

ISSN 1512-8784

UDK 374.7 VOL. XXII

Broj 1-2 /2022.

Bosna i Hercegovina

# Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

# Adult Education

Journal of Adult Education and Culture





ISSN 1512-8784

UDK 374.7

Broj I-II 2022.

Bosna i Hercegovina

# Obrazovanje odraslih

Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu

# Adult Education

Journal of Adult Education and Culture

**IZDAVAČ/PUBLISHER**

JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo  
OJ Bosanski kulturni centar Sarajevo

**ZA IZDAVAČA/FOR THE PUBLISHER**

Jasmin Duraković, dipl. sociolog

**REDAKCIJA ČASOPISA/EDITORIAL BOARD**

prof. dr. Senada Dizdar, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu  
prof. dr. Branislava Knežić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu  
prof. dr. Lejla Turčilo, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu  
prof. dr. Katarina Popović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, ICAE  
dr. sc. Emir Avdagić, DVV International, Ured u Bosni i Hercegovini  
prof. dr. Haris Cerić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Sarajevu  
prof. dr. Morana Koludrović, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu  
doc. dr. Amina Isanović Hadžiomerović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu  
Adnana Emirhafizović, dipl. psiholog, JU Bosanski kulturni centar Kantona Sarajevo

**POČASNI ČLANOVI REDAKCIJE/HONORARY EDITORIAL BOARD**

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

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

doc. dr. Amina Isanović Hadžiomerović

**LEKTORICA/PROOFREAD BY:**

mr. Sandra Zlotrg

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

Midhat Efendira, prof.

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

Ajla Sijerčić

DTP Indira Isanović

ISSN 1512-8784 (Print)

ISSN 2744-2047 (Online)

DOI 10.53617/issn2744-2047.2022.22.1-2

**Indexing and Abstracting:** Central & Eastern European Academic Source (EBSCO), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), Directory of Open Access scholarly Resources (ROAD)

**ADRESA IZDAVAČA/PUBLISHER'S ADDRESS**

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

Časopis izlazi uz finansijsku potporu Ministarstva kulture i sporta Kantona Sarajevo, Ministarstva za nauku, visoko obrazovanje i mlade Kantona Sarajevo i Fondacije za izdavaštvo Sarajevo.

Časopis izlazi dva puta godišnje u tiražu od 100 primjeraka.

Rješenjem Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta broj: 02-15-6646/01, od 29.10.2001. godine, časopis «Obrazovanje odraslih/Adult Education» je oslobođen poreza na promet i upisan je u registar medija.

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

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

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

# Sadržaj:

Uvodna riječ glavne i odgovorne urednice

9

## ČLANCI

---

Anes Čerkez, Denis Berberović

**Stavovi i mišljenja odraslih o elementima promotivnog miksa i promociji programa obrazovanja odraslih**

19

Maja Jelačić, Anita Zovko

**Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti**

53

Ana-Maria Rešetar, Anita Zovko

**Komparativna analiza sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj**

71

Hatidža Çapkin

**Ususret potrebama za profesionalnim razvojem arhitekata: Modeli integrisanja BIM-a u obrazovne programe**

91

Amina Smajović

**Priprema budućih nastavnika za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima**

109

---

## PRIKAZ KNJIGE

---

Draga Gajić

**Socijalna inkluzija u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola**

131

---

## PRIJEVODI

---

**Ključni nalazi Petog Globalnog izvještaja o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE 5)**

137

# Contents:

Editorial	9
ARTICLES	
Anes Čerkez, Denis Berberović <b>Adults' Attitudes and Opinions Towards Elements of Promotional Mix and Promotion of Adult Education Programs</b>	19
Maja Jelačić, Anita Zovko <b>Lifelong Learning – Route to Future</b>	53
Ana-Maria Rešetar, Anita Zovko <b>Comparative Analysis of Adult Education Systems in Croatia and Germany</b>	71
Hatidža Čapkin <b>Meeting Professional Development Needs of Architects: Models for Integrating BIM into Education Programs</b>	91
Amina Smajović <b>Preparation of Future Teachers for Educational Work with Gifted Students</b>	109
BOOK REVIEWS	
Draga Gajić <b>Social Inclusion in Context of VET Schools</b>	131
TRANSLATIONS	
Key Findings from the 5 <sup>th</sup> <i>Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5)</i>	137

# Inhalt:

Einführungswort der Chefredakteurin	9
-------------------------------------	---

## ARTIKEL

---

Anes Čerkez, Denis Berberović <b>Ansichten und Meinungen von Erwachsenen zu den Elementen des Promotion-Mixes und der Promotion von Erwachsenenbildungsprogrammen</b>	19
Maja Jelačić, Anita Zovko <b>Lebenslanges Lernen – der Weg in die Zukunft</b>	53
Ana-Maria Rešetar, Anita Zovko <b>Vergleichende Analyse der Erwachsenenbildungssysteme in Kroatien und Deutschland</b>	71
Hatidža Çapkın <b>Künftiger Bedarf für die berufliche Entwicklung von Architekten: Modelle zur Integration von BIM in Bildungsprogramme</b>	91
Amina Smajović <b>Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die pädagogische Arbeit mit hochbegabten Schülern</b>	109

---

## BUCHPRÄSENTATION

Draga Gajić <b>Soziale Inklusion im Kontext von Berufs- und technischen Fachschulen</b>	131
--	-----

---

## ÜBERSETZUNGEN

<b>Wichtigsten Erkenntnisse des 5. Weltberichts zur Erwachsenenbildung (<i>5th Global Report on Adult Learning and Education – GRALE 5</i>)</b>	137
---	-----





Образование одраслих

Образование одраслих



## UVODNA RIJEČ GLAVNE I ODGOVORNE UREDNICE

Kao prva postpandemijska godina koja je označila povratak susretima uživo i oživljavanje međunarodne mobilnosti, 2022. bila je ispunjena značajnim događajima i inicijativama čiji je cilj bio ocrtati međunarodne okvire budućeg djelovanja u obrazovanju odraslih. Već sredinom godine održane su dvije velike konferencije – jedna na globalnom, a druga na evropskom nivou.

U Marakešu, Kraljevina Maroko, od 15. do 17. juna 2022. god. u organizaciji UNESCO-a održana je Sedma međunarodna konferencija o obrazovanju odraslih (CONFINTEA VII) pod naslovom „Učenje i obrazovanje odraslih za održivi razvoj – transformativna agenda”. Dosadašnja implementacija *Agende održivog razvoja do 2030. godine* pokazuje kašnjenje u ispunjavanju Ciljeva obrazovanja za održivi razvoj, a nedostaci su naročito vidljivi u domenu obrazovanja odraslih. Na konferenciji su razmatrani trenutni i budući izazovi, te je razvijen novi okvir za djelovanje kako bi se učenje i obrazovanje odraslih učinilo stvarnošću širom svijeta. Razmatrane su postojeće politike u učenju i obrazovanju odraslih u perspektivi cjeloživotnog učenja i u okviru UN-ovih Ciljeva održivog razvoja (SDG). Tokom konferencije razvijen je skup smjernica za djelovanje u obrazovanju odraslih, koji je zamijenio *Belémski okvir za djelovanje* (BFA), usvojen na konferenciji CONFINTEA VI 2009. godine.

Od 20. do 21. juna 2022. godine održana je konferencija Njemačke asocijacije za obrazovanje odraslih (DVV) pod naslovom „vhs 2030: Zajedno u različitosti. Održivi. Povezani”, koja je opisana kao najveći evropski događaj posvećen učenju i obrazovanju odraslih sa preko 900 učesnika iz Evrope i ostatka svijeta. Tri ključne teme naznačene u naslovu konferencije podsjetile su na pitanja poput integracije migranata i izbjeglica, uspostave održive ekonomije i životnog stila, te podrške građanima u digitalnoj transformaciji. Sve one su adresirane u kontekstu potrebe za transformacijom centara za učenje i obrazovanje odraslih kako bi odgovorili na narastajuće izazove.

U ovoj godini stupila je na snagu *Nova agenda za obrazovanje odraslih*, usvojen je *Okvir za djelovanje iz Marakeša i Dublinska deklaracija o globalnom obrazovanju 2050.* Također su otpočeti procesi transformisanja obrazovanja uz snažnu podršku Ujedinjenih nacija. *Globalni izvještaj o učenju i obrazovanju*

*odraslih* (*GRALE 5*) objavljen u ovoj godini pokazao je i dalje nisku stopu uključenosti ranjivih grupa u učenje i obrazovanje odraslih.

Navedeni procesi i dokumenti otvaraju prostor za kritičko preispitivanje i empirijska istraživanja, a posebno nas raduje to što časopis *Obrazovanje odraslih* nudi takve prilike. U dvobroju koji je pred vama donosimo pet recenziranih članaka, jedan prikaz priručnika i prijevod osnovnih nalaza izvještaja *GRALE 5*. Članci pokrivaju širi spektar tema: od komparativne analize sistema obrazovanja odraslih, preko promocije obrazovanja odraslih i učešća odraslih u univerzitetskim programima daljnog i povratnog obrazovanja do obrazovnih potreba arhitekata današnjice i formalnog obrazovanja nastavnika za rad s nadarenim učenicima.

U članku pod naslovom „Stavovi i mišljenja odraslih o elementima promotivnog miksa i promociji programa obrazovanja odraslih” autora Anesa Čerkeza i Denisa Berberovića tretira se jedna nedovoljno zastupljena tema u znanstveno-stručnim publikacijama. Velik dio obrazovnih ustanova usmjeren je na samu uslugu znatno više nego na tržište, odnosno korisnike usluga. S obzirom na nedovoljno razvijenu svijest o značaju obrazovanja odraslih, te slabu informisanost o obrazovnim mogućnostima za odrasle, promocija postaje nužan preduslov povećanja stope participacije. Kako istraživanje pokazuje, temeljna pretpostavka uspješne promocije obrazovanja odraslih jeste prilagođenost komunikacijskih kanala ciljnim grupama, njihovim potrebama i medijskim preferencijama.

U članku pod naslovom „Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti”, Maja Jelačić i Anita Zovko donose istraživanje provedeno sa vanrednim studenticama i studentima diplomskog studija na Fakultetu zdravstvenih studija u Rijeci, Hrvatska. Podaci pokazuju kako daljnje obrazovanje ili povratno obrazovanje i dalje predstavlja značajne oblike ostvarivanja cjeloživotnog učenja, naročito uzevši u obzir promjene u zahtjevima rada koje se javljaju u raznim profesijama. Kod učesnika u predstavljenom istraživanju utvrđeno je prisustvo intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva, te je jedan od zaključaka taj da se učešće u obrazovnom procesu odvija uz visok stepen podrške od strane okoline.

Komparirajući sisteme obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj Ana-Maria Rešetar i Anita Zovko otvaraju prostor samoanalize hrvatskog sistema obrazovanja odraslih i sagledavaju ostvareno u odnosu na jedan od najuspješnijih primjera u svijetu. Polazeći od pretpostavke da se sistemi obrazovanja odraslih

barem djelomično razvijaju prema istim standardima, u provedenom istraživanju došlo se do podataka u obje države o legislativi i upravljanju obrazovanjem, pružateljima usluga i programima obrazovanja odraslih, finansiranju obrazovanja odraslih, uključenosti stanovništva u obrazovne programe, te preprekama za uključivanje. Analiza je pokazala manji broj formalnih razlika, ali je istakla povoljnije društveno-kulture i ekonomske prilike razvoja sistema obrazovanja odraslih u Njemačkoj, koje se posljedično odražavaju na veću participaciju i lakše prevazilaženje prepreka.

Istraživanja međunarodnih stručnih udruženja arhitekata pokazala su kako je vladanje BIM-om (engl. Building Information Modelling) druga najistaknutija obrazovna potreba arhitekata. Primjena BIM-a u praksi se sve više zahtijeva, ali se mogućnosti ovladavanja ovim programom uglavnom moraju tražiti izvan formalnog obrazovanja, kroz programe usavršavanja. U članku pod naslovom „Ususret potrebama za profesionalnim razvojem arhitekata: Modeli integracije BIM-a u obrazovne programe” Hatidža Çapkin diskutuje o tri modela razvijena u svijetu: struktura za BIM u obrazovanju, samostalni predmet BIM i BIM u predmetu Arhitektonsko projektovanje. Članak pokazuje kako je kriza obrazovanja posvemašnja i kako su neophodne paradigmatske promjene kako bi se došlo do društava budućnosti.

Pitanje inicijalnog obrazovanja nastavnika na različitim nivoima predstavlja uvijek aktuelnu temu, koja zaokuplja istraživače iz različitih disciplina, budući da se direktno tiče profesionalizacije specifičnog područja. Andragogizacija ovog pitanja u fokus stavlja obrazovne potrebe nastavnika, te ovo pitanje izmješta iz pedagoškog pristupa koji analizira prirodu nastavnog rada s djecom. Članak Amine Smajović pod naslovom „Priprema budućih nastavnika za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima” pokazuje niz nedostataka u programima za obrazovanje nastavnika na javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini. Rezultat toga jeste potreba za kreiranjem programa stručnog usavršavanja i ciljano djelovanje u pravcu razvoja kompetencija nastavnika za rad s nadarenim učenicima.

U dijelu Prikazi knjiga Draga Gajić predstavlja priručnik *Socijalna inkluzija u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola*. Ovu priliku smo iskoristili da javnosti predstavimo prvi prijevod ključnih nalaza *Petog globalnog izvještaja o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE 5)*. Istraživanje je pokazalo znatno širenje ponude učenja i obrazovanja odraslih, naročito uslijed digitalne transformacije.

U obrazovanju odraslih sve veći značaj dobivaju adaptivna i razvojna funkcija, dok se smanjuje njegovo poistovjećivanje sa kompenzacijском. U izvještaju je naveden pregled napretka u pogledu politika, upravljanja, finansiranja, učešća i kvaliteta obrazovanja odraslih, te je naglašeno novo razumijevanje građanskog obrazovanja usmjerenog oblikovanju održive i mirne budućnosti za sve u socijalnoj, ekonomskoj i ekološkoj pravdi.

Upućujem najiskreniju zahvalu recenzenticama i recenzentima zbog njihove spremnosti da studiozno evaluiraju povjerene članke, te da korisnim sugestijama doprinesu poboljšanju njihovog kvaliteta. Iskoristit ću priliku da pozovem kolegice i kolege da svojim prilozima učestvuju u pripremi narednog broja časopisa *Obrazovanje odraslih*. S ciljem podizanja kvaliteta članaka i jačanja andragoškog profila časopisa, a uvažavajući činjenicu da je andragoška zajednica na našim prostorima još uvjek relativno mala, Redakcija je odlučila da od naredne godine časopis izlazi jednom godišnje. Članci će odmah po prihvatanju biti objavljeni na web-stranici, čime želimo ubrzati proces od slanja do objavlјivanja.

Nadam se da će članci objavljeni u ovom broju ponuditi korisna saznanja.

*Amina Isanović Hadžiomerović*

## EDITORIAL

As the first post-pandemic year that witnessed resurgence of international mobility and face-to-face interactions, 2022 was marked with significant events and initiatives aimed at setting new international frameworks for future action in adult education. Already in the middle of the year, two large conferences were held - one at the global level, and the other at the European.

The Seventh International Conference on Adult Education (CONFINTEA VII) organized by UNESCO, was held in Marrakesh, Kingdom of Morocco, from June 15 to 17, 2022, under the title "Adult learning and education for sustainable development - a transformative agenda". The current implementation of the Agenda for Sustainable Development until 2030 shows a delay in meeting the Goals of Education for Sustainable Development. Shortcomings are particularly visible in the domain of adult education. Current and future challenges were discussed at the conference, and a new framework for action was developed to make adult learning and education (ALE) a reality worldwide. In light of lifelong learning and UN Sustainable Development Goals (SDGs), existing policies for ALE were discussed. During the conference, a set of guidelines for action in adult education was developed, which replaced the Belém Framework for Action (BFA), adopted at CONFINTEA VI in 2009.

The conference of the German Association for Adult Education (DVV) took place from June 20 to 21, 2022 under the title "vhs 2030: Together in diversity. Sustainable. Connected". It was described as the largest European ALE event with over 900 attendees from around Europe and the rest of the world. The three key topics indicated in the title of the conference included issues such as the integration of migrants and refugees, the establishment of a sustainable economy and lifestyle, and support for citizens in digital transformation. They were all discussed in the context of the requirements to transform ALE centers in order to face the emerging challenges.

This year saw the adoption of the *New Agenda for Adult Education*, the *Marrakesh Framework for Action* and the *Dublin Declaration on Global Education 2050*. With the strong backing of the United Nations, transformational processes in education also started. The *5<sup>th</sup> Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5)* published this year showed a still low rate of participation in ALE by vulnerable groups.

The aforementioned processes and documents open up space for critical review and empirical research, and we are particularly pleased that the *Journal of Adult Education* offers such opportunities. The present issue brings five peer-reviewed articles, a handbook review and a translation of the key findings of the *GRALE 5* report. The articles cover a wide range of topics; including the comparative analysis of the adult education systems, promotion of adult education and the participation of adults in university programs of further and recurrent education, educational needs of today's architects and the formal teacher preparation for educating gifted and talented students.

The article entitled *Attitudes and Opinions of Adults about Elements of Promotional Mix and Promotion of Adult Education Programs* by Anes Čerkez and Denis Berberović deals with an underrepresented topic in scientific and professional publications. A significant portion of educational institutions is focused on the service itself than on the market, or the customers. Given the insufficiently developed awareness of the importance of ALE, and the lack of information about educational opportunities for adults, promotion becomes a necessary element in increasing the ALE participation rate. According to the research, the fundamental assumption of successful promotion of adult education is using target-group-oriented communication channels.

Maja Jelačić and Anita Zovko present study done with part-time graduate students at the Faculty of Health Studies in Rijeka, Croatia, in the paper titled *Lifelong Learning – Route to Future*. The results show that further education or return education continue to be viable options for achieving lifelong learning, especially taking into account the changes in work requirements, both formal and non-formal, that occur across various professions. A combination of intrinsic and extrinsic motives was determined for the participants in the presented research. It was also shown that their participation in the educational process was backed by a high degree of support by their close ones.

By comparing the adult education systems in Croatia and Germany, Ana-Maria Rešetar and Anita Zovko open up a space for self-analysis of the Croatian adult education system and an overview of what has been achieved compared to one of the most successful systems in the world. Based on the assumption that adult education systems are at least partially developed according to the same standards, the conducted research yielded data on legislation and education

management, service providers and adult education programs, funding of adult education, participation in educational programs, and barriers in both countries. The analysis revealed fewer formal disparities overall between the two countries. However, it showcased more advantageous socio-cultural and economic prospects for the development of the adult education system in Germany, which are reflected in higher participation rate and easier barriers overcoming.

Competencies in BIM (Building Information Modelling) is the second most important educational need of architects, according to studies by international professional associations of architects. The use of BIM in practice is increasingly demanded, but the possibilities of mastering this program are located mostly outside of formal education, in the non-formal training programs. In the article titled *Meeting Professional Development Needs of Architects: Models for Integrating BIM into Education Programs*, Hatidža Çapkin discusses three models developed around the world: BIM in education frameworks, stand-alone BIM courses, and BIM in the design studio. The article shows how education crisis is all-encompassing and how new paradigms are needed in order to build the societies of the future.

The question of the initial teacher education is always a current topic for researchers from different disciplines, since it is directly concerned with the professionalization of a particular area. The issue is being andragogized, which moves it from the pedagogical niche and places emphasis on the teachers' educational needs. Amina Smajović's article entitled *Preparation of Future Teachers for Educational Work with Gifted Students* shows a number of shortcomings in teacher education curricula at public universities in Bosnia and Herzegovina. In order to foster teachers' competencies to work with gifted and talented children, professional training programs must be developed.

In the Book Reviews section, Draga Gajić reviews the manual *Social Inclusion in Context of VET Schools*. We took this opportunity to present to the public the first translation of the key findings of the *GRALE 5* survey. According to the results, ALE offer has remarkably increased, particularly as a result of the digital transformation process. The adaptive and developmental function of ALE is gaining prevalence, while its relatedness to the compensatory function is dwindling. The report reviews progress in policy, governance, funding, participation and quality of adult education, and highlights a new understanding

of citizenship education designed to create a peaceful and sustainable future for all anchored in social, economic and environmental justice.

I express my sincere thanks to the reviewers for their willingness to evaluate assigned articles meticulously, and to contribute to the improvement of their quality with insightful feedback. I will take this opportunity to invite all colleagues to contribute to the *Journal of Adult Education*'s upcoming volume. With the aim of strengthening the quality of the published articles and andragogic profile of the journal, and taking into account the fact that the andragogic community in our region is still relatively small, the Editorial Board decided that starting with the next issue, the Journal will be published once a year. In order to expedite the process from submission to publication, articles will be published on the website immediately upon acceptance.

I hope you will find the articles in the present volume insightful.

*Amina Isanović Hadžiomerović*

ČLANCI

---

ARTICLES



Anes Čerkez<sup>1</sup>,  
Denis Berberović<sup>2</sup>

## Stavovi i mišljenja odraslih o elementima promotivnog miksa i promociji programa obrazovanja odraslih

**Sažetak:** Prateći savremene svjetske trendove u komercijalizaciji obrazovanja i usvajanju koncepta cjeloživotnog učenja, kao i sve brži razvoj oblasti obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini, ovaj rad povezuje obrazovanje odraslih sa jednim od ključnih menadžment modela u praksi svake organizacije/kompanije – marketing menadžmentom. Organizatora obrazovanja odraslih je sve više, ali praktični alati i istraživanja njihovog domena rada su u deficitu. S namjerom da doprinesemo unapređenju teorije i prakse obrazovanja odraslih i marketing menadžmenta i pomognemo organizatorima obrazovanja odraslih da svoje promotivne poruke prilagode cilnjim grupama, za potrebe ovog rada populaciju odraslih osoba podijelili smo na četiri generacije: baby boom, X, Y i Z. Cilj ovog rada je, zapravo, razumjeti mišljenja i stavove pripadnika ove četiri generacije o elementima promotivnog miksa obrazovnih ustanova i utvrditi da li postoje razlike između njih. Za prikupljanje primarnih podataka korišten je kvalitativni istraživački pristup sa fokus grupama kao glavnom istraživačkom metodom. Krajnji rezultat ovog rada jeste projekcija dvadeset preporuka organizatorima obrazovanja odraslih (javnim i privatnim školama, organizacijama i centrima za obrazovanje odraslih) koje ne samo da su primjenjive u ovim obrazovnim ustanovama već značajnu korist od njih mogu imati i sve druge kompanije i organizacije koje svoju ponudu kreiraju za tržišta segmentirana na osnovu dobi.

**Ključne riječi:** obrazovanje odraslih, cjeloživotno učenje, marketing u obrazovanju; promotivni miksi u obrazovanju; starosne grupe; organizatori obrazovanja odraslih, baby boom, generacija x, generacija y, generacija z

<sup>1</sup> Anes Čerkez, MA, Univerzitet u Sarajevu/University of Sarajevo, Ekonomski fakultet/School of Economics and Business; e-mail: [anes.cerkez@hotmail.com](mailto:anes.cerkez@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doc. dr. Denis Berberović, Univerzitet u Sarajevu/University of Sarajevo, Ekonomski fakultet/School of Economics and Business; e-mail: [denis.berberovic@efsa.unsa.ba](mailto:denis.berberovic@efsa.unsa.ba)

## Uvod

Obrazovanje kao jedan od ključnih stubova svakog društva suočeno je sa potpunom promjenom paradigme od toga da je to jednokratan i vremenski ograničen proces koji završava sa srednjom školom ili fakultetom do toga da se radi o kontinuiranom i permanentnom sticanju znanja i vještina u funkciji kreiranja boljih uslova za život. Usljed povećanja konkurenčije na tržištu, marketing teorije i koncepti se počinju primjenjivati i u obrazovnim ustanovama s ciljem ostvarivanja konkurentске prednosti. U odsustvu odgovarajućeg marketing pristupa, obrazovne institucije ne provode istraživanja potreba i želja svojih ciljnih tržišta pa i ne poznaju svoje ciljne skupine odraslih polaznika. Stoga ne čudi da je participacija u programima obrazovanja odraslih u Bosni i Hercegovini značajno ispod prosjeka Evropske unije i to: 2,2% za formalne programe (EU prosjek 5,0%) i 6,9% za neformalne programe obrazovanja odraslih (EU prosjek 41,4%) (Pfanzelt et al. 2021). Stvoreni zakonski okvir za razvoj obrazovanja odraslih kreira nove mogućnosti i otvara vrata povećanju ponude i potražnje na tržištu na kojem se mogu naći i komercijalne i nekomercijalne, odnosno neprofitne organizacije kao organizatori obrazovanja odraslih. Međutim, malo se zna o tome na koji način odrasle osobe privući da učestvuju u programima obrazovanja odraslih, šta ih to najviše interesuje, razlikuju li se mlađi odrasli od starijih, koje kanale komuniciranja koriste, kakve promotivne poruke utiču na njih itd. Ovaj rad inspirisan je sve većom komercijalizacijom obrazovnih programa za odrasle koju prati izražena potreba za primjenom odgovarajućih promotivnih alata. U radu nastojimo razumjeti stavove i mišljenja različitih starosnih grupa o različitim promotivnim aktivnostima te dati preporuke organizatorima obrazovanja odraslih za prilagođavanje promotivne strategije u cilju preveniranja negativnih dejstava na svijest o obrazovanju odraslih i ostvarivanja što veće efikasnosti, odnosno većeg dosega, uticaja i u konačnici veće participacije u obrazovnim programima.

## Marketing u obrazovanju

Marketing u obrazovanju se počeo značajnije razvijati sredinom 80-ih godina prošlog stoljeća, posebno u oblasti zdravstvenog obrazovanja, a ideju primjene marketing koncepta prvenstveno su prihvatali univerziteti koji su morali da se

natječu za više finansijskih sredstava i više studenata (Hayes 2007; Drummond 2004, prema Filip 2012). Većina obrazovnih ustanova je fokusirana na uslugu više nego na tržište ili polaznike, odnosno korisnike usluga. Razlog tome je taj što ove ustanove sebe uglavnom vide kao „proizvođače“ određenih obrazovnih programa, a ne kao ustanove koje treba da zadovolje određene potrebe za učenjem (Kalenskaya et al. 2013). U zavisnosti od perspektive, polaznici u obrazovanju odraslih mogu se smatrati i klijentima i proizvodom, a isto je i sa poslodavcima. Također, možemo se složiti da su, kao i kod visokog obrazovanja, i polaznici i poslodavci korisnici usluga obrazovanja odraslih. Zbog toga su ove dvije grupe, zajedno sa društvom kao sveobuhvatnom širom kategorijom, tri glavne interesne skupine u obrazovnim uslugama za čije potrebe i želje obrazovna ustanova treba ponuditi adekvatno rješenje.

Promocija kao element marketing miksa u obrazovnim uslugama fokusirana je na komuniciranje sa ciljnim grupama i javnošću te diseminaciju informacija o obrazovnim programima i drugim uslugama koje ustanova pruža kako bi podstakla potencijalne polaznike/studente da postanu njihovi korisnici. „Promocija se koristi u cilju održavanja kontinuiranog dijaloga sa polaznicima, poslodavcima, nastavnim osobljem i drugim relevantnim interesnim grupama“ (Filip 2012: 915). Jedan od najvećih izazova u toj komunikaciji svakako je to kako uopšte doći do potencijalnih polaznika, odnosno do svog ciljnog tržišta i koju poruku im treba prenijeti kako bi ih motivisali na kupovinu proizvoda/usluge, a kasnije tek kako graditi odnose i održavati komunikaciju sa njima. Savremeni marketing koncept i kompetitivno tržište od proizvodnih i uslužnih kompanija zahtijevaju da razvijaju kvalitetne ponude, definišu atraktivnu cijenu, stave ih kupcima/potrošačima na raspolaganje te kontinuirano komuniciraju sa svojim potrošačima kao i sa različitim vrstama javnosti kojima su okružene. Razlikujemo pet elemenata promotivnog, odnosno komunikacijskog miksa, koji, zajedno sa svojim mnogobrojnim alatima i aktivnostima, stoje na raspolaganju kompanijama i organizacijama u njihovim nastojanjima da komuniciraju sa svojim javnostima i ciljnim grupama. To su: oglašavanje, unapređenje prodaje, odnosi s javnošću, direktni marketing i lična prodaja.

### *Oglašavanje*

Oglašavanje je ne-lični plaćeni oblik u kojem se ideje, koncepti, proizvodi ili usluge i informacije promovišu putem medija (vizualnih, usmenih ili tekstualnih) od strane određenog sponzora koji treba da uvjeri ili izazove određeno ponašanje (Kotler i Keller 2007; Ayanwale et al., prema Niazi et al. 2012). Cjelokupan proces komuniciranja oglašavanjem moguće je provoditi putem različitih oglašivačkih alata među kojima su najčešći: štampani mediji, televizija, radio, direktni mail i vanjsko oglašavanje tzv. outdoor (Sunday, Bayode 2011). To su sve kanali putem kojih se poruka može poslati velikom broju ljudi tako da je oglašavanje zapravo sredstvo masovnog komuniciranja (Naumovska, Blazeska 2016). Iako je doskoro to bio vodeći element promotivnog miksa, predominantan i u teoriji i u praksi u odnosu na ostale elemente, oglašavanje u posljednjih nekoliko godina rapidno gubi na značaju s brzorastućim razvojem tehnologije i online alata (Gurevitch et al. 2009). Istraživanje kompanije Forrester Research pokazalo je da se već do 2011. godine značajan dio javnosti i pažnje „prebacio” na online kanale, budući da je tada 52% Evropljana bilo redovno online kod kuće, a oko 36% internet korisnika iz Europe gledalo manje televiziju, 28% manje čitalo štampane medije i 17% manje slušalo radio otkada su počeli koristiti internet (Almadhoun et al. 2011). To ukazuje na to da je već prije najmanje 10 godina počela intenzivna borba između tradicionalnog i online komuniciranja. Međutim, istraživanje Vries et al. (2017) pokazuje da je tradicionalno oglašavanje i dalje veoma snažan alat za izgradnju brenda te da je najbolje kombinovati ga sa korištenjem online alata poput društvenih mreža.

### *Unapređenje prodaje*

Kotler unapređenje prodaje definiše kao „kratkoročne stimulanse koji podstiču kupovinu ili prodaju proizvoda ili usluga” (Kotler 2007: 469). Ono što je karakteristično za skoro sve definicije unapređenja prodaje jeste vremenska odrednica koja podrazumijeva kratkoročne stimulanse i instant odgovore potrošača tako da ovaj alat uglavnom daje kratkoročne efekte. Dugoročni efekti su predmet diskusija u akademskoj zajednici. Pozitivni se uglavnom odnose na moguće povećanje ponovljenih kupovina ukoliko se potrošaču svidi proizvod ili usluga te gradnju dugoročnih odnosa sa potrošačima, dok se kao negativan efekat uglavnom navodi mogućnost percipiranja niže stvarne vrijednosti proizvoda

ili usluge zbog aktivnosti unapređenja prodaje (Lindholm 2008). Aktivnosti unapređenja prodaje mogu se koristiti u različite svrhe: da se privuku novi korisnici i stimuliše proba, da se nagrade lojalni, stalni korisnici ili da se poveća broj kupovina od strane onih neredovnih kupaca koji nisu lojalni, već često mijenjaju brendove. Prema Babić-Hodović et al. (2012) sredstva unapređenja prodaje mogu biti usmjerena na poticanje potrošača (uzorci, kuponi, nagradne igre, garancije i sl.), poticanje trgovine (snižena cijena, besplatna roba, sajmovi) i poticanje vlastitog prodajnog osoblja (prodajne izložbe, nagradna takmičenja).

### *Odnosi s javnošću*

Prema najranijim tumačenjima odnosa s javnošću proizilazi da je njihova svrha predstavljanje javnosti organizaciji, s jedne strane, te predstavljanje organizacije njenoj javnosti, s druge strane (Bernays, prema Naumovska i Blazeska 2016). Međutim, Taylor i Botan (2004) daju analizu bibliometričkih i metateorijskih kategorija u istraživanju odnosa s javnošću iz koje je jasno vidljivo da se tu ne radi samo o predstavljanju i međusobnom upoznavanju javnosti i organizacije, već da odnosi s javnošću mogu imati i persuazivni karakter, moraju biti jasno i detaljno unaprijed isplanirani te da mogu igrati presudnu ulogu u kriznom komuniciranju i rješavanju određenih konflikata. Postoji velik broj različitih aktivnosti koje organizacije primjenjuju kako bi komunicirale sa svojim javnostima te izgradile kredibilitet i povjerenje. Najčešće se koriste odnosi s medijima, stvaranje pozitivnog publiciteta, korporativno komuniciranje, javni poslovi, sponsorstva, a u posljednje vrijeme dominantno je i korištenje društvenih mreža (Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter) kao oblika odnosa s javnošću, gdje svaka kompanija ima svoj profil na ovim mrežama, pažljivo kreira sadržaje i direktno komunicira sa svojim pratiocima. Od sredstava odnosa s javnošću kao vrlo efikasnima smatraju se materijali korporativnog identiteta (logotip, simboli, maskote i sl.), audio-vizuelni materijali, web-stranica, javne akcije, govorci i sl. (Brkić 2003).

### *Direktni marketing*

Direktni marketing je trenutno najbrže rastuća komponenta promotivnog miksa (Solomon 2010). To je interaktivni sistem koji neposredno dolazi do korisnika/kupaca kroz jedan ili više komunikacionih kanala, a koji ima za cilj izazvati reakciju korisnika/kupca na bilo kojoj lokaciji (Brkić 2003). U medije direktnog

marketinga ubrajamo: direktnu poštu (e-mail), oglašivačke medije sa direktnim odgovorom (telemarketing, magazine i sl.), te medije digitalnog i internet marketinga (Lewes, prema Naumovska i Blazeska 2016). Direktni marketing se zapravo razvio iz konvencionalnih alata poput maila i telefona tako da danas obuhvata sve oblike virtualnog komuniciranja (Stone i Woodcock 2014). Da bi aktivnosti direktnog marketinga bile uspješne, vrlo je važno formirati detaljnu i pouzdanu bazu podataka velikog broja korisnika, te je u skladu s tim marketing baza podataka ili database marketing osnova uspješne implementacije direktnog marketinga (Brkić 2003). Nakon formiranja baze potencijalnih potrošača/korisnika kojima ćemo uputiti komunikaciju, neophodno je kreirati poruku tako da ona odgovara našim ciljevima (promocija, informisanje, izgradnja brenda itd.), s tim da se zadovolje zahtjevi i očekivanja savremenih potrošača po pitanju personaliziranosti. Na primjer, ukoliko želimo koristiti e-mail da bismo poslali određeni promotivni letak ili newsletter, potrebno je da imamo detaljnu i validnu bazu e-mail adresa stvarnih ljudi koji zaista pripadaju određenoj ciljnoj skupini, te da kreiramo potpuno ili djelimično personaliziranu poruku za svakoga od tih potrošača.

### *Lična prodaja*

Lična prodaja kao element promotivnog miksa u fokus svojih aktivnosti stavlja prodajno osoblje i marketing odnose sa potrošačima. Prodajno osoblje igra ključnu ulogu u uspostavljanju dugoročnih odnosa između kupca i prodavca, odnosno pružatelja i korisnika usluge. Kao primarna veza između strane kupovine i prodaje, oni imaju izuzetno velik uticaj na percepciju potrošača o pouzdanosti pružatelja usluge i vrijednosti usluge te posljedično i na interesovanje potrošača za održavanje odnosa (Biong i Selnes, prema Weitz i Bradford 1999).

