

Aleksandra Milićević¹, Aleksandra Pejatović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Kvalitet obuka za odrasle: dva ugla gledanja

Apstrakt: U radu se razmatra problematika kvaliteta obuka za odrasle, pri čemu je analiza utemeljena na dva, kao što ćemo imati prilike da vidimo, neretko različita viđenja, odnosno procene kvaliteta obuka. S jedne strane, kvalitet obuka su procenjivali polaznici na kraju obuke, a s druge strane, nezavisan procenjivač – andragog. Istraživanje kvaliteta obuke sprovedeno je na osnovu dvostrukih procena izdvojenih pojedinih aspekata (svojstava, karakteristika) i elemenata (konstitutivnih delova) stručnih obuka za odrasle, u jednoj od ustanova neformalnog obrazovanja u Beogradu. Nakon teorijskog osvrta na ključne pojmove, poput kvaliteta obrazovanja odraslih i obuka za odrasle, u radu je predstavljen metodološki okvir emirijskog dela istraživanja, uz detaljniju analizu dobijenih rezultata. Na osnovu analize se zaključuje da rezultat sagledavanja kvaliteta obuke od dva različita aktera predstavljaju dve u velikoj meri različite procene, a time i slike kvaliteta obuka. Ovakvi nalazi vraćaju nas na neka od fundamentalnih pitanja u vezi sa kvalitetom obrazovanja (odraslih) i ukazuju na svu složenost „merenja” kvaliteta, pa time i upravljanja kvalitetom. Takođe, u formi zaključnih razmatranja, skiciran je put dosadašnjeg razvoja sistema kvaliteta obuka i rada organizacija sa statusom JPOA u Srbiji, pri čemu su evidentirane takođe različite orijentacije ka kvalitetu u obrazovanju odraslih.

Ključne reči: obrazovanje odraslih, kvalitet obrazovanja, neformalno obrazovanje, stručno obrazovanje odraslih, obuke.

Uvod

Globalne socijalne i ekonomske promene u savremenom svetu, čiji smo svedoci, više no ikada ispostavljaju zahteve pojedincu za kontinuiranim celoživotnim učenjem sa ciljem razvoja sopstvenih kapaciteta, iskazanih kroz znanja, veštine, osobine i kompetencije. Proučavanje neformalnog obrazovanja odraslih danas je postalo neophodno u gotovo svakom društvu, a naročito u društvima koja se suo-

¹ Aleksandra Milićević je studentkinja doktorskih studija na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, viša savetnica za razvoj obrazovanja u Privrednoj komori Srbije, Službi za dualno obrazovanje i obrazovne politike (aleksandra.milicevic@hotmail.com).

² Dr Aleksandra Pejatović je redovna profesorka na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (apejatov@f.bg.ac.rs).

čavaju sa visokom stopom nezaposlenosti stanovništva. Jedan od mogućih uzroka te nezaposlenosti jeste i nedostatak kadrova koji poseduju neophodna znanja i veštine za obavljanje određenih poslova, koji su tržištu rada neophodni, dok, s druge strane, kadrovi koji su na tržištu nude znanja i veštine koji svetu rada nisu potrebni. Neusklađenost između kadrova koje produkuje sistem obrazovanja i kadrova koji su potrebni tržištu rada uzrokuje takozvanu strukturnu nezaposlenost, čiji nas sam naziv upućuje na probleme u strukturi, u ovom slučaju u strukturi ponude i potražnje. Tu vrstu nezaposlenosti karakterišu dugo istrajavanje, teško rešavanje i posledice koje izazivaju brojne teškoće i na individualnom i na društvenom nivou (Bolčić, u: Mimica & Bogdanović (prir.), 2007, str. 364; Pejatović & Orlović Lovren, 2014, str. 42–44).

Jedna od mera za ublažavanje strukturne nezaposlenosti, u okviru aktivnih mera tržišta rada, jesu programi osposobljavanja i usavršavanja koji se organizuju u neformalnom supsistemu obrazovanja. Kao osnovna snaga neformalnog obrazovanja u odnosu na formalno navodi se fleksibilnost, koja se ogleda u mogućnosti bržeg prilagođavanja i reagovanja na potrebe sveta rada. U tom kontekstu, različiti autori posebnu pažnju pridaju stručnim obukama za odrasle, smatrajući da „stručna obuka zauzima centralno mesto kada se ističe potreba da se izbalansira odnos između ponude i potražnje za radnom snagom na tržištu rada, odnosno da se međusobno približe svet rada i svet obrazovanja” (Giret, 2011, str. 244–256, prema Pejatović & Pekeč, 2011, str. 173).

Kada se govori o obrazovanju odraslih uopšte, pa tako i stručnom obučavanju, na različite načine iskrsava pitanje kvaliteta tog obrazovanja, odnosno obučavanja. Teško da možemo da se upustimo u razmatranje ili rešavanje nekog problema u vezi sa obrazovanjem i obučavanjem odraslih a da se istovremeno ne pozabavimo i njihovim kvalitetom. Radi unapređivanja tog kvaliteta, i na međunarodnom i na nacionalnom nivou, postoji veliki broj dokumenata u kojima se na različite načine određuju standardi kvaliteta obrazovanja/obučavanja odraslih ili organizacija koje se bave neformalnim obrazovanjem i obučavanjem odraslih. Ilustracije radi, pomenućemo samo neke od njih: niz serija ISO standarda, koji su se međusobno smenjivali – ISO 29990:2010 za pružaoce usluga učenja u okviru neformalnog obrazovanja i obuka, ISO 29993:2017 za usluge učenja izvan formalnog obrazovanja, ISO 21001:2018 za sisteme upravljanja kvalitetom u obrazovnim organizacijama; EQARF – evropski referentni okvir obezbeđivanja kvaliteta za stručno obrazovanje i obučavanje (2009); LQW – na učenika orijentisan sertifikat kvaliteta za organizacije daljeg obrazovanja u Nemačkoj i Austriji (2007); eduQua – švajcarska oznaka kvaliteta za ponuđače programa učenja za odrasle (2004); *Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora*

aktivnosti obrazovanja odraslih (2021); *Pravilnik o standardima za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih* (2022)... Svim tim dokumentima, pa i mnogim drugim koji pokrivaju ovu tematiku, zajedničko je da su oni rezultat težnji za unapređivanjem kvaliteta određenih elemenata ili aspekata jednog velikog, ali ne izolovanog sistema, koji nazivamo „učenje i obrazovanje odraslih”.

Svi ti elementi i aspekti čine da kvalitet učenja i obrazovanja odraslih može da se proučava na različite načine. Za potrebe ovog rada, odlučili smo se da zadržimo u oblasti procenjivanja kvaliteta određenih aspekata i elemenata stručnih obuka za odrasle, kao konstitutivnih delova svake obuke, koji nam govore i o njenom ukupnom kvalitetu. Osnovna svrha istraživanja bila je da se ustanovi u kojoj je ono sprovedeno ukaže na određene nedostatke u realizaciji aktivnosti, a time (ili potom) i na moguća mesta za intervenisanje, a radi unapređivanja kvaliteta stručnih obuka za odrasle koje imaju u ponudi.

