

Vesna Fabian¹
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

Miomir Despotović²
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Konceptualizacija i identifikacija kvaliteta stručnih obuka – pristup usmeren na korisnika³

Apstrakt: Osnovni cilj istraživanja prikazanog u ovom radu jeste da se utvrde dimenzije kvaliteta stručnih obuka i kvaliteta stručnih obuka koju organizuje Nacionalna služba za zapošljavanje Srbije. Kvalitet je definisan kao razlika između opaženog i očekivanog kvaliteta različitih dimenzija obuke. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 306 polaznika. Dobijeni podaci su tretirani faktorskom analizom i izračunavanjem aritmetičkih sredina za percipirani i očekivani kvalitet obuke. Rezultati istraživanja ukazuju na multidimenzionalnost fenomena kvaliteta obuke. Faktorskom analizom je ekstrahovano šest dimenzija (faktora) kvaliteta koji se odnose na nastavno osoblje, prostorne uslove i zaštitu zdravlja, proces obučavanja, opremu i alate korišćene u nastavi, organizaciju obuke i lokaciju na kojoj se obuka realizuje. Rezultati takođe ukazuju na to da je realni tj. „opaženi” kvalitet (usluga) obuke manji od očekivanog, odnosno da su polaznici imali veća očekivanja u odnosu na stručne obuke, naročito u odnosu na proces sticanja stručnih kompetencija i korišćenje opreme i alata.

Ključne reči: kvalitet obuke, stručne obuke, nastavno osoblje, prostorni uslovi i zaštita zdravlja, proces obučavanja, oprema i alati u nastavi, organizacija obuke, lokacija izvođenja obuke.

¹ Vesna Fabian je direktor Sektora za posredovanje u zapošljavanju i planiranju karijere, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (vesna.fabian@yahoo.com).

² Dr Miomir Despotović je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu (mdespoto@f.bg.ac.rs).

³ Rad je sastavni deo doktorske teze *Stručne obuke i položaj pojedinca na tržištu rada*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Uvod

Savremeno tržište karakterišu globalizacija, veoma intenzivan naučno-tehnološki razvoj, posebno upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija, razvoj inovativnih delatnosti, jačanje konkurencije i sl. Zbog sve većeg učešća u stvaranju dobiti i povećanju zaposlenosti, sektor usluga na tržištu dobija sve veći značaj. Podaci pokazuju da je u poslednje tri decenije procenat zaposlenih u sektoru usluga u konstantnom porastu, kako u Evropskoj uniji tako i u Sjedinjenim Američkim Državama (D'Agostino, Serafini, & Ward-Warmedinger, 2006), a da je 70% ukupnog svetskog bruto društvenog proizvoda ostvareno pružanjem usluga (Grnižić, 2007).

Brze i snažne promene na svetskom tržištu dovele su i do značajnih strukturnih promena u uslužnom sektoru, zahtevajući, u prvom redu, unapređenje kvaliteta usluga. Pružanje kvalitetnih usluga ključna je stavka poslovanja na konkurentnom globalnom tržištu. Da bi unapredili i zadržali svoju konkurentnost, akteri na tržištu prinuđeni su da posebnu pažnju posvete kvalitetu usluga. Iako u literaturi ne postoji konsenzus u vezi sa određenjem kvaliteta usluge, uočljivo je da se klijent, tj. korisnik usluge sve češće uzima kao glavno „merilo” kvaliteta. Kvalitetna usluga je usluga koja „zadovoljava potrebe klijenta” (Gržinić, 2007), odnosno usluga koja može da postigne ili nadmaši očekivanja korisnika (Parasurman & Berry, 1988).

Tržišna utakmica, razvoj globalnog tržišta obrazovanja i redukcija njegovog budžetskog finansiranja uzrokovali su promene u funkcionisanju samih obrazovnih ustanova. U potrazi za dodatnim izvorima finansiranja, obrazovne ustanove (dominantno visokoškolske) prihvatile su marketinški pristup merenju i unapređivanju kvaliteta svojih usluga. U takvoj situaciji one su postale zainteresovane ne samo za veštine i sposobnosti sa kojima diplomci izlaze na kraju procesa obrazovanja (Ginsberg, 1991; Lawton, 1992) već i za to kako njihovi studenti procenjuju svoje ukupno obrazovno iskustvo (Bemowski, 1991). Kvalitet usluge obrazovanja posmatra se kao sveobuhvatna percepcija korisnika, kako ishoda obrazovanja, tako i samog obrazovnog procesa koji je sačinjen od kombinacije iskustava stečenih „u” i „van” učionice i koji kao takav doprinosi ishodima obrazovanja (Holdford, 2001). Za razliku od drugih vrsta usluga, u području obrazovanja studenti, odnosno polaznici, kao aktivni učesnici u obrazovnom procesu, postaju deo usluge i isporuke usluge. To dalje znači da kvalitet usluge obrazovanja zavisi od obrazovne ustanove kao pružaoca usluge, ali i od samog polaznika kao korisnika usluge, što merenje kvaliteta usluge čini izuzetno složenim.

Modeli utvrđivanja kvaliteta obrazovanja orijentisani prema korisniku

Za razliku od kvaliteta proizvoda, kvalitet usluga je teško merljiv konstrukt. Korisnicima usluga je teže da procene kvalitet usluge nego kvalitet proizvoda. Razlog za to su određene karakteristike usluga i proces pružanja usluga. Usluge su neopipljive, promenljive, simultano se proizvode i koriste (Schiffman & Kanuk, 2004). Loša se usluga istovremeno i proizvede i koristi (konzumira), pa postoji mala mogućnost da se nešto ispravi u njenoj isporuci.

Specifična priroda samih usluga, njihova raznovrsnost, specifičan odnos pružaoca usluga i klijenta i sl. doprineli su razvoju velikog broja različitih modela procene kvaliteta usluga. Uprkos velikom broju, možemo reći da je suština većine modela u sagledavanju odnosa između *očekivanja* u vezi sa kvalitetom usluge i *percepcije* stvarno pružene usluge. Na osnovu takve konceptualizacije konstruisana je i najčešće primenjivana skala SERVQUAL, koja se zasniva na multidimenzionalnom pristupu fenomenu kvaliteta usluga. Skala tretira pet dimenzija kvaliteta usluge: *vidljive karakteristike* (izgled poslovnih prostorija, oprema i sl.), *pouzdanost* (sposobnost da se ugovorena usluga obavi tačno i precizno), *predusretljivost* (želja zaposlenih da pomognu klijentu uslužujući ga blagovremeno), *poverenje* (znanje zaposlenih i njihova sposobnost da uliju sigurnost) i *empatija* (individualizovan pristup i pažnja koju klijent dobija). Prema mišljenju istraživača (Parasurman & Berry, 1988), te dimenzije kvaliteta se koriste, bez obzira na vrstu usluge, kao kriterijum kada se procenjuje njihov kvalitet.

