

ISSN 1512-8784

UDK 374.7 VOL. XVIII

Broj 1 2018.

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, juli 2018.

Bosna i Hercegovina

# Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

# Adult

# Education

Journal for Adult Education and Culture

**IZDAVAČ:**

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo  
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo  
i  
Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza  
visokih narodnih škola (DVV International)  
Ured za Bosnu i Hercegovinu

**ZA IZDAVAČA:**

Edin Kukavica

**REDAKCIJA ČASOPISA:**

prof. dr. Jelenka Vočkić-Avdagić, prof. dr. Šefika Alibabić, prof. dr. Mirjana Mavrak,  
prof. dr. Senada Dizdar, prof. dr. Branislava Knežić, dr. sc. Emir Avdagić,  
Amina Isanović – Hadžiomerović, M.A., Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog

**POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE:**

prof. dr. Miomir Despotović, Beograd  
prof. dr. Sava Bogdanović, Zagreb  
prof. dr. Radivoje Kulić, Kosovska Mitrovica  
prof. dr. Jusuf Žiga, Sarajevo

**GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA:**

prof. dr. Senada Dizdar

**LEKTOR:**

Srdan Arkoš, prof.

**PRIJEVOD NA ENGLLESKI I NJEMAČKI JEZIK:**

Aida Fatić

**ADRESA IZDAVAČA:**

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

DVV International – Ured za Bosnu i Hercegovinu  
Kulovića 8, 71000 Sarajevo, BiH  
tel: +387 33 552-291; telefax: +387 33 552-290  
e-mail: info@dvv-international.ba  
web: www.dvv-international.ba

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva za privrednu saradnju i razvoj SR Njemačke.  
Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 300 primjeraka.

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

# Sadržaj:

## ČLANCI

---

Zorica Milošević, Snežana Medić	
<b>Programi za razvoj didaktičkih kompetencija univerzitetskih nastavnika i ciljevi nastave visokoškolskog obrazovanja</b>	11
Aleksa Jovanović	
<b>Konstruktivizam u obrazovanju odraslih</b>	31
Anes Čerkez, Emir Avdagić	
<b>Funkcija marketing menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih</b>	49
Senada Dizdar, Amina Isanović Hadžiomerović	
<b>Časopis <i>Obrazovanje odraslih</i> – bibliografska opremljenost i sadržajna analiza objavljenih članaka (2001-2017)</b>	73

## DOKUMENTI

---

<b>Strateška područja djelovanja DVV International</b>	103
--	-----

# Content:

## ARTICLES

---

- Zorica Milošević, Snežana Medić  
**Programs for Development of Didactic Competences of  
University Teachers and Teaching Goals in Higher Education** 11
- Aleksa Jovanović  
**Constructivism in Adult Education** 31
- Anes Čerkez, Emir Avdagić  
**Function of Marketing Management in  
Organisations for Adult Education** 49
- Senada Dizdar, Amina Isanović Hadžiomerović  
**Journal *Adult Education* –  
Bibliographic Data and  
Content Analysis of Published Articles  
(2001-2017)** 73

## DOCUMENTS

---

- Strategic Fields of Action DVV International** 103

# Inhalt:

## ARTIKEL

---

Zorica Milošević, Snežana Medić	
<b>Programme für die Entwicklung didaktischer Kompetenzen von Universitätsprofessoren und Unterrichtsziele in der Hochschulbildung</b>	11
Aleksa Jovanović	
<b>Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung</b>	31
Anes Čerkez, Emir Avdagić	
<b>Funktion des Marketing-Managements in Erwachsenenbildungseinrichtungen</b>	49
Senada Dizdar, Amina Isanović Hadžiomerović	
<b>Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ – Bibliographische Angaben und inhaltliche Analyse veröffentlichter Artikel (2001-2017)</b>	73

## DOKUMENTE

---

<b>Strategische Handlungsfelder DVV International</b>	103
---	-----









ČLANCI

---

ARTICLES



Zorica Milošević<sup>1</sup>

Snežana Medić<sup>2</sup>

# Programi za razvoj didaktičkih kompetencija univerzitetskih nastavnika i ciljevi nastave visokoškolskog obrazovanja<sup>3</sup>

**Sažetak:** U ovom radu analizirani su put i proces razvoja ideje i programa za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika, barijere i otpori prema ovakvim programima koje smo delili sa drugim univerzitetima, ali i uspesi koje smo ostvarili. Rad prikazuje i analizira rezultate istraživanja ciljeva univerzitetske nastave nastavnika Beogradskog univerziteta, koji učestvuju u jednom ovakvom programu obuke, sa rezultatima iz kojih je evidentno zašto su potrebni i kakvi su programi obuke potrebni univerzitetskim nastavnicima.

**Ključne reči:** visokoškolska didaktika, univerzitetski nastavnik, ciljevi nastave, programi za razvoj nastavničkih kompetencija, andragogija.

## Uvod

Iako postoje rezerve u pogledu mogućnosti da evropski univerziteti do 2020. ostvare Preporuku Grupe za visoko obrazovanje EU – „*EU high level group: train the professors to teach*“ (2013) – da svi nastavnici univerziteta treba da poseduju

---

<sup>1</sup> Doc. dr. Zorica Milošević, docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: zmilosev@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Prof. dr. Snežana Medić, redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: smedic@f.bg.ac.rs

<sup>3</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

sertifikat o završenoj obuci za razvoj nastavnčkih kompetencija, koji će biti vrednovan kako pri zapošljavanju tako i za napredovanje u karijeri, ove Preporuke na sasvim jasan način ukazuju na važnost, značaj i vrednovanje nastavnčkih kompetencija kao ključnog pristupa i faktora za unapređenje kvaliteta nastave u visokoškolskom obrazovanju. Kvalitet nastave postaje pitanje od ključnog interesa globalne politike visokog obrazovanja, borbe interkontinentalnog prestiža univerzitetskih obrazovnih sistema i pozicija univerziteta na svetskim rang-listama, pitanje prestiža u regionalnim i nacionalnim obrazovnim sistemima, zahteva tržišta obrazovanja i tržišta zapošljavanja, zahteva studenata. Mnogo je faktora od koji zavisi kvalitet nastave, ali kvalitet nastavnčkih kompetencija zauzeo je prvo mesto i smatra se ključno važnim faktorom. Neki evropski univerziteti sa dužom obrazovnom tradicijom započeli su promociju ideje o potrebi obrazovanja nastavnika za unapređenje kvaliteta nastave još pre dva veka, npr. u Nemačkoj (detaljnije u: Savićević 2009a, 2009b; Bodroški Spariosu 2017; Medić 2018), a razvoj takvih programa već je ozbiljno započeo polovinom prošlog veka, kao na primer na nemačkim, norveškim i engleskim univerzitetima. Sa druge strane, „mlađi“ univerziteti, podstaknuti nalazima singapurskog Nacionalnog instituta za obrazovanje (*NIE*), da u osnovi i pozadini visoko pozicioniranih postignuća njihovih učenika na PISA (*Program for International Student Assessment*) testiranju (5. mesto u svetu) stoji profesionalni razvoj nastavnika i njihove kompetencije kao glavni uzrok ovog uspeha, razvijaju programe za univerzitetske nastavnike po ugledu na inovativne programe koje je razvio ovaj institut (opširnije u: Elmahdi; Muammar; Al-Hattami 2015).

Iako je ideja o potrebi razvoja bazičnih i kontinuiranih programa usavršavanja didaktičkih kompetencija, i što većeg obuhvata univerzitetskih nastavnika ovakvim programima, pogotovo novopridošlih, danas neupitna, evropski univerziteti beleže različita iskustva otporu koji joj je pružan i barijerama na koje je nailazila. U Saveznoj Republici Nemačkoj, na više univerziteta, započeli su 1965. prvenstveno kursevi za tutore (Marentič-Požarnik 1990). Više od dva veka tradicije razvoja pedagogije kao posebne naučne discipline na univerzitetima verovatno je razlog što u Nemačkoj nije postojao snažniji otpor pedagoškim kursovima za univerzitetske nastavnike. Za razliku od njih, pedagogija se nije konstituisala kao naučna disciplina na engleskim i američkim univerzitetima, pa su imputi za razvoj programa pripreme nastavnika dolazili iz drugih naučnih

oblasti, pre svega psihologije, filozofije, ekonomije, sociologije i sl. Razvijen sistem univerzitetskog obrazovanja u Engleskoj rano je doneo interes za ovakve programe. Još 1958. godine, Pirz (Peers 1958) je sugerisao da univerziteti treba da organizuju treninge za nastavnike (posebno za one univerzitete koji rade na obrazovanju odraslih), međutim prihvatanje ovih sugestija je išlo veoma sporo. Kako navode Trauler i Bamber (Trowler, Bamber 2005), devedesetih započinje sistemsko rešavanje obaveznosti ovih programa na zapadnim univerzitetima, ali je pokret u Engleskoj bio sporiji, i planirano je da potpuna implementacija bude ostvarena do 2006. Engleski Institut za učenje i nastavu u visokom obrazovanju (*ILTHE*) preporučio je pristup zasnovan na kompetencijama (oko 25 nastavničkih kompetencija), što je izazvalo negodovanje onih koji su očekivali da obrazovni programi razvijaju kognitivne sposobnosti, a ne bihevioralne veštine. Ovakvo rešenje „nije bilo sretno i jedva da je bilo ko u visokom obrazovanju želeo da se to iskustvo reprodukuje u obaveznom treningu“ (Trowler, Bamber 2005: 85). Ovi autori smatraju da, iako je Norveška imala dugu tradiciju u obaveznom obrazovanju nastavnika na svojih deset univerziteta, Nacionalni savet univerziteta (*NCU*) je ipak 1988. odlučio da svi imenovani predavači na univerzitetu treba da pohađaju trening za postizanje „bazičnih pedagoških kompetencija“ sa oko 100 sati obuke realizovane u 3 do 4 nedelje. „Pravila ove politike (Lycke 1999) propisuju da se kompetencije odnose podjednako na istraživačku i pedagošku kvalifikaciju i da novi nastavnici moraju u roku od dve godine dokumentovati ovu kvalifikovanost“ (Medić 2018: 97). Ovi autori smatraju da je norveško iskustvo, koje je u suštini slično engleskom, i informativno i poučno: postojalo je protivljenje nametanju pravila; primena pravila zahtevala se za 5 godina na svim univerzitetima; neki fakulteti su odmah krenuli, drugi su se povukli; resursi su bili limitirani tako da na nekim fakultetima nije bilo ispunjenih uslova; ostala su otvorena pitanja o vrednosti obuka u odnosu na uloženo vreme; različite interesne grupe su zauzimale različite strane; vrhunski timovi bili su pozitivni prema ovim programima kao i studenti, koji su bili zadovoljni što su nastavnici morali da imaju obuku iz osnovnih pedagoških kompetencija; najiskusniji predavači su uglavnom bili negativni, mlađi principijelno za, ali sa nedostatkom vremena (Medić 2018).

Sasvim druga vrsta otpora postojala je u zemljama socijalističkog bloka, sa kojima i bivša Jugoslavija delimično deli neka iskustva. Sa jedne strane, to

je bila komunistička ideologija otelotvorena u socijalističkoj pedagogiji, i koja je izazivala otpor akademske zajednice, a sa druge, usmerenost pedagogije na decu i školski sistem, i kao takva od male pomoći univerzitetkom obrazovanju. Dovoljan reprezent za ovakvu tvrdnju je primer Demokratske Republike Nemačke, Program iz 1977. (*Studienplan, 1977, 1*) – analizirajući ga, Marentič-Požarnik (1990) navodi da je kao osnova za usavršavanje univerzitetskih nastavnika bila „svetovnonazorska pozicija marksizma-lenjinizma, obrazovna politika partijskog i državnog rukovodstva, nova saznanja pedagoških, psiholoških i sve više specijalnodidaktičkih istraživanja, kao i pedagoško-psihološke spoznaje iz Sovjetskog Saveza i bratskih socijalističkih zemalja, iz visokog školstva i drugih područja našeg jedinstvenog socijalističkog obrazovnog sistema...“ (105), a među ciljevima: „osposobiti sudeonike za marksističko-lenjinističko shvaćanje razvoja studentove ličnosti... za uspešno polemiziranje sa imperijalističkim pozicijama u pedagogiji“ (105). Sofisticiranijoj varijanti socijalističke pedagogije kakva je razvijana u Jugoslaviji pružao se i sofisticiraniji otpor, ali otpor. Tamo gde je ideologija bila jača, tu je otpor i duže trajao. Tačno je da su se prvi kursevi za univerzitetske nastavnike održali na Univerzitetu u Novom Sadu uz saradnju sa zagrebačkim i ljubljanskim univerzitetom, još 1965. godine (detaljnije: Marentič-Požarnik 1990; Savićević 2009a; Medić 2018; Alibabić 2010), ali dalji razvoj ovih programa za univerzitetske nastavnike nastavio se sporadično u Zagrebu, uz pomoć stručnjaka iz Ljubljane, a u punom zamahu i obimu u Ljubljani. Još 1972. godine Univerzitet u Ljubljani štampa „Visokoškolsku didaktiku“ V. Šmita. Srbija je morala da sačeka kraj socijalizma i kraj sankcija pa se tek tada, nakon 2000. godine, otvorila mogućnost, potreba i poverenje akademske zajednice za ovakve programe.

Doprinos andragogije kroz posvećenost istraživanjima osobnosti obrazovanja i učenja odraslih; definisanje specifičnih pristupa, oblika, metoda i tehnika organizacije obrazovanja; nove koncepte o ulogama nastavnika u obrazovanju odraslih; razumevanje osobnosti evaluacije i procenjivanja postignuća odraslih učesnika obrazovanja, pozicioniranje značaja i načina uvažavanja i korišćenja iskustva odraslih u procesu učenja postaje jezgro visokoškolske didaktike, jer je učenje studenata bliže učenju odraslih nego učenju dece. Osim toga, pitanje razvoja kompetencija univerzitetskih nastavnika i razvoj karijere nastavnika u domenu je andragoških istraživanja. Zatim, utvrđivanje



njihovih obrazovnih potreba i razvoj, realizacija, kao i evaluacija efektivnosti takvih obrazovnih programa, takođe. Razvoj univerziteta kao organizacije koja uči, njegova organizaciona kultura i mesto učenja u njoj (Ovesni 2014; Alibabić 2010; Miljković; Schramm 2015) istražuju se kao ključni faktori efektivnosti obrazovnih programa za unapređenje kvaliteta nastave.

Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, počev od 2002. godine, bila je promoter ideje, inicijator formiranja, i preuzela je rukovođenje interdisciplinarnim timom (andragozi, pedagozi i psiholozi) za kreiranje programa za razvoj i unapređenje nastavničkih kompetencija univerzitetskih nastavnika. Program je realizovan nekoliko godina na Filozofskom fakultetu za nastavnike svih fakulteta Univerziteta u Beogradu i akademskoj zajednici poznat je pod imenom RAKUN – Razvoj akademskih kompetencija univerzitetskih nastavnika (o ciljevima, modulima, sadržaju, ishodima i evaluaciji programa RAKUN opširnije u: Medić; Milošević 2005; Medić 2018). Centar Univerziteta u Beogradu za kontinuiranu edukaciju preuzeo je program a tim za njegovu realizaciju verifikovao ga je odlukom Senata i polaznicima programa izdaje sertifikate potpisane od rektora. Tako je mogućnost da steknu i unaprede svoje nastavničke kompetencije obezbeđena većem broju, pre svega, novopridošlih nastavnika u akademsku zajednicu.

Internacionalna saradnja u razvoju programa za nastavnike univerziteta pojavljuje se 2015. godine uključivanjem Univerziteta u Beogradu u regionalni projekat TRAIN (*Training & Research for Academic Newcomers*), koji uključuje četiri univerziteta sa Zapadnog Balkana (Univerzitet u Beogradu, Univerzitet u Novom Sadu, Univerzitet u Sarajevu i Univerzitet u Podgorici). U razvoj i implementaciju ovog projekta su uključeni strani partneri i to: Univerzitet u Gentu, Univerzitet u Kentu, Upsala Univerzitet, Sapienca Univerzitet u Rimu, UP Transfer GmbH, Santander Grupa i Fondacija kralja Boduena.

Program TRAIN za Zapadni Balkan razvio je tim profesora sa napred pomenutih univerziteta. Njihovi univerziteti, inače, realizuju ovakve programe, kao obavezne za mlade nastavnike, u trajanju od pet nedelja. Zajedno sa domaćim ekspertima, program je prilagođavan našoj akademskoj kulturi i obučeni su timovi od po petnaest nastavnika univerziteta (ukupno šezdeset za četiri univerziteta) za njegovu realizaciju.

Obrazovni ciljevi TRAIN programa su:

- Podizanje akademskih veština zaposlenih na univerzitetu
- Unapređenje metoda naučnog istraživanja i pisanje naučnih radova
- Upoznavanje akademskog osoblja sa projektnim aktivnostima i fondovima EU
- Umrežavanje akademskog osoblja Univerziteta u Beogradu
- Osnaživanje preduzetničkog potencijala naučnih radnika.

Program TRAIN traje dve radne nedelje i već tri godine u svakom semestru održavaju se dva ciklusa dvonedeljnog treninga. Program ima 7 modula i polaznici su obavezni da završe minimalno 4 modula, dok su tri izborna, kako bi dobili Sertifikat Univerziteta o završenoj bazičnoj obuci, koji potpisuje rektor. Moduli TRAIN programa su sledeći:

Modul 1. Metodologija istraživanja, pisanje naučnih radova i prezentacija rezultata

Modul 2. Didaktika u visokom obrazovanju

Modul 3. Priprema prijava za projekte i upravljanje projektima

Modul 4. Veštine držanja efektivnih prezentacija

Modul 5. Preduzetništvo

Modul 6. Umrežavanje i timski rad

Modul 7. Izrada planova i programa visokog obrazovanja.

Tim Filozofskog fakulteta (RAKUN) preuzeo je realizaciju tri modula koja se odnose na nastavničke kompetencije: Didaktika u visokom obrazovanju; Izrada planova i programa visokog obrazovanja (razvoj kurikuluma) i Veštine držanja efektivnih prezentacija. Moduli Razvoj kurikuluma i Didaktika realizuju se integralno, a sadržaji TRAIN modula gotovo da se poklapaju sa sadržajima ovih modula u RAKUN-u. Oba modula usmerena su na proces vođenja učesnika ka novim pristupima obrazovanju i učenju i razumevanju uloge nastavnika, nastave i učenja (*teaching and learning*) u tom pristupu. Konstruktivistički pristup učenju, po kome učenje nije zapamćivanje znanja koje prezentuje nastavnik već proces samostalne konstrukcije znanja studenata koji nastavnik podržava, projektuje očekivanja šta i kako nastavnik treba da radi, od planiranja do realizacije, kakva treba da bude organizacija sadržaja obrazovanja kako bi studenti aktivno konstruisali znanja u procesu nastave. Najkraće rečeno, novi pristup obrazovanju studenata zahteva pomeranje fokusa sa nastavnika predavača, orijentisanog na sebe i sadržaj obrazovanja (*teacher/content oriented teaching*) na fokusiranost na

studente i njihov proces učenja (*student/learning oriented teaching*) i nastavnika koji je „facilitator“ i podržava promene koje se grade u studentskom mišljenju (opširnije: Jelenc Krašovec 2004). Podrška, instrument i jedna od tehnika učenja korišćena u te svrhe na ovom treningu je instrument koji je korišćen i za razvoj novih pristupa u dizajniranju kurikuluma, Inventar ciljeva nastave (ICN) koji su razvili Tomas Anđelo i Patriša Kros (Angelo; Cross 1993). Krosova se posebno bavila i pitanjima učenja odraslih (*Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*, 1981).

Autori ovog rada su prilagodili ovaj instrument našem govornom području i primerili ga kulturi naše akademske zajednice. ICN, inače, ima višestruku mogućnost primene i svrha mu je trostruka: „1) da pomogne da univerzitetski nastavnici postanu svesni onoga što žele ostvariti u pojedinim predmetima, 2) da pomogne fakultetima u tehnikama procenjivanja koliko uspešno postižu svoje ciljeve obrazovanja, i 3) da obezbedi startnu poziciju za razgovore o ciljevima obrazovanja, nastave i učenja među kolegama“ (Angelo; Cross 1993: 20). Za potrebe obuke na TRAIN programu, preciznije – modula Didaktika i Razvoj kurikuluma, ICN je korišćen kao početno/ulazno testiranje nastavnika o ciljevima njihove nastave. Primenjen je pre početka treninga. ICN je korišćen i po završetku programa, sa ciljem da se utvrdi da li su se desile promene u shvatanju i razumevanju ciljeva nastave predmeta kao posledica učestvovanja u ovim treninzima. Rezultati o efektivnosti TRAIN programa biće uskoro objavljeni.

ICN je prva i polazna tačka za primenu svih drugih tehnika procene kvaliteta i uspešnosti nastave zato što se bez jasnih ciljeva ne mogu procenjivati ishodi nastave i postignuća studenata. Ciljevi su referentna tačka za formulisanje ishoda kao i merenje progressa na putu do ishoda. Ciljevi su projekcije na kojima radimo i tačke do kojih želimo da stignemo. Zato, oni moraju biti jasni svakom nastavniku. Pregledi sistematizovane literature pokazuju iznenađujuće mali broj istraživanja o namerama nastavnika, čemu nameravaju da uče svoje studente, naspram velikog broja istraživanja o rezultatima – ishodima koje studenti ostvaruju (Angelo; Cross 1993). ICN treba da otkrije šta i čemu nastavnici nameravaju da uče svoje studente, da identifikuju i razjasne ciljeve svoje nastave. Razvoj instrumenta bio je kompleksan proces, trajao je nekoliko godina, razvijan je u nekoliko ciklusa, u tom razvoju je učestvovalo na hiljade nastavnika univerziteta (opširnije o procesu razvoja instrumenta, revizijama, mernim karakteristikama,

uputstvu za upotrebu u: Angelo; Cross 1993).

## Metod

### *Uzorak istraživanja*

Uzorak čine svi polaznici programa TRAIN koji su pohađali obuku od 2015. do 2017. godine. Od ukupnog broja popunjenih upitnika (148), za dalju statističku obradu bilo je valjano 115 inicijalnih upitnika. Među 115 nastavnika univerziteta 80 je ženskog pola, a 35 muškog; najviše je nastavnika iz oblasti prirodno-matematičkih nauka (37,4 %), potom tehničko-tehnološke oblasti (23,5 %); društveno-humanističke (21,7 %), dok je najmanje nastavnika iz zdravstvenih nauka (10,45 %) i oblasti umetnosti (7 %). Kako je TRAIN program prevashodno namenjen početnicima u univerzitetskoj karijeri, oni su činili 84,4 % uzorka, dok je vanrednih profesora bilo 13 %, a redovnih 2,6 %.

### *Instrument istraživanja*

Instrument korišćen u istraživanju je napred pomenuti Inventar ciljeva nastave (ICN). On sadrži 52 cilja nastave koji su organizovani u 6 klastera. Nastavnici su ponuđene ciljeve nastave procenjivali iz ugla svog ključnog predmeta koji predaju na fakultetima, u rasponu od 1 do 5. U odnosu na kurs/predmet koji je izabrao, nastavnik je svaki cilj ocenjivao kao:

- |                  |  |
|------------------|--|
| (5) Esencijalan  | cilj koji uvek/skoro uvek pokušava da postigne |
| (4) Vrlo važan   | cilj koji često pokušava da postigne           |
| (3) Važan        | cilj koji ponekad pokušava da postigne         |
| (2) Nevažan      | cilj koji retko pokušava da postigne           |
| (1) Neprimenljiv | cilj koji nikada ne pokušava da ostvari.       |

U obradi rezultata dobijenih ovim instrumentom ključni su: esencijalni ciljevi koje tako vrednuju nastavnici; ukupan broj esencijalnih ciljeva za svaki klaster; rangovi esencijalnih ciljeva; aritmetičke sredine za klaster.

Poslednje, 53. pitanje u instrumentu zahteva od nastavnika da izvrše izbor

jedne od ponuđenih šest uloga i služi i kao kontrolno, ali i da navede nastavnika da dublje razmisli o svojim ciljevima.

### Prikaz rezultata istraživanja

U prikazivanju rezultata istraživanja opredelili smo se da prvo prikazemo i analiziramo rezultate o procenjivanju važnosti ciljeva sopstvene nastave koji se odnose na klaster ciljeva, a potom rezultate koji se odnose na pojedinačne ciljeve nastave unutar klastera.

Prva informacija koju pruža ovaj upitnik je ukupan broj ciljeva nastave koje nastavnici smatraju esencijalnim na predmetu na koji su se fokusirali. Raspon u kome se kreće broj ciljeva identifikovanih kao esencijalni je od 2 do 44. Oko 50 % nastavnika bira između 12 i 23 esencijalna cilja svog kursa. Razlika u broju označenih esencijalnih ciljeva među nastavnicima nije poseban indikator kvaliteta nastave. Razlike mogu biti predmet kvalitativne analize relevantne za institucije, odeljenja i kolege koje su iz iste oblasti ili rade na istom predmetu.

Ono što je ključni nalaz koji nudi ovaj instrument je distribucija esencijalnih ciljeva po klasterima i prioriteta u nastavi na koje ova distribucija ukazuje. Rezultati dobijeni prema procentu broja esencijalnih ciljeva izabranih u svakom klasteru ponaosob rangiraju klaster, kako je prikazano u Tabeli br. 1.

**Tabela br. 1:** Procenti rangova esencijalnih ciljeva i aritmetičke sredine klastera

Klaster – naziv i broj	% rangova esencijalnih ciljeva	<i>M</i>	<i>Sd</i>
Veštine mišljenja višeg reda (1.)	23.41 %	4.22	1.981
Znanja i veštine specifične za discipline (3.)	20.86 %	3.76	1.885
Lični razvoj studenata (6.)	15.6 %	2.81	2.463
Priprema za rad i karijeru (5.)	15.4 %	2.77	2.177
Veštine akademske uspešnosti (2.)	12.45 %	2.24	2.118
Opšte obrazovanje i akademske vrednosti (4.)	12.26 %	2.21	2.202

Rezultati pokazuju da najviše izabranih esencijalnih ciljeva pripada klasterima 1. *Veštine mišljenja višeg reda* i 3. *Znanja i veštine specifične za disciplinu*. Klaster koji ima najmanji broj izabranih esencijalnih ciljeva je klaster 4. *Opšte*

*obrazovanje i akademske vrednosti*. Ovakav rezultat je očekivan, jer reprezentuje dva univerzalna cilja nastave: da studenti steknu znanja iz discipline i da pri tome razviju veštine razmišljanja. Ovi rezultati saglasni su sa rezultatima drugih istraživanja (npr. Angelo; Cross 1993).

Tragajući za razlikama među nastavnicima u izboru esencijalnih ciljeva njihove nastave, naši rezultati pokazuju da što se tiče broja esencijalnih ciljeva unutar klastera postoje razlike među nastavnicima koji pripadaju različitim naučnim oblastima. Nastavnici koji pripadaju umetničkoj oblasti, statistički značajno više od nastavnika iz svih drugih oblasti, biraju kao esencijalne ciljeve iz klastera 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* ( $F_{(4, 114)}=6.744$ ;  $Sig=.000$ ), kao i klastera 5. *Priprema za rad i karijeru* ( $F_{(4, 114)}=4.263$ ;  $Sig=.003$ ). S obzirom na to da su umetničke akademije posvećene razvoju talenata i veština umetnosti i posebnoj važnosti opšteg obrazovanja, ovo je očekivana razlika. Razlike u izboru esencijalnih ciljeva nastave nisu statistički značajno povezane sa polom i nastavničkim zvanjima.

Sliku o izborima kao i razlikama među univerzitetskim nastavnicima, kada su ciljevi nastave njihovih predmeta u pitanju, jasnije možemo da sagledamo analizom njihovog vrednovanja pojedinačnih ciljeva unutar svih klastera (Tabela br. 2).

