje promoviše aktivno građanstvo ne može se ostvariti bez ponovnog pokretanja sistema obrazovanja odraslih unutar jednog strateškog okvira koji gradi stalnu vezu

<sup>5</sup> Izvor: Stopa učešća u obrazovanju i obuci u odnosu na dob, Eurostat trng\_lfsc\_01, posljednja promjena: 26. 4. 2016. Napomena: EU prosjek učešća niskokvalificiranih odraslih osoba u vrijeme EDUMAP istraživanja bio je 4,3%. Ova tabela sadrži stopu učešća u cjeloživotnom učenju odraslih osoba u dobi između 25 i 64 za one sa niskim nivoom kvalifikacije (ISCED nivoi 0-2) u periodu između 2010. i 2015. god.

između obrazovanja odraslih i obuke sa razvojem transverzalnih vještina. Štaviše, Grčka mora riješiti pitanje nejednakosti u pristupu obrazovanju odraslih koje se ogleda u minimalnom učešću mlađih radnika, zanatlija i niskokvalificiranih osoba u poređenju sa visokokvalificiranim, većem učešću stanovnika urbanih područja u odnosu na suburbana i ruralna, kao i u većem učešću mlađih osoba višeg obrazovnog nivoa u odnosu na one sa nižim (Zarifis 2012). Pored toga, intenziviranje izbjegličke krize 2015. godine disproportionalno je zahvatilo Grčku kao tranzitnu zemlju. Ovaj neočekivani priliv izbjeglica i migranata, te očekivani nastavak ili čak eskalacija priliva kao odgovor na trajne geopolitičke tenzije na Bliskom istoku, bez sumnje nose dodatni izazov u smislu obrazovnih prilika za ovu specifičnu grupu. Podaci PIAAC studije<sup>6</sup> također pokazuju da se prioritet treba dati zahtjevu za povećanjem nivoa pismenosti. Najniži nivoi obrazovnog postignuća i kvalifikacije naročito među mlađim odraslim osobama otkrivaju deficit u izgradnji održivog pristupa cjeloživotnom učenju uprkos mjerama koje su predvidjeli relevantni zakoni (Zarifis 2020).

Prepreke učešću na koje nailaze niskokvalificirani mlađi odrasli na Malti također su mnogobrojne. Zemlja se suočava sa visokim procentom ranog napuštanja školovanja (procenat osoba koje su ranije napustile školovanje na Malti se 2013. godine kretao oko 22%) (MEDE 2014). Kao odgovor na to, Malta nudi alternativni program učenja u jednom određenom centru namijenjenom polaznicima u riziku od ranog napuštanja školovanja. Međutim, ovaj centar nije u mogućnosti pružiti daljnje obrazovanje odraslih kako ovim polaznicima tako ni drugima koji nisu obuhvaćeni ovom sigurnosnom mrežom. Drugi izazov jeste premošćavanje digitalnog jaza, gdje su potrebna dalja ulaganja kako bi se podržala adekvatna ponuda obrazovanja odraslih, uključujući podršku lokalnim građanskim inicijativama u ovom polju. Malta treba proširiti i unaprijediti kvalitet svoje ponude multimedijalne biblioteke na različitim lokalitetima budući da se ove biblioteke često smatraju važnim izvorima cjeloživotnog učenja. Ove biblioteke bi trebale biti košnice u kojima će se dešavati aktivnosti učenja što će omogućavati odraslima i mladima da poboljšaju svoju digitalnu pismenost te vještine čitanja, prikupljanja i širenja informacija, koje su važne kako za građansku ulogu tako i za rad. Potrebna su veća ulaganja u sektore interkulturalnog obrazovanja odraslih

<sup>6</sup> Grčka je učestvovala u drugom krugu međunarodnog istraživanja PIAAC koje provodi OECD za period 2012–2016. Potpuni rezultati još uvijek nisu objavljeni, ali opći indikatori pokazuju da odrasli u Grčkoj postižu veoma loše rezultate u IKT vještinama. Puni izvještaj dostupan je putem: <http://www.oecd.org/publications/skills-matter-9789264258051-en.htm>

uzevši u obzir promjenjivu prirodu multietničkog sastava stanovništva i, također, kao što je slučaj sa svim drugim državama svijeta, obrazovanje odraslih za održivi razvoj, pri čemu bi ovo potonje trebalo biti dijelom holističkog pristupa na svim nivoima obrazovanja od kolijevke do groba (Mayo et al. 2008).

U Italiji je donedavno vladala politika hitnog zbrinjavanja ranjivih grupa (npr. migranata, *netovaca*, starijih i sl.) kroz specifične odgovore i trenutne intervencije. Danas je izazov za Italiju definisanje ponude vještina s kojima država treba osigurati svoje učešće u novoj industrijskoj revoluciji koja se odlikuje novim modelima proizvodnje temeljene na ugrađivanju inteligencije u sve objekte industrijske proizvodnje, kao i u životna i radna okruženja. Danas, inovacije i njihova primjena imaju za cilj doprinijeti razvoju ljudskog kapitala, koji će biti opremljen rafiniranijim kvalitetama u odnosu na one koje su se zahtijevale u prethodnim industrijskim erama (UE 2014). Nisu same reforme dovoljne za suočavanje sa ovim izazovom. Italija nema javni sistem učenja odraslih i, kao rezultat toga, učenje odraslih ne ostvaruje standarde kvaliteta i domete drugih država. Potrebna su veća javna ulaganja kako bi se proširila obrazovna ponuda i odgovorilo zahtjevima za obukom i kvalifikacijama šireg stanovništva. Neke od tekućih reformi (politike javne uprave i fleksigurnosti) kreću se u ovom pravcu, ali one nisu dostatne. Hitno se trebaju usvojiti konkretne strategije (od vaučera do obaveznog učenja odraslih), uspostaviti sistemi podrške (od obuke realizatora preko istraživanja, do uvođenja politika pristupa novim tehnologijama, kao i kulturnoj infrastrukturi), usvojiti fiskalne mjere koje daju prednost socijalnoj mobilnosti (porezne olakšice za novopokrenute biznise) i podizati kvalifikacije organizatora obuke (smanjivanje oligopolija, otvaranje konkurencije, ohrabrivanje njihove internacionalizacije kao i kreiranje novih trening *startupova*) (OECD 2016d). Određene prepreke pristupanja obrazovanju i obuci mlađih niskokvalificiranih odraslih osoba u Italiji odnose se na sposobnost da se doprinese poboljšanju rasta i zaposlenosti u okolnostima sve manjih resursa i fiskalne politike kojom se nastoji smanjiti dug. Tačno je da su politike fleksigurnosti i socijalni akt povećale potencijalni zahtjev za obukom kroz koncentraciju javnih resursa na ranjive grupe, ali usvajanje mjera koje podržavaju individualni zahtjev za obukom može pomoći širenju mogućnosti povećanja slobode izbora kod ljudi i prilagođavanju puteva. Ovo bi moglo obogatiti ponudu obuke i unaprijediti osiguranje kvaliteta. Pored toga, ovaj trend mjera kojima se podržava individualni zahtjev



vodio bi oslobađanju javnih resursa i njihovom usmjeravanju prema izgradnji javnog sistema učenja odraslih koje obezbjeđuje svu neophodnu podršku za ispravno funkcionisanje tržišta obrazovanja odraslih. To uključuje: unaprijeđene sisteme priznavanja vještina, trening trenera, diseminaciju informacija i usluge usmjeravanja, uvođenje sredstava kontrole kvaliteta učenja i usvajanje pogodnih poreznih politika (MLPS 2015).

Na Kipru, u ovom trenutku, glavni izazov za obrazovanje odraslih usmjereno na aktivno građanstvo jeste planiranje i implementacija specijalne Administracije obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja pod okriljem Ministarstva obrazovanja i kulture. Administracija je prilika za kreiranje grupe stručnjaka u obrazovanju odraslih, što će voditi promociji reformi i razvoju pod jednim unificiranim planom. Istovremeno, razvoj će voditi ispunjenju potrebe za kreiranjem baze podataka i literature o obrazovanju odraslih na lokalnom nivou i dalje će promovisati sistematizaciju polja (Papaioannou 2016). Također, reforma će olakšati uspostavljanje mehanizma praćenja koji će osigurati kvalitet programa. Kako bi se odgovorilo potrebi za uspostavljanjem kvalitetnog sistema obrazovanja odraslih, još jedan izazov je uspostavljanje zakonskog okvira koji će definisati i regulisati kadrove u obrazovanju odraslih. Ova reforma bi zakonski regulisala kvalifikacije i potrebnu obučenost kadrova u obrazovanju odraslih (Zarifis 2012).