Iako je skala SERVQUAL jedna od najviše primenjivanih skala za merenje kvaliteta usluge u naučnim, ali i u poslovnim istraživanjima, ona ima i svoje kritičare (Bahia & Nantel, 2000). Neki istraživači su potvrdili sve dimenzije kvaliteta usluge koje skala tretira (Legčević, 2010), dok neki drugi to nisu uspeali, zbog čega je skala pretrpela brojne modifikacije (Mahapatra & Khan, 2007). Ključna zamerka modelu procene kvaliteta SERVQUAL jeste to što ne postoji jedinstvena i opšteprihvaćena definicija očekivanja (Bahia & Nantel, 2000). Iako su istraživači očekivanja tradicionalno posmatrali kao standarde ili referentne vrednosti s kojima se pružena usluga upoređuje, dakle kao normativni standard (Parasurman & Berry, 1988), u studijama novijeg datuma pojavile su se dve dodatne konceptualizacije očekivanja – prognostička očekivanja i adekvatna/minimalna očekivanja (Boulding, Kalra, Staelin & Zeithaml, 1993). Pritom, među autorima ne postoji slaganje koju vrstu očekivanja korisnik primenjuje u oceni kvaliteta usluge, te da li korisnik uvek koristi isti kriterijum. U literaturi se raspon između adekvatnih i normativnih očekivanja često naziva zonom tolerancije (Woodruff, Cadotte &

Jenkins, 1983) pa bi u tom slučaju korisnik usluge kvalitet usluge percipirao kao nezadovoljavajući tek kada je nivo pružene usluge ispod donje granice zone tolerancije. Takođe, problem u istraživanju kvaliteta usluga ogleda se i u činjenici da očekivanja nisu statična, odnosno da se standardi ili referentne vrednosti s kojima se pružena usluga upoređuje tokom vremena menjaju. Kako autori ističu, kada potrošači dobijaju sve bolju i bolju uslugu njihova će očekivanja rasti sve dok ona (unapređena usluga) ne preraste u novu normu, tj. novi standard (Boulding *et al.*, 1993). Postoje i mišljenja da očekivanja tokom vremena ne moraju uvek da rastu, nego mogu i da opadaju (Iacobucci, Grayson, & Ostrom, 1994). Očekivanja kao komponenta skale posebno su kritikovana sa aspekta problema u interpretaciji dobijenih rezultata. Određeni istraživači smatraju da ukoliko očekivanja nisu ispitivana na početku, na njih utiče percepcija. U tom slučaju očekivanja predstavljaju rekonstrukciju prošlosti, te su neminovno pod uticajem percepcije (Gallifa & Batallé, 2010).

Kronin i Tejlor (Cronin & Taylor, 1992) smatraju da korisnici usluga u ocenjivanju dobijene usluge unapred, manje ili više podsvesno, upoređuju percepciju sa svojim očekivanjima, zbog čega je odvojeno merenje očekivanja nepotrebno. Polazeći od tog stava konstruisali su SERVPERF skalu, koja se temelji na potrošačevoj *percepciji izvršenja (pružanja)* usluge, umesto na identifikovanju relacije izvršenje (performance) i očekivanja.

Za procenu kvaliteta usluge u istraživanjima je korišćena i relacija važnost – izvršenje (Angell, Heffernan & Megicks, 2008). Smisao analize izvršenja i važnosti (*importance-performance analysis – IPA*) ogleda se u merenju percepcije potrošača i određivanju važnosti merenih dimenzija kvaliteta usluge (*ibid.*). Uključivanjem važnosti omogućeno je utvrđivanje prioriteta za unapređivanje kvaliteta usluga, budući da se za sve dimenzije kvaliteta utvrđuju izvršenje (pružanje), ali i njihova važnost za korisnika usluga.

Uzimajući to u obzir, možemo uočiti da se u istraživanjima kvaliteta usluga koriste različiti pristupi. Takođe, uočljivo je da se sve češće naglašava da su zahtevi korisnika glavno merilo kvaliteta. Međutim, određeni autori ističu da je za upravljanje kvalitetom važna „interesna perspektiva” korisnika, ali i „interesna perspektiva” drugih subjekata (Owlia & Aspinwall, 1998; Mahapatra & Khan, 2007). Posmatrano iz ugla obrazovanja, to su „interesne perspektive” države, obrazovnih ustanova, učesnika u realizaciji obrazovanja (predavači, instruktori...), kompanija, konkurencije i dr. Sve navedene interesne strane kvalitet određuju iz svoje perspektive, koristeći različite kriterijume i imajući različita očekivanja. Stoga možemo reći da su dileme u vezi sa očekivanjima korisnika usluga zapravo dileme u vezi sa standardom kvaliteta obrazovanja. U kritičkoj

proceni kvaliteta (usluge) obrazovanja opravdano se mogu postaviti su neka od sledećih pitanja: na osnovu kojih merila, standarda i kriterijuma procenjujemo kvalitet obrazovanja, njegov proces i njegove ishode i da li standard ili referentna vrednost može biti očekivanje korisnika usluga budući da se različito razumeju, operacionalizuju i interpretiraju. Uvažavajući opisana ograničenja, smatramo da je korisnikova „interesna perspektiva”, tj. da je razumevanje očekivanja i percepcije korisnika usluge izuzetno značajno za razumevanje kvaliteta obrazovanja (obuke), budući da je „stvarnost” sasvim lični fenomen, utemeljen na ličnim potrebama, vrednostima i iskustvima, te da pojedinci postupaju na temelju svojih opažaja, a ne na temelju „objektivno” datih uslova i stvarnosti. Ono što pojedinac percipira i zamišlja, a ne ono što stvarno jeste, temelj je na kojem se oblikuju njegove odluke, njegovo raspoređivanje slobodnog vremena itd. (Schiffman & Kanuk, 2004). Sagledavanje očekivanja i percepcije kvaliteta usluge od polaznika može doprineti boljem razumevanju participacije odraslih u obrazovnim programima. Posebno se otvara značajan prostor za unapređenje programa i načina njihove realizacije, što omogućuje ostvarivanje boljih obrazovnih i sa zapošljavanjem povezanih rezultata.