Korištenje prodajnog osoblja za dostizanje komunikacijskih i promotivnih ciljeva nije ustaljena praksa u svim privrednim granama, a posebno ne u svim vrstama usluga. Dok recimo vitalni značaj efektivnosti lične prodaje za uspjeh kompanija u oblasti finansijskih usluga prepoznaju i ljudi iz prakse i predstavnici akademске zajednice (Jaramillo i Marshall 2004), istraživanje Čerkeza i Avdagića (2018) pokazalo je da u pružanju obrazovnih usluga, konkretno u oblasti obrazovanja odraslih, kompanije/organizacije imaju različite stavove i za neke od njih lična prodaja nema nikakav poseban značaj, jer je uopšte i ne koriste.

Prema Brkiću (2003), lična prodaja je najefikasnija promotivna aktivnost za mala i srednja preduzeća.

## Starosne grupe

Prilikom kreiranja marketing miksa obrazovne ustanove, kao i kod kompanija i organizacija u drugim djelatnostima, veoma je važno odrediti profil ciljne grupe kojoj želimo ponuditi svoje usluge, odnosno određene obrazovne programe. Tu se najčešće pristupa dubinskoj psihološko-sociološkoj analizi željenih ciljnih grupa, a jedna od najznačajnijih demografskih karakteristika jeste starost. „Kao društvena kategorija, generacija vjerovatno nudi sigurniju osnovu za generalizaciju ličnosti nego što je to slučaj sa drugim društvenim kategorijama poput spola, rase ili religijskog opredjeljenja” (Strauss i Howe, prema Sandeen 2008: 12). Analizirajući dostupnu literaturu o međugeneracijskim razlikama moguće je primijetiti dominaciju američkog istraživačkog rada pri čemu svi autori uglavnom prihvataju distinkciju između četiri glavne generacije koje su danas prisutne. Iako se njihova mišljenja ponešto razlikuju u godištima, imamo sljedeće grupe (Jurkiewicz i Brown 1998; Kupperschmidt 2000; Jennings 2000, Smola i Sutton 2002; Hannay i Fretwell 2011, Fingerman et al. 2012):

- baby boomeri – rođeni poslije II. svjetskog rata, od 1946. do 1960. ili 1964. godine,
- generacija X – rođeni između 1965. i 1975. ili 1979. godine,
- generacija Y ili tzv. „millenials” – rođeni između 1975. ili 1980. i 1990. ili 1994. godine,
- generacija Z – osobe rođene nakon 1995. godine.

Svaka od ovih generacija može se specifično okarakterizirati na osnovu dosadašnjih istraživanja ponašanja i stavova, a koji su rezultat spleta okolnosti i dešavanja koja su obilježila period njihovog odrastanja u kojem se, dominantno, specifična ponašanja i stavovi i kreiraju. Strauss i Howe (2007) to nazivaju „peer personality” ili vršnjačka personalnost i opisuju je kao „karikaturu tipičnog člana generacije. Iako ne možemo reći da sve osobe rođene u istom vremenskom periodu, odnosno pripadnici iste generacije, dijele iste vrijednosti i imaju iste karakteristike, ono što oni dijele zapravo jeste zajednički kontekst koji je oblikovao njihove poglede na svijet oko sebe” (Seemiller i Grace 2017). Zbog toga

istraživanje generacija može pružiti obrazovnim ustanovama vrijedne informacije koje im mogu pomoći da efektivnije kreiraju svoju politiku rada i strategije te svoju ponudu maksimalno prilagode cilnjim grupama.

### *Baby boomeri*

Period rođenja i odrastanja baby boomera obilježile su velike društvene, političke i ekonomski promjene poput jačanja pokreta za ljudska prava, prava žena, period Vijetnamskog rata, seksualne revolucije (Smola i Sutton 2002), porasta broja razvoda u društvu, ali i porasta obrazovnih mogućnosti (Fingerman et al. 2012). Pripadnici ove generacije uživaju u stvaranju svog profesionalnog identiteta, titula i priznanja, tako da će vrlo vjerovatno jako cijeniti sticanje određenog certifikata kroz sistem obrazovanja odraslih. Ova generacija je oduvijek bila veoma zainteresovana za obrazovanje, a ova tendencija će se vrlo vjerovatno nastaviti i u budućnosti (Knowledge Wharton, prema Sandeen 2008). Marketing poruke koje su namijenjene ovoj starosnoj skupini trebaju detaljno objašnjavati lične benefite koje oni imaju i ni u kom slučaju ne trebaju ukazivati na dob, odnosno sadržavati riječi poput „stari“ ili „seniori“, s obzirom da se pripadnici ove kategorije najčešće vrlo teško predaju godinama i ne prihvataju proces starenja. Orijentirani su na ljude i preferiraju ličnu komunikaciju, pri tome strahujući da će tehnologija u potpunosti zamijeniti takav oblik komuniciranja s drugim ljudima (Hannay i Fretwell 2011).

### *Generacija X*

Predstavnici generacije X su odrasli u uslovima i finansijske i društvene neizvjesnosti (Lyons et al. 2007, prema Lissitsa i Kol 2016), ubrzanih promjena i velikih različitosti što je dovelo do jačanja individualizma u odnosu na kolektivizam (Jurkiewich i Brown 1998). I oni su, kao i baby boomeri, snažno fokusirani na svoje profesionalne karijere te će, zbog potrebe za finansijskom sigurnošću, vrlo vjerovatno biti zainteresovani za mogućnosti poboljšanja svoje karijere i sticanje moći. Više pažnje posvećuju životu od baby boomera i trude se biti samostalni (Chen i Choi 2008; Durkin 2010; Twenge et al. 2010). Osobe rođene u ovom periodu tako da će im outputi obrazovnih programa na koje ulože svoj novac i vrijeme biti veoma važni. Teme koje bi mogle interesovati ovu kategoriju

uključuju „menadžment i liderске vještine u cilju unapređenja svoje karijere, lični finansijski menadžment i investiranje, jer se i dalje brinu oko finansijske sigurnosti, zapošljavanje, međunarodni studiji, ekološka pitanja, projektni menadžment, odgoj djeteta i roditeljstvo” (Sandeen 2008: 21).

### *Generacija Y*

Generacija Y ili milenijalci (engl. Millennials) svoje odrastanje proveli su u periodu ekonomskog rasta i velikog napretka u razvoju televizije, elektronskih medija i tehnologije uopšte (Parment 2013). „Predstavnici generacije Y visoko vrjednuju lični razvoj i kontinuirano učenje tako da su svjesni potrebe za konstantnim usavršavanjem vještina i nadogradnjom da bi se ostvarila uspješna karijera. Više vole raditi praktično nego slušati teoriju, jer vjeruju da se samo iskustvo računa” (Shaw i Fairhurst 2008: 376). Uzimajući u obzir njihovo zabavno i dinamično iskustvo sa tehnologijama, tradicionalne metode učenja smatraju dosadnim (Black 2010). Ovu starosnu kategoriju će najvjerovalnije zanimati teme poput: novih tehnologija, vještina nezavisnog življjenja (budžetiranje, kuhanje i sl.), osnovnih poslovnih vještina (prezentacijske vještine, finansije i sl.), lični finansijski menadžment i investiranje te dizajn. Ova generacija jako puno koristi društvene mreže (Facebook, YouTube, Twitter i sl.) što su zapravo novi marketing kanali preko kojih je najlakše doći do ove ciljne grupe.

### *Generacija Z*

Generacija Z ili internet generacija najnovija je starosna kategorija čije se karakteristike još uvijek moraju detaljno istražiti. Tehnologija je dio njihovog identiteta, ali im je nedostatak sposobnost šireg sagledavanja situacije, kontekstualiziranja, analiziranja i donošenja odluka (Coombs 2013). Za razliku od svojih prethodnika, članovi generacije Z su uвijek imali pristup velikom broju ponuda na tržištu te se zbog toga često oslanjaju na diferenciranje ponuda na osnovu onoga što mogu da vide poput dizajna ili estetike (Wood 2013). Kada su u pitanju marketinške preferencije najbolje je koristiti inovativne načine komuniciranja putem online kanala i društvenih mreža. Većina pripadnika ove generacije se još uvijek nalazi u redovnom sistemu obrazovanja, u osnovnim i srednjim školama ili na fakultetu, i fokusirano je na sticanje znanja i vještina za svoje karijere u budućnosti. Programi obrazovanja odraslih za ovu starosnu grupu

će u budućnosti biti velik izazov u kontekstu metoda i sadržaja, a pristup velikom broju informacija smanjiće motivaciju za učešćem u konvencionalnim načinima obrazovanja. Zbog toga ustanove moraju dobro analizirati šta je to što će ova generacija željeti slušati ili učiti i u kojem formatu.

### **Metodologija istraživanja**

Opći cilj istraživanja je razumijevanje mišljenja i stavova pripadnika različitih starosnih grupa o poruci, medijima i elementima promotivnog miksa obrazovnih ustanova, te utvrđivanje da li postoje razlike u mišljenjima i stavovima između različitih starosnih skupina. U skladu s navedenim ciljem istraživanja, definisana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kakvi su stavovi i mišljenja predstavnika različitih starosnih grupa o pojedinim elementima promotivnog miksa programa obrazovanja odraslih?
2. Kakvi su stavovi i mišljenja predstavnika različitih starosnih grupa o pojedinim komunikacijskim kanalima koje je moguće koristiti u svrhu promocije programa obrazovanja odraslih?

Uzimajući u obzir predmet i cilj istraživanja, te činjenicu da se radi o eksplorativnoj studiji, kvalitativni istraživački pristup je adekvatan način za prikupljanje primarnih podataka s obzirom da je u pitanju „objašnjavanje i razumijevanje podataka subjektivnog i objektivnog porijekla i njihovih međusobnih odnosa“ (Savićević 1996: 60). Prva faza istraživanja je obuhvatila pilot istraživanje u okviru kojeg su realizovana četiri intervjua sa po jednim pripadnikom sve četiri ciljne skupine radi provjeravanja istraživačkih pitanja i tema, te eventualno proširenja tema za diskusiju tokom kasnije realizovanih fokus grupe. U drugoj fazi istraživanja realizovane su četiri fokus grupe (baby boom – 9 učesnika, gen X – 7 učesnika, gen Y i gen Z – po 8 učesnika) u kojima su se kroz diskusiju nastojali upoznati, te kroz kasniju analizu razumjeti stavovi i mišljenja pripadnika ciljnih grupa u vezi s prethodno navedenim aspektima promotivnog miksa. Da bi se došlo do adekvatnih rezultata istraživanja u analizi je korištena deskriptivna (opisna) i komparativna (poredbena) metoda.

U skladu s ranijim teoretskim postavkama istraživanja, jedini kriterij uzorkovanja je bila dob, odnosno pripadnost jednoj od četiri navedene starosne grupe, s tim da u istraživanje nisu mogle biti uključene osobe rođene prije 1945. godine, jer ne pripadaju baby boom generaciji, kao ni osobe rođene poslije 2002. godine, jer u vrijeme istraživanja nisu bile punoljetne i odrasle osobe što ih je učinilo irelevantnim za temu istraživanja.<sup>3</sup> Kada je u pitanju ova eksplorativna studija, učesnici su izabrani isključivo na osnovu interesa i volje. Za fokus grupe sa generacijama X, Y i Z objavljen je online poziv za prijavu te su zainteresovani pojedinci popunili formu i poslali prijavu za učešće u fokus grupi. S druge strane, zbog očekivano slabijeg poznavanja digitalnih platformi, učesnici fokus grupe sa generacijom baby boom kontaktirani su posredstvom Centra za zdravo starenje Novo Sarajevo kao ustanove koja okuplja uglavnom predstavnike ove generacije te za njih organizuje obrazovne, rekreativne i društvene aktivnosti. Svi prijavljeni pojedinci su pozvani da učestvuju u fokus grupi te je to upravo dokaz da se radi o prigodnom uzorku. Istraživanje je realizovano u izuzetno izazovnom periodu pandemije koronavirusa te se sam način realizacije može navesti kao glavno ograničenje. Tri od četiri fokus grupe realizovane su online što otežava diskusiju koja je u biti fokus grupe kao metode kvalitativnog istraživanja.

### **Diskusija rezultata istraživanja**

Analiza prikupljenih podataka imala je za rezultat 388 identifikovanih kodova koji su grupisani u šest kategorija: pet elemenata marketing miksa (oglašavanje, lična prodaja, unapređenje prodaje, odnosi s javnošću i publicitet, direktni marketing) i društvene mreže kao poseban promotivni alat sveprisutan u današnjoj svakodnevnići. Svi kodovi i kategorije su prikazane po generacijama u tabelama 1, 2, 3, 4, 5 i 6. Diskusija rezultata istraživanja je izvršena nakon tabela.

---

<sup>3</sup> Fokus grupa sa predstvincima generacije Z realizovana u avgustu 2020. godine.

**Tabela 1.** Kategorija 1 – Oglasavanje

BABY BOOM	X	Y	Z
Ako me interesuje obratim pažnju duže; Ne smetaju mi reklame; Primjećujem reklame; Facebook reklame; Bilborde primjetim ako me nešto interesuje; Svaki dan čitam Avaz; Časopise ne čitam; Reklama puno znači; Neke stvari ne bi znali ni vidjeli bez reklama; Mislim da je korisno; Sve zavisi od potrošačkog mentaliteta; Nikad ne kupujem samo zato što se reklamira; Prekidaju ono što gledam; Djelimična istina; Odgovornost za neispunjavanje uslova; Ne vjerujem reklamama; Reklame uljepšavaju; Česte podvale; Loša roba po visokim cijenama; Ima li igdje onoga sa reklame?; I vjerujem i ne vjerujem; Široka ponuda stvara sumnju; Je li samo mamipara?; Preveliko reklamiranje sugerise lošiji kvalitet; Preveliko reklamiranje izaziva nepovjerenje; Ako nije kao na reklami, poslije vrlo rijetko bilo šta kupim; Ima boljih proizvoda koji se manje reklamiraju; Najbolja reklama od usta do usta; Ima puno vulgarnih reklama koje prebacim; Dobra reklama ne mora imati vezu sa kvalitetom; Dublja poruka; Dobri glumci; Upečatljive reklame sa putovanjima i egzotičnim destinacijama	Nepovjerenje; Nezainteresovanost; Kontra efekat; Agresivno; Kreativne i zanimljive reklame; Oglas s pričom; Volim reklame; Nametljivost; Neselektivnost sadržaja; Facebook; Društvene mreže; Praćenje interesovanja; Ne obraćam pažnju na sponzorisane oglase; Časopisi i novine	Očekivan način promocije; Reklame suptilne i pitome; Velim reklame; TV i radio pratim; Bombardovan reklamama; Ne vjerujem; Bilborde ne pratim; Reklame ne govore istinu; Analitički pristup kupovini; Nisam impulsivan; 3D bilbordi; Provokativne poruke; Stvaranje potreba i želja; Online oglasi neprimjetni zbog količine; Kreativnost presudna; Važne emocije; Targetiranje i način oglašavanja; Posao i lična interesovanja	Lahko prepoznatljivo; Najinteresanije; Manjak povjerenja; Grafički dizajn; Poruka; Specifičnost oglasa; Informativnost; Vrijednost; Interaktivnost; Pažnja prema klijentu; Najvažniji kvalitet; Društvene mreže efikasne; TV oglasi manje efikasni; Radio oglasi neefikasni; Naviknutost na TV reklame; Izbjegavanje; Storytelling; Emocije

**Tabela 2.** Kategorija 2 – Lična prodaja

BABY BOOM	X	Y	Z
<p>Ne smeta, ali ne kupujem;</p> <p>Ništa ne kupujem od nepoznatih ljudi;</p> <p>Na distanci držim;</p> <p>Nisam sklona tome;</p> <p>Ne vjerujem ni ljudima ni tim proizvodima;</p> <p>Odem namjenski u prodavnicu;</p> <p>Kupujem uvijek određene proizvode;</p> <p>Nisam za nove stvari;</p> <p>Kad kupiš to nije ni nalik onome što prezentuju;</p> <p>Nisam ljubitelj takve kupovine;</p> <p>Ne volim taj oblik prodaje;</p> <p>Najčešće kupiš reda radi pa dok prođe vrijeme izbacиш;</p> <p>Prodavači agresivni i napadni;</p> <p>Na kraju vidiš da nije to što si mislio da jeste;</p> <p>Ti se ne možeš otarasiti tih ljudi;</p> <p>Nije sve negativno;</p> <p>Nisam se nikad pokajala</p>	<p>Ne prilazi;</p> <p>Ugrožavanje slobode;</p> <p>Nametanje;</p> <p>Samostalna kupovina;</p> <p>Samostalno prikupljanje informacija;</p> <p>Omiljena prodaja;</p> <p>Interakcija;</p> <p>Feedback;</p> <p>Razgovor;</p> <p>Znanje o proizvodu;</p> <p>Ozbiljnost i posvećenost prodavača;</p> <p>Saslušam iz solidarnosti;</p> <p>Rijetko kad kupim;</p> <p>Živjeti proizvod;</p> <p>Ljubaznost, profesionalnost, šarm;</p> <p>Strast;</p> <p>Kvalitetna obuka;</p> <p>Agresivni trgovački putnici sa naučenom pričom;</p> <p>Profesionalno i zanimljivo;</p> <p>Mora biti inovativan koncept</p>	<p>Protiv lične prodaje;</p> <p>Suosjećajnost prema prodajnom osoblju;</p> <p>Nikad ne kupujem na osnovu toga;</p> <p>Ne vjerujem prodajnom osoblju;</p> <p>Ne podnosim face-to-face pristup/ne volim lični kontakt;</p> <p>Skeptičan sam;</p> <p>Gore nego e-mail ili SMS;</p> <p>Osjećaj ugroženosti;</p> <p>Važno prepozнатi interesovanje</p>	<p>Važnost prodajnog osoblja;</p> <p>Pozitivan stav;</p> <p>Način za procjenu istinitosti;</p> <p>Ljubaznost;</p> <p>Nasmijani;</p> <p>Kulturni;</p> <p>Pozitivna energija;</p> <p>Entuzijazam;</p> <p>Znanje o proizvodu;</p> <p>Mladi nezainteresovani;</p> <p>Potrebna inovativnost;</p> <p>Mogućnost postavljanja pitanja;</p> <p>Najbolji način za obrazovanje;</p> <p>Direktan kontakt;</p> <p>Procjena profesionalnosti;</p> <p>Upoznavanje s ponudom;</p> <p>Procjena kvaliteta;</p> <p>Feedback;</p> <p>Lične priče iz iskustva</p>

**Tabela 3.** Kategorija 3 – Unapređenje prodaje

BABY BOOM	X	Y	Z
Puno prevare je u tome; Akcije sinonim za prevaru; Ono što ne vrijedi se stavlja na akciju pa to ni ne gledam; Vraćam proizvode kad napišu da su sniženi, a na kasi nisu; Popust četvrtkom za penzionere na 3 od 18 artikala; Ne idem na te fore; Da nije prevara naravno da bih išla; Istek roka; Gratis, a ti platio sve; Smanje kilažu, a cijena ostane ista; Zašto nas varaju; Ako je poskupljenje razumjet ću, ali nemoj me lagati; Sve mi je to okej, ali nemoj me varati; Blokiraš tako kapital; Više volim pare na računu nego toalet papir u špajzu; Ne igram nagradne igre; Skupljam naljepnice ako bude nagradna igra; Nemam povjerenja u akcije i gratis proizvode; Sve zavisi od proizvoda; Ako mi nešto zapadne za oko; Ponekad iskoristim kupone; Sezonska sniženja obuće i odjeće veoma značajna	Efikasan oblik; Dobar mamac; Psihološki utjecaj; Ne gledam na sniženja i besplatne proizvode; Kritike od supruge; Popusti; Gratis proizvodi; Presudan faktor; Sumnja u rokove i oštećenja; Lošiji kvalitet gratis proizvoda; Nagradne igre ne igram; Kuponi; Nagradne igre igram ako su dobro organizovane i ako me interesuju; Kartice za skupljanje bodova; Besplatna usluga	Koristim sredstva UP; Gratis uzorak; Pratim sniženja i popuste; Ne kupujem zbog popusta ili gratisa; Interesovanja; Sumnja u istek roka; Sumnja u kvalitet; Korisno za proizvode koje redovno koristim; Okej mi je; Korisno kad je rizik mali; Korisno kod jeftinih proizvoda; Ne igram nagradne igre; Ne vjerujem nagradnim igrama	Nagrada potrošačima; Kuponi; Skupljanje bodova kad se isplati; Dobro ako ne utiče na smanjenje kvaliteta; Besplatni uzorci; Posebno korisno za obrazovanje; Popusti; Ne igram nagradne igre; Važno interesovanje

**Tabela 4.** Kategorija 4 – Odnosi s javnošću i publicitet

BABY BOOM	X	Y	Z
<p>Svjesna sam da je to način komuniciranja;</p> <p>Meni ne smeta;</p> <p>Gledam i slušam sve ako imam vremena;</p> <p>Dopada mi se jako kad kompanija ulaze u lokalnu zajednicu;</p> <p>Volim čuti kad je nešto pozitivno;</p> <p>Afirmacija i uspjesi firme;</p> <p>Posebno uspjeh domaćih firmi;</p> <p>Domaći proizvodi;</p> <p>Podrška sportistima;</p> <p>Kulturni događaji;</p> <p>Vjerujem predstavnicima kompanije;</p> <p>Osjeti se ozbiljnost kad je kompanija;</p> <p>Zanimanje, odakle je počeo, šta je uspio;</p> <p>Ako se uvjeriš u kvalitet, kupit ćeš i ako je skuplje;</p> <p>Povjerenje se gradi;</p> <p>Može biti razlog više da kupite nešto;</p> <p>Imamo razgovore o proizvodima;</p> <p>Ako je neko iskusio nešto lijepo onda i mi kupimo</p>	<p>Konkretnе stvari, a ne prazna priča;</p> <p>Ne stignem pratiti;</p> <p>Humanitarne akcije;</p> <p>Stvara pozitivnu sliku;</p> <p>Ne stvara potrebe i želju za kupovinom;</p> <p>Negativni publicitet utiče na kupovinu;</p> <p>Ne vjerujem kompanijama;</p> <p>Vjerujem iskustvima ljudi;</p> <p>Lokalne, inspirativne priče;</p> <p>Zanimljiv način;</p> <p>Korištenje web stranice po potrebi;</p> <p>Kreativnost</p>	<p>Na prvom mjestu;</p> <p>Web stranica;</p> <p>Društvene mreže;</p> <p>Imidž;</p> <p>Najzanimljivije;</p> <p>Vlastito interesovanje;</p> <p>Uvijek pregledam stranicu;</p> <p>Važno održavanje stranica;</p> <p>Primarni kanal;</p> <p>Izgradnja brenda;</p> <p>Reputacija;</p> <p>Reputacija obrazovnih ustanova;</p> <p>Društvena odgovornost;</p> <p>Ne pratim gostovanja i emisije;</p> <p>Pisane poruke na stranicama korisnike od usmenih poruka;</p> <p>Najviše „soft“ način promocije</p>	<p>Važan element;</p> <p>Pozitivan stav;</p> <p>Mogućnost vraćanja;</p> <p>Neophodno svima;</p> <p>Konkretnost;</p> <p>Iskrenost;</p> <p>Stručnost;</p> <p>Zanimljivo;</p> <p>Web stranica;</p> <p>Društvene mreže;</p> <p>Drugi o kompaniji;</p> <p>Kombinacija;</p> <p>Kompanija sama o sebi;</p> <p>Korisno za obrazovanje;</p> <p>Reputacija i imidž</p>

**Tabela 5.** Kategorija 5 – Direktni marketing

BABY BOOM	X	Y	Z
Ne reagujem na to;	Nemam povjerenje;	Zadire u privatnost;	Newsletter može biti interesantan;
Telefonske pozive ne volim;	Izaziva otpor;	E-mail prihvatljiv;	Iritantno;
Top shop;	Veliki protivnik;	Pošta prihvatljiva;	Loša iskustva;
Molim nemojte me zvati, ne treba mi ništa;	Pristup broju telefona;	SMS i Viber neprihvatljivi;	Blokiranje;
Dormeo;	Previše intimno i blisko;	Poruke i pozive ne volim;	Učestalost;
Zloupotreba privatnih telefona;	Maltretiranje;	Pozivi neprihvatljivi;	Odakle im moji podaci?;
Bude mi žao prodavača i promotora/zaposlenika;	Zatran mailbox;	Blokiram brojeve;	Individualiziranost;
Izbjegavam;	Ne čitam promotivne mailove;	Odmah prekinem poziv;	Selektivnost;
Maltretiranje i prevara;	Ne želim poruke i pozive;	Ako me interesuje pročitat će;	Viber poruke neefikasne;
Pogotovo starije varaju;	Ne volim ništa što je agresivno i direktno;	Mogućnost odjave s maila;	E-mail prihvatljiv;
Ne volim taj oblik;	Zavisno od interesovanja za proizvod;	Posjedovanje ličnih podataka;	Mogućnost brisanja;
Ubiše zovući;	Izbjegavam da dajem podatke da mi ne bi dosadivali;	Poruke kasno navečer;	Mogućnost odjave
Predugi sa informacijama;	Uvijek blokiram brojeve sa kojih me zovu;	Korisno kad je nešto meni važno	
Naporni;	Ne kupujem zbog mail promocije;		
Zovu me kad legnem;	Kataloška pošta prihvatljiva		
Nekad moraš biti drzak;			
Pusti me, šta me sad zoveš;			
Nekad i saslušam;			
Saslušam iz pristojnosti, ali nikad ne kupim;			
U startu odbijem ako nemam interesa;			
Mailove i SMS poruke pratim;			
Imam priliku da kažem hoću li to ili neću;			
Džabe bacaju pare na kataloge			

**Tabela 6.** Kategorija 6 – Društvene mreže

BABY BOOM	X	Y	Z
Koristim u zavisnosti od vremena; Facebook; Osnovne funkcije; Ne volim da se narušava privatnost; Mogu da čitam; Nisam za kreiranje sadržaja; Recepti; Reklame za putovanja; Foodbloggerka; Mahalanje; Ne vjerujem tim porukama; Ne sklapam prijateljstva sa kompanijama; Ne pratim kompanije, jer zloupotrebljavaju mreže; Instagram; Ne za kompanije; Ne komuniciram sa kompanijama; Naručujem preko kćerki; Konsultovala sam se sa kolegicama radi kupovine preko interneta; Ne bih preporučila da tako kupuje; Volim ličnu komunikaciju; Volim da vidim proizvod i pregledam ponudu; Volim da odem u prodavnici; Nije to za mene; Ne znam šta bih radio	Prozor u svijet; Facebook; Twitter; YouTube; Gubljenje vremena; Veliki protivnik; Ne koristim druge mreže; Interesovanja; Narudžbe ne; Informisanje da; Previše intimno; Instagram besmislen; LinkedIn za posao	Facebook; Pratim objave kompanija; Dosta vremena provodim na DM; Instagram; Lajkam/ komentarišem; Pratim, kupujem, informišem se putem Facebooka; Slanje poruka kompanijama; Čitam komentare i iskustva drugih; Samo Facebook koristim; LinkedIn, Youtube; Narudžbe i informisanje samo putem Facebooka	Instagram; Facebook; Youtube; Influensi; Online kupovina; Web shop; Linkedin; Preporuke youtubera

## Rezultati i preporuke

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da između starosnih grupa postoje i sličnosti i razlike u stavovima i mišljenjima, a u nekim slučajevima razlike postoje čak i među predstavnicima iste starosne grupe. Zbog toga je generalni zaključak ovog istraživanja da starosna dob nije jedini faktor na koji treba obratiti pažnju prilikom kreiranja obrazovne ponude, jednakako kao ni prilikom kreiranja promotivne strategije. Na obrazovne preferencije, kupovno ponašanje i stavove prema promotivnim sredstvima značajno utiču i spol, zanimanje, nivo obrazovanja te radni status pojedinca.

**Baby boom generacija** ima jako puno iskustva iza sebe i za svaku promotivnu aktivnost kompanije/organizacije ima jasno definisan stav koji je baziran upravo na prethodnom iskustvu. Predstavnici ove generacije u potpunosti razumiju potrebu kompanija da sa njima komuniciraju na ovaj ili onaj način i da prodaju svoje proizvode ili usluge, ali su često dovedeni u nepovoljan položaj zbog čega se osjećaju prevarenima i nemaju puno povjerenja u promotivna sredstva.

*„Ja mislim da djelimično govore istinu. Naše društvo nije još na tom nivou da ljudi koji reklamiraju proizvode snose neku odgovornost za ono što tvrde u reklamama. Ništa se zapravo ne dešava ako oni ne ispunе one uslove koje su dali u reklami. Njima se ništa ne dešava i na tržištu se to obilato koristi.”* (Senada, 64)

*„Sve mi je to okej, ali nemoj me varati. Ono na čemu mi potenciramo cijelo vrijeme, osjećamo se prevarenim. Marketing je nauka, tehnika, ali ne smije biti prevara.”* (Mirsada, 67)

Najveću pažnju ove generacije privlače oglašivačke poruke kao najvidljiviji promotivni alat, ali su oni uglavnom kritički nastrojeni prema njima i nakon mnoštva negativnih iskustava oglašivačke poruke uzimaju sa rezervom. Slična je situacija i sa ličnom prodajom prema kojoj, u suštini, nemaju negativan stav, ali ne vjeruju prodajnom osoblju i zbog negativnih iskustava često ih izbjegavaju. Baby boomeri nemaju povjerenja ni u sredstva unapređenja prodaje, posebno popuste i gratis proizvode, jer smatraju da su to uglavnom načini koje kompanije koriste da prodaju lošiji kvalitet ili da se riješe robe pred istek roka. Međutim, ovaj

element promotivnog miksa ima izvjestan potencijal za ovu ciljnu grupu, ali samo ukoliko je transparentan i u potpunosti ispravan. Jedini element promotivnog miksa prema kojem ova starosna grupa iskazuje veoma pozitivna mišljenja jesu odnosi s javnošću pri čemu navode da ove aktivnosti rado i često prate. Međutim, to za njih može biti samo dodatan razlog za kupovinu, ali nikako ne može biti glavni i motivirajući faktor.

*„Kad je to nešto pozitivno ili govore o afirmaciji svoje firme, o uspjesima koje je postigla, to volim čuti. Posebno ove naše firme koje su postigle uspjehe, da izvoze. Volim čuti.”* (Adil, 65)

Najnegativniji stav ova generacija ima prema svim oblicima direktnog marketinga, a posebno telefonskim pozivima koje ili izbjegavaju ili u startu odbijaju ili u rijetkim slučajevima saslušaju iz saosjećanja prema prodavcima. Od svih alata direktnog marketinga najprihvatljiviji su mailovi i SMS poruke, iako ne za sve članove generacije. Većina generacije koristi i društvene mreže, ali mali broj njih komunicira sa kompanijama i vrši narudžbe tim putem. U tom smislu su predstavnici ove generacije izuzetno tradicionalni i ne vjeruju digitalnoj trgovini.

Kod **generacije X** su istraživanjem ustanovljene najveće međusobne razlike u stavovima i mišljenjima u odnosu na sve druge generacije te je kod njih posebno značajno prilikom planiranja promotivne strategije u obzir uzeti i druge demografske i bihevioralne karakteristike. To je posebno izraženo kod njihovih stavova i mišljenja prema društvenim mrežama, budući da su njihovi odgovori raznoliki, a svrha i intenzitet korištenja društvenih mreža različiti. Ono što se generalno može zaključiti jeste da predstavnici ove generacije gaje priličnu indolentnost prema oglašavanju i odnosima s javnošću, ne zauzimajući pri tome niti negativan niti pozitivan stav. Ni jedno ni drugo nema poseban uticaj na njihovo odlučivanje o kupovini niti značajnije prate takve poruke.

*„Prije ču prestati kupovati neki proizvod koji inače kupujem zato što sam čuo da proizvođač ispušta otrovne materije u okolinu ili ne plaća radnike, nego što bih kupio proizvod koji inače ne kupujem zato što je proizvođač human ili društveno odgovoran.”* (Adnan, 54)

Sredstva unapređenja prodaje su, čini se, najefikasniji element promotivnog miksa koji ove osobe vrlo često koriste, a njihova efikasnost je posebno vidljiva

kod osoba ženskog spola. Od svih sredstava unapređenja prodaje posebno se izdvajaju popusti, gratis proizvodi i potrošačke kartice, a generacija X često mjesto kupovine bira upravo na osnovu dostupnosti ovih sredstava, odnosno mogućnosti za njihovo korištenje. Kada je u pitanju lična prodaja, generacija je podijeljena na one koji su u potpunosti protiv ovog oblika promocije, jer ne vole direktnu komunikaciju s prodavcima, i na one koji cijene ličnu prodaju upravo zbog te dvosmjerne komunikacije.

*„Slažem se da je to na neki način ugrožavanje slobode. Ja kada želim nešto da kupim ja odem u prodavnici i kupim. Odem na internet i samostalno istražim sve informacije. Nema potrebe da mi neko kuca na vrata, predstavlja nešto, nameće i slično tome. Ne volim to.”* (Irfan, 42)

Međutim, ono oko čega su predstavnici generacije X generalno saglasni jeste direktni marketing prema kojem imaju veoma negativan stav i vrlo malo ili nimalo povjerenja. To važi čak i za one koji vole direktni kontakt kod lične prodaje, jer ipak kanale koji se koriste za direktni marketing smatraju previše intimnim i bliskim.

Kada analiziramo sve elemente promotivnog miksa po pitanju značaja i povjerenja koje uživaju kod predstavnika **generacije Y**, možemo reći da su u tome na prvom mjestu odnosi s javnošću sa društvenim mrežama i web-stranicom kao ključnim kanalima putem kojih treba vršiti promociju svoje ponude. Specifičnost generacije Y je u dosljednosti vlastitim interesovanjima te stoga najviše vjeruju onome što sami pronadu o temi koja ih interesuje. Prilično malo povjerenja imaju u ono što im se servira, jako su skeptični i preispituju realističnost i kvalitet ponude. U oglašivačke aktivnosti imaju malo povjerenja, ali one mogu biti korisne u svrhu informisanja, što se posebno odnosi na TV i radio reklame. Reklame također analitički posmatraju i vode računa o njihovoj kreativnosti, inovativnosti i emocijama koje bude kod njih.

*„Reklame ne moraju da govore istinu. I kada to prihvate, malo se razočarate. Ne vjerujem uglavnom. Ne mislim da ćeš biti srećniji ako popiješ čašu kole. Mislim da ćeš imati više šećera u krvi. Ali vam to Kola sigurno neće reći.”* (Naida, 36)

*„Ja čitam online oglase, ali sam sigurna da mnogi koji bi me mogli interesovati uopšte ne dođu do mene ili mi se ne učine zanimljivim. Tu je kreativnost možda presudna da bih prvo primijetila oglas pa tek onda da bih otvorila.”* (Svetlana, 33)

Predstavnici generacije Y ne vole direktnе pristupe u promociji, uvijek se trude izbjеći ih te stoga uopšte nemaju povjerenja u ličnu prodaju i direktni marketing. Ova dva elementa promotivnog miksa bi najbolje bilo zaobići ukoliko je ova generacija ciljno tržište kompanije/organizacije, budući da prema oba elementa promotivnog miksa ova generacija ima izuzetno negativan stav.