Kvalitet obuka – osnovni koncepti

Obrazovanje nije samo put ka rešavanju problema nezaposlenosti, koji smo u prethodnim delovima ovog rada pomenuli, već i velikog broja drugih problema sa kojima se suočavaju i jedno društvo, a i pojedinac. Od obrazovanja se uvek očekuje da odgovori na „adekvatan način”. Kada kažemo „da odgovori”, uvek mislimo na pružanje neophodnih znanja, veština, stavova i vrednosti koji će svakom pojedincu omogućiti adekvatno pozicioniranje u društvu i pružiti doprinos ostvarivanju njegovih sopstvenih ciljeva i ciljeva društva. Zbog toga je neophodno da to obrazovanje bude i kvalitetno. Tokom istorije pojam kvaliteta se menjao. U oblasti obrazovanja odraslih, interesovanje za proučavanje tog fenomena javilo se sedamdesetih godina XX veka, „kada su se zemlje OECD-a suočile sa pojavom problema nezaposlenosti i teškoćama u snalaženju mladih na radnom mestu” (Pejatović, 2005, str. 112). I tada je postalo apsolutno jasno da je neophodno da se detaljnije proučava kvalitet obrazovanja, zbog svih uloga koje mu se dodeljuju. Osim proučavanja, neophodno je postalo i da se: razviju postupci „merjenja” kvaliteta u obrazovanju, da se osmisle, projektuju i sprovode aktivnosti kojima bi se poboljšao kvalitet obrazovanja i da se razviju sistemi kvaliteta obrazovanja, kojima bi se kvalitet u ovoj oblasti i kontinuirano pratio i kontinuirano unapređivao.

Proučavanjem literature u kojoj se razmatraju različita shvatanja kvaliteta obrazovanja, možemo da zaključimo da je vrlo teško uspostaviti jednu operacionálnu definiciju kvaliteta obrazovanja koja će odgovarati zahtevima i potrebama svih aktera. Zaključujemo da se kvalitet često posmatra i kao potpuno subjek-

tivna kategorija i da ne može neko drugi da odlučuje šta će biti kvalitetno obrazovanje za svakog pojedinca. Dalje, još češće su definicije u kojima se navode određeni zahtevi, kao mere procene kvaliteta (da li su ispunjeni ili ne). Među velikim međunarodnim organizacijama (UNESCO, UNICEF, OECD) koje se bave obrazovanjem uopšte, pa tako i obrazovanjem odraslih, takođe uočavamo određena neslaganja, koja se odnose na cilj koje obrazovanje ima, a samim tim i na razmatranje koje je obrazovanje kvalitetno, a koje nije. Te organizacije naglašavaju da je kvalitetno obrazovanje pravo svakog pojedinca, ali se razilaze u shvatanju da li krajnji ishod tog obrazovanja treba da bude zadovoljavanje potreba pojedinca ili potreba društva.

Međutim, isticanjem termina „shvatanje kvaliteta obrazovanja”, određeni autori zapravo iskazuju neodlučnost u odgovoru na pitanje da li je uopšte neophodno da se traga za jedinstvenom definicijom kvaliteta obrazovanja (Pejatović, 2005, str. 113). Zapravo, izgleda da je važnije da se razvije jedna šira orijentacija ka kvalitetu jer čak i „unutar jedne zemlje mogu biti, za različite sredine, relevantni različiti kvaliteti u obrazovanju” (*ibidem*). Uviđajući te različitosti, došli smo na ideju da bi bilo interesantno da se empirijski istraže mišljenja o kvalitetu različitih elemenata i aspekata obuka, i to iz dve perspektive: iz perspektive polaznika tih obuka i iz perspektive andragoga, kao stručnjaka i nezavisnog procenjivača.

Pojam obuke i njene osnovne karakteristike

Osim obrazovanja odraslih, često se govori i o obučavanju odraslih i taj pojam se najčešće povezuje sa stručnim obrazovanjem odraslih (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 178). Međutim, kako autori navode, pogrešno je poistovećivati termine obuke i stručnog obrazovanja odraslih (*ibidem*). Obuka je ključni deo stručnog obrazovanja odraslih jer „termin obučavanje je deo sveobuhvatnog termina obrazovanje, ali je usmeren na sticanje profesionalnog znanja i veština... To nije sinonim za obrazovanje odraslih” (Savićević, 2003, str. 231–232). U obezbeđivanju kvalitetne nastave često se javlja problem adekvatnosti i uspešnosti odabira oblika realizacije obrazovnih aktivnosti odraslih. A obrazovanje odraslih se najčešće ostvaruje upravo obukom. Odrasle polaznike karakteriše njihovo bogato životno iskustvo, koje je uvek moguće iskoristiti i u obrazovnom procesu, radi postizanja željenih rezultata. Upravo zbog tog bogatog životnog iskustva, odraslima je neophodno mnogo više od pukog prenošenja informacija posredstvom predavanja. Njima je zapravo neophodna dobro isplanirana, organizovana i izvedena obuka. Obuku možemo, između ostalog, da posmatramo kao „vrstu obrazovanja usmerenu prvenstveno na sticanje veština”, koja „podrazumeva ovladavanje zadatkom ili

ulogom ili specifičnim tipom uniformnog i mehaničkog izvršenja bez isticanja potrebe za razumevanjem i znanjem, posebno teorijskim” (Despotović, 2010, str. 264). Iz te definicije možemo da zaključimo zbog čega su nam obuke izuzetno važne. Ključno je, dakle, ovladavanje određenom veštinom, do kojeg se dolazi „praksom i ponavljanjem”, dok je sticanje teorijskih znanja stavljeno u drugi plan (*ibidem*).

Prilikom organizovanja bilo koje obrazovne aktivnosti, pa tako i obuka, a vodeći računa o njenom kvalitetu, neophodno je pratiti određene korake, kako bismo osigurali da aktivnost koju želimo da realizujemo zaista omogući ostvarivanje postavljenih ciljeva. Arnold i saradnici govore o *ciklusu obuke* (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 181). Prema njihovom mišljenju, ciklus se sastoji od tri faze:

1. ispitivanje potreba za obukom,
2. dizajn obuke i
3. evaluacija obuke.

Na samom početku, neophodno je detaljno ispitati potrebe za obukom jer „...obučavanje koje je pogrešno usmereno, ili nije u skladu sa određenim potrebama pojedinca ili organizacije može biti gore nego da uopšte nema obučavanja” (Arnold et al., 2005, str. 358, prema Pejatović & Pekeč, 2011, str. 181). Potrebe za obukom se ispituju na tri nivoa, na nivou organizacije, na nivou posla i na nivou pojedinca. To posebno ističemo zato što ćemo kasnije ukazati na probleme koje smo uvideli u radu ustanove u kojoj je istraživanje sprovedeno, a koji se upravo tiču nepostojanja faze ispitivanja obrazovnih potreba. Ako tu fazu posmatramo i iz ugla polaznika obuka, veoma je važno da na obuci usvajamo znanja i razvijamo veštine koje ćemo odmah nakon završene obuke moći da stavimo u upotrebu. Takođe, važno je da se vodi računa i o obrazovnim potrebama koje pojedinac ima i da obukom pokušamo da odgovorimo i na njih, budući da često nije lako uklopiti te potrebe sa potrebama drugih aktera.