Dimenzije kvaliteta obrazovanja kao usluge

Posmatrajući obrazovanje kao uslugu, jedno od ključnih pitanja sa kojim su se istraživači susretali jeste identifikacija različitih dimenzija kvaliteta. Dok je jedan broj istraživača nastojao da primeni skalu SERVQUAL na oblast (visokog) obrazovanja (Gallifa & Batallé, 2010; Legčević, 2010; Stodnick & Rogers, 2008; Smith, Smith & Clarke, 2007), drugi su pokušali da konstruišu skale koje su namenjene isključivo za procenu kvaliteta obrazovanja jer su dimenzije kvaliteta skale SERVQUAL previše apstraktne te ne mogu biti univerzalno primenjive (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Gatfield *et al.*, 1999; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Angell *et al.*, 2008; Sultan & Wong 2010; Jain, Sahney & Sinha, 2013).

U nekim slučajevima (Gallifa & Batallé, 2010), dimenzije kvaliteta inkorporirane u skalu SERVQUAL prilagođene su oblasti obrazovanja tako što su operacionalizovane putem različitih andragoško-didaktičkih elemenata. Dimenzija *vidljive karakteristike* operacionalizovana je kao urednost, funkcionalnost, udobnost, pristupačnost, prostranost prostorija; *pouzdanost* je operacionalizovana putem elemenata koji se odnose na nastavu: raspored, didaktički materijal, sadr-

žaj, veličina obrazovne grupe, struktura kurikuluma, izborni predmeti, kontrola prisutnosti; *predusretljivost* je procenjivana na osnovu brzine i kvaliteta odgovora institucije i zaposlenih, agilnosti u uobičajenim procesima i pažnje posvećene incidentnim situacijama; *poverenje* je procenjivano putem profesionalizma, postignuća nastavnog osoblja u obavljanju zadataka, nastavnog kapaciteta, profesionalnog iskustva i ophođenja nastavnog osoblja, pristupačnosti i ljubaznosti administrativnog osoblja; *empatija* je posmatrana kao kapacitet za razumevanje potreba studenata i sposobnost da im pruži odgovarajući odgovor, fleksibilnost kurikuluma, odgovor na zahteve socijalne sredine, načini participacije studenata i sl. (Gallifa & Batallé, 2010).

Značajan broj istraživanja bio je posvećen identifikovanju specifičnih dimenzija kvaliteta (usluge) obrazovanja zbog činjenice da ono podrazumeva uključenost, aktivnost i kooperaciju korisnika (studenata) u stvaranju produkta usluge, više nego kod drugih vrsta usluga (Jain *et al.*, 2013). U većem broju istraživanja identifikovane su sledeće, specifične, dimenzije kvaliteta usluge obrazovanja:

- reputacija, administrativno osoblje, nastavno osoblje, kurikulum, predusretljivost, fizički dokazi i pristup objektima (LeBlanc & Nguyen, 1997);
- program, reputacija, fizički aspekt/troškovi, karijerne mogućnosti, lokacija, vreme, ostalo (Joseph & Joseph, 1997);
- akademski resursi, kompetentnost, stavovi, sadržaj (Owlia & Aspinwall, 1998);
- nastava, život u kampusu, vođenje i prepoznatljivost (Gatfield *et al.*, 1999);
- vidljive karakteristike, pouzdanost, prilagođenost potrebama studenata i kontakt sa nastavnim osobljem (Li & Kaye, 1999);
- kvalitet predavača, uključenost studenata u proces učenja, sistem socijalne/emocionalne podrške i bibliotečki i IT resursi (Hill *et al.*, 2003);
- neakademski aspekti, akademski aspekti, reputacija, pristup, program i razumevanje (Abdullah, 2006);
- obrazovni ishodi, predusretljivost, fizički objekti, razvoj ličnosti, nastavno osoblje (Mahapatra & Khan, 2007);
- akademski faktor, slobodno vreme, kontakt sa industrijom i troškovi (Angell *et al.*, 2008);
- pouzdanost, efektivnost, sposobnost da se pruži usluga; efikasnost, kompetentnost, poverenje, upravljanje neuobičajenim situacijama, nastavni plan (Sultan & Wong, 2010);

- ulazni kvalitet, kurikulum, objekti/prostorije, kontakt sa industrijom, kvalitet interakcije, pomoćne prostorije, neakademski procesi (Jain *et al.*, 2013).

Lako je uočiti da se najveći broj identifikovanih dimenzija kvaliteta usluge obrazovanja odnosi na sam proces obrazovanja, odnosno na profesionalnu i stručnu osposobljenost nastavnog kadra, programe obrazovanja (kurikulum), lokaciju i materijalno-tehničku opremljenost obrazovnih ustanova.

Kad je reč o nastavnom kadru, apostrofirana je, pre svega, njihova ekspertiza, ali i posedovanje didaktičko-metodičkih veština rada sa polaznicima, kvalitet interakcije sa polaznicima, individualizacija nastave, kontinuirano davanje povratne informacije, razumevanje potreba studenata i spremnost da im se pomogne. U nekim istraživanjima nastavni kadar se posmatra kao najuticajniji faktor kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Nastavni kadar predstavlja veliki potencijal za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, a samim tim i njegovih efekata. Takođe, može da predstavlja i veliki rizik ukoliko se kontinuirano ne usavršava i ne unapređuje kvalitet usluge koju pruža. To posebno dolazi do izražaja u obrazovanju odraslih, u kojem veliki deo realizatora nastave nije profesionalno pripremljen za rad (Dimitrijević, 2016).

Kada je reč o kurikulumu kao dimenziji kvaliteta usluge obrazovanja, istraživanjima je identifikovana potreba njegove povezanosti sa interesovanjima polaznika i potrebama tržišta rada; osim razvoja ličnosti uopšte, posebno je istaknut značaj razvoja komunikacionih veština i veština timskog rada na nastavi (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Hill *et al.*, 2003; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Angell *et al.*, 2008; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010). Na taj način operacionalizovana dimenzija kvaliteta koja se odnosi na kurikulum korespondira sa konceptom zapošljivosti (potrebom tržišta rada za radnom snagom koja poseduje znanja i veštine koja su tržišno relevantna, ali i za generičkim i socijalnim veštinama koje su osnova uspešnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja). Značaj usklađenosti obuka sa potrebama tržišta rada prepoznali su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada (Arandarenko & Krstić, 2008; Ognjenović, 2007; Marjanović, 2015). Njihova osnovna preporuka za unapređivanje efekata obuka u smislu zapošljavanja polaznika odnosila se upravo na obezbeđivanja tržišne relevantnosti obuka.