U Španiji je obrazovanje odraslih tradicionalno bilo povezano sa zajednicom, kroz socijalnu dimenziju ili odnose sa lokalnim proizvodnim sistemom. Premda je jedan dio ove važne tradicije izgubljen, njen uticaj ostaje, kao što se može vidjeti u zajednicama učenja koje djeluju u siromašnim četvrtima kao što je *Polígono Sur*<sup>7</sup> (Južni okrug) u Sevilli, kao i u drugim sličnim inicijativama širom zemlje. Ovakve vrste inicijativa mogu se smatrati snagom jer ljudi u njima nalaze motivaciju za učešće u aktivnosti učenja (Flecha 2015). Postoje, također, pozitivni primjeri snažne saradnje između javnog sektora, radnika i zaposlenika u pružanju obuka koje promovišu građansku odgovornost. Jedan od njih je privatna Tripartitna fondacija za obuku na radu posvećena mladim niskokvalificiranim zaposlenim osobama. Fondaciju vode sindikati, poslodavci i Državna javna služba za zapošljavanje.<sup>8</sup> Tu su također organizacije civilnog društva koje popunjavaju praznine u ponudi učenja i obrazovanja odraslih. Naprimjer, u gradu Sevilli

<sup>7</sup> Vidjeti: <http://www.poligonosursevilla.es/opencms/opencms/>

<sup>8</sup> Vidjeti: <http://www.fundaciontripartita.org/Pages/default.aspx>

značajne aktivnosti u polju pismenost migranata obavljaju *Hermanidades* (Bratstva) (Flecha i Puigvert 2015). Ipak, najveća slabost leži u tome što u zemlji ne postoji jaka kultura učenja. Ovo se može povezati sa relativno niskim nivoom pismenosti. Na osnovu podataka sa popisa stanovništva iz 2011, smatra se da je 31% odrasle populacije u Španiji funkcionalno nepismeno.<sup>9</sup> Drugi podaci pokazuju da 43% odraslih imaju nizak obrazovni nivo.<sup>10</sup> Ostali podaci o ponašanju stanovništva mogu biti korisni ovdje; podaci iz 2014. pokazuju da je samo 33% populacije posjetilo muzej, 62% čitalo knjigu i 23% posjetilo pozorišnu predstavu (Ministarstvo privrede i konkurentnosti 2016). Postoji nedostatak obučenosti iz specifičnih nastavnih metoda u obrazovanju odraslih. Psihologija odrasle dobi ili posebne nastavne metode koje se primjenjuju u učenju odraslih ne smatraju se važnim elementom obrazovanja nastavnika na većini nastavničkih fakulteta. Ne postoji politički konsenzus o fundamentalnim gradivnim elementima obrazovnog sistema u Španiji. To se smatra uzrokom relativno skromnog djelovanja sistema obrazovanja odraslih u Španiji u kojem je onih koji prije vremena napuštaju obrazovanje u 2015. godini bilo oko 20%.<sup>11</sup> Postoje, također, velike varijacije u efikasnosti obrazovnog sistema u različitim teritorijama Španije<sup>12</sup> (Lucio-Villegas 2012).

Ovdje se mora naglasiti da je, imajući u vidu opširnu literaturu o preprekama učenju, važno povezati strukturalne faktore sa percepcijama pojedinaca koji žele učiti o tim barijerama. Kada govorimo o definiranju prepreka učešću mladih niskokvalificiranih osoba u programima obrazovanja odraslih koji se konkretno bave aktivnim građanstvom, strategije koje se osmišljavaju da bi se riješili problemi u povećanju stope učešća trebaju uključivati ciljne instrumente kojima se dodatno rješavaju pitanja obuhvata ciljne grupe. Čini se kako nedostaci nisu u politikama ili volji vlada da mijenjaju postojeće strukture, nego u uslovima koji će u konačnici omogućiti veću saradnju i posvećenost među različitim društvenim partnerima i razvoj održive mreže informiranja u južnoj Evropi koja prevazilazi pitanja finansiranja i pukog marketinga programa (Zarifis 2008).

<sup>9</sup> Vidjeti: [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176825&cmenu=resultados&idp=1254735576508](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176825&cmenu=resultados&idp=1254735576508)

<sup>10</sup> Vidjeti: <http://www.elmundo.es/espana/2015/06/12/5579fbc8268e3e26118b459d.html>

<sup>11</sup> Vidjeti: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020\\_40&plugin=1](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1)

<sup>12</sup> Vidjeti: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/08/01/madrid/1470070603\\_695615.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2016/08/01/madrid/1470070603_695615.html)

## Neke preporuke

Nezaposlene, niskokvalificirane mlade odrasle osobe u južnoj Evropi nedovoljno su zastupljene u programima obrazovanja odraslih usmjerenim aktivnom građanstvu. Naglasak na njihovom stručnom obrazovanju potiskuje svjesnost o značaju svakog drugog učenja koje se ne tiče te oblasti. Ipak, na osnovu pretpostavke da socijalna politika ima – kao produktivni faktor – odlučujući uticaj na funkcionisanje državne ekonomije (OECD 2016a), čini se razumnim uključiti više aktera u dizajniranje socijalnih politika koje će se baviti njihovim učešćem u programima aktivnog građanstva. Njihovo učešće u tim programima je veoma slabo i pokazuje nekonzistentan napredak. Jedan aspekt, koji Evropska komisija naročito ističe kao važan element strategije socijalnog investiranja u ovom kontekstu, jeste “socijalna inovacija”, koja se definiše kao razvijanje novih ideja, usluga i modela za bolje bavljenje društvenim pitanjima.<sup>13</sup> Ključno je to što se ovo ne odnosi samo na doprinos javnih aktera nego naročitu pažnju usmjerava na privatne aktere, uključujući civilno društvo, kako bi se unaprijedile društvene usluge: *“Veće učešće javnih organa ključno je za postizanje održivih ishoda inovacija u socijalnim politikama. Također je potrebno promovisati šira partnerstva sa privatnim sektorom, civilnim društvom i dionicima koji djeluju u socijalnoj ekonomiji. Socijalna preduzeća i poduzetništvo ključni su za podsticanje inovativnih ideja i trebali bi dopunjavati javna nastojanja u ispunjavanju ciljeva socijalne politike”* (Evropska komisija 2015: 4).

U svjetlu trenutnih političkih inicijativa u zemljama predstavljanim u ovom poglavlju, podizanje učešća mlađih nezaposlenih odraslih niskokvalificiranih osoba u programima aktivnog građanstva mora, također, uzeti u obzir da djelovanje obrazovanja odraslih u pravcu aktivnog građanstva mora nešto značiti. Konkretno, okruženja obrazovanja odraslih koja gaje čvrste i dinamične veze sa lokalnom zajednicom imaju veliki potencijal za promovisanje kohezije. Ona stvaraju održivu pozitivnu atmosferu, kao i jači osjećaj pripadanja (Boeren et al. 2010). Pored toga, relevantni programi trebaju stvoriti uslove za međuetničku saradnju i jačati toleranciju. Samo okupiti mlade odrasle nezaposlene osobe različitog porijekla nije dovoljno da bi se smanjile predrasude i razvile pozitivne

<sup>13</sup> Prema Phillisu i saradnicima (2008), društvene inovacije su nova rješenja (proizvodi, usluge, modeli, tržišta, procesi itd.) koji istovremeno ispunjavaju društvenu potrebu (efikasnije nego postojeća rješenja) i vode novim ili poboljšanim kapacitetima i odnosima, te boljem iskorištavanju sredstava i resursa.