**Tabela br. 2:** Procenat koliko je svaki cilj označen kao esencijalan, rang cilja prema tom procentu i aritmetička sredina

Broj	Ciljevi univerzitetske nastave	%	Rang	M	Sd
<b>Klaster 1: Veštine mišljenja višeg reda</b>					
1.	Razviti sposobnost primene principa i generalizacije već naučenog u novim problemima i situacijama	67.83 %	1	4.60	.673
2.	Razviti analitičke veštine	52.17 %	9	4.31	.882
3.	Razviti sposobnost rešavanja problema	58.26 %	7	4.38	.874
4.	Razviti sposobnost izvlačenja razumnih/rezonskih zaključaka iz posmatranja	62.61 %	4	4.43	.870
5.	Razviti sposobnost sinteze i integracije informacija i ideja	59.13 %	5	4.37	.903
6.	Razviti sposobnost holističkog razmišljanja: da se podjednako vide i celina i delovi	49.57 %	10	4.30	.868
7.	Razviti sposobnost da misle kreativno	40.87 %	16	4.01	1.064
8.	Razviti sposobnost razlikovanja činjenica od mišljenja	32.17 %	28	3.86	1.059

**Klaster 2: Veštine akademske uspešnosti**

9.	Unaprediti veštinu obraćanja pažnje	34.78 %	25	4.00	.918
10.	Razviti sposobnost koncentracije	22.61 %	39	3.54	1.164
11.	Poboljšati pamćenje	14.78 %	47	3.31	1.127
12.	Poboljšati veštine slušanja	26.96 %	34	3.50	1.280
13.	Poboljšati govorne veštine	34.78 %	26	3.66	1.357
14.	Poboljšati veštine čitanja	24.35 %	38	3.24	1.405
15.	Unaprediti veštine pisanja	20.87 %	42	3.32	1.274
16.	Razviti odgovarajuće veštine, strategije i navike učenja	33.91 %	27	3.73	1.209
17.	Poboljšati matematičke veštine	9.57 %	50	2.52	1.410

**Klaster 3: Znanja i veštine specifične za discipline**

18.	Naučiti pojmove i činjenice u ovom kursu/predmetu	65.22 %	3	4.45	.891
19.	Naučiti pojmove i teorije u ovom kursu/predmetu	40.87 %	17	4.12	.839
20.	Razviti veštinu korišćenja materijala, alata, i/ili tehnologija ključnih za ovaj predmet	66.96 %	2	4.45	.939
21.	Naučiti da se razumeju perspektive i vrednosti ovog predmeta	59.13 %	6	4.47	.729
22.	Pripremiti se za dalje studije	41.74 %	13	4.02	1.000
23.	Naučiti tehnike i metode koje se koriste za dobijanje novih znanja u ovoj temi	35.65 %	24	3.88	1.061
24.	Naučiti da procene metode i materijale u ovom predmetu	30.43 %	32	3.73	1.111
25.	Naučiti da cene važnost doprinosa ovog predmeta	36.52 %	20	4.03	.927

**Klaster 4: Opšte obrazovanje i akademske vrednosti**

26.	Razviti uvažavanje opšteg obrazovanja, umetnosti i nauke	25.22 %	37	3.37	1.360
27.	Razvijati otvorenost prema novim idejama	41.74 %	14	4.01	1.030
28.	Razviti potrebu za informisanjem o savremenim društvenim pitanjima	22.61 %	40	3.17	1.326
29.	Razviti opredeljenje za ostvarivanje građanskih prava i odgovornosti	6.09 %	52	2.50	1.287
30.	Razviti doživotnu ljubav prema učenju	22.61 %	41	3.22	1.369
31.	Razvijati estetske potrebe	10.43 %	49	2.54	1.391
32.	Razviti zasnovanu istorijsku perspektivu	7.83 %	51	2.47	1.266
33.	Razviti razumevanje uloge nauke i tehnologija	36.52 %	21	3.82	1.225
34.	Razviti uvažavanje drugih kultura	15.65 %	46	2.60	1.456
35.	Razviti sposobnosti za donošenje etičkih odluka	32.17 %	29	3.48	1.410

**Klaster 5: Priprema za rad i karijeru**

36.	Razviti sposobnost za produktivan rad sa drugima	41.74 %	15	3.99	1.112
37.	Razviti veštine menadžmenta/upravljanja	13.04 %	48	2.90	1.331
38.	Razviti organizacijske sposobnosti	26.96 %	35	3.43	1.364
39.	Razviti predanost za precizan rad	46.96 %	11	4.09	1.089
40.	Poboljšati sposobnost da slede uputstva, instrukcije i planove	45.22 %	12	4.02	1.132
41.	Poboljšati sposobnost organizovanja i efikasnog korišćenja vremena	30.43 %	33	3.63	1.260
42.	Razviti predanost ličnom usavršavanju i postignućima	31.30 %	31	3.81	1.099
43.	Razviti sposobnost za korišćenje veština	40.00 %	18	4.11	.953
<b>Klaster 6: Lični razvoj studenata</b>					
44.	Razvijati osećaj odgovornosti za vlastito ponašanje	53.91 %	8	4.13	1.174
45.	Unaprediti samopoštovanje/samopouzdanje	32.17 %	30	3.84	1.097
46.	Razviti predanost vlastitim vrednostima	20.87 %	43	3.37	1.280
47.	Razviti poštovanje prema drugima	36.52 %	22	3.77	1.243
48.	Negovanje emocionalnog zdravlja i dobrobiti	17.39 %	45	2.99	1.405
49.	Negovanje fizičkog zdravlja i dobrobiti	18.26 %	44	2.66	1.486
50.	Negovanje aktivne opredeljenosti za poštenje	36.52 %	23	3.74	1.298
51.	Razviti sposobnost za samostalno mišljenje	39.13 %	19	3.90	1.139
52.	Razviti sposobnost donošenja mudrih odluka	26.96 %	36	3.73	1.103

Prema rangu esencijalnih ciljeva prikazanih u Tabeli br. 2. sledećih pet pojedinačnih ciljeva su procenjeni od najvećeg broja nastavnika kao esencijalni: 1. Razviti sposobnost primene principa i generalizacije već naučenog u novim problemima i situacijama; 20. Razviti veštinu korišćenja materijala, alata, i/ili tehnologija ključnih za ovaj predmet; 18. Naučiti pojmove i činjenice u ovom kursu/predmetu; 4. Razviti sposobnost izvlačenja razumnih/rezonskih zaključaka iz posmatranja; 5. Razviti sposobnost sinteze i integracije informacija i ideja. Tri od ovih pet ciljeva pripadaju klasteru 1. *Veštine mišljenja višeg reda*, a dva klasteru 3. *Znanja i veštine specifične za disciplinu*. Koncentracija esencijalnih ciljeva u ova dva klastera „izražava široko prihvaćenu funkciju visokoškolskog obrazovanja, kako od strane nastavnika tako i od javnosti uopšte“ (Angelo; Cross 1993: 366). Dok su u našem istraživanju esencijalni ciljevi raspodeljeni u ova dva klastera, kod Anđela i Krosove se, pored njih, uključuje jedan cilj iz klastera 6. *Lični razvoj studenata* – 51. Razviti sposobnost za samostalno mišljenje (Angelo; Cross 1993). Taj cilj se u našem istraživanju nalazi tek na 19. mestu, što govori o nedoslednosti



u vrednovanju veština mišljenja višeg reda. Ovaj cilj ne pripada ciljevima klastera 1. *Veštine mišljenja višeg reda*, ali jedan je od ciljeva 6. klastera koji se odnosi na mišljenje, kao cilj *Ličnog razvoja studenata*.

Ako pažnju usmerimo na podatke koji se odnose na veličinu aritmetičkih sredina (Tabela br. 2) i rang esencijalnih ciljeva prema tom kriterijumu koji ukazuje da su u prvih pet ciljeva (sa većim aritmetičkim sredinama) brojniji oni ciljevi koji pripadaju klasteru 3, kod nastavnika se uočava prevalencija sticanja predmetnih znanja u odnosu na razvijanje veština mišljenja višeg reda.

Ciljevi koji su u najmanjem broju označeni kao esencijalni pripadaju klasteru 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* (građanska prava i odgovornosti, istorijska perspektiva, estetske potrebe), zatim klasteru 2. *Veštine akademske uspešnosti* (matematičke veštine) i klasteru 5. *Priprema za rad i karijeru* (veštine menadžmenta/upravljanje). Ove ciljeve sa začelja rang-liste oko 10 % nastavnika ipak stavlja na svoju listu esencijalnih ciljeva, ali je to nedovoljno za ostvarenje multifunkcionalnih ciljeva visokoškolskog obrazovanja propisanih kao standarda obezbeđenja kvaliteta u evropskom prostoru visokog obrazovanja koji „uključuju pripremu studenata za aktivno građanstvo, njihove buduće karijere... podržavaju njihov lični razvoj, stvaranje široke napredne baze znanja i podsticanje istraživanja i inovacija“ (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015: 7*).

Podatke o nevažnosti i neprimenljivosti ciljeva ne možemo prikazati tabelarno, ali želimo da ukažemo na situaciju u ovom delu rezultata. Smatramo da su, sa stanovišta kreiranja obrazovnih programa za razvoj nastavničkih kompetencija, barem podjednako važne informacije koje to ciljeve obrazovanja studenata nastavnici smatraju potpuno nevažnim, kao i koje su izabrali kao esencijalne. Drugo je pitanje kada nastavnici neki od 52 cilja iz ICN-a smatraju neprimenljivim za njihov predmet. Najveći broj nastavnika je ciljeve iz klastera 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* (10 ciljeva unutar klastera) procenio kao neprimenljive u njihovim predmetima – kao one koje nikada ne pokušava da ostvari ( $f=224$ ). Pojedinačni ciljevi koje je najveći broj nastavnika procenjivao kao neprimenljive su Pobjediti matematičke veštine ( $f=40$ ) i Razviti doživotnu ljubav prema učenju ( $f=40$ ). Pojedinačni ciljevi koje nijedan nastavnik nije procenio kao neprimenljive su: Naučiti pojmove i teorije u ovom kursu i Naučiti da se

razumeju perspektive i vrednosti ovog predmeta, oba iz klastera 3. *Znanja i veštine specifične za disciplinu*. Nevažni ciljevi su još veća briga za trenere u obrazovnim programima za nastavnike. Najveći broj ciljeva procenjenih kao nevažni takođe pripadaju klasteru 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* (10 ciljeva unutar klastera) – najveći broj nastavnika ( $f=180$ ) ove ciljeve smatra nevažnim. Razvoj matematičke pismenosti, osim što je neprimenljiv u mnogim predmetima, smatra se i kao nevažan cilj u jednom broju predmeta ( $f=23$ ). Među nevažnim pojedinačnim ciljevima su: Razviti zasnovanu istorijsku perspektivu ( $f=27$ ) i Razviti opredeljenje za ostvarivanje građanskih prava i odgovornosti ( $f=26$ ), a oba pripadaju klasteru 4. Nijedan nastavnik nije prvi cilj iz klastera 1. (Razviti sposobnost primene principa i generalizacije već naučenog u novim problemima i situacijama) procenio kao nevažan. Ovi podaci govore da nastavnici koji su učesnici obrazovnog programa za razvoj nastavničkih kompetencija nemaju dovoljno znanja niti pristup obrazovanju, nastavi i učenju kojim se ostvaruje integrisani kurikulum, kroskurikularno povezivanje predmeta, mogućnosti njihovih predmeta u razvoju ključnih i transverzalnih kompetencija i mogućnosti vođenja znanja ka ostvarivanju najrazličitijih funkcija u procesu razvoja ličnosti, mišljenja i ponašanja studenata.

Popunjavajući upitnik, nastavnici nisu upoznati sa klasterima u koje su grupisani ciljevi nastave. Na kraju upitnika formulisano je 53. pitanje koje zahteva od nastavnika da među šest ponuđenih uloga odabere samo jednu koju vidi kao svoju primarnu ulogu nastavnika. Rezultate predstavljamo u Tabeli br. 3.

**Tabela br. 3:** Frekvencije i procenti izbora primarnih uloga nastavnika

Primarna uloga nastavnika	<i>f</i>	%
Podučavanje činjenicama i principima predmeta	20	17.4 %
Pružanje uzora studentima	5	4.3 %
Razvoj veština razmišljanja višeg reda	32	27.8 %
Priprema za posao i karijeru	32	27.8 %
Podsticanje razvoja njihovog ličnog rasta	19	16.5 %
Pomaganje da razvijaju osnovne veštine učenja	7	6.1 %
Ukupno	115	100.0 %

Ukupan rezultat za ceo uzorak pokazuje da postoje razlike kada se nastavnici opredeljuju direktno za jednu, svoju primarnu, ulogu i kada preko izbora esencijalnih ciljeva određuju svoju osnovnu orijentaciju u nastavi. Birajući

između šest ponuđenih primarnih uloga, najveći broj nastavnika opredeljuje se podjednako za Pomaganje studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda (što je isto što i klaster 1.) i Pripremanje studenata za posao i karijeru (što je isto što i klaster 5). U ovim izborima, 5. uloga Pripremanje studenata za posao i karijeru, našla se na prvom mestu za razliku od izbora esencijalnih ciljeva koji pripadaju ovom klasteru, kada su se našli tek na 4. mestu. Međutim, obe ove primarne uloge izabralo je samo po 27,8 % nastavnika. Sledeće dve primarne uloge su Podučavanje činjenicama i principima predmeta i Podsticanje razvoja studenata, njihovog ličnog rasta. Svaka od njih, kao primarna uloga, izabrana je od 17,4 %/16,5 % nastavnika. Preostale dve uloge, Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine učenja i Pružanje uzora studentima, dele preostalih 10 % nastavnika. Ne iznenađuje nalaz da se Pripremanje za posao i karijeru, kao primarna uloga, našla na prvom mestu, s obzirom na to da je veliki pritisak na univerzitet da studenti stiču funkcionalna i primenljiva znanja koja su potrebna poslodavcima i tržištu radne snage. Planiranje kurikuluma i definisanje ishoda obrazovanja direktno se povezuju sa razvojem kompetencija potrebnih tržištu rada. Bukvalno prihvatanje i razumevanje ovih pritisaka na univerzitet može imati vrlo nepovoljne posledice po univerzitetsko obrazovanje i univerzitetsku nastavu (detaljnije u: Medić 2018). Naši rezultati izbora primarnih uloga nastavnika gotovo da se u potpunosti poklapaju sa nalazima Anđela i Krosove (Angelo; Cross 1993). Razlika u rezultatima je u rotiranim mestima 3. i 5. primarne uloge nastavnika. U njihovim istraživanjima Podučavanje studenata činjenicama i principima predmeta deli prvo mesto sa Pomaganjem studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda, a tek na trećem mestu je Pripremanje studenata za posao i karijeru. Verovatno je drugačije razumevanje funkcionalizacije univerzitetskog obrazovanja pozicioniralo ovu ulogu na treće mesto.

U našem istraživanju nisu pronađene statistički značajne razlike između nastavnika različitih naučnih oblasti u izboru primarne nastavničke uloge ( $F_{(4, 110)}=1.625$ ;  $Sig=.173$ ). Takođe, nisu pronađene ni statistički značajne razlike u pogledu pola ( $F_{(1, 113)}=.176$ ;  $Sig=.676$ ) i nastavničkih zvanja ( $F_{(3, 111)}=.957$ ;  $Sig=.416$ ). Mada, statistički značajne rezlike među naučnim oblastima nisu pronađene, uočavaju se tendencije koje svakako mogu imati obrazovne implikacije (Tabela br. 4).

**Tabela br. 4:** Frekvencije i procenti izbora primarne uloge nastavnika u odnosu na naučnu oblast

Primarna uloga nastavnika	Naučna oblast									
	Prirodno-matematička		Tehničko-tehnološka		Društveno-humanistička		Medicinska		Umetnost	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Razvoj veština razmišljanja višeg reda	13	30.2 %	7	25.9 %	7	28.0 %	3	25.0 %	2	25.0%
2. Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine učenja	1	2.3 %	1	3.7 %	3	12.0 %	1	8.3 %	1	12.5%
3. Podučavanje činjenicama i principima predmeta	9	20.9 %	8	29.6 %	1	4.0 %	2	16.7 %	0	0%
4. Pružanje uzora studentima	2	4.7 %	1	3.7 %	2	8.0 %	0	0 %	0	0%
5. Priprema za posao i karijeru	9	20.9 %	6	22.2%	9	36.0 %	3	25.0 %	5	62.5%
6. Podsticanje razvoja njihovog ličnog rasta	9	20.9 %	4	14.8 %	3	12.0 %	3	25.0 %	0	0%

Tako, na primer, nastavnici prirodno-matematičke oblasti svoju primarnu ulogu, u najvećem procentu (30,2 %), vide u Pomaganju studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda; nastavnici tehničko-tehnološke oblasti, svoju ulogu u najvećem procentu (29,6 %) vide u Podučavanju studenata činjenicama i principima predmeta; nastavnici umetničke oblasti (62,5 %) i društveno-humanističkih nauka (36 %) – Pripremanju studenata za posao i karijeru, a nastavnici medicinske oblasti svoju primarnu ulogu vide kako u Pomaganju studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda (25 %), Podsticanju razvoja njihovog ličnog rasta (25 %) tako i u Pripremanju studenata za posao i karijeru (25 %).

Najveće razlike između izbora esencijalnih ciljeva i izabrane primarne uloge primetne su kod nastavnika umetničke oblasti. U situaciji izbora jedne uloge, većina, čak 62,5 %, se opredeljuje za Pripremanje studenata za posao i karijeru, zanemarišući u potpunosti ciljeve Opšteg obrazovanja i razvoj akademskih vrednosti kojima su bili okrenuti u esencijalnim ciljevima i statistički se značajno razlikovali od drugih nastavnika.

Najmanji broj nastavnika odabrao je kao svoju primarnu ulogu Pružanje uzora studentima (4,3 %) i Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine

učenja (6,1 %). Svest o važnosti, značaju i mogućnosti korišćenja sopstvene uloge kao modela za razvoj obrazaca mišljenja i ponašanja studenta, vaspitni značaj posledica ponašanja nastavnika na studente ni izbliza nije prepoznat od strane nastavnika iako istraživanja o važnosti uloga univerzitetskih nastavnika govore o njihovoj izuzetnoj važnosti za studente, kao i za same nastavnike (Harden; Crosby 2000; Medić; Milošević 2005; Coyne 2007; Nikolić Maksić; Milošević 2010; Todorescu; Popescu-Mitroia; Greculescu 2015).

Mada nijedna od ponuđenih uloga nije ostala neizabrana od strane nastavnika, ipak je samo 6,1 % nastavnika odabralo Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine učenja, kao svoju primarnu ulogu. Smatra se da je „ona najspecifičnija od svih uloga visokoškolskog obrazovanja“ (Angelo; Cross 1993: 367) i u svim dokumentima i preporukama za razvoj i unapređenje kvaliteta visokoškolskog obrazovanja zauzima vrlo visoku poziciju, važan cilj, i gotovo uvek prisutan ishod obrazovanja, kao ključna i transverzalna kompetencija (Biggs; Collis 1982; Biggs 1999; Svinicki; McKeachie 2011; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015; EC: Quality and relevance in higher education, n.d.).

\*\*\*

Podaci dobijeni ovim istraživanjem otkrivaju značaj važnosti razumevanja i procenjivanja ciljeva sopstvene nastave od strane univerzitetskih nastavnika. Oni, sa jedne strane, govore o potrebi da budu uključeni u probleme kojima će se baviti nastavnici na treninzima za razvoj bazičnih didaktičkih kompetencija, a sa druge strane, rezultati pokazuju da su takvi treninzi za univerzitetske nastavnike potrebni. Osim dobijanja važnih podataka zajedničkih za različite grupe nastavnika, katedri, odeljenja, fakulteta, univerziteta, korišćenja na treninzima za nastavnike, rezultati su još korisniji za individualnu primenu, analizu sopstvenih ciljeva nastave. Ishode nastave teško je jasno definisati ako ciljevi nastave nisu jasni. Prostor između ciljeva i ishoda popunjava sve što nastavnik radi od planiranja sadržaja obrazovanja, razvijanja programa predmeta, izbora oblika i načina rada, razvijanja nastavnog materijala i, možda najvažnije, do procene ostvarenosti ciljeva nastave i procene postignuća studenata. Bavljenje ciljevima nastave nikako

ne implicira nastavu orijentisanu na ciljeve. Ali, u nastavi orijentisanoj na ishode, što je pristup koji ima mnogo zagovornika, i jedna je od vodećih paradigmi danas, teško da objektivno može procenjivati ishode ako ciljevi nisu jasno definisani. Ali, jedno je imati jasne ciljeve i dobro definisane ishode, a drugo primeniti ove pristupe u nastavi. Obuke za razvoj didaktičkih kompetencija su jedan od pouzdanih načina da nastavnici to ostvare.

## Programs for Development of Didactic Competences of University Teachers and Teaching Goals in Higher Education

**Abstract:** In this paper we analyzed the path and process of developing ideas and programs for the development of university teachers' competencies, barriers and resistance to such programs that we shared with other universities, but also the successes we have achieved. The paper presents and analyzes the results of the research about university teaching goals of the Belgrade University teachers participating in such a training program, with the results from which it is evident why they are needed and what training programs are needed for university teachers.

**Key words:** higher education didactics, university teacher, teaching goals, programs for development of teacher competences, andragogy.

### Literatura:

- Alibabić, Š. 2010. Univerzitetski profesor: naučnik i/ili nastavnik. *Andragoške studije*, 2, 97-100.
- Angelo, T. A.; Cross, P. K. 1993. *Classroom Assessment Techniques – A Handbook for College Teachers. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Biggs, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University. What student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. B.; Collis, K. F. 1982. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

- Bodroški Spariosu, B. 2017. *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Coyne, S. M. 2007. The many roles we play: Perceptions of the role of psychology lecturers according to staff and students. *Psychology Teaching Review*, 13 (1), 14-22.
- EC: *Quality and relevance in higher education*, n.d. Dostupno na: [ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_en) [18.01.2018.]
- Elmahdi, I.; Muammar, O.; Al-Hattami, A. 2015. The Effect of a Core Competencies Training Program on Faculty Members' Teaching Performance. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 2, 79-86.
- EU High level group: *Train the professors to teach*. 2013. Dostupno na: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_en.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm?locale=en) [15.01.2018.]
- Harden, R. M.; Crosby, J. 2000. The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22, (4), 334-347.
- Jelenc Krašovec, S. 2004. Nastavnik za odrasle – facilitator obrazovanja i ličnog razvoja. *Andragoške studije*, 1-2, 65-80.
- Ovesni, K. 2014. *Organizacija koja uči – Andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Marentić-Požarnik, B. 1990. Analiza dosadašnjeg razvoja didaktičkog usavršavanja univerzitetskih nastavnika u Evropi i kod nas (101-117). U: *Visokoškolsko obrazovanje i tehnološki razvoj, Druga knjiga*, Osijek: Sveučilište u Osijeku – Pedagoški fakultet.
- Medić, S. 2018. *Okolo amfiteatra: Izazovi uloge univerzitetskog profesora*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Medić, S.; Milošević, Z. 2005. Teachers Competencies and Improving Quality of University Studies (263-273). In: Terzis, N. P. (Ed.) *Quality In Education In The Balkans*, Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.
- Miljković, J.; Schramm, M. 2015. Organizaciona subkultura i obrazovanje zaposlenih. *Andragoške studije*, 1, 121-144.
- Nikolić Maksić, T.; Milošević, Z. 2010. Different Roles of Adult Educator: Students' Preferences. In: Papastamatis, A; Valkanos, E; Zarifis, G. K.; Panitsidou, E. (Eds.). *Educating The Adult Educator: Quality Provision And Assessment In Europe*, e-Book Conference Proceedings, University of Macedonia, Aristotle University of Thessaloniki, 565-574.
- Peers, R. 1958. *Adult Education A Comparative Study*. UK: Routledge and Kegan Paul.
- Savićević, D. 2009a. *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Savićević, D. 2009b. Andragoški naučni okviri visokog obrazovanja. *Obrazovanje odraslih*, 1, 27-56.

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. 2015. Brussels: EURASHE.
- Svinicki, M.; McKeachie, W. J. 2011. *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers. Thirteenth Edition*. Ohio: Wadsworth, Cengage Learning.
- Todorescu, L. L.; Popescu-Mitroia, M. M.; Greculescu, A. 2015. Students' Views on the Teacher as an Information Provider. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 184–189.



Aleksa Jovanović<sup>1</sup>

## Konstruktivizam u obrazovanju odraslih

**Sažetak:** Konstruktivizam je termin koji zauzima sve više prostora u društvenim naukama još od druge polovine XX veka. Iako je sam termin skovan ranije, dvadesetih godina XX veka je označavao umetnički i arhitektonski pokret u Sovjetskom Savezu. Jedna pretpostavka ovog rada jeste da je aktivnost centralno svojstvo utkano u pojam konstruktivizma od njegovog nastajanja. Rad nudi kratak pregled razvoja termina konstruktivizam i kasnije objašnjava osnovne epistemološke pretpostavke na kojima počivaju konstruktivističke teorije. Ono što je zajedničko za sve konstruktivističke teorije jeste proaktivna kognicija odnosno već pomenuta aktivnost, u ovom slučaju, prilikom osmišljavanja događaja. Takođe su predstavljene teorije obrazovanja odraslih koje se oslanjaju na konstruktivističku epistemologiju. Za kraj, u radu se objašnjava razumevanje aktivnosti u nastavi i primena konstruktivističkog principa u nastavi.

**Ključne reči:** konstruktivizam, obrazovanje odraslih, epistemologija, aktivnost, nastava, učenje odraslih.

### Uvod

Osnovno pitanje na koje ovaj rad nudi odgovor je kako se pojam *konstruktivizam*, koji je postao veoma rasprostranjen u društvenim naukama krajem XX veka, pozicionirao u obrazovanju odraslih i na koji način nalazi svoju primenu u obrazovnoj praksi. Pored obrazovanja odraslih, na ovaj pojam se može naići i u ekonomiji, psihologiji, književnosti, arhitekturi i slikarstvu (Stojnov 2011). Trenutno je konstruktivizam jedna od dominantnih paradigmi u matematici, a poslednjih godina vrši snažan uticaj na oblasti obrazovanja i

---

<sup>1</sup> Aleksa Jovanović, M.A., doktorand angažovan u nastavi na odeljenju za Pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: jaleksa@hotmail.com

vaspitanja (Noddings 1998). Takođe, konstruktivizam se različito definiše - kao epistemologija, kognitivna pozicija, pedagoška orijentacija i drugo (Noddings 1998). Sve veći broj srodnih teorija oslonjenih na slične epistemološke postavke uobličava se u pravac koji se jednim imenom naziva konstruktivistička metateorija (Stojnov 2011). Pominjanje konstruktivističke metateorije neophodno je kako bi se prikazalo da konstruktivistički pokret<sup>2</sup> nije homogen odnosno da postoje različiti pravci unutar samog pokreta. Jedan od kriterijuma razvrstavanja konstruktivističkih pravaca unutar konstruktivističke metateorije, a za nas andragoge bitan, naziva se proaktivna kognicija i taj kriterijum je specifičan za pravce unutar samog pokreta. Proaktivna kognicija se odnosi na pristup ljudskom znanju koji naglašava njegovu aktivnu, anticipativnu i "konstruktivnu" prirodu (u smislu sposobnosti uobličavanja) (Stojnov 1996). I upravo je aktivnost nešto što kao ključno ističu autori (Noddings 1998; Osberg; Biesta & Cilliers 2008) koji se bave konstruktivizmom u obrazovanju. Primenu u obrazovanju konstruktivistička metateorija doživljava na dva glavna polja. Prvo, u nastavi i to prihvatanje i promenu paradigme u obrazovnim praksama među nastavnicima od tradicionalnih koncepcija ka konstruktivizmu, preciznije, konstruktivističkoj epistemologiji. Drugo polje primene je polje individualne promene. Primena konstruktivističke epistemologije se u obrazovanju i nastavi ogleda upravo kroz aktivnost. Aktivnost može da ima dvojako značenje i da se razume različito upravo ako se pogleda kroz dva pravca unutar konstruktivističke metateorije a o kojima će biti reči u ovom radu. U pitanju su socijalni konstrukcionizam i radikalni konstruktivizam.

## Poreklo i razvoj termina

Da bismo što bolje razumeli pojam *konstruktivizam* svrsishodno je govoriti o njegovom nastajanju i prvoj upotrebi. Kao i (npr.) termin *postmodernizam*, koji je veoma rasprostranjen u društvenim naukama našeg vremena (Velš 2000; Apinjaneci i Garet 2002, prema Maširević 2011), tako je i termin *konstruktivizam* svoju prvu upotrebu doživeo u umetnosti. Međutim, nejasno je kada se termin

---

<sup>2</sup> Ovdje se reč pokret upotrebljava u značenju društvenog pokreta: grupa ljudi koji rade zajedno na unapređenju i ostvarenju svojih ideja. U tom smislu, konstruktivistička metateorija označava naziv pokreta koji oslikava pluralizam pravaca koji se oslanjaju na slične fundamentalne epistemološke postavke.

*konstruktivizam* tačno pojavio, šta je njegovo prvobitno značenje i na koje se sve umetničke forme, osim arhitekture, odnosio. Sa druge strane, većina autora se slaže da je termin potekao iz Rusije (Sovjetskog Saveza). “Vladimir Majakovski je 1925. godine u svom eseju *Pariz* napisao: ‘Po prvi put jedan umetnički termin potekao je iz Rusije, a ne iz Francuske. Konstruktivizam (...) se odnosi na umetničku aktivnost koja se svodi na inženjerstvo potrebno za stvaranje svega postojećeg’” (Perović 2000: 433). Možemo se pouzdati u podatak da se termin *konstruktivizam* u Evropi pojavio 1922. godine i da ga je iz Sovjetskog Saveza doneo El Lisicki, (Lazar Markovič Lisickij), čuveni sovjetski arhitekta i slikar, koji je u časopisu *Vešč* (broj 1-2 iz 1922. godine, na stranici 9, prema: Perović 2000) objavio fotografije radova prve *konstruktivističke grupe*. Radovi su bili izloženi u zasebnom prostoru na izložbi Odmohu u Moskvi 1921. godine. Aleksej Gan u svojoj knjizi *Konstruktivizam*, koja je svoje prvo izdanje doživela takođe 1922. godine, kaže da je pomenuta prva konstruktivistička grupa osnovana u Inhuku marta 1920. godine (Perović 2000). Nakon toga, tokom celog dvadesetog veka, upotreba termina se širi i termin konstruktivizam počinje da se koristi u oblastima kao što su filozofija, matematika, ekonomija, obrazovanje, psihologija, psihoterapija itd. Bitno je opet istaći da se početkom osamdesetih godina prošlog veka u društvenim naukama pojavljuje pravac koji se naziva konstruktivistička metateorija, a koji nastaje od velikog broja teorija koje se baziraju na sličnim epistemološkim i ontološkim postavkama (Stojnov 1996). Značajno je napraviti paralelu između onoga što nam je donela ruska avangarda na čelu sa konstruktivizmom kao pravcem (u umetnosti) i onoga što konstruktivizam predstavlja sada u epistemologiji. Naime, prvi put u istoriji umetnosti, kod pojave konstruktivizma u umetnosti se fokus pomera sa umetničkog dela (i onoga što je umetnik želeo da predstavi – osobu, događaj, svoju impresiju itd.) na posmatrača i njegov doživljaj umetničkog dela. Drugim rečima prvi put posmatrač postaje aktivni korisnik umetnosti, a ne pasivni primalac čulnih nadražaja nekog umetničkog dela. Dok u oblastima u kojima se primenjuje konstruktivistička epistemologija konstruktivisti ne žele da delatnost uma svedu na sposobnost skladištenja podataka o objektivnim svojstvima stvari, koji se kao neka vrsta kopija stvarnosti iz spoljašnjeg sveta prenose u um, već čoveka posmatraju kao (pro)aktivno biće koje konstruiše svoju realnost i svoje istine (Stojnov 2007).

## Konstruktivizam i odnos prema znanju

### *Odnos prema znanju*

Ključno za razumevanje konstruktivizma u domenu obrazovanja jeste odnos prema znanju. Jedna od osnovnih premisa konstruktiviste jeste da je sve znanje konstruisano<sup>3</sup> i da znanje nije rezultat pasivne percepcije (Noddings 1998). Kao što je već pomenuto, konstruktivisti ne smatraju da je moguće da se delatnost uma svede na sposobnost skladištenja informacija koje sadrže podatke o objektivnim svojstvima stvari, niti smatraju da je moguće preneti ove podatke, poput kopije, iz spoljnog sveta u ljudski um (Stojnov 2007). Karakteristike koje se pritom ustanovljavaju nisu objektivna svojstva sveta, već pretpostavke, imaginacije, fikcije – jednom rečju konstrukti ljudskog uma (Stojnov 2007). U zavisnosti od razumevanja prirode znanja mogu se razlikovati različiti pravci unutar same konstruktivističke metateorije. Neki od pravaca koji najbolje ilustruju širinu i važnost postojanja konstruktivističke metateorije su radikalni konstruktivizam i socijalni konstrukcionizam. Za **radikalni konstruktivizam** Stojnov (1996) kaže sledeće:

*Glavni proponenti su Maturana i Varela (1987), fon Ferster (1981) i fon Glaserfeld (1987), i oni odbacuju mogućnost objektivnog znanja, s obzirom da "svako znanje zavisi od strukture saznavaoaca" (Maturana & Varela 1987: 34). Shodno tome, subjekat i objekat su konstrukcije (ili operacije) saznavaoaca, a ne entiteti koji postoje nezavisno od njega. Čak i ako postoji ontološka stvarnost, mi je možemo saznati samo u onoj meri u kojoj se naše znanje sa takvom stvarnošću slaže, odnosno u meri u kojoj joj pristaje (Stojnov 1996: 420).*

Radikalni konstruktivisti kao što je fon Glasersfeld (1991) ne odbacuju postojanje objektivne stvarnosti, već smatraju da ne možemo da spoznamo svet van naših struktura saznavanja<sup>4</sup>. Možda su dobar primer ljudska čula sluha i vida. Poznato je da normalno ljudsko čulo sluha oseća zvučne talase frekvencije

<sup>3</sup> Izveden iz latinskog glagola *construere*, glagol *konstruisati* upotrebljava se da označi akt sazdanja, građenja, ili sačinjanja (Vujaklija 1980, prema Stojnov 2001: 9). To automatski podrazumeva perptualne aktivnosti u procesu saznavanja.