Istraživanja su, takođe pokazala da kvalitetu usluge obrazovanja doprinose i mesto izvođenja nastave, u smislu lokacije, opremljenosti objekata (radionica, laboratorija, učionica i sl.), njihove prilagođenosti potrebama polaznika – upotreba vizuelnih, auditivnih, tekstualnih i ostalih nastavnih sredstva, primena informacionih tehnologija i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997;

Owlia & Aspinwall, 1998; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Mahapatra & Khan, 2007; Jain *et al.*, 2013).

Osim dimenzija kvaliteta koje se odnose na obrazovni proces, istraživanjima su identifikovane i dimenzije koje se odnose na socijalno partnerstvo i socijalnu „vidljivost” obrazovanja. Tako su identifikovane dimenzije kvaliteta kao što su reputacija, prepoznatljivost, karijerne mogućnosti, kontakt sa industrijom i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Gatfield *et al.*, 1999; Abdullah, 2006; Angell *et al.*, 2008; Jain *et al.*, 2013). Između ostalog, to potvrđuje da bi ishod obrazovanja trebalo da bude „čitljiv” u socijalnoj sredini i među poslodavcima, da omogućava integraciju u svet rada i mobilnost između sveta rada i obrazovanja. Potrebu da ishod obrazovanja bude prepoznatljiv i da pruža karijerne mogućnosti uočili su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada (Martin & Grubb, 2001). Taj zahtev je dodatno izražen u neformalnom obrazovanju, naročito u obrazovnim sistemima u kojima nije uređena oblast sticanja javnih isprava nakon završetka obrazovnog programa, a samim tim je i ograničen karijerni razvoj pojedinca koji taj program završi.

Osim dimenzija kvaliteta koje se odnose na nastavu i na didaktičko-metodičke elemente, istraživanja ukazuju i na dimenzije kvaliteta koje se odnose na način kako je usluga obrazovanja „isporučena” korisnicima. Tako su identifikovane dimenzije kvaliteta kao što su empatija, poverenje, predusretljivost, pouzdanost, kvalitet interakcije, vođenje, sistem socijalne/ emocionalne podrške, spremnost da se pomogne polaznicima, obezbeđivanje brze usluge i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Gatfield *et al.*, 1999; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010). Istraživanje koje je sproveo Hill sa saradnicima upravo pokazuje da je, osim kvaliteta predavača, sistem socijalne/emocionalne podrške polaznicima najuticajniji faktor na percepciju kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Dakle, kvalitet usluge obrazovanja determinisan je ne samo kvalitetom ishoda te sticanjem znanja, veština i kompetencija priznatih i prepoznatljivih na tržištu rada, već i kvalitetom procesa obrazovanja koji podrazumeva uvažavanje intelektualnih, ali i socijalnih i emocionalnih potreba polaznika. Interesantno je da su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada, sa ciljem unapređivanja efekata na zapošljavanje, preporučili obezbeđivanje dodatnih mera podrške za polaznike, ali i za članove njihovih porodica (Martin & Grubb, 2001; Betcherman *et al.*, 2004). To upravo ukazuje na potrebu da se prilikom planiranja obrazovnih programa predvide i mere podrške. Kvalitet „isporuke” obrazovanja podrazumeva i kvalitet pružanja administrativnih i svih drugih „nenastavnih” mera i aktivnosti koje se odnose na pružanje usluge obrazovanja koje su kao posebna dimenzija kvaliteta identifikovane.

vane u istraživanjima (Gallifa & Batallé, 2010; LeBlanc & Nguyen, 1997; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013).

Metodološki okvir istraživanja

Osnovni predmet našeg istraživanja je kvalitet usluge obučavanja. Za razliku od nekih autora, koji su uslugu obrazovanja analizirali u širem smislu obuhvatajući i sam obrazovni proces, ali i ishode obrazovanja (Holdford, 2001), za potrebe ovog istraživanja opredelili smo se za uže shvatanje, tj. za analizu samo onih dimenzije koje se odnose na neposrednu realizaciju obuke, odnosno nastave. Kvalitet usluge obučavanja je identifikovan na osnovu procene polaznika i operacionalno je definisan kao razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta realizacije stručnih obuka.

Osnovni cilj istraživanja je da se utvrde a) različite dimenzije kvaliteta stručnih obuka i b) nivo kvaliteta različitih dimenzija stručnih obuka koju organizuje Nacionalna služba za zapošljavanje Srbije.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je obavljeno na prigodnom uzorku od 306 pojedinaca koji su sa završili stručnu obuku u organizaciji službe za poslove zapošljavanja. U uzorku su muški ispitanici zastupljeni sa 50,5%, a ženski sa 49,5%. Od ukupnog broja ispitanika, 48,4% je starosti između 31 i 50 godina, 35,6% su mladi do 30 godina, a 16,0% su stariji od 50 godina. S obzirom na nivo obrazovanja uzorak ima sledeću strukturu: visokoobrazovani – 13,7%, srednje obrazovanje – 44,1% i nekvalifikovani 42,2%.

Instrument istraživanja

Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja. Za potrebe istraživanja, po ugledu na skalu SERVQUAL, koja se zasniva na multidimenzionalnom pristupu kvaliteta usluga (Parasuraman & Berry, 1988), konstruisan je poseban upitnik sa karakteristikama skale. Reč je o listi pitanja i tvrdnji na koje se odgovara pomoću Likertove petostepene skale (1 – uopšte se ne slažem, 5 – potpuno se slažem). Budući da je kvalitet posmatran kao razlika između realno percipiranog i očekivanog kvaliteta, sve tvrdnje su predstavljene u dve verzije: percepcija realnosti i očekivanja. Kako ne postoje slične studije koje su se bavile identifikovanjem dimenzija kvaliteta usluge obrazovanja odraslih, za potrebe ovog istraživanja dimenzije kvaliteta usluge obučavanja utvrđene su na osnovu pregleda stručne literature o sred-

njem i visokom obrazovanju i konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih. Dimenzije kvaliteta koje su na taj način identifikovane i integrisane u instrument odnosile su se na: lokaciju izvođenja obuke, prostor izvođenja obuke, opremu i alate, predavače i instruktore, program obuke (kurikulum) i proveru obučenosti za rad.