Nakon ispitanih potreba, prelazimo na fazu dizajniranja obuke, odnosno na dizajniranje planova i programa obuka. Sada određujemo na koji način ćemo zadovoljiti obrazovne potrebe do kojih smo došli u prvoj fazi. Važno je da se u toj fazi definišu ishodi obuke, odnosno šta će pojedinac biti u stanju da radi nakon završene obuke. Neophodno je da ti ishodi budu vrlo jasno, precizno i sažeto definisani.

Na kraju, u trećoj fazi radimo evaluaciju celokupnog dosadašnjeg procesa. Ono što želimo da ispitamo je „...da li je trening postigao željene efekte, odnosno da li je kod polaznika došlo do očekivane promene u kompetencijama” (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 182). Postoje različiti modeli evaluacije koji u toj fazi mogu da se koriste, koje ovom prilikom nećemo detaljnije kometrisati, ali za sve njih

je važno da budu osmišljeni pre same realizacije obuke, iako se uglavnom sprovede nakon završene obuke.

Pre nego što pređemo na metodološki okvir empirijskog istraživanja, osvrnućemo se još jednom na pojam „obuke”, kako bismo približili naše razumevanje ovog pojma. Za potrebe našeg rada koristimo definiciju do koje smo došli u jednom ranijem istraživanju, a kojom se precizira da se pod obukom podrazumeva „...posebno priređen (dizajniran) proces poučavanja znanjima, veštinama, stavovima i kompetencijama, koji se organizuje sa osnovnim ciljem razvoja veština i kompetencija, zbog čega u programu obuke dominira praktičan rad, vežbanje, višestruko ponavljanje obavljanja radnje, odnosno ponašanja, koje treba usvojiti, kao i druge neophodne faze, a pri čemu se, u domenu ishoda, poseban akcenat stavlja na uspešnost obavljanja stečenih veština i/ili kompetencija” (Pejatović & Pekeč, 2011, str. 177–178). Dakle, obukom možemo sticati različite veštine i kompetencije, ne samo one koje su u vezi sa profesionalnim životom čoveka. To napominjemo bez obzira na to što su u fokusu našeg istraživanja stručne obuke, kojima se stiču veštine neophodne za razvoj radno-profesionalnog života čoveka.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je bio da polaznici obuka za odrasle i stručnjak – andragog, kao nezvisan procenjivač koji je pratio proces realizacije obuke, ispitaju procene kvaliteta izdvojenih aspekata i elemenata stručnih obuka za odrasle. Radi prikupljanja podataka, u ovom deskriptivnom istraživanju korišćena su dva instrumenta: *upitnik za procenjivanje kvaliteta obuke* i *protokol za praćenje toka realizacije obuke*. Upitnik za procenjivanje kvaliteta obuke korišćen je da bi se prikupili podaci o procenama ispitanika o izdvojenim aspektima i elementima stručnih obuka. Upitnik je podeljen u tri celine. Prva celina obuhvata biosocijalne karakteristike ispitanika (pol, godine starosti, nivo obrazovanja i radni status). Druga celina se odnosi na procenjivanje razloga zbog kojih ispitanici pohađaju stručnu obuku. Treći deo upitnika podrazumeva petostepenu skalu za procenu kvaliteta stručne obuke, tačnije procenu njenih određenih aspekata i elemenata. Za praćenje procesa realizacije stručne obuke korišćen je protokol za praćenje toka realizacije obuke. Nezavisni procenjivač je prisustvovao svim obukama koje su razmatrane u našem istraživanju (osam stručnih obuka) i, na osnovu ajtema iz protokola, pratio je tok realizacije obuke i beležio rezultate svojih zapažanja. Protokol sadrži sedam celina: opšti podaci o obuci (koji se odnose na datum i vreme praćenja, da li se prati teorijska ili praktična nastava, dužina trajanja obuke i praćenog termina, broj polaznika itd.); podaci o izvođenju nastave (odnos teorije i prakse

na praćenom terminu, angažovanost polaznika tokom termina itd.); podaci o kadru koji realizuje obuku (stručna osposobljenost kadra, osposobljenost za rad sa odraslima, utisak o vođenju termina itd.); podaci o polaznicima obuke (polna i starosna struktura polaznika, radni status); podaci o prostornim uslovima u kojima se izvodi obuka (tip učionice, veličina, adekvatnost, higijensko-tehnički uslovi itd.); podaci o materijalnim uslovima u kojima se izvodi obuka (opremljenost materijalima za rad, adekvatnost materijala itd.); podaci o praćenju i procenjivanju polaznika (da li se kontinuirano prati rad polaznika, u kojoj formi se realizuje stručni ispit na kraju obuke itd.).

Uzorak ovog istraživanja čine 152 polaznika stručnih obuka za odrasle, koje su realizovane u jednoj od institucija koja se više decenija bavi obrazovanjem odraslih. Podaci su prikupljeni tokom proleća 2016. godine. U tabeli 1 prikazana je struktura uzorka istraživanja po osnovnim biosocijalnim karakteristikama (pol, godine starosti, nivo obrazovanja i radni status).

Tabela 1. Struktura uzorka istraživanja

Biosocijalne karakteristike ispitanika		Frekvencije	Ukupno	Procenti	Ukupno
Pol	Muški	56	152	36,8%	100%
	Ženski	96		63,2%	
Godine starosti	18–30	73	152	48%	100%
	31–45	61		40,1%	
	46 i više	18		11,9%	
Nivo obrazovanja	Nepotpuna i potpuna osnovna škola	5	152	3,3%	100%
	Trogodišnja i četvorogodišnja srednja škola (stručna ili gimnazija)	76		50%	
	Viša škola	30		19,7%	
	Visoko obrazovanje (osnovne, master i doktorske studije)	41		27%	
Radni status	Zaposlen	71	152	46,7%	100%
	Nezaposlen	82		53,3%	

Kao što je već napomenuto, da bismo došli do informacija o procenama kvaliteta obuka, izdvojili smo njene određene aspekte i elemente. Pod aspektima podrazumevamo karakteristike, odnosno određena svojstva obuka, dok elementi predstavljaju konstitutivne delove obuka. Izdvojeni aspekti stručnih obuka su:

1. adekvatnost naziva obuke,
2. potrebe tržišta rada,
3. obrazovne potrebe pojedinca,

4. poznavanje ishoda obuke,
5. doprinos sadržaja obuke ovladavanju poslom,
6. efikasnost stručne obuke i
7. efektivnost stručne obuke.

