

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Vesna Đ. Fabian

STRUČNE OBUKE I POLOŽAJ POJEDINCA
NA TRŽIŠTU RADA

Istraživanje na primeru Srbije

doktorska disertacija

Beograd, 2018

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Vesna Đ. Fabian

VOCATIONAL TRAININGS AND THE
POSITION OF THE INDIVIDUAL IN THE
LABOR MARKET

The Case of Serbia

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018

Mentor:

dr Miomir Despotović, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Šefika Alibabić, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet

dr Aleksandra Pejatović, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet

Datum odbrane doktorske disertacije:

STRUČNE OBUKE I POLOŽAJ POJEDINCA NA TRŽIŠTU RADA

REZIME

Osnovni cilj ove disertacije odnosi se na identifikovanje kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i njihove moguće povezanosti sa promenom položaja pojedinca na tržištu rada. U istraživanju je korišćen neeksperimentalni metod, pri čemu osnovni merni instrument čini baterija instrumenata sačinjena od više vrsta skala i upitnika.

Rezultati upućuju da su očekivanja polaznika u velikoj meri ispunjena kada je reč o kvalitetu realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, osim samog procesa obučavanja i sticanja stručnih kompetencija, te opremi i alatu koji se u tom procesu koriste. Ocene kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja variraju u zavisnosti od vrste stručne obuke, mada je stručna savetodavna podrška u vidu povezivanja pojedinca sa potrebama tržišta rada kod svih analiziranih stručnih obuka bila nedovoljna i to u svim fazama realizacije stručne obuke. Takođe, uključivanje nezaposlenih u mere aktivne politike tržišta rada, u velikoj meri nije bilo zasnovano na uvažavanju ključnih resursa pojedinca kao što su stečene kvalifikacije, radno iskustvo i motivacija, koji ujedno predstavljaju jedne od najznačajnijih determinanti u procesu procene zapošljivosti i procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada. Kada je reč o odnosu kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i položaja pojedinca na tržištu rada rezultati upućuju da kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka predstavlja značajan determinantu položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da se može razumeti ne samo kao važan faktor koji je u funkciji unapređivanja zapošljivosti i zaposlenosti pojedinca, već i kao uspešan prediktor položaja pojedinca na tržištu rada uključujući i nezaposlenost i neaktivnost.

Ključne reči: kvalitet, kratkotrajne stručne obuke, zapošljivost, zaposlenost, nezaposlenost, neaktivnost.

Naučna oblast: Andragogija

Uža naučna oblast: Andragogija – andragogija rada

UDK

VOCATIONAL TRAININGS AND THE POSITION OF THE INDIVIDUAL IN THE LABOR MARKET

SUMMARY

This dissertation aims to identify the quality of short-term vocational trainings and their possible link with the change of the position of the individual in the labor market. In the research the non-experimental method was used. The basic measuring instrument is a battery of instruments made up of several types of scales and questionnaires.

The results indicate that the trainees' expectations are largely fulfilled when it comes to the quality of the realization of short-term vocational trainings, with the exception of the process of training and acquiring vocational competences itself, and the equipment and tools used in the process. The assessment of the quality of career guidance and counseling services varies depending on the type of vocational training, although professional advisory support in terms of linking the individual to the needs of the labor market in all analyzed vocational trainings was insufficient at all stages of the realization of vocational trainings. Also, the involvement of the unemployed in active labor market policy measures was largely not based on the key resources of an individual such as acquired qualifications, work experience and motivation, which at the same time represent one of the most significant determinants in the process of assessing employability and the individual's "distance" from the labor market. When it comes to the relation between the quality of short-term vocational trainings and the position of an individual in the labor market, the results indicate that the quality of short-term vocational trainings is a significant determinant of the position of an individual in the labor market, that is, it can be understood not only as an important factor in the function of improving employability and employment of an individual, but also as a successful predictor of the position of an individual in the labor market, including unemployment and inactivity.

Key words: quality, short-term vocational trainings, employability, employment, unemployment, inactivity.

Scientific field: Andragogy

Narrow scientific field: Andragogy – Andragogy of Work

UDC

SADRŽAJ

UVOD.....	10
I. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	12
1. Karakteristike savremenog sveta rada.....	13
1.1 Implikacije tehnološkog razvoja na zapošljavanje i obrazovanje.....	18
2. Položaj pojedinca na tržištu rada.....	20
2.1 Radna angažovanost i nivo aktiviteta pojedinca.....	20
2.2 Zapošljivost kao karakteristika (konkurentnost) pojedinca i/ili tržišta rada.....	23
2.2.1 Zapošljivost kao karakteristika (konkurentnost) pojedinca.....	25
2.2.2 Zapošljivost kao karakteristika (konkurentnost) pojedinca i tržišta rada.....	34
3. Obrazovanje i obuke i položaj pojedinca na tržištu rada.....	38
3.1 Karakteristike (stručnog) obrazovanja i obuka.....	38
3.2 Obrazovanje i položaj pojedinca na tržištu rada.....	41
3.3 Obuke i položaj pojedinca na tržištu rada.....	43
3.3.1 Obuke kao mera aktivne politike tržišta rada.....	43
3.3.2 Efekti obuka na položaj pojedinca na tržištu rada.....	49
4. Kvalitet (andragoško-didaktička relevantnost) obuka i položaj pojedinca na tržištu rada.....	53
4.1 Kvalitet realizacije (usluge) obrazovanja/obučavanja i položaj pojedinca na tržištu rada.....	55
4.2 Usluga karijernog vođenja i savetovanja i položaj pojedinca na tržištu rada.....	61
4.3 Karakteristike (dizajn) obuka i položaj pojedinca na tržištu rada.....	66
4.4 Andragoške karakteristike polaznika obuka i njihov položaj na tržištu rada.....	76
II. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	79
1. Predmet istraživanja.....	80
2. Cilj istraživanja.....	81
3. Zadaci istraživanja.....	81
4. Varijable istraživanja i njihova deskripcija.....	84
5. Hipoteza istraživanja.....	91
6. Populacija, uzorak i organizacija istraživanja.....	92
7. Metod, tehnike i instrument istraživanja.....	97
8. Statistička analiza.....	100

III. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA..... 102

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA 103

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka 103
 - 1.1 Dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka 103
 - 1.2 Razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka 108
 - 1.3 Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka na nivou pojedinačne stručne obuke 118
2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja..... 133
 - 2.1 Dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja..... 133
 - 2.2 Razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja 136
 - 2.3 Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja na nivou pojedinačne stručne obuke 141
3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka 150
 - 3.1 Fond časova stručnih obuka..... 150
 - 3.2 Vrste stručnih obuka 152
4. Andragoške karakteristike polaznika 159
 - 4.1 Srodnost radnog iskustva sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka 159
 - 4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka 162
 - 4.3 Motivi polaznika za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku 165

POLOŽAJ POJEDINCA NA TRŽIŠTU RADA PO ZAVRŠETKU KRATKOTRAJNE STRUČNE OBuke 168

1. Zapošljivost polaznika po završetku kratkotrajne stručne obuke 168
2. Radni status polaznika po završetku kratkotrajne stručne obuke 172

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I ZAPOS LJIVOST..... 174

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost 174
2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zapošljivost 175
3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost 177
 - 3.1 Fond časova stručne obuke i zapošljivost..... 177
 - 3.2 Vrste stručnih obuka i zapošljivost..... 177
4. Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost 178
 - 4.1 Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zapošljivost 178
 - 4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zapošljivost 179