Metrijske karakteristike instrumenta

Pre finalne obrade rezultata sprovedena je procedura identifikovanja osnovnih metrijskih karakteristika instrumenta (pouzdanost, diskriminativnosti i valjanost).

Sve korelacije među ajtemima su umereno visoke, što ukazuje na značajnu internu konzistentnost skale, a time i na njenu pouzdanost. Kako je za sve ajteме Chrombach alfa koeficijent veći od 0,7 i iznosi 0,945, možemo zaključiti da je pouzdanost upitnika *Kvalitet realizacije stručnih obuka* zadovoljavajuća.

Diskriminativnost skale je procenjivana putem Point Biserijske korelacije. Svi dobijeni koeficijenti su iznad vrednosti od 0,3 što ukazuje na dobru diskriminativnost skale.

Provera da li je dobijeni skup podataka prikladan za primenu faktorske analize izvršena je izračunavanjem Kaiser–Meyer–Olkin–Bartlett-ovog testa, čija je vrednost 0,931 (minimum 0,6), što ukazuje na opravdanost primene faktorske analize na dobijeni skup podataka.

Tabela 1: Kajzer–Majer–Oklinov (KMO) i Bartletov test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,931
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6197,362
	df	465
	p	0,000

Rezultati istraživanja

Dimenzije kvaliteta usluge obučavanja

Utvrđivanje latentne strukture prostora upitnika, odnosno provera dimenzionalnosti upitnika, realizovana je primenom analize glavnih komponenti. Kao metoda rotacije izabrana je *Direct Oblimin* rotacija. Na osnovu Kaiser–Guttmanovog kriterijuma i dodatnog izračunavanja dijagrama prevoja (screeplot) ekstrahova-

no je šest faktora kvaliteta usluge obučavanja koji objašnjavaju ukupno 65,90% varijanse. Prva glavna komponenta objašnjava 40,20% ukupne varijanse, druga 9,87%, treća 5,19%, četvrta 4,01%, a peta 3,50% varijanse. Najmanji postotak varijanse objašnjava šesta komponenta – 3,10%. U tabeli br. 2 prikazani su faktori sa pripadajućim ajtemima.

Tabela 2: Faktorska opterećenja za ekstrahovane faktore

Dimenzije	Ajtemi	Faktori					
		1	2	3	4	5	6
Predavači i instruktori $\alpha = 0,872$	Predavačima i instruktorima ste uvek mogli da postavite pitanje, date predlog, poverite se o nekom problemu i sl., ne razmišljajući o posledicama.	0,861					
	Instruktori su vam uvek bili dostupni kada su vam bili potrebni.	0,795					
	Predavači i instruktori su imali razumevanje za vašu životnu i porodičnu situaciju.	0,763					
	U toku nastave udžbenici/priručnici su vam uvek bili dostupni za korišćenje.	0,777					
	Predavači i instruktori su znali kakva su vaša očekivanja od obuke.	0,741					
	U komunikaciji sa predavačima i instruktorima osećali ste se uvaženo i ravnopravno.	0,739					
	Sertifikat o uspešno završenoj obuci dobili su samo polaznici koji su stvarno naučili da rade na novim poslovima.	0,733					
	Predavači i instruktori su vam posebno davali instrukcije ukoliko vam nešto nije bilo jasno.	0,670				-0,31	
	Predavači i instruktori su vas podsticali da na obuci govorite o svom radnom i životnom iskustvu.	0,661					
	Osim praktičnog rada, od koristi su vam bile i informacije koje ste dobili na predavanjima.	0,476					
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja $\alpha = 0,901$	Osvetljenje i klimatski uslovi su bili dobri (ventilacija, grejanje, klima i sl.).		0,834				
	Imali ste obezbedena potrebna zaštitna sredstva i opremu (odela, rukavice i sl.).		0,816				
	Higijenski uslovi su bili dobri.		0,731				

Dimenzije	Ajtemi	Faktori						
		1	2	3	4	5	6	
Oprema i alati $\alpha = 0,913$	Učionice su imale savremen prostor i opremu (mesta za sedenje, table projektore i sl.).	0,31		0,865				
	Radionice su imale savremene mašine i alate.			0,756				
	U radionici ste imali svoj „radni prostor” na kome ste se samo vi obučavali (stolicu za friziranje i sl.).			0,648	0,318			
	Radionice su bile velike i prostrane tako da je bilo dovoljno mesta za sve polaznike.			0,533				
	Imali ste obezbeđene sve alate i repromaterijale potrebne za obučavanje.			0,391				
	Proces obučavanja $\alpha = 0,720$		Novi zanat učili ste tako što ste praktično radili na mašinama, a ne tako što ste gledali kako to neko drugi radi.				0,895	
			Predavači i instruktori su vam otkrivali i neke „tajne cake” u poslu kako da bolje ili lakše uradite nešto.				0,848	
			Umeće da radite na novim poslovima u najvećoj meri ste stekli u toku same nastave, bez mnogo učenja kod kuće.				0,764	0,314
			Ukupan fond časova obuke bio je dovoljan da se kvalitetno obučite da radite na novim poslovima.				0,526	
	Organizacija obuke $\alpha=0,834$		Provera obučenosti za rad većinom je sprovedena zadavanjem praktičnih zadataka.				0,364	
Instrukcije u toku praktičnog rada su bile jasne i razumljive.						0,808		
Predavanja su bila jasna i razumljiva.						0,754		
Nastava je realizovana u skladu sa rasporedom časova, bez iznenadnih prekida ili odgađanja časova.						0,567		
Broj časova obuke u toku jednog dana omogućavao je kvalitetno obučavanje.						0,544		
Posle svake provere obučenosti za rad imali ste uvid u to koliko znate i šta bi trebalo još da unapredite.						0,413		
Lokacija $\alpha=0,711$	U toku dana časovi su održavani u prikladnim terminima.					0,364		
	Obuka je održana na lokaciji sa dobrim saobraćajnim vezama.						0,876	
	Okruženje oko objekta gde je obuka održana bilo je lepo uređeno.						0,476	