Izdvojeni elementi stručnih obuka su:

1. fond časova obuke,
2. frekvencija održavanja obuke,
3. broj polaznika na obuci,
4. predavač na obuci (stručnost u radu, sredstva koja koristi),
5. angažovanje polaznika tokom obuke,
6. adekvatnost prostora za realizovanje teorijske nastave,
7. adekvatnost prostora za realizovanje praktične nastave,
8. opremljenost prostora za realizovanje teorijske i praktične nastave materijalima za rad i
9. opremljenost prostora za realizovanje teorijske i praktične nastave opremom za rad.

Tokom istraživanja je praćeno ukupno osam stručnih obuka, čiji je ponuđač i realizator jedna organizacija. Od obuka su obuhvaćene: obuka za manikir sa nadogradnjom noktiju i pedikir, obuka za krojenje i šivenje, obuka iz oblasti mašinstva, obuka za kozmetičara, obuka iz oblasti ugostiteljstva, obuka za masera, obuka za muško-ženskog frizera, obuka za knjigovođu.

Rezultati istraživanja

U tabeli 2 predstavljene su dobijene procene ispitanika o kvalitetu izdvojenih aspekata i elemenata stručnih obuka. Procene nezavisnog procenjivača nisu numerički navedene (kao ocene) već će ti stavovi biti tekstualno objašnjeni u nastavku rada, uz upoređivanje sa dobijenim procenama ispitanika. Ispitanici su u upitniku davali odgovore zaokruživanjem broja od 1 do 5, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje. Ocene su, dakle, gradacijski poređane. Prilikom obrade i analize podataka, petostepena skala je svedena na trostepenu skalu (ocene 1 i 2 u upitniku postale su 1, ocena 3 je postala 2, dok su ocene 4 i 5 u analizi postale 3). Zbog toga je 3 maksimalna ocena prikazana u tabeli.

Tabela 2. Procene ispitanika kvaliteta izdvojenih aspekata i elemenata stručnih obuka

Redni broj	Aspekti i elementi stručnih obuka	Procene ispitanika (aritmetičke sredine)	Frekvencije	Ukupno	Bez odgovora	Procenti
1.	Naziv obuke je adekvatan, odnosno odgovara sadržaju obuke.	2,90	149	152	3	98%
2.	Obuka koju pohađam uvažava potrebe tržišta rada.	2,85	146	152	6	96%
3.	Obuka koju pohađam uvažava moje obrazovne potrebe.	2,81	148	152	4	97,4%
4.	Znam koji su ishodi obuke koju pohađam.	2,79	146	152	7	95,4%
5.	Obuka koju pohađam obuhvata sadržaj koji omogućava da se potpuno ovlada poslom za koji se pripremam.	2,70	145	152	7	95,4%
6.	Mislim da ću ispit na kraju obuke uspešno položiti bez većih problema (procena efikasnosti obuke).	2,85	147	152	5	96,7%
7.	Po završetku obuke biću u stanju da samostalno obavljam posao za koji se osposobljavam (procena efektivnosti obuke).	2,74	146	152	6	96%
8.	Predavač deluje veoma stručno u obavljanju posla za koji se pripremamo.	2,97	146	152	6	96%
9.	Predavač se veoma trudi da nas nauči da obavljamo posao za koji se pripremamo.	2,95	148	152	4	97,4%
10.	Predavač jasno izlaže sadržaj	2,93	147	152	5	96,7%
11.	Predavač u radu koristi adekvatna nastavna sredstva.	2,93	148	152	4	97,4%
12.	Potpuno se angažujemo u toku obuke, ne žaleći truda.	2,9	147	152	5	96,7%

Redni broj	Aspekti i elementi stručnih obuka	Procene ispitanika (aritmetičke sredine)	Frekvencije	Ukupno	Bez odgovora	Procenti
13.	Predavač prati moj rad tokom čitavog trajanja obuke koju pohađam.	2,8	148	152	4	97,4%
14.	Broj polaznika na obuci koju pohađam je adekvatan za nesmetan rad polaznika tokom obuke.	2,79	148	152	4	97,4%
15.	Prostor u kojem se održava obuka opremljen je adekvatnom opremom neophodnom za rad.	2,76	147	152	5	96,7%
16.	Prostor u kojem se održava praktična nastava obuke koju pohađam je adekvatan.	2,74	146	152	6	96%
17.	Prostor u kojem se održava obuka opremljen je adekvatnim materijalima neophodnim za rad.	2,74	146	152	6	96%
18.	Smatram da je fond časova obuke koju pohađam dovoljan kako bi se usvojila znanja i ovladalo veštinama.	2,72	148	152	4	97,4%
19.	Smatram da je broj časova koji se održava na nedeljnom nivou adekvatan.	2,65	145	152	7	95,4%
20.	Prostor u kojem se održava teorijska nastava obuke koju pohađam je adekvatan.	2,61	147	152	5	96,7%

Prvi aspekt stručne obuke koji je izdvojen odnosi se na naziv obuke. Da ispitanici smatraju da je naziv obuka koje pohađaju adekvatan, odnosno da upućuje na sadržaj obuke, govore veoma visoke ocene (aritmetička sredina čak 2,9). Obradom rezultata je primećeno da svi ispitanici koji su davali ocene 3 i niže (u upitniku) pohađaju obuke iz oblasti mašinstva, ugostiteljstva i za masera. Međutim, upravo su nazivi obuka ono na šta nezavisni procenjivač skreće pažnju prilikom iskazivanja svoje procene. Ako zaključujemo samo na osnovu naziva obuke, nije do kraja jasno za šta se obučavaju polaznici tih obuka. Na primer, nije do kraja jasno kojim tehnikama masaže ovladava polaznik obuke za masera. Kada

smo ukazali zaposlenima u ustanovi na taj konkretan problem, njihov odgovor je bio da se ispitanici obukom osposobljavaju za sve tehnike masaže koje postoje. Međutim, uvidom u standard kvalifikacija za zanimanje maser (Agencija za kvalifikacije) i upoređivanjem sa planom i programom obuke u ustanovi, jasno se uočava da se određene tehnike masaže ne izvode na obuci (na primer, hidromasaža, različite vrste aparaturnih masaža). Zato smatramo da je neprihvatljivo da obuka nosi naziv *Obuka za masera* već je neophodno da se u nazivu jasnije definiše za izvođenje kojih tehnika će polaznik biti osposobljen na kraju obuke. Isto je i sa obukama iz oblasti mašinstva i ugostiteljstva. Ali, što se naziva ostalih obuka tiče, tu nemamo komentar, budući da je za svaku obuku jasno za šta se polaznik osposobljava, tako da ne čude veoma visoke ocene dobijene upitnikom.