*„Zamislite da ja pokucam nekome na vrata u 10 naveče i tražim nešto, smatralo bi se nekulturnim. Eh, tako je isto i sa tim direktnim porukama.”* (Minela, 28)

Suprotno takvom generalnom i jednoglasnom mišljenju, ova generacija ima potpuno različite stavove o sredstvima unapređenja prodaje budući da je to za jedne korisno, a za druge potpuno neprimjetan element promocije.

Analizirajući povjerenje koje predstavnici **generacije Z** imaju u pojedine elemente promotivnog miksa teško je izdvojiti jedan, najbolji element. Međutim, možemo reći da predstavnici ove generacije najviše vjeruju neposrednjim kanalima komuniciranja i promotivnim aktivnostima putem kojih mogu ostvariti direktni kontakt i dobiti povratnu informaciju poput društvenih mreža, lične prodaje i odnosa s javnošću. To je u skladu i s ranije predstavljenim generalnim karakteristikama ove generacije, jer vole direktni kontakt i direktnu komunikaciju/interakciju.

*„Volim da razgovaram sa nekim ko je to prošao, ili koristio taj neki proizvod, uslugu, ili bio na nekom programu, obuci, razmjeni. Šta god. Na temelju svog iskustva on može onda reći sve što mene eventualno zanima.”* (Emir, 26)

Tu se kao posebno efikasne ističu tzv. „storytelling” promotivne aktivnosti u kojima osobe od povjerenja donose priče i dijele svoja iskustva. Specifičnost ove generacije je i rastuća popularnost influensera i youtubera koji upravo u tom smislu dijele svoja iskustva te tako zarađuju na pregledima koje ostvaruju. Ovaj

oblik promocije jedino je popularan među predstavnicima generacije Z i poželjno ga je koristiti da bi se uticalo na njihovu svijest o proizvodu/usluzi, kao i na odluku o konačnoj kupovini.

*„Od društvenih mreža koristim Instagram, Facebook, LinkedIn i Youtube, ako je to uopšte društvena mreža. Najviše vremena sam na Youtubeu, jer pratim nekoliko youtubera i recimo njihove preporuke dosta cijenim kad nešto trebam kupiti.”* (Admir, 21)

Iako vole direktni kontakt, jedini nepogodan element promotivnog miksa za ovu generaciju jeste direktni marketing, a najviše zbog agresivnosti u pristupu i upotrebe ličnih podataka. Pored direktnog marketinga, predstavnici generacije Z najmanje povjerena imaju u unaprijed planirane, nelične aktivnosti koje često idealiziraju proizvod ili uslugu poput oglašavanja. Da bi se kreirao odgovarajući promotivni miks za članove ove generacije stoga je potrebno razumjeti razliku između onoga što se njima sviđa i što im je zanimljivo i onoga u što vjeruju. Oглаšavanje kao promotivna aktivnost najbolji je dokaz za to.

Na bazi tumačenja dobivenih podataka, u narednom dijelu sumirani su odgovori na istraživačka pitanja uz preporuke za organizatore obrazovanja odraslih.

*Istraživačko pitanje br. 1: Kakvi su stavovi i mišljenja predstavnika različitih starosnih grupa o pojedinim elementima promotivnog miksa programa obrazovanja odraslih?*

**Tabela 7.** Pregled stavova i mišljenja generacija prema različitim elementima promotivnog miksa

Element promotivnog miksa	Baby boom generacija	Generacija X	Generacija Y	Generacija Z
Oglašavanje	Različiti stavovi; Nemaju povjerenja	Indiferentni; Nemaju povjerenja	Prilično pozitivan; Malo povjerenja	Različiti stavovi; Malo povjerenja
Lična prodaja	Indiferentni; Nemaju povjerenja	Djelimično pozitivan; Djelimično povjerenje	Krajnje negativan; Nemaju povjerenja	Prilično pozitivan; Uslovno povjerenje
Odnosi s javnošću	Pozitivan; Imaju povjerenja	Indiferentni; Nemaju povjerenja	Veoma pozitivan; Značajno povjerenje	Pozitivan; Imaju povjerenja
Unapređenje prodaje	Djelimično pozitivan; Nemaju povjerenja	Veoma pozitivan; Značajno povjerenje	Različiti stavovi	Djelimično pozitivan; Malo povjerenja
Direktni marketing	Prilično negativan; Nemaju povjerenja	Veoma negativan; Nemaju povjerenja	Prilično negativan; Nemaju povjerenja	Negativan; Nemaju povjerenja

*Istraživačko pitanje br. 2: Kakvi su stavovi i mišljenja predstavnika različitih starosnih grupa o pojedinim komunikacijskim kanalima koje je moguće koristiti u svrhu promocije programa obrazovanja odraslih?*

**Oglašavanje:** Televizijsko i radio oglašavanje su očekivani i standardni načini promocije koji uglavnom ne smetaju većini predstavnika svih starosnih grupa. Štaviše, za generacije Y, Z i baby boom to su korisni i informativni kanali. Vanjske oglašivačke poruke ne privlače puno pažnje ni kod jedne grupe za razliku od npr. Facebook oglašavanja koje privlači pažnju svih generacija, ali najviše efekta ima kod generacije Z. **Lična prodaja:** Face-to-face komunikacija je poželjna kao kanal kod generacije Z, djelimično poželjna kod generacije X, ali potpuno nepoželjna kod generacije Y. Baby boom generacija u osnovi nema negativan stav prema ličnim kanalima komuniciranja, ali nema povjerenja u prodajno osoblje i proizvode koji se na taj način promovišu. **Direktni marketing:** Sve starosne grupe telefonske pozive smatraju previše direktnim i ličnim kanalima komuniciranja te je to najnepogodniji kanal koji neka kompanija može koristiti da komunicira

svoju ponudu sa svojim ciljnim tržištem. E-mail je najprihvatljiviji kanal direktnog marketinga za sve osim za predstavnike generacije X koja više preferira tradicionalnu katalošku poštu. **Unapređenje prodaje:** Od sredstava unapređenja prodaje najefikasnije je korištenje popusta, gratis proizvoda i potrošačkih kartica i to kod generacije X, dok je kod drugih generacija njihova efikasnost uglavnom uslovljena sumnjom na istek roka ili lošiji kvalitet. **Odnosi s javnošću:** Web-stranica i društvene mreže su najbolji kanal komuniciranja sa generacijama Y i Z, a za baby boomere i generaciju X to su gostovanja u emisijama, podrška sportskim i kulturnim događajima, sportistima itd. Baby boom generacija cijeni isključivo istupe kompetentnih predstavnika kompanije, dok ostale generacije očekuju sinhronizovane aktivnosti kompanije i relevantnih pojedinaca sa njihovim inspirativnim pričama. Svi navedeni kanali, međutim, samo pomažu u stvaranju pozitivne slike, ali ne utiču na donošenje odluke o kupovini ni kod jedne generacije, osim u pojedinih slučajevima kao dodatni razlog za kupovinu. **Društvene mreže:** Veći dio predstavnika svih generacija koristi barem jednu društvenu mrežu, odnosno Facebook, ali u različite svrhe. Za generacije Y i Z ovo može biti efikasan kanal, dok baby boom generacija i generacija X društvene mreže rijetko ili nikako ne koriste da bi pratili kompanije ili komunicirali sa njima.

Jedan od glavnih motiva za provođenje ovog istraživanja jeste iskoristiti istraživačke rezultate i zaključke u svrhu unapređenja obrazovne ponude i promotivnih aktivnosti organizacija za obrazovanje odraslih u skladu s potrebama ciljnih grupa. Rezultati istraživanja i preporuke koje slijede će stoga putem naučnih i stručnih kanala (časopisi, konferencije, online platforme) biti dostavljene organizatorima obrazovanja odraslih kako bi zaživjele u praksi kao temelj za izradu promotivnih strategija i komunikacijskih planova za poznatu ciljnu starosnu grupu.

## GENERALNE PREPORUKE

1. **Kvalitetan nastavni kadar sa dobrim referencama** treba biti prioritet svake obrazovne ustanove što je samo za sebe izuzetno efikasan promotivni alat za sve starosne skupine.
2. Za uspjeh lične prodaje ključno je da **ne sadrži ništa agresivno**, da prodajno osoblje ne bude nametljivo, da dobro poznaje proizvod/uslugu te da cijeli koncept ponudi nešto potpuno novo, nikada ranije viđeno.
3. Sredstva unapređenja prodaje moraju biti osmišljena **poštujući princip transparentnosti** i njihov krajnji cilj ni u kom slučaju ne smije biti negativan po krajnjeg korisnika/kupca. Jednom izgubljeno povjerenje je izgubljeno zauvijek.
4. **Aktivnosti direktnog marketinga NE TREBA koristiti** u kreiranju promotivne strategije, jer su rezultati istraživanja pokazali da su sve četiri generacije saglasne jedino oko ovog elementa promotivnog miksa i jedino prema njemu svi gaje nepovjerenje i veoma negativne stavove. Pri tome, ni u kom slučaju ne treba koristiti telefonske pozive kao alat direktnog marketinga.
5. **Za izgradnju pozitivne slike u javnosti ključno je korištenje odnosa s javnošću**, promotivne aktivnosti u koju većina osoba ima najviše povjerenja. Sadržaji na web-stranicama, društvene mreže i podrška kulturnim i sportskim događajima trebaju biti obavezne aktivnosti u promotivnoj strategiji obrazovne ustanove.
6. Organizatori obrazovanja odraslih **ne bi trebali izdvajati velika finansijska sredstva za skupe oglašivačke aktivnosti poput televizijskog oglašavanja**, budući da niti jedna organizacija ne pokazuje značajno povjerenje prema tim sredstvima. Oглаšavanje je eventualno moguće provoditi nakon provedenih dubljih istraživanja ciljnih tržišta i uz odgovarajuće targetiranje publike kako ta sredstva ne bi bila uzalud potrošena.

## SPECIFIČNE PREPORUKE PREMA ANALIZIRANIM GENERACIJAMA

### ***Baby boom generacija***

1. Potrebna je **aktivnija promocija i informisanje o programima** obrazovanja odraslih za baby boom generaciju. Organizatori obrazovanja odraslih trebaju **nametnuti želju za učenjem** i obrazovanjem kod ove generacije. Očekivati da će ova ciljna grupa sama iskazati inicijativu i potražiti određene programe je pogrešno.
2. Najbolji način da se dosegne ova generacija jeste putem **aktivnosti odnosa s javnošću** pri čemu oni posebno cijene lokalne proizvode i usluge, podršku sportistima, humanitarnim i kulturnim događajima itd.
3. Bez obzira na promotivna sredstva i alate koje organizacija izabere, **osnovni cilj svake poruke treba biti izgradnja i jačanje povjerenja** kod ove generacije. Mnogobrojna negativna iskustva su ovu generaciju učinila veoma sumnjičavom i skeptičnom prema skoro svim oblicima promocije i marketingu uopšte.

### ***Generacija X***

1. **Sredstva unapređenja prodaje su efikasan element** promotivnog miksa za generaciju X koji treba uzeti u obzir prilikom kreiranja promotivne strategije. Pri tome, veći značaj ova sredstva imaju za ženski dio generacije, nego za muški.
2. I generaciju X karakteriše generalno nepovjerenje prema kompanijama te bi kroz promotivne poruke **trebalo uključiti poznate osobe sa dobrom reputacijom, a fokus staviti na lične, inspirativne priče, umjesto na samu kompaniju.**
3. Generacija X je izuzetno diverzifikovana i zastupljeni su brojni oprečni stavovi, mišljenja i kupovna ponašanja. **Zbog toga je u kreiranju promotivne strategije za ovu generaciju važno pored starosne dobi uzeti u obzir i druge karakteristike.** Primjer za to je lična prodaja budući da polovina ispitanika voli takve direktnе, face-to-face oblike komunikacije, dok je druga polovina njihov absolutni protivnik.

### ***Generacija Y***

1. **Web-stranica i društvene mreže su najbolji način da se dođe do generacije Y.** Dobra reputacija i pozitivna slika u javnosti posebno su im važne kada su u pitanju obrazovne ustanove, te su sve aktivnosti odnosa s javnošću u tom smislu dobrodošle.
2. Od svih društvenih mreža generacija Y najviše koristi **Facebook** da bi komunicirala sa kompanijama, vršila narudžbe i pretraživala određene informacije. Često se koriste i iskustvima drugih korisnika što im pomaže u kreiranju vlastitih percepcija, te je stoga potrebno **posebno obratiti pažnju na glasine koje kruže o kompaniji i njenoj ponudi te kontinuirano pratiti reakcije na društvenim mrežama.**
3. Posebnu pažnju potrebno je obratiti na **kreativnost i unikatnost promotivnih poruka** bez obzira na kanal komuniciranja, a ovoj generaciji je važno i **da poruke bude odredene emocije** kod njih poput sreće, ljubavi, smijeha itd.
4. Za generaciju Y **veću važnost imaju suptilnije nenametljive promotivne aktivnosti** koje im ništa ne pokušavaju prodati, već im ostavljaju mogućnost samostalnog evaluiranja i analitičkog prosuđivanja onoga što vide/čuju i svojih potreba i želja sukladno tome.

### ***Generacija Z***

1. Izuzetno veliki značaj za ovu generaciju predstavljaju **lične priče njima zanimljivih pojedinaca te je potrebno u obzir uzeti brzorastuću popularnost lokalnih i regionalnih influensera i youtubera** u koje predstavnici generacije Z imaju jako puno povjerenja.
2. Kao i u slučaju drugih generacija, najviše **povjerenja imaju u aktivnosti odnosa s javnošću**, a smatraju da je to danas neophodno svakoj generaciji, jer daje ozbiljnost i ulijeva povjerenje. **Najkorisnija je u tom smislu kombinacija aktivnosti organizacije i njenih predstavnika te angažovanja drugih relevantnih osoba npr. korisnika programa, javnih ličnosti itd.**

3. U najvećem broju slučajeva predstavnici ove generacije iskoriste popuste, bonuse i kupone kad god imaju priliku za to, a **organizatori obrazovanja odraslih to trebaju posebno uzeti u obzir, jer ova generacija ističe da su im popusti i kuponi posebno značajni u slučaju obrazovnih programa**, jer su obično participacije za kvalitetne programe izvan njihove platežne moći.
4. Aktivnosti lične prodaje je, prema rezultatima provedenog istraživanja, najefikasnije primijeniti za generaciju Z, jer **oni vole direktni pristup i ličnu komunikaciju**. Međutim, organizacije/kompanije trebaju obratiti pažnju na **inovativnost tih aktivnosti, a od krucijalne važnosti za uspjeh lične prodaje je kvalitet prodajnog osoblja**. Generacija Z u tom smislu očekuje nasmijane, kulturne, pozitivne, entuzijastične prodavače koji posjeduju znanje o proizvodu/usluzi koju promovišu i prodaju.

## Zaključak

Rezultati ovog istraživanja još jednom su naglasili potrebu bližeg upoznavanja ciljne grupe i prilagođavanja promotivne strategije njihovim potrebama, željama, stavovima i navikama. Nalazi istraživanja pokazuju da između četiri analizirane starosne skupine (baby boom, generacija X, generacija Y i generacija Z) postoje i sličnosti i razlike po pitanju njihovih stavova i mišljenja o promotivnim alatima, ali da su one i same po sebi heterogene i da je u zavisnosti od drugih demografskih obilježja moguće identifikovati određene razlike unutar iste starosne skupine. Pri tome je jasno vidljivo da se u određenim stavovima i mišljenjima razlikuju stariji od mlađih pripadnika starosne grupe, odnosno oni s početka generacijskog perioda i oni na kraju generacijskog perioda, što ukazuje na potrebu revidiranja generacijskog opsega i drugačijeg definisanja starosnih skupina.

Sve starosne skupine saglasne su u stavovima i mišljenjima prema direktnom marketingu te je jedan od ključnih zaključaka ovog istraživanja da bi organizacije/kompanije trebale korištenje direktnog marketinga svesti na minimum za sve starosne skupine, s tim da je najprihvatljiviji kanal direktnog komuniciranja e-mail. Telefonski pozivi i SMS poruke se smatraju zadiranjem u privatnost i ne bi trebali biti dio promotivne strategije.

Najveće povjerenje od svih elemenata promotivnog miksa uživaju aktivnosti odnosa s javnošću i to u slučaju tri od četiri starosne skupine. Za generacije Y i Z web-stranica i društvene mreže najbolji su kanal putem kojeg im neko može pristupiti, dok predstavnici baby boom generacije vjeruju kompetentnim predstavnicima kompanije i podršci kulturnim i sportskim događajima. Jedino generacija X nema povjerenja i iskazuje indiferentnost prema ovom elementu, ali zato, za razliku od drugih generacija, ima veoma pozitivan stav prema sredstvima unapređenja prodaje u koje ima značajno povjerenje. Od svih sredstava kao posebno efikasna potrebno je izdvojiti popuste, gratis proizvode i potrošačke kartice, a kako bi se obezbijedilo veće povjerenje ostalih generacija vrlo je važno da sredstva unapređenja prodaje budu iskomunicirana na transparentan i iskren način, bez skrivenih namjera, budući da upravo baby boom generacija, generacija Y i generacija Z sumnjaju da su to sredstva kojima se nastoji prodati loš kvalitet ili proizvod pred istek roka.

Oglašavanje, kao najskuplji element promotivnog miksa, nije preporučljivo s obzirom na to da većina nema povjerenje u oglašivačke poruke, ali činjenica je da po pitanju ovog elementa promotivnog miksa generacije imaju različita mišljenja te ukoliko bi kompanija/organizacija željela primijeniti ovu aktivnost preporučuje se dodatno istraživanje tržišnog segmenta i njihovih preferencija ka oglašavanju. Na osnovu rezultata ovog empirijskog istraživanja možemo zaključiti da je za kompanije najbolje da koriste Facebook oglašavanje koje privlači pažnju svih generacija, a da izbjegavaju izdatke na vanjsko oglašavanje koje uglavnom ne privlači posebnu pažnju niti jedne starosne grupe. Slično kao kod oglašavanja, lična prodaja također zahtjeva dublju analizu tržišta i ciljne skupine koju kompanija/organizacija targetira. Ovaj element može biti koristan kod pristupa generacijama Z i X, ali je u potpunosti pogrešan za pristupanje generaciji Y. Najvećim nedostatkom smatra se agresivnost i nekompetentnost prodajnog osoblja koje mora da ima strast u poslu i da osluškuje potrebe svakog kupca.

# Adults' Attitudes and Opinions Towards Elements of Promotional Mix and Promotion of Adult Education Programs

**Abstract:** Following modern global trends in the commercialization of education and adopting the lifelong learning concept, as well as rapid development of adult education in Bosnia and Herzegovina, this research connects the adult education field with one of the vital management models in each organization/company's practice – marketing management. The number of adult education providers is increasing, but practical tools and research of their scope of work are in deficit. With the intention to contribute to the improvement of the theory and practice of adult education and marketing management and to help adult education providers adjust their promotional messages to their target groups, for the purpose of this research, the population of adults is divided into four generations: Baby Boom, X, Y and Z. This research aims to understand opinions and attitudes of the four generation's representatives on the elements of the promotional mix of educational institutions and determine whether changes between them exist or not. A qualitative research approach has been used in collecting primary data with focus groups as the main research method. The final result of this research is a projection of twenty recommendations to adult education providers (public and private schools, organizations and adult education centers), which are not only applicable in these education institutions. Other companies and organizations creating offers for age-segmented markets could also benefit greatly from these recommendations.

**Keywords:** adult education, lifelong learning, marketing in education, promotional mix in education; age groups; adult education providers, baby boom, generation x, generation y, generation z

## Literatura

- Almadhoun, N. M., Durai-Dominic, P. D., Woon, L. F. 2011. *Social Media as a Promotional Tool in Higher Education in Malaysia*. 2011 National Postgraduate Conference 19-20 Sept. 2011. Perak: Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Babić-Hodović, V. 2010. *Marketing usluga: koncept, strategije i implementacija*. Sarajevo: Ekonomski fakultet.
- Babić-Hodović, V., Domazet, A., Kurtović, E. 2012. *Osnovi marketinga*. Sarajevo: Ekonomski fakultet u Sarajevu.
- Berberović, D. 2018. *Consumer identity construction in marketing: Understanding symbolic consumption of the diaspora market segment*. Doktorska disertacija. Sarajevo: Ekonomski fakultet.
- Black, A. 2010. Gen Y: Who They Are and How They Learn. *Educational Horizons*, 88 (2), str. 92-101.
- Brkić, N. 2003. *Upravljanje marketing komuniciranjem*. Sarajevo: Ekonomski fakultet u Sarajevu.
- Chen, P. J., Choi, Y. 2008. Generational differences in work values: a study of hospitality management. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 20 (6), str. 595-615.
- Coombs, T. 2013. Editorial. *Public Relations Inquiry*, 2 (1), str. 3-4.
- Čerkez, A., Avdagić, E. 2018. Funkcija marketing menadžmenta u organizacijama za obrazovanje odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 1, str. 49-72.
- Durkin, D. 2010. Managing Generational Diversity. *Baseline*, <https://www.baselinemag.com/c/a/IT-Management/Managing-Generational-Diversity-169164>  
Pristupljeno: 24. 5. 2022.
- Filip, A., 2012. Marketing theory applicability in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, str. 912-916.
- Fingerman, K. L., Pillemer, K. A., Silverstein, M., Suitor, J. J. 2012. The Baby Boomers Intergenerational Relationships. *The Gerontologist*, 52 (2), str. 199-209.
- Fleischner, M. 2006. *Marketing to Generation X*. Power Home Biz Website. <https://www.powerhomebiz.com/marketing-tips/marketing-strategies/generation-x.htm>  
Pristupljeno: 24. 5. 2022.
- Gibbs, G. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.
- Gibson, J. W., Greenwood, R. A., Murphy, E. F. 2009. Generational Differences In The Workplace: Personal Values, Behaviors, And Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management*, 4 (3), str. 1-8.
- Gurevitch, M., Coleman, S., Blumler, J. G. 2009. Political Communication - Old and New Media Relationships. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 625 (1), str. 164-181.

- Hannay, M., Fretwell, C. 2011. The higher education workplace: meeting the needs of multiple generations. *Research in Higher Education Journal*, 10 (1), str. 1-12.
- Jaramillo, F., Marshall, G. W. 2004. Critical success factors in the personal selling process. *The International Journal of Bank Marketing*, 22 (1), str. 9-25.
- Jennings, A. T. 2000. Hiring Generation-X. *Journal of Accountancy*, 189, str. 55-59.
- Jurkiewicz, C. L., Brown, R. G. 1998. Generational Comparisons of Public Employee Motivation. *Review of Public Personnel Administration*, 18 (4), str. 18-37.
- Kotler, P., Keller, K. L. 2007. *Upravljanje marketingom*. Zagreb: Naklada Mate.
- Kotler, P., Armstrong, G., 2016. *Principles of Marketing*. UK: Pearson.
- Kupperschmidt, B. R. 2000. Multigeneration employees: strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19, str. 65-76.
- Lieber, L. D. 2010. How HR Can Assist in Managing the Four Generations in Today's Workplace. *Employment Relations Today*, 36(4), str. 85-91.
- Lindholm, O. 2008. *The Influence of Sales Promotion on Consumer Behavior in Financial Services*. Master teza. Helsinki: Helsinki School of Economics.
- Lissitsa, S., Kol, O. 2016. Generation X vs. Generation Y – A decade of online shopping. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 31 (2016), str. 304-312.
- Naumovska, Lj., Blazeska, D. 2016. Public Relation Based Model of Integrated Marketing Communications. *UTMS Journal of Economics*, 7 (2), str. 175-186.
- Niazi, G. S. K., Siddiqui, J., Shah, B. A., Hunjra, A. I. 2012. Effective Advertising and its Influence on Consumer Buying Behavior. *Information Management and Business Review*, 4 (3), str. 114-119.
- Oblinger, D., Oblinger, J. 2005. *Educating the Net Generation*. Denver: Educause.
- Parment, A. 2013. Generation Y vs. Baby Boomers: Shopping behavior, buyer involvement and implications for retailing. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 20 (2013), str. 189-199.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Sandeen, C. 2008. Boomers, Xers, and Millennials: Who are They and What do They Really Want from Continuing Higher Education?. *Continuing Higher Education Review*, 72 (2008), str. 11-31.
- Savićević, D. 1996. *Metodologija istraživanja u vaspitanju i obrazovanju*. Niš: Učiteljski fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu.
- Seemiller, C., Grace, M. 2017. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22 (3), str. 21-26.
- Shaw, S., Fairhurst, D. 2008. Engaging a new generation of graduates. *Education + Training*, 50 (5), str. 366-378.

- Smith, M. K. 2002. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The Encyclopedia of Informal Education*. <https://infed.org/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/> Pristupljeno: 24. 5. 2022.
- Smith, K. T. 2011. Digital marketing strategies that Millennials find appealing, motivating, or just annoying. *Journal of Strategic Marketing*, 19 (6), str. 489-499.
- Smola, K. W., Sutton, C. D. 2002. Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (4), str. 363-382.
- Solomon, M. 2010. *Consumer behavior: Buying, having, and being*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stone, M. D., Woodcock, N. D. 2014. Interactive, direct and digital marketing - A future that depends on better use of business intelligence. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 8 (1), str. 4-17.
- Sunday, A., Bayode, B. 2011. Strategic Influence of Promotional Mix on Organisation Sale Turnover in the Face of Strong Competitors. *Management & Marketing*, IX (1), str. 67-76.
- Strauss, W., Howe, N. 2007. Millennials as Graduate Students. *Chronicle of Higher Education*. Washington: YGS Group.
- Taylor, M., Botan, C. H. 2004. Public Relation: State of the Field. *Journal of Communication*, 54 (4), str. 645-661.
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., Lance, C. E. 2010. Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values Increasing, Social and Intrinsic Values Decreasing. *Journal of Management*, 36 (5), str. 1117-1142.
- Vries, L., Gensler, S., Leeflang, P. S. H. 2017. Effects of Traditional Advertising and Social Messages on Brand-Building Metrics and Customer Acquisition. *Journal of Marketing*, 81 (5), str. 1-15.
- Weitz, B. A., Bradford, K. D. 1999. Personal Selling and Sales Management: A Relationship Marketing Perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 1999, str. 241-254.
- Wood, S. 2013. Generation Z as Consumers: Trends and Innovation. *Institute for Emerging Issues*, 119 (9), str. 1-3.

Maja Jelačić<sup>1</sup>,

Anita Zovko<sup>2</sup>

## Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti<sup>3</sup>

**Sažetak:** Cjeloživotno učenje predstavlja inherentan dio života svakog pojedinca i zajednice te osigurava napredak društva. Kao koncept, cjeloživotno učenje prepoznato je u strateškim dokumentima europskih obrazovnih politika te se afirmiralo kao vodeće načelo i orijentacija mnogih nacionalnih obrazovnih sustava. Cilj ovog rada je ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija na Fakultetu zdravstvenih studija u Rijeci o cjeloživotnom učenju.

Rezultati istraživanja su dali vrlo zanimljive odgovore ispitanika o cjeloživotnom učenju, motivaciji za učenje, obrazovnim idolima, poteškoćama u obrazovanju te poželjnim osobinama edukatora u procesu cjeloživotnog učenja. Odgovori ispitanika su vrlo poticajni i otvaraju brojna pitanja vezana uz budućnost cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, cjeloživotno obrazovanje, edukatori u obrazovanju odraslih, obrazovni idoli

---

<sup>1</sup> Maja Jelačić, mag. paed. i mag. educ. philol. angl., Srednja škola Zabok; e-mail: [jelacic.maja@gmail.com](mailto:jelacic.maja@gmail.com)

<sup>2</sup> prof. dr. sc. Anita Zovko, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, voditeljica Katedre za andragogiju; e-mail: [anita.zovko@uniri.hr](mailto:anita.zovko@uniri.hr)

<sup>3</sup> Rad je dio istraživačkog zadatka sveučilišnog projekta UNIRI-DRUSTV-18-34.

## Uvod

Cjeloživotno učenje danas predstavlja *conditio sine qua non* napretka svakog pojedinca, zajednice, društva i države. Sama ideja cjeloživotnog učenja seže još u antičko doba: ono se pojavljuje već u staroj Grčkoj, Indiji i Kini (Suchodolski 1976) te je njegov pojam utkan u svete spise poput Talmuda, Kur'ana i Starog zavjeta (Kallen 1996, prema Lukenda 2017).

Kao koncept, cjeloživotno učenje spominje se već u Platonovom djelu „Republika”, a njegov potpuni opis donosi Basil A. Yeakslee, mentor i predavač na Odsjeku za edukaciju na Oxfordu, koji je ponudio polazište za shvaćanje obrazovanja kao neprekidnog aspekta svakodnevice (Jelić, Kuran i Bosnić 2012).

Sam naziv (*lifelong learning*) razvijen je u Engleskoj 20-ih godina prošlog stoljeća (Pastuović 2008). Ovaj autor navodi kako je njegova konceptualizacija potekla iz industrijski razvijenih zemalja sjeverne i zapadne Europe kao posljedica implementacije ideje obrazovanja odraslih.

Budući da fokus tradicionalne pedagogije leži na problematici osnovnoškolskog obrazovanja kao obrazovanja djece, te andragogije u sklopu obrazovanja odraslih, nedostajao je teorijski okvir koji bi integrirao učenje individue u svim životnim razdobljima. Koncept cjeloživotnog učenja javlja se kao rješenje za diskrepanciju između obrazovanja mladih i odraslih (Pastuović 1999). Naime, mladi bi se trebali sposobiti za određeno zanimanje te što prije započeti s radom, dok bi ostale potrebne kompetencije trebali stjecati uz rad, čime se vrši transformacija tradicionalnog školskog obrazovanja u društvo koje njeguje permanentno stručno usavršavanje, dokvalifikacije i prekvalifikacije (Andrilović i sur. 1985).

Današnje tržište rada zahtijeva kontinuirano usavršavanje vještina, stjecanje kvalifikacije i iskustva jer se količina novog znanja sve više povećava, a postojeće znanje brzo zastarijeva (Mršić 2018). Navedeno rezultira imperativom permanentnog učenja i usavršavanja individue, odnosno cjeloživotnog učenja, jer se dolazi do spoznaje kako formalno obrazovanje više nije dovoljno za kompetentno snalaženje pojedinca u znanstvenim, tehnološkim i društvenim kretanjima suvremenog društva (Vekić 2015). Time cjeloživotno učenje predstavlja inherentan dio društva znanja, društva u kojem su ljudska znanja, vještine i sposobnosti pokretač gospodarskih i društvenih promjena i osnova

napretka (Barić i Raguž 2010). Suvremeni koncept cjeloživotnog učenja nastaje 70-ih godina 20. stoljeća te predstavlja polazište politika cjeloživotnog učenja u okvirima društva koje uči, nastalih u 90-im godinama (Žiljak 2005).

Cjeloživotno učenje kao vodeće načelo apostrofirano je u brojnim strateškim dokumentima europskih obrazovnih politika (Bijeli dokument Europske komisije (1995), Lisabonska strategija (2000), Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000)). Važno je istaknuti kako i Hrvatska prati suvremene trendove te je uključila potonji koncept u brojne dokumente iz područja obrazovanja (Deklaracija o znanju HAZU-a, Bijeli dokument o Hrvatskom obrazovanju, Strategija obrazovanja odraslih, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.–2010.).<sup>4</sup>

U proteklih četrdeset godina cjeloživotno učenje se afirmiralo kao vodeće načelo i orijentacija mnogih nacionalnih obrazovnih sustava, te se naglašava u raznim međunarodnim deklaracijama, dokumentima, akcijskim planovima i konferencijama (primjerice, Memorandum Europske komisije o cjeloživotnom učenju, Deklaracija UNESCO-ove konferencije: Poziv na akciju Sofija te dokument Europske komisije pod nazivom Stvaranje jedinstvenog europskog prostora cjeloživotnog učenja i sl.) (Marjetić, Krstanović i Uzelac 2010). Cjeloživotno učenje postaje pedagoška paradigma koja ne predstavlja samo pripremu za život, već njegov neizostavan dio (Óhid 2008).

Činjenica je da cjeloživotno učenje zauzima istaknuto mjesto u obrazovnim politikama europskih zemalja. Njegova važnost je neupitna, jer ono nudi mogućnost integracije različitih metoda učenja te se na taj način zadovoljavaju potrebe pojedinaca koji više nisu pasivni primatelji znanja, već aktivni sudionici procesa učenja (Jelić i sur. 2012).

Uzimajući u obzir koncept cjeloživotnog učenja kao temelj obrazovnog sustava te osnovni preduvjet opstanka u suvremenom društvu, pobudio se interes istraživača koji su između ostalog prepoznali izuzetnu važnost istraživanja percepcije cjeloživotnog učenja.

<sup>4</sup> Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. *Cjeloživotno učenje*.

Dostupno na: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/cjelozivotno-ucenje/>. [15.12.2020]

## **Metodološki okvir istraživanja**

U skladu s napretkom tehnologija, brzim promjenama u znanosti te dinamičnom tržištu rada koje zahtijeva neprestano usavršavanje i unaprjeđivanje vještina, cjeloživotno učenje se nametnulo kao dominantno načelo suvremenog doba. Ipak, s obzirom da su stope uključenosti u cjeloživotno učenje u Hrvatskoj razmjerno niske (Jukić i Ringel 2013), nameće se potreba istraživanja brojnih pitanja i problema vezanih za cjeloživotno učenje pa tako i percepcije cjeloživotnog učenja. Cilj je ovog istraživanja bio ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija iz Rijeke (osoba koje se uz rad obrazuju) o cjeloživotnom učenju. Između ostalog, zanimalo nas je što ispitanici podrazumijevaju pod pojmom cjeloživotno učenje, kakva je njihova motivacija za učenje s obzirom da su u ulozi studenata i osoba koje rade, koje su im prepreke u tom procesu, imaju li potrebnu podršku, koje su po njihovom mišljenju poželjne osobine edukatora u radu sa odraslima te da li bi se u budućnosti opet uključili u neki proces formalnog ili neformalnog obrazovanja.

## **Instrument**

Istraživanjem smo namjeravali saznati kako zdravstveni djelatnici koji su i u ulozi izvanrednih studenata razumijevaju fenomen cjeloživotnog učenja koji postaje dio njihove svakodnevice. Nismo imali pretenziju rabiti složenu kvalitativnu metodologiju, već je za potrebe ovog istraživanja konstruiran anketni upitnik sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa. Prvi dio anketnog upitnika sastojao se od općih pitanja i podataka o sudionicima (dob, spol, stupanj završenog obrazovanja, mjesto rada i vrsta posla). Drugi dio anketnog upitnika sastojao se od deskriptivnih pitanja koja su se direktno odnosila na mišljenja sudionika o cjeloživotnom učenju (definiranje pojma cjeloživotnog učenja, motivacija za dalnjim obrazovanjem, poteškoće i podrška za vrijeme studiranja, poželjne osobine edukatora i načini rada, obrazovni idol te planovi za budućnost vezano uz cjeloživotno učenje). Istraživanje je provedeno u svibnju 2019. godine i to na način da su se ispitanicima podijelili anketni upitnici na licu mjesta (na FZS u Rijeci) te su oni imali na raspolaganju dovoljno vremena da ih ispune.

## Uzorak

Za potrebe ovog istraživanja korišten je prigodni uzorak koji je sačinjavalo 162 studenata diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci i to 69 studenata sestrinstva, 57 studenata fizioterapije te 36 studenata primaljstva. Od navedenih, uzorak se sastoji od 135 žena i 27 muškaraca u dobi od 22 do 52 godine. Svi su ispitanici ranije stekli višu stručnu spremu te su u trenutku ispitivanja bili studenti diplomskog izvanrednog studija Fakulteta zdravstvenih studija u Rijeci.