U interpretativnom smislu struktura dobijenih faktora je sledeća:

- *predavači i instruktori* – faktor čini deset ajtema koji generalno opisuju odnos koji predavači i instruktori imaju prema polaznicima obuke. Na visokom polu ovaj faktor opisuje nastavnike koji neguju atmosferu poverenja, razumevanja, otvorenosti u komunikaciji, uvažavanja iskustva i očekivanja polaznika, koji su dostupni, usmereni na polaznike i njihove potrebe, koji podstiču aktivnost polaznika i koji su kredibilni (daju korisne informacije i obezbeđuju da sertifikat o uspešno završenoj obuci dobiju samo polaznici koji su ostvarili zadovoljavajuća postignuća);
- *prostorni uslovi i zaštita zdravlja* – faktor definišu tri ajtema koja se odnose na higijenske i mikroklimatske uslove. U oblasti visokih skorova faktor opisuje prostor za obuku sa dobrom higijenom, ventilacijom, grejanjem, klimom i upotrebom zaštitnih sredstva i opreme tokom obuke/nastave;
- *oprema i alati* – pet ajtema koji se odnose na opremu, mašine i alate koji se koriste u toku obučavanja. U zoni visokih faktorskih skorova faktor opisuje situacije učenja u kojima su obezbeđeni svi savremeni alati i neophodni repromaterijali potrebni za obučavanje za sve polaznike;
- *proces obučavanja* – faktor definiše pet ajtema koji se odnose na način obučavanja, tj. na proces sticanja stručnih kompetencija. U zoni visokih skorova faktor opisuje polaznike koji uče putem praktičnog rada, a ne gledajući kako se radi, kojima su nastavnici i instruktori otkrivali „tajne” zanata, a da je sam proces obuke realizovan u ukupnom fondu sati koji je dovoljan za kvalitetnu obučenost i gde je provera postignuća obavljana praktičnim putem;
- *organizacija obuke* – faktor opisuje šest ajtema koji se odnose na organizaciju i realizaciju obuke/nastave. U zoni visokih skorova faktor opisuje praktičnu obuku i nastavu tokom kojih su davane jasne i razumljive instrukcije, gde nije bilo gubljenja i odgađanja časova, sa relevantnim dnevnim opterećenjem časova, odgovarajućim vremenom njihovog održavanja i jasnim uvidom polaznika o tome šta su naučili a šta ne;
- *lokacija obuke* – dva ajtema koja se odnose na mesto na kome se nalazi objekat u kome se obuka realizuje i okruženje u kome se objekat nalazi. U zoni visokih skorova faktor opisuje lokaciju sa dobrim saobraćajnim vezama (lako dostupna) i lepo i uređeno okruženje u kome se objekat za obuku nalazi.

Opisane dimenzije kvaliteta usluge obučavanja u velikoj meri odgovaraju dimenzijama kvaliteta koje su istraživači identifikovali u oblasti usluga srednjeg i visokog obrazovanja (LeBlanc & Nguyen, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998; Li & Kaye, 1999; Hill *et al.*, 2003; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010), iako postoje i određene specifičnosti primerene stručnim obukama čiji je kvalitet i bio predmet istraživanja.

Jedna od specifičnosti jeste faktor *proces obučavanja*, koji se odnosi na način sticanja stručnih kompetencija i na vreme potrebno za njihovo razvijanje i kvalitetno obavljanje poslova za koje su se obučavali. Dimenzija vremena je tek sporadično prepoznata kao važna za kvalitet usluge srednjeg i visokog obrazovanja (Joseph & Joseph, 1997), moguće zbog toga što je u formalnom obrazovanju ono standardizovano i regulisano propisima. Za razliku od toga, u neformalnom obrazovanju trajanje obrazovnog programa nije standardizovano i odraz je politike naručioca ili izvođača obuke. U tom kontekstu ono postaje faktor koji može značajno da utiče na kvalitet usluge obučavanja, posebno ukoliko je analizirano u kontekstu sticanja stručnih kompetencija kako je to i prepoznato u faktoru *proces obučavanja*. Takođe, specifičnost je i to što je uz prostorne uslove u našem istraživanju istaknut i značaj zaštite zdravlja polaznika, što se može dovesti u vezu sa prirodom poslova za koje su polaznici obučavani. Najčešće su to bili zanati koji podrazumevaju obavljanje fizički zahtevnih poslova, za koje su neophodna posebna zaštitna sredstva i oprema (odela, rukavice i sl.). Interesantno je da je, osim faktora koji se odnose na uslugu obučavanja u smislu neposredne realizacije (kadar, prostor, oprema...), kao poseban faktor kvaliteta identifikovana *organizacija obuke*, koja ukazuje na značaj *načina* pružanja usluge obučavanja. U odnosu na srednje i visoko obrazovanje, u kojima je istaknut značaj empatije, poverenja, predusretljivosti, pouzdanosti, obezbeđivanja brze usluge i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998), za obučavanje je važna jasnoća u organizaciji i realizaciji nastave (razumljivost predavanja, instrukcija, povratnih informacija, sprovođenje obuke u skladu sa termin-planom i sl.). To ne iznenađuje ukoliko uzmemo u obzir da su ispitanici iz uzorka u velikoj meri imali završenu samo osnovnu školu, da su bili srednje životne dobi (verovatno su davno izašli iz formalnog obrazovanja), a da se od njih očekuje da za relativno kratko vreme steknu stručne kompetencije da kvalitetno rade na određenim poslovima i tako se integrišu u svet rada.

Svaki faktor (dimenzija) ima Chrombach alfa $> 0,7$, što ukazuje na njihovu visoku internu konzistentnost i visoku pouzdanost. Takođe, između šest faktora postoji slaba korelacija, što ukazuje na njihovu nezavisnost i dobru faktorsku

strukturu, što predstavlja osnovu za njihovo upoređivanje po dimenzijama percipiranog i očekivanog.