<sup>4</sup> „Ja nikada nisam rekao (niti ću ikada reći) da ne postoji ontički svet, ali uporno ponavljam da mi ne možemo da ga saznamo...“ (von Glasersfeld 1991: 16)

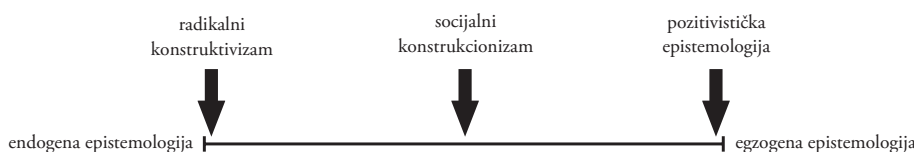
u rasponu od 16 do 20 000 herca (Ognjenović 2007). Ultrazvuk su one vibracije koje su iznad gornje granice čujnosti za ljudsko uvo. Da li to znači da ultrazvuk ne postoji u objektivnoj stvarnosti? Ili nije postojao dok ga nismo otkrili? Ili nije postojao dok ga nismo stvorili? Da li nam je bio potreban i zašto ne? Drugi primer se tiče čula vida i opažanje treće dimenzije koje se tumači kao snimanje i analiza „znakova dubine“ (Ognjenović 2007). Opažanje dubine konstituše se u drugom planu (mrežnjača i slika na njoj su dvodimenzionalne), i to pomoću posebnih znakova koje iz slike izdvaja razum, ili se asocijacijama gradi, ili nekom stvaralačkom sintezom itd., u svakom slučaju kao sekundarni događaj (Ognjenović 2007). Dakle, opažanje treće dimenzije je nešto što zavisi od našeg prethodnog iskustva, i poznavanja i prepoznavanja ‘znakova dubine’.

Ako bismo zamislili kontinuum (nazovimo ga lokus stvaranja znanja, Slika br. 1) na kom bi jedan pol (levi) bio endogena epistemologija, koja locira stvaranje znanja unutar ljudskog uma, a suprotni (desni) egzogena epistemologija, koja ističe važnost spoljašnje realnosti prilikom stvaranja značenja, radikalni konstruktivizam bi bio na levom polu kontinuuma, tradicionalna pozitivistička epistemologija nalazila bi se na suprotnom polu kontinuuma, a **socijalni konstrukcionizam**<sup>5</sup> bio bi pozicioniran tačno na sredini tog kontinuuma. On znanje ne pozicionira ni unutar uma pojedinca niti izvan njih, već između ljudi (Gergen 1985). Socijalni konstrukcionizam interesuje se pre svega za ulogu društvenih procesa u konstruisanju značenja. Drugim rečima, prema ovom stanovištu znanje se generiše tako što ljudi međusobno delaju i pregovaranjem ustanovljavaju skup zajedničkih značenja (Gergen 1985). Među prvima koji je uveo objašnjenje međudelovanja spoljnog i unutrašnjeg sveta u razmatranju kognitivnog razvoja je sovjetski psiholog Lav Semjonovič Vigotski, koga zbog toga smatraju pionikom konstruktivističke misli (Stojnov 2011), dok ga Richardson (Richardson 1988, prema Stojnov 2011), zbog naglašene društvene osnove svoje teorije o kognitivnom razvoju deteta, u kojoj govori o kulturnom razvoju, naziva socijalnim konstruktivistom. Vigotski smatra da je prvi put u psihologiji postavio problem odnosa spoljnih i unutrašnjih psihičkih funkcija. Prema njegovim tvrdnjama svaka psihička funkcija nužno prolazi kroz spoljašnji stadijum razvoja zato što je sama funkcija isprva socijalna. Kada govori o

<sup>5</sup> Iako se često termini konstruktivizam i konstrukcionizam upotrebljavaju ravnopravno, autori kao što su Kenet i Meri Gergen preporučuju da se koristi konstrukcionizam, da bi napravili otklon i izbegli moguću zabunu jer se konstruktivizam koristi da objasni teoriju Žana Pijažea (Piaget).

spoljašnjem stadijumu Vigotski 'spoljašnje' smatra socijalnim. Svaka psihička funkcija je prvo bila socijalna pa je onda postala unutarnja, psihička funkcija u pravom smislu te reči. Dakle, pre svog 'pounutrenja' ona je predstavljala socijalni odnos dvoje ljudi. Takođe, Vigotski ističe da je reč socijalno za njega od velikog značaja. U najširem značenju ona označava da je sve kulturno socijalno, a da je kultura produkt socijalnog života i društvene delatnosti čoveka. Svaka funkcija se pojavljuje dva puta u životu čoveka, prvo kao interpsihička kategorija u odnosima među ljudima a kasnije kao intrapsihička kategorija. On smatra da iza svih viših funkcija i odnosa među njima genetski stoje socijalni odnosi, kako on kaže, realni odnosi između ljudi (Vigotski 1996).

**Slika br. 1:** Lokus stvaranja znanja



Imajući u vidu razlike u mogućnostima saznavanja i suprotna stanovišta u vezi s lokusom nastanka znanja, opravdano je postaviti pitanje šta je od toga istina? Šta je tačno, a šta netačno u svetu gde svako kreira svoju realnost kako mu je volja? Šta je istina u svetu u kom je sve stvar perspektive? Zbog toga konstruktivisti uvode koncept *održivosti*<sup>6</sup> koji koriste da objasne kako onaj koji saznaje prihvata ili odbacuje određena verovanja (Noddings 1998). Na konceptualnom nivou održivost se odnosi na iskustvenu prikladnost i kompatibilnost kognitivnih konceptualnih struktura organizma. To odgovara filozofskom pojmu koherentne teorije istine (von Glasersfeld 1991). Prema koherentnoj teoriji istine, istiniti su oni iskazi koji se slažu sa svim ranije prihvaćenim tvrdnjama (Edwards 1967) što je drugačiji koncept od tradicionalne, opšteprihvaćene, korespondentne teorije istine prema kojoj je istina korespondentnost (održivost) jedne tvrdnje realnosti (Edwards 1967). Koncept održivosti potencijalno može da ima veliku korist za nastavnike; pomoću koncepta održivosti nastavnik može da (sa)zna šta navodi polaznika da preispita neko pogrešno shvatanje ili zbog čega se drži neke "pogrešne" ideje od koje nema benefita (Noddings 1998).

<sup>6</sup> Engl. *Viability*.

## Konstruktivizam u obrazovanju odraslih

### *Konstruktivizam u obrazovanju: počeci*

Konstruktivisti koji se bave obrazovanjem svoje korene vide u učenjima razvojnog psihologa Žana Pijaže (Noddings 1998). Iako sam Pijaže nikada sebe nije nazvao konstruktivistom<sup>7</sup> njegov rad jeste dosta uticao na razvoj konstruktivizma i mogao bi se nazvati prethodnikom konstruktivističke metateorije. Upravo u domenu konstruktivističke metateorije Stojnov (1996, 2011) ga vidi kao glavnog predstavnika razvojnog konstruktivizma. Iako se Pijaže smatra bitnim za nastavak konstruktivizma, njegov rad se uglavnom odnosi na razvoj kognicije kod dece, dok njegov upliv na andragogiju jeste kroz fazu formalnih operacija i apstraktnog rezonovanja. Faza formalnih operacija i apstraktnog rezonovanja je predmet mnogih istraživanja mišljenja kod odraslih i takođe je veoma važna za oblast kritičkog mišljenja. Uz to, njegov rad je inspirisao druge da uvedu “petu fazu razvoja” koja se odnosi na odrasle (Arlin 1975)<sup>8</sup>. Sa druge strane je bitno istaći njegov ogroman uticaj na oblast teorije saznanja (najviše kroz genetičku epistemologiju), obrazovanja i isticanje važnosti aktivnosti u procesu učenja uopšte. Takođe, njegov rad ima velikog uticaja na razvoj konstruktivizma (Stojnov 1996, 2011; Noddings 1998) i bitno je istaći njegov doprinos.

*Razvojni konstruktivizam (Piaget, 1971) takođe posmatra znanje kao proaktivnu konstrukciju organizma koji saznaje. Prema razvojnog konstruktivizmu znanje predstavlja aktivnu konstrukciju subjekta koji saznaje, i koje je aktivirano težnjom za ekvilibrijumom, odnosno potrebom za redom i postojanošću, koju ima svaki kognitivni sistem. Pijažeovo odbacivanje empiricističkog poimanja znanja zasnovano je na ideji da znanje ne može da bude kopija spoljašnjeg sveta, s obzirom da “samo kopija može da nam obezbedi znanje o modelu po kome je kopija napravljena, i, štaviše, ovo znanje je neophodno za kopiranje modela” (Piaget, 1971: 361). Pijažeov stav ukazuje na to da znanje logički nije moguće posmatrati kao kopiju ili reprezentaciju realnosti.*

<sup>7</sup> Iako je govorio o konstruktivizmu stavljajući ga nasuprot redukcionizmu (vidi Pijaže 1983).

<sup>8</sup> Za više videti Despotović, M. 2014. Knowledge and Cognitive Development in Adulthood. Andragoške studije, (2), 39-60.

*Da bismo znali da li je nešto dobro kopirano mi moramo imati nezavisan pristup obema verzijama - kako realnosti, tako i njenoj reprezentaciji - i tek onda možemo da ih upoređujemo. Vaistinu, kako je uopšte moguće znati šta je stvarnost nezavisno od našeg znanja o stvarnosti? (Stojnov 2007: 50)*

Pijaževa teorija kognitivnog razvoja u fokusu ima tri konstitutivna elementa. Prvi je šema koja je organizovana mentalna struktura pomoću koje pojedinac osmišljava svet. One omogućavaju ljudima da stvaraju svoje mentalne reprezentacije stvarnosti. Pijaže je krenuo od dve biološke kategorije – dve funkcionalne invarijante koje važe za svaki organizam u svakom njegovom domenu, pa tako i u kogniciji – organizacija i adaptacija. Šema daje pojedincu model akcije u sličnim situacijama i uslovima, odnosno šema je ono što se u jednoj akciji može uopštiti i prenositi na nove slične situacije, preciznije ono što je opšte i zajedničko u različitim ponavljanjima i primenama jedne akcije (Pijaget i Inhelder 1982). Drugi bi bio intelektualni razvoj kao proces adaptacije u težnji ka ekvilibrijumu između dva procesa, asimilacije i akomodacije (Piaget 1952). Pod asimilacijom u širem značenju podrazumeva delovanje organizma na objekte koji ga okružuju. Pijaže podrazumeva uklapanje objekata i informacija iz spoljašnje sredine u postojeće sazajne sheme. Ovaj proces podrazumeva transformaciju objekata i informacija, da bi se mogla uklopiti u postojeće sheme. Na osnovu asimilacije, novo iskustvo dobija značenje, a sazajne sheme postaju “jače” i efikasnije. Dok kod akomodacije, suprotno asimilaciji u najširem smislu, predstavlja delovanje okoline na pojedinca. Akomodacija je menjanje ili modifikovanje sazajnih šema pod uticajem asimiliranih informacija, objekata ili iskustava. Ona je izraz težnje organizma da menja svoju strukturu u skladu sa spoljašnjim zahtevima, dakle težnje suprotne težnji ka asimilaciji. Akomodacija je neizostavni deo mehanizma saznavanja i razvoja, jer remeti postojeće stanje (ravnotežu) u kognitivnoj strukturi i tako podstiče promenu i napredak. Bez akomodacije ne bi bilo napredovanja. Dok bi poslednja komponenta bila Pijaževovo razlikovanje faza kognitivnog razvoja, kojih ima četiri: senzomotorna faza, preoperacionalna faza, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija (Piaget 1960). Bitno je pomenuti da postoje i autori, kao što je Salmonova (1970), koji dovode u pitanje kompatibilnost Pijaževog učenja i konstruktivizma. Salmonova smatra



da upravo proces asimilacije / akomodacije podrazumeva da mi možemo iskusiti spoljašnju stvarnost i razlikovati je od unutrašnjeg sveta. Slično misli i Noddings (1998), koja kaže da je Pijaže prihvatio razliku između samog objekta i onoga što možemo da znamo o njemu. U prilog tih tvrdnji ide i pitanje koje Pijaže postavlja kada govori o genetičkoj epistemologiji: „Da li geneza odgovara jednoj hijerarhiji ili čak prirodnom poretku struktura u nastajanju ili ona opisuje samo vremenski proces prema kome ih subjekt otkriva kao unapred postojeće stvarnosti?“ (Pijaže 1983: 83) i možda još bolji/precizniji/bliži uvid pruža odgovor koji daje u sledećoj rečenici „U ovom drugom slučaju zaključili bismo da su strukture bile preformirane bilo u objektima fizičke stvarnosti, bilo u samom objektu *a priori*, bilo u idealnom svetu mogućnosti u platonističkom smislu“ (Pijaže 1983: 83-84). Ako se iz ovog odgovora ne vidi najjasnije Pijaževa pozicija po tom pitanju, on kasnije u obrazloženju svoje tvrdnje kaže: „Izvesno je, objekti postoje i oni sadrže strukture koje takođe postoje nezavisno od nas“ (Pijaže 1983: 85) i time nedvosmisleno pravi razliku između samog objekta u stvarnosti i onoga što možemo da znamo o njemu.

### *Konstruktivizam u obrazovanju: primena u nastavi za odrasle*

Pijažev rad je bio privlačan svima onima koji su smatrali da ljudi moraju biti aktivni u učenju. Noddings (1998) kaže da neki od stručnjaka u obrazovanju razlikuju razvojno učenje od učenja napamet, da je prvo opisano kao aktivno i da pravi dugotrajnu razliku u tome kako polaznici prilaze problemima i novim situacijama, da je drugo, kao pasivno, kratkotrajno i beskorisno za dalje učenje. Aktivnost pojedinca je fenomen karakterističan za konstruktivizam i razlikuju se dva moguća razumevanja/dve interpretacije ovog fenomenu a to su: 1) aktivno učestvovanje u nastavi i 2) aktivno konstruisanje.

1) Kod prve interpretacije (aktivno učestvovanje u nastavi) možemo govoriti o primeni epistemologije sa sredine kontinuuma lokusa stvaranja znanja (Slika br. 1) (epistemologija socijalnog konstrukcionizma), socijalni konstrukcionizam objašnjava da konstrukcija ne može nastati nezavisno od odnosa, osnovna premisa konstruktivističkog nastavnika je da polaznici aktivno konstruišu realnost. Na osnovu te premise nastavnici smanjuju značaj predavanja (*ex cathedra*) a umesto toga podstiču polaznike da idu ka sopstvenim obrazovnim ciljevima. Ideja je da je

aktivno učenje jače/efektnije i da nastavnici moraju da znaju šta i kako polaznici misle da bi mogli da facilituju njihovo učenje (Noddings 1998). Stoga, umesto pristupa „da vam kažem“ konstruktivistički nastavnici pristupaju polaznicima sa rečenicom „da čujem šta vi mislite“, što je propraćeno predlozima, zadacima, izazovima i varijacijama na prvenstveni problem (temu) (Noddings 1995).

2) Aktivno konstruisanje. Prema Mahoniju (1988), jedna od odlika koje su najčešće povezivane sa konstruktivizmom i koja oslikava aktivnu, anticipativnu i „konstruktivnu“ prirodu ljudskog uma jeste proaktivna kognicija. Ovaj koncept podrazumeva da ljudsko znanje, iskustvo i adaptaciju karakteriše proaktivna participacija pojedinca i/ili zajednice. Laičkim rečnikom, ljudi su stvaraoci „stvarnosti“ prema kojoj se vode. Proaktivna kognicija je koncept koji je osnova fundamentalnog postulata Kelijeve (1955) Psihologije ličnih konstrukata: „procesi kod neke osobe su psihološki usmereni načinima na koje ona anticipuje događaje“ (Kelly 1955: 46). Stojnov (1996) u svom članku lepo primećuje da se informacija ne prenosi iz okruženja u organizam preko čula već, u skladu sa etimološkim značenjem ove reči („in formare“), informacija predstavlja ono što se uobličava iznutra.

Sa druge strane, prihvatanje konstruktivističke paradigme podrazumeva prihvatanje konstruktivističke epistemologije, konstruktivističkog načina saznavanja koji se odnosi na interpretaciju iskustva. Dakle, svako učenje je konstruktivističko jer podrazumeva specifičan način saznavanja, koja god nastavnikova polazna paradigma bila. Osoba saznaje na konstruktivistički način, aktivno konstruiše znanje kako u učionici i van učionice tako i uvek, a ne ponekad. To je još jedan od razloga zašto je važno govoriti o konstruktivističkom metodu u obrazovanju kao primenjenom konstruktivizmu u obrazovanju.

#### *Konstruktivizam u obrazovanju: primena u individualnoj promeni odraslih*

Jedna drugačija praktična primena konstruktivističke paradigme u obrazovanju se može videti kod dva, bar po nazivu, različita koncepta. Ta primena se odnosi na organizovanu i sistematičnu upotrebu učenja kao sredstva za ostvarenje cilja koji se rogovatno može objasniti kao optimalno funkcionisanje pojedinca kroz promenu njegovih perspektiva za posmatranje i osmišljavanje sveta.

**Prvi koncept** je *transformativno učenje* čiji je rodonačelnik, i ni slučajno jedini predstavnik, Džek Mezirov. Kritička refleksija zauzima centralno mesto u Mezirovljevom konceptu transformacije perspektive. Svest o tome zašto pridajemo određena značenja događajima, posebno našim društvenim ulogama i odnosima sa drugim ljudima, jeste verovatno najvažnija karakteristika učenja odraslih (Mezirow 1981). Stvoriti značenje znači stvoriti smisao od iskustva kroz interpretaciju. Kada se nakon toga ova interpretacija koristi za donošenje odluka ili delanje, tada stvaranje značenja postaje učenje. Učenje se, po Mezirovu, shvata kao proces korišćenja ranijeg tumačenja da bi se konstruisalo novo ili revidirano tumačenje značenja nečijeg iskustva, a sve to kao vodič za buduću akciju (Mezirow 1990). Značenja koja se stvaraju formiraju *strukture značenja*. Strukture značenja deluju kao kulturološki definisani referentni okviri koji uključuju šeme značenja i *perspektive značenja*. Šeme značenja su manje komponente i sastoje se od specifičnih znanja, verovanja, vrednovanja i osećanja pomoću kojih interpretiramo iskustvo (Taylor 1998). *Uglavnom se odnose na svakodnevna očekivanja; očekujemo da hrana zadovolji našu glad, očekujemo da hodanjem možemo da smanjimo distancu od tačke A do tačke B ili očekujemo da Sunce izlazi na istoku a zalazi na zapadu* (Mezirow 1990: 2). To su uobičajena, implicitna pravila za interpretaciju iskustva (Mezirow 1990). Promene u šemama značenja su redovne i česte (Taylor 1998). Perspektive značenja su opšti referentni okvir, pogled na svet ili lična paradigma koja uključuje teorije, propozicije, sisteme argumenata, šeme, ciljeve i verovanja višeg reda i one nam obezbeđuju kriterijume za procenjivanje i razlikovanje dobrog i lošeg, tačnog i pogrešnog, primerenog i neprimerenog itd. (Taylor 1998). Ono je struktura psihokulturnih pretpostavki u okviru kojih se novo iskustvo asimiluje i/ili transformiše prethodnim iskustvom pojedinca (Mezirow 1990). Perspektive značenja se, uglavnom, nekritički stiču u toku detinjstva kroz proces socijalizacije i kulturne asimilacije, često kroz emocionalno obojene odnose u porodici, školi ili u vršnjačkoj grupi. Takođe, one mogu da budu rezultat intencionalnog učenja. Mezirov navodi primere za razlikovanje perspektiva značenja tako što kaže da su one ono po čemu se jedan Francuz razlikuje od jednog Irca, i to bi bile one koju su stečene kroz asimilaciju, dok bi recimo razlika između frojdovca i marksiste ili pozitiviste i bihevoriste bile neke koje su rezultat intencionalnog učenja (Mezirow 1990). Način na koji Mezirov razume i objašnjava puteve kreiranja struktura značenja jeste konstruktivistički. Upravo i Habermasova rečenica da

se pristup činjenicama ostvaruje pomoću razumevanja značenja, a ne posmatranjem (Habermas, prema Mezirow 1981: 5) oslikava konstruktivističku prirodu transformativnog učenja. Krenton (1994) smatra da transformativno učenje može da se posmatra kao deo jednog većeg sistema za klasifikaciju teorija učenja i svrstava ga pod kapu konstruktivističkog sistema prema kom se učenje razume kao proces konstruisanja značenja. Kada pojedinac udari u zidove ograničenja svoje perspektive značenja, prema Mezirovu, neophodno je da dođe do transformacije perspektive. Mezirov objašnjava transformaciju perspektive kao proces učenja na koji je moguće uticati i dinamiku tog procesa predstavlja u deset faza:

1. Dilema dezorijentacije - bilo koji spoljni faktor koji utiče da se uzdrma status quo, to može biti, najčešće neki traumatičan događaj, smrt bližnjeg, razvod, odvajanje, nezaposlenost itd. ili, čak, neka pesma, diskusija ili knjiga.
2. Samoispitivanje, koje uključuje osećaje straha, besa, krivice ili stida
3. Kritičko procenjivanje pretpostavki, odnosi se na lično usvojene pretpostavke koje se odnose na uloge i doživljaj otuđenja u odnosu na tradicionalna društvena očekivanja
4. Dovođenje u vezu sopstvenog nezadovoljstva sa sličnim doživljajima drugih ili sa opštim temama; prepoznavanje da je naš problem zajednički, a ne samo privatn
5. Istraživanje mogućnosti za nove uloge, odnose i delanja
6. Planiranje toka akcije
7. Usvajanje znanja i veština za sprovođenje svog plana
8. Privremeno isprobavanje novih uloga; početni napor u odigravanju novih uloga i procenjivanje povratne informacije
9. Izgradnja kompetencije i samopouzdanja u odigravanju novih uloga
10. Reintegracija u društvo na bazi uslova diktiranih novom perspektivom (Mezirow 2000: 22)

**Drugi koncept** je *Psihologija ličnih konstrukata* koja prema Stojnovu (1996) predstavlja prvi pokušaj uobličavanja jedne teorije ličnosti i psihoterapije koja je zasnovana na formalnom modelu ustrojstva ljudskog znanja. Prema filozofiji konstruktivnog alternativizma, koje je u osnovi ove teorije, ljudsko viđenje stvarnosti podrazumeva različite alternative s obzirom da nam se ta stvarnost ne prikazuje neposredno već kroz konstrukte. Konstrukt je, po definiciji, sve ono što ljudima dozvoljava da dve različite stvari (ili pojave) opažaju kao slične, a u isto vreme različite od neke treće stvari (ili pojave) (Kelly 1955). Konstrukti

su dimenzije pomoću kojih ljudi opažaju i ustrojavaju iskustvo. Moguće je povući paralelu i prepoznati dosta sličnosti između konstrukata i onoga što se kod Mezirova nazivaju strukture značenja. Dalje, nastavljajući sa tom paralelom, može se reći da ono što bi u transformativnom učenju Džeka Mezirova bila transformacija perspektive, kod Kelija i Psihologije ličnih konstrukata bi to bila rekonstrukcija<sup>9</sup> koja podrazumeva uobličavanje novih osovina značenja i stvaranje novih konstrukata čije značenje nije povezano sa postojećim (Stojnov 2007). Sistem konstrukata jedne osobe bi podrazumevao sistem dimenzija pomoću kojih osoba osmišljava svoj svet; taj sistem je hijerarhijski ustrojen i, tako posmatrano, sržni konstrukti (konstrukti koji su na visokim pozicijama u hijerarhiji) odgovoraju onome što su u transformativnom učenju perspektive značenja. Stoga bi rekonstrukcija sržnih konstrukata dovela do promene perspektive jedne osobe.

### *Konstruktivizam u obrazovanju: kritike i promišljanja*

Imajući u vidu aktivno učestvovanje u nastavi i poziciju koju nastavnik u takvoj situaciji zauzima otvaramo niz pitanja. Pitanja kako u vezi uloge edukatora tako i u vezi znanja koja nastoji da prenese ili stvori. **Prvo pitanje** bi bilo da li postavljanje pitanja i traženje mišljenja od polaznika i usmeravanje diskusije ima efekat samo u pomeranju fizičkog prostora saznanja sa knjige, sobe, radnog stola na učionicu? Polaznici konstruišu zajedno znanje u učinioci (pod pretpostavkom da svi učestvuju podjednako), umesto da ga konstruišu pojedinačno, možda i zajedno, na nekom drugom mestu. Važno je istaći da se ovde govori o sadržaju i o ishodima učenja. Ukoliko polaznik savladava unapred/kurikulumom određena znanja onda bi odgovor na ovo pitanje bio potvrđan, a ukoliko znanja nisu unapred određena već se kreiraju na mestu učenja, onda bismo mogli dati negativan odgovor na ono pitanje. Učenje na radnom mestu, project based learning, učenje rešavanjem problema ili učenje u prirodi ili bilo koje drugo učenje u kojem polaznik sam određuje cilj i način na koji će do cilja doći ili učenje kojim sam dolazi do rešenja određenog problema bi bilo konstruktivističko učenje. **Drugo pitanje** bi bilo: da li zauzima ne konstruktivističku već majeutičku<sup>10</sup> poziciju<sup>11</sup>?

<sup>9</sup> U Psihologiji ličnih konstrukata postoje još ping-pong promena i promena pomeranjem (više u Stojnov 2007: 183-185)

<sup>10</sup> Sokratova majeutika, umetnost (veština) porađanja istine uz pomoć veštih pitanja, drugi deo dijalektičke metode (vidi Savičević 2000), ovde se koristi ilustrativno.

<sup>11</sup> Ovakav način bi odgovarao Pijaževom konstruktivizmu jer postoji objektivna stvarnost koja se razlikuje od naših konstrukcija o njoj.

Da li nastavnik stvara/konstruiše novo znanje zajedno sa svojim polaznicima ili zapravo porađa znanje od svojih polaznika? U slučaju da je znanje unapred određeno kurikulumom ne stvara se nikakvo novo znanje, već se menja metod podučavanja/saznanja. U tom slučaju znanja (podaci i informacije) koje nastavnici nastoje da prenesu su reprezentacije realnosti, napred određene i izabrane na onaj način koji se smatra poželjnim. Prethodna tvrdnja se oslanja na koncept koji Osberg, Biesta i Cilliers (2008) nazivaju reprezentacijskom epistemologijom. To je epistemologija prema kojoj naše znanje podrazumeva odnosno reprezentuje svet koji je samostalan u odnosu na naše znanje o njemu. **Treće pitanje**, koje proizlazi iz prethodna dva, bilo bi: kakav metod treba primeniti da bismo stvarali nova znanja u ostvarivanju individualnih obrazovnih ciljeva?

Da bi se preciznije odgovorilo na ova pitanja treba krenuti od pretpostavke od koje bi krenuo svaki konstruktivista, a to je da je svako saznavanje konstruktivističko. Onda bi bilo izlišno govoriti o konstruktivizmu u obrazovanju jer sve što se tiče znanja je konstruktivizam, jer je u pitanju specifičan način saznavanja. Dakle, ako pojedinac posmatra svet oko sebe, ili uči ili se jednostavno kreće, kod njega je proces saznavanja o ovom svetu konstruktivistički. On svako čulno iskustvo interpretira i slaže po određenim kategorijama vodeći se principom održivosti. On u svakom trenutku aktivno konstruiše. Stoga, u obrazovanju može da se govori o aktivnom učestvovanju u nastavi jer su polaznici (kao i svi ostali na ovom svetu) već konstruktivisti. Iako se to stanje podrazumeva, ne sme se prevideti. S toga kada govorimo o primeni konstruktivizma u obrazovanju, trebalo bi govoriti o konstruktivističkom metodu u obrazovanju. Gergenovi (2006) kažu da ono što smatramo stvarnim potiče iz međusobnog slaganja da je to takvo kakvo jeste, i da je istinitost tvrdnji locirana između tih odnosa. Dakle, istina se nalazi samo unutar jedne zajednice. Bez obzira na veličinu zajednice. Bez obzira na to da li se radi o jednoj grupi prijatelja koja posmatra pravdu ili ljubav na jedan način ili se radi o naučnoj ili religijskoj zajednici u kojoj je istina da je svet nastao iz Velikog praska ili da je svet stvorio Bog. Sve to su istine i znanja (opravdano istinito verovanje) za tu određenu zajednicu. Problem (uslovno rečeno) nastaje kada te istine sa *malim i* teže da postanu Istine sa *velikim I*. Kada lokalna istina treba da postane univerzalna istina. Zašto je ovo bitno za odgovor? Zato što je to i socijalna konstrukcija znanja. Domen socijalne konstrukcije na nivou jedne kulture, države, škole, univerziteta ili jedne grupe polaznika. Negovanje

pluralizma u mišljenju može da se pozitivno odrazi na odabir konstrukcije koja odgovara svim prethodno iskazanim tvrdnjama. Ako se uzme u obzir koncept održivosti umesto koncepta istine u obrazovanju, onda možemo reći da je za održivost neophodno da se uklopi sa svim ranije iskazanim tvrdnjama. Dakle, obaveza nastavnika konstruktiviste jeste da upozna polaznike sa svim za temu relevantnim prethodnim tvrdnjama i stvori atmosferu pogodnu za aktivno učestvovanje svih polaznika te da neguje pluralizam u mišljenju i pristupu problemu. Taj pluralizam se upravo podstiče pristupom koji imaju Nodingsini (1998) konstruktivistički nastavnici koji se obraćaju polaznicima rečenicom „da čujem šta vi mislite“.

### **Zaključak**

Od prve upotrebe termina, konstruktivizam u sebi nosi agensnost/aktivnost pojedinca, podrazumeva njegov kapacitet da deluje, bilo da on posmatra umetničko delo u Rusiji dvadesetih godina ili konstruiše svoju realnost u drugoj polovini dvadesetog veka u Americi. U obrazovanju, konstruktivisti se oslanjaju na konstruktivističku epistemologiju, koja je u suprotnosti sa tradicionalnom, objektivističkom, realističkom epistemologijom. Unutar učionice, tradicionalna epistemologija je zapravo reprezentacijska epistemologija. Nastavnici polaznicima nude reprezentacije realnosti. Konstruktivističkim jezikom kritike, to bi značilo da *neke vrste kopija stvarnosti iz spoljašnjeg sveta* nastavnik treba da da polaznicima na još jedno kopiranje. Tako da polaznici dobiju kopiju kopije. Najbitnija odlika konstruktivističke epistemologije jeste aktivno konstruisanje koje podrazumeva da svako ljudsko znanje karakteriše proaktivna participacija pojedinca u smislu angažovanja mentalnih procesa na osmišljavanju iskustva. Iz toga prosto sledi da ako se već govori o nekoj konstruktivističkoj perspektivi, izlišno je naglašavati aktivnost u učionici jer su prema pomenutoj vizuri svi već aktivni. Dakle, aktivnost u učionici u procesu saznavanja pojedinaca se kod konstruktivista podrazumeva jer se odnosi na način saznavanja. Sa druge strane, može se govoriti o aktivnom učestvovanju u nastavi, i onda bi se pre moglo govoriti o konstruktivističkom metodu kao o primenjenom konstruktivizmu, čije je nastojanje negovanje pluralizma u mišljenju i pronalaženje načina za rešavanje problema. Da li je momenat kada se iz učenja u prirodi prešlo na učenje u učionici, uz pomoć

koncepta koji Osberg (2008) naziva reprezentacijska epistemologija odustalo od konstruktivističke epistemologije? Takođe ostaje otvoreno pitanje oko područja primene konstruktivističkog metoda. Koji su ishodi i krajnji dometi? Koje vrste sadržaja mogu da se obrađuju tim metodom? Dileme postoje i oko ekonomičnosti u smislu vremena. Svakako, pomeranje ka konstruktivističkoj paradigmi u obrazovanju može da pruži nove perspektive u razumevanju samog procesa učenja i nastave, počevši od toga da je svaki pojedinac u svakom trenutku aktivan u osmišljavanju svoje realnosti.