Prikaz ispitanika prema mjestu rada i vrsti posla nalazi se u tablici.

Broj ispitanika	Mjesto rada	Vrsta posla
66	bolnica	medicinska sestra/tehničar
42	bolnica	fizioterapeut
36	bolnica	primalja
6	obrt za masazu	fizioterapeut
5	privatna fizikalna praksa	fizioterapeut
7	/	nezaposlen/a

## Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prvim pitanjem željeli smo saznati koliko su studenti sestrinstva, primaljstva i fizioterapije upoznati sa samim konceptom cjeloživotnog učenja.

Većina studenata – smjer sestrinstvo (88%) opisuje cjeloživotno učenje kao kontinuirani proces stjecanja znanja i vještina, te osim formalnih, naglasak stavljuju i na neformalne oblike učenja:

*„Kontinuirano stjecanje znanja kroz neformalne edukacije i organizirane seminare.“*

*„To je nastavak školovanja nakon formalnog obrazovanja kroz različite oblike edukacija. Ponekad je to vezano isključivo za struku kojom se bavim, ali ne uvijek. Potrebno je širiti vidike.“*

Na pitanje što je za njih cjeloživotno učenje, studenti fizioterapije (92%) također su naveli kako je to kontinuirani proces usvajanja novih znanja, činjenica i spoznaja uz praćenje inovacija u znanosti.

Izdvajamo neke od odgovora:

*„Usvajanje novih znanja, činjenica, primjera, novih i boljih procesa.“*

*„To je kontinuirani proces usvajanja novih teorijskih i praktičnih znanja u svrhu aktualizacije u struci. Npr. medicina napreduje, na tržište pa potom i u bolnice dolaze novi uređaji koji se koriste za liječenje. Zbog toga moramo naučiti karakteristike tog uređaja, kako se koristi i sl. da bismo mogli pacijentu pružiti najbolju moguću zdravstvenu skrb prilikom liječenja.“*

Kao i prethodne dvije skupine studenata, studentice primaljstva (45%) na gotovo identičan način definiraju cjeloživotno učenje, ističući njegove formalne i neformalne oblike i kontinuitet u stjecanju novih kompetencija.

Jedno od sljedećih pitanja iz anketnog upitnika odnosilo se na motivaciju ispitanika studenata za obrazovanjem.

Na pitanje koja je bila njihova motivacija za cjeloživotnim učenjem, 56% ispitanika – smjer sestrinstvo kao glavnu motivaciju navelo je stjecanje novih znanja, odnosno nadopunjavanje postojećeg. Naglasak je stavljen na nova saznanja koja će im koristiti u dalnjem radu: „*zbog stjecanja novih znanja, zato jer mislim da će mi koristit u dalnjem radnom stažu*”, „*da bih svoje znanje podigla na novu razinu iz područja mentalnog zdravlja*.“

Idući dominantni motiv studenata sestrinstva predstavlja napredovanje na radnom mjestu ili dobivanje boljeg posla (24%). U tom kontekstu bolji posao za njih podrazumijeva posao koji je puno lakši u fizičkom pogledu od ovog na kojem se sada nalaze.

Također, studenti sestrinstva su izrazili želju za dalnjim studiranjem zbog kontinuiranog interesa za područje medicine (20%):

*„Odlučila sam se za ovaj studij prvenstveno zbog sebe, jer me zanima područje koje studiram.“ „Završavam doktorski studij u Ljubljani, a u Hrvatskoj sam završila diplomski stručni studij, pa mi fali sveučilišni naziv magistre jer na žalost ne vjerujem Hrvatskom sustavu ili nostrifikaciji.“*

Motivi za dalnjim obrazovanjem kod studenata fizioterapije su gotovo identični kao i kod studenata sestrinstva: stjecanje novih kompetencija, 52% studenata; napredovanje na radnom mjestu, 19% studenata, te kontinuirani interes za područje medicine, 29% studenata.

Odgovori koje su dale studentice primaljstva na pitanje o motivaciji za obrazovanjem također se mogu kao i kod prethodna dva smjera (sestrinstvo i fizioterapija) svrstati u tri kategorije: 49% studentica kao motiv navodi stjecanje novih kompetencija; kod 25% studentica primarni motiv je napredovanje na radnom mjestu, a kod 26% njih motiv za dalnjim obrazovanjem je u kontinuiranom interesu za svoju struku (područje medicine – primaljstva).

Izdvajamo dva zanimljiva odgovora studentica primaljstva:

*„Kada je otvoren diplomski studij primaljstva potaklo me da nastavim svoj rad i doprinos za primaljstvo u Republici Hrvatskoj. Biti prva generacija diplomiranih primalja za mene je velika čast.“*

*„Upisala sam studij jer mi je to godinama bila želja – motiviralo me to što ću biti jedna od pionirki magisterija primaljstva.“*

Zaključno, glavni motivi zbog kojih su se ispitanici odlučili dalje obrazovati su kombinacije ekstrinzičnih i intrinzičnih motiva. Od ekstrinzičnih najviše ih motivira bolja plaća te bolja pozicija na poslu. Što se tiče intrinzičnih motiva, najznačajnijim su se pokazali stjecanje novih znanja i vještina te interes za područje. Nekolicina ispitanika pokazala je interes za nadopunjavanjem znanja u svrhu rada u akademskom okruženju. Navedeni rezultati su u skladu s istraživanjem Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) iz 2017. godine u kojem se pokazalo kako odrasle osobe uglavnom ulaze u obrazovni proces s ciljem povećanja poslovne kompetencije.<sup>5</sup> Osim istaknutog, motivira ih nadogradnja znanja, stručno usavršavanje u poslu, učenje potaknuto osobnim interesom, usvajanje novih vještina te intelektualni razvoj.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Mentorica.biz. 2021. *Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno?* Dostupno na: <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjeloživotno-obrazovanje-92/>. [16.3.2021.]

<sup>6</sup> Mentorica.biz. 2021. *Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno?* Dostupno na: <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetnistva/cjeloživotno-obrazovanje-92/>. [16.3.2021.]

Prema rezultatima istraživanja Ankete o obrazovanju odraslih iz 2016.<sup>7</sup>, odrasli prilikom sudjelovanja u cjeloživotnom učenju doživljavaju određene poteškoće. Kao najizraženije teškoće pokazale su se obiteljske obaveze kod žena te neprikladni programi obrazovanja i osposobljavanja kod muškaraca. Ostale dominantne poteškoće su im predstavljale prethodno negativno obrazovno iskustvo, raspored, nedostatak potpore poslodavca, nemogućnost pristupa računala internetu te previsoki troškovi. Iz tog razloga smo se odlučili ispitanicima postaviti pitanje vezano za njihove najveće poteškoće (prepreke) u procesu njihova daljnog obrazovanja (izvanrednog studiranja).

Studenti sestrinstva kao najveću prepreku prepoznaju organizaciju i putovanje u Rijeku, s obzirom da puno studenata nije iz Rijeke, već su primorani putovati iz drugih krajeva: „*Uz sve obaveze sam i putnik pa mi organizacija i putovanje predstavljaju najveće poteškoće*”, „*Živim u Zagrebu pa putovanje i smještaj iziskuje dodatno vrijeme i angažman.*”

Nadalje, osim manjka slobodnog vremena koje se nameće kao posljedica kombinacije rada i studiranja, problem im predstavlja usklađivanje različitih životnih uloga:

- „*.... imam dvije kćerkice koje 'zakidam' radi svoga obrazovanja te mi je potrebna jako dobra organizacija*”

-„*poteškoću mi predstavlja organizirati posao (smjenski rad), odlazak na fakultet, te druge obaveze vezane za obitelj (imam troje djece).*”

Cjeloživotno učenje predstavlja im izazov zbog skupih školarina. Također su istaknuli kako im je česta prepreka pisanje seminara te nerazumijevanje okoline.

Studenti fizioterapije također prepoznaju nedostatak vremena, pisanje seminara i putovanje u Rijeku kao glavne prepreke: „*ponekad se desi da istovremeno imamo dva do tri seminara u istom tjednu.*”

Studentice primaljstva kao i prethodne dvije skupine poteškoće prepoznaju u putovanjima u Rijeku na fakultet, pisanju seminara i organizaciji nastave.

Kako bi sudionici u procesu cjeloživotnog obrazovanja uspješno završavali svoje obaveze i zadržali emocionalnu stabilnost neizmjerno je važna podrška okoline. Štoviše, istraživanja (Jacobs i Dodd 2003) su pokazala da je socijalna

<sup>7</sup> Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. (2016). *Anketa o obrazovanju odraslih*. Dostupno na: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2017/08-01-13\\_01\\_2017.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm). [16.4.2021.]

podrška blisko povezana s većim osobnim postignućem te nižim razinama depersonalizacije (negativnog odnosa prema kolegama i radu) i emocionalne iscrpljenosti. Osim toga, podrška okoline može umanjiti djelovanje stresa (Schaufeli i Buunk 2003, prema Čarapina i Ševo 2017) te time polaznicima cjeloživotnog obrazovanja omogućiti da se lakše nose sa zahtjevima na poslu i na studiju.

Upravo to je bio razlog da studente upitamo da li su imali podršku za vrijeme svog studiranja.

Studente sestrinstva najviše podržava obitelj, od čega je dvanaest sudionika istaknulo kako su to roditelji. Studenti su naveli kako su podržavani u brojnim aspektima, uključujući moralnu, emocionalnu i materijalnu podršku.

Izdvajamo neke od odgovora:

*„Obitelj me podržava (moralno i preuzimanjem dijela obaveza kod kuće. Radna sredina (mogućnost dobivanja slobodnih dana za odlazak na predavanja).”*

*„Imam podršku za svoje studiranje. Najveća podrška je suprug koji finansijski sve omogućava i preuzima svu brigu o djeci – od kuhanja do razvađanja na aktivnosti. Podršku imam i od poslodavca i kolega na poslu koji mi omogućuju redovito sudjelovanje na nastavi.”*

Najviše studenata fizioterapije (57) podršku nalazi u obitelji, partnerima i prijateljima koji im pomažu u savladavanju obveza: „*Moj suprug, moja je najveća podrška koji mi puno pomaže s raznim poslovima. Također moja prijateljica koja uskoči s čuvanjem djece.*”

Studentice primaljstva najveću podršku prepoznaju u svojoj obitelji i na svom radnom mjestu. Osim navedenog, bodre ih i daju im podršku njihovi prijatelji i partneri.

Markuš (2010) navodi kako je pojedinac socijalno kompetentan ukoliko socijalne vještine upotrebljava na primjereno način te u isto vrijeme postiže osobne ciljeve s uspjehom. Važno je naglasiti kako socijalna kompetencija predstavlja jednu od ključnih kompetencija prema Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija. Sukladno tome, edukatori koji rade s odraslim polaznicima u procesu cjeloživotnog obrazovanja trebaju njegovati vlastitu socijalnu

kompetenciju kako bi ostvarili suradnju s polaznicima na produktivan način. Iz tog smo razloga željeli prikupiti mišljenja studenata vezano za poželjne osobine kod edukatora u radu sa odraslima (nastavnika, profesora). Na ovo pitanje studenti su mogli ponuditi više odgovora.

Najveći broj studenata sestrinstva smatra da edukatori koji rade s odraslima moraju biti empatični i komunikativni. Uz to, kao najvažnije osobine pokazale su se marljivost, stručnost, humor, poštovanje i kreativnost.

Izdavajamo neke od odgovora:

*„Moraju imati razumijevanje za radni proces uz edukaciju, poštovanje*

*i prilagodbu studentima po određenim pitanjima organizacije rada.“,*

*„Mora biti komunikativan, kreativan i imati profesionalni pristup.“*

Studenti fizioterapije primarno ističu kako bi predavač trebao imati razumijevanja budući da su oni izvanredni studenti te uz studiranje moraju raditi: „*Razumijevanje (za izostanke, umor, eventualno neizvršavanje zadataka na vrijeme).*“ Osim toga, kvalitete koje su im važne kod predavača jesu visoko znanje i iskustvo (stručnost), pristupačnost i kvalitetna interakcija, poštovanje studenata i prilagođavanje njihovim potrebama te humor.

Studentice primaljstva, kao i studenti fizioterapije, ponajviše smatraju kako edukatori trebaju biti empatični i imati razumijevanje za studente. Također, važnim smatraju kvalitetnu komunikaciju, maštovitost i pristupačnost, uz još neke dodatne kvalitete:

*„Strpljivost, sposobnost postizanja dobre interakcije između nastavnika,*

*tj. profesora i učenika/ studenata, dobre komunikacijske vještine,*

*maštovitost i kreativnost u nastavi.“*

*„Autentičnost, kreativnost, karizma, entuzijazam, da se nastava ne temelji samo na monologu.“*

Dvije studentice primaljstva smatraju kako je važno da nastavnik prilagodi svoje metode rada dobnoj skupini:

*„Da se ponaša kao da radi s odraslim ljudima. Ne smije zaboraviti da radi s ljudima koji imaju znanje i iskustvo iza sebe. To su ljudi koji imaju formirane ličnosti i formirane profesionalne identitete.“*

S obzirom da odrasli polaznici posjeduju karakteristike koje ih razlikuju od učenika mlađe životne dobi poput iskustva te izgrađenog seta vrijednosti, nastavnici trebaju primjenjivati nekonvencionalne nastavne metode koje nadilaze puka predavanja. Poželjno je da polaznike uključuju u analizu, ispitivanje i donošenje odluka (Agencija za obrazovanje odraslih 2009), što će im omogućiti veću interakciju sa nastavnim materijalom te neposrednu primjenu naučenog u radu. Sukladno tome, željeli smo saznati od studenata da li iz njihovog iskustva edukatori (nastavnici, profesori) u svom radu koriste adekvatne načine (metode) rada. Ovo je pitanje također bilo otvorenog tipa.

Većina studenata sestrinstva (86%) smatra kako edukatori koriste adekvatne načine i metode rada. Navodimo neke od odgovora:

*„Profesori koriste odgovarajuće metode i načine rada jer nam na taj način približe sadržaj.” „Koriste adekvatne načine. Mi smo dobro motivirani, nama treba podrška za stvaranje novih znanja, ali ne ignorirajući postojeća.”*

Dio studenata (14%) smatra kako profesori ne koriste adekvatne načine rada zbog čitanja s prezentacija ili manjka interakcije:

*„Neki da, neki ne zbog suhoparnog izlaganja slajdova.” „Ovisi od profesora do profesora. Često se dešava da se dobiju zadaci bez daljnjih uputa. Više bi trebali koristiti interaktivnosti u svom radu.”*

Većina studenata fizioterapije (89%) smatra da edukatori koriste adekvatne načine rada u smislu da prepoznaaju potrebe odraslih učenika:

*„U većini slučajeva da. Mislim da je ponižavajuće za studente, posebno koji rade, da pišu domaće zadaće.”*

*„Da, smatram da je nastava prilagođena odraslim osobama. Pošto se radi o odraslim učenicima/studentima, oni sa sobom već nose neko radno/životno iskustvo pa su rasprave tijekom nastave zanimljive, poučne i razumljive. Ima mnogo primjera iz prakse što je odlično kao objašnjenje gradiva.”*

Ostali studenti fizioterapije (11%) također su prepoznali problem suhoparnog čitanja s prezentacija te, u skladu s tim, ističu kako (pojedini) nastavnici ne koriste adekvatne načine rada.

Studentice primaljstva smatraju kako se adekvatni načini rada ogledaju u prakticiranju rasprava, pisanju seminara te korištenju informatičke tehnologije. Dva su studenta, kao i u prethodne dvije grupe, navela problem čitanja sa prezentacija, što smatraju monotonim i nepoticajnim.

Sljedeće pitanje odnosilo se na to imaju li ispitanici svojeg obrazovnog idola. Naime, kako navodi Pastuović (2010), i odrasli usvajaju vrijednosti, stavove i navike te pritom imaju vlastite uzore. Prema ovom autoru, uzore odraslih predstavljaju osobe koje uspješno izvršavaju ciljeve, odnosno zadovoljavaju potrebe do kojih je stalo osobi koja uči u tom periodu. Odrasli žele biti bolji u datom aspektu profesionalnog života, te u tom smislu što više nalikovati svome uzoru (Milivojević 2015). Kao odgovor na ovo pitanje bilo je moguće navesti više obrazovnih idola.

Najviše studenata sestrinstva ističe svoje roditelje kao obrazovni idol. Osim njih obrazovne idole im predstavljaju kolege/ice, braća i sestre, bračni partneri te bratići/sestrične.

Studenti fizioterapije kao glavne obrazovne idole navode kolege i roditelje. Osim spomenutih, obrazovne idole im predstavljaju braća i sestre, bratići i sestrične te bračni partneri i šefovi. Navedene osobe su uglavnom one koje su uspješno završile visoki stupanj obrazovanja ili su uspješni studenti.

Slično kao i prethodne dvije skupine, obrazovne idole studentica primaljstva predstavljaju roditelji, kolege, braća, šefovi i bračni partneri – osobe koje su završile visoki stupanj obrazovanja te su se ostvarile u svome zvanju.

Cjeloživotno je učenje neophodna strategija suočavanja s brzim promjenama te je stoga važno provjeriti stavove odraslih prema uključivanju u daljnje oblike obrazovanja. Istraživanje Jukić i Ringel (2013) ukazuje kako su mlađe osobe, one do 35 godina najsklonije uključivanju u obrazovne programe u budućnosti. S druge strane, prema podacima Eurostata (2016, prema Pauković i Bačić 2018) samo 10,2% osoba od 25 do 34 godine je uključeno u programe cjeloživotnog učenja. Postotak uključenosti se smanjuje s dobi pa tako u dobi od 35 do 44 godine iznosi samo 2%, zatim slijedi 0,7% osoba u dobi od 45 do 54 godine te 0,3% osoba u dobi od 55 do 64 godine (Pauković i Bačić 2018).

Sukladno navedenom, jedno od sljedećih pitanja ima za cilj provjeriti bi li se studenti u budućnosti uključivali u neke programe obrazovanja.

Najveći broj studenata sestrinstva ima volju za cjeloživotnim obrazovanjem, no pojedini studenti nisu sigurni hoće li imati finansijskih mogućnosti za nastavak školovanja. Također, dva su studenta navela kako smatraju da im je ova razina obrazovanja dovoljna.

Kao najčešće razloge za nastavak obrazovanja studenti sestrinstva ističu: učenje i edukacija nikad ne prestaje, volim/želim učiti, želim raditi na sebi, želim upoznavati nove ljude. Najveći broj studenata sestrinstva prepoznao je važnost cjeloživotnog učenja zbog brzog napretka znanosti te su shodno tome ponudili odgovore koji ističu važnost usavršavanja i učenja kao cjeloživotnog procesa.

Također, mnogi su istaknuli volju za učenjem te naveli benefite koje im je cjeloživotno obrazovanje donijelo:

*„Uključila bih se u obrazovanje u budućnosti jer smatram da je to neophodno u našoj profesiji. Volim izazove, volim učiti, smatram da uvijek imamo mjesta za nadogradnju i učenje i tako podižemo razinu samopouzdanja i vlastite vrijednosti, održavamo profesionalni dignitet i prilagođavamo se potrebama naših korisnika i čitavog društva.“*

*„Da (unatoč trenucima koji budu teški). Ovo iskustvo mi je omogućilo izgradnju pozitivne slike sebe same, potvrdu da mogu, donijelo lijepa nova poznanstva i prijateljstva, maknulo me iz kolotečine.“*

Većina studenata fizioterapije želi nastaviti s obrazovanjem, ali to ne uključuje daljnji studij, već edukacije neformalnog karaktera:

*„Ne planiram formalno obrazovanje, već edukacije koje će mi koristiti u dalnjem radu.“, „Da, nastavak obrazovanja u svakom slučaju u vidu tečajeva ili osposobljavanja za neko područje, pa čak i u zemljama Europske Unije ako kod nas u Hrvatskoj nema traženoga.“*

Ostali odgovori upućuju na želju za doktoratom, dalnjim usavršavanjem u struci, te ljubav za učenjem i cjeloživotnim obrazovanjem.

Najveći broj studentica primaljstva, kao i u prethodne dvije skupine, želi se uključiti u daljnje obrazovanje. Nekolicina studenata nije sigurna jer smatraju da

je rano o tome razmišljati, a sedmero ih odbija zbog manjka novaca ili vremena.

Kao najčešći razlog nastavka obrazovanja pokazala se želja za predavanjem na fakultetu ili prenošenje znanja drugim kolegama.

## Zaključak

Cjeloživotno učenje je koncept koji je prepoznat još u antičko doba, a s vremenom i promjenama u društvu, prouzrokovanim razvojem tehnologije, inovacijama u obrazovanju te dinamičnim tržištem rada još je više dobio na važnosti te se nameće kao imperativ opstanka u suvremenom društvu. Kako bi se zadovoljile potrebe koje zahtijeva moderno tržište rada, u skladu sa zahtjevima Preporuke Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, cijelo društvo mora napraviti pomak paradigme prema društvu koje uči, te se u svakodnevnom životu kontinuirano usavršavati. U skladu s navedenim potrebama, u ovome se radu nastojalo ispitati mišljenja studenata diplomskog izvanrednog studija o cjeloživotnom učenju.

Rezultati istraživanja pokazali su kako ispitanici kao motivaciju za cjeloživotno učenje posjeduju kombinaciju intrinzičnih i ekstrinzičnih motiva. Najizraženiji intrinzični motivi za cjeloživotno učenje su stjecanje novih znanja te interes za područje, dok ih od ekstrinzičnih najviše motivira bolja plaća te bolja pozicija na poslu. Ostali motivi koji ih pokreću su raznoliki te uključuju potrebu za dovršavanjem obrazovanja, veću mogućnost savladavanja izazova na radnom mjestu, veće mogućnosti zapošljavanja te rad na fakultetu.

Većina ispitanika ima svog obrazovnog idola. Osobe koje ih inspiriraju na daljnje učenje predstavljaju osobe iz njihove obitelji, poglavito majka i otac, ali i njihova braća i sestre te bratići i sestrične. Nadalje, pojedini svog obrazovnog idola nalaze u kolegama s fakulteta te bračnim partnerima. Navedene osobe su sve one koje su završile visok stupanj obrazovanja ili su uspješni zdravstveni stručnjaci. Kao najveće poteškoće u cjeloživotnom obrazovanju ispitanici izdvajaju organizaciju, putovanje koje im predstavlja napor te nedostatak slobodnog vremena.

U procesu cjeloživotnog učenja važnu ulogu imaju i edukatori (nastavnici, profesori) koji rade s odraslima. Edukatori koji rade s odraslim polaznicima, prema mišljenju ispitanika, trebaju posjedovati sljedeće osobine: empatija, komunikativnost, stručnost i poštovanje. Osim navedenih, brojni su ispitanici

istaknuli kako edukator treba biti prilagodljiv, kreativan, duhovit i marljiv. Prema mišljenju ispitanika, nastavnici uglavnom koriste adekvatne načine rada u radu s odraslima te prepoznaju njihove potrebe. Kod nastavnika koji ne koriste primjerene načine rada, najistaknutiji problem je čitanje sadržaja s prezentacija.

Tijekom daljnog učenja, kako bi pojedinac sačuvao emocionalnu stabilnost važna je i podrška okoline pa tako ispitanici navode kako ih tijekom obrazovanja podupiru njihova obitelj, kolege na radnom mjestu, prijatelji, partneri i kolege na studiju. Istraživanje je također pokazalo kako se većina ispitanika planira u budućnosti uključivati u neke programe obrazovanja zbog brzog napretka znanosti i tehnologije, želje za (kontinuiranim) učenjem te radom na sebi ili se žele ostvariti u ulozi predavača. Usto, prepoznali su kako im je cjeloživotno učenje donijelo i osobnu i profesionalnu korist.

Ispitanici su upoznati s pojmom cjeloživotnog učenja, te su ga uspješno definirali. Cjeloživotno učenje su prepoznali kao kontinuirani proces usvajanja novih znanja, činjenica i spoznaja uz praćenje inovacija u znanosti.

Sumirajući navedeno, izgleda da se koncept cjeloživotnog učenja u Republici Hrvatskoj polako, ali sigurno počinje afirmirati. Odrasli ljudi pronalaze motive za daljnje učenje u svojoj okolini, prepoznaju važnost i ciljeve cjeloživotnog učenja te potrebu proširivanja vlastitih spoznaja za uspješno praćenje zahtjeva posla. Na tom putu još ima poprilično posla.

## Lifelong Learning – Route to Future

**Abstract:** Lifelong learning represents an inherent part of everyday lives of every individual and the community. As a concept, lifelong learning is recognized in the strategic documents of European education policies. In addition, it has affirmed as the main principle and orientation of many national education systems. The main aim of this paper is to examine the opinions of graduate part-time students at the Faculty Health Studies in Rijeka (people who work and study at the same time) about lifelong learning.

The results of this research delineated some very interesting answers regarding motivation, educational idols, obstacles that participants face during education and desirable traits of the educators. The results of this research are encouraging and they raise a number of questions regarding the future of lifelong learning in the Republic of Croatia.

**Keywords:** learning, lifelong learning, education

## Literatura

- Agencija za obrazovanje odraslih. 2009. *Andragoški model poučavanja: Priručnik za rad s odraslim polaznicima*. [11.4.2021.]
- Andrilović, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S. & Špan, M. 1985. *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barić, V. i Jeleč Raguž, M. 2010. Hrvatska na putu prema društvu znanja. *Poslovna izvrsnost*, 4 (2), 57-76. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/60699>. [15.3.2021.]
- Čarapina, I. i Ševo, J. 2017. Odnos socijalne podrške i sagorijevanja studenata. *Školski vjesnik*, 66 (1), 9-25. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/186825>. [18.2.2021.]
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. 2016. *Anketa o obrazovanju odraslih*. Dostupno na: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2017/08-01-13\\_01\\_2017.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-13_01_2017.htm). [16.4.2021.]
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. 2003. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. Dostupno na: <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>. [20.2.2021.]
- Jelić, P., Martić Kuran, L., Bosnić, I. 2012. Značaj cjeloživotnog učenja s osvrtom na financiranje iz fondova EU. *Praktični menadžment, stručni časopis za teoriju i praksu menadžmenta*, Vol. 3 No. 4.
- Jukić, R. i Ringel, J. 2013. Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1. (30)), 25-34. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/104941>. [20.3.2021.]
- Lukenda, A. 2017. Genealogija koncepta cjeloživotnog učenja. *Acta Iadertina*, 14 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190039>. [21.4.2021.]
- Marcetić, A., Krstanović, I., & Uzelac, Z. 2010. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje–digitalne kompetencije. In *CARNetova korisnička konferencija–CUC*.
- Markuš, M. 2010. Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444. doi: <https://hrcak.srce.hr/82719>
- Marušić, S. 2007. Obrazovanje u poduzeću, stav prema učenju i europska konkurentnost. *Ekonomski pregled*, 58 (9-10), 599-617. doi: <https://hrcak.srce.hr/17244>
- Mentorica.biz. 2021. *Cjeloživotno obrazovanje u Hrvatskoj – koliko je zaista aktualno?* Dostupno na: <https://mentorica.biz/pitanja-i-odgovori/osnove-poduzetništva/cjeloživotno-obrazovanje-92/>. [16.3.2021.]
- Milivojević, Z. 2015. *Uzori odraslih*. doi: <http://milivojevic.info/uzori-odraslih/>
- Miljković Krečar, I. 2010. Razvoj poduzetničkih kompetencija u sustavu cjeloživotnog obrazovanja. *Napredak*, 151 (3-4), 417-432. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82718>. [16.3.2021.]
- Mršić, D. 2018. Značaj cjeloživotnog učenja. *EPALE*. Dostupno na: <https://epale.ec.europa.eu/hr/node/48237>. [15.2.2021.]

- Óhidy, A. 2008. *Lifelong learning: Interpretations of an Education Policy in Europe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pastuović, N. 1999. *Edukologija : integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen
- Pastuović, N. 2008. Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, Vol. 10. No. 2 (16)
- Pastuović, N. 2010. Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (1. (24)), 7-20. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/103670>. [15.2.2021.]
- Pauković, M. i Bačić, L. 2018. Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8 (2), 121-138. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/213873>. [27.11.2020]
- Rheinberg, F. 2004. *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Sklendar Čorluka, A., Deželić, S. & Štimac, H. (2016) Cjeloživotno učenje i vrijednost obrazovanja. *FBIM Transactions*, 4 (2), 66-72. Dostupno na: 10.12709/fbim.04.04.02.06. [14.12.2020.]
- Suchodolski, B. (1976). Filozofski problemi permanentnog obrazovanja, U: Šoljan, N. N. (ur.): Permanentno obrazovanje. Split: Nakladni zavod Marko Marulić, str. 23-57.
- Tjedan cjeloživotnog učenja. n.d. *Cjeloživotno učenje*. Dostupno na:  
<http://www.cjeloživotno-ucenje.hr/cjeloživotno-ucenje/>. [15.12.2020.]
- Vekić, M. 2015. Obrazovanje u novome rahu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2 (3), 5-14. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/172038>. [16.4.2021.]
- Vijeće Europske unije. 2018. *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG). [15.3.2021.]
- Žiljak, T. 2005, Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1 (1), 67-95.

Ana-Maria Rešetar<sup>1</sup>,

Anita Zovko<sup>2</sup>

## Komparativna analiza sustava obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj

**Sažetak:** U aktualnim uvjetima brzih i sveobuhvatnih promjena tržišnih i gospodarskih potreba za znanjem, obrazovanje odraslih predstavlja temelj suvremenog društva. Potencijal obrazovanja odraslih u suvremenim uvjetima uočavaju međunarodne i europske organizacije te skupine eksperata koje zajednički razvijaju strategije, ciljeve i standarde kako bi doprinijeli stvaranju kvalitetnih sustava obrazovanja odraslih diljem svijeta. Pod pretpostavkom da se sustavi obrazovanja odraslih bar djelomice razvijaju prema istim standardima, ovaj se rad temelji na komparaciji sustava obrazovanja odraslih Hrvatske i Njemačke prema kriterijima – zakonska legislativa i upravljanje, pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih, financiranje obrazovanja odraslih, uključenost stanovništva u programe obrazovanja odraslih i prepreke za uključivanje. Podaci su prikupljeni i analizirani kvalitativnim metodološkim pristupom, konkretno metodom analize sadržaja, a cilj je bio uočiti temeljne sličnosti i razlike te donijeti opravdane zaključke i prijedloge za poboljšanje stanja obrazovanja odraslih u odabranim zemljama.

**Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, Hrvatska, komparativna analiza, Njemačka,  
obrazovanje odraslih

---

<sup>1</sup> Ana-Maria Rešetar, mag. paed., stručna suradnica za programe u obrazovanju i kulturi, Pučko otvoreno učilište Križevci; e-mail: [am.resetar1@gmail.com](mailto:am.resetar1@gmail.com)

<sup>2</sup> prof. dr. sc. Anita Zovko, redovna profesorica, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju; e-mail: [anita.zovko@ffri.uniri.hr](mailto:anita.zovko@ffri.uniri.hr)

## Uvod

U suvremenim uvjetima obilježenim globalnim promjenama tržišta rada, demografije, znanosti i tehnologije te drugim gospodarskim, socijalnim i kulturnim zbivanjima dolazi do novih zahtjeva za znanjem i obrazovanjem. Primjeri značajnih trendova koji su obilježili suvremeno obrazovanje su rast količine znanstvenih spoznaja, internacionalizacija i globalizacija, nove komunikacijske mogućnosti, povećana dostupnost informacija te porast značaja znanja, inovacija i kreativnosti za gospodarski razvoj. Kada se navedenim trendovima pridodaju činjenice da su rijetki formalni obrazovni sustavi dovoljno fleksibilni za takve brze promjene, da se javlja potreba za drugaćijom obradom, strukturiranjem i primjenom znanja, vještina i sposobnosti, kao i za neprestanim prilagođavanjem promjenjivim uvjetima, cjeloživotno se učenje i obrazovanje odraslih nameće kao racionalno rješenje (ASOO 2013). Uslijed navedenog, posebno raste značaj obrazovanja odraslih kao učinkovitog sredstva koje omogućava stjecanje novih kompetencija te nadopunjavanje postojećih i nakon završetka inicijalnog obrazovanja, zbog čega mu se nerijetko pripisuje potencijal za osnaživanje ekonomskog rasta i socijalne kohezije (Slowey 2017).

Novonastale promjene dovode do težnji zemalja diljem svijeta da osiguraju svoju konkurentnost, inovativnost i prilagodljivost, a pritom se znanje, cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih percipiraju kao glavni pokretači društvenog i gospodarskog života. Iz tog razloga ideja cjeloživotnog učenja pronalazi svoje mjesto u državnim i međunarodnim politikama (Babić i Tomašević 2021). Premda se i dalje smatra da je obrazovanje odraslih snažno povezano s nacionalnim vladama i politikama koje zadržavaju pravo reguliranja sektora, za adekvatno shvaćanje suvremenog obrazovanja odraslih, više ga nije dovoljno promatrati isključivo iz nacionalne perspektive jer obrazovne politike postaju međunarodne te pritom šire zajedničke ciljeve i aktivnosti (Mikulec 2018). Već duži period međunarodne organizacije rade na promoviranju i unapređivanju teorije i prakse obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja čime se nastoji poticati obrazovanje odraslih i ostvariti njegovi pozitivni aspekti – poput osobnog i profesionalnog razvoja, aktivnog građanstva, zapošljivosti i gospodarskog rasta (Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2018). Utjecaj međunarodnih organizacija na obrazovne politike moguće je promatrati iz različitih perspektiva, no neovisno o podjeli međunarodnih organizacija i njihovim ciljevima,

suvremeno se obrazovanje odraslih više ne može promatrati isključivo u okviru nacionalnih obrazovnih politika jer se u određivanju ciljeva, normi, vrijednosti i prioriteta isprepliću uloge države, tržišta i društva na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Donošenjem standarda, mjerila i indikatora formiraju se zajednički ciljevi provedbe obrazovanja odraslih u državama diljem svijeta na temelju kojih se procjenjuje njihova kvaliteta i efikasnost (ASOO 2009). Ujedno, zajedničke politike predstavljaju referentne okvire za komparativne analize kojima se nastoji utvrditi kvaliteta obrazovanja odraslih u zemljama diljem svijeta. Drugim riječima, postavljanjem standarda olakšana je interpretacija postojećih politika i praksi te donošenje opravdanih prijedloga za poboljšanje.

## **Metodologija istraživanja**

### *Cilj i istraživačka pitanja*

Pod prepostavkom da se sustavi obrazovanja odraslih razvijaju pod utjecajem sličnih politika i načela, cilj je ovog istraživačkog rada usporediti sustave obrazovanja odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj kako bi se uočile temeljne sličnosti i razlike sustava te donijeli opravdani zaključci i prijedlozi za poboljšanje. Usporedba hrvatskog sustava obrazovanja odraslih vršila se u odnosu na njemački sustav obrazovanja odraslih koji je, prema izvješću UNESCO-vog Instituta za cjeloživotno učenje (UIL), proglašen jednim od najboljih u svijetu (UIL 2020). Pritom se komparacija provodi prema sljedećim kriterijima – zakonska legislativa, pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih, financiranje obrazovanja odraslih, uključenost stanovništva u programe obrazovanja odraslih i prepreke za uključivanje.