4.3	Motivi polaznika za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i zapošljivost	180
5.	Socio - demografske karakteristike polaznika i zapošljivost	181

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I ZAPOSLENOST 183

1.	Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost.....	183
2.	Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenost.....	185
3.	Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost	186
3.1	Fond časova i zaposlenost	186
3.2	Vrste stručnih obuka i zaposlenost	186
4.	Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost	189
4.1	Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost.....	189
4.2	Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost.....	191
4.3	Motivi polaznika za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i zaposlenost.....	192
5.	Socio - demografske karakteristike polaznika i zaposlenost.....	193

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I ZAPOSLENOST NA NOVIM POSLOVIMA 197

1.	Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima ..	197
2.	Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenost na novim poslovima .	199
3.	Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima.....	200
3.1	Fond časova i zaposlenost na novim poslovima	200
3.2	Vrste stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima.....	201
4.	Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima	203
4.1	Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost na novim poslovima	204
4.2	Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost na novim poslovima	205
4.3	Motivi polaznika za uključivanje u stručnu obuku i zaposlenost na novim poslovima	206
5.	Socio - demografske karakteristike polaznika i zaposlenost na novim poslovima	208

KVALITET KRATKOTRANIH STRUČNIH OBUKA I NEZAPOSLENOST 212

1.	Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenost.....	212
2.	Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i nezaposlenost	213
3.	Karakteristike stručnih obuka i nezaposlenost	213
3.1	Fond časova stručne obuke i nezaposlenost	213

3.2	Vrste stručnih obuka i nezaposlenost.....	214
4.	Andragoške karakteristike polaznika i nezaposlenost.....	216
4.1	Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i nezaposlenost.....	216
4.2	Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje organizovana stručna obuka i nezaposlenost.....	218
4.3	Motivi za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i nezaposlenost	218
5.	Socio - demografske karakteristike polaznika i nezaposlenost	219

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I NEAKTIVNOST NA TRŽIŠTU

RADA 223

1.	Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnost.....	223
2.	Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i neaktivnost	224
3.	Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnost.....	224
3.1	Fond časova stručne obuke i neaktivnost	224
3.2	Vrste stručnih obuka i neaktivnost	225
4.	Andragoške karakteristike polaznika stručnih obuka i neaktivnost	226
4.1	Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje se organizuje stručna obuka i neaktivnost.....	226
4.2	Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje se organizuje stručna obuka i neaktivnost.....	227
4.3	Motivi za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i neaktivnost	228
5.	Socio - demografske karakteristike polaznika i neaktivnost	229

PREDIKCIJA POLOŽAJA POJEDINCA NA TRŽIŠTU RADA 233

1.	Predikcija zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke	234
2.	Predikcija zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke.....	239
3.	Predikcija zaposlenosti polaznika na novim poslovima po završetku stručne obuke ..	242
4.	Predikcija nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke	246
5.	Predikcija neaktivnosti polaznika po završetku stručne obuke	249

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA..... 252

LITERATURA 261

PRILOG 275

BIOGRAFIJA AUTORA..... 282

Izjava o autorstvu..... 283

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada 284

Izjava o korišćenju 285

UVOD

Poslednjih godina na tržištu radna u Republici Srbiji zabeležen je rast zaposlenosti, povećanje aktivacije i smanjenje nezaposlenosti stanovništva (Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za 2017; Program ekonomskih reformi za period od 2017. do 2019.godine). Međutim, uprkos pozitivnim trendovima, tržište rada i dalje odlikuje veliki broj neformalno zaposlenih u ukupnoj zaposlenosti, visoka strukturna nezaposlenost, rodna neravnopravnost na tržištu rada, kao i ograničena sredstva za mere aktivne politike zapošljavanja. Tome treba dodati i problem neusklađenosti ljudskog kapitala u odnosu na društvene i ekonomske potrebe, neuređen sistem kvalifikacija koje se stiču obrazovanjem, otežanu pokretljivost radne snage i sl. (*ibid.*).

Lošije performanse tržišta rada istraživači su često objašnjavali nedovoljno fleksibilnim tržištem rada (Layard, Nickell & Jackman, 1991; Lindbeck, 1996; Blanchard & Wolfers, 1999). Međutim, empirijski dokazi ne daju jedinstvenu potvrdu ove teze (Arandarenko, 2004; Avdagić & Salardi, 2013), te se u kontekstu politike i performansa tržišta rada sve više ističe značaj obrazovanja, odnosno njegove interakcije sa drugim politikama i institucijama tržišta rada (Avdagić, 2014). Određeni autori idu i korak dalje ističući značaj kvaliteta obrazovanja, odnosno da je za ekonomski rast i razvoj kvalitet obrazovanja daleko značajniji od kvantiteta (Kulić, 2011).

Značaj kvaliteta obrazovanja ističe se i u strateškim dokumentima gde se obrazovanje odraslih posmatra kao jedan od ključnih instrumenata za razvoj ekonomije zasnovane na znanju koja je u stanju da obezbedi zaposlenost stanovništva. Shodno tome uloga i funkcija obrazovanja odraslih, odnosno njegova misija definisana je u prvom redu kroz prizmu potreba tržišta rada, zapošljavanja, zapošljivosti, unapređenja socijalne kohezije, konkurentnosti, fleksibilnosti i mobilnosti radne snage i sl. Od obrazovanja odraslih tj. obučavanja očekuje se da za relativno kratko vreme, omogući pojedincu da stekne potrebna znanja, veštine i kompetencije, postane zapošljiv, da po završetku obuke naučeno stavi u funkciju i tako unapredi svoj položaj na tržištu rada.

U praksi u cilju povećanja zapošljivosti i zaposlenosti specifičnih kategorija nezaposlenih u Republici Srbiji (kao i u većini zemalja sveta) sprovode se programi i mere aktivne politike tržišta rada (APTR), uključujući i programe dodatnog obrazovanja i obuka. Kako se za njihovu realizaciju izdvajaju značajna finansijska sredstva postavlja se pitanje

njihove efikasnosti i opravdanosti. Uopšteno posmatrajući, u literaturi je najčešće analizirana efikasnost mera (učinak na zapošljavanje učesnika) i isplativost njihovog sprovođenja. Posmatrano sa aspekta efikasnosti obuka, međunarodne i evaluacije u Republici Srbiji daju protivurečne rezultate (Ognjenović, 2007; Arandarenko & Krstić, 2008; Lehmann, 2010; Marjanović, 2015). Sa druge strane, kada je o troškovima reč, rezultati međunarodnih evaluacija ukazuju da su obuke jedna od najskupljih mera APTR (Lehmann, 2010).

Interesantno je da uprkos velikom broju različitih evaluacija gotovo da nisu realizovana istraživanja koja su za predmet imala ispitivanje povezanosti kvaliteta sprovedenih obuka i njihovih efekata na unapređivanje položaja polaznika na tržištu rada. Shodno tome izostala su i objašnjenja o razlozima za protivurečne rezultate o efektima obuka kao što izostaju i odgovori na pitanje kakve bi obuke trebale da budu da bi radna snaga bila kompetentnija i zapošljivija.