Visok procenat ispitanika smatra da obuka koju pohađaju uvažava potrebe tržišta rada (aritmetička sredina 2,85). Možemo da se složimo sa njima da zanimanja za koja se oni osposobljavaju mogu da budu tražena na tržištu rada. Ali u ovom slučaju veliki problem predstavlja ispitivanje potreba tržišta rada koje u ustanovi ne postoji. Koje će se obuke organizovati, ne zavisi od potreba koje tržište rada ima za određenim zanimanjima već isključivo od želje i interesovanja polaznika za određene programe. Kao jedan od mogućih razloga takvog delovanja nameće se i tržišna orijentacija ustanova neformalnog obrazovanja u Srbiji, budući da se gotovo sve one finansiraju iz sopstvenih izvora, a to su najčešće jedino sredstva koja dobijaju realizacijom obuka. Zbog toga nas visoke ocene u tom konkretnom slučaju ne čude, budući da na prvi pogled može da izgleda da su zanimanja za koja se ispitanici osposobljavaju tražena na tržištu rada, ali da li je zaista tako, jedino detaljnije istraživanje tržišta može da nam pokaže. Takođe, u vezi sa obrazovnim potrebama, veoma visok procenat ispitanika smatra da obuka koju pohađaju uvažava njihove obrazovne potrebe, što smatramo veoma dobrim, budući da odatle može da potiče njihova motivacija za učenjem i napredovanjem. Ali, skrećemo pažnju na to da, kao što ne postoji ni istraživanje potreba tržišta, ne istražuju se ni obrazovne potrebe ispitanika, odnosno polaznika obuka. Ako govorimo o motivaciji polaznika za pohađanje obuka, čak 22 ispitanika koja su dala ocenu 3 i nižu u najvećem broju slučajeva (16) pohađaju obuku za knjigovođu i može da se pretpostavi da im je neophodan sertifikat o stručnoj osposobljenosti. Jedan od razloga može da bude i da se već bave tim poslom, a da poslodavac od njih zahteva dokaz da su osposobljeni za obavljanje posla, ali mogu da postoje i neki drugi razlozi.

Za nas je bio iznenađujući rezultat da je veoma veliki broj ispitanika dao visoku ocenu na pitanje o ishodima obuke koju pohađaju. Iznenađujući je zato što ustanova nema jasno definisane ishode obuke. O ishodima bi mogli da zaključimo na osnovu plana i programa obuke, međutim ni plan i program obuka

ne postoje već samo iz didaktičkog materijala može da se zaključi koje oblasti se obrađuju. Tako da polaznici zapravo nisu ni imali uvid u ishode obuke. Pripisane visoke ocene možemo da objasnimo time da oni razumeju u globalu zanimanje za koje se osposobljavaju, da razumeju, na primer, da će biti u stanju da obavljaju posao kuvara, ali šta sve spada u posao kuvara, to verovatno ne znaju. Takođe, smatramo da je neophodno da na poleđini sertifikata o stručnoj osposobljenosti, koji polaznici stiču nakon uspešno završene obuke, stoje taksativno navedeni poslovi u okviru zanimanja za koje je polaznik osposobljen.

Zatim, u upitniku je naveden odnos sadržaja koji ispitanici usvajaju i osposobljenosti za obavljanje određenog posla i rezultati su veoma visoke ocene koje su dali ispitanici (aritmetička sredina 2,7). Smatramo da je veoma važno da polaznici imaju pozitivno mišljenje o tome da će ono što uče zaista moći i da upotrebe. Na osnovu uvida u sve didaktičke materijale koji su u upotrebi na stručnim obukama, stiče se utisak da je sadržaj koji polaznici usvajaju adekvatan, ali da bi bilo neophodno da se stalno revidiraju materijali i dodaju novi sadržaji, budući da se konstantno dolazi do novih saznanja u svim oblastima. Na osnovu našeg praćenja realizacije obuka, ali i ispita, zaključili smo sledeće. Polaznici u najvećem broju slučajeva ne pokazuju zavidno teorijsko znanje, dok je praktična veština koju pokazuju znatno bolja. Završni ispit na gotovo svim obukama sastoji se samo iz provere teorijskog dela obuke, dok se ocena za praktični deo obuke daje na osnovu ukupnog rada polaznika tokom obučavanja. Dakle, na samom ispitu ne može ništa da se zaključi o praktičnoj veštini koju su polaznici stekli na obuci. Na polaganju svakog ispita prisutna je tročlana komisija, koja se tada prvi put susreće sa polaznicima, a ne može da oceni njihov praktičan rad objektivno već je procena ostavljena samo predavaču, koji je jedini imao prilike da taj praktičan rad polaznika i vidi. Stavili bismo zamerku na takav način organizacije ispita. Smatramo da ocenjivanje na taj način nije objektivno. Tome bismo još dodali i činjenicu da bi komisija na polaganju ispita uvek morala da bude stručna, odnosno da je čine ljudi koji se bave određenim zanimanjem za koje se polaznik osposobljava. Međutim, u ustanovi u kojoj je realizovano istraživanje to nije slučaj jer komisiju čine zaposleni u ustanovi koji su u tom određenom trenutku slobodni od svojih radnih aktivnosti i raspoloženi da ispit isprate. Na ispitima koje smo mi posetili najviše dve osobe su bile u komisiji, ali najčešće samo jedna, i u oba slučaja osobe (osoba) nisu imale nikakva zaduženja na ispitu, osim administrativnog dela na kraju. Smatramo da je takav način rada vrlo neprofesionalan i da direktno može da utiče na kvalitet kadrova koji se osposobljavaju.

Kao i u prethodnim slučajevima procene aspekata i elemenata stručnih obuka, i u proceni efikasnosti ispitanici su dali veoma visoke ocene. Najniže ocene u upitniku (u proceni efikasnosti stručne obuke) davali su polaznici obuka iz

oblasti ugostiteljstva i mašinstva. Budući da su oni najniže procenili efikasnost obuke, možemo da zaključimo sledeće. U toku praktične nastave iz tih oblasti polaznici su pod nadzorom jednog od zaposlenih na tom radnom mestu u kompaniji u kojoj obavljaju praktičan deo nastave. Taj zaposleni se vodi kao njihov mentor, iako nema nikakvih kvalifikacija da bude mentor na obuci, budući da su to uglavnom zaposleni koji čak nemaju ni stručno obrazovanje iz određene, potrebne oblasti. To su osobe koje nikada nisu radile u nastavi niti su osposobljavane za rad sa odraslima. Zvanični predavač na određenoj stručnoj obuci ni u kom smislu ne učestvuje u realizaciji praktične nastave. Često smo bili u prilici da na tim obukama vidimo da zapravo niko ne obraća pažnju na polaznika niti prati šta on radi, ne uči ga kako se određeni proces obavlja, već pogleda krajnji rezultat i prokomentariše uspeh polaznika u izvršavanju. Stekli smo utisak da su polaznici prepušteni sami sebi i da jedino što mogu da rade jeste da posmatraju starije kolege kako obavljaju određene aktivnosti i da pokušaju da ih imitiraju. Takođe, često se dešavalo da se radni zadaci koji su planom i programom predviđeni uopšte ne obrađuju na praktičnoj nastavi budući da u datom trenutku kompanija nema potrebu za proizvodima koji podrazumevaju obavljanje tih aktivnosti. Možemo da pretpostavimo da su to neki od razloga nižih procena efikasnosti obuka. Ali i pored toga, kao što smo naveli, procene efikasnosti su i dalje veoma visoke.