## Constructivism in Adult Education

**Abstract:** Constructivism is a term that takes up more space in social sciences since the second half of the 20th century, although the term itself was coined earlier, specifically in the 1920s when it signified an artistic and architectural movement in the Soviet Union. One assumption of this paper is that the activity is a central function and it is implanted in the concept of constructivism since its creation. This paper offers a brief overview of the development of term constructivism and later explains the basic epistemological assumptions on which constructivist theories are based. What is common to all constructivist theories is proactive cognition, that is, the already mentioned activity, in this case, in the process of making a meaning. Theories of adult education that rely on constructivist epistemology are also presented. Finally, the paper explains the understanding of activity in teaching and the application of the constructivist principle in teaching.

**Key words:** constructivism, adult education, epistemology, activity, teaching, adult learning.



**Literatura:**

- Arlin, P. K. 1975. Cognitive development in adulthood: A fifth stage? *Developmental psychology*, 11(5), 602-606.
- Cranton, P. 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning: a guide for educators of adults*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Despotović, M. 2014. Knowledge and Cognitive Development in Adulthood. *Andragoške studije*, (2), 39-60.
- Edwards, P. (Ed.). 1967. *The encyclopedia of philosophy*. New York: Macmillan.
- Gergen, K. & Gergen, M. 2006. *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter Book World.
- Gergen, K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Glaserfeld, E. V. 1991. Knowing without metaphysics: Aspects of the radical constructivist position. U: F. Steier, (Ed.). *Research and reflexivity*, 12-29. London: Sage.
- Kelly, G. 1955. *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Mahoney, M. 1988. Constructive Metatheory I: Basic features and historical foundations. *International Journal for Personal Construct Psychology*, 1, 1-35.
- Maširević, Lj. 2011. *Postmoderna teorija i film na primeru kinematografije Kventina Tarantina*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
- Mezirow, J. & Associates. 2000. *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey Bass.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. In Mezirow, J. (Ed.) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20), San Francisco: Jossey Bass.
- Noddings, N. 1998. *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ognjenović, P. 2007. *Psihologija opažanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Osberg, D.; Biesta, G. & Cilliers, P. 2008. From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 213-227.
- Perović, M. R. 2000. *Istorija moderne arhitekture. Antologija tekstova*. Beograd: Arhitektonski fakultet.
- Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. 1960. *The Psychology of Intelligence*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Pijaže, Ž. & Inhelder, B. 1982. *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Pijaže, Ž. 1983. *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit.
- Salmon, P. 1970. A psychology of personal growth. U: D. Bannister (Ed.), *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press.
- Savićević, D. 2000. *Koreni i razvoj andragoških ideja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Stojnov, D. 1996. Konstruktivistička metateorija I: Karakteristike konstruktivističkih pravaca i merila za njihovo razvrstavanje. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 28, 412-432.
- Stojnov, D. 2001. Konstruktivistički pogled na svet: Predstavljanje jedne paradigme. *Psihologija*, 1-2, 9-48.
- Stojnov, D. 2007. *Psihologija ličnih konstrukata: Uvod u teoriju i terapiju*. Novi Sad: Psihopolis Institut.
- Stojnov, D. 2011. *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Taylor, Edward W. 1998. *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*. Information Series no. 374, Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.
- Vigotski, L. S.; Matjuškin, A. M. & Dmitrijev, L. 1996. *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Anes Čerkez<sup>1</sup>

Emir Avdagić<sup>2</sup>

## Funkcija marketing menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih<sup>3</sup>

**Sažetak:** Nakon usvojenog zakonskog okvira u oblasti obrazovanja odraslih u Kantonu Sarajevo, sve je veći interes organizatora obrazovanja za djelovanjem na ovom polju. Međutim, veliki je broj organizacija za obrazovanje odraslih kojima je, zbog nestimulativnog okruženja, ali i nedostatka iskustva u oblasti obrazovanja odraslih, često neophodna stručna i finansijska podrška da opstanu. Zbog toga, u radu istražujemo načine na koje je funkcija marketing menadžmenta organizovana u tri uspješne, namjerno odabrane, organizacije za obrazovanje odraslih te kako one kreiraju svoj marketing miks i šta smatraju manje ili više važnim u tom procesu. U uvodnom dijelu rada predstavljena je teoretska osnova koncepta obrazovanja odraslih i marketing menadžmenta neophodna za razumijevanje dobivenih rezultata istraživanja. Kasnije, nakon predstavljanja metodološkog okvira, analizirani su i interpretirani dobijeni rezultati za svaki od tri definisana zadatka ovog istraživanja: utvrditi i opisati način organizacije funkcije marketing menadžmenta i proces donošenja odluka o marketingu u okviru organizacijskih nivoa; utvrditi pristup organizacije u kreiranju pojedinačnih elemenata marketing miksa kroz opis glavnih karakteristika svakog elementa i utvrditi mišljenja menadžera o značaju pojedinačnih elemenata marketing miksa za kreiranje pozitivnog imidža organizacije. U nedostatku literature koja povezuje i objašnjava odnos ove dvije oblasti, marketing menadžmenta i obrazovanja odraslih, rad može poslužiti kao vodič organizacijama za obrazovanje odraslih prilikom donošenja odluka o aspektima obuhvaćenim ovim radom.

**Ključne riječi:** marketing menadžment, organizacije za obrazovanje odraslih, marketing miks, imidž organizacije, marketing u obrazovanju, marketinško odlučivanje.

<sup>1</sup> Anes Čerkez, BA, asistent na projektu, DVV International - Ured za BiH; e-mail: cerkez@dvv-international.ba

<sup>2</sup> Dr. sc. Emir Avdagić, direktor Ureda, DVV International - Ured za BiH; e-mail: avdagic@dvv-international.ba

<sup>3</sup> Članak je nastao kao rezultat istraživanja provedenog za potrebe izrade diplomskog rada autora Anesa Čerkeza na Ekonomskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, Odsjek: Marketing menadžment.

## Uvod

### Obrazovanje odraslih – imperativ 21. stoljeća

Prema mišljenju većine svjetski priznatih ekonomskih stručnjaka, obrazovanje predstavlja jedan od najutjecajnijih faktora ekonomskog razvoja. Posebnu ulogu u tome zasigurno ima obrazovanje odraslih budući da ono u kontekstu cjeloživotnog učenja zauzima najduži period životnog doba. Upravo zbog dugog perioda koji obuhvata, ovaj termin često biva poistovjećen sa terminom cjeloživotnog učenja. Međutim, prema Odluci Vijeća EU od 27. juna 2002. o cjeloživotnom učenju „cjeloživotno učenje počinje u predškolskom dobu te doseže i nastavlja se u umirovljeničkoj dobi.<sup>4</sup> Obrazovanje odraslih je esencijalan dio kontinuuma cjeloživotnog učenja i obuhvata cijeli spektar formalnog, neformalnog i informalnog učenja odraslih, u okviru općeg i stručnog obrazovanja, po završetku prvobitnog općeg i stručnog obrazovanja.“<sup>5</sup> Njegova pojava primjetna je i u zapisima drevnih civilizacija, a potrebu za stalnim učenjem naglašavaju i neka vjerska propovijedanja. Međutim, značajniji razvoj obrazovanje odraslih doživljava krajem 18. i početkom 19. stoljeća s razvojem industrije i ekonomije, te sa rastom potreba društva za adekvatno kvalifikovanom radnom snagom (Kulić; Despotović 2005). Od tada pa do danas društvo je preživjelo brojne demografske, tehničko-tehnološke, socijalne i druge promjene, koje su, pored direktnog utjecaja na druge oblasti, i obrazovanje odraslih učinile nužnim pitanjem, kako lokalne zajednice tako i društva u cjelini. Glavni izazov time postaju razlike u spremnosti pojedinačnih zajednica da odgovore na te promjene te da u skladu s tim obrazovanju odraslih daju za početak više prostora i pažnje, a kasnije i potpuno ravnopravan status sa ostalim oblicima obrazovanja. U cilju kreiranja zajedničkih temelja za razvoj cjeloživotnog učenja, a time i obrazovanja odraslih, krajem 20. i početkom 21. stoljeća usvojeno je i nekoliko strategija i akata, među kojima se izdvajaju Preporuke za razvoj obrazovanja odraslih sa konferencije CONFINTEA-e održane u Nairobiju 1976. godine, kasnije dopunjene Deklaracijom iz Hamburga 1997., čije je nedovoljno apliciranje u društvu rezultiralo UNESCO-ovim Belemskim okvirom za akciju 2009. godine (Belem Framework for Action). Uprkos tome, obrazovanje odraslih ni do danas ne

<sup>4</sup> Odluka Vijeća EU o cjeloživotnom učenju od 27. juna 2002. (Službeni list C 163 od 9. 7. 2002., str.1)

<sup>5</sup> Odluka Vijeća EU o obnavljanju Evropske agende o obrazovanju odraslih (Službeni list 2011/C 372/01)

predstavlja prioritet mnogih zemalja, u koje spadaju i zemlje Jugoistočne Evrope sa zakonskim regulativama u povoju i nikakvim ili vrlo niskim finansijskim ulaganjima u razvoj ove, za društveno-ekonomski razvoj društva, veoma značajne oblasti. Obrazovanje odraslih je faktor ekonomskog razvoja (povećanja produktivnosti i konkurentnosti privrede i zapošljavanja); način brzog reagovanja na potrebe privrede i tržišta rada izazvane promjenama; način da se podrži lični razvoj i mogućnost pojedinca da bude zaposlen i nezavisan, a uz to i zadovoljan poslom, zdrav i aktivan (Alibabić 2011).

Svako bi društvo koje teži ka napretku, a posebno evropskim integracijama, obrazovanje odraslih trebalo prepoznati kao ravnopravan dio jedinstvenog obrazovnog sistema, integralni dio cjeloživotnog učenja, kao posebnu i najdužu fazu ljudskog života. S druge strane, neovisno od ovih težnji, države će prije ili kasnije biti primorane da se, posredstvom pada nataliteta, sve manjeg broja djece u školama, a sve većeg udjela starijeg stanovništva u ukupnom stanovništvu, okrenu ka unapređenju sistema obrazovanja odraslih i ozbiljnije pristupe ovoj oblasti. Posebnu prednost obrazovanja odraslih mnogi vide u njegovom utjecaju na smanjenje nezaposlenosti i siromaštva. „Nezaposlenost je prvenstveno ekonomski problem nastao kao posljedica usporavanja ekonomskog razvoja, prestrukturiranja privrede, pomanjkanja investicionih ulaganja, ali i nedovoljno fleksibilnog i za inovacije zatvorenog sistema obrazovanja. U pravu su autori (Savićević 2000; Back 2001) koji ističu da obrazovanje ne može razriješiti problem nezaposlenosti, ali može pomoći pojedincima, grupama i zajednicama da se odgovarajućim programima (dokvalifikacija, prekvalifikacija, stručno usavršavanje i osvježavanje znanja) za nezaposlene ublaži jedan od najtežih oblika diskriminacije i socijalne nepravde“ (Kulić; Despotović 2005: 18). Usljed tehničko-tehnoloških promjena u nezavidnom položaju nalaze se i mnogi zaposleni kadrovi budući da se fizički rad, naprimjer, sve više pretvara u mentalni rad izdavanjem komandi i upravljanjem mašinama i robotima. Za ovakve slučajeve formalni sistem obrazovanja često nema rješenje budući da je veoma krut i nefleksibilan, te je upravo oblast obrazovanja odraslih oblast koja između ostalog ima i tu kompenzacionu komponentu i mogućnost da tržištu ponudi ono što formalni sistem obrazovanja ne može. Ključnu ulogu u realizaciji tih obrazovnih aktivnosti imaju organizacije za obrazovanje odraslih, koje predstavljaju otvorene socijalne sisteme čija je zajednička misija omogućavanje učenja i obrazovanja odraslih.

## 1. Marketing menadžment

Značaj marketing menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih nije ništa manji u odnosu na druge profitne, neprofitne, vladine, nevladine organizacije, ali ni u odnosu sa proizvodnim i trgovinskim preduzećima. Štaviše, ako u obzir uzmemo činjenicu da je obrazovanje usluga visokog kontakta sa kupcima/korisnicima i da isključivo od njih zavisi proces usluživanja, aktivnosti marketing menadžmenta se moraju posmatrati kao jedan od najvažnijih pravaca djelovanja organizacije.

Prema definiciji American Marketing Association (AMA), marketing je „aktivnost, set institucija i procesa za kreiranje, komuniciranje, dostavljanje i razmjenjivanje ponuda koje imaju vrijednost za korisnike, klijente, partnere i društvo naveliko.”<sup>6</sup> Za razliku od ove, Kotler i Keller imaju nešto slobodniju definiciju marketinga i to kao „umjetnosti i nauke o izboru ciljnog tržišta i privlačenju, održavanju i povećavanju broja kupaca kroz stvaranje, isporuku i komuniciranje vrhunske vrijednosti za kupca“ (Kotler; Keller 2012: 5). Obje definicije rezultat su posmatranja marketinga kao ekonomskog koncepta, međutim s aspekta društvenih djelatnosti posmatranje marketinga obuhvata drugačije ciljeve i navedeni ekonomski odnosi i procesi su modifikovani. „Dok se marketing u proizvodnoj delatnosti najčešće shvata kao ‘način pravljenja novca’, namera marketinga u obrazovanju nije isključivo takve prirode. Uz ekonomske, njime se postižu i obrazovni ciljevi - razvijaju obrazovna interesovanja, motiviše na obrazovnu akciju, podstiču i umnožavaju obrazovne potrebe“ (Alibabić 2002: 54).

Obavljanje marketinške funkcije u svrhu postizanja navedenih ciljeva i prevazilaženje razdvajanja između organizacije i ciljne grupe podrazumijeva donošenje različitih odluka. U zavisnosti od nivoa i učestalosti donošenja odluka, odluke o marketing menadžmentu možemo podijeliti u tri grupe: strateške, taktičke i operativne odluke (Hanić 2008). Strateške odluke donose se na najvišem, korporativnom nivou organizacije. Donose se povremeno, ne ponavljaju se u kratkim periodima, sa sobom nose visok nivo rizika i imaju dugoročne implikacije na poslovanje organizacije. Suprotno strateškim, operativne odluke donose se svakodnevno ili u kraćim vremenskim intervalima,

<sup>6</sup> <https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>, pristupljeno: 5. 7. 2017.

sa sobom nose niži rizik i imaju kratkoročne implikacije na rezultate poslovanja organizacije. Nivo na kojem se donose ove odluke ujedno se naziva i operativni nivo odlučivanja organizacije. Umjereni nivo rizika sa sobom nosi srednji nivo odluka tj. taktičke odluke koje se donose na poslovnom nivou odlučivanja. Među ključnim odlukama organizacije nalaze se odluke u čije donošenje je najčešće uključeno više nivoa odlučivanja a to su odluke o elementima marketing miksa organizacije. Svi teoretski modeli zasnovani su na četiri osnovna elementa (4P) karakteristična za sve poslovne djelatnosti: proizvod (Product), cijena (Price), lokacija/distribucija (Place) i promocija (Promotion), ali je za potrebe ovog istraživanja korišten model u kojem se pored ova četiri nalaze još tri elementa: ljudi (People), fizičko okruženje (Physical Evidence) i procesi (Processes).

Različiti korisnici različito percipiraju *uslužni proces* i rezultate tako da pružaoci usluga često nailaze na poteškoće u procesu usluživanja, kao i prilikom kreiranja marketing miksa. Donošenje odluka o usluzi najčešće podrazumijeva odlučivanje o asortimanu ponude, održavanju kvaliteta, uslužnim linijama, brendu, postprodajnim uslugama, garancijama i sl. Pri tome se u obzir moraju uzeti neke od najznačajnijih specifičnosti usluga, a to su: prisustvo korisnika u procesu usluživanja, nedjeljivost procesa usluživanja, prolaznost, neopipljivost, niža standardizacija i odsustvo vlasništva (Babić-Hodović; Domazet; Kurtović 2012).

Drugi element, cijena, „je novčani izraz vrednosti proizvoda u tržišnoj razmeni“ (Hanić 2008: 105). Ona je od velike važnosti kako za samu organizaciju tako i za kupce. Za većinu kupaca upravo *cijena* je često jedna od glavnih odrednica pri donošenju odluka o tome hoće li se neki proizvod odnosno usluga kupiti. Na osnovu cijene kreira se dio kupčeve percepcije vrijednosti proizvoda/ usluge, koju će kupac očekivati ako se odluči za kupovinu/potrošnju. Budući da je jedna od ranije navedenih specifičnosti usluga prisustvo kupca na mjestu usluživanja, možemo zaključiti da odluka o *distribuciji* usluga odnosno lokaciji može biti presudna za uspješnost poslovanja uslužne organizacije. U zavisnosti od fleksibilnosti procesa usluživanja i fleksibilnosti same potrošnje, usluge se mogu distribuirati u centralizovanoj organizaciji, putem filijala, dolaskom na adresu kupca/korisnika i sl. S obzirom na nedjeljivost kao jednu od specifičnosti usluga, posrednici u uslužnom procesu se smatraju kopoluđačima.

*Promocija* je zasigurno najvidljiviji dio marketinškog procesa i bez nje ciljno tržište vjerovatno nikada ne bi čulo za proizvode ili usluge preduzeća/ organizacija. Neupućenost i neinformiranost ciljnog tržišta bi rezultirali velikim gubicima i, u najgorem slučaju, prestankom rada, što nam dodatno govori o značaju promocije za organizaciju. Marketinški menadžeri imaju na raspolaganju pet osnovnih oblika promotivnih aktivnosti: oglašavanje, unapređenje prodaje, odnose s javnošću, direktni marketing i ličnu prodaju (Brkić 2003):

- Oglašavanje podrazumijeva sve oblike plaćene prezentacije i promocije proizvoda ili usluga koje provodi kompanija putem medija masovnog komuniciranja.
- Unapređenje prodaje podrazumijeva aktivnosti koje neposredno stimuliraju kupovinu proizvoda ili usluga i podstiču tržište na bržu i odlučniju reakciju.
- Odnosi s javnošću (Public Relations – PR) su komunikacijska aktivnost koja gradi dobre odnose između preduzeća i njegove javnosti putem stvaranja pozitivnog publiciteta, pozitivne slike o preduzeću i otklanjanja negativnih glasina, priča ili događaja.
- Direktni marketing je interaktivni sistem koji neposredno dolazi do korisnika/kupaca kroz jedan ili više komunikacionih kanala, a koji ima za cilj izazvati reakciju kupca/korisnika na bilo kojoj lokaciji.
- Lična prodaja se definiše kao dvosmjerna *face-to-face* komunikacija koja se koristi da informira, pokaže, naglasi ili uspostavi dugoročne odnose sa članovima ciljnog auditorija.

### 1.1. Dodatni elementi marketing miksa u modelu 7P

Ako u obzir uzmemo činjenicu da je u slučaju obrazovnih usluga korisnik/kupac usluge u stalnom kontaktu sa *ljudskim resursima* organizacije, njenim *fizičkim okruženjem*, te je stalno uključen u *proces* koje ona provodi, možemo reći da je za organizacije koje pružaju obrazovne usluge neophodno da, pored četiri osnovna, u obzir uzmu i ova tri dodatna, dopunjujuća elementa.

Ljudske resurse/zaposlene u organizaciji smo za potrebe ovog istraživanja podijelili prema dva kriterija:

- a) postojanje direktnog kontakta i odnosa s kupcima/korisnicima i
- b) učesće u klasičnim marketinškim funkcijama.

Dobili smo četiri grupe zaposlenika: kontaktno osoblje (menadžment, prodajno osoblje i sl.), osoblje koje opslužuje kupca (predavači, telefonsko



osoblje, odjel za naplatu i sl.), marketinško osoblje (istraživači, oglašivači, odnosi s javnošću, dizajneri i sl.) i izolirano osoblje (odjel ljudskih resursa, računovodstvo, finansije i sl.).

„Fizičko okruženje predstavlja fizičke aspekte i dimenzije uslužnog susreta“ (Babić-Hodović 2010: 577). Elementi fizičkog okruženja koji su u ovom slučaju uzeti u obzir su eksterijer uslužne organizacije, dakle vanjski izgled organizacije (prilaz, mogućnost parkinga, pristup osobama s invaliditetom i sl.), enterijer uslužne organizacije tj. unutrašnje uređenje koje se koristi za povećanje operativne efikasnosti ili zadovoljstva potrošača te ostala prateća sredstva i „opipljivosti“ – brošure, knjige, vodiči, kartice, izvještaji, dakle elementi vizuelnog identiteta.

Uslužni procesi bi se mogli definisati kao sve aktivnosti koje se odvijaju u uslužnom ambijentu, a koje iz odnosa pružaoca usluge (zaposlenika u organizaciji) i korisnika usluge rezultiraju finalnim izvršenjem usluge, odnosno u konačnici odgovarajućim nivoom zadovoljstva korisnika. S obzirom na manji ili veći intenzitet kontakta zaposlenih sa korisnicima usluga, uslužne organizacije se manje ili više susreću sa konfliktima u uslužnom procesu, među kojima su najčešći upravo konflikti na relaciji zaposlenik – korisnik usluge.

## 2. Metodološki dizajn istraživanja

Organizacije za obrazovanje odraslih se u mnogim stvarima međusobno razlikuju, od samog pravnog statusa, pristupa obrazovanju i njegovom promovisanju, osposobljenosti nastavnih kadrova, ciljnih grupa na koje su usmjerene, pa sve do pristupa marketing menadžmentu i kreiranju marketing miksa organizacije. S obzirom na veliki značaj funkcije marketinga u organizacijama, njihov pristup marketingu može biti ključan za uspjeh odnosno neuspjeh same organizacije. Upravo zbog toga je *predmet ovog istraživanja* marketing menadžment u organizacijama za obrazovanje odraslih sa područja Kantona Sarajevo. Smjernice za definisanje predmeta i cilja našeg istraživanja dala su i prethodna istraživanja na polju menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih, a najviše istraživanje Avdagića, koje je pokazalo da je marketing menadžment jedan od deset veoma bitnih operativnih modela menadžmenta za uspješno upravljanje organizacijom za obrazovanje odraslih i posebno važan i primjenjiv u organizacijama iz nestimulativnog okruženja, tj. u čijem finansiranju ne učestvuju niti država niti lokalna zajednica (Avdagić 2016). Ovo je slučaj sa najvećim dijelom organizacija

za obrazovanje odraslih ne samo u Kantonu Sarajevo nego i u cijeloj BiH a, pretpostavlja se, i u cijelom regionu.

*Cilj istraživanja* je iz tih razloga bio opisati stanje marketing menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih Kantona Sarajevo i ukazati na njegov značaj za uspjeh poslovanja organizacija za obrazovanje odraslih, a što kasnije može poslužiti kao primjer kako bi ili ne bi trebalo pristupati ovom menadžmentskom modelu.

Definirani predmet i cilj istraživanja su operacionalizovani *trima istraživačkim zadacima*:

1. Utvrditi i opisati način organizacije funkcije marketing menadžmenta i proces donošenja odluka o marketingu u okviru organizacijskih nivoa;
2. Utvrditi pristup organizacije u kreiranju pojedinačnih elemenata marketing miksa opisom glavnih karakteristika svakog elementa;
3. Utvrditi mišljenja menadžera o značaju pojedinačnih elemenata marketing miksa za kreiranje pozitivnog imidža organizacije.

Najbolji način za realizaciju postavljenih zadataka bio je korištenje *kvalitativnog istraživačkog pristupa* – „objašnjavanje i razumijevanje podataka subjektivnog i objektivnog porijekla i njihovih međusobnih odnosa“ (Savićević 1996: 60). U manjoj mjeri je korišten i kvantitativni pristup, kao dopuna prvom pristupu, i to u dijelovima istraživanja koji su zbog jasnoće i analize podataka zahtijevali njegovu primjenu. Da bismo došli do adekvatnih rezultata istraživanja, korištene su deskriptivna (opisna) i komparativna (upoređujuća) metoda. Od istraživačkih tehnika pomoću kojih su prikupljeni podaci u okviru ovog istraživanja korištene su tehnika prikupljanja dokumentacije, tehnika intervjuisanja i anketiranje.

*Uzorak* organizacija za obrazovanje odraslih u ovom istraživanju činile su tri organizacije sa područja Kantona Sarajevo, različite po svom obliku i tržišnoj orijentiranosti. Istraživanjem smo nastojali dobiti što više različitih podataka o pristupu marketing menadžmentu u tim organizacijama, čime se svakako otvara više mogućnosti za kasniju diskusiju, eventualna nova istraživanja i projektovanje preporuka za druge organizacije za obrazovanje odraslih. Pregled organizacija u kojima je realizovano istraživanje dat je u Tabeli br. 1.

**Tabela br. 1:** Pregled organizacija za obrazovanje odraslih u kojima je realizovano istraživanje<sup>7</sup>

	CEI NAHLA	CPE SARAJEVO	IT AKADEMIJA
<b>Vizija</b>	Prepoznatljivost po profesionalnom i inovativnom pristupu i visokom stepenu društvene odgovornosti	Podizanje nivoa obrazovanja u našem društvu	Obrazovanje je put do uspjeha i svaki čovjek uči dok je živ
<b>Misija</b>	Pružanje obrazovanja i podrške ženi i porodici djelujući u skladu sa principima slobode misli, savjesti i vjere u savremenom građanskom društvu	Obrazovanje odraslih osoba	Omogućiti ljudima školovanje po svjetskim standardima gdje će steći praktična iskustva i znanja i školovanje za najtraženija zanimanja
<b>Ciljevi organizacije</b>	Edukacija žena i jačanje žene kao stuba društva	Biti prepoznatljivi, te kvalitetom biti prvi i najbolji na tržištu	Stalno unapređivanje programa, praćenje svjetskih trendova, zadovoljstvo polaznika i njihov uspjeh
<b>Veličina organizacije</b>	13 stalno zaposlenih/ 30 honorarno angažovanih	6 stalno zaposlenih/ 20 honorarno angažovanih	8 stalno zaposlenih/ preko 100 honorarno angažovanih
<b>Organizaciona struktura</b>	Nevladina organizacija (UG) - Skupština udruženja - Direktorica - Voditeljice podružnica - Voditeljice odjela	Privatni centar za poslovnu edukaciju - Generalni direktor - Direktori poslovnica - Savjetodavni odbor	DOO - Poslovnica strane organizacije - Matična organizacija iz Srbije - Nacionalni direktor - Menadžeri odjela
<b>Programska orijentacija</b>	Opšte i stručno obrazovanje	Opšte i stručno obrazovanje	Stručno obrazovanje
<b>Standardi kvaliteta</b>	NE	NE	Akreditacija Univerziteta u Cambridgeu <sup>8</sup>

<sup>7</sup> Podaci iz kolone CEI Nahla i CPE Sarajevo preuzeti su iz knjige Emira Avdagića *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih* (2016: 123), dok su podaci iz treće kolone prikupljeni u okviru provedenog istraživanja.

<sup>8</sup> Organizacija nema standarde kvaliteta, ali je u toku intervjua u ovoj organizaciji naglašeno posjedovanje akreditacije Univerziteta u Cambridgeu, koje svjedoči o kvalitetu programa koje organizacija realizuje.

### **3. Analiza i interpretacija istraživačkih nalaza**

#### **3.1. Organizacija funkcije marketing menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih**

U okviru prvog istraživačkog zadatka ispitanicima su postavljena pitanja u vezi s postojanjem odvojene organizacione jedinice zadužene za marketing, brojem zaposlenika na poslovima marketinga i njihovim profesionalnim profilima, nivoima odlučivanja o marketingu i vrstama odluka te postojanju odvojenog budžeta za marketinške aktivnosti.

Cilj prvog zadatka bio je ustanoviti kako se marketing tretira u organizaciji, da li kao važna poslovna funkcija ili samo kao sporadična aktivnost, te opisati način donošenja odluka o marketingu unutar organizacije. Dobiveni rezultati istraživanja organizacije marketinške funkcije reflektuju različitosti između organizacija. Kod organizacije tj. udruženja građana koje dio svog djelovanja bazira na projektnom menadžmentu (CEI Nahla), marketinške aktivnosti su inkorporirane u jedan zajednički odjel sa projektnim menadžmentom i u određenoj mjeri zavise od aktivnosti projektnog menadžmenta. Razlika postoji čak i između dvije komercijalne organizacije gdje jedna marketinške aktivnosti provodi na najvišem, korporativnom, nivou zajedno sa svim drugim aktivnostima, a druga ima odvojen tim ljudi koji se bavi isključivo marketingom. Posebno je zanimljivo i ukazati na to da ni u jednoj od ispitanih organizacija na poslovima marketinga ne radi osoba inicijalno obrazovana za tu oblast. To može ukazivati na prilično usko shvatanje marketing menadžmenta od strane top menadžmenta, uz glavnu misao da se marketinškim aktivnostima može baviti bilo ko (profili zaposlenih osoba u analiziranim organizacijama su profesor historije, studentica informacionih tehnologija, elektrotehničar, diplomirani kriminalista i master odnosa s javnošću). Također, vidljive su i razlike u načinu donošenja odluka, a koje su u direktnoj korelaciji sa organizacionom strukturom i vrstom same organizacije. Dok menadžment nevladine organizacije svojim zaposlenicima daje veću autonomiju odlučivanja i češće ih konsultuje, menadžeri komercijalnih organizacija odluke donose uglavnom samostalno. Razlog za to je što u slučaju jedne organizacije (CPE Sarajevo) zaposlenici prema mišljenju menadžera nisu dovoljno osposobljeni i obučeni za takve poslove, a u slučaju druge organizacije (IT Akademija) top menadžment marketing poistovjećuje sa promocijom i jedine

odluke koje marketinški odjel može samostalno donositi su odluke o promociji. Na kraju, podaci u vezi sa budžetom za marketinške aktivnosti mogu se dovesti u vezu sa veličinom organizacije i tipom, jer je ustanovljeno da komercijalne organizacije imaju barem okvirni budžet (veća organizacija ima fiksni budžet), a organizacije koje djelomično ili u cijelosti svoje aktivnosti financiraju kroz projekte odnosno projektne aktivnosti još uvijek nemaju uslove za izdvajanje fiksnog budžeta za marketing.

### **3.2. Karakteristike marketing miksa organizacija za obrazovanje odraslih**

#### **3.2.1. Karakteristike usluga organizacija za obrazovanje odraslih**

Sticanje uvida u ponudu usluga organizacija, postuslužne aktivnosti, te način na koji ih kreiraju bio je cilj ispitivanja karakteristika usluga organizacija za obrazovanje odraslih. Sve tri organizacije nude raznovrsnu ponudu usluga, a kreiranje te ponude zasnivaju na različitim vrstama istraživanja tržišta, u skladu sa svojim mogućnostima. Centar za edukaciju i istraživanje Nahla ima čak i svoj vlastiti istraživački odjel, koji olakšava ovaj proces i kojim se izbjegava korištenje vanjskih istraživača tržišta. Još jedan pozitivan primjer iz ovog centra jeste pilotiranje programa, koje je obavezno za sve programe, i po čijem se završetku donosi odluka da li će se program ponovo ponuditi ili neće. Dvije od tri organizacije navode da po potrebi angažuju sve vrste eksternih saradnika koji im mogu pomoći u izradi programa, dok se jedna organizacija oslanja isključivo na svoje predavače, što je čini pomalo narcisoidnom. Narcisoidne organizacije su one koje kao svoj glavni cilj vide jačanje vlastitih potencijala i kompetencija radi podizanja samopouzdanja i jačanja vlastite ličnosti (Zech, prema Avdagić 2016). Također, iste dvije od tri organizacije provode evaluaciju i u toku i po završetku programa, dok treća organizacija provodi isključivo anketiranje po završetku programa, jer smatra da evaluacija u toku obuke nije relevantna. Jedna organizacija provodi čak i evaluaciju po proteku nekog vremena da vidi da li su obuke imale efekta na profesionalni uspjeh polaznika. Također, sve tri organizacije nude i određene vrste postuslužnih aktivnosti za svoje korisnike.