U skladu sa navedenim, u prvom delu istraživačkog rada pokušali smo da identifikujemo četiri dimenzije kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka: kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja, kvalitet pojedinih karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika. Takođe, predmet našeg interesovanja bio je i položaj polaznika na tržištu rada nakon završetka kratkotrajnih stručnih obuka, odnosno da li su kratkotrajne stručne obuke sprovedene kao mera APTR unapredile položaj nezaposlenih na tržištu rada te tako ispunile svoj cilj definisan strateškim dokumentima. Pokušali smo da sagledamo da li je sticanje znanja i veština unapredilo sigurnost na tržištu rada, kao i da li su kratkotrajne stručne obuke dovoljan nivo „intervencije/podrske“ da bi se nezaposleni integrisali u svet rada.

U drugom delu istraživanja pokušali smo da utvrdimo da li postoji povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada u pravcu veće zapošljivosti, zaposlenosti, ali i nezaposlenosti i neaktivnosti.

U trećem delu istraživanja tragali smo za odgovorom na pitanje da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti položaj pojedinca na tržištu rada nakon završene stručne obuke posmatrano iz perspektive zapošljivosti pojedinca, njegove zaposlenosti, nezaposlenosti i neaktivnosti.

I. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Karakteristike savremenog sveta rada

Snažne tehnološke i ekonomske promene koje karakterišu savremeno doba sa sobom su donele brojne promene gotovo u svim sferama života. One su posebno prisutne u svetu rada koji danas, pored ostalog, karakterišu: globalna kompetitivnost na tržištu rada, razvoj ekonomije znanja kao nove ekonomske paradigme, porast broja poslova čije obavljanje zahteva više nivoa obrazovanja, nemogućnost osiguranja pune zaposlenosti, narastajuća nezaposlenost, razvoj koncepta fleksigurnosti i na njemu zasnovanog koncepta zapošljivosti i sl. (Pejatović & Orlović Lovren, 2014).

Poslednjih decenija svedoci smo sve veće međuzavisnosti svetskog društva, odnosno *globalizacije*. Povezanost u jednu globalnu privredu dovodi do toga da događaji u nekom delu sveta imaju neposredne uticaje i posledice u drugim delovima ili čak celom svetu. U najširem smislu globalizacija je ekonomsko-politička misao (filozofija) koja ima implikacije na društvene, ekonomske, ekološke, kulturne i obrazovne odnose, pa i na život pojedinaca i društvenih grupa (Savićević, 1998). U užem smislu globalizacija se posmatra kao proces ubrzanja ekonomskih i finansijskih tokova, kao "liberalizacija, odnosno smanjenje trgovinskih barijera, ukidanje ograničenja za direktne strane investicije, smanjenje kontrole kapitala i ukidanje viznih prepreka" (Vuletić, 2009:16). Globalna ekonomska međuzavisnost i umreženost svoju refleksiju imala je i na svet zapošljavanja i obrazovanja. Povezanost, stvaranje zajedničkog prostora za zapošljavanje pospešila je mobilnost radne snage, a samim tim i potrebu za harmonizacijom sistema obrazovanja. Uspostavljanjem Evropskog okvira kvalifikacija razvijen je zajednički evropski referentni okvir koji povezuje nacionalne sisteme kvalifikacija i deluje kao alat za upoređivanje, odnosno lakše razumevanje i tumačenje kvalifikacija među različitim državama i obrazovnim sistemima u Evropi (European Communities, 2008).

U kontekstu globalizacije i globalne kompetitivnosti na međunarodnom tržištu rada, u kontekstu promene same suštine poslova koji postaju sve složeniji i zahtevniji, ljudski kapital je prepoznat kao daleko najvažnija forma kapitala, važniji je od mašinerija, fabrika, finansija (Becker, 2002). To je dovelo do razvijanja nove ekonomske paradigme - "*ekonomije znanja*". To je "takva ekonomija u kojoj je veliki deo radne snage uključen ne više u fizičku proizvodnju i raspodelu materijalnih dobara, već u njihovo dizajniranje, razvoj, tehnologiju, marketing, prodaju i održavanje" (Gidens, 2007:382). S obzirom da je znanje najznačajniji resurs na kojem je zasnovana nova ekonomija, u njenom središtu sada je „radnik znanja“ - čovek sa svojim znanjima, veštinama, kompetencijama, talentom, kreativnošću, stvaralaštvom

(Gidens, 2009; Keely, 2010), a tradicionalni resursi i tehnologija su samo sredstvo za realizaciju konkurentne prednosti bazirane na znanju. U kontekstu nove ekonomije centralno pitanje konkurentnosti kompanije na tržištu je zapravo pitanje njenog potencijala da kreira, koristi, unapredi i prenese znanje, a radnik se više ne posmatra kao trošak, već kao stvaraoc nove vrednosti u koga se mora ulagati. Informaciona era pred radnika (“radnika znanja”) postavila je ne samo zahteve za novim znanjima i veštinama, već je istovremeno i omogućila njihovo sticanje u vremenu koji mu odgovara, na način na koji on to želi. Danas je moguće učiti pretraživanjem interneta koji omogućava pristup najrazličitijim dokumentima, stručnoj i drugoj literaturi; moguće je korišćenje brojnih veb alata kao što su viki, blog, RSS i podcast, alati za razmenu multimedije (eng. Media Sharing Tools), alati za označavanje stranica (eng. Page Bookmarking Tools), alati za socijalno povezivanje (eng. Social Networking Tools), alati za komunikaciju (eng. Communication Tools), alati za saradnju i uspostavljanje virtuelnih zajednica (eng. Coolaborative and Community Duilding Tools), alati za izradu sadržaja i organizaciju informacija (eng. Online Productivity and Organization Tools); on-line učenje omogućava praćenje predavanja najvećih naučnih autoriteta širom sveta i sl. Mogućnosti koje informaciono – komunikacione tehnologije pružaju u učenju su takve da autori opravdano smatraju da “postoji stvarni osjećaj da je Internet preuzeo sveopću ulogu dobavljača informacija (učitelja)” (Jarvis, 2003:32), tako da “učitelji više ne mogu biti sigurni da znaju više od svojih učenika” (*ibid.*).

Brze i snažne promene na svetskom tržištu dovele su do značajnih promena i u *sektoru usluga*. Imajući u vidu da generišu velike prihode, da imaju sve veće učešće u stvaranju dohotka i povećavanju zaposlenosti, poslednjih decenija uočen je i rastući ekonomski značaj sektora usluga. Dominantnost sektora usluga ogleda se u činjenici da je preko 70% ukupnog bruto društvenog proizvoda na nivou zemalja EU 28 ostvareno pružanjem usluga (EUROSTAT, 2018). U poslednje dve decenije procenat zaposlenih u sektoru usluga u konstantnom je porastu, tako da je 2017. godine u zemljama EU 28 74,0% zaposlenih radilo u sektoru usluga, što je za 8 pp više nego na kraju prošloga milenijuma (*ibid.*). Velika procentualna zastupljenost zaposlenih u sektoru usluga karakteristična je i za Republiku Srbiju tako da je 58,2% zaposlenih radnog uzrasta zaposleno u sektoru usluga, nešto više od četvrtine zaposleno je u sektoru industrije (26,5%), dok je u sektoru poljoprivrede angažovano njih 15,3% (Anketa o radnoj snazi, 2018).