Poslednji izdvojeni aspekt koji su ispitanici procenjivali jeste efektivnost stručne obuke. Za potrebe našeg rada, govorimo o efektivnosti obuke u smislu osposobljenosti ispitanika da obavlja zadatke za koje se obučavao. Mnogo je načina da se tako shvaćena efektivnost ispita, recimo da se posle određenog vremena poseti radno mesto na kojem polaznik radi i da se praktično, ali i u razgovoru sa nadređenima sazna da li je on adekvatno osposobljen ili nije. Međutim, takav vid analize je prevazilazio naše mogućnosti, tako da smo se odlučili samo za procenu ispitanika, odnosno za njihovo mišljenje o tome da li će moći samostalno da obavljaju posao za koji se osposobljavaju. Kao što možemo da vidimo iz tabele 2, i procene efektivnosti obuke su veoma visoke (aritmetička sredina čak 2,74). Upravo je cilj svake obuke da pruži adekvatna znanja i razvije veštine za obavljanje određenog posla. Dobijeni rezultati vode ka pretpostavci da najveći broj ispitanika smatra da je obuka koju pohađaju kvalitetna i da će ih adekvatno osposobiti za obavljanje posla za koji se pripremaju. Međutim, ni u ovom slučaju, kao ni u prethodno objašnjenim slučajevima procena, ne bismo se složili sa ispitanicima. Smatramo da će ispitanici biti osposobljeni za obavljanje samo onih aktivnosti koje su predviđene planom i programom stručne obuke, ali te aktivnosti nisu dovoljne kako bi oni samostalno obavljali celokupno zanimanje za koje se pripremaju, što je, u ovom slučaju, i cilj stručnog obučavanja.

Kao i u slučaju procene kvaliteta odabranih aspekata stručnih obuka, i kvalitet elementa obuka ispitanici su veoma visoko procenili. U analizi ćemo pokušati da grupišemo slične elemente, budući da smo uočili povezanost između određenih elemenata. Najviše su rangirani elementi koji se odnose na predavača na stručnoj obuci, odnosno na njegovu stručnost, zalaganje na samoj obuci, način izlaganja sadržaja i tako dalje. Na osnovu naših zapažanja, smatramo da su predavači na obuhvaćenim stručnim obukama možda najveća prednost koju ustanova može da ima u odnosu na druge. Međutim, istakli bismo zamerku da nijedan predavač nije posebno osposobljavan za rad sa odraslima. Na pitanje nezavisnog posmatrača da li su nadležni u ustanovi razmišljali o tome da bi trebalo da omoguće predavačima i tu vrstu osposobljavanja/usavršavanja, njihov odgovor je bio da su to uglavnom predavači sa dugogodišnjim iskustvom u radu sa odraslim polaznicima i da im je to iskustvo dovoljno. Iako smatramo da je iskustvo veoma važno, ipak ističemo da bi adekvatnim osposobljavanjem za rad sa odraslima kvalitet rada predavača bio podignut na viši nivo. Takođe, prisustvovanjem pojedinim obukama, zapazili smo dva primera rada predavača koja smatramo neadekvatnim. Prvi primer je na obuci za masera, na kojoj predavač u toku teorijske nastave diktira polaznicima gradivo, koje oni od reči do reči beleže, budući da nemaju obezbeđenu skriptu iz koje mogu da uče. Polaznici su komentarisali da im je takav način rada u najmanju ruku čudan, ali im najviše smeta to što predavač diktira veoma brzo i što ne mogu da stignu da zapišu, a on im ne ponavlja ono što je već rekao nego nastavlja dalje, u šta smo se i sami uverili. Međutim, kada je zaposlenima u ustanovi skrenuta pažnja na taj problem, obezbedili su skriptu, tako da predavač više nije diktirao celokupno gradivo već samo pojedine delove kojih ipak nije bilo u skripti. Drugi primer je obuka iz oblasti ugostiteljstva, na kojoj predavač svakog časa teorijske nastave ponavlja gradivo, odnosno predaje isti sadržaj jer se svakog časa priključuju novi polaznici. Neki od komentara polaznika koje su beležili u upitniku su i: „Jedina stvar koja mi se ne sviđa na ovom kursu je nastava koja se obavlja u zgradi škole, tj. teorijska nastava. Profesor ne obavlja svoj posao kako treba i jedino iz tog razloga ne bih ponovo upisala kurs, niti bih nekom drugom preporučila”, „Na nastavi se profesor često ponavlja i predavanja su iz tog razloga vrlo slična jedna drugima. Jedan od razloga je stalan dolazak novih studenata i predavanja se zbog toga vrte u krug”. Ni u ovom slučaju naša shvatanja o predavačima na stručnim obukama ne podudaraju se sa ocenama polaznika i smatramo da kada je reč o elementima stručne obuke koji se odnose na rad predavača, postoji širok prostor za unapređivanje.

U okviru druge grupe izdvojenih elemenata, ispitanici su procenjivali kvalitet onih elemenata stručne obuke koji se odnose na prostor u kojem se obavljaju teorijska i praktična nastava, odnosno procenjivali su adekvatnost i opremljenost

tih prostorija. Procene ispitanika su i u ovom slučaju veoma visoke. Izuzetak je procena adekvatnosti prostora u kojem se održava teorijska nastava (aritmetička sredina 2,61), što je najniža dobijena vrednost, ali u isto vreme je i ona prilično visoka. Ni u ovom konkretnom slučaju ne bismo se složili sa procenama ispitanika. Prostorije u kojima se održava teorijska nastava uglavnom su vrlo stare, nemaju adekvatnu opremu za regulaciju temperature prostorija i tako dalje. Prema rečima zaposlenih, u te prostorije se nije ulagalo najmanje 20 godina. Što se tiče prostorija za realizaciju praktičnog dela nastave, odnosno onih prostorija koje se nalaze u samoj ustanovi, takođe smatramo da ima dosta mesta za intervenciju. Uglavnom uvek nedostaje adekvatna oprema za rad. Praktična nastava koja se odvija van prostorija ustanove, u nekoj od kompanija sa kojima sarađuju, znatno je kvalitetnija, budući da se obuke odvijaju na samim radnim mestima za koja se polaznici pripremaju, a koja su uglavnom dobro opremljena za izvođenje svih aktivnosti predviđenih planom i programom. U ovom konkretnom slučaju, zamerku bismo uputili samo na način ophođenja osoblja prema polaznicima, budući da su se polaznici često žalili da ne mogu ništa konkretno da urade već im samo služe kao pomoćna radna snaga, koja treba da čisti i obavlja još neke pomoćne poslove.