#### **3.2.2. Karakteristike cijena usluga organizacija za obrazovanje odraslih**

Kada govorimo o cijeni obrazovnih usluga, vrlo je važno znati na koji način se formira cijena tj. šta ima najveći uticaj na nju. U toku istraživanja značajno nam

je bilo dobiti i informacije o postojanju cjenovnika usluga i njegovom revidiranju, popustima na cijenu, te mogućnostima plaćanja cijene na rate.

Sve organizacije u uzorku imaju izrađen cjenovnik usluga, te ga analiziraju i revidiraju na različite načine (godišnje, polugodišnje, mjesečno). Revizija cjenovnika vrši se na osnovu kretanja na tržištu, broja upisanih kandidata, evaluacija, broja upisanih novih polaznika itd. Na određivanje cijene najveći uticaj imaju troškovi i kupčeva percepcija vrijednosti, dok se u manjoj mjeri u obzir uzimaju cijene konkurencije. Sve organizacije nude određene vidove popusta, pri čemu CEI Nahla i CPE Sarajevo nude posebne popuste za specifične kategorije stanovništva (studente, nezaposlene, penzionere). Česti su, također, i sezonski popusti, upis na sljedeći kurs, sistem rane uplate i sl. Kada je u pitanju mogućnost plaćanja na rate, u slučaju CPE Sarajevo i IT Akademije ona je otvorena za sve polaznike, dok je CEI Nahla zbog nekih loših iskustava u dosadašnjem radu tu mogućnost ukinula i uvela individualno odobravanje plaćanja na rate na temelju opravdanih razloga (npr. socijalne potrebe).

### **3.2.3. Karakteristike distribucije usluga organizacija za obrazovanje odraslih**

Prisustvo korisnika na mjestu usluživanja je jedna od ključnih specifičnosti usluga, te je izbor lokacije za pružanje obrazovnih usluga od velikog značaja za obrazovnu ustanovu. U istraživanju smo ispitivali gdje sve polaznici mogu doći do ponude organizacije, da li se provodi istraživanje tržišta, ko donosi odluke o izboru lokacije, da li organizacije koriste posrednike u provođenju obuka, te da li nude mogućnost obrazovnih usluga online.

CPE Sarajevo i CEI Nahla svoje obuke nude na dvije odnosno tri lokacije u BiH, dok je IT Akademija, koristeći informacione tehnologije ukorak s vremenom, prevazišla neka ključna ograničenja tradicionalnog nastavnog procesa. Stoga ta organizacija ne vrši prethodna istraživanja tržišta i ne koristi posrednike u provođenju obuka, jer se sve obuke održavaju elektronskim kanalima tj. online. Zanimljivo je i da ni druge dvije organizacije ne praktikuju provođenje istraživanja tržišta pri izboru lokacije, već odluke donose vođeni vlastitim nahođenjem ili poznanstvima koja imaju. S obzirom na relativno dug period postojanja i veći broj polaznika, možemo zaključiti da istraživanje tržišta nije igralo presudnu ulogu u izboru lokacije kod ovih organizacija za obrazovanje odraslih. Kada je ponuda odgovarajuća, nije bitno gdje treba doći po nju. Ni jedna organizacija ne koristi

posrednike pri provođenju obuka, što se može opravdati činjenicom da su „neke usluge visoko specijalizovane i posrednici ih ne mogu pružati na kvalitetan način“ (Babić-Hodović 2010). Različitost uzorka istraživanja još jednom je prikazana kod pružanja online obrazovnih usluga. Dok jedna organizacija kompletnu svoju ponudu nudi isključivo online, druga samo neke programe i to djelomično, treća organizacija, iako ima spremnu platformu, još uvijek nema mogućnost online obrazovanja.

### **3.2.4. Karakteristike promocije organizacija za obrazovanje odraslih**

S obzirom na to da se promocija kao element marketing miksa sastoji od kombinacije pet podelemenata koji čine tzv. promotivni miks (oglašavanje, unapređenje prodaje, lična prodaja, odnosi s javnošću, direktni marketing), za potrebe ovog istraživanja odlučili smo se za sumarnu analizu svih pet promotivnih aktivnosti. Od ispitanika smo tražili da na temelju iskustava njihove organizacije ocijene učestalost korištenja svake od aktivnosti u poslovanju organizacije, njihov značaj, visinu troškova koje iziskuju, efikasnost, te zahtjevnost njihove implementacije.

Pretpostavka ovog dijela istraživanja je bila da su ispitanici upoznati sa svakom od aktivnosti, barem teoretski, te im aktivnosti nisu detaljnije opisivane prije davanja tabele za popunjavanje. Međutim, rezultati pokazuju da ili ispitanici ne poznaju u potpunosti sve vrste promotivnih aktivnosti, što se može opravdati neadekvatnim profesionalnim profilima osoba zaduženih za poslove marketinga, ili se u marketingu obrazovanja odraslih neke aktivnosti zaista razlikuju od aktivnosti u drugim oblastima. To se, prije svega, može uočiti ukoliko pogledamo odgovore ispitanika na pitanje o troškovima svake promotivne aktivnosti. Ispitanici su jednoglasno ocijenili troškove odnosa s javnošću i publiciteta visokim, a troškove oglašavanja srednje visokim, što je potpuno u suprotnosti sa teoretskim okvirima ovih aktivnosti. Prema teoriji, oglašavanje predstavlja sve oblike plaćene promocije usluga i najskuplja je promotivna aktivnost, dok odnosi s javnošću podrazumijevaju komunikaciju preduzeća sa širom i užom javnosti putem različitih aktivnosti koje su vrlo često potpuno besplatne (Brkić 2003). Stoga je rezultat koji pokazuje da su troškovi odnosa s javnošću veći od troškova oglašavanja prilično iznenađujući. S druge strane, iznenađuje i činjenica da su ispitanici označili da oglašavanje kao aktivnost koriste svakodnevno ili jednom

sedmično iako uglavnom nemaju fiksna budžetska izdvajanja za marketing i ne raspolazu sa mnogo sredstava u toku godine. Čak ni najveće svjetske kompanije sa bezbroj puta većim budžetima ne koriste oglašivačke aktivnosti na svakodnevnoj osnovi, već ih marketinškim planom raspoređuju po nekoliko puta u toku godine. Sve tri organizacije svakodnevno koriste i direktni marketing, a dvije od tri i ličnu prodaju. Treća organizacija ličnu prodaju ne primjenjuje uopšte u svom poslovanju. Unapređenje prodaje se u dvije organizacije koristi jednom mjesečno, a u trećoj organizaciji svakodnevno. Odnosi s javnošću se koriste najrjeđe i to jednom mjesečno u dvije od tri organizacije i jednom sedmično u trećoj organizaciji. Kada je u pitanju značaj ovih aktivnosti za rad organizacije, najveći značaj imaju direktni marketing, odnosi s javnošću i oglašavanje, dok je unapređenje prodaje prilično značajno za ove organizacije. Jedino su u slučaju lične prodaje zabilježeni potpuno različiti odgovori, te nema mogućnosti davanja zaključka. Dok je za jednu organizaciju lična prodaja značajna, za drugu je prilično značajna, a za treću potpuno beznačajna, jer je organizacija ne primjenjuje. Različiti odgovori kod lične prodaje zabilježeni su i kada su u pitanju troškovi aktivnosti. Najviši troškovi su, kao što je do sada već rečeno, u slučaju odnosa s javnošću i publiciteta, a najniži troškovi su troškovi unapređenja prodaje. Troškovi direktnog marketinga i oglašavanja označeni su kao srednje visoki. Na pitanje o efikasnosti promotivnih aktivnosti, ispitanici su bili jednoglasni u slučaju dvije aktivnosti i to: unapređenje prodaje i direktni marketing, označivši ih kao prilično efikasne. Prilično efikasnim ocijenjeni su i odnosi s javnošću i lična prodaja, dok su dvije od tri organizacije oglašavanje ocijenile vrlo efikasnim, što je opet u suprotnosti sa teorijom koja za manje i srednje kompanije najefikasnijom promotivnom aktivnošću ne smatra oglašavanje već ličnu prodaju (Brkić 2003). U implementaciji svih pet aktivnosti zabilježeno je postojanje manje ili više poteškoća.

### **3.2.5. Karakteristike ljudskih resursa organizacija za obrazovanje odraslih**

Za ovo istraživanje odabran je model od sedam elemenata marketing miksa, koji pored četiri osnovna (usluga, cijena, promocija i distribucija) uključuje i tri dodatna (ljudski resursi, fizičko okruženje i procesi). Neki autori za oblast obrazovanja odraslih koriste model 5P gdje se na osnovna četiri dodaje samo jedan, a to su ljudi odnosno kadrovi „koji mogu doprineti ‘popularnosti’ organizacije i njenih programa“ (Alibabić 2002: 61). Ovim istraživanjem smo



stoga ispitivali broj nastavnih kadrova, učestalost njihovog stručnog usavršavanja i njihovu andragošku osposobljenost.

Samo jedna od tri organizacije uzorka raspolaže vlastitim nastavnim kadrovima uz angažovanje eksternih saradnika po potrebi, dok se ostale dvije organizacije oslanjaju isključivo na eksterne saradnike, koji rade preko ugovora o djelu. S tim u vezi je i obaveza stručnog usavršavanja jasno definisana u organizaciji koja ima stalno zaposlene nastavnike (jednom ili dva puta godišnje), dok druge dvije organizacije imaju mnogo fleksibilniji pristup stručnom usavršavanju nastavnika. Slično je i sa andragoškom osposobljenošću tih kadrova. Stalno zaposleni kadrovi u jednoj organizaciji imaju priliku redovno usavršavati svoje andragoške vještine, što uključuje i honorarne saradnike te organizacije, dok se od honorarno angažovanih saradnika u drugoj organizaciji očekuje da su do sada barem jednom prošli neku andragošku obuku i da je to dovoljno. Zanimljivo je istaći stav treće organizacije, koja smatra da je za rad sa odraslima dovoljno da je neko profesor po struci i da ne mora imati razvijene andragoške vještine, što se od 20. vijeka, s razvojem andragoške nauke, smatra potpuno pogrešnim. Osim toga, usavršavanje andragoških kadrova se i prema Zakonu o obrazovanju odraslih Kantona Sarajevo, član 44., smatra pravom i obavezom svih andragoških kadrova, te se organizatorima obrazovanja odraslih propisuje obavezno godišnje organizovanje andragoškog stručnog usavršavanja za svoje zaposlenike.

### **3.2.6. Karakteristike fizičkog okruženja organizacija za obrazovanje odraslih**

Iako neki fizičko okruženje smatraju prilično nebitnim elementom u uslužnom procesu, organizacije za obrazovanje odraslih koje su bile u uzorku ovog istraživanja pokazuju potpuno suprotno. Kao tri najvidljivija elementa fizičkog okruženja ispitani su: ulaganje u prostorije za odvijanje nastave, raspolaganje opremom i nastavnim učilima potrebnim za provođenje procesa usluživanja te materijali koji prate njegovo provođenje.

Sve tri organizacije veliku pažnju posvećuju prostorijama za nastavu odnosno poslovnom prostoru, te za to izdvajaju sredstva godišnje. Treba istaći i to da je u jednoj organizaciji navedeno kako nemaju godišnji budžet za marketing, ali da obavezno imaju godišnji budžet za održavanje i ulaganje u prostor za nastavu. Time se još jednom može potvrditi značaj ovog elementa marketing miksa. Pored prostora, sve organizacije raspolažu svom potrebnom opremom i

nastavnim učilima za realizaciju programa, te i za to izdvajaju dosta sredstava. Ako im u planiranju novih programa nedostaje nešto od opreme, obavezno traže načine da to nabave. Osim toga, elementom fizičkog okruženja smatraju se i propratni materijali koje korisnici usluga dobivaju u procesu usluživanja i oni se razlikuju u zavisnosti od mogućnosti organizacije, kao i od cijene programa.

### 3.2.7. Karakteristike procesa organizacija za obrazovanje odraslih

Pod procesima kao elementom marketing miksa organizacije za obrazovanje odraslih možemo smatrati sve procese koje organizacija obavlja u cilju realizacije svoje poslovne i obrazovne misije. Tu ubrajamo i procese u kojima učestvuju korisnici usluga, djelomično ili potpuno, ali i one koje organizacija obavlja bez njihovog učesća (administracija, planiranje i sl.). Istraživanjem se nastojala ispitati prilagođenost tih procesa potrebama ciljne grupe, mogućnost online usluživanja (plaćanja, prijavljivanja i sl.) te učestalost i vrste konflikta u tim procesima.

Svi procesi u analiziranim organizacijama su, prema dobivenim rezultatima, prilagođeni potrebama ciljnih grupa organizacija. S obzirom na važnost korisnika usluga, organizacije ističu da se samo njima i prilagođavaju i da su oni na prvom mjestu. Kada su u pitanju mogućnosti online usluživanja, organizacije su pokazale različite nivoe razvijenosti online usluge. Jedna organizacija korisnicima omogućava i da se prijave na programe i da ih pohađaju, kao i da to plate elektronskim putem. Druga organizacija svojim korisnicima nudi mogućnost elektronskog prijavljivanja i, djelimično, obrazovanja, dok treća organizacija nudi jedino mogućnost online prijavljivanja. Govoreći o konfliktima, kod sve tri organizacije primjetan je pozitivan stav prema njima, pri čemu dvije organizacije navode da se sa konfliktima susreću povremeno i da ih rješavaju pribranošću, strateškim pristupom i dogovorom, dok treća organizacija navodi da se nikada ne susreće sa konfliktima, jer sva pitanja rješavaju i prije nego prerastu u konflikte. Ovakve odgovore ispitanika potvrđuje i istraživanje Avdagića u kojem je 10 menadžera organizacija za obrazovanje odraslih iz dvije zemlje (Njemačka i BiH) od sedamnaest operativnih modela menadžmenta *konflikt menadžment* pozicioniralo tek na trinaesto mjesto po važnosti primjene u organizacijama za obrazovanje odraslih (Avdagić 2016: 189).

### **3.3. Mišljenje marketinških menadžera o značaju elemenata marketing miksa za kreiranje pozitivnog imidža organizacije**

Izgradnja pozitivnog imidža bi trebala biti jedan od osnovnih ciljeva svake organizacije, a posebno organizacije za obrazovanje odraslih. Međutim, različite organizacije različito poimaju termin „pozitivan imidž“, te težeći ka njegovom kreiranju realizuju potpuno različite aktivnosti. Dok za neke pozitivan imidž znači biti prepoznatljiv u društvu po kvalitetnim obrazovnim programima, za druge može značiti da ljudi na njih gledaju kao na organizaciju sa čijim certifikatom mogu lako, uvijek i svugdje dobiti posao. Stoga se termin *pozitivan imidž* može zamijeniti terminom željeni imidž, uz pretpostavku da niti jedna organizacija ne želi graditi negativan imidž u javnosti. Međutim, u novije vrijeme, posebno u Bosni i Hercegovini, primjetna je i pojava iskrivljenog željenog imidža, koji podrazumijeva da organizacije grade imidž na društveno potpuno neprihvatljivoj osnovi (npr. izdavanje certifikata bez pohađanja nastave) među populacijom kojoj to odgovara i koja je zapravo ciljno tržište takvih organizacija. Tu pojavu moguće je promijeniti adekvatnom zakonskom regulativom i, što je još važnije, njenom adekvatnom primjenom. Poimanje pozitivnog odnosno željenog imidža od strane organizacija za obrazovanje odraslih nije bio zadatak ovog istraživanja, ali može poslužiti kao prijedlog za neka buduća istraživanja na poljima marketing menadžmenta i obrazovanja odraslih.

U okviru ovog istraživanja interesovalo nas je kakvo je mišljenje marketinških menadžera odnosno osoba zaduženih za marketing u posmatranim organizacijama o uticaju pojedinačnih elemenata marketing miksa i njihovih pojedinih karakteristika na kreiranje pozitivnog imidža organizacije, kako god on bio definisan. Za potrebe istraživanja korištena je petostepena Likertova skala, te su ispitanici od istraživača dobili zadatak da izraze nivo slaganja odnosno neslaganja sa određenim tvrdnjama, te time ocijene značaj elemenata marketing miksa za kreiranje pozitivnog imidža organizacije. Svaki od sedam elemenata marketing miksa je u instrumentu istraživanja bio opisan sa po tri karakteristike/stava čiji su uticaj na imidž ocjenjivali ispitanici. Izuzetak je element ljudskih resursa, kod kojeg nas je interesovao uticaj pojedinih grupa ljudskih resursa organizacije na kreiranje pozitivnog imidža, te je stoga ovaj element opisan sa četiri karakteristike/stava. U ispitivanju su korištene sljedeće karakteristike elemenata marketing miksa:

1. Usluga - raznovrstan asortiman ponude, kvalitet ponuđenih programa, postuslužne aktivnosti;
2. Cijena - pristupačna cijena programa, popusti na cijenu, plaćanje na rate;
3. Distribucija/lokacija - povoljna lokacija organizacije, dostupnost ponude online, pružanje usluga na više različitih lokacija;
4. Promocija - plaćene promotivne aktivnosti, neplaćene promotivne aktivnosti, usmena propaganda;
5. Ljudski resursi - kontaktno osoblje, osoblje koje opslužuje kupca, marketinško osoblje, izolirano osoblje;
6. Fizičko okruženje - uređenost prostorija za odvijanje nastavnog procesa, opremljenost prostorija nastavnim učilima i pomagalicama, dostupnost vannastavnih sadržaja;
7. Procesi - odvijanje procesa bez izmjena, automatizacija i mehanizacija procesa, konflikti u uslužnom procesu.

Prema mišljenju voditeljice odjela za marketing i projektni menadžment CEI Nahla, na kreiranje pozitivnog imidža organizacije najveći uticaj imaju usluga i promocija sa ocjenama 4,67, te fizičko okruženje sa 4,33, a najmanji uticaj imaju procesi sa ocjenom 3,67. Direktor poslovnice Centra za poslovnu edukaciju Sarajevo je najveću važnost dao lokaciji sa maksimalnom ocjenom 5,00, te zatim promociji i fizičkom okruženju sa ocjenom 4,67. Najmanju važnost za kreiranje pozitivnog imidža ovog centra ima cijena sa prosječnom ocjenom 3,00. Menadžerica marketinga i prodaje IT Akademije je maksimalnim ocjenama - 5,00 ocijenila važnost promocije, ljudskih resursa i fizičkog okruženja, a najmanjom ocjenom - 1,00 uticaj procesa kao elementa marketing miksa.

Ako se osvrnemo na značaj pojedinačnih karakteristika svakog elementa marketing miksa za kreiranje pozitivnog imidža, možemo uočiti da neke karakteristike daju veći, a neke manji doprinos kreiranju pozitivnog imidža organizacije. Najveći značaj za organizaciju, prema dobivenim rezultatima, imaju sljedeće karakteristike: kvalitet ponuđenih programa, dostupnost ponude online, usmena propaganda, kontaktno osoblje (menadžment, predavači, prodajno osoblje...), osoblje koje opslužuje kupca/korisnika (recepcioneri, odjel za naplatu, telefonsko osoblje i sl.), uređenost prostorija za odvijanje nastavnog procesa i opremljenost prostorija nastavnim učilima i pomagalicama. Sve navedene karakteristike su od ispitanika ocijenjene najvišim ocjenama. Sa prosječnom

ocjenom 2,00, najmanji značaj za kreiranje pozitivnog imidža imaju konflikti u uslužnom procesu, a odmah iza njih, sa prosječnom ocjenom 3,00, slijede popusti na cijenu, odvijanje procesa usluživanja bez izmjena i automatizacija i mehanizacija procesa usluživanja.

Na osnovu pojedinačnih odgovora svake organizacije moguće je kreirati zajedničku sliku te elemente marketing miksa rangirati prema njihovom značaju za kreiranje pozitivnog imidža organizacije. Da bismo to uradili odredili smo aritmetičku sredinu ocjena svih organizacija.

Iako svi elementi marketing miksa trebaju biti usmjereni na kreiranje pozitivnog imidža, promocija se posebno ističe, jer je najvidljiviji element u javnosti, ali i zato što se najviše bavi pitanjem imidža, te ga strateški planira i gradi. Stoga ne iznenađuje činjenica da su ispitanici ovaj element marketing miksa stavili na prvo mjesto po važnosti, s ukupnom ocjenom 4,78. Imidž organizacije u velikoj mjeri zavisi i od fizičkog okruženja, koje je na drugom mjestu sa ocjenom 4,67, te od lokacije koja se, sa ocjenom 4,55, nalazi na trećem mjestu. Relativno visoku ocjenu dobili su i ljudski resursi - 4,50, što ih čini skoro jednako važnim kao i prethodne elemente. Ono što može biti pomalo iznenađujuće jeste da usluga kao element marketing miksa zauzima tek peto mjesto sa ocjenom 4,22, a s obzirom na to da je usluga zapravo smisao djelovanja organizacije i da bi trebala biti ključni faktor imidža organizacije. Znatno niže ocjene u odnosu na prethodne elemente marketing miksa dobili su cijena sa ukupnom ocjenom 3,33 i procesi sa ukupnom ocjenom 2,67, što ih time stavlja na samo dno ljestvice značaja elemenata marketing miksa za kreiranje pozitivnog imidža. Ovi rezultati još jednom su potvrdili potrebu korištenja modela 7P elemenata marketing miksa, s obzirom na to da su dva dodatna elementa (ljudski resursi i fizičko okruženje) ocijenjeni kao značajniji za kreiranje pozitivnog imidža organizacije od dva osnovna elementa - usluge i cijene.

### **Zaključna razmatranja**

Analizom tri organizacije za obrazovanje odraslih sa područja Kantona Sarajevo različite po svojim karakteristikama, obliku organizacije i tržišnoj orijentaciji, prikupljeni su bitni podaci i opisan je pristup marketing menadžmentu u svakoj od njih. Na osnovu toga možemo zaključiti da se, nažalost, funkcija marketing

menadžmenta u nekim organizacijama još uvijek tretira kao sporadična aktivnost za koju može biti odgovoran bilo ko, bez obzira na profesionalni profil, i za koju nije potrebno izdvajati fiksni budžet. Međutim, podaci u vezi sa budžetom za marketinške aktivnosti mogu se dovesti u vezu sa veličinom i tipom organizacije, jer je ustanovljeno da komercijalne organizacije imaju barem okvirni budžet (veća organizacija ima fiksni budžet), a organizacija koja skoro u cijelosti svoje aktivnosti finansira kroz projekte odnosno projektne aktivnosti još uvijek nema uslove za izdvajanje fiksnog budžeta za marketing. Tip organizacije je vrlo uticajan i po pitanju procesa donošenja odluka budući da je ustanovljeno da u slučaju nevladine organizacije top menadžment daje zaposlenicima više mogućnosti za samostalan rad i odlučivanje o marketingu nego je to slučaj sa privatnim i komercijalnim centrima.

Organizacije se prilično razlikuju i u pristupu kreiranju marketing miksa, a ispitanici iako zaduženi za poslove marketinga u nekim slučajevima i ne odlučuju o svim ispitivanim elementima marketing miksa. Istraživanjem smo nastojali ustanoviti karakteristike trenutnog marketing miksa ovih organizacija, te njihov pristup u njegovu kreiranju. Korišten je model od sedam elemenata koji pored četiri osnovna (proizvod/usluga, cijena, promocija, distribucija) uključuje i tri dodatna elementa a to su: ljudski resursi, fizičko okruženje i procesi. Kada govorimo u usluzi, sve tri organizacije nude raznovrsnu ponudu usluga, a kreiranje te ponude zasnivaju na različitim vrstama istraživanja tržišta u skladu sa svojim mogućnostima. Od tih mogućnosti, također, zavisi i eventualno angažovanje stručnih osoba iz pojedinih oblasti za potrebe kreiranja ponude. Sve organizacije u uzorku imaju izrađen cjenovnik usluga, te ga analiziraju i revidiraju na različite načine (godišnje, polugodišnje, mjesečno) na osnovu kretanja na tržištu, broja upisanih kandidata, evaluacija, broja upisanih novih polaznika itd. Na određivanje cijene najveći uticaj imaju troškovi i kupčeva percepcija vrijednosti, dok se u manjoj mjeri u obzir uzimaju cijene konkurencije. Kada je u pitanju distribucija/lokacija usluga, dvije od tri organizacije zastupljene su na području BiH, a jedna svoje usluge nudi u potpunosti online, te je dostupna bilo gdje u svijetu. Zanimljivo je istaći da niti jedna organizacija ne praktikuje provođenje istraživanja tržišta pri izboru lokacije, već odluke donose vođene vlastitim nahođenjem ili poznanstvima koja imaju, iako je kasnije lokacija ocijenjena veoma značajnom i veoma uticajnom za kreiranje pozitivnog imidža organizacije. Dobiveni rezultati koji se odnose na promociju

pomalo su zbunjujući, s obzirom na to da se ne podudaraju s nekim osnovnim teoretskim postavkama, a neki su i pomalo kontradiktorni. Naime, ispitanici su jednoglasno ocijenili troškove odnosa s javnošću i publiciteta visokim, a troškove oglašavanja srednje visokim, što je potpuno u suprotnosti sa teoretskim okvirima ovih aktivnosti, jer je oglašavanje najskuplja promotivna aktivnost, dok odnosi s javnošću i publicitet podrazumijevaju u najvećem broju slučajeva potpuno besplatne promotivne aktivnosti. S druge strane, iznenađuje i činjenica da su ispitanici označili da oglašavanje kao aktivnost koriste svakodnevno ili jednom sedmično iako uglavnom nemaju fiksna budžetska izdvajanja za marketing i ne raspolazu sa mnogo sredstava u toku godine. Čak ni najveće svjetske kompanije sa bezbroj puta većim budžetima ne koriste oglašivačke aktivnosti na svakodnevnoj osnovi, već ih marketinškim planom raspoređuju po nekoliko puta u toku godine. Na temelju toga, ovakvi rezultati mogu se opravdati činjenicom da niti jedan od ispitanika ne posjeduje inicijalno obrazovanje za obavljanje marketinških poslova. Osim toga, zanimljivi su i rezultati vezani za mogućnosti stručnog i andragoškog usavršavanja zaposlenika, pri čemu jedna organizacija uopšte ne vidi potrebu za, konkretno, andragoškim usavršavanjem misleći da je za rad sa odraslima dovoljno da je neko nastavnik po struci i da ne mora imati razvijene andragoške vještine. To je, također, i u suprotnosti sa zakonskom obavezom permanentnog andragoškog usavršavanja nastavnih kadrova u obrazovanju odraslih. Takav pristup ne omogućava andragoški utemeljen obrazovni proces, niti ističe značaj andragoški osposobljenog nastavnika, čija je uloga od izuzetne, gotovo presudne važnosti za efikasnost i kvalitet obrazovnog procesa. Za razliku od mogućnosti stručnog i andragoškog usavršavanja, gdje su, kako smo i naveli, odgovori raznoliki, sve tri organizacije veliku pažnju posvećuju prostorijama za nastavu odnosno poslovnom prostoru, te za to izdvajaju sredstva godišnje. Osim toga, i sve organizacione procese uvijek prilagođavaju potrebama ciljne grupe, trude se nuditi što više mogućnosti online i izbjegavati konflikte u uslužnom procesu.

Posljednji zadatak provedenog istraživanja rezultirao je rangiranjem sedam elemenata marketing miksa po važnosti za kreiranje pozitivnog imidža organizacije. Na prvom mjestu se, kao najvidljiviji element, nalazi promocija, a odmah iza nje fizičko okruženje i lokacija. Osrednji značaj prema dobivenim rezultatima imaju ljudski resursi i usluga, dok najmanji uticaj na kreiranje pozitivnog imidža imaju cijena i procesi. Dobiveni rezultati su odgovorili na

postavljene ciljeve i istraživačka pitanja, ali i otvorili brojna pitanja i mogućnosti za provođenje daljih istraživanja. Andragogija je mlada naučna oblast te je značajno uvidjeti njenu povezanost sa drugim naukama, a posebno ekonomskim, s obzirom na mogućnost zajedničkog djelovanja ovih dviju oblasti u kontekstu poboljšanja ekonomske situacije i kvaliteta života u zemlji.

## Function of Marketing Management in Organisations for Adult Education

**Abstract:** After adoption of the legal framework in the field of adult education in Sarajevo Canton, interest of educational institutions for operating in this field is higher and higher. However, due to a very non-stimulating environment and a lack of experience in the field, there is a huge number of organisations for adult education that need professional and financial support to survive. Therefore, in this paper work we examine the ways in which marketing management function is organised in three successful, intentionally selected, organisations for adult education, as well as how they create their marketing mix and what do they consider as less or more important in that process. At the beginning of the work, the theoretical base of adult education concept and marketing management, necessary for understanding of obtained results of the research, is presented. Later, after the presentation of methodological framework, we analysed and interpreted the results for each of three defined tasks of the research: determine and describe the type of organisation of marketing management function and the process of marketing decision-making within levels of organisational structure; determine the approach of an organisation in creating single elements of marketing mix through description of main characteristics of each element; and determine opinions of managers towards the importance of every single element of marketing mix for creating positive image of an organisation. In the absence of appropriate literature that links and explains a relation between these two fields, marketing management and adult education, the work can serve as a guide for adult education organisations in decision-making about the aspects covered by this work.

**Key words:** marketing management, organisations for adult education, marketing mix, image of organisation, marketing in education, marketing decision-making.



## Literatura

- Alibabić, Š. 2000. *Teorija organizacije obrazovanja odraslih*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Alibabić, Š. 2011. Konceptualne i organizacione karakteristike daljeg obrazovanja. *Obrazovanje odraslih*, br. 2/2011, str. 83-96. Sarajevo: Bosanski kulturni centar i DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu.
- Avdagić, E. 2012. Metodološki pristupi u istraživanju menadžmenta obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih*, br. 1/2012, str. 25-46. Sarajevo: Bosanski kulturni centar i DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu.
- Avdagić, E. 2016. *Menadžment modeli u organizacijama za obrazovanje odraslih*. Sarajevo: DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu.
- Babić-Hodović, V. 2010. *Marketing usluga*. Sarajevo: Ekonomski fakultet.
- Babić-Hodović, V.; Domazet, A.; Kurtović, E. 2012. *Osnovi marketinga*, četvrto izdanje. Sarajevo: Ekonomski fakultet.
- Brkić, N. 2003. *Upravljanje marketing komuniciranjem*. Sarajevo: Ekonomski fakultet.
- Gartenschlaeger, U.; Sirelius, E. 2010. Cjeloživotno učenje za cijelu Evropu – značaj obrazovanja odraslih u zemljama izvan EU-a. *Obrazovanje odraslih*, br. 1/2010, str. 13-16. Sarajevo: Bosanski kulturni centar i DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu.
- Hanić, H. 2008. *Upravljanje marketingom*. Beograd: Beogradska bankarska akademija, Fakultet za bankarstvo, osiguranje i finansije.
- Kotler, Ph.; Gregor, W. T.; Rodgers, W. H. 1988. The Marketing Audit Comes of Age. *Sloan Management Review: Winter 1989*. br. 30/2, str. 25-43. Cambridge: MIT Sloan School of Management.
- Kotler, Ph.; Keller, K. L. 2012. *Marketing menadžment*. Beograd: Data Status.
- Kulić, R.; Despotović, M. 2005. *Uvod u andragogiju*. Zenica: Dom štampe.
- Staničić, S. 2011. *Menadžment u obrazovanju*. Gornji Milanovac: Centar za marketing u obrazovanju.