Veoma intenzivni tehnološki razvoj, prodor informaciono-komunikacionih tehnologija kao i razvoj nauke i inovativnih delatnosti doprineli su razvoju i širenju *digitalnih tehnologija*. Iako postoje dokazi koji ukazuju na to da digitalne tehnologije nisu stvorile mnogo novih

radnih mesta i da su opravdane tvrdnje pojedinih autora da je digitalna revolucija manje transformativna od prethodnih tehnoloških revolucija (Gordon, 2012), uočljivo je, ipak, da su digitalne tehnologije značajno uticale na razvoj novih zanimanja, na promenu opisa poslova u okviru postojećih zanimanja, a samim tim i na veštine potrebne za njihovo obavljanje. Kako neke analize pokazuju, 10 zanimanja koja su bila najtraženija u 2010. godini nisu ni postojala u 2004. godini, a od 71 novih zanimanja koja se pojavila u službenim klasifikacijama između 2000. i 2010. godine, 51 zanimanje je direktno povezano sa digitalnim tehnologijama (Berger & Frey, 2016a). Takođe, uzimajući u obzir da kompjuteri često zamenjuju radnike u rutinskim zadacima koji prate dobro definisane procedure zasnovane na pravilima (Autor, Levy & Murnane, 2003), razumljivo je da se primenom digitalne tehnologije u sve većem broju zanimanja, povećala i potreba za radnicima sa analitičkim, interaktivnim veštinama i veštinama rešavanja problema (Autor, Levy & Murnane 2003; Berger & Frey, 2016b).

Kao rezultat najnovijih trendova u tehnologiji sve je prisutnija i *automatizacija* poslovnih procesa. Nekoliko studija je pokazalo da je značajan deo radnih mesta u zemljama OECD-a sada automatizovan, odnosno od oko 900 analiziranih zanimanja, samo dva ne koriste bilo kakvu vrstu digitalne tehnologije (Frey & Osborne, 2013). Prema njihovim procenama u narednim decenijama čak 47% radnih mesta u SAD-u podložni su automatizaciji i to u sektorima kao što su administracija, kancelarijski rad, proizvodnja, prodaja, usluge i transport (*ibid.*). Ono što je posebno interesantno jeste da su tehnološkim promenama veoma podložna i zanimanja koja pripadaju sektoru usluga, gde je zabeležen najveći porast zaposlenosti u SAD-u tokom proteklih decenija (Autor & Dorn, 2013).

Uloga i značaj znanja, veština i kompetencija radne snage posebno dolaze do izražaja sa razvojem *koncepta fleksigurnosti* i na njemu zasnovanog koncepta zapošljivosti. Zbog dinamičnih tehnoloških i informacionih promena kao i zbog nemogućnosti poslodavaca da zaposlenima obezbede stalno zaposlenje, koncept zaposlenosti u politici zapošljavanja zamenjen je konceptom zapošljivosti. Osnovna ideja koncepta fleksigurnosti je da se sa jedne strane podstakne fleksibilnost tržišta rada, a sa druge sigurnost zaposlenja i socijalna sigurnost (Jandrić, 2011). U tom kontekstu sve je prisutnija fleksibilizacija ugovornih odnosa, te umesto meseca ili dana za radno angažovanje sve češće se kao merna jedinica koristi dan ili sat. Na tržištu rada sve su zastupljeniji različiti modaliteti radnih angažmana koji su manje obavezujući za obe strane, gde se zarada isplaćuje samo za ostvareni rad i gde je radnik dostupan i kod poslodavca radi po pozivu i to kad i dok ima posla (npr. stand-by ugovor, deferred fulfillment ugovor; zero-hours ugovor, minimum-maksimum ugovor) (Pržulj, 2011). Pored toga, kompanijama se često omogućavaju i druge fleksibilnosti kao što je podela

radnog mesta na dve ili više osoba sa nepunim radnim vremenom (*time-sharing*), zatim stvaranje mogućnosti da nekoliko kompanija deli iste zaposlene (*job pools*) i sl. (*ibid.*). Sigurnost na tržištu rada, sa druge strane, mnogo je više nego sposobnost da se zadrži radno mesto. Ona podrazumeva „opremanje“ ljudi sa znanjima i veštinama koje će im omogućiti da napreduju tokom radnog veka pomažući im da nađu novo radno mesto. Sigurnost se odnosi i na adekvatne beneficije za nezaposlene kako bi im se olakšao prelazni period na novo radno mesto (European Commission, 2007:10). Dakle, u savremenom svetu naglasak više nije na sigurnosti radnog mesta, već na sigurnosti zaposlenja tj. na obezbeđivanju zapošljivosti radnika koja podrazumeva da zaposleni može doći u situaciju da izgubi radno mesto, ali da će zahvaljujući znanjima i veštinama, uz pomoć aktivne politike tržišta rada i sistema naknade za nezaposlene relativno brzo naći odgovarajuće radno mesto. Prema opisanom konceptu, sigurnost na tržištu leži u znanju, a kao osnovni instrument za postizanje sigurnosti na nesigurnom i nestabilnom tržištu rada je učenje, odnosno obrazovanje.

Razvoj koncepta fleksigurnosti prate i druge promene u svetu rada kao što je smanjenje broja stalno zaposlenih i rast broja angažovanih kroz fleksibilne ugovore (Pejatović & Orlović Lovren, 2014). Prema podacima EUROSTAT-a poslednjih godina zabeleženo je povećano učešće nestandardnih oblika zapošljavanja (Eurostat, 2010). U većini slučajeva rad na privremenim poslovima nije stvar ličnog izbora i odluka u vezi sa karijernim razvojem. U 22 zemlje više od 40% zaposlenih na privremenim poslovima radi nedobrovoljno, jer nisu u mogućnosti da nađu stalan posao. Interesantna su iskustva Danske, Nemačke i Austrije (posebno poslednje dve zemlje zbog tradicionalno jakog sistema dualnog obrazovanja) gde preko 40% ispitanika kao razlog za rad na privremenim poslovima navodi obrazovanje ili obuku. U Irskoj, Velikoj Britaniji i Sloveniji preko 40% zaposlenih na privremenim poslovima radi dobrovoljno i ne žele ugovore na neodređeno vreme (*ibid.*). Dakle, sa jedne strane (ne) zaposleni se danas češće nego ranije opredeljuju da budu slobodnjaci (*freelance workers*) koji rade honorarne poslove ili rade na projektima i sl. Sa druge strane poslodavci smanjuju broj zaposlenih (*downsizing*) i obezbeđuju usluge na slobodnom tržištu (*outsourcing*) u cilju racionalizacije troškova (Donkin, 2010). Kada je reč o Republici Srbiji učešće zaposlenih na neodređeno vreme je niže nego u većini zemalja EU-28, kao što je u periodu 2014–2016. učešće zaposlenih u privremenim oblicima zaposlenja raslo. Kada se analiziraju razlozi zbog kojih lice nije zaposleno na neodređeno vreme pokazalo se da u populaciji 15+ u Srbiji 90% zaposlenih u privremenim oblicima zaposlenja radi na ovaj način jer ne može da nađe posao na neodređeno vreme (Jandrić & Molnar, 2017).

Savremena kretanja na tržištu rada koja se ogledaju u kontinuiranoj mobilnosti (internoj i eksternoj) radne snage, svedoče i o promeni u shvatanju samog *koncepta karijere* i potrebi razvoja novog modela podrške u vidu karijernog vođenja i savetovanja. U odnosu na tradicionalne karijere (koje su imali samo zaposleni i koje su počinjale zaposlenjem i završavale se odlaskom u penziju), “koncept savremenih karijera je proširenog opsega“ (Mihajlović & Popović, 2012). Danas karijere „počinju da se „grade“ već odabirom škole, a potreba za upravljanjem karijerama ne prestaje ni u penzionom dobu“(ibid.). Dakle, karijera se ne odnosi samo na zaposlene i na posao, već na sve što utiče na karijerni razvoj pojedinca i traje ceo život. U tom kontekstu usluge karijernog vođenja i savetovanja predstavljaju model snažne podrške kako bi radna snaga odgovorila na zahteve i potrebe nesigurnog tržišta rada.