interkulturalne kompetencije. Štaviše, nastavnicima u obrazovanju odraslih potrebna je izobrazba o raznolikosti. Neophodno je jačati interkulturalne kompetencije edukatora u obrazovanju odraslih u Evropi (Zarifis 2019). Većina nastavnika u obrazovanju odraslih koji su učestvovali u EduMAP istraživanju naveli su kako se i sami osjećaju slabo i ranjivo u okruženjima učenja sa raznolikom publikom. Upotreba efikasnih metoda za kreiranje inkluzivnih programa također je od suštinske važnosti. Većina južnoevropskih zemalja još uvijek je sklona korištenju tradicionalnih nastavnih metoda, iako metode poput projektnog učenja, saradničkog učenja i vršnjačke edukacije postaju sve prihvaćenije. Ove metode su pokazale svoju vrijednost u borbi protiv netolerancije. Naročito to vrijedi za aktivnosti koje uključuju međusobni dijalog učenika i nastavnika. U učionici u kojoj se podstiče dijalog propituju se i razmatraju uvjerenja, pretpostavke, stavovi i perspektive (Zarifis 2020). Na kraju, ali ne i najmanje važno, praksa obrazovanja odraslih mogla bi bolje iskoristiti znanja iz trećeg sektora. Lokalne i međunarodne nevladine organizacije sa svojom specifičnom ekspertizom mogle bi se iskoristiti za unapređenje ekspertize u okruženjima obrazovanja odraslih, ali su nedovoljno iskorištene kako u formalnom tako i u neformalnom obrazovanju odraslih (Quesada et al. 2015).

# Active Citizenship Programmes for Unemployed Young Adults with Low Skills in Southern Europe: Participation, Outreach, and Barriers

**Abstract:** The development of policies and targeted initiatives that promote or support active participatory citizenship for vulnerable young adults with low skills has largely passed unnoticed in Southern Europe in the last decade. Despite the existing lifelong learning (LLL) strategies, most countries in the area do not place active citizenship for low-skilled young adults as a priority. This article is based on the results of the European research project EduMAP (Horizon 2020), and focuses on participation of unemployed young adults with low skills (hence early school-leavers) in educational activities that either focus or promote active citizenship in Southern Europe (Greece, Cyprus, Malta, Italy, Spain and Portugal). More specifically the article explains the reasons behind low participation rates among vulnerable young adults in the region. South European countries are not yet showing any favourable conditions for increasing participation of the low-skilled unemployed young adults in such programmes. Some of the countries that were hit by economic depression in particular, face –not necessarily for the same reasons– major barriers for implementing policies to increase the number of low-skilled young adults in active citizenship oriented courses. The article concludes that one of the problems in promoting active citizenship through adult education activities is that the programmes delivered in the region are still not competence-based. Adult education is not high in the value system, and therefore low skilled young adults do not appear motivated to obtain such skills and competences. A key challenge therefore is to deliver a service that simultaneously meets the needs of the learners, provides sufficient responses to the needs of the local societies, and stimulates further demand.

**Keywords:** young adults, low skills, active citizenship, employability, social inclusion.

## Literatura

- Antunes, F., & Guimarães, P. 2015. An inconsistent policy: Lifelong learning and adult education policy towards competitive advantage. In: G. Zarifis & M. Gravani, eds. *Challenging the European area of lifelong learning. A critical response*. Dordrecht: Springer, pp. 75–86.
- Bacchus, M. K. 2008. The education challenges facing small nation states in the increasingly competitive global economy of the twenty-first century. *Comparative Education*, 44(2), 127–145.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. 2010. Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29(1), 45–61.
- Broek, S. D., Buiskool, B. J., & Hake, B. 2010. *Impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector (2nd phase)* (Završni izvještaj studije finansirane od strane Evropske komisije DG EAC (EAC/15/2009)). Zoetermeer: Research voor Beleid. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/82ebdda8-35aa-4e5a-a815-1e1e0b434e6d>
- Carneiro, R. 2011. *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lessons learnt from the new opportunities initiative, Portugal*. Braga: UNESCO/MENON/CEPCEP.
- Cavaco, C. 2016. Políticas públicas de educação de adultos em Portugal – a invisibilidade do analfabetismo. *Laplage em Revista*, 2(1), 51–62.
- Vlada Kipra. 2015. *National reform programme 2015*. [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/nrp2015\\_cyprus\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/nrp2015_cyprus_en.pdf)
- Dolado, J. J., Jansen, M., Felgueroso, F., Fuentes, A., & Wölfl, A. 2013. *Youth labour market performance in Spain and its determinants: A micro-level perspective* (OECD Economics Department working papers, No 1039). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5k487n5bfz5c-en>
- [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/youth-labour-market-performance-in-spain-and-its-determinants\\_5k487n5bfz5c-en](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/youth-labour-market-performance-in-spain-and-its-determinants_5k487n5bfz5c-en)
- EU (European Union)/Ministarstva obrazovanja. 2015. *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Informal meeting of European Union education ministers. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-852901aa75ed71a1>
- Evropska komisija. 1998. *Education and active citizenship in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad>

- Evropska komisija. 2011. *Action plan on adult learning: Achievements and results 2008–2010 (Commission staff working paper, SEC(2011) 271 final)*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=22030&langId=en>
- Evropska komisija. 2012. *EU high level group of experts on literacy (Završni izvještaj)*. Brussels: European Commission, DG-EAC. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb/language-en>
- Evropska komisija. 2015. *Social policy innovation. Meeting the social needs of citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13691&langId=en>
- Flecha, R. 2015. Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de Innovación Educativa*, 241, 12–16.
- Flecha, R., & Puigvert, L. 2015. Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 99, 29–35.
- Horizon 2020. *What is Horizon 2020?* <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/what-horizon-2020#Article>
- INDIRE. 2013. *Istruzione degli adulti. Rapporto di monitoraggio*. Firenze: Indire. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Ida/Report\\_Monitoraggio%20\\_IDA\\_2011-12.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Ida/Report_Monitoraggio%20_IDA_2011-12.pdf)
- ISFOL. 2014. *PIAAC-OCSE. Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti PIAACOCSE*. Roma: ISFOL. [http://www.isfol.it/piaac/Rapporto\\_Nazionale\\_Piaac\\_2014.pdf](http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf)
- Lucio-Villegas, E. 2012. What's going on? An overview of adult education policies in Spain. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1), 77–89.
- Mayo, P. 2007. *Adult education in Malta*. Bonn: DVV International.
- Mayo, P. 2012. Adult education in Malta: Challenges and prospects. *Journal of Adult Continuing Education*, 18(1), 43–60.
- Mayo, P., Pace, P. J., & Zammit, E. 2008. Adult education in small states: The case of Malta. *Comparative Education*, 44(2), 229–246.
- MEDE. 2014. *Malta national lifelong learning strategy 2020*. Malta: Ministry of Education and Employment.
- MEF-Ministarstvo ekonomije i finansija. 2016. *Documento di Economia e Finanza 2016. Sezione III Programma Nazionale di Riforma*. Roma: Ministero dell'Economia e delle Finanze. <http://www.mef.gov.it/documenti-pubblicazioni/doc-finanza-pubblica/>
- Ministarstvo ekonomije i konkurentnosti. 2016. *Programa Nacional de Reformas. Reino de España 2016*. <http://www.mineco.gob.es/portal/site/mineco/>