### Online izvori

- <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>  
(pristupljeno: 11. 5. 2018)
- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32011G1220%2801%29>  
(pristupljeno: 22. 4. 2018)
- <https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>  
(pristupljeno: 10. 5. 2018)
- <http://www.dvv-international.ba> (pristupljeno: 21. 4. 2018)

<http://nahla.ba> (pristupljeno: 6. 5. 2018)

<http://cpe.ba> (pristupljeno: 21. 4. 2018)

<https://www.it-akademija.com> (pristupljeno: 28. 3. 2018)

Senada Dizdar<sup>1</sup>

Amina Isanović Hadžiomerović<sup>2</sup>

## Časopis *Obrazovanje odraslih* – bibliografska opremljenost i sadržajna analiza objavljenih članaka (2001-2017)

**Sažetak:** Časopisi su najznačajniji mediji formalne znanstvene komunikacije te je zbog toga procjena vrijednosti znanstvenih časopisa postala važna istraživačima koji objavljuju nove rezultate istraživanja kao i onima koji žele biti u toku sa najnovijim istraživačkim rezultatima. U tom kontekstu urađena je i analiza časopisa *Obrazovanje odraslih* s ciljem utvrđivanja promjena koje su nastale u uređivanju časopisa u razdoblju od 2001. do 2017. godine. Ovom općem istraživačkom cilju pristupljeno je preko dva istraživačka zadatka, koji se odnose na analizu identifikacijskih bibliografskih podataka i na sadržajnu analizu časopisa. Prvi istraživački zadatak je bio da se na promatranom uzorku istraže identifikacijski bibliografski podaci koji su se objavljivali (ili se nisu objavljivali) uz članke: ime autora, naslov članka, ustanova u kojoj je autor zaposlen, kontaktna adresa autora; UDK članka, sažetak i ključne riječi na dva jezika, tekući naslov i postojanje literature. U daljoj analizi urađena je zastupljenost autora prema državi iz koje dolazi. Drugi istraživački zadatak odnosio se na sadržajnu analizu objavljenih članaka, pri čemu je posmatrana znanstveno-stručna komunikacija u obrazovanju odraslih, koja odražava kognitivnu teksturu ovog polja. Pažnja je usmjerena na sadržajne elemente poput ključnih riječi, tematskog fokusa i nivoa andragoškog zahvatanja tretiranog fenomena. Analiza je pokazala da časopis od početka ima porast kvaliteta podataka za identifikaciju članaka, da se po učešću autora iz regiona može svrstati u regionalne časopise, ali da tematski još uvijek nije jasno profiliran. Andragoški pristup se umnogome miješa sa pristupom više ili

---

<sup>1</sup> Prof. dr. Senada Dizdar, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo; e-mail: senada.dizdar@ff.unsa.ba

<sup>2</sup> Amina Isanović Hadžiomerović, M.A., viša asistentica, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Odsjek za pedagogiju; e-mail: amina.isanovic@ff.unsa.ba

manje srodnih disciplina, čak ponegdje odstupajući u potpunosti od logike obrazovanja odraslih.

**Ključne riječi:** identifikacijski podaci, časopis, obrazovanje odraslih, sadržajna analiza, znanstvena disciplina.

## Uvod

Časopis *Obrazovanje odraslih*, sa podnaslovom *Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, prvi je i jedini časopis ovog profila u Bosni i Hercegovini. Teme iz oblasti andragogije i obrazovanja odraslih nisu ni u prošlosti bile nepoznanica na bosanskohercegovačkom području i prisutne su već od austrougarskog perioda (1878. do 1918. godine), kad se pojavljuju prvi znanstveni i stručni časopisi. Među njima značajno mjesto zauzimaju pedagoški listovi: Školski vjesnik (1894.), Školski glasnik (1910.), Učiteljska zora (1905.) i Srpska škola (1907.),<sup>3</sup> što svakako predstavlja temelj za razvoj andragoških istraživanja i razvoj časopisa iz oblasti andragogije.

Časopis *Obrazovanje odraslih* pokrenut je 2001. godine u Sarajevu kao zajednički projekat Bosanskog kulturnog centra iz Sarajeva i Njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International – Ured za Bosnu i Hercegovinu), koji uz podršku Ministarstva za privrednu suradnju i razvoj SR Njemačke finansira štampanje časopisa od samog početka njegovog izlaženja. Uređivački kolegij čine ugledni znanstvenici iz šireg područja društvenih i humanističkih znanosti, iz naše zemlje i nekih zemalja regiona.

Časopisi su nedvojbeno oslonac u sagledavanju kulture jedne profesije. U njima se javnosti predstavljaju ciljevi, strukture i vrijednosti za koje se profesija zalaže. Oni su slika stanja u kojem se određena profesija nalazi, pa zato svaki od njih nastoji jasno iskazati svoj profil, što je urađeno i u prvom broju *Obrazovanja odraslih* u tekstu pod naslovom *Riječ glavnog i odgovornog urednika*, koji potpisuje prvi glavni i odgovorni urednik prof. dr. Mujo Slatina (2001a: 9), gdje kaže:

„U časopisu će se naći naučni, stručni i pregledni radovi te komentari i

<sup>3</sup> Svakako da bi se ovim listovima mogli dodati i listovi koji obuhvataju i teme iz obrazovanja odraslih i andragogije koji su kategorisani u vjerske časopise poput *Dabro-bosanski istočnik* (1887.) „list za crkveno-prosvjetne potrebe srpsko-pravoslavnog sveštenstva u Bosni i Hercegovini“ ili *Muallim* (1907.) „list za pouku i staleške interese muallima i imama u Bosni i Hercegovini“ ili književni listovi: *Bosanska vila* (1885.), *Zora* (1896.), *Nada* (1895.), *Behar* (1900.), i mnogi drugi listovi koji često u podnaslovu imaju da su i prosvjetni i kulturni.

informacije o novijim istraživačkim rezultatima i postignućima iz prakse. U njemu će, također, biti mjesta i za prijevode značajnih tekstova iz inostrane periodike ili prijevode odlomaka iz svjetski vrijednih djela koji tretiraju problematiku obrazovanja odraslih. Prikazi, recenzije i bibliografije će također biti rado viđeni gosti ovog časopisa.“

Slično je navedeno i u *Uputama saradnicima* 2001. (1-3: 127) gdje se najavljuje profil časopisa i navodi da će „objavljivati stručne i naučne radove, saopćenja i recenzije, vijesti iz andragogije i prosvjetno-kulturnog života u našoj zemlji i izvan nje“.

Politika uređivanja časopisa, sa nešto manjim izmjenama, ostala je nepromijenjena i kasnije, te posljednje *Uputstvo za autore priloga* iz 2016. (1: [111]) o časopisu donosi slijedeću informaciju: „Časopis *Obrazovanje odraslih/Adult Education* objavljuje originalne naučne i stručne radove iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Časopis objavljuje i saopćenja, recenzije, dokumente i informacije o praksi i politici obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini i regionu, prikaze i osvrte, aktuelne članke iz stranih časopisa, kao i informacije o značajnim događajima iz zemlje, regiona, Europe i svijeta koji se odnose na obrazovanje i učenje odraslih.“

Iz ovih kratkih navoda o profilu časopisa jasno se iščitava da je preuzeo veoma ozbiljan zadatak da popuni bjelinu nedostatka ove vrste časopisa te je u sebi sažeo i istraživačke i stručne prakse, ali i zadatak da bude glasilo koje će informirati o najznačajnijim događajima u regiji i svijetu, donositi značajne dokumente, kao i prijevode radova, što se odrazilo i na nekonzistentnost rubriciranja časopisa, te u tom kontekstu i problem odabira metodologije koja bi jasno prikazala njegov status i utjecaj.

## Metodološki okvir

U analizi časopisa pošlo se od toga da su časopisi jedan od temeljnih nositelja znanstvene komunikacije i vrijedan pokazatelj promjena i dolazećih trendova te da je zbog toga važno istražiti na koji su se način te promjene odražavale u uredničkim politikama i nagovještavale nove istraživačke pravce u polju obrazovanja odraslih. Za ova istraživanja uobičajeno je koristiti bibliometrijske analize koje su već primjenjivane u oblasti istraživanja obrazovanja odraslih (npr.

Müller 2006).<sup>4</sup> Također je provedena sadržajna analiza, varijanta sumativne analize. Unutar ovog pristupa, istraživač se orijentira ka identificiranju i kvantificiranju određenih riječi ili sadržaja u tekstu s ciljem razumijevanja kontekstualne upotrebe ekstrahiranih sadržaja (Hsieh & Shannon 2005: 1283). Zbog činjenice da objedinjuje kvantitativni i kvalitativni pristup, sumativna sadržajna analiza često se primjenjuje pri analizi udžbenika, časopisa te drugih vrsta znanstvene i stručne publikacije.

Opći cilj ovog istraživanja jeste provesti analizu *časopisa Obrazovanje odraslih* s ciljem utvrđivanja promjena koje su nastale u uređivanju časopisa u razdoblju od 2001. do 2017. godine. U skladu s time, definirana su dva istraživačka zadatka:

- istražiti identifikacijske bibliografske podatke koji su se objavljivali (ili se nisu objavljivali) uz članke: ime autora, naslov članka, ustanova u kojoj je autor zaposlen, kontaktna adresa autora; UDK članka, sažetak i ključne riječi na dva jezika, tekući naslov i postojanje literature. U časopisu *Obrazovanje odraslih* prikupljeni su podaci o opremljenosti kategoriziranih članaka, pri čemu je korišten referentni model T. Šecera (1998: 172-189) ustanovljen za ispitivanje hrvatskih znanstvenih časopisa osnovnim sastavnim elementima za njihovu bibliografsku identifikaciju;
- analizirati osnovna obilježja znanstveno-stručnog diskursa u obrazovanju odraslih u naznačenom periodu. Jedinice analize čine: tematski fokus brojeva časopisa, ključne riječi, nivo andragoškog zahvatanja tretiranog fenomena, te zastupljenost temeljnih grana obrazovanja odraslih/ andragogije<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Istraživanje „polja“ obrazovanja odraslih prošlo je kroz nekoliko faza. Prva se odnosila na istraživanja tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, kad su se vodile rasprave o opsegu filozofskog karaktera usredotočujući se na pitanja epistemologije, fokusirajući se na obrazovanje odraslih kao disciplinu ili jedinstveno polje znanja (Fejes, Andreas; Nylander, Erik 2015, prema Hirst 1974; Bright 1989). Ove rasprave i istraživanja donijeli su krajem devedesetih konsenzus o epistemološkom statusu discipline i utvrdili da je ovo polje interdisciplinarno i da koristi metodologije iz različitih disciplina (Fejes, Andreas; Nylander, Erik 2015, prema Fejes & Salling Olesen 2010; Larsson 2010; Rubenson 2000). Kao važna metodologija u analizi tih pokazatelja koristila se bibliografska metoda utemeljena u informacijskim znanostima.

<sup>5</sup> Na prostorima južnoslavenskog govornog područja ustalila se upotreba termina *andragogija* za imenovanje znanstvene discipline, dok se termin *obrazovanje odraslih* češće koristi za označavanje domena praktičnog djelovanja. Međutim, pod utjecajem strane literature i sve češće upotrebe međunarodnih akata, i kod nas se termin *obrazovanje odraslih* počinje koristiti za imenovanje područja znanstvenog i istraživačkog djelovanja, pa i znanstvene discipline. U engleskom i njemačkom govornom području sintagma *obrazovanje odraslih* (engl. Adult Education; njem. Erwachsenenbildung) koristi se podjednako za imenovanje znanstvenog polja i domene praktičnog djelovanja.

## ***Analiza časopisa Obrazovanje odraslih***

### ***Analiza identifikacijskih bibliografskih podataka***

Analiza časopisa počiva na premisama koje pripadaju informacijskim znanostima, a metodologija je utemeljena u bibliografskoj analizi časopisa i članaka.

Osnovni postulat od koga se krenulo je da je svaki znanstveni članak (prilog) element strukture građevine znanja, na što nas upućuje Ortega hipoteza<sup>6</sup>. Prema toj hipotezi, znanstvenu periodičnu publikaciju shvatamo kao mjesto komunikacije unutar znanosti, odnosno komunikaciju između znanstvenika, što predstavlja hermeneutički krug razumijevanja strukture znanosti u kojem svaki članak ima istu informacijsku vrijednost.

Drugi je važan postulat (i on potiče iz informacijskih znanosti) da publikacija u sebi sjedinjuje komunikacijsku, dokumentacijsku i arhivsku funkciju. Dakle, publikacija je medij (komunikacijski kanal) u kojem se nalaze novostvorene informacije u vremenskoj ravni, a koji ostvaruje više funkcija: komunikacijsku – u smislu obraćanja znanstvenoj javnosti, dokumentacijsku – u smislu trajnog zapisa o iznesenoj problematici, te arhivsku u smislu svjedočenja o njegovom postojanju. (Bakaršić 1999: 34-35). Da bi se te funkcije ostvarile, svaki časopis i članak mora imati dovoljan broj (meta)podataka za identifikaciju.

A da bi znanstveni časopisi zadovoljili potrebe znanstvenika, uredništva časopisa osiguravaju im mogućnost identifikacije pojedinih članaka, navodeći uz njih neophodne identifikacijske elemente. Na temelju višestoljetnog iskustva s objavljivanjem znanstvenih informacija, nastale su međunarodne i nacionalne preporuke i norme kojima se nastoji ujednačiti način uređivanja i oblikovanja znanstvenih časopisa. To omogućuje da pojedinačan članak u publikaciji razmatramo kao zaseban entitet koji se može bibliografski opisati, a sljedstveno tome i evaluirati s obzirom na (meta)podatke koji ga opisuju. U pitanju je, dakle, kvantitativna metoda preko koje ćemo razmatrati formalnu komunikaciju znanstvenog časopisa.

Struktura formalne znanstvene komunikacije oblikuje sekundarne informacijske službe – baze podataka. Ovi servisi registriraju mnoštvo članaka iz velike lepeze članaka. Cilj časopisa je da se uključe u te baze i da postanu dio

<sup>6</sup> Ortega hipoteza je jedna od temeljnih hipoteza informacijskih znanosti, po kojoj je svaki određeni znanstveni rad vrijedna opeka u zgradi znanosti.

referentnih indeksiranih baza (ISI indeksi citatnosti).

Mada je teško tačno utvrditi kriterije prilikom izbora za baze podataka, važno je ipak znati da osnovu čini analiza formativnih elementa za oblikovanje časopisa i članaka.

Od pojavljivanja časopisa 2001. do 2017. godine, kroz 17 godišta (volumena) ukupno je izašlo 39 brojeva, ali 36 svezaka, jer je prve godine izašao jedan svezak kao trobroj i sedamnaeste godine jedan svezak kao dvobroj. Časopis je u prvih pet godina izlazio kao trobroj, ali je broju 1. iz 2006. godine u *Uvodniku* glavni i odgovorni urednik prof. dr. Jusuf Žiga naveo da će časopis, zbog nedostatka finansijskih sredstava, ubuduće izlaziti dva puta godišnje. Jedan sveščić izlazi i 2017. godine, jer je u cilju poboljšanja kvaliteta uveden *peer review* recenzentski postupak te je broj radova sa pozitivnim recenzijama bio dovoljan samo za jedan broj.

U formalnom smislu, časopis je od samog početka zadovoljavao oblikovne elemente za izgled časopisa, a to su: 1. naslov časopisa/uporedni naslov na engl.; 2. ISSN: 1512-8784; 3. UDK: 374.7, 4; godina izdavanja; 5. volumen, odnosno godište izlaženja, broj tekućeg sveščića; 6. periodičnost izlaženja (četveromjesečno, šestomjesečno); 7. paginacija; 8. mjesto izdavanja (Branilaca Sarajeva 24/2, 71 000 Sarajevo); 9. naziv izdavača i nakladnika (Bosanski kulturni centar Sarajevo i Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu); 10. sastav uredništva i izdavačkog savjeta s podatkom o prebivalištu svakog člana.

Nešto drugačija slika je sa podacima vezanim za oblikovne elemente za članke prema modelu T. Šercera (1998: 172-189). U analizi su kao kriteriji uzeti sljedeći oblikovni elementi za identifikaciju članaka: 1. ime autora; 2. naslov članka; 3. ustanova u kojoj je autor zaposlen; 4. kontaktna adresa autora; 5. kategorija članka; 6. UDK članka; 7. sažetak i ključne riječi na dva jezika; 8. tekući naslov (je li potpun ili nepotpun); 9. datum primitka članka u uredništvo, 10. datum prihvatanja članka.

Kao element za analizu dodata je i Literatura, koja je obavezan dio znanstvenih radova, a koja nije bila stalni element članaka u časopisu *Obrazovanje odraslih*. S obzirom na to da nije postojala kategorizacija članaka, za kategorizaciju je korištena i Literatura kao oblikovni element za kategorizaciju članka. Za objašnjenje podataka koji se pojavljuju kao identifikacijski elementi



uz članke korišten je tekst Ivane Hebrang Grgić *Bibliografska opremljenost i dostupnost članaka u hrvatskim znanstvenim časopisima* (2007: 79-88).

**Tabela br. 1:** Oblikovni elementi za identifikaciju članaka i objašnjenja

Podaci uz članak	Objašnjenje
Naslov	Najosnovniji identifikacijski element članka.
Imena autora	Ime autora (svih, ako ih ima više ili korporativnog tijela) i naslov članka, najosnovniji su identifikacijski elementi članka.
Naziv i adresa ustanova u kojima rade autori	Pretpostavlja se da je znanstveni ugled ustanove povezan s kvalitetom članka. Podatak o ustanovi važan je i zbog lakšeg kontakta s autorom ako uz članak nije posebno navedena kontaktna adresa.
Sažetak	Pomagalo u pretraživanju literature putem kojeg se primarni dokument dovodi u vezu sa upitom korisnika. Više ili manje potpun opis primarnog dokumenta. Sredstvo u službama tekućih upozorenja i baza podataka, koje može biti efikasno sredstvo za informiranje o najnovijoj literaturi i dostignućima u određenom području.
Sažetak na stranom jeziku	Osvjetljavanje sadržaja dokumenata napisanih na stranom jeziku (većina servisa i izdavača prakticira objavljivanje apstrakta na dva jezika). Štampanje i distribucija apstrakta omogućava pripadnicima jezički raznorodnih korisnika efikasno čuvanje svijeta informacija u određenom polju informacija i za određeno polje interesovanja.
Ključne riječi	Informacijska funkcija. Pomagalo u pretraživanju. Vodič kroz oblast.
Ključne riječi na stranom jeziku	Informacijska funkcija. Pomagalo u pretraživanju. Vodič kroz oblast.
UDK broj	Klasifikacija sadržaja. Pomagalo u pretraživanju. Efikasan sistem za organizaciju znanja i upravljanje dokumentima.
Kategorizacija članaka	Kategorizacija se provodi u skladu s međunarodnim normama i preporukama. Osigurava kvalitet časopisa.
Datum prijema članka i datum prihvatanja članka	Utvrđivanje prvenstva u objavljivanju informacija i utvrđivanje prava na intelektualno vlasništvo. Zaštita autora i uredništva od negativne kritike ako su neki stavovi ili podaci iz članka u međuvremenu znanstveno opovrgnuti. Objavljivanje datuma je etičke prirode i uredništva časopisa trebala bi objavljivati članke prema vremenskom slijedu njihovog pristizanja u uredništvo. Svjedočanstvo o recenzentskom postupku tokom kojega je rad eventualno promijenjen kako bi nastala konačna inačica.

Tekući naslov: Skraćeni naslov časopisa, godina, broj volumena, broj tekućeg sveščića, stranice članka od-do	Tekući naslov štampa se na svakoj stranici periodične publikacije, a sadrži podatke nužne za brzu identifikaciju. Tekući naslov može biti na bilo kojem mjestu, ali uvijek na istom na svakoj stranici. Potpuni tekući naslov sastoji se od naslova časopisa (može i skraćeni), datuma (dan, mjesec i godina, ili samo godina izlaženja), broja sveska, broja sveščića, naslova članka (može i skraćeni), imena autora ili prvog autora, a ako je moguće i broja stranica koje obuhvata članak. Tekući je naslov nepotpun ako nema dovoljno podataka za jednoznačnu identifikaciju članka.
Literatura	Popis isključivo onih djela koja su korištena u znanstvenom radu.

U analizi iz ovog modela nisu korišteni podaci vezani za datum primitka članka u uredništvo niti datum prihvatanja članka, kao ni kategorizacija članaka jer nisu navođeni uz članke.

U časopisu *Obrazovanje odraslih* u 17 volumena (od 2001. do 2017.) objavljeno je ukupno 366 priloga, među kojima nisu ubrojane samo *Upute autorima*. Prilozi su razvrstani po rubrikama. Od 2001. do 2012. godine navođene su sljedeće rubrike: Riječ glavnog i odgovornog urednika/ce; Tema broja; Aktuelne teme; Istraživanja; Sagledavanja; Pregledi i iskustva; Iz prakse obrazovanja odraslih; Prikazi/Osvrti; U povodu; Pedagoška radionica u radu s odraslima; Iz kulture.

Rubriciranje je od 2012. godine nešto drukčije, pa se pojavljuje generički naziv za priloge, Članci, koji obuhvata naučne, stručne, pregledne radove i istraživanja, a prisutne su i rubrike: Dokumenti; Hronike; Polemike; Iz prakse obrazovanja odraslih; Osvrti; Prikazi knjige; Riječ glavnog i odgovornog urednika/ce.

**Tabela br. 2:** Broj priloga po godinama

Godina, godište, broj	I (2001) br. 1-3	II (2002) br. 1-3	III (2003) br. 1-3	IV (2004) br. 1-3	V (2005) br. 1-3	VI (2006) br. 1-2	Ukupno
Broj priloga	16	34	26	31	25	29	161
Godina, godište, broj	VII (2007) br. 1-2	VIII (2008) br. 1-2	IX (2009) br. 1-2	X (2010) br. 1-2	XI (2011) br. 1-2	XII (2012) br. 1-2	Ukupno
Broj priloga	22	22	19	17	16	13	127
Godina, godište, broj	XIII (2013) br. 1-2	XIV (2014) br. 1-2	XV (2015) br. 1-2	XVI (2016) br. 1-2	XVII (2017) br. 1-2	Ukupno	
Broj priloga	13	16	16	18	9	78	

Za dalje istraživanje uzeti su radovi koji bi se po svojim oblikovnim elementima i sadržajem mogli svrstati u: znanstvene; stručne; pregledne radove; studije slučaja, mada nemaju uvijek sve karakteristike tih vrsta radova. To se osobito odnosi na prva godišta pojavljivanja časopisa.

Nakon analize priloga utvrđeno je da ovoj kategoriji radova pripada 194 rada ili 53% od ukupnog broja radova. Osnovni oblikovni elementi uzeti u razmatranje prilikom analize 194 članka su: naslov, imena autora, naziv i adresa ustanova u kojima rade autori, sažetak, ključne riječi, sažetak na stranom jeziku, ključne riječi na stranom jeziku, UDK broj, kategorizacije članka, skraćeni naslov časopisa, godina, broj volumena, broj tekućeg sveščića, stranice članka od-do, literatura.

Oblikovni elementi koji su identificirani od prvog broja su ime autora i naslov članka. Od trećeg godišta (2003, vol. 3) ustaljeno se pojavljuje afilijacija autora, to jest navodi se institucija iz koje dolazi. Od sedmog godišta (2007, vol. 7) navodi se skraćeni naslov, ali ne i volumen, godina i godišta u tekućem naslovu, što ostaje do kraja izlaza časopisa. Indeksiranje članaka dodjeljivanjem broja iz Univerzalne decimalne klasifikacije (UDK-a broj) postalo je sastavni dio informacije o članku od 14. volumena (2014, vol. 14). Literatura nije uvijek bila sastavni dio članka i pojavljivala se i pod nazivom Bilješke, ali je naziv Literatura kao obavezni dio članka ustaljen od osmog volumena (2008, vol. 8).

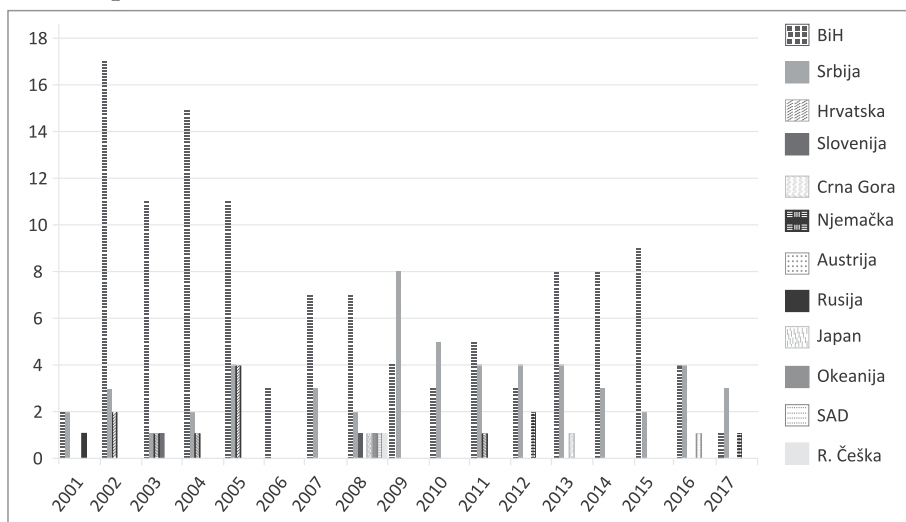
Daljnja analiza je usmjerena na porijeklo autora, da bi se ispitala mreža saradnika s ciljem ustanovljenja internacionalnosti i recepcije časopisa.

**Tabela br. 3:** Afilijacija autora po državama

Država	I (2001) br. 1-3	II (2002) br. 1-3	III (2003) br. 1-3	IV (2004) br. 1-3	V (2005) br. 1-3	VI (2006) br. 1-2
BiH	2	17	11	15	11	3
Srbija	2	3	1	2	4	
Hrvatska		2	1	1	4	
Slovenija			1			
Rusija	1					
Ukupno	5	22	14	18	20	

Država	XIII (2013) br. 1-2	XIV (2014) br. 1-2	XV (2015) br. 1-2	XVI (2016) br. 1-2	XVII (2017) br. 1-2
BiH	8	8	9	4	1
Srbija	4	3	2	4	3
Crna Gora	1				
Austrija				1	
Njemačka					1
Ukupno	13	11	11	9	5

### Grafički prikaz br. 1



Ukupno je iz BiH bilo 119 radova (61 %), iz Republike Srbije 54 (28 %), Republike Hrvatske 9 (5 %), Njemačke 3 (1,5 %), Republike Slovenije 2 (1 %) i po jedan rad iz Crne Gore, Austrije, Rusije, SAD, Japana, Okeanije, Republike Češke. Analizom je utvrđeno da je većina radova iz Bosne i Hercegovine, ali da zahvaljujući 28 % radova iz Republike Srbije, 5 % radova iz Republike Hrvatske te 2 % radova iz Slovenije i Crne Gore časopis ima regionalni karakter sa 35 % radova iz regije.

Mogući razlog izostanka drugih autora je jezička barijera, jer je većina radova objavljena na standardnim jezicima sa prostora bivše Jugoslavije, što je

uobičajena praksa za „periferne znanosti“ ili discipline koje se tek konstituiraju kao znanost na određenom području i koriste etnički / maternji jezik u znanstvenom objavljivanju.<sup>7</sup>

Jedan od važnih elemenata u vrednovanju kvaliteta je postojanje sažetka i ključnih riječi, koji bi trebali biti zastupljeni i na stranom jeziku. Ovdje je urađena samo kvantitativna analiza, koja pokazuje razvoj uređivačke politike na unapređenju kvaliteta časopisa.

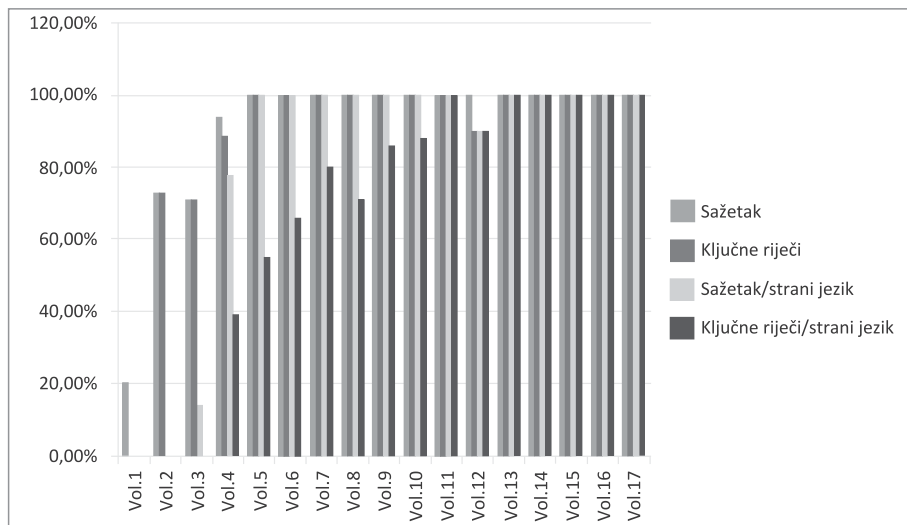
**Tabela br. 4:** Analiza sažetaka i ključnih riječi

	Vol. 1.	Vol. 2.	Vol. 3.	Vol. 4.	Vol. 5.	Vol. 6.	Vol. 7.	Vol. 8.	Vol. 9.
Sažetak	1/5	16/22	10/14	17/18	20/20	3/3	10/10	14/14	12/12
Ključne riječi	-	16	10	16	20	3	10	14	12
Sažetak / strani jezik	-		2	14	20	3	10	14	12
Ključne riječi / strani jezik	-			7	11	2	8	10	8

	Vol. 10.	Vol. 11.	Vol. 12.	Vol. 13.	Vol. 14.	Vol. 15.	Vol. 16.	Vol. 17.
Sažetak	8/8	9/10	9/9	13/13	11/11	10/10	9/9	4/4
Ključne riječi	8	9	9	13	11	10	9	4
Sažetak/strani jezik	8	9	9	13	11	10	9	4
Ključne riječi/ strani jezik	7	9	9	13	11	10	9	4

<sup>7</sup> Tri su značajke znanstvene periferije: 1. Veličina znanstvene zajednice je relativno mala prema područjima tekućeg istraživanja: za samostalni mehanizam regulacije znanstvenog procesa broj znanstvenika je važniji nego veličina države. 2. Neuravnoteženost sa društvom: zbog svoje veličine (nedovoljnog broja znanstvenika) nema vlastite regulacione mehanizme kakvi postoje u razvijenim zemljama, u kojima je znanstvena sfera jedan od društvenih faktora pri postupku donošenja odluka. 3. Komunikacijske zapreke: među važnijim su sociokulturne barijere, a među njima jezička. Korištenje stranog jezika, a ne maternjeg, ima veoma negativne efekte na kulturu etničke skupine. Velike prepreke su tehničke prirode (digitalni jaz), novčane, te informacijske (tradicionalni pristup obrazovanju). (Vidi Maričić, S. 2007). Časopisi znanstvene periferije – prema zajedničkoj metodi vrednovanja njihove znanstvene komunikabilnosti. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 50, 1-2 (2007), 64-65.