Globalna ekonomska umreženost, stvaranje zajedničkog prostora za zapošljavanje i mobilnost radne snage, prodor informaciono - komunikacionih tehnologija, rastuća nezaposlenost, zaokreti u pravcu fleksibilnijih oblika radnog angažovanja i nepunog radnog vremena, zastupljenosti virtuelnih radnih mesta i rada na daljinu, u pravcu nemanuelnog rada i sl. doveli su do produbljivanja *jaza između ponude i potražnje na tržištu rada* u smislu potrebnih znanja, veština, kompetencija kao i do promene poželjnih karakteristika radne snage. Za razliku od perioda kada je rad bio fragmentiran, kada je od radnika zahtevano poštovanje radne procedure, u savremenom svetu poslovi postaju kompleksni. Kako autori navode u toku poslednjih desetak godina kompanije uspostavljaju radne procese i radna mesta zasnovana na znanju i njihova osnovna karakteristika jeste da su zaposleni radnici koji nisu menadžeri uključeni u rešavanje problema i identifikovanje mogućnosti za inovacije i rast (Pokrajac, 2007). U savremenom svetu rada obavljanje rutinskih zadataka koji prate dobro definisane procedure zasnovane na pravilima je automatizovano, a od zaposlenih se očekuje da budu prilagodljivi, adaptibilni i fleksibilni, da budu kreativni te pronalaze rešenja za probleme sa kojima se suočavaju, da donose odluke, da imaju dobre interpersonalne i digitalne veštine, da kritički razmišljaju, aktivno uče i deluju u nepredvidivim situacijama i sl. (Frey & Osborne, 2013; Pejatović & Orlović Lovren, 2014; Anketa poslodavaca 2015/2016). Na pitanje u obavljanju kojih poslova će ljudski rad zadržati komparativnu prednost u odnosu na računare u budućnosti, identifikovane su tri ključne tačke koje postavljaju trenutne granice za primenu računara i to: kreativna inteligencija, socijalna inteligencija i percepcija i manipulacija (Frey & Osborne, 2013). Dakle, od radnika današnjice očekuje se da misli, da obavlja složene poslove, da analizira, savetuje, izveštava i sl. Za pripadnike društva koji ne raspolažu sa dovoljno znanja i veština, smanjuju se mogućnosti za zapošljavanje, odnosno

poslovi koje oni obavljaju biće automatizovani ili dislocirani tamo gde se mogu obavljati uz niže troškove kroz angažovanje jeftine radne snage.

1.1 Implikacije tehnološkog razvoja na zapošljavanje i obrazovanje

Postavljanje novih zahteva u odnosu na radnu snagu, otvorilo je brojna pitanja usmerena ka sistemu (stručnog) obrazovanja kao okosnici razvoja ljudskog kapitala. Postavljeno je pitanje šta je zapravo svrha (stručnog) obrazovanja u svetlu novih promena, da li je u fokusu konkretan posao, ili karijera i rad uopšte ili možda život pojedinca uvažavajući i druge sfere njegovog života, kakav bi sadržaj (stručnog) obrazovanja trebalo da bude, a kakav način njegove realizacije, gde je „najbolje“ mesto za njegovu realizaciju, kakav je zapravo obrazovni odgovor moguć na zahtev sveta rada da se pojedinci pripreme da istovremeno ili sukcesivno rade na više različitih radnih mesta, kod više poslodavaca, na više kontinenata, da umesto realnog imaju virtuelno radno okruženje, kako pojedince pripremiti za buduća još nepostojeća radna mesta i zanimanja, koja znanja, veštine i kompetencije razvijati, kako odgovoriti na zahtev da se umesto stručnih znanja i veština više jača kapacitet radnika za prilagođavanje promenljivim i specifičnim zahtevima novih radnih konteksta, kako prevazići problem kontinuiranog povećanja obima znanja uz istovremeno skraćivanje života njegovog trajanja.

Uvažavajući dinamiku i nepredvidivost budućih promena u oblasti rada činjeni su brojni pokušaji prilagođavanja sistema obrazovanja kako bi ishodi obrazovanja bili relevantni za tržište rada. U tom kontekstu umesto obrazovanja kao privilegije mladih poslednjih decenija razvijen je snažno podržavan koncept celoživotnog učenja; uspostavljeni su i sa Evropskim okvirom kvalifikacija referencirani su nacionalni sistemi kvalifikacija kao instrumenti obezbeđivanja podrške primeni koncepta celoživotnog učenja i omogućavanja lakše pokretljivosti radne snage; razvijani su koncepti koji omogućavaju i podstiču horizontalnu i vertikalnu pokretljivost u sistemu obrazovanja kao i korišćenje različitih “obrazovnih” puteva prilikom sticanja znanja, veština i kompetencija, uključujući i neformalno obrazovanje i informalno učenje; podržavan je razvoj socijalnog partnersva u obrazovanju sa posebnim akcentom na uključivanje poslodavaca u sistem obrazovanja kao obrazovnih provajdera gde se radno mesto posmatra kao najbolje mesto za učenje; u nastavi je podržavana upotreba IKT, razvijeni su modeli online i učenja na daljinu i sl.

Takođe, u kontekstu tržišne relevantnosti obrazovanja, poslednjih decenija posebna pažnja posvećena je identifikovanju ključnih znanja i veština koje su potrebne pojedincima za

rad, razvoj i dalje učenje, odnosno koje ga čine zapošljivim na tržištu radne snage, bez obzira na poslove, zanimanja ili grupe zanimanja na kojima će pojedinac raditi. Kao odgovor na izazove koje je sa sobom donela globalizacija i naučno tehnološka revolucija 2006. godine donet je evropski okvir kojim je identifikovano osam ključnih kompetencija, koje se odnose na sve uzrasne kategorije stanovništva. Prvobitnim okvirom istaknuto je da su za ispunjenje ličnosti, aktivno građanstvo, društvenu koheziju i zapošljivost u savremenom društvu znanja neophodne ključne kompetencije kao što su: komunikacija na maternjem jeziku, na stranim jezicima, matematička kompetencija i bazične kompetencije u matematici i tehnologiji, digitalna kompetencija, učenje da se uči, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i preduzetništvo i kulturna svest (European union, 2007). Kao deo odgovora na probleme sa kojima su se sistemi obrazovanja i dalje suočavali, 2018. godine Evropska komisija preporučila je nešto izmenjeni set ključnih kompetencija kao što su: pismenost, višezjezična kompetencija, matematička kompetencija i kompetencije u nauci, tehnologiji i inženjerstvu; digitalna kompetencija, lične i socijalne kompetencije, učenje da se uči, građanska kompetencija, preduzetnička kompetencija i kulturna svest i sposobnost izražavanja (European union, 2018). Predloženim izmenama veći fokus stavljen je na osnovne veštine (pismenost, poznavanje jezika i osnovne digitalne veštine), kao i na horizontalne kompetencije kao što su kreativnost, rešavanje problema, kritičko razmišljanje i komunikacija, na podsticanje preduzetničkog pristupa i načina razmišljanja usmerenog na inovativnost. Poseban fokus stavljen je na podsticanje kompetencija u području prirodnih nauka, tehnologije, inženjerstva i matematike, kao i na promociji preduzetničkog obrazovanja i sticanja iskustava u preduzetništvu na svim nivoima obrazovanja.