- MLPS. 2015. *XVI Rapporto sulla Formazione continua Annualità 2014–2015*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. [http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/XVI\\_Rapporto\\_formazione\\_continua\\_2014\\_2015.pdf](http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/XVI_Rapporto_formazione_continua_2014_2015.pdf)
- MoEC. 2016. *Cyprus research report on PIAAC*. Nicosia: MoEC. [http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/pdf/Research\\_Report\\_PIAAC\\_FINAL\\_2016.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/pdf/Research_Report_PIAAC_FINAL_2016.pdf)
- NCFHE. 2013. *Implementation of quality assurance in vocational education & training (VET) institutions*. Malta: National Commission for Further and Higher Education.
- OECD. 2016a. *Skills matter: Further results from the survey of adult skills* (OECD skills studies). Paris: OECD. <http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Greece.pdf>
- OECD. 2016b. *Society at a glance – How does Portugal compare*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/portugal/SAG2016-portugal.pdf>
- OECD. 2016c. *Society at a glance – How does Spain compare*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/spain/SAG2016-spain.pdf>
- OECD. 2016d. *Employment outlook in Italy, 2016 report*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/italy/Employment-Outlook-Italy-EN.pdf>
- OECD. 2016e. *OECD economic surveys: Greece*. Paris: OECD Publishing. The Executive summary of this report is available online at: [www.oecd.org/eco/surveys/GRC%202016%20Overview%20EN.pdf](http://www.oecd.org/eco/surveys/GRC%202016%20Overview%20EN.pdf)
- Official Journal of the European Union. 2015. 'Joint report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), new priorities for European cooperation in education and training (2015/C417/04)', C417/25. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02))
- Papaioannou, E. 2016. *Empowerment of adults through second chance education: A case study*. (neobjavljena doktorska disertacija). Nicosia: Open University of Cyprus.
- Phills, J. A., Jr., Deiglmeier, K., & Miller, D. T. 2008. Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review, Fall 2008*, 33–43.
- Quesada, C., Círasso, A., Pineda, P., & Janer, A. 2015. Training for innovation in Spain. Analysis of its effectiveness from the perspective of transfer of training. In: S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, & A. Wallo eds., *Working and learning in times of uncertainty. Challenges to adult, professional and vocational education*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 183–195.
- Scarpetta, S., Sonnet, A., & Manfredi, T. 2010. *Rising youth unemployment during the crisis: How to prevent negative long-term consequences on a generation?* (OECD social, employment and migration working papers no. 106). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmven>. [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/rising-youth-unemploymentduring-the-crisis\\_5kmh79zb2mmv-en](https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/rising-youth-unemploymentduring-the-crisis_5kmh79zb2mmv-en)



- SPRAR. 2016. *Rapporto annuale. Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati*. Roma: Ministero degli Interni. <http://www.sprar.it>
- UE. 2014. *Programma Operativo Nazionale. Per la Scuola – competenze e ambienti per l'apprendimento*, C(2014)9952 – 17/12/2014 [http://www.istruzione.it/allegati/2014/PON\\_14-20.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/PON_14-20.pdf)
- Van Driel, B., Darmody, M., & Kerzil, J. 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU (NESET II report)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/abe4b8dc-ffa8-11e5-b713-01aa75ed71a1/language-en>
- World Bank. 2014. *Analysis of the function and structure of the ministry of education and culture of the Republic of Cyprus*. <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp156>
- Zarifis, G. K. 2008. Bringing learning closer to home: The value and impact of the Lisbon strategy for strengthening the role of local learning centres and partnerships in southeastern Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 641–657. <https://doi.org/10.1080/02601370802408308>
- Zarifis, G. K. 2012. Adult participation in education in South-Eastern Europe: An elaboration on the study report for the assessment of the impact of ongoing reforms in education and training on the adult learning sector. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1), 27–42. <https://doi.org/10.7227/JACE.18.1.4>
- Zarifis, G. K. 2019. Rethinking adult education for active participatory citizenship and resistance in Europe. In L. Tett & M. Hamilton, eds., *Resisting neoliberalism in education-local, national and transnational perspectives*. Bristol: Policy Press/Bristol University Press, pp. 225-238.
- Zarifis, G. K. 2020. Participation in literacy programs for adults with low skills in Southeastern Europe. In: D. Perin, ed., *The Wiley handbook of adult literacy*. New York: Wiley, pp. 361-380.
- Zarifis, G. K., Fotopoulos, N., & Zanola, L. 2015. *Study on the quality and effectiveness of the social dialogue in the area of VET in Greece*. Athens: IME-GSEVEE. <https://imegseevee.gr/wp-content/uploads/2018/04/KOINONIKOS-DIALOGOS-Final.pdf>



PRIKAZ KNJIGE

---

BOOK REVIEW



Belma Alić Ramić<sup>1</sup>

## Učenje za roditeljsku ulogu kao put ka kompetentnom roditeljstvu

Prikaz knjige: Dženeta Karić Camović, *Razvojna perspektiva ranog djetinjstva i roditeljstva: Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu*. Sarajevo: Perfecta, 2021, 176 str.

Danas se često govori o fenomenu roditeljstva, ali je nedovoljno problematiziran i istražen koncept kompetentnog roditeljstva, onog koje vodi uspostavljanju zdravog i podržavajućeg porodičnog odnosa. Upravo knjiga koju ovdje predstavljamo razvija koncept roditeljstva zasnovanog na dinamičnom i recipročnom procesu čije je pravilno razumijevanje naročito potrebno u savremenom varijabilnom obrazovnom diskursu. Na taj način, ova knjiga otvara prostor širem razumijevanju roditeljstva u kontekstu rastućih potreba kako djece tako i odraslih.

Autorica razvija stav da roditeljstvo potrebuje vještu upotrebu različitih resursa kako bi se ispunio njegov primarni zadatak, a to je briga za dobrobit djeteta. Složenost roditeljske uloge i njeno različito poimanje ukazuje na potrebitost istraživanja ove teme i sistematsku podršku pripremi za ulogu roditelja. Pored svoje teorijsko-istraživačke vrijednosti, ova knjiga nudi praktična znanja o tome kako na najbolji način oblikovati vlastiti roditeljski model. Knjiga se javlja u vrijeme oskudne domaće produkcije pedagoške i andragoške literature, gdje se naročito primjećuje nedostatak originalnih istraživanja provedenih u bosanskohercegovačkom kontekstu. Predmetna materija u ovom djelu izložena je jasno, argumentirano i u skladu s najvišim zahtjevima znanstvene sistematičnosti i recentnim istraživanjima. Bogatim opusom integriranih saznanja o roditeljstvu i ranom djetinjstvu ovo djelo otvara vrata nepreglednom prostoru daljih pedagoških i andragoških intervencija, pri čemu andragoška intervencija u polje

---

<sup>1</sup> Belma Alić Ramić, MA, asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu; e-mail: alic.belma@hotmail.com

učenja za porodični život direktno doprinosi formiranju kvalitetnih pedagoga – roditelja.

Sadržaj knjige *RAZVOJNA PERSPEKTIVA RANOG DJETINJSTVA I RODITELJSTVA: Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu* čine četiri cjeline: *Rano djetinjstvo u razvojno poticajnom okruženju, Roditeljstvo i razvojne potrebe djeteta, Teorijski koncepti razvoja djeteta i roditeljstva, te Diskurs roditeljske uključenosti u dječiji razvoj i učenje*. Korištenje knjige i snalaženje kroz sadržaj olakšano je Indeksom autora te Popisom slika i tabela. Oko dva najfrekventnija pojma u ovom djelu – roditeljstvo i rano djetinjstvo – autorica gradi integrativni diskurs tvrdeći kako je ulaganje roditelja u vlastiti razvoj i psihološku dobrobit ključno za pružanje podrške djetetovom razvoju. Stoga se svaka cjelina može čitati kao andragoško i pedagoško štivo. Andragoški orijentiran čitalac u njima nalazi naputke za kreiranje obrazovne podrške odraslima u roditeljskoj ulozi. Pedagog nalazi saznanja o sadržajima i uslovima potrebnim za optimalan rast i razvoj djeteta unutar porodičnog okruženja. Oba stručnjaka, ustvari, zainteresirana su za razvoj, a ovo djelo nam poručuje da je to cjeloživotni proces čiji se temelji postavljaju u najranijem djetinjstvu zahvaljujući umijećima i kompetencijama roditelja kao primarnog učitelja.

Temeljem savremenih znanstvenih saznanja autorica razmatra ulogu i značaj porodice u ranom djetinjstvu, dimenzije roditeljstva, primarni i sekundarni razvojni kontekst, te ekologiju roditeljstva. Također, upušta se u teorijska razmatranja nedovoljno afirmirana u ranijoj literaturi posvećenoj roditeljstvu, kao što su Bourdieova teorija kulturnog kapitala i Colemanova teorija socijalnog kapitala. Uz pomoć navedenih teorijskih postavki autorica uvodi koncepte kulturnog i socijalnog kapitala roditelja u diskurs kreiranja nejednakosti među djecom predškolske dobi, podršku dječijoj autonomiji, interakciju i komunikaciju u dijadi roditelj–dijete.