### Grafički prikaz br. 2



Analiza pokazuje da su se sažetak i ključne riječi navedeni na bosanskom, srpskom, hrvatskom ili crnogorskom, uporedo sa prijevodom na njemački ili engleski jezik, kao sastavni element članka u potpunosti ustalili od 12 volumena.

U narednom dijelu rada bit će predstavljeni rezultati čiji je cilj bio analizirati sadržaj časopisa u odnosu na temeljne elemente disciplinarne strukture obrazovanja odraslih. U istraživanjima slične orijentacije nailazimo na termin *kognitivna tekstura*, a on obuhvata sadržaj radova te ključne koncepte i teme (više u Keiner 2002). Pošlo se od premise da publiciranje predstavlja temeljni komunikativni čin koji generira, nastavlja i reproducira proces samoorganizacije jedne discipline (ibidem: 88). Autori svojim priložima u publikacijama konstituiraju tematski i metodološki strukturiran komunikacijski prostor. Znanstvena publikacija predstavlja jedan od najvitalnijih dijelova znanstvene discipline, nešto što garantira njen opstanak unatoč nedovoljnoj institucionaliziranosti.

#### ***Analiza kognitivne teksture obrazovanja odraslih na primjeru sadržaja časopisa Obrazovanje odraslih***

U andragoškoj misli na ovim prostorima izdvaja se nekoliko predodžbi o znanstvenom identitetu andragogije/obrazovanja odraslih, i to prevashodno

referirajući se na njen odnos prema pedagogiji. Samolovčev (1993: 5-6) definira dva pristupa u izučavanju andragoške teorije – jedan, koji je vidi kao *univerzalnu teorijsku misao* o obrazovanju odraslih unutar opće pedagoške misli i drugi, koji prepoznaje *teorijsku misao andragoške orijentacije*, izdvojenu i relativno osamostaljenu u odnosu na pedagošku, filozofsku i sociološku misao. Kulić i Despotović (2001: 24) navode tri osnovna pogleda na andragogiju razvijena do kraja XX stoljeća:

- andragogija kao pedagoška disciplina
- andragogija kao relativno samostalna znanost u okviru opće znanosti o odgoju
- andragogija kao vještina, metod, teorija ili model učenja odraslih.

Pastuović (1999), sa druge strane, razrađuje ideju integralne znanosti o odgoju i obrazovanju čiji normativni dio čine pedagogija i andragogija, te sa ostalim edukološkim znanostima grade jedinstven sistem. Globalno posmatrano, može se kazati da se na prostorima zemalja zapadnog Balkana andragogija konstituirala kao samostalna znanost o obrazovanju i učenju odraslih osoba (Matijević 2011: 229). No, dubinski uvid traži da se postavi pitanje: *o kojem nivou organiziranosti i disciplinarizacije andragogije možemo govoriti kada je u pitanju prostor Bosne i Hercegovine?*

Iz neizdiferenciranosti problema andragoškog proučavanja, nedostatka specijaliziranih znanstvenih institucija kao što su univerzitetske katedre i instituti, proizlazi oskudnost andragoških i andragogijskih izvornih znanstvenih istraživanja i refleksija. Štaviše, za obrazovanje odraslih u BiH može se kazati da predstavlja program bez istraživačke prakse.

Pošlo se od postavki da domen određenog znanstvenog područja kakvo je obrazovanje odraslih čine tri komponente: znanstvena, političko-prakseološka i kurikulumsko-prakseološka (Pastuović, 1999: 89). S tim u vezi, u radu se pretpostavilo da će predmetni korpus sadržajno pokrivati sve tri navedene komponente. Premda bi za analizu ove vrste bilo značajno utvrditi u kojem omjeru je svaka sastavnica zastupljena, u ovom slučaju nije bilo moguće izvesti pouzdane zaključke, budući da, kako je ranije navedeno, prilozi nisu kategorizirani prema vrsti radova. Stoga je pažnja usmjerena na analizu sadržajnih elemenata poput ključnih riječi, tematskog fokusa i nivoa andragoškog zahvatanja tretiranog fenomena.

### *Tema broja*

Kako je u prvom dijelu rada naznačeno, u početnom razdoblju izlaženja časopis je uglavnom bio tematski definiran te su članci objavljivani u njemu tretirali zadati fenomen iz više perspektiva. Nerijetko su to bile potpuno različite znanstvene discipline (npr. medicina, sociologija, filozofija, ekonomija), te mnogovrsni profesionalni profili (univerzitetski nastavnici i praktičari u obrazovnim institucijama svih nivoa, uposlenici u nevladinim organizacijama i sl.). Unatoč toj raznolikosti, definiranjem teme broja uređivački kolegij svjedoči o prepoznatom prioritetnom području razvoja i analize obrazovanja odraslih u datom trenutku.

**Tabela br. 5:** Tema broja *Obrazovanja odraslih* u periodu 2001-2010. godina

SVEZAK	TEMA BROJA
2001, Vol. I, br. 1	Perspektive i problemi obrazovanja odraslih
2002, Vol. II, br. 1	Menadžment u obrazovanju
2002, Vol. II, br. 2	Obrazovanje i mediji
2002, Vol. II, br. 3	Edukacija odraslih u funkciji zaštite zdravlja mladih
2003, Vol. III, br. 1	Uloga direktora u rješavanju konfliktnih situacija u školi
2003, Vol. III, br. 3	Andragogija u školi
2004, Vol. IV, br. 1	Organizacija, planiranje i kultura komuniciranja u obrazovanju odraslih
2005, Vol. V, br. 3	Obrazovanje odraslih – aktuelno stanje i perspektive
2006, Vol. VI, br. 1	Obrazovanje za Evropu
2006, Vol. VI, br. 2	Internacionalna konferencija „Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – ključni faktori za ekonomsku i socijalnu obnovu u jugoistočnoj Evropi“, Sarajevo, 19. i 20. septembar 2006. godine
2007, Vol. VII, br. 1	Inkluzija u odgojno-obrazovnim institucijama
2008, Vol. VIII, br. 1	XIII svjetski kongres komparativnih pedagoga
2008, Vol. VIII, br. 2	Političko obrazovanje i demokracija
2009, Vol. IX, br. 1	Interkulturalni dijalog
2010, Vol. X, br. 1	Obrazovanje odraslih u zemljama izvan Evropske unije

Iz navedenih tema uočavamo nakanu da se *Obrazovanje odraslih* u svom prvom razdoblju izlaženja usredsređeno bavi određenim fenomenima koji su se prvi put u bosanskohercegovačkom znanstvenom diskursu mogle čitati upravo na



stranicama ovog časopisa. Istovremeno, izborom određenih tema autori i urednici dali su svoj doprinos u promišljanju obrazovanja odraslih u novijoj historiji Bosne i Hercegovine. Naime, u prvom broju tematski definiranom kao *Perspektive i problemi obrazovanja odraslih*, iz pera tadašnjeg urednika profesora Muje Slatine, nalazimo tekst „U potrazi za novim perspektivama obrazovanja odraslih“. Autor ovdje ukazuje na činjenicu da obrazovanje odraslih ima dugu tradiciju postojanja u Bosni i Hercegovini, kada su se razvile prepoznatljive metode, oblici rada i organizacijski modeli. Ne prenebregavajući značaj bogatog nasljeđa u obrazovanju odraslih, autor nastavlja kako, ipak, 21. stoljeće traži novo obrazovanje, a time i obrazovanje odraslih, koje „treba usmjeriti na koncepciji društva koje uči“ (Slatina 2001b: 51). U istom tematskom broju, Sava Bogdanović piše o trendovima promjena i razvoja u obrazovanju odraslih, gdje starim konceptima suprotstavlja nove, koji bi ih trebali zamijeniti u praksi i obrazovnoj politici (npr. umjesto trajnog zaposlenja trajna zapošljivost, a ona nužno implicira trajno učenje). Autor primjećuje da obrazovanje odraslih prestaje biti društveni pokret „jer se, *via facti*, uklopilo u glavni tijek procesa cjeloživotnog učenja“ (Bogdanović 2001: 61).

Naša znanstvena i stručna javnost relativno odnedavno posvećuje pažnju problemima menadžmenta u obrazovanju. Među prvim značajnijim nastojanjima u tome pravcu vrijedno je spomenuti da je prvi broj časopisa *Obrazovanje odraslih* u 2002. god. bio posvećen temi menadžmenta u obrazovanju. U tome broju radove objavljuju znanstvenici različitog usmjerenja – kako oni koji se bave znanostima o odgoju i obrazovanju (Alibabić 2002; Slatina 2002) i psihologijom (Dizdarević 2002) tako i oni čije je područje užeg interesovanja ekonomija (Šunje 2002). Prema karakteru radova i multidisciplinarnom pristupu fenomenu menadžmenta u obrazovanju, za ovaj broj obrazovanja odraslih može se reći da predstavlja svojevrsnu propedeutiku u jednu disciplinu koja se kod nas tek pomaljalo.

Iako drugi broj iz 2004. godine nema eksplicite formuliranu temu, svi tekstovi u njemu objavljeni jasno govore o obrazovanju odraslih u međunarodnim okvirima, a to se smješta u tada aktuelan proces evropeizacije. Iako ćemo u mnogim kasnijim brojevima naći priloge o obrazovanju odraslih u susjednim zemljama, ovaj broj je poseban po tome što nudi uvide izvan tog područja. Tako možemo čitati o iskustvima iz Kanade (Coates 2004), Tunisa (Knani Gsouma 2004), Albanije (Kurti/Blanken 2004), Makedonije (Strewe 2004), skupa sa Slovenijom (Rečnik 2004) te Srbijom i Crnom Gorom (Despotović/Popović/

Pejatović 2004). Značajno je primijetiti kako se u ovom broju javlja vrijedna analiza obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini, koju potpisuje profesorica Mirjana Mavrak. Značaj ovog rada ogleda se u činjenici da prije i poslije gotovo da nemamo relevantne analize prošlosti i savremenosti obrazovanja odraslih kod nas. S tim u vezi, autorica tekst zaključuje: „Interesantno je, međutim, da trag o sistemu predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog ili univerzitetskog obrazovanja postoji. Zakone o ovim djelatnostima niko nije doveo u pitanje, rat ih nije uništio, stare su stvari dorađivane, a nove ideje finansirane. Jedino je obrazovanje odraslih nastavilo svoje raštrkano bivanje po izvještajima nevladinih organizacija, pojedinačnim naporima da se organiziraju andragoške škole, te imperativom za stalnim profesionalnim usavršavanjem (nastavnog kadra, uglavnom!), koje se isključivo koncentrira na obrazovanje za kompetenciju, zanemarujući time obrazovanje za osobni razvoj i dobrobit u sferi mentalnog zdravlja (Mavrak 2004: 65).

U narednim brojevima aktualizirana su pitanja poput: uloge andragoga u školi, uloge direktora u konfliktnim situacijama, te međugeneracijskog odnosa u kome je za kvalitetan odgojno-obrazovni rad neophodan educiran nastavni kadar, tj. adekvatan rad sa odraslima. Tema prvog broja iz 2006. bila je Obrazovanje za Evropu. Opredjeljivanjem za ovu temu, urednički kolegij, kako stoji u uvodnom obraćanju, ističe da učešće u evrointegracijskim procesima najprije podrazumijeva edukaciju, osvještavanje „potrebe vlastitog osposobljavanja za aktivno sudjelovanje u svemu onome što taj pojam sublimira, od zavidne ekonomske razvijenosti i socijalne sređenosti pa do zaštite ljudskih prava“ (Žiga 2006: 13).

Teme narednih brojeva samo prividno djeluju kao da nisu andragoški oposebljene (Interkulturalni dijalog, Inkluzija u odgojno-obrazovnim ustanovama, Političko obrazovanje i demokracija). Međutim, svaki od navedenih brojeva aktualizira nužnost komunikacije unutar edukološkog sistema i okupljanja spoznaja raznih znanstvenih područja u cilju što kompetentnijeg promišljanja uloge i pozicije odraslih i njihovog obrazovanja u današnjem vremenu. Posljednji tematski definiran broj tretira obrazovanje odraslih izvan Evropske unije. Predstavljajući iskustva iz regije jugoistočne Evrope i Ruske Federacije, ovaj broj, uz nekoliko kasnijih, pruža najsvežije uvide u komparativnu andragogiju i pristupe politikama obrazovanja odraslih.

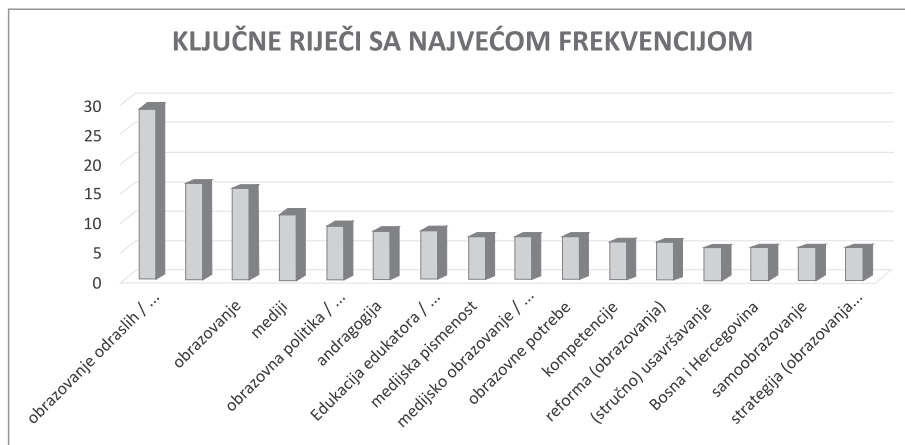
### *Ključne riječi*

Naredni istraživački zadatak uključivao je analizu ključnih riječi navedenih uz sažetke. Tamo gdje nisu uvrštene ključne riječi, a tekst je po prirodi znanstveni ili stručni članak (prikazi i osvrti, kao i dokumenti obrazovnih politika izuzeti su iz analize), one su ekstrahirane iz naslova članka. Identificirane su ukupno 723 pojedinačne ključne riječi. Ovo svjedoči o raznovrsnosti tema, pristupa, teorijskih modela i disciplinarnih pozicija u analiziranim tekstovima. Istovremeno, primjetno je odsustvo nekih od temeljnih andragoških pojmova (odrasla osoba, odraslost, zrelost, uloge, motivacija, barijere i sl.), ali i prisustvo pedagoških termina ili onih iz drugih manje ili više srodnih disciplina (ovisnost, droga, dijete, mladi, škola, prevencija i sl.). Ovakva okolnost može ukazivati na nedovoljnu diferenciranost andragogije u odnosu na druga područja ili, pak, nastojanje ka andragogizaciji tema koje primarno smještamo u domen znanstvenog bavljenja drugih edukoloških disciplina.

Među najfrekventnijim terminima (f=29) javlja se *obrazovanje odraslih*, skupa sa svojim inačicama *edukacija odraslih*, *obrazovanje i učenje odraslih*, te *odgoj i obrazovanje odraslih*. Valja primijetiti da se potonja varijanta sve rjeđe koristi, s obzirom na postavku o samousmjerenosti odraslih, gdje odgojno djelovanje, zapravo, prerasta u samoodgoj. Drugi termin koji se nešto češće javlja (f=16) jeste *cjeloživotno učenje*, skupa sa nekoliko svojih varijanti. Novija literatura razlikuje *cjeloživotno učenje* i *cjeloživotno obrazovanje* kao dvije različite paradigme (vidjeti više u Popović 2014). U određenom broju tekstova, pak, nailazimo na njihovo poistovjećivanje ili uporedno korištenje. Termin *andragogija* se javlja znatno rjeđe (f=8) u odnosu na obrazovanje odraslih, dok termin *andragog* nije među dvadeset najfrekventnijih. S druge strane, nalazimo termine *kadrovi u obrazovanju odraslih* i *andragoški kadrovi*, premda sa neznatnom frekvencijom zastupljenosti. U listi najčešće spominjanih termina nalazi se nekoliko njih iz područja medijske pismenosti (*mediji*, *medijska pismenost*, *medijsko obrazovanje*/*obrazovanje za medije*).

**Tabela br. 6:** Ključne riječi sa najvećom frekvencijom

	KLJUČNA RIJEČ	f
1.	obrazovanje odraslih/edukacija odraslih/obrazovanje i učenje odraslih	29
2.	cjeloživotno učenje/konceptija cjeloživotnog učenja/cjeloživotno obrazovanje i učenje	16
3.	obrazovanje	15
4.	mediji	11
5.	obrazovna politika/politika obrazovanja	9
6.	andragogija	8
	edukacija edukatora/edukacija nastavnika/izobrazba nastavnika	8
7.	medijska pismenost	7
	medijsko obrazovanje/obrazovanje za medije	7
	obrazovne potrebe	7
8.	kompetencije	6
	reforma (obrazovanja)	6
9.	(stručno) usavršavanje	5
	Bosna i Hercegovina	5
	samoobrazovanje	5
	strategija (obrazovanja odraslih)	5

**Grafički prikaz br. 3**

### *Disciplinarna raspoređenost tema*

U narednom zadatku nastojala se utvrditi zastupljenost tema iz pojedinih andragoških disciplina. Kao polazište uzeta je podjela andragoških disciplina Kulića i Despotovića (2010: 63-64). Najprije su izdvojeni oni koji su prepoznatljivo andragoške naravi u odnosu na one koji su primarno filozofske, sociološke, politološke, medicinske ili druge naravi. Uočeno je da se 62 % tekstova može svrstati u širi domen obrazovanja odraslih, dok preostalih 38 % pripada graničnim i srodnim disciplinama.

Kao što se može vidjeti iz Tabele br. 5, najzastupljenije teme su iz domena opće andragogije (sastavnice obrazovanja odraslih – formalno, neformalno i informalno učenje; samoobrazovanje; samoučenje; kompetencije i kvalifikacije, standardi u obrazovanju odraslih, organizacije obrazovanja odraslih i sl.). Međutim, primjetna je skromna zastupljenost fundamentalnih tema koje se tiču znanstvenog identiteta obrazovanja odraslih. Jedan od rijetkih tekstova te vrste je Savićević (2010) „Istraživačka teritorija andragogije“. Autor ovdje navodi kako svaka „naučna disciplina pokušava da ograniči (omeđi) svoju teritoriju istraživanja“ (str. 87). U nastavku, pak, zaključuje kako andragogija, po prirodi svog proučavanja teži otvorenosti drugim oblastima i područjima znanja, a tu otvorenost valja čuvati upravo zbog nadolazećih promjena i potrebe za novim znanjima o čovjeku i svijetu u kojem živi.

Druga po zastupljenosti je andragogija rada, koja se konzistentno javlja od ranijih brojeva do nešto skorijih. Tu nalazimo čitav niz specifičnih tema – od menadžmenta kvaliteta, preko stručnog usavršavanja do poduzetništva i poduzetničkih kompetencija. Teme koje se u širem smislu mogu svrstati u domen medijske andragogije također su zastupljene, ponajviše radovima autora iz polja informacijskih i komunikacijskih znanosti. Ipak, u ovim i sličnim radovima često nedostaje utemeljenost u andragoškoj teoriji i orijentacija ka konkretnoj praksi obrazovanja odraslih. Ovi radovi se u određenom broju slučajeva bave pitanjima povezanim sa raznim vrstama pismenosti, komunikacijskim tehnologijama, društvenim mrežama i sl. Oko 10 % radova objavljenih u časopisu *Obrazovanje odraslih* može se svrstati pod andragošku didaktiku, koja se bavi planiranjem, organizacijom i provođenjem obrazovnog rada sa odraslima, te faktorima koji djeluju u obrazovnom procesu. Komparativna andragogija je najviše zastupljena

kroz priloge koji govore o obrazovanju odraslih u SR Njemačkoj, širem prostoru Evropske unije i zemljama regiona. U skladu sa reformskim procesima i stalnim mijenama u području visokog obrazovanja, teme iz andragogije visokog obrazovanja nalaze svoje mjesto na stranicama ovog časopisa. Primjetno je da je izuzetno mala pažnja posvećena andragogiji treće životne dobi, kao i historiji andragogije.

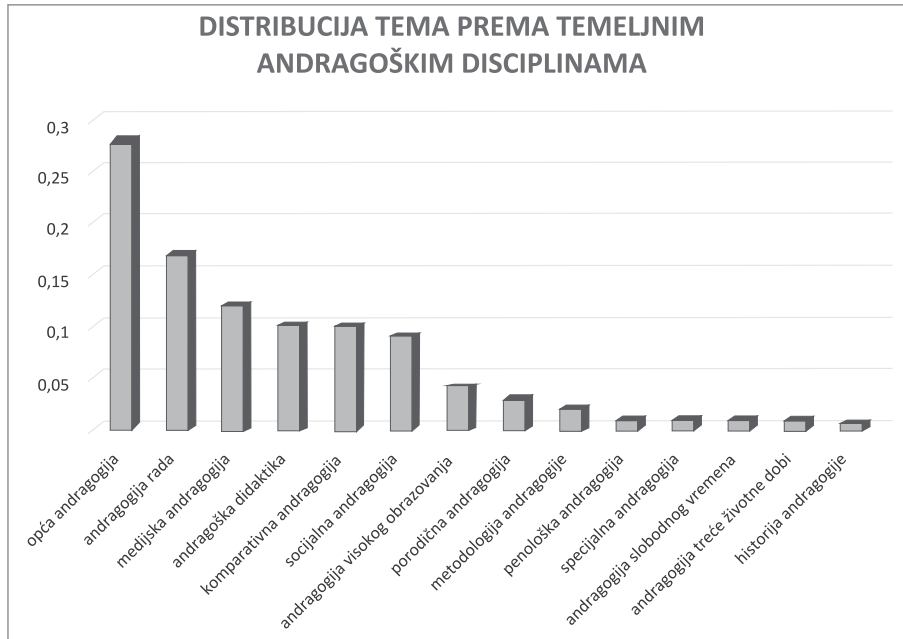
Među područjima obrazovanja odraslih, najzastupljenija su obrazovanje za profesionalni razvoj i učešće u tokovima građanskog društva (ponajprije kroz teme o medijima i komunikacijama), dok su vrlo skromno zastupljene teme iz područja ličnog rasta i razvoja (ponajviše kroz aspekt andragogije slobodnog vremena), kulturnih potreba odraslih (kroz teme iz pozorišne i muzičke umjetnosti), a o kompenzacijskom obrazovanju odraslih jedva da nalazimo ikakvog traga<sup>8</sup>.

**Tabela br. 7:** Disciplinarna raspoređenost tema u časopisu *Obrazovanje odraslih*

ANDRAGOŠKE DISCIPLINE	ZASTUPLJENOST
opća andragogija	28 %
andragogija rada	17 %
medijska andragogija	12 %
andragoška didaktika	10 %
komparativna andragogija	10 %
socijalna andragogija	9 %
andragogija visokog obrazovanja	4 %
porodična andragogija	3 %
metodologija andragogije	2 %
penološka andragogija	1 %
specijalna andragogija	1 %
andragogija slobodnog vremena	1 %
andragogija treće životne dobi	1 %
historija andragogije	1 %

<sup>8</sup> Ovdje valja spomenuti osvrt Amre Muratović o projektu Pasoš kompetencija: Identificiranje i prepoznavanje informalno stečenih znanja (Muratović, 2015: 107-111) i Azre Leho o projektu Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja u BiH (Leho, 2012: 107-114).

**Grafički prikaz br. 4**



***Dokumenti obrazovne politike***

U posljednjem zadatku analizirani su dokumenti obrazovnih politika na raznim nivoima (domaći, regionalni, međunarodni) objavljeni u časopisu *Obrazovanje odraslih*. Na osnovu analize, identificirano je 17 dokumenata koji predstavljaju zakonske akte, preporuke, zaključke ili strategije obrazovnih politika, kao i zaključke sa zasjedanja određenih značajnih tijela ili profesionalnih grupa. U Tabeli br. 8 naveden je popis dokumenata.

**Tabela br. 8:** Popis dokumenata obrazovnih politika objavljenih u časopisu  
*Obrazovanje odraslih*

SVEZAK	NAZIV DOKUMENTA
2002, Vol. II, br. 1	<i>Memorandum o cjeloživotnom učenju</i> (prijevod preuzet iz zagrebačkog časopisa <i>Obrazovanje odraslih</i> , 1-4, 2000.)  <i>Pakt za stabilnost i permanentno obrazovanje</i> Autor: Emir Avdagić
2003, Vol. III, br. 3	<i>Deklaracija ministara za obrazovanje i visoko obrazovanje zemalja jugoistočne Evrope izglasana na Međunarodnoj konferenciji „Cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih i primjenjivost u zapošljavanju“, održanoj u Skoplju, Makedonija, od 16. do 17. oktobra 2003. godine</i>
2004, Vol. IV, br. 2	<i>Obrazovanje odraslih u Tunisu</i> Peta međunarodna konferencija o obrazovanju Odraslih, srednjoročni izvještaj (1997.-2003.) Autor: <i>Mohamed Knani Gsouma</i>
2006, Vol. VI, br. 1	<i>Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini</i>
2006, Vol. VI, br. 2	<i>Deklaracija učesnika u radu međunarodne konferencije: „Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – ključni faktori za ekonomsku i socijalnu obnovu Jugoistočne Evrope“</i>
2007, Vol. VII, br. 2	<i>Obrazovanje odraslih: organizacija i financiranje – temeljni dokumenti</i> Komisija svjetskog vijeća za obrazovanje odraslih (ICAE): Organizacija i financiranje obrazovanja odraslih
2009, Vol. IX, br. 1	<i>Dokument „Duga“</i> <i>Platforma za interkulturalni dijalog u Evropi</i> <i>CONFINTEA IV</i>
2010, Vol. X, br. 1	<i>Cjeloživotno učenje za cijelu Evropu – značaj obrazovanja odraslih u zemljama izvan EU-a</i>
2010, Vol. X, br. 2	<i>Obrazovanje odraslih u Bosni i Hercegovini i jugoistočnoj Evropi – doprinos miru i razvoju</i>
2012, Vol. XII, br. 1	<i>Odluka Vijeća Evrope o obnavljanju Evropske agende o obrazovanju odraslih</i>
2014, Vol. XIV, br. 2	<i>Zakon o obrazovanju odraslih Zeničko-dobojskog kantona</i>
2017, Vol. XVII, br. 1-2	<i>Treći globalni izvještaj o učenju i obrazovanju odraslih</i> UNESCO, UIL <i>Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih</i> UNESCO <i>Preporuke za učenje i obrazovanje odraslih: Vodič za zagovaranje</i> UNESCO <i>Zajednička izjava o unapređenju oblasti obrazovanja odraslih</i> <i>Treća međunarodna konferencija „Gradimo mostove u obrazovanju odraslih 2017“</i>



Među navedenim dokumentima naročitu pažnju potrebno je posvetiti *Memorandumu o cjeloživotnom učenju*, dokumentu Vijeća Evrope, sa zasjedanja održanog u Lisabonu marta 2000. godine. Ovaj dokument predstavlja prekretnicu u daljem određivanju politike i djelovanja Evropske unije. Zaključci sadržani u *Memorandumu* potvrđuju da je unapređivanje cjeloživotnog učenja nužno za uspješnu tranziciju prema društvu i ekonomiji utemeljenim na znanju. Također je važno spomenuti dokumente Pakta za stabilnost u jugoistočnoj Evropi, u okviru kojeg je pokrenut projekat jačanja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini.

Još 2006. godine nalazimo dokument pod nazivom *Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini*. Osnovna njegova namjera jeste definiranje općih pravaca razvoja obrazovanja odraslih u BiH te uloge koju u tom razvoju igraju ministarstva, obrazovne institucije i pojedinci. Ovi razvojni pravci su definirani s obzirom na specifičnost bosansko-hercegovačke stvarnosti, a naslonjeni su na iskustva zemalja koje imaju dugu tradiciju institucionaliziranog odgojno-obrazovnog rada s odraslima (Slovenija, Hrvatska, Srbija, Mađarska, Njemačka, Švicarska). Kako se u samom tekstu navodi, „Dokument je prilog tokovima obrazovne reforme jer podržava dva bitna elementa u procesu reformiranja:

1. obrazovnu perspektivu novoga tipa, pri čemu svaka obrazovna institucija, ali i administrativno, kulturno ili privredno okruženje, postaju prostor za cjeloživotno učenje
2. ideju “društva znanja”, gdje se znanje tretira kao “dobro” koje se iznosi na tržište i široko je definirano“ (str. 52).

Posmatran sa ove vremenske distance, dokument može poslužiti kao svjedočanstvo o višegodišnjim naporima na usistemljavanju obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini, koji su tek od 2013. godine dobili svoj puniji zamah, da bi početkom 2018. godine veliki dio Bosne i Hercegovine bio pokriven zakonskim aktima iz obrazovanja odraslih (još su zakoni u Posavskom kantonu i Brčko Distriktu u pripremi).

U prvom broju iz 2009. godine nalazimo izvještaj o održavanju CONFINTEA-e IV u Brazilu od 19. do 22. maja 2009. godine. Ova konferencija ima velik značaj za razvoj cjeloživotnog učenja u svijetu, a njen cilj je iniciranje i praćenje procesa koji će pomoći njegovom daljem razvoju. Konferencija se održava

svakih 12 godina u organizaciji UNESCO-ovog Instituta za cjeloživotno učenje iz Hamburga, u saradnji s glavnim sjedištem UNESCO-a u Parizu i regionalnim uredima. Posljednja konferencija održana u Hamburgu imala je značajnu ulogu za provođenje i zaživljavanje paradigme cjeloživotnog učenja (Avdagić 2009: 121).

Među dokumentima nalazimo i Zakon o obrazovanju odraslih Zeničko-dobojskog kantona. Premda odluka za objavljivanje ovog Zakona nije dokraja jasna – budući da zakoni ili smjernice donesene na drugim, čak višim instancama nikada nisu objavljeni u časopisu – ovaj podatak može poslužiti kao svjedočanstvo borbe oko usistemljavanja i zakonskog pozicioniranja obrazovanja odraslih na svim nivoima vlasti u Bosni i Hercegovini.