Poslednja grupa elemenata odnosi se na dužinu trajanja kursa i frekvenciju izvođenja na nedeljnom nivou. Kvalitet tih elemenata stručne obuke polaznici su najniže ocenili, ali opet su to veoma visoke prosečne ocene (aritmetičke sredine 2,72 i 2,65). Kao nezavisni posmatrači, imamo zamerku koja se tiče fonda časova, a to je da fond časova treba uskladiti sa planom i programom obuke. Možda nije loše istaći naše shvatanje da su jedinice koje su obuhvaćene planovima i programima svih obuka vrlo opširne i detaljne i da je tri meseca nedovoljno vremena da se svim predviđenim veštinama ovlada na adekvatan način. Kao posledica uočne neusklađenosti dešava se da se određena poglavlja, odnosno radne aktivnosti, uopšte ne obrađuju.

Zaključna razmatranja

Ulaganje u obrazovanje u današnjim ekonomijama, koje su suočene sa velikim i konstantnim promenama, vidi se kao jedan od najvećih prioriteta svih evropskih država. Sa svoje strane, obrazovanje, između ostalog, treba da obezbedi kvalifikovanu radnu snagu, sposobnu da se sa tim promenama i suoči, da u takvim uslovima funkcioniše i da doprinosi daljem razvoju. Zahtevi tržišta rada se konstantno menjaju, a stručno osposobljavanje upravo treba da pruži adekvatna znanja, veštine i kompetencije, koji će na te zahteve moći da odgovore. Potencijal stručnog obrazovanja odraslih za doprinos razvoju kompetencija svih pojedinaca

posljednjih godina sve više predstavlja fokus obrazovnih politika. Od Kopenhaške deklaracije (European Commission, 2002), Evropska komisija i zemlje potpisnice kao jednu od svojih primarnih aktivnosti navode i partnerski rad sa velikim brojem zemalja u okviru, ali i van Evropske unije. Ta partnerstva imaju cilj da:

1. različitim mehanizmima poboljšaju kvalitet obuka;
2. poboljšaju kvalitet predavača, trenera, instruktora i ostalog stručnog osoblja koje radi u oblasti stručnog osposobljavanja i
3. omoguću da obuke koje se realizuju u svakoj od zemalja budu u skladu sa potrebama tržišta rada (*ibidem*).

Imajući u vidu brzinu promena koje se dešavaju na tržištu rada, utisak je da formalno obrazovanje nije u stanju da ide u korak sa njima. Zato se veliki akcenat stavlja na ustanove neformalnog obrazovanja, koje, ukoliko nude kvalitetno obrazovanje, mogu biti brzi i efikasni isporučiooci radne snage koja je tržištu neophodna.

Osnovna specifičnost istraživanja koje je u ovom radu predstavljeno jeste upoređivanje dva ugla gledanja, odnosno gledanja različitih aktera na isti fenomen, fenomen kvaliteta stručnih obuka. Gotovo da ni u jednom analiziranom slučaju ne postoji poklapanje mišljenja polaznika obuka i nezavisnog procenjivača o njihovom kvalitetu. Pretpostavljamo da postoji više razloga za to. Razumljivo je da je polaznicima važno da obučavanje završe što pre kako bi veoma brzo mogli da se zaposle i primene naučena znanja. Takođe, jedan od razloga mogla bi da bude i tržišna orijentacija ustanova neformalnog obrazovanja, koju smo već pominjali. Kao što možemo da primetimo, u dobijenim rezultatima isprepletale su se tri koncepcije, ili slobodnije orijentacije, u razumevanju kvaliteta. Prva je orijentacija ka kvalitetu koju, rekli bismo, imaju polaznici za koje je najvažnije da ih obuka za kratko vreme dovede do željenog cilja, u ovom slučaju, najčešće do zapošljavanja. Druga je orijentacija institucije, za koju je najveći kvalitet da obuka može da se proda, odnosno da ima potencijalnih polaznika koji su spremni da plate obučavanje. Treća je orijentacija stručnjaka, nezavisnog procenjivača, koji se u procenjivanju kvaliteta obuke rukovodi uvažavanjem ciklusa obuke – teorijskog, ali i praktično proveravanog konstrukta, koji u velikoj meri osigurava efikasnost i efektivnost obuke. Skrećući pažnju na te tri orijentacije, iskrsava nam, uvek prisutno, pitanje – problem, čiju orijentaciju prema kvalitetu treba da podržimo u obrazovanju, u ovom slučaju kada je reč o obučavanju, ili za rešavanje nimalo lakše pitanje kako da se optimalno usklade te tri orijentacije.

Imajući u vidu sve navedeno u našoj analizi, samo smo učvrstili svoje polazne pretpostavke da je neophodno da jedna ustanova neformalnog obrazovanja u

organizaciji stručnih obuka treba potpuno da poštuje ciklus obuke, što pre svega znači da upražnjava sledeće korake.

- Prvo, problem na koji bismo ukazali jeste nepostojanje procesa *ispitivanja obrazovnih potreba*, ni tržišta rada, ni pojedinaca. Kao što smo u radu i objasnili, ispitivanje tih potreba može uticati na dugoročnu konkurentnost ustanove na tržištu. Svesni smo da je to dugotrajan proces koji zahteva mnogo rada, ali smatramo da određene korake ustanova može da preduzme bez većih poteškoća. Jedno od mogućih rešenja je i ostvarivanje saradnje sa Nacionalnom službom za zapošljavanje, koja bi ustanovi obezbeđivala informacije o deficitarnim zanimanjima i obukama za koje postoji potreba na tržištu rada.
- Nakon utvrđivanja postojećih potreba, neophodno je da se temeljno razviju *plan i program* obuke za određeno zanimanje, na osnovu već postojećih standarda kvalifikacija, pri čemu će biti vrlo jasno za šta je osposobljen polaznik nakon završetka obuke. Obuka bi trebalo da traje isti broj sati, odnosno časova, za sve polaznike, bez obzira na broj polaznika u grupi. Budući da planovi i programi obuka u ustanovi u kojoj je istraživanje realizovano u to vreme uopšte nisu postojali već su se iz didaktičkog materijala određivala poglavlja koja će se obrađivati, primarni značaj ima razvijanje planova i programa obuka. Sastavni deo plana i programa su i ishodi obuke, koji bi bili jasno definisani pre početka obuke i dostupni polaznicima. Na taj način bi oni već na samom početku znali šta mogu da očekuju od obuke koju žele da pohađaju, da li im to odgovara ili ne.
- I, samo uslovno, na kraju, detaljno osmišljavanje procesa *evaluacije obuke*, koji je neophodno osmisliti pre samog početka realizacije. Evaluacijom bi trebalo, između ostalog, da se proceni da li su polaznici zaista osposobljeni za ono što je obukom predviđeno. Naravno, trebalo bi ispitati i nivo zadovoljstva polaznika obukom koju pohađaju kako bi se pronašla eventualna mesta za intervenciju, odnosno unapređivanje kvaliteta nastave.