Cjelina *Rano djetinjstvo u razvojno poticajnom okruženju* višestrukim pokazateljima o ranom djetinjstvu u Bosni i Hercegovini čitaoca podstiče da analizira, vrednuje i kreira nova znanja o roditeljstvu i značaju porodice u razvoju djeteta. Posebnu pažnju zaslužuje istraživanje provedeno na uzorku od 310 roditelja djece predškolske dobi na području Kantona Sarajevo. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da roditelji iz gradskih sredina, višeg obrazovnog nivoa i boljeg materijalnog statusa češće uspostavljaju poželjne interakcije sa djecom.

Nalaz ovog istraživanja, koji dakako traži značajniju pažnju stručne javnosti, jeste da mnogi roditelji nisu popunili rubriku u kojoj su trebali navesti aktivnosti kojima najčešće ispunjavaju zajedničko vrijeme s djecom. Ovo tek površno ilustrira koliko je roditeljima danas potrebno obezbijediti prilike za sticanje znanja o kvalitetnom roditeljstvu, razvojnim potrebama djece, odlikama ranog djetinjstva i sadržajima za kreiranje stimulativne porodične sredine. U skladu s prethodno kazanim, drugi dio rezultata istraživanja koje je provela Dženeta Karić Camović proistekao je iz akcijskog istraživanja i oni nedvosmisleno potvrđuju da program roditeljstva djeluje „osnažujuće za roditelje” (str. 25).

Roditelji su često u nedoumici kako pristupiti svojoj ulozi, na koje dimenzije posebno obratiti pažnju, koje resurse koristiti, a autorica kroz tematsku cjelinu *Roditeljstvo i razvojne potrebe djeteta* nudi upravo odgovore na ta pitanja. Također, ova cjelina ima naročitu praktičnu vrijednost jer elaborira temeljne karakteristike roditeljskog ponašanja prema djeci, a koje u svim konceptualizacijama roditeljstva imaju najistaknutiju ulogu. Obraćajući se roditeljima, autorica ih poziva da posebno preispitaju osnovne dimenzije roditeljstva kao što su: toplina, odbacivanje, struktura, kaos, podrška autonomiji, prisila, jer se na njima gradi holističko razumijevanje prirode roditeljstva. Opisi svih šest dimenzija popraćeni su slikovitim primjerima, pri čemu autorica skreće pažnju na to da ukoliko roditelji kroz odnos sa djetetom zadovoljavaju njegove temeljne potrebe, dijete će biti sklonije konstruktivnoj interakciji, te internaliziranju vrijednosti. Ovo vodi zaključku kako roditelji mogu modelirati ponašanje djeteta i pomoći mu pri oblikovanju zdravog odnosa prema svijetu. U daljem izlaganju nalazimo koncept roditeljskog kapaciteta, definiran kao „sposobnost odgajanja djece na *dovoljno dobar način duže vrijeme*” (str. 41). Roditeljski kapacitet se ostvaruje kroz zadovoljavanje osnovnih životnih potreba djeteta, osiguranje djetetove sigurnosti, pružanje emocionalne topline, poticajnih uvjeta za učenje i razvoj, vođenje i postavljanje granica te stabilnost. Istovremeno, autorica upozorava na situacije narušenosti roditeljskog kapaciteta, što je povezano sa dezorganiziranim životnim stilom, zanemarivanjem vlastitih i djetetovih egzistencijalnih potreba, teškoćama kontrole emocija te kritiziranjem djeteta.

Kroz tematsku cjelinu *Teorijski koncepti razvoja djeteta i roditeljstva iz perspektive ekološke teorije, teorije kapitala, teorije kontrole i perspektive (socio) konstruktivizma* autorica nudi lepezu teorijskih osnova istraživanja i razumijevanju

roditeljstva. Polazi od klasičnih teorija poput Bronfenbrennerove teorije ekološkog razvoja ili Vigotskijeve sukonstruktivističke teorije da bi došla do teorije kontrole Williama Glassera nastale s kraja XX stoljeća. Autorica poziva na dekonstrukciju pojma resurs. Naime, mnogi će se složiti da se upravo na ovom pitanju roditelji danas teško snalaze, jer su usmjereni sticanju materijalnih resursa u svrhu ispunjavanja osnovnih životnih potreba, dok teže nalaze vrijeme za ulaganje u emocionalne i socijalne resurse. Autorica nas upućuje na to da resursi roditeljstva najprije izviru iz roditeljevog ulaganja u vlastiti razvoj, te spremnosti da djeci pruže dovoljno roditeljske topline, vremena i kreativnosti. Vrijeme ispunjeno zajedničkim stimulativnim aktivnostima, temeljeno na odgovarajućim ulogama roditelja i zadacima koji prozilaze iz njih jeste jedan od najvrednijih resursa koji roditelj poklanja djetetu. Najbolja investicija koju roditelj može učiniti za svoje dijete jeste da bude uključen u njegov razvoj, te da provodi vrijeme s njim kroz različite kreativne aktivnosti, a uporište za ovu ideju vidljivo je u riječima autorice Karić Camović: „Investiranje u dobrobit djeteta osnovna je roditeljska odgovornost i uloga“ (str. 113). Njegov značaj je najveći u ranom djetinjstvu, koje je ujedno period najveće plastičnosti i vulnerabilnosti, jer svaka stimulacija ili nepoželjan utjecaj ima formativnu ulogu u razvoju djeteta.

Bazirajući analitički okvir roditeljstva na razvojnom gradijentu i distingvirajući različite vrste svakodnevnih roditeljskih aktivnosti, u okviru cjeline *Diskurs roditeljske uključenosti u dječiji razvoj*, autorica skreće pažnju na to da djeca potrebuju različitu vrstu podrške u odnosu na svoj razvojni status. To implicira da kompozicija aktivnosti koje roditelji aranžiraju treba u sebi sadržavati odgovarajući razvojni i obrazovni gradijent. Način na koji roditelji shvataju svoje uloge neminovno određuje njihov roditeljski stil i stimulativnost okruženja u kojem djeca odrastaju. Istraživanje i primjeri predstavljeni u ovoj cjelini prenose ideju da je mnogo važnije šta roditelj radi od toga ko je roditelj, što je elaborirano posebno jasno u okviru naslova *Čitanje i stvaranje porodičnog okruženja za ranu pismenost*.

Različite su pozicije s kojih svaki pojedinac kreće u putovanje zvano roditeljstvo. Zbog toga u praksi nalazimo različite varijacije roditeljskih kapaciteta za kreiranje stimulativnog porodičnog konteksta, te djeca odrastaju u okruženjima koja se mogu znatno razlikovati po svom kvalitetu i stimulativnosti. Međutim, samo stimulativno okruženje doprinosi optimalnom razvoju djeteta.



Knjiga obiluje uputama za kreiranje upravo takvog okruženja u kojem će i roditelji i djeca ostvarivati maksimum svojih razvojnih potencijala. Najviše takvih primjera nalazimo u dijelu knjige naslovljenom *Stimulativne aktivnosti u porodičnom okruženju-interaktivno u odnosu na pasivno roditeljstvo djetetu predškolske dobi*. Iskustvo koje djeca stiču u svom porodičnom (ne)poticajnom okruženju u značajnoj mjeri oblikuje razvoj njihovog mozga, utječe na kreiranje sinapsi i na njihove ličnosti u cjelini.

Na osnovu svega prethodno napisanog, smatram da djelo *Razvojna perspektiva ranog djetinjstva i roditeljstva* ima izrazitu vrijednost za andragoške i pedagoške djelatnike, ali i roditelje u potrazi za kvalitetnim sadržajima kojima će razvijati svoju roditeljsku kompetenciju. Možemo zaključiti da je riječ o izrazito vrijednom i rijetkom djelu, koje može naći svoju primjenu u andragoškom radu kao uporište za organiziranje sadržaja posebnih programa iz oblasti roditeljstva. Na taj način, ovo djelo može nadomjestiti nedostatak organizirane podrške obrazovanju za roditeljsku ulogu. Prikaz završavamo mišlju autorice koja može biti konceptualni osnov različitih programa namijenjenih roditeljima i pedagoškim djelatnicima: „Ne postoje idealni i dovoljno perfektni roditelji, već oni koji to svakog dana nastoje postati”.