Na osnovu provedene sadržajne analize časopisa *Obrazovanje odraslih* možemo zaključiti da članci koji su se u njemu javljali u proteklih sedamnaest godina svjedoče o ulasku andragoških tema u bh. znanstveni diskurs. Taj ulazak je ponegdje praćen izrazitim udjelom drugih – manje ili više srodnih – disciplina, negdje je riječ o potpunom zanemarivanju andragoških tema i andragoške logike, dok postoje i oni tekstovi koji jasno progovaraju o ključnim andragoškim pitanjima. To govori o potrebi daljeg prepoznatljivijeg tematskog profiliranja časopisa i aktualiziranja tema od specifičnog andragoškog značaja, kako onih koje potvrđuju njenu znanstvenost i teorijsku temeljenost tako i onih koje izvještavaju o primjerima iz prakse obrazovanja odraslih. Ako se vratimo na pitanje o nivou organiziranosti i disciplinarizacije andragogije na prostoru Bosne i Hercegovine, možemo zaključiti da ove analize pokazuju kako je riječ o izrazito razuđenom polju kojem nije priznata njegova posebnost i diferenciranost predmeta proučavanja u odnosu na druge društvene i humanističke znanosti. Andragogija i teme iz obrazovanja odraslih i u ovom časopisu – premda veoma jasnog naslova – tek u obrisima su zastupljene u primarno pedagojskim, sociološkim, filozofskim, filološkim, psiholojskim, komunikološkim i sličnim razmatranjima.

## **Zaključak**

Pojava časopisa *Obrazovanje odraslih*, kao prvog časopisa iz oblasti andragogije na bosanskohercegovačkom području, za njenu znanstvenu zajednicu zasigurno predstavlja važan iskorak u konstituiranju i profiliranju nove znanstvene discipline i njenog institucionalnog utemeljenja, okupljajući znanstvenike koji

se profiliraju u ovom polju, stvarajući neophodan korpus tekstova potrebnih da bi ova znanost postala akademska disciplina. Posebno je važno to što časopis okuplja saradnike znanstvenike iz regije, čime se uspostavlja neophodna mreža znanstvenih istraživača, povećava njegova recepcija i vidljivost, te jača pozicija u međunarodnom kontekstu.

Pored specifičnih problema vremena u kojem je nastajao, *Obrazovanje odraslih* pokazuje i sve karakteristike časopisa koji nastaje u maloj sredini, sa nedovoljnom institucionalnom podrškom, malim krugom znanstvenika profesionalno vezanih za andragogiju, te nedostatak studija i istraživačkih projekata, što je naročito vidljivo u rubrikama u prvoj dekadi izlaza.

Analizom časopisa utvrđeno je da su uredništva tokom svih 17 godina izlaza kontinuirano radila na njegovom unapređenju, standardizaciji i poboljšanju kvaliteta. Uredništva su uočila važnost objavljivanja određenih identifikacijskih elemenata uz članke, kao i potrebu njihovog što jednoznačnijeg identificiranja u svrhu ubrzanja i olakšavanja protoka znanja i informacija. Neke od promjena, poput uvođenja recenzentskog aparata, zahtijevale su više posla za uredništvo, ali su vrijedne truda jer su rezultirale većom, bržom i lakšom dostupnošću pojedinih članaka, što ukazuje na izraslost uredništva koje je prihvatilo međunarodne standarde za kvalitet časopisa koji se bavi znanošću. Časopis će, uz dodatak podataka o člancima i njihovoj kategorizaciji, ispuniti formalnu komunikacijsku formu za identifikaciju.

Sadržajna analiza je pokazala potrebu za jasnijim andragoškim profiliranjem časopisa, te akcentiranjem tema od primarnog andragoškog značaja u odnosu na one koje pripadaju drugim edukološkim disciplinama, napose pedagogiji. Također je primjetna skromna zastupljenost empirijskih istraživanja obrazovanja odraslih, a upravo ona svjedoče o vitalnosti jedne znanstvene zajednice i njenoj sposobnosti da generira nova znanja i ranija dovede u pitanje. Praksa tematskog definiranja časopisa koja je bila zastupljena do 2010. godine omogućila je usredsređenije bavljenje određenim, za bosanskohercegovački kontekst relativno novim i relevantnim pitanjima, kakvo je početkom dvijehiljaditih bio menadžment u obrazovanju. Istovremeno, dok osluškuje potrebe savremenosti, na stranicama časopisa trebale bi se naći teme iz historije andragogije, što bi omogućilo sticanje temeljitijeg uvida u bogatu andragošku prošlost i preteče fenomena koje danas živimo.

Naše istraživanje smatramo malim prilogom boljem razumijevanju uloge i važnosti časopisa *Obrazovanje odraslih* za bosanskohercegovačku andragošku zajednicu, a time i boljem razumijevanju andragogije, koja u Bosni i Hercegovini tek treba da dobije status akademske discipline.

## Journal *Adult Education* – Bibliographic Data and Content Analysis of Published Articles (2001-2017)

**Abstract:** Journals represent the most prominent medium of formal scholarly communication, and therefore, evaluation of journals has become an important tool for researchers who publish novel research results as well as for those who wish to be up-to-date with the current research streams. Within this context, the analysis of Journal *Adult Education* was conveyed aiming to identify changes that were brought in the editing process of the Journal from 2001 until 2017. This general research objective is further divided into two research tasks – bibliographic analysis and content analysis of the journal. On the basis of bibliometric method on the selected sample of contributions, presence (or omission) of the following identification bibliographic data were assessed: author name, article title, author's institutional affiliation, author's contact details; article's UDC, abstract and key words in two languages; article title and reference list. Further analysis included also author's country of origin. The second research task was aimed at content analysis of published articles, in particular, scholarly-professional communication in adult education, which reflects cognitive texture of the field. The focus of analysis was content elements such as: key words, thematic focus and the level of andragogical approach to the given phenomenon. The results indicate that the Journal has witnessed increase in the quality of data of article identification, that on the basis of larger representation of authors from the neighbouring countries it can be regarded as regional journal, but that it is still not thematically clearly defined. Andragogical approach in much regard is mixed with approaches of other disciplines, more or less congenial to it, even to a certain extent completely deviating from the logics of adult education.

**Key words:** identification data, journal, adult education, scientific discipline, content analysis.

**Literatura:**

- Alibabić, Š. 2002. Svojstva menadžera i stilovi rukovođenja. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, 99-109.
- Avdagić, E. 2009. CONFINTEA IV. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 121-126.
- Bakaršić, K. 1999. *Bibliografija arheologije Bosne i Hercegovine*. Knj.1. *Komunikacijske karakteristike arheološkog znanja*. Sarajevo: Nacionalna i univerzitetska biblioteka BiH.
- Bogdanović, S. 2001. Obrazovanje odraslih – Trendovi promjene i razvoja. *Obrazovanje odraslih*, br. 1-3, str. 59-72.
- Coates, S. 2004. Obrazovanje odraslih u Kanadi. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 43-48.
- Despotović, M.; Popović, M.; Pejatović, A. 2004. Obrazovanje odraslih u Srbiji i Crnoj Gori. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 91-96.
- Fejes, A.; Nylander, E. 2015. How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliometrical trends, 2005-2012. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 6 (2), pp. 103-123. Dostupno na [http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/169/169437\\_how-pluralistic-is-the-rela.pdf](http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/169/169437_how-pluralistic-is-the-rela.pdf) (15. 4. 2018)
- Hebrang Grgić, I. 2007. Bibliografska opremljenost i dostupnost članaka u Hrvatskim znanstvenim časopisima. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. 50, ½, 79-88.
- Hsieh, H.-F.; Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, 1277-1288.
- Keiner, E. 2002. Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. *European Educational Research Journal*, Vol. 1, No. 1, 83-98.
- Knani Gsouma, M. 2004. Obrazovanje odraslih u Tunisu. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 49-60.
- Kulić, R.; Despotović, M. 2001. *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Kulić, R.; Despotović, M. 2010. *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
- Kurti, M.; Blanken J. 2004. Obrazovanje odraslih u Albaniji. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 105-114.
- Leho, A. 2012. Naknadno sticanje osnovnog obrazovanja u BiH. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 107-114.
- Maričić, S. 2007. Časopisi znanstvene periferije – prema zajedničkoj metodi vrednovanja njihove znanstvene komunikabilnosti. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 50, 1-2 (2007), str. 62-78.
- Matijević, M. 2011. Andragogija i andragozi u Hrvatskoj 2011. godine. U: Matijević, M. i Žiljak, T. (ur.), *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*. Zagreb: ASOO i HAD, str. 277-287.

- Mavrak, M. 2004. Obrazovanje odraslih u BiH. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 61-78.
- Müller, Ch. 2006. Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, <https://www.die-bonn.de/doks/mueller0602.pdf>
- Muratović, A. 2015. Pasoš kompetencija: Identificiranje i prepoznavanje informalno stečenih znanja. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 107-111.
- OSCE; IIZ DVV 2006. Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 51-82.
- Pastuović, N. 1999. *Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Popović, K. 2014. *Globalna i evropska politika obrazovanja odraslih: koncepti, paradigme i pristupi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju & Društvo za obrazovanje odraslih.
- Rečnik, M. 2004. Obrazovanje odraslih u Sloveniji. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 79-90.
- Samolovčev, B. 1993. *Istorijski koreni i tokovi andragoške teorije*. Beograd: INTER JU PRES.
- Savićević, D. M. 2010. Istraživačka teritorija andragogije. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 87-102.
- Slatina, M. 2001a. Riječ glavnog i odgovornog urednika. *Obrazovanje odraslih*, br. 1-3/2001, str 9-12.
- Slatina, M. 2001b. U potrazi za novim perspektivama obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih*, br. 1-3/2001, str. 41-58.
- Slatina, M. 2002. Pojam obrazovnog menadžmenta i menadžerske uloge i kompetencije školskog direktora. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, 111-129.
- Strewe, B. 2004. Obrazovanje odraslih u Makedoniji. *Obrazovanje odraslih*, br. 2, str. 97-104.
- Šercar, T. Komunikacijska filozofija znanstvenih časopisa. Zagreb: Globus, 1988.
- Šunje, A. 2002. Menadžment u obrazovnim ustanovama. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 69-109.
- Žiga, J. 2006. Uvod u temu broja. *Obrazovanje odraslih*, br. 1, str. 13.

DOKUMENTI

---

DOCUMENTS





# Strateška područja djelovanja DVV International<sup>1</sup>

## Uvod

**DVV International** je Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza Visokih narodnih škola (DVV). Borimo se protiv siromaštva i pružamo podršku razvoju. Kao stručna organizacija civilnog društva želimo ponuditi visokokvalitetne obrazovne programe, usmjerene na potrebe mladih i odraslih, a naročito na potrebe marginaliziranih grupa stanovništva. Naš cilj je da širom svijeta značajno doprinesemo izgradnji i razvoju održivih struktura, kao i da u većoj mjeri osiguramo političku podršku i usmjerimo pažnju javnosti na obrazovanje mladih i odraslih. Ovo ostvarujemo u okviru partnerske saradnje s više od 200 organizacija civilnog društva te državnih i naučnih institucija, sa kojima smo, u posljednjih 50 godina, izgradili globalnu mrežu i stekli zavidnu stručnost u oblastima našeg djelovanja.

Međunarodna zajednica je s Agendom 2030 i Ciljevima održivog razvoja (*Sustainable Development Goals*), kao i tzv. Incheonskom deklaracijom, postavila nove ciljeve pred međunarodnu obrazovnu politiku. Po prvi put se sve oblasti obrazovanja posmatraju u kontekstu cjeloživotnog učenja. Potciljevi u oblasti obrazovanja se implicitno odnose na područja rada u obrazovanju mladih i odraslih i time povećavaju njihov značaj i vidljivost. Uprkos tome, potencijal obrazovanja mladih i odraslih za rješavanje mnogih društvenih problema se još uvijek potcjenjuje i, u skladu s tim, nedovoljno finansira.

Pored novog referentnog okvira Ciljeva održivog razvoja, međunarodna zajednica stoji pred starim i novim izazovima, a obrazovanje mladih i odraslih bi

---

<sup>1</sup> Naziv originalnog dokumenta „Strategische Handlungsfelder DVV International“ (prijevod na bosanski jezik Aida Fatić)

moglo dati značajan doprinos njihovom rješenju. Potrebe za učenjem se mijenjaju zbog političke, ekonomske i društvene nestabilnosti i migracija koje ih prate, ali i zbog tehnoloških, klimatskih i demografskih promjena te sve jače izražene digitalizacije pa se na njih mora reagirati prilagođenim konceptima. Situaciju dodatno otežavaju sve veće razlike unutar i između industrijskih i tranzicijskih zemalja i zemalja u razvoju kao i ozbiljni deficiti u oblasti opismenjavanja i osnovnog obrazovanja.

Ciljevi održivog razvoja Ujedinjenih naroda i aktualni društveni izazovi su nas naveli da vlastito samopoimanje pretočimo u strateška područja djelovanja koja opisujemo u nastavku. Ona su izvedena iz okvirnih uvjeta, koji određuju i kontekst obrazovanja mladih i odraslih, i našeg razumijevanja ciljeva. Na ovaj način želimosmjernicama našeg djelovanja široj javnosti ukazati na relevantnost i mogućnosti obrazovanja mladih i odraslih.

### **Okvirni uvjeti i izazovi**

**Agenda 2030:** U kontekstu novih Ciljeva održivog razvoja Ujedinjenih naroda, obrazovanje mladih i odraslih postaje sve značajnije. Obrazovni cilj predviđa inkluzivno, kvalitetno i dostupno obrazovanje za sve ljude do 2030. godine. Eksplicitno navođenje koncepta cjeloživotnog učenja podržava važnost onih do sada zapostavljenih oblasti kao što je obrazovanje mladih i odraslih. Potrebe za učenjem se mijenjaju zbog tehnološkog i demografskog razvoja i povećanih migracija, ali i u kontekstu klimatskih promjena, te nužnosti i potrebe za održivim životnim stilovima. Stoga obrazovanje mladih i odraslih predstavlja puno više od kompenzacije slabosti formalnog sistema – ono znači lični i profesionalni razvoj ljudi modernog doba. Njegov značaj impliciraju i drugi ciljevi Agende, npr. zdravstvena zaštita, ruralni razvoj, zapošljavanje, rodna jednakost, klimatske promjene, jačanje civilnog društva i demokratsko učešće. Međutim, sinergijski potencijali obrazovanja trenutno ostaju neiskorišteni.

**Heterogena društva:** Mobilnost ljudi se povećava. Dok jedni privremeno i dobrovoljno mijenjaju mjesto stanovanja, mnogi su u bjekstvu od rata, nestabilnosti i nepostojanja perspektive. Migracijama i integracijom nastaju heterogena društva, kulturna raznovrsnost i različitosti koje nas obogaćuju i donose sa sobom nove izazove. Političkoj regresiji prema nacionalnim identitetima

i populizmu se mora pristupiti putem društvene i ekonomske integracije, kao i putem razvojno-političkog obrazovnog rada i podizanja svijesti.

**Siromaštvo, nezaposlenost, nejednakost:** Uprkos prosperitetu, povećava se jaz između siromašnih i bogatih – unutar i između zemalja. Oko 200 miliona ljudi je aktivno u potrazi za poslom, a puno više ih radi u nesigurnim uvjetima. Veliki dijelovi populacije globalnoga juga su zaposleni u informalnom sektoru. U tom kontekstu se instrumentariju stručnog obrazovanja daje poseban značaj. Mjere opismenjavanja, naknadnog stručnog obrazovanja, općeg daljnjeg obrazovanja, kao i kvalifikacijski programi (*skills for life and work*) i samozapošljavanje, moraju se opsežno unaprijediti. Mjere za omogućavanje sticanja prihoda, koje su povezane s ključnim oblastima obrazovanja odraslih, značajno doprinose stabilnosti i miru i nude ljudima perspektivu u njihovim domovinama. Pri tome, mladi, žene i marginalizirane skupine zaslužuju posebnu pažnju.

**Opismenjavanje i osnovno obrazovanje:** Nedostatno osnovno obrazovanje i nizak stepen pismenosti ostaju najveća prepreka razvoju. Broj u svijetu elementarno nepismenih odraslih od preko 750 miliona je još uvijek alarmantno visok. Skoro dvije trećine od toga su žene. Preko 50 miliona djece ne pohađa školu ili je napušta bez formalne diplome; puno više njih je zahvaćeno problemima nedostupnosti, slabog kvaliteta i nedostatka nastavnika. Obrazovanje odraslih, dakle, u slabo razvijenim područjima mora preuzeti fundamentalne zadatke u smislu naknadnog osnovnog obrazovanja: čitanje, pisanje i računanje, prilagođavanje kompleksnim tehničkim oblicima ponašanja, transfer kritičkog mišljenja, refleksija i fokusiranje na rješavanje problema. Osnovno obrazovanje je dokazano u korelaciji sa, između ostalog, nižom stopom nataliteta, nižom stopom mortaliteta majki i djece, boljim izgledima za zapošljavanje, ekološkom sviješću, tolerancijom i socijalnom kohezijom. Bez opismenjavanja i osnovnog obrazovanja za sve, razvoj i održiva borba protiv siromaštva neće biti mogući.

**Digitalizacija:** Nove informacione i komunikacione tehnologije omogućavaju nove oblike učenja i lakši pristup visokokvalitetnom obrazovanju. Međutim, istovremeno prijeto isključenost ugroženih grupa stanovništva iz procesa učenja, odlučivanja i diskusije. Izgradnja digitalne infrastrukture mora biti što obuhvatnija i biti praćena međugeneracijskim daljnjim obrazovanjem. Digitalni koncepti podučavanja i učenja moraju se razvijati, testirati, izgrađivati i smisleno kombinirati s učenjem lice u lice. Pravilno osmišljeno digitalno učenje i

obrazovanje može doprijeti do velikog broja ljudi, čak i na udaljenim područjima. Vrijeme je za rasprostranjenu i učinkovitu primjenu adekvatnih rješenja. U tu svrhu je neophodno detaljnije ispitati potrebe i postojeće ponude.

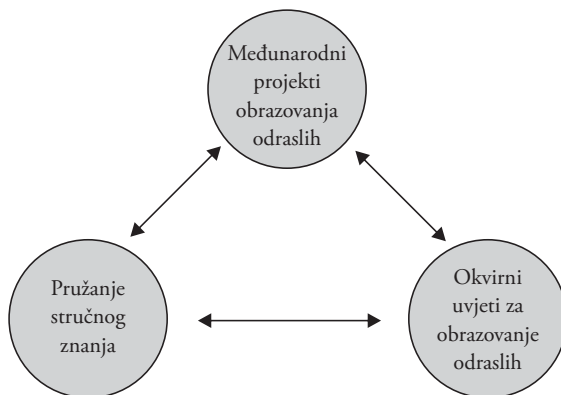
**Održivost:** Naša današnja djela i ekonomije ne smiju ugroziti šanse i kvalitet života budućih generacija. Ljudi se moraju više informirati o globalnim izazovima. To, između ostalog, obuhvata oblasti poput zaštite okoline i klimatskih promjena, proizvodnje i potrošnje hrane, ljudskih prava i urbanizacije (migracije iz ruralnih u urbana područja), te ekonomske i društvene posljedice globalizacije. Obrazovanje za održivi razvoj i koncepti poput globalnog učenja moraju se intenzivnije primjenjivati kako bi se unaprijedilo aktivno građansko društvo. Pri tome poseban izazov predstavlja sve uži prostor za organizacije civilnog društva širom svijeta (*shrinking spaces*). Ovoj situaciji treba pristupiti s obazrivo osmišljenim i fleksibilnim konceptima u svrhu održavanja dijaloga.

### **Ciljevi i strateška područja djelovanja**

Obrazovanje za sve je ljudsko pravo. Ono je centralni element napora za suzbijanje siromaštva i razvoj. Zbog toga u budućnosti mora postojati veća ponuda kvalitetnog obrazovanja usmjerenog na potrebe mladih i odraslih, a naročito marginaliziranih grupa stanovništva. Zato zagovaramo holistički pristup obrazovanju. Naš cilj je jačati i izgrađivati strukture za obrazovanje mladih i odraslih širom svijeta. Politička podrška i pažnja javnosti za sektor obrazovanja odraslih moraju porasti. Osiguravanje sredstava se mora značajno povećati.

Tri područja djelovanja za strateško usmjeravanje rada DVV Internationala su izvedena iz okvirnih uvjeta, budućih izazova i našeg cilja posvećenog održivom jačanju obrazovnih struktura. Glavno područje predstavljaju međunarodni projekti obrazovanja odraslih, koje razvijamo i provodimo s lokalnim partnerima. Kao stručna organizacija, pružamo stručnu pomoću povezivanju oblasti obrazovanja odraslih i razvoja, pri čemu služenje iskustvom i znanjem stečenim u zemlji i inostranstvu igra centralnu ulogu. Našu ekspertnost koristimo ciljano i za unapređenje uvjeta za obrazovanje odraslih širom svijeta. Područja djelovanja su usko povezana – ona se međusobno uvjetuju i podržavaju.

## Područja djelovanja DVV Internationala



### Strateško područje A

#### *Podrška razvoju kroz projekte obrazovanja odraslih*

Mladi i odrasli iz ugroženih skupina su u središtu našeg rada. Njihov se nepovoljan položaj ogleda u mnogočemu: slab kvalitet osnovnog obrazovanja ili otežan pristup osnovnom obrazovanju, nezaposlenost ili nedostupnost tržišta rada, nedovoljno učešće u političkom i društvenom životu. Prema tome, u našim projektima ćemo i u budućnosti primjenjivati sveobuhvatan i inkluzivan pristup obrazovanju, uključujući civilno društvo, kako bismo učinkovitije doprinijeli socijalno-ekonomskom, političkom i društvenom razvoju. Ovaj ćemo pristup sistematski slijediti i pri tome obuhvatiti nove ciljne grupe, naprimjer povratnike iz izbjeglištva.

U projektom radu smo posvećeni pružanju dugoročne i održive podrške razvoju struktura. Izgradnja i razvoj struktura za obrazovanje mladih i odraslih će i u budućnosti biti u fokusu našeg rada. Obrazovna ponuda u lokalnim zajednicama je usmjerena na opismenjavanje i naknadno sticanje osnovnog obrazovanja, stručno osposobljavanje i usavršavanje, opće obrazovanje mladih i odraslih (u oblastima politike, ekologije, zdravlja, te globalnog i interkulturnog učenja). Našim projektima širom svijeta doprinosimo borbi protiv uzroka raseljavanja, integraciji izbjeglica i prevenciji konflikata. Podržavamo daljnje

obrazovanje nastavnika, administrativnih radnika i rukovoditelja obrazovnih struktura i partnera. To postizemo putem uvođenja i testiranja inovativnih metoda podučavanja i učenja u obrazovanju odraslih, kao i putem pružanja podrške razvoju organizacija, uključujući upravljanje kvalitetom. Raspoložemo obimnim znanjem i radnim iskustvom u pogledu metodike, didaktike i razvoja kurikuluma za mlade i odrasle. U aktivnosti savjetovanja, razmjene i obuke su uključene naše saradnice i naši saradnici kao i globalna mreža partnera i stručnjaka.

Dugoročna održivost našeg angažmana za jačanje socijalnih struktura je osigurana sudjelovanjem u stvaranju političkih okvira. Ono se odvija kroz savjetovanje i podršku lokalnim i međunarodnim partnerima pri izradi strategija, zakona i pravilnika vezanih za obrazovanje odraslih i cjeloživotno učenje.

U okviru regionalne strukture ćemo i u budućnosti izgrađivati naš rad s ciljem održavanja razvojne saradnje u ključnim zemljama. Namjeravamo, u godinama koje dolaze, pojačati našu prisutnost u regijama s najvećim problemima i potrebama. Nastojaćemo ojačati međuregionalnu razmjenu iskustava o učinkovitim projektima i metodama, kako bismo prenijeli inovativne pristupe širom svijeta. Sve važniju ulogu će imati digitalni formati podučavanja i učenja, s ciljem povećanja dosega, dostupnosti i kvaliteta naše obrazovne ponude.

## **Strateško područje B**

### ***Pružanje stručnog znanja***

Mi smo stručna organizacija za obrazovanje odraslih i razvoj. Našu ekspertnost čini nekoliko elemenata: znanje prikupljeno u okviru međunarodnih projekata koje provodimo već 50 godina, s više od 200 partnera u 40 zemalja; aktivno sudjelovanje u međunarodnim mrežama i udruženjima obrazovanja odraslih; i jednako važan rad 900 Visokih narodnih škola (VHS) i njihovih saveza u SR Njemačkoj. Ovo širom svijeta rasprostranjeno stručno znanje čini jedinstven profil DVV Internationala.

Pružanjem stručnog znanja jačamo obrazovanje odraslih kao centralnu komponentu cjeloživotnog učenja. U budućnosti ćemo još jasnije isticati ulogu obrazovanja odraslih za Agendu 2030, a naročito za njen Obrazovni cilj. Želimo doprinijeti stručnom diskursu i javnoj debati o aktualnim temama, poput

borbe protiv uzroka prisilnog raseljavanja stanovništva, integracije izbjeglica, unapređivanja mogućnosti zapošljavanja i sprečavanja sukoba. Ovo je također vezano i za učinke u drugim ključnim razvojnim oblastima kao što su zdravlje, okolina, klimatske promjene, jednakost spolova i izgradnja demokratije. Jasno ćemo ukazati na to da suočavanje s globalnim izazovima nije moguće bez održivih struktura obrazovanja odraslih i aktivnog uključivanja civilnog društva.

Našu ekspertnost i saznanja stavljamo na raspolaganje i putem vlastitih publikacija (*International Perspectives in Adult Education, Adult Education and Development*). Organizujemo i podržavamo stručne konferencije, podržavamo objavljivanje obrazovnih dokumenata i stručnih članaka. I dalje ćemo razvijati naše proizvode i smjernice, npr. programe za profesionalizaciju obrazovanja odraslih (*Curriculum globALE*). Provodimo istraživanja u okviru naših projekata širom svijeta i sistematiziramo metode obrazovanja odraslih za razvojnu saradnju. Nastavićemo podržavati kritičku analizu radnih pristupa, metoda i proizvoda unutar globalne mreže i našom kompetentnošću doprinosti stručnom dijalogu s tvorcima politika i civilnim društvom. Naša ekspertnost će biti više nego do sada zastupljena i dostupna u virtualnom prostoru (internet, društvene mreže, platforme).

Kreativnom primjenom regionalnih iskustava i spoznaja ćemo širiti naše stručno znanje. Još ćemo detaljnije ispitivati dodirne tačke obrazovanja odraslih i razvoja odnosno aktualne teme regionalnog značaja. U tu svrhu ćemo graditi nova partnerstva i jačati interni opticaj znanja. Spoznaje će biti pretočene u internacionalni projektni rad i intenzivnije korištene u procesu lobiranja i zagovaranja.

## **Strateško područje C**

### ***Unapređenje okvirnih uvjeta za obrazovanje odraslih***

Unapređenje okvirnih uvjeta za obrazovanje odraslih je jedan od naših ključnih zadataka. Lobiranje i zagovaranje za ljudsko pravo na obrazovanje i cjeloživotno učenje se odvija u saradnji s nacionalnim, regionalnim i globalnim udruženjima i mrežama obrazovanja odraslih. Ciljano ukazujemo na postignuća obrazovanja odraslih i njihov značaj za razvojno-političke procese i Ciljeve održivog razvoja

Ujedinjenih naroda. Promoviramo dijalog između civilnog društva i institucija vlasti. Naglašavamo naše humanističko shvatanje obrazovanja i moć obrazovanja da osigura participaciju velikog dijela populacije. Ističemo naše shvatanje obrazovanja kao javnog dobra i djelujemo u smjeru osiguravanja sredstava od donatora i vlasti partnerskih zemalja.

Proces lobiranja i zagovaranja za obrazovanje odraslih provodimo putem različitih kanala: u okviru projekata jačanja socijalnih struktura savjetujemo državne institucije i uključujemo civilno društvo. Sudjelujemo u oblikovanju političkih uvjeta putem savjetodavnog rada o pitanjima zakonodavstva i strategija za obrazovanje odraslih. Podržavamo stručnu razmjenu informacija na evropskom i svjetskom nivou putem konferencija, seminara i publikacija. Pri tome posežemo za znanjem stečenim tokom projekata širom svijeta kao i stručnim znanjem (područja djelovanja A i B). U saradnji sa stručnim partnerima u oblasti obrazovanja odraslih, oblikujemo globalne procese u korist razvoja, mira i sigurnosti. Aktivno doprinosimo prilagodbi i primjeni razvojno-političkih strategija i Agende 2030 te sudjelujemo na internacionalnim UNESCO-ovim konferencijama o obrazovanju odraslih (CONFINTEA).

Aktivnosti lobiranja i zagovaranja ćemo provoditi još intenzivnije. U saradnji s partnerima se kritički i konstruktivno uključujemo u implementaciju Agende 2030 s ciljem jačanja pozicije obrazovanja mladih i odraslih u procesu kreiranja politika, povećanja finansijskih izdvajanja za ovu oblast i osiguravanja učinkovitih programa. Naša stručnost u povezivanju oblasti obrazovanja odraslih i razvoja će, putem stručnih mišljenja i deklaracija, konferencija i korištenjem medija doprinijeti javnom diskursu, a time i poboljšanju uvjeta obrazovanja širom svijeta. U tu svrhu ćemo široj javnosti predstaviti više demonstracijskih projekata (*lighthouse projects*) i pojasniti ljudima šta obrazovanje mladih i odraslih znači u kontekstu cjeloživotnog učenja, šta obuhvata i koje mogućnosti pruža – kako bismo se približili našem cilju izgradnje i razvoja obrazovnih struktura širom svijeta i tako značajno doprinijeli miru i razvoju.



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

Časopis *Obrazovanje odraslih/Adult Education* objavljuje originalne naučne i stručne radove iz oblasti obrazovanja i učenja odraslih. Časopis objavljuje i saopćenja, recenzije, dokumente i informacije o praksi i politici obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini i regionu, prikaze i osvrtne, aktuelne članke iz stranih časopisa, kao i informacije o značajnim događajima iz zemlje, regiona, Europe i svijeta koji se odnose na obrazovanje i učenje odraslih i rad organizacija za obrazovanje odraslih.

## Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju Redakciji časopisa isključivo u elektronskoj formi na e-adresu: [casopis@dvv-international.ba](mailto:casopis@dvv-international.ba). Primaju se isključivo neobjavljeni rukopisi, koji se ne vraćaju. Za autorska prava dostavljenih priloga odgovaraju autori/ce. Autorima 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/ice
- 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 rada.* Ime autora piše se iznad naslova, prvo ime, a zatim prezime. Ako je više autora, odvajaju se zarezom. Iznad prezimena svakog autora dodaje se oznaka fusnote. U fusnoti se navode titule i adrese autora, e-pošte autora, 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/cama:* 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, koje imenuje Redakcija.

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

[http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-andherzegovina/Documents/PDF/Preporuke\\_za\\_citiranje\\_literature.pdf](http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-andherzegovina/Documents/PDF/Preporuke_za_citiranje_literature.pdf)

Shema procesa uređivanja i izdavanja časopisa nalazi se na linku:

<http://www.dvv-international.ba/fileadmin/files/bosnia-andherzegovina/Documents/PDF/Hodogram.pdf>

## Napomena:

Smatra se da su autori 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.

<sup>1</sup> <http://www.dvv-international.ba/bs/materijali/casopis-obrazovanje-odraslih/>

Redakcija će obavijestiti o tome da li je prihvatila tekst u roku koji ne može biti duži od šest mjeseci od datuma prijema priloga. Negativan odgovor oslobađa autora obaveze prema redakciji. Autor čiji je rad prihvaćen ne može da objavi 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 da objavi 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.



Adresa i kontakt Redakcije:

DVV International - Ured za Bosnu i Hercegovinu

Kulovića 8, 71 000 Sarajevo

Tel.: +387 33 552-291

Fax: +387 33 552 290





BOSANSKI  
KULTURNI  
CENTAR KS



ISSN 1512-8784