Tabela 3: Korelacija faktora

	1	2	3	4	5	6
1	1,000	-,332	-,287	-,387	-,427	-,277
2	-,332	1,000	,338	,362	,113	,138
3	-,287	,338	1,000	,352	,312	,226
4	-,387	,362	,352	1,000	,358	,311
5	-,427	,113	,312	,358	1,000	,307
6	-,277	,138	,226	,311	,307	1,00

Razlike između percipiranog i očekivanog

Kada je reč o kvalitetu usluge obučavanja posmatranog po pojedinačnim dimenzijama, aritmetičke sredine razlika „M” percipiranog i očekivanog kvaliteta mogu da se kreću od -4 do $+4$, pri čemu manja razlika ukazuje na bolji kvalitet usluge. Kao što se vidi u tabeli br. 4, ukupna razlika između percipiranog i očekivanog je veoma mala ($-0,625$), što znači da su polaznici uglavnom dobili ono što su očekivali, mada je sasvim očigledno, s obzirom na maksimalne vrednosti na skali, da su ta očekivanja bila sasvim skromna. Najmanji kvalitet usluge obučavanja evidentiran je u okviru dimenzije *proces obučavanja* ($-1,211$), zatim u okviru dimenzije *oprema i alati* ($-1,007$) i *predavači i instruktori* ($-0,521$). Najveći kvalitet obučavanja dodeljen je dimenziji *lokacija* ($-0,057$). Dimenzije *predavači i instruktori*, *prostorni uslovi i zaštita zdravlja* i *organizacija obuke* po veličini diskrepancije nalaze se između te dve krajnosti. Vrednosti prikazane u tabeli sugerišu da je kvalitet usluga dominantno objašnjen sa kvalitetom koji pružaju predavači i instruktori. O značaju nastavnog kadra za kvalitet obrazovanja svedoče brojna istraživanja, a neka istaživanja nastavnike i instruktore svrstavaju čak u red najuticajnijih faktora na percepciju kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Kao takav, nastavni kadar predstavlja veliki potencijal za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, naročito obrazovanja odraslih, u kojem postoje posebni izazovi prilikom pripreme kadra za obrazovni proces. Prosečne vrednosti kod svih šest dimenzija, kao što se vidi, negativne su, što ukazuje na to da je realni, tj. „opaženi” kvalitet usluga manji od očekivanog, odnosno da su polaznici imali veća očekivanja od stručnih obuka, naročito od procesa sticanja stručnih kompetencija i korišćenja potrebne opreme i alata.

Tabela 4: Kvalitet realizacije stručnih obuka

	N	Min	Max	M	SD
Predavači i instruktori	306	-2,500	0,900	-0,521	0,632
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	306	-4,000	0,670	-0,489	0,813
Oprema i alati	306	-4,000	0,800	-1,007	0,883
Proces obučavanja	306	-3,600	0,200	-1,211	0,746
Organizacija obuke	306	-2,830	0,670	-0,465	0,615
Lokacija	306	-2,500	1,500	-0,057	0,709
<i>Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka</i>	306	-3,110	0,330	-0,625	0,588

Tumačeći rezultate, moglo bi se reći da su očekivanja polaznika u velikoj meri ispunjena kada je reč o predavačima i instruktorima, prostornim uslovima i zaštitom zdravlja u toku nastave, organizacijom obuke i lokacijom izvođenja nastave. Međutim, u samom procesu obučavanja i sticanja stručnih kompetencija i opremi i alatu koji se u tom procesu koriste postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta. Iako utvrđene diskrepancije nisu velike, neophodno ih je smanjiti zbog važnosti tih dimenzija za tok obrazovnog procesa, ali i njegovih ishoda u smislu razvijanja stručnih kompetencija koje polazniku omogućavaju integraciju na tržište radne snage. Međutim, da bi se preduzele neke pouzdane korektivne mere, treba sprovesti dublju analizu i utvrditi kvalitet stručnih obuka uzimajući u obzir vrstu obuke i druge parametre, budući da je moguće da su neke obuke izuzetno nisko ocenjene te da su u velikoj meri uticale na ukupnu ocenu kvaliteta.

Međutim, analizirajući tako postavljen koncept kvaliteta usluga ne možemo a da ne postavimo pitanje da li polaznici kratkotrajnih obuka mogu odrediti „pravi” kvalitet pružene usluge ako im je usluga kratkotrajno bila dostupna. Pretpostavka je da što su korisnici bolje upoznati sa uslugom, to bolje mogu proceniti njen kvalitet, odnosno da učestalost i dugotrajnost korišćenja usluge utiču na procenu kvaliteta. Polazeći od podatka da preko 40% polaznika iz ispitivanog uzorka nema nikakvu kvalifikaciju, da imaju samo završenu osnovnu školu, postavlja se pitanje koje su oni standarde koristili prilikom ocene kvaliteta obuke, kakva su bila njihova očekivanja, sa kojim obrazovnim iskustvom su poredili iskustvo koje su imali tokom obučavanja. Ista se pitanja mogu postaviti i za sve druge polaznike koji nisu pohađali programe obuka, odnosno koji nisu bili korisnici istih ili sličnih usluga. Opisane dileme postoje i u svim drugim istraživanjima i konceptima kvaliteta gde se traži ocena i mišljenje polaznika obuka. Polazeći od značaja koji očekivanja imaju na uključivanje u programe obuka i kasnije na ocenu njihovog kvaliteta, uočljiva je potreba da se upravlja očekivanjima (potencijalnih) korisnika usluga. To otvara veliki prostor za unapređivanje usluge

karijernog vođenja i savetovanja, i to od uključivanja u obuku pa do njenog kraja. Samo u takvim uslovima polaznici mogu predstavljati „meru” i pouzdan izvor za procenu kvaliteta obuke.

Identifikovani jaz između percipiranog i očekivanog u kvalitetu usluge obučavanja otvara prostor za analizu i preduzimanje eventualnih korektivnih mera. Međutim, pre intervencija treba sprovesti dublju analizu i utvrditi kvalitet stručnih obuka uzimajući u obzir vrstu obuke, sociodemografske i obrazovne karakteristike polaznika i druge parametre, budući da je moguće da su neke obuke izuzetno nisko ocenjene te da su u velikoj meri uticale na ukupnu ocenu kvaliteta. Takođe, radi prevazilaženja problema, istraživanje treba sprovesti više godina u kontinuitetu kako bi bilo moguće upoređivati godišnje rezultate, utvrđivati kako je unapređivanje usluga uticalo na percepciju i očekivanja korisnika usluga tokom vremena i utvrđivati efektivnost unapređivanja usluga u odabranim dimenzijama. Za unapređivanje kvaliteta usluge obučavanja bilo bi posebno značajno i ispitivanje percepcije poslodavca kao socijalnih partnera koji zapošljavaju polaznike stručnih obuka, što je svakako predlog i preporuka za buduća istraživanja.