Kako je u dokumentima navedeno, značajnu ulogu kod svih osam ključnih kompetencija imaju upravo veštine i sposobnosti koje poslodavci ocenjuju kao poželjne kod radne snage, a to su: kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativnost, rešavanje problema, upravljanje rizikom i konstruktivno upravljanje osećanjima (*ibid.*:3). Identifikovanje ključnih kompetencija za rad, razvoj i dalje učenje za posledicu je imalo njihovo integrisanje u sistem obrazovanja, odnosno u kurikulum, zajedno sa stručnim kompetencijama. Međutim, uprkos identifikovanju kompetencija ključnih za suočavanje pojedinca sa izazovima savremenog sveta i njihovog razvijanja kroz sistem obrazovanja i dalje ostaju pitanja kako pripremiti odraslog za promenljiv svet rada, da li je moguće identifikovati sve kompetencije neophodne za uspeh u svetu rada i ako jeste, koja je priroda tih kompetencija; u kojoj su meri one slične po zemljama i sektorima, da li su neke kompetencije specifično povezane sa različitim periodima u životu i starosnim grupama ili su one univerzalno primenjive; da li se one mogu

razvijati, unapređivati i ako mogu koje institucije su odgovorne za njihov razvoj; kakvu ulogu imaju različite društvene institucije kao što su institucije sistema obrazovanja, porodica, poslodavac (radno mesto), mediji i verske i kulturne organizacije u razvoju i promovisanju ključnih kompetencija u populaciji; koje su implikacije koncepta ključnih kompetencija na sistem obrazovanja, nastavu i učenje tokom čitavog životnog veka, koji su izazovi za njihov razvoj i procenjivanje; koja je uloga formalnog, a kakva neformalnog obrazovanja i obučavanja sa svojim specifičnim institucijama i procesima; da li je kratkotrajna obrazovna intervencija dovoljna za unapređivanje stručnih i ključnih kompetencija odraslih, koji su to još faktori od kojih zavisi zapošljivost pojedinca i njegov položaj na tržištu radne snage, da li se na njih može obrazovanjem/obučavanjem uticati i sl. Davanje odgovora na postavljena pitanja otežava nepredvidivost budućih promena u svim sferama života pa i u sferi rada, ali i nepostojanje konsenzusa oko definicija zaposlenosti, nezaposlenosti kao i koncepta zapošljivosti.

2. Položaj pojedinca na tržištu rada

2.1 Radna angažovanost i nivo aktiviteta pojedinca

Prema međunarodnim standardima u statističkim izveštajima i analizama položaj pojedinca na tržištu rada posmatra se kroz njegovu radnu angažovanost i aktivnost (Arandarenko, 2011). U skladu sa tim stope zaposlenosti, nezaposlenosti i aktivnosti koriste se kao indikatori položaja određene grupe ili pojedinca na tržištu rada. Ukoliko su vrednosti indikatora bitno nepovoljnije od odgovarajućih prosečnih veličina za ukupno stanovništvo radnog uzrasta, to ukazuje na ranjivost određene grupe na tržištu rada kao i na dubinu te ranjivosti (*ibid.*).

Kada je o tržištu rada Republike Srbije reč, statistički podaci pokazuju pozitivne trendove kao što su rast zaposlenosti, povećanje aktivacije i smanjenje nezaposlenosti stanovništva (Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za 2017; Program ekonomskih reformi za period od 2017. do 2019.godine). Međutim, uprkos pozitivnim trendovima, tržište rada i dalje odlikuju problemi koji pojačavaju potrebu da se posebnim merama politike zapošljavanja utiče na kretanja na tržištu rada, odnosno na unapređivanje položaja pojedinaca na tržištu rada.

Međutim, uređivanje „prostora u kome se radne usluge kupuju i prodaju“, kako udžbenici ekonomije rada obično definišu tržište rada, nije jednostavno (Arandarenko, 2011). Kupovina i prodaja radnih usluga su kompleksni, često skupi i spori procesi (*ibid.*). Posebnu teškoću u razumevanju tržišta radne snage predstavlja i različito određenje statusa pojedinca na tržištu, naročito statusa zaposlenih i nezaposlenih lica.

U skladu sa određenjem Međunarodne organizacije rada zaposlena osoba je „najmanje jedan sat u posmatranoj sedmici obavljala neki plaćeni posao (u novcu ili naturi)“, kao i osoba koja je “imala zaposlenje, ali je u toj sedmici bila odsutna sa posla“ (Anketa o radnoj snazi, 2015:8). Ona prodaje svoje radne usluge poslodavcu za novac, ali može da bude i samozaposlena, kao i da učestvuje u porodičnom poslu bez direktne naknade. Status zaposlenih ima i osoba koja obavlja neki posao koji je samostalno pronašla i ugovorila (usmeno ili pismeno) bez zasnivanja radnog odnosa i kojoj je taj rad predstavljao jedini izvor sredstava za život (*ibid.*). Dakle, status zaposlenog pojedinac stiče na osnovu stvarne aktivnosti koju je obavljao u posmatranoj sedmici, a ne na osnovu svog formalnog statusa kako je to regulisano pozitivnim propisima Republike Srbije.

Prema Zakonu o radu (videti: "Sl. glasnik RS", br. 24/2005, 61/2005, 54/2009, 32/2013, 75/2014 i 13/2017 - odluka US) zaposleni je fizičko lice koje je u radnom odnosu kod poslodavca i koje ima zaključen ugovor o radu na neodređeno ili određeno vreme. Međutim, pored zaposlenih za platu, u skladu sa drugim pozitivnim propisima, na tržištu rada radno su angažovani i prava po osnovu rada ostvaruju i preduzetnici, osnivači, odnosno članovi privrednog društva, poljoprivrednici, samostalni umetnici, sveštenici i verski službenici i mnogi drugi, ali ih Zakon o radu ne određuje kao zaposlene. Kako se u pozitivnim propisima pojam zaposleni odnosi samo na deo angažovane radne snage možemo reći da je isti više stavljen u funkciju formalno-pravnog uređenja odnosa između ugovornih strana, nego što je u funkciji utvrđivanja položaja pojedinca na tržištu radne snage. Pojam koji je obuhvatniji i koji je po svojoj suštini srodniji pojmu zaposleni iz Ankete o radnoj snazi jeste pojam osiguranici (videti: Zakon o obaveznom socijalnom osiguranju "Službeni glasnik RS", br. 84/2004, 61/2005, 62/2006, 5/2009, 52/2011, 101/2011, 47/2013, 108/2013, 57/2014, 68/2014, 112/2015). Međutim navedeni pojam obuhvata sva lica koja su osigurana po nekom osnovu, a ne samo radno angažovana, kao što istim nisu obuhvaćena lica koja rade bez zaključenog ugovora.