IZVJEŠTAJ SA KONFERENCIJE

---

CONFERENCE REPORT



Lejla Turčilo<sup>1</sup>

## Konferencija *Obrazovanje odraslih i pandemija. Izazovi. Šanse. Budućnost.*

(Neum, 23–25. 6. 2021. godine)

### *Cilj konferencije, ciljna grupa i broj učesnika*

Pandemija koronavirusa, koja je nakratko zaustavila svijet, snažno se odrazila na sve segmente obrazovanja, pa tako i na obrazovanje odraslih, ali je DVV International nastavio s radom pružajući podršku ključnim akterima sistema u prevazilaženju izazova i posljedica pandemije.

Stoga je cilj prve konferencije o obrazovanju odraslih nakon izbijanja pandemije bio osvrnuti se na odgovore obrazovnih vlasti i organizatora obrazovanja odraslih na izazove pandemije te sagledati evropsku, regionalnu i nacionalnu perspektivu i aktuelna kretanja u obrazovanju odraslih, s posebnim naglaskom na identifikaciju potreba i primjera dobre prakse za lakše prevazilaženje sličnih kriznih situacija u budućnosti.

Konferencija je namijenjena relevantnim institucijama i organizacijama koje djeluju u oblasti obrazovanja odraslih, a prvenstveno kreatorima politika, odnosno predstavnicima obrazovnih vlasti (ministarstva obrazovanja, pedagoški zavodi i sl.) i organizatorima obrazovanja odraslih (školama, centrima i organizacijama za obrazovanje odraslih).

Konferencija „Obrazovanje odraslih i pandemija. Izazovi. Šanse. Budućnost.“ održana je od 23. do 25. juna 2021. godine u hotelu „Marea“ u Neumu u organizaciji DVV Internationala – Ureda za Bosnu i Hercegovinu, a uz finansijsku podršku Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke (BMZ). Zbog epidemioloških mjera broj učesnika bio je ograničen, te su

---

<sup>1</sup> Prof. dr. Lejla Turčilo, redovna profesorica na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu; e-mail: lejla.turcilo@fpn.unsa.ba

konferenciji prisustvovala ukupno 32 osobe iz pet kantona Federacije BiH, Brčko distrikta BiH i entiteta Republika Srpska.

### *Otvaranje konferencije*

Nakon uvodnih riječi moderatorice prof. dr. Lejle Turčilo, koja je zahvalila svim prisutnim na dugogodišnjoj saradnji sa organizacijom DVV International – Ured za BiH, te na prisustvu samoj konferenciji, pozdravne riječi uputili su i ministri, odnosno predstavnici ministarstava obrazovanja:

- Almin Hopovac, ministar obrazovanja, nauke, kulture i sporta Unsko-sanskog kantona
- Ružica Mikulić, ministrica obrazovanja, znanosti, kulture i športa Županije Zapadnohercegovačke
- Arman Bešlija, ministar za obrazovanje, mlade, nauku, kulturu i sport Bosansko-podrinjskog kantona Goražde
- Zoran Bulatović, šef Odjeljenja za obrazovanje pri Vladi Brčko distrikta

Svi govornici naglasili su važnost nastavka saradnje sa DVV Internationalom – Uredom za BiH u postpandemijskom vremenu, kao i važnost kontinuiranog rada na unaprjeđenju obrazovanja odraslih, te ponovili svoju čvrstu opredijeljenost da nastave pružati sistematsku podršku razvoju obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini.

Konferenciju je zvanično otvorio dr. Emir Avdagić, direktor DVV Internationala – Ureda za Bosnu i Hercegovinu, naglasivši kako je riječ o događaju kojim se obilježava 21 godina kontinuirane podrške ove organizacije razvoju obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini, te kako je vrijeme pandemije donijelo nove izazove, ali i nove prilike za nove aktivnosti. Konferencija je, kako je naglasio dr. sc. Avdagić, prilika da se o tim novim izazovima promisli, te da se osmisle i nove strategije djelovanja. Iako je jasno da je pandemija promijenila sve naše aktivnosti, odnosno uzrokovala mnoge poteškoće u obrazovanju uopće, pa tako i u obrazovanju odraslih, bez sumnje je ukazala i na neke nove mogućnosti koje je potrebno uključiti u projekcije i aktivnosti svih aktera u polju obrazovanja odraslih, te je dr. sc. Avdagić pozvao sve učesnike da o tome i razgovaraju na konferenciji.

Učesnici su pozvani i da poštuju sve epidemiološke mjere tokom dva dana konferencije, ali i da se aktivno uključe u sve panele, diskusije i grupni rad.

### *Panel-diskusija*

U panel-diskusiji sudjelovali su:

- prof. dr. Katarina Popović – generalna sekretarka Međunarodnog vijeća za obrazovanje odraslih ICAE, Srbija
- Mile Živčić – direktor Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Hrvatska
- Liljana Garić – rukovoditeljica Odjeljenja za obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje u Centru za stručno obrazovanje, Crna Gora

Prof. dr. Katarina Popović u svom izlaganju naglasila je kako su postpandemijske promjene vidljive u svim segmentima života i djelovanja, uključujući i obrazovanje odraslih. Te promjene su globalne i ireverzibilne, a odnose se ne samo na tehničko-tehnološki aspekt obrazovanja, koji je dao primat digitalnom, nego i na, posljedično, sve veći značaj medijske i informacijske pismenosti, kao jedne od ključnih kompetencija za savremeno, digitalno doba, te, još više, na važnost kritičkog promišljanja i odnosa prema savremenoj stvarnosti.

Prof. Popović naglasila je i to da je pandemija COVID-19 još jednom pokazala jaz između bogatih i siromašnih zemalja, koji se reflektira i na polje obrazovanja, što implicira sve veću potrebu za razvijanjem strategija kojima će obrazovanje, pa tako i obrazovanje odraslih, postati univerzalno dostupno i prevazići socijalne nejednakosti.

Još jedan od važnih aspekata obrazovanja koji je sa pandemijom dobio na značaju jeste obrazovanje za zdravlje, odnosno obrazovanje u polju zaštite zdravlja. Pandemija COVID-19 naglasila je potrebu da se poruke o načinima zaštite zdravlja artikuliraju jasno i nedvojbeno, a građani (na)uče da ih na odgovarajući način tumače, kao i da se razvijaju i globalno primjenjuju strategije borbe protiv lažnih vijesti.

U zaključku, prof. Popović je ukazala na značaj transformativne uloge obrazovanja, kao preduslova kvalitetnijih društvenih odnosa i pravednijeg društva tokom i nakon pandemije.

Gospodin Mile Živčić prenio je neka iskustva iz Hrvatske, naglašavajući kako je ova zemlja imala vrlo specifičnu situaciju, budući da se paralelno sa pandemijom dogodio i potres. Kao trend je zabilježen fokus obrazovnih vlasti na osnovno i srednje redovno obrazovanje, potom na visoko, dok je obrazovanje odraslih bilo na margini i ostavljeno je Agenciji da se njime bavi. Neophodna je bila brza konsolidacija, prilagodba i pokretanje procesa, što je Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih iznijela na odgovarajući način.

Gospodin Živčić je, aludirajući na naziv konferencije *Obrazovanje odraslih i pandemija*, izrazio nadu da će u narednim godinama, između ostalog i zahvaljujući iskustvima iz pandemijskog vremena i pozitivnim praksama iz cijelog regiona, naziv neke buduće konferencije biti „*Obrazovanje odraslih – pandemija*“, odnosno da će obrazovanje odraslih biti apsolutno u fokusu u cijelom regionu.

Gospođa Ljiljana Garić izložila je neke od izazova sa kojima su se suočavali akteri obrazovanja odraslih u Crnoj Gori, ali i naglasila da je, unatoč tim izazovima, Centar za stručno obrazovanje uspio da ponudi i neke nove programe obuke, te da kontinuirano provodi sve aktivnosti, uključujući i one na međunarodnim projektima. Gospođa Garić naglasila je veliki uticaj koji je prelazak na digitalne platforme imao na obrazovni proces, uz napomenu da je on donio mnoge poteškoće, ali i određene dobrobiti, poput one da je obrazovna ponuda postala dostupnija korisnicima u udaljenim područjima, izvan velikih gradova.