Reference

- ABDULLAH, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569–581.
- ANGELL, R. J., HEFFERNAN, T. W., & MEGICKS, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236–254.
- ARANDARENKO, M., & KRSTIĆ, G. (2008). *Analiza uticaja politike zapošljavanja i aktivnih mera tržišta rada u Republici Srbiji 2003–2007*. Beograd: Vlada republike Srbije, Tim potpredsednika Vlade za implementaciju Strategije za smanjenje siromaštva.
- BAHIA, K., & NANTEL, J. (2000). A reliable and valid measurement scale for the perceived service quality of banks. *international journal of bank marketing*, 18(2), 84–91.
- BEMOWSKI, K. (1991). Restoring the pillars of higher-education. *Quality progress*, 24(10), 37–42.
- BETCHERMAN, G., DAR, A., & OLIVAS, K. (2004). *Impacts of active labor market programs: New evidence from evaluations with particular attention to developing and transition countries*. Social Protection Discussion Paper Series No 402, World Bank.
- BOULDING, W., KALRA, A., STAELIN, R., & ZEITHAML, V. A. (1993). A dynamic process model of service quality: from expectations to behavioral intentions. *Journal of marketing research*, 30(1), 7–27.
- CRONIN JR, J. J., & TAYLOR, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *The journal of marketing*, 55–68.

- D'AGOSTINO, A., SERAFINI, R., & WARD-WARMEDINGER, M. E. (2006). Sectoral explanations of employment in Europe—the role of services.
- DIMITRIJEVIĆ, LJ. (2016). Sistem kvaliteta kao faktor unapređivanja efektivnosti i efikasnosti obrazovanja odraslih (neobjavljena doktorska teza). Filozofski fakultet, Beograd.
- GALLIFA, J., & BATALLÉ, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156–170.
- GATFIELD, T., BARKER, M., & GRAHAM, P. (1999). Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an Australian and international student perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 239–252.
- GINSBERG, M. B. (1991). Understanding Educational Reforms in Global Context: Economy. *Ideology and the state*.
- GRŽINIĆ, J. (2007). Concepts of service quality measurement in hotel industry. *Ekonomska misao i praksa*, (1), 81–98.
- HILL, Y., LOMAS, L., & MACGREGOR, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15–20.
- HOLDFORD, D. (2001). Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65(2), 125.
- HOLDFORD, D., & WHITE, S. (1997). Testing commitment-trust theory in relationships between pharmacy schools and students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 61(3), 249–256.
- IACOBUCCI, D., GRAYSON, K. A., & OSTROM, A. L. (1994). The calculus of service quality and customer satisfaction: theoretical and empirical differentiation and integration. *Advances in services marketing and management*, 3(1), 1–68.
- JAIN, R., SAHNEY, S., & SINHA, G. (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25(3), 276–294.
- JOSEPH, M., & JOSEPH, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality assurance in education*, 5(1), 15–21.
- LAWTON, S. B. (1992). Why restructure?: an international survey of the roots of reform 1. *Journal of Education Policy*, 7(2), 139–154.
- LEBLANC, G., & NGUYEN, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72–79.
- LEGČEVIĆ, J. (2010). Quality gap of educational services in viewpoints of students. *Ekonomska misao i praksa*, (2), 279–298.
- LI, R. Y., & KAYE, M. (1999). Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions. *Innovations in Education and Training International*, 36(2), 145–154.
- MAHAPATRA, S. S., & KHAN, M. S. (2007). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205–217.

- MARJANOVIĆ, D. (2015). Active Labour Market Programme Impact Assessment – The impact of three programmes implemented by the National Employment Service of Serbia. ILO.
- MARTIN, J. P., & GRUBB, D. (2001). What Works and for Whom: A Review of OECD Countries' experiences with active labour market policies. *Swedish economic policy review*, 8(2), 9–56.
- OGNJENović, K. (2007). Ocena neto efekata aktivnih mera na tržištu rada. Beograd: Institut za ekonomska i socijalna istraživanja.
- OWLIA, M. S., & ASPINWALL, E. M. (1998). A framework for measuring quality in engineering education. *Total Quality Management*, 9(6), 501–518.
- PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V. A., & BERRY, L. L. (1988). Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of Service Quality. *Journal of retailing*, 64(1), 41–50.
- SCHIFFMAN, L. G., & KANUK, L. L. (2004). *Ponašanje potrošača*, MATE.
- SMITH, G., SMITH, A., & CLARKE, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality assurance in education*, 15(3), 334–351.
- STODNICK, M., & ROGERS, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115–133.
- SULTAN, P., & WONG, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126–143.
- WOODRUFF, R. B., CADOTTE, E. R., & JENKINS, R. L. (1983). Modeling consumer satisfaction processes using experience-based norms. *Journal of marketing research*, 296–304.

Vesna Fabian⁴

Ministry of Education, Science and Technological Development
of the Republic of Serbia

Miomir Despotović⁵

Faculty of Philosophy, University of Belgrade

Conceptualisation and Identification of Professional Trainings Quality – Approach Targeted at User

Abstract: Main purpose of the research demonstrated in this work is the determination of quality dimensions of professional trainings and professional trainings quality organized by National Employment Service of Serbia. The quality is defined as the mismatch between the perceived and expected quality of various dimensions of training. The research is undertaken on the sample of 306 attendants. The obtained data are treated through factorial analysis and calculation of arithmetic middle for perceived and expected quality of training. The research results indicate the multidimensionality of phenomenon of training quality. Using the factorial analysis, it is extracted six dimensions (factors) of quality related to teaching staff, conditions of facility and health protection, teaching process, equipment and tools used in the teaching process,⁶ trainings organisation and location of performed training. The results also show that real, so-called “perceived” quality (of service) of training is lower than the expected, i.e. that the attendants had higher expectations regarding professional trainings, especially regarding the process of acquiring professional competencies and use of equipments and tools.

Key words: quality of training, professional trainings, teaching staff, conditions of facility and health protection, teaching process, equipment and tools in teaching process, training organisation, location of performed training.

⁴ Vesna Fabian is a Director of the Sector for Job Placement and Career Planning, Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

⁵ Miomir Despotović, PhD is Professor at the Department for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.

⁶ The paper is a part of the doctoral thesis of *Professional training and the position of an individual in the labor market*, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.