S obzirom na navedeni cilj i kriterije komparacije, specifična istraživačka pitanja su sljedeća:

1. Kako je zakonski uređeno obrazovanje odraslih te kako se njime upravlja u Hrvatskoj i Njemačkoj?
2. Koji su pružatelji usluga obrazovanja odraslih i kakve programe nude?
3. Na koji se način financira obrazovanje odraslih u Hrvatskoj i Njemačkoj?
4. Koliko je stanovništvo Hrvatske i Njemačke uključeno u obrazovanje odraslih i koje su prepreke za uključivanje?

### ***Metodološki pristup***

U svrhu prikupljanja i komparacije podataka korišten je kvalitativni metodološki pristup, konkretno metoda analize sadržaja. Metoda analize sadržaja fokusira se na pisani jezik ili govor, pri čemu se naglasak stavlja na razumijevanje konteksta, sadržaja i njegove strukture (Renz et al. 2018). Izvori podataka u analizi sadržaja mogu biti različite pisane, auditivne ili vizualne građe, a u svrhu ovog istraživanja to su poglavito knjige, znanstveni i stručni radovi, zakoni, pravilnici i propisi, publikacije internacionalnih organizacija, izvori s interneta te statistički podaci. No, neovisno o vrsti podataka, analiza sadržaja provodi se na način da se podaci analiziraju i sintetiziraju prema kriterijima postavljenima od strane samog istraživača, tako da budu u skladu s ciljevima i svrhom istraživanja (Lamza Posavec 2011). U slučaju ovog istraživanja, odabrani su kriteriji koji predstavljaju svojevrsne temelje sustava obrazovanja te kao takvi čine kriterije za razumijevanje osnovnih značajki i funkciranja sustava, zbog čega su lako usporedivi međusobno i naspram međunarodnih smjernica.

### **Komparativna analiza**

#### ***Zakonodavni okviri i upravljanje obrazovanjem odraslih***

Najprimjetnija razlika između Njemačke i Hrvatske u okviru zakonodavstva i upravljanja obrazovanjem odraslih jest oblik rukovođenja. Njemački je sustav vlasti okarakteriziran kao visoko diferenciran i decentraliziran zato što svaka od šesnaest saveznih pokrajina ima autonomiju nad definiranjem prioriteta i ciljeva obrazovanja odraslih te pravo stvaranja i provođenja obrazovnih legislativa (EAEA 2011). Drugim riječima, u Njemačkoj ne postoji temeljni zakon o obrazovanju odraslih, već pokrajinska ministarstva nadležna za obrazovanje donose vlastite zakone kojima reguliraju kurikulume, kvalifikacije i dostupnost obrazovanja odraslih (KMK 2019). Unatoč tome, središnja vlast ima određene ovlasti i obveze prema sustavu obrazovanja odraslih i to u pitanjima nadregionalne važnosti, odnosno onim aspektima koji se tiču svih pokrajina podjednako. Najčešće se navodi kako središnja vlast upravlja stručnim kontinuiranim obrazovanjem izvan škola, aspektima osnovnog obrazovanja odraslih, nacionalnim politikama tržista rada i internacionalnim suradnjama, kao i istraživanjem učinkovitosti obrazovanja

odraslih te otvaranjem novih područja aktivnosti kroz eksperimentalne projekte (Nuissl i Pehl 2004; OECD 2021).

S druge strane, iako Ustav Republike Hrvatske razlikuje dva oblika decentralizacije – lokalnu i regionalnu samoupravu, nema mnogo podataka o učinkovitim decentralizacijskim mehanizmima koji bi doveli do obrazovnih poboljšanja u lokalnim okruženjima, odnosno ne provode se analize djelotvornosti rada lokalnih i regionalnih jedinica zaduženih za pitanja obrazovanja (Kovač et al. 2017). Nasuprot decentraliziranom njemačkom sustavu obrazovanja odraslih, hrvatski je sustav uređen Zakonom o obrazovanju odraslih – temeljnim aktom koji propisuje osnovne karakteristike i uvjete provedbe obrazovanja odraslih – a pobliže ga uređuju još četiri pravilnika. Sve navedene zakonske akte donosi središnja vlast te se državne institucije općenito mogu smatrati glavnim akterima odgovornima za reguliranje sustava obrazovanja odraslih (EURYDICE 2021a; Petričević 2012).

Upravo je pitanje decentralizacije jedno od najčešćih u analizama sustava obrazovanja u suvremenim, globalizacijskim uvjetima. Prema istraživanjima OECD-a, uspješnijima se smatraju decentralizirani obrazovni sustavi jer omogućavaju prikladnije korištenje resursa, bolje zadovoljavanje individualnih potreba na lokalnoj razini te, u konačnici, kvalitetnije obrazovanje (Kovač et al. 2017). No, u primjeni decentraliziranog upravljanja središnjim se pitanjem smatra pronalaženje balansa između centralizacije i decentralizacije, odnosno odlučivanje o prirodi odgovornosti pojedinih tijela jer loša koordinacija središnje i lokalne vlasti može dovesti do rasjecavanosti sustava zbog čega se ističe važnost učinkovitih mehanizama suradnje (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017). Dobar primjer navedene suradnje pronalazi se upravo u području njemačkog obrazovanja odraslih, pri čemu federalna i pokrajinska vlast putem Stalne konferencije ministara obrazovanja i kulturnih poslova pokrajina u Federalnoj Republici Njemačkoj (njem. *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK*) surađuju na pitanjima nadregionalne važnosti u promicanju znanosti, istraživanja i podučavanja. Iako nemaju legislativnu moć, odluke i preporuke utvrđene na konferencijama služe kao okvir za provođenje obrazovanja odraslih u pokrajinama (OECD 2021), a sve s ciljem postizanja usporedivog i koordiniranog obrazovanja odraslih diljem zemlje.

Nadalje, u obje se zemlje uočava tendencija uređivanja sustava obrazovanja odraslih kroz višerazinske i višeektorske zakone i pravilnike. U Njemačkoj se najčešće spominju „Nadopuna Zakona o pomoći u usavršavanju” (*Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz* – AFBG) kojom se odobravaju finansijska sredstva za osposobljavanje i profesionalno napredovanje (KMK 2019: 185), ugovori o radu koji uređuju zaposlenikovo pravo i uvjete sudjelovanja u obrazovanju odraslih (Nuissl i Pehl 2004) i *Treći kodeks socijalnog osiguranja* (*Drittes Buch Sozialgesetzbuch – Arbeitsförderung*) kojim je određeno kako je promicanje daljnog stručnog obrazovanja odgovornost Federalne agencije za zapošljavanje (*Bundesagentur für Arbeit*) (KMK 2019). Ista se tendencija uočava i u Hrvatskoj te je u samom Zakonu o obrazovanju odraslih navedeno kako sustav oblikuju i „odredbe zakona kojim se uređuje osnivanje i ustrojstvo ustanova, zakona kojim se uređuje djelatnost odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, zakona kojim se uređuje djelatnost strukovnog obrazovanja, zakona kojim se uređuje tržište rada i drugih propisa” (Zakon o obrazovanju odraslih 2021: čl. 1, st. 8). Trend višeektorske povezanosti pripisuje se, prije svega, činjenici da je suvremeno obrazovanje odraslih izravno povezano s gospodarskim, tržišnim, demografskim i drugim socijalnim promjenama i zahtjevima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2014).

S obzirom da se već desetljećima uočavaju pozitivni ishodi decentralizacije za poboljšanje dostupnosti i kvalitete obrazovanja, demokratiziranje procesa odlučivanja te postizanje primjerene razine organizacije, finansijske i profesionalne autonomije pružatelja obrazovnih usluga (Kovač et al. 2017: 196), postizanje decentraliziranog rukovođenja obrazovnim sustavima zadatak je država diljem svijeta. Iz tog je razloga, u kontekstu komparacije Hrvatske i Njemačke, moguće govoriti o većoj učinkovitosti njemačkog sustava, koji je postigao ne samo decentraliziranost, već i učinkovite mehanizme suradnje središnje i regionalne vlasti. S druge strane, u Hrvatskoj nije postignuta stvarna decentraliziranost te obrazovanje odraslih oblikuju akti središnje vlasti zbog čega je upitna sposobnost obrazovanja odraslih da zadovolji individualne, kao i regionalne gospodarske i ekonomске potrebe.

### ***Financiranje obrazovanja odraslih***

Unatoč razlikama u (de)centraliziranoosti upravljanja obrazovanjem odraslih, Hrvatska i Njemačka obrazovanje odraslih financiraju iz gotovo identičnih izvora – u Njemačkoj, financiranju obrazovanja odraslih doprinose društveni i ekonomski partneri, pružatelji usluga obrazovanja odraslih, lokalna, pokrajinska i federalna vlast te polaznici ili poslodavci, dok se u Hrvatskoj sredstva za obrazovanje odraslih mogu osigurati iz državnog proračuna, proračuna lokalne ili regionalne samouprave, neposredno od polaznika i poslodavaca ili iz drugih izvora (KMK 2019; Zakon o obrazovanju odraslih 2021).

U oba slučaja javna sredstva označavaju finansijske poticaje središnje te regionalne, odnosno lokalne vlasti. Analiza javnih sredstava središnje vlasti ukazuje na to da je njemačkim zakonima regulirano osiguravanje finansijske pomoći iz federalnih izvora, prije svega nezaposlenim osobama, osobama u riziku od nezaposlenosti te nisko obrazovnim osobama kojima se izdaju potpore za sudjelovanje u tzv. Drugoj obrazovnoj prilici – programima za stjecanje formalnih svjedodžbi u odrasloj dobi (KMK 2019). Sličan se trend uočava u Hrvatskoj te se iz proračuna središnje vlasti osiguravaju sredstva za izvođenje programa osnovnog obrazovanja odraslih i ospozobljavanja za jednostavnije poslove u zanimanjima, a o raspodjeli na godišnjoj razini odlučuje ministar (Zakon o obrazovanju odraslih 2021). Uz navedena sredstva središnje vlasti, obje države imaju razvijene mehanizme financiranja i drugih programa obrazovanja odraslih – Njemačka vaučerskim programima i bespovratnim sredstvima za mlade nadarene ljude (KMK 2019), a Hrvatska vaučerima čija je provedba omogućena donošenjem novog Zakona o obrazovanju odraslih krajem 2021. godine, dok je službena uporaba započela u travnju 2022. (Zakon o obrazovanju odraslih 2021; HGK 2022).

Usprkos teorijski vrlo sličnoj strukturi financiranja obrazovanja odraslih, praksa pokazuje drugačije stanje. Naime, unatoč tome što je ulaganje u obrazovanje odraslih iz javnih sredstava u Hrvatskoj propisano zakonom, ne postoji konsenzus o visini obveznih ulaganja, što rezultira poražavajućom statistikom i vrlo visokim udjelom privatnog financiranja – prema statistici iz 2016. godine 61% polaznik programa obrazovanja odraslih u Hrvatskoj samostalno se financira, drugi najveći izdatak dolazi od strane poslodavaca (18%), dok županije pridonose s 4%, a Ministarstvo znanosti i obrazovanja s 2% (Pavkov 2016). Iako se uvođenjem

vaučera za financiranje obrazovanja odraslih navedeni problem nastoji riješiti te je prema prvim pokazateljima primjena relativno uspješna, značajniji pomaci zahtijevaju period primjene duži od par mjeseci.

S druge strane, iako u Njemačkoj postoji razlika s obzirom na vrstu programa, odnosno stručno obrazovanje odraslih najvećim dijelom financiraju poslodavci i polaznici, i dalje se uočava značajno veći udio ulaganja javnih sredstava. Primjerice, troškovi drugih programa obrazovanja odraslih, tj. s izuzećem stručnog obrazovanja odraslih, iznosili su ukupno 8,5 milijardi eura, od čega je federacija uložila 3,1 milijardu, pokrajine 3 milijarde, lokalne vlasti 1,2, a privatni sektor 1,3 milijarde eura (EURYDICE 2021b). Zanimljivo je napomenuti kako je upravo zbog visine javnih izdataka za obrazovanje odraslih, njemački sustav obrazovanja odraslih, prema UNESCO-u, proglašen jednim od najboljih na svijetu jer se Njemačka nalazi u 19% zemalja koje ulažu više od 4% obrazovnog proračuna na obrazovanje odraslih (UIL 2019).

Interpretacija politika financiranja obrazovanja odraslih vrlo je kompleksna – istodobno se nameće da je udio financiranja iz javnih sredstava važan indikator razvijenosti sustava obrazovanja odraslih, a vlasti diljem svijeta ujedno su pod pritiskom da smanje izdatke iz vlastitog proračuna te da pronađu nove izvore financiranja obrazovanja odraslih (Slowey 2017). Umjesto financiranja iz državnih sredstava, međunarodne organizacije predlažu smanjenje državne uloge u financiranju obrazovanja odraslih npr. iz privatnog sektora, fondova i sl. (UIL 2019). Iako su standardi za financiranje obrazovanja odraslih ponekad i oprečni, samostalno financiranje polaznika ne preporuča se kao primarni izvor osiguravanja sredstava, zbog čega 60% samostalnog financiranja hrvatskih polaznika ukazuje na neadekvatnu razvijenost politika financiranja obrazovanja odraslih. Iako vaučeri za obrazovanje odraslih obećavaju promjenu takve poražavajuće statistike, u primjeni su vrlo kratko i značajniji rezultati će tek biti vidljivi. Dakako, prostor za poboljšanje pronalazi se i u Njemačkoj jer su njemačke finansijske inicijative namijenjene uglavnom specifičnim društvenim skupinama što pojedince koji u obrazovanju odraslih žele sudjelovati na vlastitu inicijativu ili u neformalnim oblicima obrazovanja stavlja u nezavidniji položaj (OECD 2021). S obzirom na prilično nesistematičan pristup financiranju obrazovanja odraslih u obje države, neminovno se nameće pitanje otvorenosti sustava i dostupnosti obrazovanja odraslih svim društvenim skupinama.

### ***Pružatelji usluga i programi obrazovanja odraslih***

U analizi programa i pružatelja usluga obrazovanja odraslih, u slučaju obje države najprije se uočava raznolikost osnivača ustanova za obrazovanje odraslih što tvori kompleksnu strukturu institucija i programa. U oba slučaja osnivači mogu biti država, regionalna samouprava – pokrajina ili županija, lokalna samouprava – općine i gradovi te druge pravne i fizičke osobe. U slučaju Njemačke, to su uglavnom gradske, vjerske i sindikatske organizacije, industrijske i trgovinske komore, političke stranke, akademije i sveučilišta (KMK 2019), dok u Hrvatskoj „obrazovanje odraslih može obavljati ustanova osnovana isključivo radi obavljanja obrazovanja odraslih, školska ustanova, visoko učilište, kao i ustanova koja uz obrazovanje odraslih obavlja i druge djelatnosti” (Zakon o obrazovanju odraslih 2021: čl. 4). Osim ustanova namijenjenih isključivo obrazovanju odraslih za djelatnost su, u slučaju obje zemlje, relevantne i one institucije koje izvode neformalno ili informalno obrazovanje odraslih. S obzirom na kompleksnu strukturu osnivača, ne iznenađuje broj registriranih ustanova za obrazovanje odraslih – u Njemačkoj oko 18 000, a u Hrvatskoj oko 640, što je, uvezvi u obzir površinu i broj stanovnika, u oba slučaja velik broj institucija (OECD 2021; EURYDICE 2021a).

Analizom statističkih podataka o zastupljenosti ustanova za obrazovanje odraslih, uočava se kako u Njemačkoj veliku većinu (40%) čine privatne institucije, u koje se ubrajaju komercijalne (23%) i neprofitne (17%) organizacije. Nakon toga slijede institucije koje sponzoriraju veće društvene grupe, poput crkvi, sindikata, udruženja i klubova (18%) te Visoke narodne škole (VHS) koje zauzimaju 16% (BIBB 2020). S druge strane, prema istraživanju ASOO-a navodi se kako većinu ustanova za obrazovanje odraslih u Hrvatskoj čini kategorija *drugi tipovi ustanova za obrazovanje odraslih* (79,1%), što u najvećem dijelu (16,7%) uključuje pučka otvorena učilišta, dok drugi najveći udio zauzimaju srednje strukovne škole (18%) (ASOO 2020). Važno je istaknuti kako u slučaju Hrvatske velik broj ustanova ne znači i veću dostupnost obrazovanja odraslih jer se uočava neravnomjerna regionalna zastupljenost – čak 35% ustanova za obrazovanje odraslih nalazi se u dvije regije – Grad Zagreb i Splitsko-dalmatinska županija (Vinković et al. 2016).

Upravo zbog kompleksne strukture pružatelja usluga obrazovanja odraslih, broj i vrste programa klasificiraju se prema različitim kriterijima. Ipak, kao i u većini zemalja, uslijed razvoja obrazovnih politika u skladu s koncepcijom cjeloživotnog učenja, najčešća podjela programa veže se uz stupanj strukturiranosti te se dijele na formalne i neformalne. Iako tipična podjela uključuje i informalno obrazovanje, ono ne podrazumijeva strukturirane programe ni određeno vrijeme, već učenje iz svakodnevnih iskustava što se ne veže ni uz jednu instituciju, niti formalnu obrazovnu situaciju.

Nasuprot informalnom obrazovanju, formalno obrazovanje odraslih u oba slučaja označava stjecanje formalnih kvalifikacija i strukturirano izvođenje programa. U slučaju Njemačke to su programi za stjecanje svjedodžbe o završenom srednjoškolskom obrazovanju, stjecanje sveučilišnih kvalifikacija ili kvalifikacija za određena zanimanja u odrasloj dobi (Nuissl i Pehl 2004). U Hrvatskoj formalno obrazovanje odraslih podrazumijeva izvođenje odobrenih programa „radi stjecanja i unapređivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe te potrebe tržišta rada, a najčešće uključuje ospozobljavanja, usavršavanja, prekvalifikacije, osnovnoškolsko obrazovanje odraslih i programe vrednovanja skupova ishoda učenja“ (Zakon o obrazovanju odraslih 2021: čl. 2). Sukladno navedenom, u oba se slučaja radi o programima za stjecanje osnovnih ili novih vještina i/ili nadograđivanju postojećih u odrasloj dobi. S druge strane, neformalno obrazovanje odraslih označava tečajeve i programe kojima se ne stječu formalne kvalifikacije, ali se unapređuju profesionalne, socijalne i druge kompetencije koje pridonose osobnom razvoju pojedinca (Tjedan cjeloživotnog učenja n.d.). Neformalno je obrazovanje odraslih u oba slučaja vrlo raznoliko područje koje se sastoji od velikog broja pružatelja usluga i programa. Programe neformalnog obrazovanja, osim institucija za obrazovanje odraslih, u oba slučaja izvode i škole, tvrtke, privatne organizacije, udruge, knjižnice, muzeji i brojne druge ustanove (Kušić et al. 2016; OECD 2021).

Visok stupanj raznolikosti ponude direktno je povezan sa konstantnim, globalnim promjenama koje stvaraju nove potrebe za vještinama, odnosno stjecanje i razvoj tih vještina kroz cijeli život (Slowey 2017), no sama brojnost pružatelja usluga i obrazovnih programa ne jamči uspjeh. Primjerice, iako u Njemačkoj raste popularnost kraćih tečajeva, istraživanja pokazuju kako programi dužeg trajanja imaju bolje tržišne ishode (zaposlenje, napredovanje, povećanje

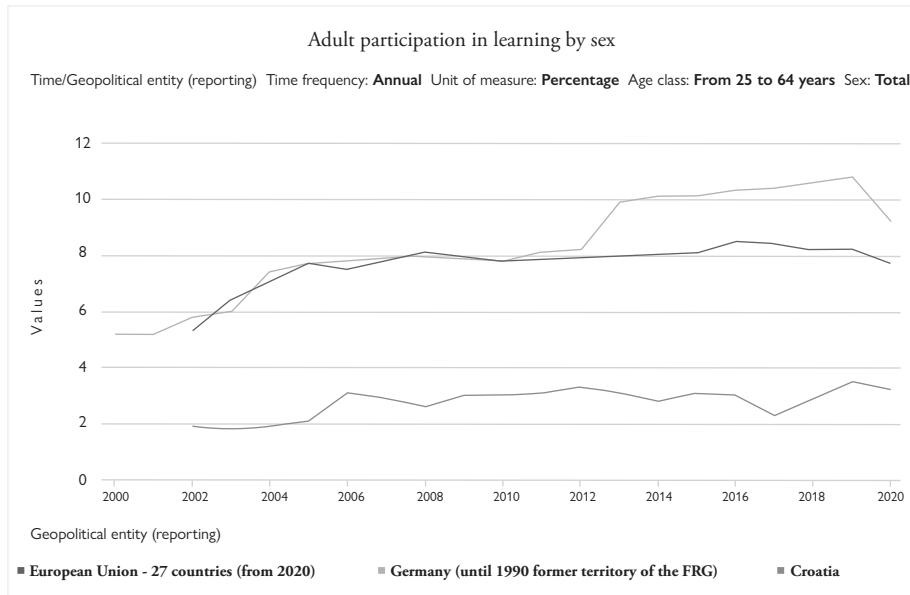
plaće) nego oni kraćeg trajanja (OECD 2021). S druge strane, u Hrvatskoj se kao poseban problem ističe činjenica da rješenje za izvođenje programa ima neograničeno trajanje, što je u neskladu sa suvremenim, promjenjivim uvjetima, odnosno takva praksa ne potiče ažuriranje programa sukladno novonastalim promjenama i potrebama (Vinković et al. 2016). Upravo zato što je obrazovanje odraslih snažno povezano s društvenim, tržišnim i kulturnim zbivanjima, države moraju težiti kvaliteti, a ne kvantiteti programa obrazovanja odraslih. Odnosno, fokus je potrebno prebaciti na stvaranje fleksibilnog sustava obrazovanja odraslih koji spremno odgovara na potrebe i nedostatke sustava.

### ***Participacija stanovništva u obrazovanju odraslih i prepreke za sudjelovanje***

Zbog različitih praksi i kvalitete prikupljanja podataka o broju i strukturi polaznika obrazovanja odraslih uključenost i prepreke za sudjelovanje u obrazovanju odraslih jednostavnije je pratiti putem međunarodnih istraživanja koja imaju razrađene kriterije, strukturu i vremenski period prikupljanja podataka. Time podaci postaju lakše usporedivi između zemalja i naspram ciljeva postavljenih u obrazovnim politikama. U kontekstu participacije i prepreka za sudjelovanje u obrazovanju odraslih u Njemačkoj i Hrvatskoj relevantna su dva istraživanja – *Adult Education Survey* (AES) i *Labour Force Survey* (LFS). AES prikuplja podatke o sudjelovanju u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju unazad 12 mjeseci, na uzorku ljudi u dobi od 25 do 64 godine, dok LFS uključuje sve osobe starije od 15 godina, a ispituje, između ostalog, sudjelovanje u formalnom i neformalnom obrazovanju odraslih unazad četiri tjedna (OECD 2021).

*Labour Force Survey* (LFS) provodi se na godišnjoj razini te ispituje sudjelovanje u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja odraslih unazad četiri tjedna od provedbe istraživanja. Slika 1. prikazuje stope sudjelovanja hrvatskog i njemačkog stanovništva te prosjek EU u periodu od 2000., odnosno 2002., do 2020. godine. Prije svega, uočljivo je kako se prosjek Hrvatske u cijelom promatranom periodu nalazi značajno ispod prosjeka Njemačke i Europske unije. Također, vidljivo je kako se participacija njemačkog stanovništva u obrazovanju odraslih razvija gotovo usporedno s prosjekom EU sve do 2013. godine kada prosjek EU naglo raste i postiže stopu od gotovo 10% uključenog stanovništva (9,9%). LFS nudi podatke za gotovo dva desetljeća, na temelju kojih se uočava

kako Njemačka najprije ostvaruje rast uključenosti u obrazovanje odraslih, dok od 2010. godine bilježi gotovo konstantnu razinu uključenosti – od najmanjih 7,7% do najviših 8,5% (2016. godine) (EUROSTAT 2021a). Blaga stagnacija uočava se i u Hrvatskoj, pri čemu se participacija nije značajnije mijenjala u periodu od osamnaest godina, a u razdoblju od 2013. do 2020., odnosno od kada je Hrvatska postala punopravna članica Europske unije, postoci se kreću od 2,3% do 3,5%, što je nizak udio te se unatoč europskim smjernicama razvoja ne uočava bitniji napredak.



**Slika 1.** Sudjelovanje u obrazovanju odraslih, LFS - Hrvatska, Njemačka i EU (EUROSTAT 2021b)

Za analizu aktualnog stanja uključenosti stanovništva u obrazovanje odraslih relevantan je „Strateški okvir za europsku suradnju u području obrazovanja i ospozljavanja” (ET 2020). Strateškim je okvirom, između ostalog, postavljen cilj postizanja sudjelovanja bar 15% odraslih u dobi od 25 do 64 godine u obrazovnim aktivnostima i cjeloživotnom učenju. Međutim, prosjek Europske unije 2020. godine, prema istraživanju LFS, iznosio je 9,2%, što je 1,6% manje nego 2019. godine. Takav se rezultat pripisuje pandemiji

COVID-19 zbog koje su brojni obrazovni događaji i aktivnosti bili značajno izmijenjeni ili otkazani. Vrlo niska stopa sudjelovanja uočava se i u Hrvatskoj, gdje je zabilježeno sudjelovanje 3,2% odraslih, od toga više žena (3,8%) nego muškaraca (2,6%), dok se u Njemačkoj bilježe nešto bolji rezultati – sudjelovanje 7,7% populacije, od toga 7,8% muškaraca te 7,6% žena (EUROSTAT 2021b). Ipak, navedeni su rezultati, u oba slučaja, značajno ispod prosjeka EU, kao i postavljenog cilja od 15%.

Nadalje, *Adult Education Survey* (AES) ispituje sudjelovanje odraslog stanovništva u formalnim, neformalnim i informalnim oblicima obrazovanja u periodu od 12 mjeseci. U Hrvatskoj je puno veći udio stanovništva (29,8%) sudjelovalo u neformalnim oblicima obrazovanja nego formalnim (8%). Od tog ukupnog postotka (31,8%), veći je udio muškaraca (32,5%) nego žena (31,1%), mlađih osoba (44%) nego starijih (15,7%) te osoba sa završenim tercijarnim stupnjem obrazovanja (61,3%) nego osoba sa nižim sekundarnim stupnjem ili manje (ISCED 0-2) (7,4%) (EUROSTAT 2021b). Nasuprot tome, u Njemačkoj je u formalno i neformalno obrazovanje odraslih bilo uključeno 52% populacije, također većinskim dijelom u neformalnim oblicima (50,2%) u odnosu na formalne (3,5%). S obzirom na sociodemografske varijable, prema spolu se uočava podjednako sudjelovanje muškaraca (51,8%) i žena (52,2%). No, viši je postotak mlađeg stanovništva (57,4%) nego starijeg (43,9%), kao i osoba sa završenim tercijarnim stupnjem obrazovanja (ISCED 5-8) (68,6%) nasuprot osoba sa nižim sekundarnim stupnjem ili manje (ISCED 0-2) (27,4%) (EUROSTAT 2021b). Usporedbe radi, prosjek EU iznosio je 43,7%, što Njemačku stavlja značajno iznad, a Hrvatsku ispod prosjeka.

Uočene niske stope sudjelovanja stanovništva u obrazovanju odraslih te razlike s obzirom na socioekonomske karakteristike nameću pitanje o preprekama za sudjelovanje u obrazovanju odraslih, pri čemu se preprekom smatra bilo koja pojava ili uvjet koji sprječava osobu da sudjeluje u obrazovanju odraslih (Hovdhaugen i Opheim 2018). Najčešće korištena tipologija dijeli prepreke za sudjelovanje u obrazovanju odraslih na dispozicijske, situacijske i institucionalne. Dispozicijske su prepreke jedina grupa unutarnjih prepreka, i vezane su uz samopercepciju i vjerovanja (Hovdhaugen i Opheim 2018). One su utemeljene u crtama ličnosti i/ili prethodnom iskustvu s obrazovanjem, a uključuju stavove, osobine ličnosti i očekivanja. Primjeri su nedostatak interesa, zabrinutost oko

vlastite sposobnosti, percepcija da je osoba već naučila dovoljno, da je prestara za obrazovanje i slično (OECD 2021). U slučaju Njemačke, podaci pokazuju kako većina niskokvalificiranih odraslih ne sudjeluje niti želi sudjelovati u obrazovanju, a značajno manji udio od 11% ne sudjeluje, ali bi htjeli sudjelovati. Razlozi nesudjelovanja niskokvalificiranih odraslih često se objašnjavaju tzv. zamkom niskih vještina, gdje zbog straha i loših iskustava s formalnim obrazovanjem ostaju na nižim, manje plaćenim pozicijama i teže dolaze do prilika za razvojem koje bi ih dovele do boljeg socioekonomskog stanja (OECD 2021).

Situacijske su prepreke vezane uz individuu, a odnose se na osobne ili obiteljske situacije poput finansijskog stanja, odgovornosti za skrb i nedostatka vremena. S druge strane, institucionalne prepreke nastaju zbog radnih uvjeta ili politika obrazovanja te označavaju (ne)dostupnost obrazovnih prilika (Hovdhaugen i Opheim 2018). Takve se prepreke očituju u nedostatku fleksibilnosti oko mjesta i vremena učenja, kao i nedostatku relevantnih obrazovnih prilika kojima bi se zadovoljile specifične potrebe. U slučaju Hrvatske, većina prepreka otkrivenih istraživanjem ASOO-a iz 2017. upravo je takvog karaktera. Točnije, za nesudjelovanje u obrazovanju odraslih najčešće se navode sljedeći razlozi – visoka cijena, pojava drugih životnih prioriteta, obveze na poslu, obiteljske obveze, nedovoljne informacije o programu, odvijanje programa predaleko od kuće i problemi sa zdravljem (ASOO 2017). U Njemačkoj je uočeno kako su 57% osoba s niskim vještinama žene koje preuzimaju brigu oko djece što im onemogućava sudjelovanje u obrazovanju odraslih. Također, kao i u Hrvatskoj, vrlo česti razlozi nesudjelovanja su nedostatak vremena i obiteljski razlozi, a na sudjelovanje u obrazovanju odraslih utječe i radno okruženje u kojem se osobe nalaze jer broj i vrste obrazovnih prilika ovise o sektoru, zanimanju i veličini poduzeća, pri čemu veća poduzeća statistički dokazano češće omogućavaju prilike za usavršavanje i daljnji razvoj kompetencija, a time i sudjelovanje u obrazovanju odraslih (OECD 2021).

Razumijevanje stanja uključenosti stanovništva u obrazovanje odraslih, kao i prepreka za sudjelovanje ima jednu od ključnih uloga u svrhu promjene trenutnog stanja i razvoja novih obrazovnih politika (OECD 2021), kao i poticanja pozitivnih ishoda koje donosi obrazovanje odraslih. O važnosti sudjelovanja u obrazovanju odraslih govori i to što osim razvoja novih kompetencija, obrazovanje odraslih polaznicima donosi i osjećaj sreće, zdravlja, motivacije, čime poboljšavaju

ne samo profesionalne i osobne vještine, već i opću osobnu dobrobit i kvalitetu života (DVV International 2021).

## Zaključak

Unatoč postojanju zajedničkih standarda kvalitete i smjernica razvoja, države postižu različite ishode, a uzrok nedostizanja zadanih ciljeva nije uvijek jednostavan. Upravo zato što je u hrvatskom sustavu obrazovanja odraslih uočen prostor za daljnja poboljšanja, cilj je ovog rada bio usporediti domaći sustav sa sustavom koji je proglašen jednim od najboljih u svijetu. Pritom su podaci bili prikupljeni analizom sadržaja, a komparativna je analiza provedena prema odabranim kriterijima koji tvore sliku obrazovanja odraslih i na temelju kojih se izvode sljedeći zaključci:

U zakonskom uredenju sustava obrazovanja odraslih najveću razliku tvori (de)centraliziranost sustava zbog koje Njemačka nema jedinstveni zakon o obrazovanju odraslih, dok Hrvatska ima. Utjecaj (de)centralizacije očituje se i pri analizi nadležnih tijela, pri čemu u Hrvatskoj sva nadležna tijela predstavljaju institucije središnje vlasti, dok u Njemačkoj svaka od šesnaest pokrajina ima vlastita ministarstva nadležna za obrazovanje, a ministarstvo središnje vlasti obavlja isključivo pitanja nadregionalne važnosti. Ako je decentraliziranost sustava obrazovanja shvaćena kao ideal kojem je potrebno težiti, uz uvjet razvijenih instrumenata suradnje središnje i regionalne vlasti, onda se Njemačka nalazi u povoljnijem položaju naspram Hrvatske.

Financiranje obrazovanja odraslih vrlo je slično za obje zemlje – financira se iz različitih izvora, od središnje, regionalne i lokalne vlasti, poslodavaca, pružatelja usluga obrazovanja, ekonomskih i društvenih partnera te od samih polaznika. Iako se u Njemačkoj uočava nešto veći postotak ulaganja javnih sredstava, polaznici pohađanje programa uglavnom financiraju samostalno ili uz pomoć poslodavaca. Navedeno dovodi do zaključka da u obje zemlje postoji potreba za razvijanjem kvalitetnijih, preglednijih i inkvizivnijih shema financiranja obrazovanja odraslih.

Mreža pružatelja usluga i programa obrazovanja odraslih u obje je zemlje vrlo kompleksna te osnivači ustanova za obrazovanje odraslih mogu biti središnja ili regionalna, odnosno lokalna vlast, društvene i vjerske organizacije te druge pravne i fizičke osobe. Osim toga, u obje zemlje muzeji, knjižnice i slične kulturne

ustanove obrazovanje odraslih provode kao sekundarnu aktivnost. Kompleksna struktura pružatelja usluga neminovno proizvodi velik broj programa obrazovanja odraslih. Ipak, sama brojnost programa i ustanova ne jamči i kvalitetu izvođenja te je analizom prikupljenih podataka zaključeno da obje zemlje trebaju staviti fokus na kvalitetu, a ne kvantitetu programa.

Svi prethodno navedeni aspekti analize obrazovanja odraslih imaju gotovo direktni utjecaj na uključenost stanovništva u programe obrazovanja odraslih, kao i na prepreke za sudjelovanje. Sukladno rezultatima međunarodnih istraživanja, uglavnom se uočava ispodprosječno sudjelovanje hrvatskog i njemačkog stanovništva u obrazovanju odraslih. Povezano s time, posebno je zabrinjavajuća niska stopa sudjelovanja određenih skupina – poput niskoobrazovanih, nezaposlenih i siromašnjih. Iz tog je razloga razumijevanje uključenosti stanovništva te prepreka koje to sudjelovanje onemogućuju važno zbog promjene uočenog stanja i formiranja novih obrazovnih politika koje će sustave obrazovanja odraslih učiniti otvorenijima, dostupnijima i kvalitetnijima.

Komparativnom analizom je utvrđena samo nekolicina razlika između hrvatskog i njemačkog sustava obrazovanja odraslih, a rješenja uočenih nedostataka najjasnija su u analizi prepreka za uključivanje. Razumijevanje prepreka za uključivanje stanovništva u obrazovanje odraslih ključno je za ispravno formiranje ostalih elemenata sustava – zakona, politika, programa i financiranja jer da bi obrazovanje odraslih doista bilo u službi osnaživanja ekonomskog rasta i socijalne kohezije, ono mora biti prilagođeno i dostupno građanima. Uz to, ostaje otvoreno pitanje utjecaja društveno-kulturnih i ekonomskih faktora na strukturno vrlo slične sustave obrazovanja odraslih, što se nameće kao potencijalan odgovor na razloge veće participacije njemačkog stanovništva te boljeg statusa njemačkog sustava obrazovanja odraslih općenito.