Kada je o nezaposlenima reč, određenja u Anketi o radnoj snazi i pozitivnim propisima su vrlo slična. Prema Anketi o radnoj snazi nezaposlena osoba nema posao i u

određenom vremenskom periodu nije obavljala nijedan plaćeni posao, aktivno traži posao, sposobna je i spremna za rad (Anketa o radnoj snazi, 2015). Takođe, nezaposlene su i osobe koje u referentnom periodu nisu tražile posao, pošto su već našle posao na kojem treba da počnu da rade nakon isteka posmatrane sedmice, a najkasnije u roku od tri meseca (*ibid.*). Dakle, odsustvo radnog angažovanja je nužan, ali ne i dovoljan uslov za sticanje statusa nezaposlenog lica. Pored toga potrebno je i aktivno traženje posla.

Zakonom o zapošljavanju i osiguranju za slučaj nezaposlenosti (videti: "Službeni glasnik RS", br. 36/2009, 88/2010, 38/2015), pored odsustva radnog angažovanja, spremnosti za rad i aktivnom traženju posla, dodat je i uslov da se osoba vodi na evidenciji nezaposlenih kod službe za zapošljavanje.

Navedena određenja zaposlenosti i nezaposlenosti ukazuju da se zapravo radi o dva fenomena koja karakterišu različiti kvaliteti, te da razlika između njih nije samo u postojanju radnog angažovanja ili njegovom odsustvu. Međutim, i za zaposlene i za nezaposlene zajedničko je da su oni aktivni na tržištu rada te zajedno čine kategoriju aktivnog stanovništva, odnosno raspoloživu radnu snagu. Sa druge strane sva lica stara 15 i više godina koja nisu svrstana u aktivno stanovništvo čine kategoriju neaktivnog stanovništva (Anketa o radnoj snazi, 2015). U skladu sa tim u pogledu učešća na tržištu rada, svaki pojedinac može da ima samo tri različita, međusobno isključujuća, statusa – da bude zaposlen, nezaposlen i neaktivan. Prelazi iz jednog u drugi status u toku karijere pojedinca, mogu da budu prilično intenzivni. To naročito usled razvoja koncepta fleksigurnosti te intenziviranja fleksibilnih oblika radnog angažovanja i učestalih smena rada i obrazovanja u toku karijere. Kako Arandarenko ističe, u toku jedne godine, dogodi se mnogo više pojedinačnih izlazaka i ulazaka u svet rada nego što bi se to moglo zaključiti na osnovu praćenja godišnjih promena u makroekonomskim agregatima zaposlenosti, nezaposlenosti i neaktivnosti (Arandarenko, 2011).

Pored sagledavanja stanja i kretanja na tržištu rada, (promena) status pojedinca na tržištu rada koristi se i kao indikator uspešnosti mera aktivne politike tržišta rada (Mamaqi, Miguel & Olave, 2011; Lehmann, 2010; Betcherman, Dar & Olivás, 2004; Kluve, 2006; Martin & Grubb, 2001; Bonin & Rinne, 2006; Ognjenović, 2007; Arandarenko & Krstić, 2008; Marjanović, 2015). Naime, evaluativne studije efekte mera aktivne politike tržišta rada sagledavaju iz ugla radnog statusa učesnika po izlasku iz mere, koristeći pri tom različite definicije (ne)zaposlenosti. Različite definicije podrazumevaju i primenu različitih tehnika za prikupljanje podataka, od brojnih varijanti tehnike upitnika pa do korišćenja registara/

evidencija koje vode nadležne organizacije. To se može smatrati i jednim od važnijih razloga zašto se podaci o anketnoj (ne)zaposlenosti značajno razlikuju od podataka o registrovanoj (ne)zaposlenosti kao i zašto brojne evaluativne studije daju različite rezultate.

Pojedini autori ističu da je sagledavanje kretanja na tržištu rada dodatno otežano usled postojanja kategorija kao što su prikrivena nezaposlenost, podzaposlenost, ranjiva zaposlenost i sl. (Vukmirović & Govani, 2008). To ukazuje da (prvi, bolji, još jedan) posao na tržištu ne traži samo kategorija nezaposlenih, već i druge kategorije kao što su (pod)zaposlena lica, lica zaposlena u neformalnoj ekonomiji, lica koja su samo formalno zaposlena, a bez posla su i zarade, penzioneri, a uz vrlo malo izmena u njihovom ponašanju to mogu da rade i obeshrabrena lica iz kategorije neaktivnih i dr. Međutim, za nalaženje, zadržavanje, promenu posla manje je relevantan status na tržištu rada iz kog se traži posao koliko su važne karakteristike onih koji traže posao u smislu njihovih ličnih svojstava, znanja, veština, kompetencija i sl. (Hillage & Pollard, 1998; Hartshorn & Sear, 2005; McQuaid & Lindsay, 2005; Rosas & Corbanese, 2006; Watts, 2006; Dacre Pool & Sewell, 2007; Rosenberg, Heimler & Morote, 2012). Drugim rečima, uspeh na tržištu rada, lakše nalaženje posla, bolje funkcionisanje na radom mestu, napredovanje, kvalitetnije ostvarivanje ličnog i profesionalnog razvoja zavisi od toga koliko su tražioci zaposlenja zapošljivi, odnosno konkurentni na tržištu radne snage.

2.2 Zapošljivost kao karakteristika (konkurentnost) pojedinca i/ili tržišta rada

Savremena kretanja i trendovi na tržištu kao i promene u svetu rada doprinele su zaokretu od pune zaposlenosti ka punoj zapošljivosti, odnosno od “doživotne zaposlenosti” ka “doživotnoj zapošljivosti” (Finn, 2000; Forrier & Sels, 2003). Od početka dvadesetog veka kada je započet razvoj koncepta pa do današnjih dana zapošljivost je različito definisana. Sve do 80-ih godina prošlog veka zapošljivost je dominantno posmatrana kao karakteristika radne snage, dok je nakon toga uočeno da ju je potrebno sagledavati kontekstualno, kao interakciju između pojedinca i drugih aktera i uslova na tržištu rada. Međutim, iako je koncept razvijan skoro čitav vek još uvek nema konsenzusa oko značenja zapošljivosti i načina njenog merenja.

Prvobitni koncept zapošljivosti podrazumevao je pravljenje „nužne distinkcije“ između zapošljivih i nezapošljivih. Posmatrani kao dva suprotna pola istog kontinuuma zapošljive je karakterisala motivisanost i spremnost za rad, a nezapošljivi su bili u stanju potrebe za “oslobađanjem” od rada (Gazier, 2001; McQuaid *et al.*, 2005; McGrath, 2009). U