### ***Stručno andragoško predavanje***

Prof. dr. Mirjana Mavrak, profesorica na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, održala je jednosatno predavanje o temi *Andragoški ogledi u doba pandemije: alternacije i alternative u obrazovanju odraslih*.

U izlaganju se tematiziralo aktivno suočavanje sa pandemijom kao kriznom situacijom u širokom prostoru obrazovanja odraslih. Krizne intervencije u obrazovanju, kao kombinacija edukoloških i psiholoških teorijskih koncepata, ilustrirane su pomacima u mikroandragoškom djelovanju na univerzitetu, kroz usporedbu sadržaja i procesa nastavnog rada tokom tri semestra u kojima se nastava (predavanja, vježbe, mentoriranje, ispiti) u cijelosti odvijala elektronskom komunikacijom. Prof. Mavrak je stavila naglasak na poimanje alternacija i alternativa u obrazovanju odraslih, kao pojmova o kojima bi andragoški eksperti trebali podučavati podučavatelje na svim razinama obrazovanja.



Kombinacijom teorijskih stavova i refleksije na osobno iskustvo, profesorica Mavrak je, kroz izuzetno zanimljivo izlaganje, otvorila neka ključna pitanja o odnosu edukatora u obrazovanju odraslih i polaznika u novom, digitalnom okruženju. Ključno pitanje na kojem je bio fokus izlaganja jeste: da li je riječ (samo) o alternacijama, odnosno prilagođavanju „starih“ modela podučavanja novom okruženju, ili o alternativama, odnosno pronalaženju novih modela podučavanja imanentnih novim okolnostima i obrazovnim okruženjima.

### ***Odgovor ključnih aktera na pandemiju koronavirusa – radne grupe i zaključci radnih grupa***

Radne grupe su imale za cilj dati neke od odgovora na promjene u obrazovanju odraslih pod uticajem pandemije COVID-19. Radne grupe obuhvatile su:

- *Organizatore obrazovanja odraslih (javni i privatni centri, škole i organizacije) – radna grupa 1* – moderator Andrej Marušić, Ustanova za obrazovanje odraslih „Dante“ Rijeka
- *Obrazovne vlasti (ministarstva obrazovanja, pedagoški zavodi) – radna grupa 2* – moderator dr. sc. Emir Avdagić, DVV International – Ured za BiH
- *Andragoške kadrovelnastavnike u obrazovanju odraslih – radna grupa 3* – moderatorica dr. sc. Amina Isanović Hadžiomerović, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

***Radna grupa 1*** zaključila je da su ključni izazovi s kojima se suočavaju organizatori obrazovanja odraslih:

- Pronalaženje novih načina da se uopće opstane
- Potreba za digitalnom transformacijom i novom organizacijom rada
- Potreba za prilagodbom novim obrazovnim potrebama i novim (uglavnom digitalnim) uslovima.

Ključni odgovori na ove izazove odnose se na:

- Veću podršku vlasti, u smislu omogućavanja pristupa digitalnim resursima
- Veću inovativnost i kreativnost organizatora obrazovanja odraslih
- Bolju edukaciju korisnika za korištenje digitalnih alata

- Pronalaženje novih resursa
- Veću podršku svih ostalih aktera u oblasti obrazovanja odraslih.

**Radna grupa 2** zaključila je da su ključni izazovi:

- Zakonska regulativa koja je neusklađena sa novim okolnostima u kojima se odvijaju obrazovni procesi
- Nedostatna infrastruktura
- Specifični problemi koji se odnose na organizaciju nastavnog procesa
- Potreba za dodatnom edukacijom nastavnika, posebno u polju digitalnih komunikacija.

Ključni odgovori na ove izazove odnose se na:

- Razvijanje platformi za e-obrazovanje
- Razvijanje novih modela za praktičnu nastavu
- Međusektorsku saradnju na razvoju online obrazovanja.

**Radna grupa 3** zaključila je da su ključni izazovi:

- Strah od nepoznatog i kod nastavnika i kod polaznika
- Nizak nivo informacijske i informatičke pismenosti
- Nedostatak tehničke infrastrukture za odvijanje obrazovnog procesa
- Nedostatak direktnog kontakta, a time i vođenja i kontrole obrazovnog procesa.

Ključni odgovori na ove izazove odnose se na:

- Podizanje kompetencija u kriznoj komunikaciji i kriznom upravljanju
- Sistematski odgovor na krizu
- Pomjeranje fokusa u obrazovnom procesu sa sadržaja i metoda na ishode
- Veći angažman naučne zajednice.

### ***Obrazovanje odraslih u postpandemijskom periodu – Zaključci***

Zaključci konferencije formulisani su kroz rad učesnika metodom *world cafe*. Učesnici su u diskusiji pokušali odgovoriti na pitanja: „Šta je novo normalno?“, „Šta se promijenilo u novom normalnom?“, „Koji su ključni izazovi u obrazovanju odraslih?“ te „Koja su potencijalna rješenja, odnosno naučene lekcije?“

Neki od zaključaka su:

- Novo normalno je, sasvim izvjesno, donijelo neke nepovratne promjene u svim segmentima ljudskog djelovanja, uključujući i obrazovanje, pa tako i obrazovanje odraslih.
- Te promjene ogledaju se u novim obrazovnim potrebama, kao i potrebama za novim načinima njihovog zadovoljavanja.
- U tom kontekstu, neophodno je razvijati ne samo nove obrazovne ponude, nego i nove pristupe i metode u obrazovanju odraslih.
- Također, neophodno je kontinuirano istraživati i pratiti te potrebe, uz posebnu brigu i pažnju na to da niko ne ostane isključen, s obzirom na to da je pandemija uzrokovala i veću socijalnu neravnopravnost, uključujući i onu koja se odnosi na obrazovnu ponudu.
- S obzirom da je pandemija uzrokovala nagli i iznenadni prelazak na digitalne platforme i sistem *distance learning*, posebno je važno razvijati nove modele saradnje u online okruženju, kao i digitalne kompetencije i medijsku i informacijsku pismenost, kao i podržavati obrazovanje za aktivno građanstvo.
- Važno je iskoristiti stečena iskustva i primijeniti pozitivne prakse, te biti spreman na prilagodbe i promjene, kao i razvijati veću tolerantnost na netradicionalne oblike podučavanja.
- Ključno je uvođenje standarda, smisleno vrednovanje ishoda i održavanje kvaliteta u obrazovanju odraslih.
- Odgovornost u ovom polju podijeljena je između nadležnih obrazovnih vlasti, organizatora obrazovanja odraslih, ali i samih korisnika/polaznika.
- Potrebno je održati i kontinuiranu finansijsku podršku, s obzirom na to da se smanjuju budžetska ulaganja i ulaganja donatora u obrazovanje, a time i obrazovanje odraslih.

***Promocija publikacije „Obrazovanje odraslih u BiH – 20 godina podrške DVV Internationala“***

Promocija publikacije *Obrazovanje odraslih u BiH – 20 godina podrške DVV Internationala* održana je s ciljem ne samo da se skrene pažnja na sadržaj same publikacije nego i da se na prigodan način osvijetli i uloga DVV Internationala – Ureda za BiH u sistematskom razvoju i promociji obrazovanja odraslih u BiH u posljednjih 20 godina.

Kako je navedeno i u samoj publikaciji, tokom dvije decenije oporavka svih segmenata društva i ekonomije u BiH, DVV International je svoj fokus rada prilagođavao potrebama okruženja, zadržavajući pri tome dugoročnu viziju sistematskog pristupa oblasti obrazovanja odraslih. Prvih su godina aktivnosti bile usmjerene na promociju obrazovanja odraslih, povećanje obrazovne ponude i upoznavanje stručne i šire javnosti s andragoškom mišlju. Uzimajući u obzir kod velikog broja stanovnika još uvijek otvorene rane od ratnih dešavanja, značajan broj aktivnosti bio je posvećen poboljšanju odnosa između različitih nacionalnih skupina, pomirenju i izgradnji povjerenja, posebno uključivanjem najteže pogođenih ciljnih skupina. S vremenom su takve aktivnosti nadograđivane te su inicijalne ideje prerastale u složene, višegodišnje projekte.