# Comparative Analysis of Adult Education Systems in Croatia and Germany

**Abstract:** In the current conditions of rapid and comprehensive changes in market and economic needs for knowledge and competencies, adult education is the foundation of modern society. The potential of adult education in modern conditions is noticed by international and European organizations and groups of experts who jointly develop strategies, goals and standards and create quality and effective adult education systems. Assuming that adult education systems are at least partially developed according to the same standards, this paper is based on a comparison of Croatian and German adult education systems according to criteria - legislation, adult education providers and programs, adult education funding, population involvement in programs of adult education and barriers to inclusion. The data were collected and analyzed using a qualitative methodological approach, specifically the method of content analysis, and the aim was to identify fundamental similarities and differences and to make justified conclusions and proposals for improving the state of adult education in selected countries.

**Keywords:** adult education, comparative analysis, Croatia, Germany, lifelong learning

## Literatura

- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. 2009. *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih. Prvi dio.* Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. 2013. *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu.* Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. Dostupno na: [https://www.asoo.hr/UserDocs/Images/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO\\_za%20javnu%20raspravu.pdf](https://www.asoo.hr/UserDocs/Images/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf) [30.12.2020].
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. 2017. *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj 2017. Rezultati istraživanja.* Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. 2020. *Prosječne cijene programa za obrazovanje odraslih, za potrebe projekta EPALE. Anketiranje ustanova za obrazovanje odraslih na području Republike Hrvatske.* Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Babić, Z. i Tomašević, M. 2021. Komparativna analiza politika i participacije u cjeloživotnom učenju izabranih zemalja Evropske unije i Republike Hrvatske. *Napredak.* 162 (1-2), str. 137-166.
- BIBB. 2020. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Boyadjieva, P.; Ilieva-Trichkova, P. 2018. Adult education as a common good: conceptualisation and measurement. *International Journal of Lifelong Education.* 37(3), str. 345-358.
- DVV International. 2021. *Public Financing of Popular Adult Learning and Education (ALE).* Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (DVV).
- EAEA. 2011. *Country report on Adult Education in Germany.* Dostupno na: <https://countryreport.eaea.org/germany>. [20.7.2021].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. *Decentralisation in education systems: Seminar Report.* Dostupno na: [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems\\_0.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems_0.pdf) [14.8.2021].
- EUROSTAT. 2021a. *Adult learning statistics.* Dostupno na: [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Adult\\_learning\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Adult_learning_statistics) [6.8.2021].
- EUROSTAT. 2021b. *Data browser: Adult participation in learning by sex.* Dostupno na: [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg\\_04\\_60/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/default/table?lang=en) [9.8.2021].

- EURYDICE 2021a. *Glavni pružatelji obrazovnih usluga*. Dostupno na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/curydice/content/main-providers13\\_hr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/curydice/content/main-providers13_hr) [3.8.2021].
- EURYDICE. 2021b. *Germany: Funding in Education*. Dostupno na: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/curydice/content/funding-education31\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/curydice/content/funding-education31_en) [4.8.2020].
- Hovdhaugen, E.; Opheim, V. 2018. Participation in adult education and training in countries with high and low participation rates: demand and barriers. *International Journal of Lifelong Education*. 37(5), str. 560-577.
- Hrvatska gospodarska komora (HGK). 2022. *300 milijuna kuna vaučera za obrazovanje odraslih*. Dostupno na: <https://www.hgk.hr/300-milijuna-kuna-vaucera-za-obrazovanje-odraslih-najava> [8.5.2022.]
- Kovač, V.; Rukavina Kovačević, K.; Rafajac, B. 2017. Učinkovito upravljanje školama na lokalnoj razini. *Croatian Journal of Education*. 19 (1), str. 175-207.
- Kultusministerkonferenz (KMK). 2019. *The Education System in the Federal Republic of Germany 2017/2018*. Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (KMK).
- Kušić, S.; Vrcelj, S.; Zovko, A. 2016. *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Lamza Posavec, V. 2011. *Kvantitativne metode sadržaja: anketa i analiza sadržaja*. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Mikulec, B. 2018. Normative presumptions of the European Union's adult education policy. *Studies in the Education of Adults*. 50(2), str. 133-151.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO). 2014. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Nuissl, E.; Pehl, K. 2004. *Portrait of Continuing Education Germany*. 3rd revised edition. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD. 2021. *Continuing Education and Traininh in Germany, Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing.
- Pavkov, M. 2016. *Pregled sustava obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*. Dostupno na: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/pregled\\_sustava\\_obrazovanja\\_oodraslih\\_u\\_republici\\_hrvatskoj\\_marija\\_pavkov.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/pregled_sustava_obrazovanja_oodraslih_u_republici_hrvatskoj_marija_pavkov.pdf) [10.01.2021].
- Petričević, D. 2012. *Obrazovanje odraslih*. Zagreb: Iproz.
- Renz, S.; Carrington, J.; Badger, T. 2018. Two Strategies for Qualitative Content Analysis: An Intramethod Approach to Triangulation. *Qualitative Health Research*. 28 (5), str. 824-831.
- Slowey, M. 2017. *Comparative Adult Education and Learning: authors and texts*. Firenze: Firenze University Press. Dostupno na: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4287982> [15.8.2021].

- Tjedan cjeloživotnog učenja. *Pojmovnik: Neformalno učenje*. Dostupno na: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/> [10.5.2022].
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). 2019. *Fourth Global Report on Adult Learning and Education*. Dostupno na: [https://uil.unesco.org/system/files/grale\\_4\\_final.pdf](https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf) [16.8.2021].
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). 2020. *Annual Report 2019 — UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg*: UIL. Dostupno na: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373529?posInSet=1&queryId=32e7be\\_b8-5a98-447c-a1b2-671f64752944](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373529?posInSet=1&queryId=32e7be_b8-5a98-447c-a1b2-671f64752944) [04.01.2021].
- Vinković, A.; Vučić, M.; Živčić, M. 2016. *Prepreke i izazovi obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj*. U: Brčić Kuljiš, M.; Koludrović, M. (Ur.). *Zbornik radova znanstveno – stručnog kolokvija „Stanje i perspektive obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj“* (str. 26 – 41). Split: Filozofski fakultet.
- Zakon o obrazovanju odraslih. *Narodne novine*. 144/21.

Hatidža Çapkın<sup>1</sup>

# Meeting Professional Development Needs of Architects: Models for Integrating BIM into Education Programs

**Abstract:** There is a need for innovation in the education and further professional development of architects which will enable them acquire and develop the future-oriented knowledge and skills. In the knowledge society, learning takes place in an array of different contexts and lasts as long as an individual is keen on developing new knowledge or skills. However, initial preparation through university programs is essential for the professionalization of the field and development of professional identity in an individual. Yet, university is traditionally resistant and sceptic to changes, especially those coming from the industry or other market-oriented sectors. This makes university experts search for suitable models of introducing innovations. This paper discusses the models questioned in relation to the introduction of the Building Information Modelling (BIM) in architectural education. It is considered a paradigmatic change in engineering education, which requires specific capacities for its successful implementation in the education programs. Three models are discussed; BIM in education frameworks, stand-alone BIM courses, and BIM in the design studio.

**Keywords:** education needs, professional development of architects, university programs, Building Information Modeling (BIM)

---

<sup>1</sup> Hatidža Çapkın, PhD, Researcher, Istanbul Technical University, e-mail: [isanovic@itu.edu.tr](mailto:isanovic@itu.edu.tr)

## Introduction

Avant-garde theorists of architectural education consider current education to be in serious crisis, requiring radical changes and paradigmatically new approaches (Buchanan 2012a; Findeli 2001). Much of architectural education is largely based on traditional models, according to which architecture is regarded as an artistic discipline. Current educational models have been widely criticized for its insufficient sensitivity for social and environmental changes, new technologies, and specifically for changes in the architectural practice and construction industry in general (Nicol & Pilling 2005). The methods and tools it uses, the role models it follows and the knowledge it offers, are based on the educational models of the past era (Tvederbrink, Jelić 2021). As such, academic architecture education belongs more to the modern rather than the postmodern educational paradigm.

The influential voices in contemporary architectural research call for a fundamental rethinking of the underlying theories and methods of architectural education and emphasize the need for new educational models that will meet the requirements of the emerging context of 21st century architecture (Buchanan 2012b; Chong et al. 2010; Findeli 2001; Foqué 2010). Moreover, many practicing architects from the world's leading architectural firms such as Patrik Schumacher (ZHA), William and Christopher Sharples (SHoP), Reinier de Graaf (OMA), Winy Maas (MVRDV), are also criticizing today's architectural education. Schumaher (2019), the principal of Zaha Hadid Architects, explicitly expresses concerns about its relevance, as he considers that "the current architecture education is disconnected from the profession and it doesn't pursue societal realities or needs as expressed in real (public or private) client briefs" (Schumacher 2019). The architect specifically emphasized the global crisis in which architecture is found today, which cannot be fixed by universities alone as it reflects the fragmentation and disorientation of the discipline.

## What is BIM (Building Information Modeling)?

BIM is a digital model-based technology linked with a database of project information which is led by the idea to reintegrate design, construction, and project management, reducing project delivery time and overall costs. It represents

a large innovation in architecture, engineering, construction and operation (AECO) industry with significant upside potential, but it also represents, as most innovations do, a disruption to established culture and associated modes of practice and education. Nowadays, tending towards the adoption of digital technologies and building information modeling (BIM), architectural education is going through transformation. The inclusion of BIM in architecture, as well as engineering and construction into academic curricula has gathered significant pace over recent years. The growing importance and utilization of BIM in contemporary practice creates a task for educators to rethink the way students are being prepared for it. The introduction of BIM into academic curricula strongly indicates the need for transformation of the traditional educational approaches, reconsidering the practice-education relationship and re-arranging the fragmented disciplinary structures in AEC education.

In past two decades, there has been a visible increase of publications in the area of BIM teaching in architectural education and signs that it is becoming a growing field of research. However, there is a lack of agreement among scholars and educators on how should it be done. There is a lack of agreement on whether BIM should be approached in architectural curricula as a tool/skill issue, a new form of design practice or a professional organizational method. As a consequence, the question of how and when to introduce BIM into architectural education remains open and exploring innovative approaches is needed.

### **BIM as an architect's professional development need**

The results of a survey undertaken by RIBA Appointments indicates that architecture schools are not equipping students for the realities of life in practice (Dobson 2014). Another survey conducted by the National Council of Architectural Registration Boards (NCARB 2013) defined the knowledge/skills architecture graduates must possess and the tasks they must be able to perform at the time of licensure. Practitioners listed BIM as the second-highest professional development need.

In addition, licensed architects identified gaps in the business of architecture including construction management, project and practice management. Moreover, Phillip Bernstein, a technology thinker, educator, and architect,

also suggests re-aligning the models of practice present in current architectural education. According to his observations two dimensions of being an architect aren't sufficiently developed in education. One is the nature of the practice. What do architects actually do, where do they connect to the overall systems, and what is the future of architecture? Second, the emphasis on design training, just one portion of the architect's responsibilities, tends to warp the student's perspective about the most important thing they're doing and the context in which they operate (Bernstein 2017).

In addition to the gap between practice and education, Nicol and Pilling (2005) suggested other problematic aspects of architectural education which are related to the conception of the design studio, collaboration and teamwork and lifelong and self-learning development. The current conception of design studio mainly emphasizes the issues, roles, methods, tools, and processes from the past century (Clayton 2006). It places much more emphasis on the way design ideas are represented rather than on understanding how they are translated into the actual architecture building. The lack of real-life aspects results in students' proposals focused on 'good looking' design that considers only the one-dimensional context of a building, usually only formal. Thus, many design studio instructors complain about 'visually appealing but unbuildable student projects' (Balfour 2001). In addition, the design studio is still strongly based on drawing as the primary tool for expressing and communicating design ideas. Students are not only taught to make drawings but to think through them as well. In learning by drawing, students learn to dissect building into plans, sections and elevations, all of which contributes to disintegrated thinking about building. Students fail to understand the building as a system of interrelated components and the way they get connected into the whole.

Although architecture building making has always been the act of interdisciplinary contribution from architects, engineers, constructors, and other sub-disciplines, architectural education has never cherished enough the culture of collaboration. The perception of design as the result of one individual creative act is rooted in architecture training and deeply embedded in their practice, knowledge, and tools (Lawson 2006). The abovementioned drawing-based education prioritizes the individual skills of a single designer, a 'solitary genius', rather than the '21st-century collaborator'. In addition, the constant growth of

technology poses the requirement for continuous learning and upgrading of our knowledge and skills.

## BIM in architectural education

Educators become aware that the role of university education is seen as providing the guidelines on an approach of 'learning how to learn' and teachers become moderators in the learning process, like scaffolding for a new building (Niemi 2009). Architectural education is based around the development of formal skills which are, and always will be, essential for architectural education. As a design tool, the drawing will preserve its important place in the work and thinking of many architects. However, for the competent architects of the future, they need to be expanded and combined with other knowledge and skills.

Over the last few decades, the transformation process of architectural education has already begun in order to make room and adopt new technologies and opportunities they bring for architectural design and building making. The various examples found in research literature demonstrate that academic education is cognizant of the key role that BIM can play in more sustainable, efficient and collaborative practice. The inclusion of BIM in academic architecture, engineering and construction (AEC) programs has gained significant pace over recent years. While there is a visible increase of publications in the area of BIM in academic education and signs that it is becoming a serious area of research, there is a lack of agreement on how should it be done.

Various universities around the world such as Georgia Tech, MIT, Southern California (USC), Virginia Tech, Harvard, PennState, Texas, Cal Poly, are searching for the best ways to introduce BIM in architecture, as well as engineering and construction academic curricula. The questions of when and how to introduce BIM are approached differently. Barison and Santos (2018) provide the extensive list of authors and universities who have integrated BIM into their curricula as well as a comprehensive overview of common trends in adoption across disciplines (Barison & Santos, 2018). According to their observations, architecture schools were among pioneers showing interest in BIM adoption when it first appeared. However, today, they are among the ones with the least agreement on how to do it.

One of the major reasons for this can be found in the presence of clearly opposite attitudes towards BIM in architectural education. On one side, BIM is seen as a threat to the explorative character of architectural education and the creative development of students. On the other side, it is seen as an opportunity to improve architectural education by helping to resolve some of its existing issues. BIM is also seen as a promoter of a more sophisticated ‘design thinking’ by allowing explorations of various dimensions of design solutions. According to this view, BIM is an inevitable part of the 21st-century architectural curricula.

Another reason for the still unresolved status of BIM in architectural education comes from the fact that it means different things for different educators. While some see BIM as a tool/skill issue, others consider it as a new form of design practice, or a new professional organizational model (Deamer 2011). Each of these positions leads to very different pedagogical approaches, teaching methods and contents. In addition, BIM is not just a new topic to be added to the existing educational models. Its adoption requires re-considering epistemological, cognitive and pedagogical aspects of education (Kiviniemi 2013). In order to answer the question of how and when to introduce BIM into architectural education requires exploring innovative approaches.

### **Main approaches to BIM in architectural education**

BIM education has been widely explored in the literature over the past two decades. Various authors have discussed BIM curricula models from program to course levels. Barison and Santos (2018) and Abdirad and Dossick (2016) provided a comprehensive analysis and systematic review of research literature on BIM curriculum design in AEC education (Abdirad & Dossick 2016; Barison & Santos, 2018). However, their focus is mainly on construction and engineering curricula. Although both share some common characteristics and contents with architectural curricula, the introduction of BIM in architectural education needs to be considered as a separate case. The design studio centered curricula and the explorative nature are unique for architectural education.

Three dominant approaches to the introduction of BIM into academic architectural curricula can be extracted from research literature:

- a) BIM education frameworks

- b) Stand-alone BIM courses
- c) BIM in the design studio.

### *BIM education frameworks*

They are usually developed on the national level, based on the requirements of a specific country. For example, the UK BIM Academic Forum proposed (BAF) a set of learning outcomes to address strategic, management and technical industry needs to facilitate knowledge, understanding, practical skills and transferable skills (Underwood et al. 2015). BAF also produced a useful BIM teaching impact matrix, which described the following four levels of engagement: absent, aware, infused and embedded. The learning outcomes framework indicates the knowledge required from construction industry practitioners in order to implement BIM level 2 successfully. However, since the framework is aligned with UK BIM standards and policies, it can only be completely followed in the UK and in countries where UK BIM standards have been adopted. In Australia, the “Collaborative Building Design Education using BIM (CodeBIM)” proposed a framework for collaborative building design teaching using BIM entitled as IMAC (Illustration, Manipulation, Application and Collaboration) (Mills, Tran, Parks, & Macdonald 2013). IMAC framework provides a strategy for how BIM education should be provided in AEC education.

Kelly et al. (2015) proposed a reciprocal learning framework where industry best practice, curriculum development, and research activities are coordinated and utilized to address the educational challenges posed by the interdisciplinary nature of BIM. The framework is based on the utilization of real-world local construction projects (as case studies). Academic-industry partnership has enabled the development of industry orientated multi-disciplinary Higher Diploma in BIM. Within this framework, a set of modules was developed: BIM Virtual Modelling Fundamentals, BIM Architecture, BIM Structure, BIM Infrastructure, BIM Mechanical, Electrical and Plumbing, BIM Collaboration and BIM Project.

Coates et al. (2010) suggested the knowledge transfer partnership approach (KTP). KTPs are projects between universities and companies through which academia share knowledge and assist in the development of the industry (Coates, Arayici, & Koskela 2010). Knowledge transfer seeks to organize, create,

capture or distribute knowledge and ensure its availability for future users. This concept of knowledge sharing forms the basis of the KTP schema. Using the knowledge gained from the KTP the University can develop course material. Through the KTP the academic supervisors gain industrial experience allowing them to become more knowledgeable tutors.

A framework that specifically focuses on architectural education was proposed by Kocaturk and Kiviniemi (2013). The main premise of this framework is that BIM impacts two major realms of architectural curricula: representation and modeling; and collaborative working. The focus of the first realm is on the ways of modeling, embedding and sharing geometric and non-geometric information during the entire project life cycle. The second one is proposing ways of collaboration between design and project partners. Accordingly, they proposed two core modules:

- Modeling and representation that focuses on the process of design creation, development, coordination, communication and negotiation through building models.
- Collaborative working and co-creation consider the timing of involving each ‘disciplinarity’ in design and clarifying the role of an architect in a team.

By acknowledging the differences between individual and collaborative teamwork, this module covers cultural, social and technical issues in collective design activity. They suggested that the integration of BIM should be gradual and progressive change rather than the “add and stir” approach. It should be founded on a deep understanding of other disciplines and their contribution to design. “It needs to be connected with the rest of the curriculum, and the new method and technology of BIM should make sense in a continuum and by identifying our frames of references in relation to how things were in the past, how they are now and how they are changing with new tools and working methods” (Kocaturk & Kiviniemi 2013).

*Stand-alone BIM courses*

The introduction of BIM into the curriculum initially took the form of single courses (Barison & Santos 2018) and represents the most widespread way of introducing BIM into architectural education. This approach is typically practiced by those who believe that the introduction of BIM should be decoupled from design studios, and taught in other courses such as building technology (Aksamija 2017; Ibrahim 2014). Early examples of this group focused on making a transition from teaching CAD to teaching BIM, and exploration of affordances of BIM tools over CAD tools (Denzer & Hedges 2008). As standalone, BIM is introduced in the form of a specific BIM course, or as part of digital graphics representation, building technology, environmental courses, professional practice, the workshop or as part of research courses in master or doctorate programs (Barison & Santos 2018). This approach can involve a single course or a group of multiple courses addressing different topics, such as basic BIM concepts and modeling, parametric design or building lifecycle applications of BIM.

When BIM is taught in just one or two courses, BIM tools are usually taught at the beginning of the programs (freshman or sophomore) and at the end (junior or senior). When BIM is taught in several courses, the BIM model is used as a teaching resource to improve students' understanding by visualizing certain issues. However, according to a recent survey, many programs around the world still focus mostly on software skills (Rooney 2017). The disadvantage of this approach is that offering standalone BIM courses without any follow-ups in other courses do not support students' long-term learning because students rarely find the opportunity to re-use BIM skills in different courses, and they do not retain software skills after learning and using them for a single course. In addition, a standalone BIM course can be disruptive because students experience a learning environment very different from other AEC courses (Wu & Issa 2013).

*BIM in the design studio*

For a design studio-centered curricula, positioning BIM in relation to design studio in architectural education deserves careful consideration. As in the previous two approaches, there is a variety of attempts to introduce BIM through the design studio. They can be divided into three main groups:

- 1) An intradisciplinary studio is a form of teaching BIM to students from the same discipline (architecture, engineering, etc.). This approach is typically employed to create, develop and analyze BIM models or even teach more subjective BIM concepts and simulate collaboration in a real project (Ambrose & Fry 2012)
- 2) An interdisciplinary studio where students from different programs at the same university learn BIM concepts and simulate real collaboration by experiencing practical situations in a design studio (Poerschke, Holland, Messner & Pihlak 2010).
- 3) Distance collaboration a local or global level is a variation of interdisciplinary collaboration in which students from collocated teams collaborate and get exposed to typical situations and technologies involving remote collaboration. Guidera (2006) proposed a reductionist approach to the integration of software used in professional practice with course activities associated with the design studio.

This prescriptive strategy emphasizes the use of task specific software features to support specific aspects of design project activities and learning outcomes. Computation, specifically computer modeling using BIM software can be effectively introduced at the early stages of the curriculum through the use of a specific and prescriptive approach to software features and commands. It develops an understanding of the conceptual underpinnings of object-based modeling, thus providing a foundation for the use of more advanced applications of BIM later in the design curriculum as well as in the profession.

Clayton et al. (2010) introduced the Studio 21 approach that takes advantage of twenty-first-century information tools. The study compared conventional and BIM approaches (Studio 20 and 21) in the design studio (Clayton, Ozener, Haliburton, & Farias 2010). Results show that Studio 21 approach radically changes the design process in terms of time devoted to particular

tasks, definitions of schemes, and decision warrants. Furthermore, Studio 21 can produce designs with higher performance by enabling the designer to rely upon objective 25 measures of performance rather than tacit knowledge. It can be taught more quickly as it relies less on the slow acquisition of tacit knowledge through experience and more on explicit knowledge that can be transferred in a classroom setting or through written documents. In Studio 21, decisions are based on objective, even quantified measures of performance that derive from simulations and analytical calculations. The designer chooses a scheme among several alternatives based on the examination of the performance.

One of the most representative and successful examples of interdisciplinary BIM studios are collaborative BIM studios at Penn State (Poerschke et al. 2010). BIM began to be taught in the interdisciplinary design studio which brought together students from six different AEC programs and was developed on various levels where students were taught to use BIM technology not only for design integration and analysis but also Integrated Project Delivery (IPD) processes for collaboration (Solnosky, Parfitt, & Holland 2013). In addition, they are characterized by interdisciplinary collaborative design teams; practitioner/client involvement which exposes students to real-world practitioners and client expectations. This gives the students a unique opportunity to learn from and interact with practitioners as well as to be exposed to a real client; design benchmarking – as the students develop their own designs, they are required to benchmark their work against the real project design in terms of function, cost, schedule, site logistics, and energy consumption. In a collaborative BIM studio, students learn the lexicon of their allied fields. It is not essential to know how to calculate the variables; what is crucial is the knowledge of what the controlling factors are and how their designs might optimize that variable. Pihlak and Deamer et al (2011) reported a study of three integrated studios where they observed design exploration and how it adjusts to BIM protocols (Poerschke et al. 2010). They noted that collaboration is productive when architects are strong and confident about their field, and when engineers are flexible to fit into the creative process. Their specific focus was on design collaboration, formal possibilities, and engineering integration into design.

Key findings of this study show that minimizing conflict between team members from different disciplines leads to decreased innovation in design.

Furthermore, Teams that made too much compromise offered less than optimal solutions. In addition, design emphasis gets lost in the field where design is loaded with numbers, time and money. Within these approaches, BIM was introduced both in undergraduate and graduate courses, each having its advantages and disadvantages. (Nakapan 2015; Yan 2010).

In integrated studios at the undergraduate level, there are many pre-BIM design fundamentals that need to be covered such as form, composition, spatial hierarchy, architectural vocabulary, and grammar. In contrast, Denzer and Hedges (2008) demonstrated that BIM provides significant advantages even at the undergraduate level (Denzer & Hedges 2008). These are: fostering integrated thinking about architecture, structure and mechanical systems; considering materiality and construction at earlier stages of design than the conventional model; 'shifts the curve to the right' – the proportion of time dedicated to developed design increased when compared to schematic design. While in the conventional model, students commonly work only in the schematic level, not even considering detailed design, working with BIM allows students to easily deal with questions related to developed design. This also encourages students to pursue more complex designs. However, according to Aksamija (2017), integration of BIM with design studio classes (after mastering the basics and understanding software capabilities) is highly recommended, since this allows students to advance their knowledge and skills.

### **Further challenges and obstacles in architectural education**

The development of successful education depends on more than just curricula development. Supporting curricula development needs knowledgeable tutors, a body of research and reference material and the appropriate environment in which to learn. BIM has put the learning challenge in front of educators and students equally. As BIM has recently gained popularity among architecture educators, many teachers do not have the required level of knowledge, expertise or design project experience to teach BIM. Most teachers are experts in 2D drafting, some in 3D modeling, but relatively a few in BIM (Kiviniemi 2013).

Creating an information-rich virtual model of a building requires much more knowledge than architectural teachers teach. The lack of expertise of

teachers can result in poor learning and teaching outcomes. Therefore, the issue of 'who' will deliver BIM-related knowledge represents an important challenge for its introduction in architectural curricula. Further, developing appropriate educational material is another challenge. This is because most of the sources of materials are either from research studies, which are released via publication only, or vendor-oriented material, which is biased towards proprietary BIM tools. In order to overcome this limitation, some universities create their own in-house resources that are used by the students and faculty involved in BIM education. However, this again is not shared among universities massively, and each university has to take a similar effort from scratch.

Putting forward modeling and simulation instead of drawing in learning design represents a significant challenge for architectural education. Modeling and simulation prioritize the building logic and systemic thinking of how things are built, how do they perform, not only how they are represented. Cheng (2006) has warned on the threats and risks of applying BIM without changing the pedagogical model. If BIM is carelessly introduced within the architecture curriculum design thinking its central role in architectural learning could be overshadowed (Cheng 2006). If BIM tools are not introduced properly, they tend to be confused for another CAAD (computer-aided architectural design) tool.

The traditional CAAD tools are usually used within a representational domain and for the exploration of formal possibilities. BIM essentially is a tool that can aid design, but in a different way than the conventional CAAD tools. Architecture programs mostly teach BIM with a focus on design for purposes of visualization and 3D modeling. Students usually get fascinated by the representational capability of the tool and usually ignore the constructional and functional requirements of buildings in their projects. As such, BIM use may negatively impact students' creativity and design solutions may become mere outputs of the functionality of BIM tools instead of emerging from students' creativity. If a student does not understand the underlying principles and what drives their tools, there is a threat to students' disengagement with the tool. In addition, automation of functions and ready-made downloadable libraries possible with BIM can 'disguise' an underdeveloped design by giving it an appearance of resolution making it difficult to distinguish between a conscious design decision and the one automatically created by the BIM software.

BIM introduces the concept of collaboration, which requires the integration of different subject areas. For an educational setting traditionally based on silo logic such as architectural education, this is a challenging task. Moreover, it is difficult to coordinate the schedules, classrooms, and laboratories of all the units involved since this includes many students studying at the same time. Although it is useful to mimic the actual design practice by bringing students from different disciplines together (each drawing on their disciplinary knowledge) at certain point in their formal education, the timing of such an interaction is of vital importance and could only be useful if the students have already gained a certain degree of maturity in their own specialization.

# Ususret potrebama za profesionalnim razvojem arhitekata: Modeli integracije BIM-a u obrazovne programe

**Sažetak:** Izražena je potreba za inoviranjem obrazovanja i stručnog usavršavanja arhitekata, što će im omogućiti sticanje i razvijanje znanja i vještina potrebnih u budućnosti. U društvu znanja, učenje se dešava u mnogim različitim kontekstima i traje sve dok osoba pokazuje volju za razvojem novih znanja i vještina. Ipak, inicijalna priprema kroz univerzitske programe od suštinske je važnosti za profesionalizaciju područja i razvoj profesionalnog identiteta pojedinaca. Univerzitet tradicionalno pokazuje otpor i nepovjerenje prema promjenama, naročito onima nametnutim od strane industrije i drugih tržišno orijentisanih sektora. To univerzitske stručnjake stavlja pred potrebu traganja za odgovarajućim modelima uvođenja inovacija. Jedna od tih inovacija, koja se smatra paradigmatskom promjenom u obrazovanju inženjera, jeste uvođenje BIM-a (engl. Building Information Modelling). Ovaj članak diskutira o tri modela uvođenja BIM-a: struktura za BIM u obrazovanju, samostalni predmet BIM i BIM u predmetu Arhitektonsko projektovanje.

**Ključne riječi:** obrazovne potrebe, profesionalni razvoj arhitekata, univerzitetski programi, Building Information Modelling (BIM)

## Bibliography

- Abdirad, H., & Dossick, C. S. 2016. BIM curriculum design in architecture, engineering, and construction education: a systematic review. *Journal of Information Technology in Construction (ITcon)*, 21(17), 250-271.
- Aksamija, A. 2017. BIM in Architectural Education: Teaching Advanced Digital Technologies to Beginner Designers. *The International Journal of Architectonic, Spatial, and Environmental Design*, 11(2), 13-25.
- Ambrose, M. A., & Fry, K. M. 2012. Re: Thinking BIM in the Design Studio Beyond Tools... Approaching Ways of Thinking. *CAAD, INNOVATION, PRACTICE: 6th International Conference Proceedings of the Arab Society for Computer Aided Architectural Design*, Manama, Kingdom of Bahrain: The Kingdom University.
- Balfour, A. 2001. Architecture and electronic media. *Journal of Architectural Education*, 54(4), 268-271.
- Barison, M., & Santos, E. 2018. Advances in BIM Education. In R. F. I. Mutis, and C. C. Menassa eds., *Transforming Engineering Education: Innovative Computer-Mediated Learning Technologies*. Reston ASCE American Society of Civil Engineers, pp. 45-122
- Bernstein, P. 2017. Technology and the Future of Design: What's Next?/Interviewer: D. Intelligence. *Design Intelligence Quarterly*, <https://www.designfuturescouncil.com/member-portal/dfc-articles/past-quarterly-articles/technology-future-design-whats-next/> (25-10-2022).
- Buchanan, P. 2012a. 1989 July: What's wrong with architectural education? Almost everything. *The Architectural Review*. Retrieved from <https://www.architectural-review.com/today/1989-july-whats-wrong-witharchitectural-education-almost-everything/8637977.article> (01-09-2022).
- Buchanan, P. 2012b. The Big Rethink Part 9: Rethinking Architectural Education. *The Architectural Review*. Retrieved from <https://www.architectural-review.com/essays/campaigns/the-big-rethink/thebig-rethink-part-9-rethinking-architectural-education/8636035.article> (01-09-2022).
- Cheng, R. 2006. Questioning the role of BIM in architectural education. *AECbytes Viewpoint*, 26.
- Chong, G. H., Brandt, R., & Martin, W. M. 2010. *Design informed: driving innovation with evidence-based design*. New York: John Wiley & Sons.
- Clayton, M., Ozener, O., Haliburton, J., & Farias, F. 2010. Towards Studio 21: Experiments in Design Education Using BIM. Goosens, K. & Agudelo, L. eds. *SIGraDI 2010 Proceedings of the 14<sup>th</sup> Congress of the Iberoamerican Society of Digital Graphics, SIGraDI*, Bogota, 43-46.

- Coates, P., Arayici, Y., & Koskela, L. 2010. Using the knowledge transfer partnership model as a method of transferring BIM and lean process related knowledge between academia and industry: A case study approach. *International Conference of Ecobuild America: Sustainable, High Performance & Technology Solutions for Built Environment*. Washington DC, USA. <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/12890/>
- Deamer, P. 2011. BIM in Academia. In P. Deamer & P. G. Bernstein eds., *BIM in Academia*. US Yale School of Architecture, 9-12.
- Denzer, A. & Hedges, K. 2008. From CAD to BIM: Educational strategies for the coming paradigm shift. *AEI 2008: Building Integration Solutions*. <https://ascelibrary.org/action/showCitFormats?doi=10.1061%2F41002%28328%296> (15-09-2022).
- Dobson, J. 2014. RIBA Appointments: Skills Survey Report 2014. Retrieved from Newcastle Upon Tyne: [https://www.architectsjournal.co.uk/Journals/2015/02/02/m/n/i/skills\\_report\\_2014.pdf](https://www.architectsjournal.co.uk/Journals/2015/02/02/m/n/i/skills_report_2014.pdf) (15-09-2022).
- Findeli, A. 2001. Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological, and ethical discussion. *Design issues*, 17(1), 5-17.
- Foqué, R. 2010. *Building knowledge in architecture*. Antwerp ASP/VUBPRESS/UPA.
- Guidera, S. G. 2006. BIM applications in Design Studio An integrative approach Developing Student Skills with Computer Modeling. *Synthetic Landscapes: Proceedings of the 25th Annual Conference of the Association for Computer-Aided Design in Architecture*, Louisville, Kentucky, 12-15 October 2006, pp. 213-227.
- Ibrahim, M. M. 2014. Thinking the BIM Way: Early integration of Building Information Modelling in education. E. M. Thompson ed. *Fusion – Proceedings of the 32nd eCAADe Conference – Volume 2*, 10-12 September 2014, Newcastle upon Tyne, England, UK, 427-435.
- Kelly, M., O'Connor, J., Costello, M., & Nicholson, G. 2015. A Collaborative Academia-Industry Approach to Programme-Wide Implementation of Building Information Modelling Processes using a Reciprocal Learning Framework. *CITA BIM Gathering*, Dublin, 2015.
- Kiviniemi, A. 2013. Challenges and opportunities in the BIM education—how to include BIM in the future curricula of AEC professionals. *BIM Academic Workshop 2013*.
- Kocaturk, T., & Kiviniemi, A. 2013. Challenges of integrating BIM in architectural education. *Building Information Modelling – Volume 2 – Computation and Performance – eCAADe 31*, Delft: Delft University of Technology, pp. 465-474.
- Lawson, B. 2006. How Designers Think: The Design Process *Demystified*. Oxford Architectural Press, Elsevier.
- Mills, J., Tran, A., Parks, A., & Macdonald, J. 2013. *Collaborative building design education using Building Information Modelling (CodeBIM)*. Sydney: Office for Learning and Teaching. Retrieved from: [https://ltr.edu.au/resources/PP10\\_1745\\_Mills\\_Report\\_2013.pdf](https://ltr.edu.au/resources/PP10_1745_Mills_Report_2013.pdf) (01-09-2022).