U delu rada u kojem je predstavljen metodološki okvir istraživanja naznačili smo da je prikupljanje podataka o procenama obavljano tokom prve polovine 2016. godine, u vreme kada su tek počeli da funkcionišu mogućnost i sistem za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih.³ U taj proces se ulazilo prijavljivanjem obuke za akreditaciju na nacionalnom nivou.

³ Prvi Pravilnik o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih počeo je da važi od oktobra 2015. godine.

Obuke koje su ušle u uzorak nisu bile akreditovane. *Pravilnikom* kojim je regulisan proces sticanja statusa, kako i njegov naziv pokazuje, postavljeni su određeni predušlovi za akreditaciju obuka i sticanje statusa, i to u odnosu na: program obuke, kompetencije za obrazovni rad sa odraslima kadra koji realizuje obuku, prostor u kojem se obuka odvija i opreme i nastavna sredstva pomoću kojih se obuka realizuje. Takođe, *Pravilnikom* je propisana i procedura za sprovođenje ispita za proveru savladanosti programa obuke. Uspostavljanje tog sistema akreditacije istovremeno obuke i organizacije je, prema našem mišljenju, u najvećoj meri unapredio kvalitet programa obučavanja i kompetencije realizatora obuka, a na osnovu čega se može očekivati i kvalitet realizacije obuke, odnosno procesa obučavanja.

Osim nove verzije *Pravilnika o bližim uslovima...* iz 2021. godine, dalji podsticaj razvijanju sistema kvaliteta akreditovanih obuka i rada JPOA trebalo bi da pruži, ove, 2022. godine, donet *Pravilnik o standardima za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje kvaliteta rada javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih*. Na osnovu postavljenih standarda, jasna je namera zakonodavca da posebno podstiče razvoj kvaliteta u sledećim oblastima: upravljanje sistemom kvaliteta na nivou JPOA; program i proces učenja i postignuća polaznika/kandidata i podrška polaznicima/kandidatima u karijernom i ličnom razvoju (*Pravilnik o standardima...*, 2022, član 2).

Prateći razvoj rada na unapređivanju kvaliteta i stručnih obuka za odrasle i rada organizacija za obrazovanje odraslih (odnosno onih koje u svom opsegu delovanja imaju i tu vrstu aktivnosti), počev od vremena kada smo obavili naše istraživanje, pa nakon uspostavljanja sistema akreditacije obuka i organizacija za sticanje statusa JPOA, do najnovijeg *Pravilnika o standardima...*, mogli bismo da kažemo da se taj razvoj kretao od bezmalo potpunog izostanka brige o kvalitetu obuka i radu organizacije, pa time i nepostojanja mogućnosti za upravljanje kvalitetom, preko dominantne orijentacije na kvalitet programa obučavanja, do onoga što bi tek trebalo da obezbede novodoneti standardi, a to je orijentacija na kvalitet rada organizacije koja nudi programe neformalnog obrazovanja odraslih, zatim procesa obučavanja i pružanja podrške polaznicima pred početak programa, tokom njegove realizacije i nakon završetka obuke. Pređeni put je dugotrajan i složen proces, a ono što je do sada dosegnuto nije njegovo konačno odredište.

Reference

- BURRI, T. (2004). *Eduqua – Manual*. Swiss quality certificate for continuing educations institutions. Thalwil: BfB Bureau for Educational Questions Ltd.
- DESPOTOVIĆ, M. (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.

- EDUCATION AND CULTURE DG (2009). *EQARF – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*.
- EUROPEAN COMMISSION (2002). *The Copenhagen Declaration*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (2018). *Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use* (ISO Standard No. 21001:2018). Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. (2010). *Learning services for non-formal education and training – Basic requirements for service providers* (British Standard International Organization for Standardization Standard No. 29990:2010).
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. (2017). *Learning services outside formal education – Service requirements* (ISO Standard No. 29993:2017). Retrieved from <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:29993:ed-1:v1:en>
- MIMICA, A. I BOGDANOVIĆ, M. (prir.). (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- MITROVIĆ, M. I RADULOVIĆ, L. (2011). Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 135–156). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju.
- PEJATOVIĆ, A. I ORLOVIĆ LOVREN, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
- PEJATOVIĆ, A. I PEKEČ, K. (2011). Evaluacija u sistemu kvaliteta stručnih obuka za odrasle. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 173–188). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu Institut za pedagogiju i andragogiju.
- PEJATOVIĆ, A. (2005). *Obrazovanje i kvalitet života*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- PRAVILNIK O BLIŽIM USLOVIMA U POGLEDU PROGRAMA, KADRA, PROSTORA, OPREME I NASTAVNIH SREDSTAVA ZA STICANJE STATUSA JAVNO PRIZNATOG ORGANIZATORA AKTIVNOSTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (2021). *Službeni glasnik RS*, broj 130/21.
- PRAVILNIK O STANDARDIMA ZA SAMOVREDNOVANJE I SPOLJAŠNJE VREDNOVANJE KVALITETA RADA JAVNO PRIZNATOG ORGANIZATORA AKTIVNOSTI OBRAZOVANJA ODRASLIH (2022). *Službeni glasnik RS*, broj 27/22.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- ZECH, R. (2007). *Learner-Oriented Quality Certification for Further Education Organisations – Guidelines*. Hannover: ArtSet Forschung.

Aleksandra Milićević⁴ Aleksandra Pejatović⁵
Faculty of Philosophy, University of Belgrade

The Quality of Adult Training: Two Perspectives

Abstract: The work examines the issue of adult training quality. Our analysis rests on two perspectives, i.e. evaluations of training quality, which frequently vastly differ from one another, as we are about to see. Both the trainees and independent estimators—andragogues reviewed the quality of the training. The research of training quality has been performed on the basis of double evaluations of certain aspects (properties, traits) and elements (constituent parts) of adult vocational training at an informal educational institution in Belgrade. Following the theoretical analysis of key terms, such as the quality of adult education and adult training, the work presents the methodological framework of the empirical segment of the research, with a more detailed analysis of the achieved results. The analysis prompted us to conclude that examining training quality from the perspective of two different participants results in two very different evaluations and thus perceptions of training quality. Such findings bring us back to certain fundamental questions regarding the quality of (adult) education and highlight the complexity of “measuring” quality and quality management, in that regard. Furthermore, within our final remarks, we presented a pathway to the present development of a quality system for training and organizational work with the status of JPOA (publicly recognized organizer of adult education activities) in Serbia and we additionally highlighted various orientations towards quality in adult education.

Key words: adult education, quality in education, informal education, professional adult education, training.

⁴ Aleksandra Milićević is a PhD student at the Department of Andragogy of the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, senior advisor for the development of education at the Serbian Chamber of Commerce, the Dual Education and Educational Politics Service (aleksandra.milicevic@hotmail.com).

⁵ Aleksandra Pejatović, PhD is Professor at the Department of Pedagogy and Andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade (apejatov@f.bg.ac.rs).