Ostvariti saradnju sa svim relevantnim organizacijama i institucijama bio je jedan od primarnih ciljeva i osnov lobiranja za usvajanje zakonskog okvira i uvođenje sistematskog pristupa oblasti obrazovanja odraslih. Krajnji ishod tih napora ogleda se u činjenici da je obrazovanje odraslih prvi put u historiji Bosne i Hercegovine predmet legislativa na području cijele države.

U čast dvadesete godišnjice rada DVV Internationala u BiH u publikaciji je simbolično odabrano dvadeset priča o različitim aspektima rada i rezultatima DVV Internationala u Bosni i Hercegovini u prethodnih dvadeset godina, sagledanim iz različitih perspektiva i predstavljenim u različitim formatima. Autori i autorice tih priča obratili su se i učesnicima konferencije:

- Damir Žuga, nekadašnji ministar za obrazovanje, mlade, nauku, kulturu i sport Bosansko-podrinjskog kantona, govorio je o važnosti napora DVV Internationala i direktora Ureda za BiH dr. sc. Emira Avdagića na usvajanju zakona o obrazovanju odraslih i svom osobnom iskustvu izvanredne saradnje sa DVV Internationalom.

- Valentina Gagić, direktorica NVO Sara iz Srebrenice, kazala je kako je DVV International – Ured za BiH iskren prijatelj i podržavatelj aktivnosti njene organizacije u Srebrenici, koji, za razliku od drugih donatora, kontinuirano osnažuje aktere obrazovanja odraslih kroz različite segmente djelovanja, a ne samo kroz finansijsku podršku.
- Svjetlana Tubić, trenerica trenera u obrazovanju odraslih, govorila je o svom osobnom putu razvoja u obrazovanju odraslih koji ne bi bio moguć bez DVV Internationala – Ureda za BiH, naglasivši da je taj put profesionalnog razvoja promijenio i njen život u potpunosti.
- dr. sc. Amina Isanović Hadžimerović, sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, zahvalila je DVV Internationalu – Uredu za BiH i posebno direktoru Ureda dr. sc. Emiru Avdagiću što godinama podržavaju napore da se i studentima Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu približi obrazovanje odraslih, kroz organizovanje posjeta Uredu DVV Internationala u Sarajevu. Do sada je, prema riječima dr. sc. Isanović Hadžimerović, više od 600 studenata imalo priliku da se kroz te posjete bolje i detaljnije upozna sa konceptom obrazovanja odraslih i radom DVV Internationala – Ureda za Bosnu i Hercegovinu.
- Anes Čerkez, jedan od urednika publikacije, zahvalio je svim autorima na doprinosu i izrazio nadu da je ovo tek prvih dvadeset godina saradnje sa njima, te da će ona biti nastavljena i ubuduće, na korist BiH i njenih građana.

I direktor Ureda za BiH DVV Internationala dr. sc. Emir Avdagić obratio se svim prisutnim, zahvalivši na dosadašnjoj saradnji i iskazujući zadovoljstvo što su zajednički naponi DVV Internationala – Ureda za BiH i svih partnera rezultirali značajnim napretkom u polju obrazovanja odraslih u BiH.

Svi prisutni na poklon su dobili publikaciju *Obrazovanje odraslih u BiH – 20 godina podrške DVV Internationala*, te su, u znak sjećanja na lijepo druženje i večer obilježavanja godišnjice DVV Internationala u BiH, ostavili i svoje otiske prstiju na Drvetu otisaka, koje simbolizira 20 godina rada DVV Internationala u BiH.

Tim DVV Internationala – Ureda za Bosnu i Hercegovinu zahvaljuje svim panelistima, predavačima, moderatorima i učesnicima konferencije, koji su

svojim proaktivnim pristupom i izvanrednom pozitivnom energijom doprinijeli kvalitetu diskusija i učinili konferenciju uspješnom i plodonosnom.

# Uputstvo za autore priloga<sup>1</sup>

## Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: [casopis@bkc.ba](mailto:casopis@bkc.ba). Primaju se isključivo neobjavljeni rukopisi, koji se ne vraćaju.

Za autorska prava dostavljenih priloga odgovaraju autori(ce). Autorima/autoricama se ne naplaćuje naknada za obradu radova niti se objavljeni radovi honoriraju.

## Oprema rada

### Oblikovanje teksta

U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

- Ime i prezime autora/autorice
- Naslov rada na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Sažetak i ključne riječi na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku
- Naslov, sažetak i ključne riječi na engleskom jeziku, na kraju rada
- Literatura

*Obim.* Poželjno je da tekst ima obim do 15 kartica (1 kartica = 1800 elektroničkih znakova s razmacima), a za ostale rubrike (prikazi knjiga, osvrti i sl.) do pet kartica. Ovi radovi ne podliježu recenziji.

*Naslov rada.* Treba biti što kraći (najviše 10 riječi), te davati dobar uvid u bit rada. Piše se velikim slovima.

*Autori/autorice rada.* Ime autora/autorice piše se iznad naslova; prvo ime, a zatim prezime. Ako je više autora/autorica, odvajaju se zarezom. Iznad prezimena svakog autora/autorice dodaje se oznaka fusnote. U fusnoti se navode titule i adrese autora/autorica, e-pošte autora/autorica, te drugi podaci relevantni za tekst.

*Sažetak.* Piše se na bosanskom, hrvatskom, srpskom ili crnogorskom jeziku te istovjetan tekst na engleskom jeziku, najviše do 200 riječi. Sažetak treba odražavati svrhu teksta i njegovu bit.

*Ključne riječi.* Ispod sažetka (engl. *abstract*) navode se ključne riječi (najviše pet riječi), koje su bitne za brzu identifikaciju i klasifikaciju sadržaja rada.

*Jezik.* Radovi se dostavljaju na bosanskom, hrvatskom, srpskom, crnogorskom i engleskom jeziku i kao takvi se i objavljuju.

*Naslov rada i podaci o autorima/autoricama:* Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda.

*Tekst* treba biti oblikovan na sljedeći način: font Times New Roman 12 pt, normalan stil, bez proreda, podjednako poravnanje.

*Recenzija.* Sve pristigle radove anonimno recenziraju dva recenzenta/recenzentkinje. Recenzente/recenzentkinje imenuje Redakcija.

*Citiranje i literatura.* Koristiti harvardski stil citiranja, čije se upute nalaze na adresi:

[https://ccu.bkc.ba/docs/Preporuke\\_za\\_citiranje\\_literature%20FIN.pdf](https://ccu.bkc.ba/docs/Preporuke_za_citiranje_literature%20FIN.pdf)

## Autorska prava

Smatra se da su autori i autorice svoja autorska prava na tekstove i druge priloge, od trenutka kada su ih poslali Redakciji, prenijeli na izdavača. Izdavač će prihvaćene priloge objaviti u štampanoj i elektronskoj formi, a ima prava da koristi i sažetke radova i izvode iz dostavljenih radova.

Redakcija će u roku koji ne može biti duži od šest mjeseci od datuma prijema priloga obavijestiti autora/autoricu da li je prihvatila tekst. Negativan odgovor oslobađa autora/ autoricu obaveze prema Redakciji.

---

<sup>1</sup> <https://ccu.bkc.ba/>

Autor/autorica čiji je rad prihvaćen ne može objaviti rad u nekoj drugoj elektronskoj formi ili štampanoj publikaciji (čak ni u izvodima ili prerađen) bez saglasnosti odgovornog urednika časopisa *Obrazovanje odraslih*. U načelu, on takve radove može objaviti tek tri mjeseca od datuma publikovanja u časopisu *Obrazovanje odraslih*, uz obavezu da se navede odakle je rad preštampan. Članci objavljeni u časopisu se, uz prikladno navođenje izvora, smiju besplatno koristiti u obrazovne i nekomercijalne svrhe.

Ovo djelo je dato na korištenje pod licencom



**Napomena:** autori i autorice dužni su prilikom slanja tekstova poslati i Izjavu o originalnosti rada i Izjavu o objavljivanju koje se nalaze na web stranici.











BOSANSKI  
KULTURNI  
CENTAR KS

ISSN 1512-8784



9 771512 878005 00