- Nakapan, W. 2015. Challenge of teaching BIM in the first year of University: Problems encountered and typical misconceptions to avoid when integrating BIM into an Architectural design curriculum. *Proceedings of the 20<sup>th</sup> International Conference of the Association for Computer-Aided Architectural Design Research in Asia*, Hong Kong: CAADRIA.
- NCARB. 2013. *2012 NCARB Practice Analysis of Architecture*. Retrieved from [https://www.ncarb.org/sites/default/files/2013PA\\_BoxSet\\_AllReports.pdf](https://www.ncarb.org/sites/default/files/2013PA_BoxSet_AllReports.pdf) (01-09-2022)
- Nicol, D., & Pilling, S. 2005. *Changing architectural education: Towards a new professionalism*. London and New York: Taylor & Francis.
- Niemi, H. 2009. Why from teaching to learning? *European educational research journal*, 8(1), 1-17.
- Poerschke, U., Holland, R. J., Messner, J. I., & Pihlak, M. 2010. BIM collaboration across six disciplines. *Proceedings of the International Conference on Computing in Civil and Building Engineering*. W. Tiziani, ed., Nottingham: University of Nottingham. Available online at <http://www.engineering.nottingham.ac.uk/iccce/proceedings/pdf/af288.pdf> (01-09-2022).
- Rooney, K. 2017. BIM education – global. 2017 update report. *ICIS Integrated Construction*. Retrieved from <http://www.icis.org.au/wp-content/uploads/2017/12/BIM-Education-Global-2017-Update-Report-V4.0.pdf> (02-09-2022).
- Schumacher, P. 2019. Current Architecture Education Is Detached From The Profession, According To Patrik Schumacher/Interviewer: U. K. A. News. *World Architecture* <https://worldarchitecture.org/articlelinks/ecfgh/current-architecture-education-is-detached-from-the-professionaccording-to-patrik-schumacher.html> (01-09-2022).
- Tvedebrink, TDO, Jelić A. 2021. From Research to Practice: Is Rethinking Architectural Education the Remedy? *HERD: Health Environment Research & Design Journal*, 14(1), 71-86.
- Underwood, J., Ayoade, O., Khosrowshahi, F., Greenwood, D., Pittard, S., & Garvey, R. 2015. Current position and associated challenges of BIM education in UK higher education. Retrieved from <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/35164/> (01-09-2022).
- Wu, W., & Issa, R. R. 2013. BIM education for new career options: an initial investigation. *BIM Academic Workshop*, Washington, DC. USA, 11<sup>th</sup> January.
- Yan, W. 2010. Teaching Building Information Modeling at undergraduate and graduate levels. *Future cities: 28th eCAADe Conference Proceedings*, Zurich: ETH Zurich, 97-106.

Amina Smajović<sup>1</sup>

## Priprema budućih nastavnika za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima

**Sažetak:** Ospoznavanje nastavnika za rad s nadarenim učenicima jedan je od najbitnijih elemenata neophodnih za zadovoljavanje kognitivnih, afektivnih i psihomotornih potreba učenika. Kvalitetno i efikasno inicijalno obrazovanje nastavnike čini stručnjim kako u segmentu prepoznavanja i identifikacije, tako i u neposrednom radu s nadarenim učenicima. Međutim, nedovoljno je istraženo da li pripremni programi budućim nastavnicima pružaju širok korpus stručnog znanja o otkrivanju i identificiranju nadarenosti, planiranju i programiranju odgojno-obrazovnih procesa i sadržaja, kreiranju poticajnog okruženja za učenje i učešće te potrebi za kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem. Kvalitativnim istraživačkim pristupom se nastojalo propitati da li studijski programi razredne nastave na fakultetima bihaćkog, tuzlanskog, zeničkog, mostarskog i sarajevskog univerziteta adekvatno pripremaju buduće nastavnike za rad s nadarenim učenicima. Rezultati analize sadržaja pokazuju da je zastupljenost predmeta i tema iz područja odgojno-obrazovnog rada s nadarenim učenicima nedostatna za razvoj ekspertize budućih nastavnika razredne nastave. U radu su predstavljeni i standardi, utemeljeni na recentnim naučnim saznanjima, koji mogu biti vrlo korisni i pri (re)dizajniranju kurikuluma inicijalnog obrazovanja nastavnika.

**Ključne riječi:** nastavnici, studijski programi, nadareni učenici

---

<sup>1</sup> Amina Smajović, MA, viša asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu; e-mail: [amina.smajovic@ff.unsa.ba](mailto:amina.smajovic@ff.unsa.ba)

## Uvod

Nadareni učenici trebaju kvalificirane, kompetentne nastavnike.<sup>2</sup> Artikulacijom ideje o kvalitetnom obrazovanju učenika koji su nadareni, počevši od 60-ih godina prošlog stoljeća (Choe 2016), uočena je potreba za dobro pripremljenim nastavnicima koji će se baviti odgojem i obrazovanjem učenika visokih sposobnosti. Ovoj ideji su doprinijele i savremene, proširene koncepcije ljudskih sposobnosti koje su obezbijedile potpunija objašnjenja izuzetnih intelektualnih performansi. Dugo vremena je dominiralo mišljenje da je opća inteligencija jedina odrednica, pokazatelj i mjera nadarenosti. No, iskorak se desio onog trenutka kada su se sposobnosti počele izučavati kroz prizmu složenih, kontekstualno uslovljenih razvojnih procesa. To je ishodilo mnoštvom interakcionističkih, razvojno-sistemskih i multifaktorskih modela, čime je prepoznat i veći broj nadarenih učenika kojima je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Odgovornost za afirmaciju i unapređenje odgojno-obrazovnih akcija s ciljem poticanja intelektualnog, tjelesnog, zdravstvenog, socijalnog i emocionalnog razvoja djece i mladih pripada nastavniku.

Nastavnik je nositelj cijelokupne nastavne djelatnosti. Tri su osnovna modaliteta obrazovanja nastavnika, primjećuje Spasenović (2013), i to: inicijalno obrazovanje, uvođenje u posao (pripravnštvo) i stručno usavršavanje. Ovaj rad se bavi problematikom stručnog razvoja budućih nastavnika s fokusom na inicijalnom obrazovanju. Relevantnost izučavanja ove teme opravdana je nedostatnošću akumuliranih istraživanja o početnoj izobrazbi nastavnika za pedagoški rad s učenicima nadprosječnih sposobnosti. Choe (2011, prema Choe 2016) navodi da je osposobljavanje nastavnika za rad s nadarenim učenicima jedan od najbitnijih elemenata nužnih za zadovoljavanje potreba učenika. Vojnović (2005), Nikčević-Milković et al. (2016), temeljem nalaza istraživanja, zaključili su da obrazovanje o nadarenosti nastavnike čini stručnijim kako u dijelu prepoznavanja i identifikacije, tako i u neposrednom radu s nadarenim učenicima. Iako je većina nastavnika svjesna specifičnih odgojno-obrazovnih potreba nadarenih učenika, ispitivanja pokazuju da im nedostaju znanja, vještine, ali i samopouzdanje da uoče i zadovolje te potrebe (Sayı 2018). Stoga, pripremni programi studentima budućim nastavnicima moraju pružiti dovoljno informacija

---

<sup>2</sup> Termin *nastavnik* koristit će se tako da obuhvata i nastavnice.

o prepoznavanju i identificiranju nadarenosti, planiranju, vođenju i usmjeravanju učenika, poticanju i praćenju njihovog akademskog uspona. Navedene domene čine analitičku matricu za analizu sadržaja nastavnih planova i programa.

### **Sticanje nastavničkih kompetencija za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima**

Težiti izvrsnosti u pogledu odgojno-obrazovnog rada s nadarenim učenicima nemoguće je bez dobro osmišljenog, organiziranog i evaluiranog sistema obrazovanja budućih nastavnika. „Primjereno osposobljavanje nastavnika za primjenu prikladnih metoda i oblika rada na razini inicijalnog obrazovanja, a za kvalitetnu kasniju primjenu inkluzije u školskoj praksi, najsigurnije je ulaganje u kvalitetan nastavnički kadar za rad s darovitim učenicima kao specifičnom populacijom koja traži primjerenu podršku na organizacijskoj i programskoj razini kroz makro i mikro pristup” (Luketić i Karamatić Brčić 2018: 45). Ali, čini se da ova tema nije dovoljno aktualizirana. Reid i Horvátová (2016) upozoravaju da je veliki problem to što se o izobrazbi nastavnika ne vodi dovoljno računa, zbog čega se u pitanje dovodi i održivost sistema obrazovanja nadarenih učenika.

Nastavnici su pokretači promjena i dobro formalno obrazovanje preduvjet je za razvijanje vještina i sklonosti ka kontinuiranom učenju (Borožan i Marković 2010). Znanja i uvjerenja koja nastavnici stiču kroz strukturirano školsko učenje imaju značajan uticaj na njihove učioničke prakse. Pripremu za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima, dakle, valja usmjeriti ka osnaživanju budućih nastavnika u nekoliko područja: zapažanje i identifikacija nadarenosti, planiranje i programiranje odgojno-obrazovnih procesa i sadržaja, kreiranje obogaćenog okruženja s ciljem poticanja razvoja sposobnosti, talenata i kreativnosti učenika te kontinuirano stručno usavršavanje.

Kada se govori o identifikaciji, nezaobilazno je pružiti odgovor na tri pitanja; šta se identificira, u koju svrhu služi identifikacija i kako se ona vrši. Identifikacija nadarenih učenika je proces prepoznavanja iznimnih sposobnosti ili dispozicija za izvanredan rad i doprinos u nekom polju. Identifikacija nadarenih učenika predstavlja pokušaj uočavanja nadprosječnih intelektualnih kapaciteta kako bi se, bilježe Kafedžić (2011), Gubbins et al. (2021), dizajnirali programi s adekvatnim intervencijskim poticajima. Realizacija potencijala u potpunosti ovise

o ranoj detekciji i identifikaciji nadprosječnih sposobnosti. U tu svrhu mogu se koristiti formalne i neformalne, standardizirane i nestandardizirane, subjektivne i objektivne procjene, uz poznavanje dinamike razvoja ljudskih sposobnosti.

Identifikacija nema vrijednost *per se* ukoliko nije praćena sistemskim strukturisanjem razvoja nadarenih učenika u odgojno-obrazovnim procesima. Da bi bila opravdana, Dai (2019), Gubbins et al. (2021) naglašavaju da mora postojati usklađenost između identifikacije i kreiranja programa koji će nastavu učiniti intelektualno atraktivnjom, poticajnjom, privlačnijom i zabavnijom. Nastavnici koji su responsivni na potrebe nadarenih učenika nastoje im osigurati razlikovni kurikulum jer znaju da nadreni učenici imaju specifične zahtjeve u pogledu učenja i podučavanja, odnosno da uobičajeni planovi i programi, krojeni za učenike tipičnih sposobnosti, ne mogu u potpunosti zadovoljiti njihove potrebe. Saznanja o potrebama nadarenih učenika u okvirima kognitivne, afektivne i društvene domene prioritetna su za osmišljavanje nastavnih scenarija i stvaranje ugodnog, sigurnog i podržavajućeg okruženja.

Bez brižljive identifikacije, sadržajno bogate dvosmjerne komunikacije između nastavnika i učenika praćene primjerenim očekivanjima, strpljenja i predanosti, toplog i osnažujućeg okruženja u kojem nadarena djeca obitavaju, postoji opasnost od podbacivanja. Nacionalno udruženje za nadarenu djecu (engl. National Association for Gifted Children, NAGC)<sup>3</sup> ulogu nastavnika u stvaranju poticajne sredine operacionalizira kroz nekoliko postulata: (1) nastavnici oblikuju inkluzivno okruženje koje podržava angažman svih učenika u različitim aktivnostima i interakcijama, (2) nastavnici koriste efikasne, inovativne strategije podučavanja kako bi olakšali učenje i savladavanje sadržaja, (3) nastavnici svoju komunikaciju prilagođavaju učenicima, respektirajući jezičke i kulturne kontekste iz kojih učenici dolaze, (4) nastavnici razumiju uticaj socijalnog okruženja na razvoj određenih crta ličnosti i vrijednost koje to okruženje pridaje učenju.<sup>4</sup>

Većina znanstvenika u ospozobljavanju i kontinuiranom stručnom usavršavanju nastavnika vidi i neslućene prilike za unapređenje sistema obrazovanja nadarenih učenika (vidjeti više u: Reid i Horvátová 2016, Cheung et al. 2022). O važnosti kvalitetnog obrazovanja nastavnika na inicijalnoj razini

<sup>3</sup> Nacionalno udruženje za nadarenu djecu (engl. National Association for Gifted Children, NAGC) nastoji osnažiti sve one koji podržavaju djecu s nadprosječnim sposobnostima. To čine putem zagovaranja, informiranja, obrazovanja i istraživanja. Za više informacija pogledati: <https://www.nagc.org/about-nagc/who-we-are>

<sup>4</sup> [https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/NAGC%20CEC%20CAEP%20standards%20\(2013%20final\).pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/NAGC%20CEC%20CAEP%20standards%20(2013%20final).pdf)

i stručnom usavršavanju izvještavaju Hudson et al. (2010). Oni naglašavaju da primjерено obrazovanje na početnoj razini doprinosi kreativnosti nastavnika koju potom inkorporiraju u nastavne prakse. Kreativni aranžmani nastave su povod za radost jer slave različite darove koje svi učenici (do)nose sa sobom. Međutim, obrazovanje nastavnika na univerzitetskom nivou nije samo po sebi „garancija kvalitetne pripreme nastavnika za rad u učionici“ (Abadžija 2015: 5). Iako postoje neka pozitivna nastojanja kreatora obrazovnih politika da se programi inicijalnog obrazovanja obogate sadržajima koji će nastavnicima osigurati podržavanje svih učenika i poštovanje različitosti, Keen (2005, prema Hudson et al. 2010) bilježi da nastavnički studijski programi uspješno ne integrišu principe obrazovanja nadarenih učenika u pripremne nastavničke prakse. Stoga, poziva se na konstantno refleksivno promišljanje o strategijama usmjerenog ospozobljavanja nastavnika koje bi morale biti daleko „obuhvatnije, inovativnije i integrativnije naspram uske i nefleksibilne strategije ubrzane linearne ekspanzije nasleđenog formalnog obrazovnog sistema“ (Coombs 1989, prema Grozdić i Miljković 2016: 15). Kroz različite oblike neformalnog i informalnog učenja može se ponuditi obrazovanje i ospozobljavanje koje će nastavnicima omogućiti: (1) bolje razumijevanje o tome kako učenike potaknuti da postižu dosljedno visoke rezultate, (2) bolje razumijevanje optimalnih kontekstualnih faktora, uzimajući u obzir kulturne norme i okolišne odrednice, (3) smanjenje negativnih uticaja etiketiranja i grupisanja prema sposobnostima, (4) smanjenje korištenja testovnih rezultata za pristup posebnim programima učenja, (5) poznavanje širokog repertoara strategija podučavanja koje će biti korisne učenicima, (6) mogućnost kritičkog propitivanja fundamentalnih pitanja o prirodi učeničkih sposobnosti, rezimiraju Smith i Campbell (2016, prema Vican 2018). Sperber (2010, prema Rogić i Vlahović 2018: 94) utvrđuje da su „nakon sudjelovanja u stručnom usavršavanju učitelji pokazali unaprjeđenje u radu s darovitim učenicima: veći stupanj diferencijacije u oblikovanju nastave, poboljšanu dijagnostičku kompetenciju, smanjenje stereotipnih predodžbi te otvoreniji i konstruktivniji stav o darovitim“. Do istih zaključaka su došli i Yuen et al. (2018), dodatno pojašnjavajući da je profesionalni razvoj nastavnika kroz raznolike moduse neformalnog obrazovanja i informalnog učenja neophodan za postizanje pedagoške ekspertize, tj. unapređenje kompetencija nastavnika za rad s nadarenim učenicima. Posebna važnost stručnog usavršavanja se ogleda u

sagledavanju odgojnih i obrazovnih vrijednosti, preispitivanju vlastitih uvjerenja i stavova, razmjeni profesionalnih iskustava i samorefleksiji (Loucks-Horsley et al. 2010, prema Miroslavljević i Bognar, 2019; Kabadayi 2016), što je preduslov za potpunije razumijevanje i, slijedom toga, promicanje učinkovitih praksi. No, istodobno su alarmantni nalazi studije iz 2016. godine, prema kojima svega devet od 21 države osigurava kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika za rad s učenicima nadprosječnih sposobnosti (Reid i Horvátová 2016). To ukazuje na potrebu za restrukturiranjem programa ospozobljavanja nastavnika kako bi se oni opremili funkcionalnijim znanjima, vještinama i sposobnostima, ali i kako bi modifcicirali stavove koje imaju o nastavnom radu s učenicima visokih sposobnosti. Na tragu toga, Kutlu Abu et al. (2017), temeljem nalaza, potcrtavaju da nastavnicima treba izobrazba o pristupima nadarenim učenicima. Nastavnici treba da se „naoružaju“ pedagoškim znanjima o nadarenosti, strategijama, modelima i taktikama poticanja nadprosječnih sposobnosti te načinu primjene ovih strategija. Osim što se učinak kvalitetnih stručnih usavršavanja odražava na promjene u znanjima, on se podjednako odražava i na promjene u uvjerenjima nastavnika (Trygstad et al. 2014, prema Miroslavljević i Bognar 2019). Hudson et al. (2010), kao i Lynch et al. (2019) kazuju da su polazna tačka uvjerenja i stavovi nastavnika, koji imaju enorman uticaj na odgojno-obrazovni pristup. Analogno tome, najveće prepreke pri pružanju odgovarajućeg obrazovanja nadarenim učenicima upravo su negativni stavovi nastavnika (VanTassel-Baska i Stambaugh 2005, prema Kutlu Abu et al. 2017). Tirri (2017), Khalikova i Khalikov (2020) drže da je obrazovanje nastavnika ključ za promjenu načina razmišljanja i stavova po pitanju podučavanja nadarenih učenika. Jasno je da teorije, uvjerenja i prešutna znanja o nadarenosti snažno determiniraju brojne pedagoške aspekte nastave. Međutim, nastavnici mogu imati pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnom radu s nadarenim učenicima, a da ipak ne odstupaju od konvencionalnih načina učenja i podučavanja. U studiji koju je provela Choe (2016) uočena je ova pravilnost; premda su nastavnici imali povoljne stavove, vrlo malo njih je svoju praksu prilagodilo različitim potrebama učenika. Kako bi se umanjila diskrepanca između kognitivne, afektivne i konativne komponente stava, odnosno razumijevanja, doživljavanja i promicanja nadarenosti u školama, u susjednoj Hrvatskoj stremi se ideji uvođenja cjelovitog sistema osiguravanja kvalitete u profesionalnom razvoju učitelja koji bi njihovo inicijalno obrazovanje

zajedno sa stručnim usavršavanjem uvezao u koherentnu cjelinu (Luketić i Karamatić Brčić 2018). U svakom slučaju, usvajanje znanja i pozitivnih stavova može i treba biti olakšano kroz univerzitske programe i programe stručnog usavršavanja.

Sve navedene stavke o kojima je pisano (identifikacija nadarenosti, planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada, kreiranje poticajnog okruženja te kontinuirano stručno usavršavanje) daju konture u (re)dizajniranju programa obrazovanja nastavnika, pa ih je moguće pretočiti u određene normative. Studioznim izučavanjem literature, primijećeno je da su one utkane i u standarde koje je razvilo Nacionalno udruženje za nadarenu djecu (NAGC). Radi se o standardima za programiranje odgojno-obrazovnog rada s nadarenim učenicima, predstavljenim 1998. godine. Posljednja revizija je načinjena 2019. godine pri čemu su standardi upotpunjeni najnovijim spoznajama iz polja superiornih sposobnosti. U nastavku rada dat je tabelarni prikaz standarda uz njihov kratak opis.

**Tablica 1.** Standardi za izradu programa obrazovanja budućih nastavnika (prilagođeno prema NAGC 2019)

Standard	Opis
Procjena	Nastavnici poznaju i primjenjuju adekvatne mehanizme identifikacije, praćenja te (samo)evaluacije svih procesa u odgoju i obrazovanju nadarenih učenika.
Planiranje odgojno-obrazovnog rada	Nastavnici uvažavaju potrebe učenika i, shodno tome, posreduju u iskustvima koja će doprinijeti njihovom akademskom rastu.
Programiranje odgojno-obrazovnog sadržaja	Nastavnici poznaju kognitivne, afektivne i konativne potrebe nadarenih učenika, stoga i osiguravaju napredne, konceptualno izazovne, produbljene i složene sadržaje pomoću kojih potrebe mogu biti najoptimalnije zadovoljene.
Okruženje za učenje	Nastavnici nastoje oblikovati okruženje za učenje i podučavanje usmjereno kompetencijama koje učenicima pomažu da postanu uspješni u globaliziranom svijetu, da uživaju u učenju, da budu odgovorne i pouzdane osobe.
Učenje i podučavanje	Nastavnici promiču razvoj samosvijesti kod nadarenih učenika i osnažuju ih vještinama potrebnim za koračanje u susret vremenu.
Profesionalni razvoj	Nastavnici su svjesni nužnosti cijeloživotnog učenja i sudjeluju u programima profesionalnog usavršavanja.

## Metodologija

Cilj istraživanja je bio ispitati da li studijski programi pripremaju buduće nastavnike razredne nastave za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima. Kvalitativnim istraživačkim pristupom proučeni su studijski programi na fakultetima bihaćkog, tuzlanskog, zeničkog, mostarskog i sarajevskog univerziteta kako bi se propitala zastupljenost predmeta i tema iz područja nadarenosti.

Od istraživačkih metoda korištena je metoda analize sadržaja i deskriptivna metoda, a primijenjena tehnika je analiza sadržaja. Korpus istraživanja je sačinjavalo deset studijskih programa za obrazovanje budućih nastavnika razredne nastave, koji su se primjenjivali u akademskoj 2022/2023. godini na sljedećim fakultetima: Pedagoški fakultet u Bihaću, Filozofski fakultet u Tuzli, Filozofski fakultet u Zenici, Nastavnički fakultet u Mostaru, Pedagoški fakultet u Sarajevu.

## Rezultati i rasprava

Pregledom zvaničnih studijskih programa, dostupnih na web stranicama fakulteta, ustanovljeno je kako unutar deset analiziranih programa prvog i drugog ciklusa studija postoji svega šest zasebnih predmeta čiji je cilj priprema budućih nastavnika razredne nastave za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima. Riječ je o predmetima: *Rad s učenicima nadarenim za matematiku*, *Rad s matematički nadarenim učenicima*, *Psihologija obrazovanja darovite i kreativne djece*, *Darovitost, talenat i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu*, *Kreativnost i darovitost u nastavi matematike*, *Teorijske koncepcije nadarenosti i talenta u odgoju i obrazovanju* (vidjeti Tablicu 2). Detaljnijim uvidom u studijske programe uočeno je i to kako su neke teme iz polja nadarenosti integrirane u kolegije koji se ne bave isključivo odgojno-obrazovnim radom s nadarenim učenicima. Takvi predmeti su: *Integrativna pedagogija*, *Metodika vannastavnih muzičkih aktivnosti*, *Edukacijska psihologija*, *Specijalna pedagogija*, *Metodika nastave muzičke kulture II*, *Metodika nastave likovne kulture II*, *Psihologija kreativnosti*, *Metodika nastave muzičke kulture III*, *Metodika nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja III*, *Dječiji crtež*, *Pedagoška psihologija*. Iako ovi predmeti tretiraju pojedine, odabране teme i osiguravaju razvoj određenih kompetencija budućih nastavnika razredne nastave, one nisu dostatne za učinkovito planiranje i izvođenje odgojno-obrazovnog rada

s nadarenim učenicima. Specifično je to što je najveći broj tih predmeta vezan uz domenospecifičnu nadarenost.

**Tablica 2.** Zastupljenost predmeta o odgojno-obrazovnom radu s nadarenim učenicima u studijskim programima

<b>Fakultet</b>	<b>Predmet</b>	
	<b>I ciklus</b>	<b>II ciklus</b>
Pedagoški fakultet u Bihaću	Rad s učenicima nadarenim za matematiku	Rad s matematički nadarenim učenicima
Filozofski fakultet u Tuzli	Integrativna pedagogija	Metodika vannastavnih muzičkih aktivnosti
	Psihologija obrazovanja darovite i kreativne djece	Darovitost, talent i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu
Filozofski fakultet u Zenici	Edukacijska psihologija	Psihologija kreativnosti
	Specijalna pedagogija	Metodika nastave muzičke kulture III
	Metodika nastave muzičke kulture II	Metodika nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja III
	Metodika nastave likovne kulture II	
	Kreativnost i darovitost u nastavi matematike	
Nastavnički fakultet u Mostaru <sup>5</sup>	Dječiji crtež	
	Pedagoška psihologija	
Pedagoški fakultet u Sarajevu <sup>5</sup>		Teorijske koncepcije nadarenosti i talenta u odgoju i obrazovanju

Nakon što su detektirani predmeti kojima se studenti budući nastavnici razredne nastave osposobljavaju za rad s nadarenim učenicima, istraživačka pozornost je usmjeren na procjenu koliko oni slijede određene kriterije, odnosno standarde za osiguranje učinkovitosti izobrazbe nastavnika. Standardi su, navode Klieme et al. (2003, prema Terhart 2005), specifična očekivanja profesionalnih

<sup>5</sup> Na web stranicama, u trenutku pisanja rada, nisu bili dostupni izvedbeni planovi.

postignuća. „Da bismo izmjerili stupanj razvijenosti određene kompetencije, kao mjerilo nam je, međutim, potreban standard. Pri njegovoj se primjeni jasno razabire koliko je snažno izražena koja od nužnih kompetencija” (Terhart 2005: 75). U teorijskom dijelu rada smo pisali o standardima Nacionalnog udruženja za nadarenu djecu koji su poslužili kao referentni okvir prilikom analiziranja studijskih programa za obrazovanje budućih nastavnika razredne nastave. Iz Tablice 1. je moguće iščitati da kriteriji za procjenu nastavničkih programa iz perspektive rada s nadarenom djecom podrazumijevaju: procjenu, planiranje odgojno-obrazovnog rada, programiranje odgojno-obrazovnih sadržaja, kreiranje stimulativnog okruženja, učenje i podučavanje te profesionalno usavršavanje. O standardima se zaključivalo na osnovu uvida u ciljeve predmeta, ishode učenja i sadržaje. Dobiveni rezultati su prezentirani u tablici.

**Tablica 3.** Standardi za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima u studijskim programima

Predmet	ECTS	Semestar	Procjena	Standardi				
				Planiranje odgojno-obrazovnog rada	Programiranje odgojno-obrazovnog rada	Okrženje za učenje	Učenje i podučavanje	Profesionalni razvoj
Rad s učenicima nadarenim za matematiku	3 ECTS	VI	+	+	+	-	+	-
Rad s matematički nadarenim učenicima	5 ECTS	II	+	+	+	-	+	-
Integrativna pedagogija	5 ECTS	V	+	-	-	-	-	-
Psihologija obrazovanja darovite i kreativne djece	2 ECTS	VI	+	+	+	-	+	-
Metodika vannastavnih muzičkih aktivnosti	6 ECTS	III	-	+	+	-	+	+
Darovitost, talenat i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu	5 ECTS	IV	+	+	+	-	+	-
Edukacijska psihologija	4.5 ECTS	V	+	+	+	-	+	-
Specijalna pedagogija	5 ECTS	VIII	-	+	+	-	-	-
Metodika nastave muzičke kulture II	5 ECTS	VIII	-	+	+	-	+	-
Metodika nastave likovne kulture II	6 ECTS	VIII	-	+	+	-	+	-
Kreativnost i darovitost u nastavi matematike	3 ECTS	VIII	+	+	+	-	+	-
Psihologija kreativnosti	5 ECTS	I	+	+	+	+	+	-
Metodika nastave muzičke kulture III	5 ECTS	II	-	+	+	+	+	-
Metodika nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja III	5 ECTS	II	-	+	+	-	+	-
Pedagoška psihologija	6 ECTS	IV	+	+	+	-	+	-
Dječiji crtež	6 ECTS	VI	-	-	-	-	+	-
Teorijske koncepcije nadarenosti i talenta u odgoju i obrazovanju	4 ECTS	I	/	/	/	/	/	/

Analizom ciljeva, ishoda i sadržaja učenja nabrojanih kolegija može se uočiti kolika je pokrivenost tema esencijalnih u razvoju ključnih kompetencija studenata budućih nastavnika razredne nastave za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima. Znakovito je to da su tematska područja najviše fokusirana na planiranje i programiranje nastavnog rada, učinkovite strategije koje unapređuju postignuća učenika u različitim poljima te, nešto manje, na prepoznavanje raznolikih pojavnih oblika nadarenosti. U narednoj tablici su primjeri tematskih područja, ciljeva ili ishoda u kojima je sadržana težnja da se nastavnici ospozobave za procjenu nadarenih učenika, planiranje i programiranje rada i sadržaja te učenje i podučavanje (vidjeti Tablicu 4).

**Tablica 4.** Primjeri ciljeva, ishoda ili tematskih područja značajnih za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima

Standardi	Nastavni predmet	Ciljevi / ishodi / tematska područja
Procjena	Rad s učenicima nadarenim za matematiku	Ospozobiti studente za <b>prepoznavanje</b> nadarenih učenika.
	Integrativna pedagogija	Nadarena djeca – <b>proces identifikacije i postupci dijagnosticiranja</b> .
Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada	Darovitost, talent i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu	Kao specifične kompetencije, studenti će se ospozobiti za <b>planiranje i programiranje</b> rada s nadarenima te stići znanja o osnovnim metodama i vještinama rada s nadarenim učenicima.
	Edukacijska psihologija	Ospozobljenost za pravljenje individualnih <b>programa</b> za rad sa učenicima u skladu sa njihovim kapacitetima, interesima i resursima.
Učenje i podučavanje	Psihologija obrazovanja darovite i kreativne djece	Studenti će se upoznati sa teorijama i modelima darovitosti i kreativnosti, te detaljno upoznati sa konstruktima koji su suštinske odrednice nadarenosti i kreativnosti kao i vidovima <b>poučavanja darovitih</b> .
	Rad s matematički nadarenim učenicima	Ospozobljavanje za identificiranje matematički nadarenih učenika te <b>upoznavanje metoda za rad s matematički nadarenim učenicima</b> .

Po pitanju standarda koji govori o oblikovanju poticajnog okruženja za učenje, nalazi su poprilično zabrinjavajući. U svega dva nastavna predmeta ovaj segment pedagoškog akta je eksplisitno istaknut. Tako, u izvedbenom programu *Psihologije kreativnosti* stoji da će studenti moći *planirati nastavni sat u kojem će integrisati metode i tehnike kreativnosti*, dok je unutar kolegija *Metodika nastave muzičke kulture III* precizirana tema *Načini stvaranja kreativnog ambijenta u radnoj jedinici*. Ovaj nalaz je izrazito obeshrabrujući ponajviše zato što okruženje, modelirano namjernim i slučajnim faktorima, potiče ili inhibira transformaciju potencijala u postignuće. U pedagoškoj literaturi specificira se to da je jedno od temeljnih nastavnih umijeća kreirati otvoreno okruženje u kojem se cijeni samoizražavanje učenika. Izuzev prilika za samoizražavanje, Maker et al. (2015, prema Miedijensky 2018) navode nekoliko taktika za oblikovanje poticajnog okruženja za učenje: biti usmjeren na učenika, poticati samostalnost učenika, biti otvoren i fleksibilan za nove ideje, uvažavati maštovite i neobične ideje i maštovita i neobična pitanja, osigurati da učenici aktivno uče koristeći različite resurse, omogućiti slobodu kretanja u ucionici i sl. Obogaćeno razredno okruženje djeluje kao motivacijska udica i potiče učenike na veći angažman, što je bitno za optimizaciju njihovih potencijala. Indikativan je i standard o profesionalnom razvoju nastavnika, pri čemu je u samo jednom predmetu uočeno postojanje standardu ekvivalentnih ciljeva, ishoda i sadržaja uključenih u izvedbene programe. Riječ je o *Metodici vannastavnih muzičkih aktivnosti*, gdje je naznačeno da će student biti osposobljen za praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje vlastitoga rada.

Nadareni učenici trebaju obrazovanje koje odgovara njihovim potrebama, suportivno i autentično okruženje za učenje i profesionalce koji će im osigurati i jedno i drugo. Važno je planirati i osmišljavati kvalitetne programe profesionalnog razvoja nastavnika u području nadarenosti te osigurati sredstva i resurse za to. Profesionalni razvoj nastavnika je temelj za pružanje usluga visokokvalitetnog kurikuluma i nastave (Callahan et al. 2017). Ipak, prigodna podrška razvoju kompetencija nastavnika često izostaje. Jedan od rezultata istraživanja autorice Nikčević-Milković (2021) glasi da se mnogi nastavnici najmanje o temi nadarenosti usavršavaju za vrijeme rada u školi. Ako se tome pridoda da većina nastavnika nije upoznata sa zahtjevima na razinama metodičke i sadržajne prilagodbe odgojno-obrazovnih programa nadarenim učenicima, jasno je da postoji i više nego dovoljno motiva za preispitivanje sistema osposobljavanja nastavnika.

Kompilirajući nalaze mnogih studija, utvrđeno je da sistem obrazovanja i ospozobljavanja nastavnika treba ojačati na razini inicijalnog obrazovanja, ali je evidentna i potreba za različitim neformalnim programima: kursevima, obukama, edukacijama s ciljem jačanja profesionalnih kompetencija. Choe (2016) također napominje da treba revidirati sisteme obrazovanja nastavnika. Aludira na proširivanje programa za rad s nadarenim učenicima, ali i promišljanje o uvođenju posebnih programa certificiranja nastavnika.

Analiza sadržaja je pokazala da je zastupljenost predmeta iz područja nadarenosti nedostatna za razvoj ekspertize budućih nastavnika razredne nastave u pogledu odgojno-obrazovnog rada s nadarenim učenicima. Manjkavosti su uočene i u pokrivenosti temu u odnosu na potrebe učenika. Do sličnog zaključka su došli Páleník (2011), Bochkareva et al. (2018) te Cheung et al. (2022), konstatirajući kako nastavnici kroz inicijalno obrazovanje nisu adekvatno pripremljeni za rad s nadarenim učenicima, ponajprije jer im univerzitsko obrazovanje pruža samo minimalne informacije o tome kako maksimizirati potencijale nadarenih učenika. Da bi se sposobnosti nadarenih učenika maksimizirale krucijalno je zalagati se za dobre prakse otkrivanja, njegovanja i upravljanja njihovim potencijalima što je nemoguće bez strateškog, ciljanog, disciplinski orientisanog i održivog pristupa profesionalnom razvoju nastavnika.

### Zaključak

Nastavnički studijski programi imaju za cilj ospozobiti studente, buduće nastavnike, da uočavaju, razumiju i anticipiraju promjene koje su sastavni dio odgojno-obrazovne stvarnosti. Nove koncepcije učenja i podučavanja iznjedrile su i nove zahtjeve koji se postavljaju pred nastavnike. U kontekstu rada s nadarenim učenicima od nastavnika se očekuje da poznaje savremene trendove i postupke identifikacije, planira i organizira obogaćene i proširene sadržaje, programe i aktivnosti za učenike s prikladnim akademskim izazovima, oblikuje socio-emocionalnu klimu s uspostavljenim povoljnim interakcijama te da bude spreman na kontinuirano stručno usavršavanje.

Podaci do kojih se došlo analizom sadržaja ukazuju na zaključak da nastavnici razredne nastave nisu dovoljno pripremljeni za rad s nadarenim učenicima. U istraživanju smo analizirali aktualne nastavne programe i propitali da

li su teme iz područja nadarenosti uključene u studijske programe za obrazovanje budućih nastavnika razredne nastave. Uvidom u programe uočena je nedovoljna zastupljenost sadržaja kojima se osigurava korektnija metodičko-organizacijska i metodičko-izvedbena kreacija procesa učenja/podučavanja nadarenih učenika.

S obzirom na to da u Bosni i Hercegovini ne postoje specijalizirani programi inicijalnog obrazovanja nastavnika za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima, apel za obogaćivanjem postojećih programa je urgentan. U radu su predstavljeni standardi, utemeljeni na prominentnim naučnim saznanjima, koji mogu biti vrlo korisni i pri kreiranju kurikuluma inicijalnog obrazovanja nastavnika. Svakako, ovi standardi trebaju snažniju empirijsku potvrdu, što je prijedlog pravca za buduća istraživanja. Također, bilo bi značajno uključiti još istraživačkih procedura kako bi se dobila cjelovitija slika odgojno-obrazovnog realiteta, jer je uvid u studijske programe samo jedan aspekt početnog obrazovanja nastavnika. No, vjerujemo da nalazi studije mogu poslužiti za poboljšanje programa ospozobljavanja budućih nastavnika, u čemu se ogleda poseban doprinos ovog rada.

# Preparation of Future Teachers for Educational Work with Gifted Students

**Abstract:** Teacher education for working with gifted students is one of the most important elements necessary to meet the cognitive, affective and psychomotor needs of students. Quality and effective initial education makes teachers more expert both in the recognition and identification segment, as well as in direct work with gifted students. However, it has not been sufficiently investigated whether preparatory programs provide future teachers with sufficient professional knowledge about discovering and identifying giftedness, planning and programming educational processes and content, creating a stimulating environment for learning and participation, and the need for continuous professional development. A qualitative research approach was used to investigate whether the study programs of classroom teaching at the faculties of Bihać, Tuzla, Zenica, Mostar and Sarajevo universities adequately prepare future teachers for working with gifted students. The results of the content analysis show that the representation of subjects and topics from the field of educational work with gifted students is insufficient for the development of the expertise of future classroom teachers. The paper also presents standards based on recent scientific knowledge, which can be very useful when (re)designing the curriculum of initial teacher education.

**Keywords:** teachers, study programs, gifted student

## Literatura

- Abadžija, M. 2015. *Inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika u BiH*. Sarajevo: Centar za politike i upravljanje.
- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P. i Konovalova, E. 2018. Preparation of the Future Teacher for Work with Gifted Children. *Journal of Social Studies Education Research*. 9(2), 251-265. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.17499/jsser.76113>
- Borožan, Đ. i Marković, R. 2010. Cjeloživotno obrazovanje nastavnika: u rascjepu između stvarnosti i svijest i o važnosti. *Ekonomski vjesnik: Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*. 23(1), 28-43.
- Callahan, C. M., Moon, T. R. i Oh, S. 2017. Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action. *Journal for the Education of the Gifted*. 40(1), 20-49. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>
- Cheung, A. C. K., Shek, D. T. L., Hui, A. N. N., Leung, K. H., Cheung, R. S. H. 2022. Professional Development for Teachers of Gifted Education in Hong Kong: Instrument Validation and Training Effectiveness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 1-19. Dostupno na: <https://doi.org/10.3390/ijerph19159433>
- Choe, H. S. 2016. Critical Reflection on Teacher Training Programs in Korean Gifted and Talented Education. *Turkish Journal of Giftedness and Education*. 6(1), 35-43.
- Dai, Y. D. 2019. Toward A New Era of Gifted Education: Principles, Policies, and Strategies. *Turkish Journal of Giftedness and Education*. 9(1), 2-15.
- Grozdić, V. i Miljković, J. 2016. Andragoški aspekti preduzetništva. *Obrazovanje odraslih*. 16(2), 29-33.
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D. B., Langley, S. D., Callahan, C. M., Brodersen, A. V. i Caughey, M. 2021. Identifying and Serving Gifted and Talented Students: Are Identification and Services Connected? *Gifted Child Quarterly*. 65(2), 115-131. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177%2F0016986220988308>
- Hudson, P. B., Hudson, S. M., Lewis, K. i Watters, J. J. 2010. Embedding gifted education in preservice teacher education: a collaborative school-university approach. *Australasian Journal of Gifted Education*. 19(2), 5-15.
- Lynch, Kathleen; Hill, Heather C.; Gonzalez, Kathryn E. i Pollard, Cynthia. 2019. Strengthening the research base that informs STEM instructional improvement efforts: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 41(3), 260-293. Dostupno na: <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>
- Hudson, P., Hudson, S., Lewis, K. i Watters, J. 2010. Embedding gifted education in preservice teacher education: A collaborative school-university approach. *Australasian Journal of Gifted Education*. 19(2), 5-15.

- Kabadayi, A. 2016. A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachersí conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 1(1), 5-15. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1515/jtes-2016-0001>
- Kafedžić, L. 2011. Organizacija odgojno-obrazovnog rada za nadarene učenike u heterogenom odjeljenju. U: Takács, M. i Annamária, B. ur. *The methodology of working with talented pupils*. Novi Sad: University of Novi Sad, str. 162-175.
- Khalikova, F. D. i Khalikov, A. V. 2020. Prospects of the 21st Century Teacher's Training to Work with Gifted Children. *Proceedings IFTE-2020*. 1027-1037. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.3897/ap.2.e1027>
- Kutlu Abu, N., Akkanat, Ç. i Gökdere, M. 2017. Teachers' Views about the Education of Gifted Students in Regular Classrooms. *Turkish Journal of Giftedness and Education*. 7(2), 87-109.
- Luketić, D. i Karamatić Brčić, M. 2018. Daroviti učenici u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. U: Radeka, I. ur. *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Savremene pedagoške implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 35-51.
- Miedjensky, S. 2018. Learning environment for the gifted-What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*. 34(3), 222-244. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Miroslavljević, A. i Bognar, B. 2019. Značajke učinkovitog stručnog usavršavanja učitelja prirodoslovne grupe predmeta: Sustavni pregled literature. *Metodički ogledi*. 26(2), 147-177.
- Nikčević-Milković, A. 2021. Procjene nastavnika o stanju i potrebama rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Napredak*. 162(1-2) 27-55.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Rukavina, M. 2016. Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina*. 11(1), 9-33.
- Páleník, Lí. 2011. Edukácia intelektovo nadaných detí v základnej škole. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupno na: <http://www.vudpap.sk/sk/kontinualne-vzdelavanie/> [27.09.2022].
- Reid, E. i Horvátová, B. 2016. Teacher Trainig Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 18(2), 66-74. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>
- Rogić, A. M. i Vlahović, J. 2018. Stavovi i uvjerenja učitelja o darovitim učenicima. U: Radeka, I. ur. *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Savremene pedagoške implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 85-98.
- Sayı, A. K. 2018. Teachers' Views about the Teacher Training Program for Gifted Education. *Journal of Education and Learning*. 7(4), 262-273. Dostupno na: <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p262>

- Spasenović, V. 2013. *Školski sistemi iz komparativne perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Terhart, E. 2005. Standardi za obrazovanje nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*. 2(1), 69-83.
- Tirri, K. 2017. Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roeper Review*. 39(3), 210-212. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Vican, D. 2018. Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: Radeka, I. ur. *Odgaj i obrazovanje darovitih učenika: Savremene pedagogijske implikacije*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 9-33.
- Vojnović, N. 2005. Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: Vlahović-Štetić, V. ur. *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: IDIZ, str. 79-118.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C. L., Cheung, W. M., Kwan, T. i Leung, F. K. S. 2018. Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*. 34, 36-46. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>

**Dokumenti:**

- Studijski programi za I i II ciklus studija, dostupno na: <https://pfb.unbi.ba/> [26.09.2022.]
- Studijski programi za I i II ciklus studija, dostupno na <https://ff.unze.ba/> [30.09.2022.]
- Studijski programi za I i II ciklus studija, dostupno na <http://www.ff.untz.ba/> [28.09.2022.]
- Studijski programi za I i II ciklus studija, dostupno na <https://nf.unmo.ba/> [28.09.2022.]
- Studijski programi za I i II ciklus studija, dostupno na <http://www.pf.unsa.ba/> [30.09.2022.]

**Web izvori:**

[https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/NAGC%20CEC%20CAEP%20standards%20\(2013%20final\).pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/standards/NAGC%20CEC%20CAEP%20standards%20(2013%20final).pdf) [27.09.2022.]



PRIKAZ KNJIGE

---

BOOK REVIEW



Draga Gajić<sup>1</sup>

## Socijalna inkluzija u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola

Prikaz priručnika: Lejla Kafedžić. 2022. *Socijalna inkluzija u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola*. Sarajevo: GIZ, 62 str.

Priručnik „Socijalna inkluzija u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola” autorice Lejle Kafedžić objavljen je krajem 2022. godine u okviru projekta „Stručno obrazovanje u Bosni i Hercegovini” koji implementira Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH u ime vlada Švicarske i Savezne Republike Njemačke. Priručnik je namijenjen nastavnom kadru srednjih stručnih i tehničkih škola u Bosni i Hercegovini, te je zamišljen kao „kutija praktičnih alata” za rad u učionici. Pored niza korisnih smjernica, priručnik nudi sistematican teorijski okvir koji će ne samo nastavnom kadru kojem je primarno namijenjen, nego i svim čitaocima i čitateljicama približiti kompleksnost i važnost socijalne inkluzije, kao i njenu diferencijaciju od inkluzije.

Priručnik je nastao na osnovu inputa polaznika i polaznica treninga iz oblasti socijalne inkluzije, tj. nastavnog kadra srednjih stručnih i tehničkih škola iz Kantona Sarajevo, Bosansko-podrinjskog kantona Goražde i Zeničko-dobojskog kantona, sa ciljem da se kreira edukativni materijal koji će ne samo za njih nego i za njihove kolege i koleginice širom Bosne i Hercegovine imati upotrebnu vrijednost. Tokom višednevnih treninga autorica je zajedno sa preko 30 predstavnika i predstavnica srednjih stručnih i tehničkih škola, kao i sa predstavicama Pedagoškog zavoda ZDK i Pedagoškog zavoda BPK Goražde razmjenjivala iskustva, otvoreno razgovarala o različitim, kako pozitivnim, tako i negativnim aspektima socijalne inkluzije, na osnovu čega je nastao koncept priručnika. Povratne informacije ciljne grupe prilikom koncipiranja sadržaja priručnika bile su od esencijalne važnosti, jer kreiranje materijala koji je namijenjen

<sup>1</sup> Studentkinja doktorskih studija u polju društveno-humanističkih nauka (Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu); e-mail: [dashagajic@gmail.com](mailto:dashagajic@gmail.com)

odraslima, i to edukatorima i edukatoricama, nastavnicima i nastavnicama, tj. osobama koje su navikle da budu u ulozi onih koji prenose znanje, nosi sa sobom veliku odgovornost i poseban izazov.

Priručnik se sastoji od predgovora, tri tematske cjeline, zaključnih smjernica i literature. U *Predgovoru* autorica navodi da će kvalitetno upravljanje odjeljenjem doprinijeti unapređenju inkluzivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama, naročito u srednjim stručnim i tehničkim školama. Iz samog *Predgovora* stiče se dojam da su kvalitetno upravljanje odjeljenjem kao i koncept umrežavanja ili multisektorske saradnje između relevantnih institucija kada je u pitanju socijalna inkluzija i srednje stručno obrazovanje neke od najvažnijih tema koje su predstavljene u priručniku.

U tematskoj cjelini pod nazivom *Osnove inkluzivnosti u srednjem stručnom obrazovanju* sistematicno je prikazan teorijski osvrt na koncept inkluzivnosti i inkluzivne škole, kako u opštem smislu, tako i u kontekstu srednjeg stručnog obrazovanja. U poglavlju je jasno definisana i izvršena diferencijacija inkluzije i socijalne inkluzije. Takođe, u ovom dijelu priručnika autorica je posvetila pažnju temi upravljanja odjeljenjem kao okvirom za podučavanje i učenje, stilovima vođenja u odjeljenju i pedagoškom djelovanju, kao i izgrađivanju odnosa. Važno je istaći da se autorica u prvom dijelu priručnika bavila kompleksnostima i „ukrštanjima“ karakteristika adolescencije kao samog po sebi izazovnog životnog doba i osobina koje imaju pripadnici i pripadnice generacije Z, tj. današnji srednjoškolci i srednjoškolke koji su rođeni u digitalnom svijetu i kojima je digitalizacija, virtualni svijet i komuniciranje putem društvenih mreža jedina stvarnost i svakodnevica koju poznaju. Značaj digitalnog, onlajn ili e-učenja, kao i njegove prednosti i mane uočili smo za vrijeme pandemije, ali je važno da i dalje razmišljamo o tome kako digitalno učenje može unaprijediti standardni transfer znanja, te kako da digitalno učenje učinimo inkluzivnim. Prvi dio priručnika daje sistematičan i strukturisan teorijski okvir i bazu za naredne cjeline koje su usmjerene na predstavljanje konkretnih alata, strategija i smjernica za rad sa učenicima i učenicama.

U poglavlju pod nazivom *Stvaranje okruženja poticajnog za podučavanje i učenje u srednjoj stručnoj i tehničkoj školi* priručnik je usmjeren da motiviše nastavni kadar da razmišlja o poveznici (socijalne) inkluzije i srednjeg stručnog obrazovanja, odnosno da razmišlja o tome kako srednje stručno obrazovanje

(prvenstveno praktičnu nastavu) učiniti dostupnim, pristupačnim i poticajnim za sve učenike i učenice. Ujedno, u drugom poglavlju fokus je stavljen na univerzalni dizajn za učenje, njegovu nužnost, osnovne karakteristike, ali i prikaz tehnika koje mogu unaprijediti nastavno-obrazovni proces i transfer znanja. Takođe, tematski se dalje razrađuju odgojno-obrazovni ishodi, kao i tehnike i strategije za osiguravanje informaciono-komunikacione pristupačnosti sadržaja. Jedan od najznačajnijih dijelova priručnika (glezano sa aspekta praktičara i praktičarki, odnosno nastavnog kadra srednjih stručnih i tehničkih škola) jeste dio o kreiranju prilagođenog programa u kojem su date veoma koncizne, konkretne i korisne smjernice za uspješno kreiranje prilagođenog programa za učenike i učenice.

U poglavlju pod nazivom *Kreiranje mreže podrške s ciljem unapređenja inkluzivnosti u srednjem stručnom obrazovanju* autorica se bavi prikazom načina kako ostvariti partnerstvo škole sa roditeljima i poslodavcima, odnosno kako kreirati mreže podrške različitih aktera i akterica s ciljem unapređenja inkluzivnosti u srednjem stručnom obrazovanju. Dio sa primjerima vezanim za partnerstvo između škola i poslodavaca posebno će biti od značaja nastavnom kadru, ali i menadžmentu srednjih stručnih i tehničkih škola u Bosni i Hercegovini, kao i poslodavcima. Srednje stručno obrazovanje, kao vid obrazovanja koje se odnosi na usvajanje znanja na dva mjesta učenja, tj. u školi i kod poslodavca, samo je po sebi višeslojno i multidimenzionalno, te uvođenje tema poput pristupačnosti, inkluzije i ravnopravnosti u kontekst dualno organizovanog obrazovanja često dovodi do dodatnih izazova za pedagoške zavode, nastavni kadar, menadžment škola, učenike i učenice, roditelje, ali i poslodavce. Kako bi svi uključeni u proces uspostavljanja adekvatnog, ravnopravnog i pristupačnog dualno organizovanog obrazovanja spremno odgovorili na sve potencijalne izazove socijalne inkluzije, potrebni su edukativni materijali poput ovog priručnika. Takođe, potrebno je i kontinuirano promovisanje značaja multisektorske saradnje kada je u pitanju srednje stručno obrazovanje i socijalna inkluzija, što je i učinjeno u ovom priručniku. Značaj priručnika je i u tome što podstiče čitaoca ili čitateljku da dođe do zaključka da je srednje stručno obrazovanje neodvojivo od socijalne inkluzije, odnosno da je socijalna inkluzija neodvojiva od srednjeg stručnog obrazovanja.

U priručniku se autorica na adekvatan način obraća primarnoj ciljnoj grupi (nastavnicima i nastavnicama srednjih stručnih i tehničkih škola u Bosni i Hercegovini), uvažavajući njihove profesije i zvanja, ali istovremeno ih motivišući

da razmišljaju izvan okvira, usvajaju nova znanja i vještine, te da se odluče za put cjeloživotnog učenja. Ideja ili poruka na kojoj je koncipiran ovaj priručnik jeste da je kontinuirano neformalno učenje, stručno usavršavanje i razvoj kompetencija nastavnog kadra primaran faktor i preduslov za njihov uspješan odgojno-obrazovni rad u skladu sa osnovnim konceptima socijalne inkluzije, a samim tim i za kvalitetan obrazovni sistem. Nastavni kadar koji tokom cijelog radnog vijeka usvaja nova znanja ohrabriće i svoje učenike i učenice na cjeloživotno učenje, kako bi nakon završetka školovanja spremno odgovorili na sve zahtjeve i izazove tržišta rada, kao i digitalnog doba u kojem živimo.

Priručnik „Socijalna inkluzija u kontekstu srednjih stručnih i tehničkih škola“ je značajan kako sadržajno, tako i metodički, te je nesumnjivo da će u velikoj mjeri osnažiti, ohrabriti i motivisati nastavni kadar srednjih stručnih i tehničkih škola u Bosni i Hercegovini koji se susreće sa brojnim i svakodnevnim izazovima u radu kako u učionici, tako i u kabinetu praktične nastave. Praktični značaj priručnika ogleda se i u tome što je teorija stavljena u funkciju praktičnih zadataka koje nastavnice i nastavnici mogu samostalno primijeniti u svom radu i na taj način dati vlastiti doprinos unapređenju nastavno-obrazovnog procesa i cjelokupnog obrazovnog sistema.

PRIJEVODI

---

TRANSLATIONS



UNESCO-ov Institut za cjeloživotno učenje<sup>1</sup>

*Ključni nalazi Petog globalnog izvještaja o učenju i obrazovanju odraslih (GRALE 5).*

*Gradansko obrazovanje: Osnaživanje odraslih za promjenu*

### **Belémski okvir za djelovanje i izvještaji GRALE**

Cilj pet izvještaja *GRALE* objavljenih od 2009. godine bio je da se donosiocima odluka, stručnjacima i javnosti pruže osnovni podaci o stanju učenja i obrazovanja odraslih na globalnom nivou. Prvi izvještaj sačinjen je s ciljem informisanja diskusije tokom šeste *Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih* (CONFINTEA VI) održane 2009. godine. Kao rezultat te konferencije nastao je *Belémski okvir za djelovanje* (*Belém Framework for Action – BFA*), koji je postavio agendu za buduće praćenje pet ključnih aspekata učenja i obrazovanja odraslih: politika, upravljanje, finansiranje, učešće i kvalitet. *GRALE 2* iz 2013. godine fokusirao se na pismenost odraslih, što je dokument BFA prepoznao kao temelj cjeloživotnog učenja. *GRALE 3* iz 2016. godine analizirao je koristi učenja i obrazovanja odraslih za zdravlje i blagostanje, zapošljivost te društveni i građanski život, kao i život u zajednici. *GRALE 4* iz 2019. usmjerio se na mogućnosti i prepreke učešću u učenju i obrazovanju odraslih te, prvi put, preispitao napredak u učenju i obrazovanju odraslih u tri domene definisane u UNESCO-ovojoj *Preporuci o učenju i obrazovanju odraslih* (RALE): pismenost i osnovne vještine, daljnje obrazovanje i stručne vještine te liberalno, narodno i obrazovanje u zajednici, kao i građanske vještine.

---

<sup>1</sup> UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), *5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education. Empowering adults for change*. Preuzeto sa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669>  
Prevela i prilagodila sadržaj: Amina Isanović Hadžiomerović.

Tokom proteklih dvanaest godina ušli smo u ono što mnogi sada nazivaju četvrtom industrijskom revolucijom obilježenom kvantnim skokovima u informacionim tehnologijama i umjetnoj inteligenciji (AI). Ova revolucija ostavlja ogroman uticaj na sve aspekte učenja i obrazovanja odraslih – ali naročito na kvalitet i učešće. U tom kontekstu, izvještaji *GRALE* pokazali su da poučavanje i dalje pokreće kvalitet učenja, a održivo povećanje kvaliteta (mjereno, naprimjer, ishodima učenja) moguće je uz podršku i profesionalizaciju edukatora u obrazovanju odraslih.

### **Ključni nalazi istraživanja *GRALE 5***

*Belémski okvir za djelovanje* nije bio obavezujući sporazum, već „vodič” koji će pomoći državama članicama da „iskoriste moć i potencijal učenja i obrazovanja odraslih”. U njemu su, takoder, utvrđeni uslovi pod kojima bi izvještaji *GRALE* pratili napredak u državama članicama. Krajnji cilj izvještaja *GRALE* je podizanje svijesti o učenju i obrazovanju odraslih širom svijeta kod mnogih različitih aktera i podsticanje aktivnijeg interesa među kreatorima politika. Oni pružaju primjere inovacija i dobre prakse, te bazu dokaza za procjenu napretka na međunarodnom nivou.

U skladu sa ovim mandatom, svrha istraživanja *GRALE 5* je trostruka: služi kao mehanizam za praćenje, otvara dubinske rasprave o ključnim temama u obrazovanju odraslih, te je poslužilo kao okvir za konferenciju CONFINTEA VII, održanu u Marakešu, u Maroku, u junu 2022. godine.

Ispitivanje stanja obrazovanja i učenja odraslih na globalnom nivou predstavlja izuzetno zahtjevan zadatak. Mnogim državama nedostaju sredstva za dosljedno praćenje i evaluaciju širokog spektra usluga učenja odraslih, koje pokrivaju sve od profesionalnog obrazovanja do pismenosti i osnovnog obrazovanja. Mjesto učenja i obrazovanja odraslih u budžetu i planiranju često je neadekvatno ili zanemarivo. Budući da je upravljanje njime fragmentirano, a finansiranje raspršeno, teško je pratiti koliko troši za šta i gdje.

Bez obzira na ova ograničenja, istraživanje *GRALE 5* dalo je neke važne i ohrabrujuće nalaze. Globalno posmatrano, ponuda učenja i obrazovanja odraslih nastavlja se širiti kako digitalna revolucija izvodi iz sjene učenje na daljinu i otvorene obrazovne resurse, te ih stavlja u glavni tok obrazovne politike i prakse.

Učenje i obrazovanje odraslih se više ne posmatra samo kao stanica za one koji nose nedostatke iz djetinjstva i mladosti. Ono je za svakoga, barem zbog toga što su brze tehnološke i društvene promjene prekvalifikaciju i dokvalifikaciju učinile rutinom, a krunska vještina 21. stoljeća jeste sposobnost učenja tokom života.

Nalazi istraživanja *GRALE 5* jasno pokazuju da, iako je većina zemalja daleko od ostvarenja vizije postavljene u Belemu, ipak se čini kako je većina na pravom putu. Po svih pet indikatora navedenih u dokumentu BFA. Čak i u onim oblastima u kojima je napredak bio sporiji, podaci navedeni u ovom i u prethodnim *GRALE*-ovim izvještajima nude bolji pregled prepreka na tom putu.

## **Politika**

Iako je još mnogo područja ostalo nepokrivenih, obrazovni sistemi počinju prelaziti na sisteme cjeloživotnog učenja, o čemu svjedoče mehanizmi politike kao što su nacionalni okviri kvalifikacija i sistemi za priznavanje, validaciju i akreditaciju neformalnog učenja (RVA). Neke oblasti su i dalje zanemarene, posebno pružanje ciljanih prilika za učenje i obrazovanje ranjivim i marginaliziranim grupama odraslih. Građansko obrazovanje više nije sporedni element u kurikulumima za učenje i obrazovanje odraslih; 74% zemalja je izvjestilo da razvijaju i provode specifične politike u vezi sa obrazovanjem za građanstvo.

## **Upravljanje**

Nalazi istraživanja pokazuju da se ubrzao trend decentralizacije i da postoji sve veća uključenost nedržavnih aktera kao što su civilno društvo i razvojni partneri. Izazovi ostaju, uključujući slabo praćenje i evaluaciju. Velika raznolikost u modalitetima učenja i obrazovanja odraslih čini praćenje izazovnim za većinu zemalja. Štaviše, vlade su sklone koristiti učenje i obrazovanje odraslih kao instrument politike za postizanje različitih ciljeva (npr. socijalna inkluzija i osnaživanje ranjivih grupa), umjesto da učenje i obrazovanje odraslih učine dostupnim svima.

## **Finansiranje**

Postoje velike razlike između država u tome koliko se javnih sredstava izdvaja za učenje i obrazovanje odraslih. Dvadeset dvije zemlje su izvijestile da njihova ulaganja u učenje i obrazovanje odraslih čini 4% ili više javne potrošnje na obrazovanje. Na drugom kraju spektra, podaci iz 19 zemalja pokazuju da javna potrošnja na učenje i obrazovanje odraslih iznosi manje od 0,4%. U četrdeset zemalja navedeno je kako ne znaju koliki je udio javne potrošnje na učenje i obrazovanje odraslih. Većina država je navela različite izvore i modele finansiranja, što uključuje: javna sredstva, javno-privatna partnerstva i sufinsansiranje od strane agencija za međunarodnu saradnju, privatnog sektora ili samih odraslih osoba. Skoro polovina zemalja prijavila je planove za povećanje potrošnje na učenje i obrazovanje odraslih.

## **Učešće**

Kapitalno ulaganje je ključni pokretač kvaliteta, koji je, zauzvrat, glavni pokretač učešća. Učešće u učenju i obrazovanju odraslih značajno je poraslo od 2018. godine, uglavnom zbog širenja online učenja na daljinu. Drugi pokretači povećanog učešća uključuju relevantnije kurikulume sa sredstvima i pomagalima na lokalnim jezicima prilagođenim učeničkim interesima i potrebama. Najveći porast je zabilježen kod žena, pri čemu je 56% država prijavilo povećanje njihovog učešća. Sljedeće najveće povećanje zabilježeno je kod mlađih, i to u 49% zemalja. Manje od četvrtine država prijavilo je povećanje učešća starijih odraslih osoba (23%) i autohtonog stanovništva (24%). U oko 60% država zabilježeno je da se učešće zatvorenika, osoba sa invaliditetom i migranata nije promijenilo od 2018. godine. Najzad, u 24% država navedeno je da je učešće starijih odraslih osoba u učenju i obrazovanju odraslih opalo od 2018. godine.

## **Kvalitet**

Relevantniji nastavni planovi i programi, bolje obučeni i plaćeni edukatori, unaprijedene metode ocjenjivanja i fleksibilniji načini pristupa ključni su markeri

kvaliteta. U većini država zabilježen je napredak u ovim područjima. Tri četvrтиne država navelo je kako je došlo do podizanja kvaliteta učenja i obrazovanja odraslih kroz kurikulume, te sredstva i pomagala za učenje, uključujući korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT).

### ***GRALE 5 i građansko obrazovanje***

Podaci istraživanja *GRALE 5* pokazali su da države na različite načine razumijevaju koncept građanskog obrazovanja. Ipak, većina je navela da su kurikulumi za učenje i obrazovanje odraslih uključivali elemente i teme koje su u skladu sa građanskim obrazovanjem, uključujući obrazovanje o građanstvu, kritičko mišljenje, zaštitu životne sredine, ljudska prava i medijsku pismenost. Stoga, mada državama nedostaje zajednička definicija i razumijevanje građanskog obrazovanja, većina kurikuluma za učenje i obrazovanje odraslih nastoji, prema riječima bivšeg generalnog sekretara UN-a Bana Ki-Moona, izrečenih na pokretanju *Globalne inicijative za obrazovanje*, „njegovati aktivnu brigu za svijet i za one s kojima ga dijelimo.”

### **Globalno obrazovanje o građanstvu: Put ka humanizmu**

#### **Šta je građanstvo?**

Različite pravne, kulturne i historijske tradicije dovele su do raznolikosti suprotstavljenih značenja građanstva. Neki su shvatili da je građanstvo nešto što se daje odozgo, dok su drugi smatrali da se ono mora tražiti odozdo. Neki su se fokusirali na prava, drugi na odgovornosti. Uticajnim djelovanjem T. H. Marshalla na polju građanstva definisan je ovaj koncept u tri ključne kategorije: građanskoj, političkoj i društvenoj. Građanski element podrazumijeva slobodu govora, mišljenja i vjere, pravo na posjedovanje imovine i zaključivanje ugovora i pravo na pravdu. Politički element podrazumijeva pravo učešća u vršenju političke vlasti, kao člana političkog tijela ili kao glasača koji bira svoje tijelo. Socijalni element podrazumijeva pravo na temeljno ekonomsko blagostanje i sigurnost, pravo na udio u društvenom naslijeđu i život u društvu prema vladajućim standardima. Iako više nije slučaj da je imovina preduslov građanstva, politički i

društveni uticaji i dalje su u velikoj mjeri zasnovani na bogatstvu. Stoga je važno da se zapitamo: „Koju ulogu obrazovanje može imati u transformaciji društvenih struktura iz onih koje privilegiju vlasništvo u one koje će biti održiva društva rasta nošena globalnim građanstvom?“

## **Gradansko obrazovanje i CONFINTEA VII**

CONFINTEA VII pruža jedinstvenu priliku da se razmotri kako je koncept aktivnog građanstva prihvaćen u obrazovnim sistemima i kako bi se obrazovanje o globalnom građanstvu moglo uklopiti u novi društveni ugovor koji zagovara UNESCO. *Izvještaj o budućnosti obrazovanja*<sup>2</sup> navodi da ovaj novi društveni ugovor „mora biti utemeljen na ljudskim pravima i na principima nediskriminacije, socijalne pravde, poštovanja života, ljudskog dostojanstva i kulturne raznolikosti, [da] mora obuhvatiti etiku brige, uzajamnost i solidarnost“ (str. iii) te da nas „mora ujediniti oko zajedničkih nastojanja i pružiti znanje i inovacije potrebne za oblikovanje održive i mirne budućnosti za sve usidrene u socijalnoj, ekonomskoj i ekološkoj pravdi“ (str. 2). Također naglašava transformativnu ulogu obrazovanja u izgradnji globalnog građanstva i održivosti, navodeći da „umjesto da bude reaktivno ili adaptivno (bilo da se radi o promjenama na tržištu rada ili okoline), obrazovanje odraslih treba rekonceptualizirati u smjeru učenja koje je istinski transformativno“ (str. 114-115).

Kroz viziju globalnog građanstva usidrenu u izvještaju *GRALE 5* odjekuje ona koja je artikulisana u *Izvještaju o budućnosti obrazovanja*. Jedna od ključnih poruka *GRALE 5* jeste da učenje i obrazovanje odraslih ima snažan i mjerljiv uticaj na aktivno građanstvo, politički glas, društvenu koheziju, rodnu ravnopravnost, različitost i toleranciju, te stoga podržava opće dobro. Također ima pozitivan uticaj na živote osoba, na njihovo zdravlje, blagostanje i zapošljivost. Maksimalno iskorištanje tog doprinosa znači jasnou političku posvećenost, efikasne politike učenja i obrazovanja odraslih, odgovarajuće resurse, kao i fokus na kvalitet i pravičnost.

<sup>2</sup> ICFE (International Commission on the Futures of Education). 2021. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO. Dostupno putem: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>

Najveći izazovi u učenju i obrazovanju odraslih ostaje doprijeti do onih kojima je ono najpotrebnije. U svim zemljama stopa učešća u učenju i obrazovanju odraslih najveća je među onima koji već imaju solidnu obrazovnu osnovu i prihode, dok oni koji su imali najmanje koristi od obrazovanja i dalje imaju najmanje. Kao rezultat toga, politike učenja i obrazovanja odraslih prečesto su doprinisile produbljuvanju nejednakosti i nisu uspijevale dovesti do društvene transformacije. Ipak, ovaj i prethodni izvještaji *GRALE* nude značajnu osnovu za nadu, uz sveukupan porast učešća, te uz poseban skok u učešću žena. Izvještaji su pokazali da nije dovoljno samo učiniti učenje i obrazovanje odraslih dostupnim, ono mora biti pristupačno, rodno odgovorno i relevantno za najširi mogući spektar stanovništva. Uspjeh u uključivanju žena je za svaku pohvalu. Lekcije naučene iz ovoga moraju se proširiti na migrante, osobe s invaliditetom, autohtone narode, starije osobe i druge zanemarene ili marginalizirane grupe.

# **Lista recenzenzata**

Zahvaljujemo recenzentima članaka za časopis Obrazovanje odraslih u 2022. godini.

**Prof. dr. Adis Muminović**

Univerzitet u Sarajevu – Mašinski fakultet

**Doc. dr. Ana Marija Iveljić**

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

**Prof. dr. Anela Hasanagić**

Islamski pedagoški fakultet, Univerzitet u Zenici

**Prof. dr. Belma Buljubašić**

Univerzitet u Sarajevu – Fakultet političkih nauka

**Prof. dr. Branislava Knezić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

**Dr. Edina Nikšić Rebihić**

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

**Dr. Emir Avdagić**

DVV International, Ured u Sarajevu

**Prof. dr. Haris Cerić**

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

**Doc. dr. Irena Kiss**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Juraja Dobrile u Puli

**Prof. dr. Ivana Batarello Kokić**

Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu

**Prof. dr. Naida Ademović**

Univerzitet u Sarajevu – Građevinski fakultet

**Prof. dr. Rozana Petani**

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

## List of Reviewers

We would like to thank the reviewers of articles for the Journal of Adult Education in 2022.

**Prof. Adis Muminović, PhD**

University of Sarajevo – Faculty of Mechanical Engineering

**Ana Marija Iveljić, PhD, Assistant Professor**

University of Zadar, Department of Pedagogy

**Prof. Anela Hasanagić, PhD**

Islamic Pedagogical Faculty, University of Zenica

**Prof. Belma Buljubašić, PhD**

University of Sarajevo – Faculty of Political Sciences

**Prof. Branislava Knezić, PhD**

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

**Edina Nikšić Rebihić, PhD**

University of Sarajevo – Faculty of Philosophy

**Emir Avdagić, PhD**

DVV International, Office in Sarajevo

**Prof. Haris Ceric, PhD**

University of Sarajevo – Faculty of Political Sciences

**Irena Kiss, PhD, Assistant Professor**

Faculty of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula

**Prof. Ivana Batarello Kokić, PhD**

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split

**Prof. Naida Ademović, PhD**

University of Sarajevo – Faculty of Civil Engineering

**Prof. Rozana Petani, PhD**

University of Zadar, Department of Pedagogy



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

## Dostavljanje radova

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

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

## Oprema rada

### Oblikovanje teksta

U radu navesti podatke prema sljedećem rasporedu:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Autorska prava

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

Redakcija će u roku koji ne može biti duži od šest mjeseci od datuma prijema priloga obavijestiti autora/autoricu da li je prihvatile tekst. Negativan odgovor oslobođa autora/autoricu obaveze prema Redakciji. Autor/autorica čiji je rad prihvacen ne može objaviti rad u nekoj drugoj elektronskoj formi ili štampanoj publikaciji (čak ni u izvodima ili prerađen) bez saglasnosti odgovornog urednika časopisa *Obrazovanje odraslih*. U načelu, on takve radove može objaviti tek tri mjeseca od datuma publikovanja u časopisu *Obrazovanje odraslih*, uz obavezu da se navede odakle je rad preštampan. Članci objavljeni u časopisu se, uz prikladno navođenje izvora, smiju besplatno koristiti u obrazovne i nekomercijalne svrhe.

Ovo djelo je dato na korištenje pod licencom



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

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







BOSANSKI  
KULTURNI  
CENTAR KS