skladu sa društveno-ekonomskim promenama koncept zapošljivosti je dalje razvijan i sve više posmatran kao “alatka tržišta rada”. Novi koncepti bili su fokusirani na identifikovanje i merenje razlike između individualnih karakteristika tražioca posla sa jedne i zahteva na tržištu rada sa druge strane i to prvo socijalno, fizički ili mentalno ugroženih, da bi ubrzo analizom bile obuhvaćene i druge kategorije tražioca posla. Nakon toga krajem 70-ih godina prošloga veka predmet pažnje bio je položaj pojedinaca na tržištu rada po izlasku iz mere aktivne politike tržišta rada, da bi deceniju kasnije za zapošljivost i razvoj karijere bio istican značaj razvoja transferabilnih veština i fleksibilnosti za promenu posla i sl. (*ibid.*). Dakle, skoro čitav vek zapošljivost je dominantno bila posmatrana kao karakteristika radne snage, akcenat je bio na pojedincu i sav teret za razvoj znanja i veština bio je na samom radniku. Shodno takvom viđenju, politika tržišta rada dominantno je bila usmerena na unapređivanje ponude radne snage. Izuzetak, odnosno radikalna zaokret predstavljao je koncept razvijen u Francuskoj 1960-ih godina poznat kao *protočna zapošljivost (flow employability)*. Za razliku od prethodnih konceptata koji su bili usmereni na ponudu radne snage, ovaj koncept bio je fokusiran na potražnju za radnom snagom i mogućnost zapošljavanja u okviru lokalne i nacionalne ekonomije. Zapošljivost je definisana kao objektivno očekivanje ili kao manja ili veća verovatnoća da će osoba koja traži posao i naći ga (*ibid.*). Iako je u vreme nastanka koncept bio više lokalnog tj. nacionalnog karaktera, predstavljao je osnovu za razvoj koncepta *interaktivne zapošljivosti (interactive employability)*, 1980-ih godina prvo razvijenog u Severnoj Americi da bi ubrzo dobio internacionalni karakter. Navedenim konceptom zadržana je važnost karakteristika ponude radne snage tj. inicijativa pojedinca, dok je istovremeno istaknuto da je zapošljivost tražioca posla povezana sa zapošljivošću drugih kao i sa mogućnostima, institucijama i pravilima tržišta rada (*ibid.*). Na ovaj način ističe se značaj uloge poslodavaca i zahteva tržišta rada u određivanju zapošljivosti tražioca zaposlenja.

Shodno razvijenim konceptima, brojni istraživači u prethodnom periodu pokušali su da identifikuju listu faktora relevantnih za zapošljivost, uključujući one koji se odnose na samog pojedinca, ali i na različite eksterne faktore na koje pojedinac nema nikakvog uticaja. Na početku XX veka, kada je započet razvoj koncepta, istraživačka pažnja bila je usmerena na traganje za individualnim svojstvima koja ima zapošljiv pojedinac, odnosno koja ga čine zapošljivim (Hillage & Pollard, 1998; Hartshorn & Sear, 2005; McQuaid & Lindsay, 2005; Rosas & Corbanese, 2006; Watts, 2006; Dacre Pool & Sewell, 2007; Rosenberg, Heimler & Morote, 2012), te su u tom kontekstu istraživana stručna znanja i veštine, lična svojstva i atributi, zdravstveno stanje pojedinca, njegova udaljenost od tržišta rada, demografske karakteristike i sl. Međutim, kako su poslodavci sve češće ne-stručne veštine ili kompetencije

primenjive u različitim kontekstima isticali kao važnije od specifičnih veština i kompetencija potrebnih za rad na određenim poslovima (Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1990; Hartshorn *et al.*, 2005), istraživačka pažnja u najvećoj meri bila je usmerena na identifikovanje veština, kompetencija, sposobnosti, svojstava i atributa zapošljivih pojedinaca i za njihovo bliže objašnjavanje upotrebljavani su pridevi kao što su suštinski, ključni, generički, esencijalni, prenosivi, transferabilni, osnovni i sl. (Rosas & Corbanese, 2006; McQuaid & Lindsay, 2005; Hartshorn *et al.*, 2005; Rosenberg *et al.*, 2012). Tako su u kontekstu zapošljivosti (često kao sinonimi) korišćeni termini kao što su ključne veštine/kompetencije, generičke veštine, prenosive veštine, meke veštine, transferabilne veštine, osnovna svojstva i kod najvećeg broja autora zastupljene (ključne/osnovne) veštine zapošljivosti.

2.2.1 Zapošljivost kao karakteristika (konkurentnost) pojedinca

Veštine zapošljivosti

U svojim radovima Rosas i Corbanese zapošljivost određuju kao „prenosive kompetencije i kvalifikacije koje povećavaju sposobnost pojedinca da iskoristi mogućnosti za obrazovanje i obuku koje su mu na raspolaganju, da obezbedi i zadrži pristojan posao, da napreduje u preduzeću i između radnih mesta i da se izbori sa promenama tehnologije i tržišta rada“ (Rosas & Corbanese, 2006: 23). U skladu sa tim osnovne veštine zapošljivosti oni definišu kao ne-stručne, ne-tehničke veštine ili kompetencije koje su potrebne za funkcionisanje na poslu i u društvu i kao takve odnose se na sposobnost za rad sa drugima i u timovima, na rešavanje problema i korišćenje tehnologije, na komunikacione veštine i veštine učenja da se uči (*ibid.*). Kako autori ističu one se takođe nazivaju i osnovne radne veštine, generičke veštine, ključne kompetencije, ključne veštine, prenosive veštine, meke veštine i transferabilne veštine (*ibid.*). Kao što se iz definicije može videti, osnovne veštine zapošljivosti navedeni autori izjednačavaju sa ključnim kompetencijama. Iako je navedeno izjednačavanje diskutabilno, jer „osnovne veštine zapošljivosti“ kako ih definišu Rosas i Corbanese zapravo “počivaju na ključnim kompetencijama“ (Pejatović & Orlović Lovren, 2014), to pokreće diskusiju u pravcu razmatranja odnosa između ključnih kompetencija definisanih kao transferabilni, multifunkcionalni paket znanja, veština i stavova koji je svima neophodan, pored ostalog, i za zaposlenje (European Commission, 2007) i veština zapošljivosti koje su prenosive i primenljive u različitim radnim okruženjima i različitim zanimanjima. Postavlja se pitanje da li veštine zapošljivosti predstavljaju potpuno novi set veština nezavisan od ključnih kompetencija, ili pak one svoje utemeljenje imaju u ključnim

kompetencijama, ali su u skladu sa ubrzanim ekonomskim rastom, tehnološkim promenama, međunarodnom konkurentnošću i globalnom međuzavisnošću one dodatno konkretizovane i prilagođene određenom društvenom, kulturnom kontekstu, ekonomskom sektoru ili ciljnoj grupi i sl.

Slično Rosas i Corbanese u svojoj elaboraciji faktora značajnih za zapošljivost autori McQuaid i Lindsay, pored ostalog, istakli su značaj prenosivih veština primenjivih u različitim radnim okruženjima i različitim zanimanjima. Autori prave razliku između osnovnih, ključnih i naprednih prenosivih veština pri čemu se *osnovne prenosive veštine* odnose na proznu i dokumentacionu pismenost, pisanje, matematičku pismenost, i usmenu prezentaciju, *ključne prenosive veštine* odnose se na rasuđivanje, rešavanje problema, adaptivnost, upravljanje radnim procesom, timski rad, upravljanje zadacima i vremenom, funkcionalnu mobilnost, osnovno znanje rada na računaru, osnovne interpersonalne i veštine komunikacije, emocionalne i estetske na klijente orijentisane veštine, dok se *napredne prenosive veštine* odnose na poslovno razmišljanje, razumevanje poslovanja, kontinuirano učenje, viziju, veštine vezane za poslovanje (McQuaid & Lindsay, 2005). Analizirajući identifikovane prenosive veštine kao i njihovu operacionalizaciju možemo zaključiti da ponuđeni koncept ne nudi set “novih veština zapošljivosti”, već da one svoje utemeljenje mogu naći u ključnim kompetencijama kao što su komunikacija na maternjem jeziku, matematička kompetencija i bazične kompetencije u matematici i tehnologiji, preduzetništvo, učenje da se uči, interpersonalne i građanske kompetencije i sl. Ono što je interesantno jeste da autori ističući karaktersitike zapošljivog pojedinca zapravo apostrofiraju veštine, sposobnosti i stavove, odnosno one elemente kompetencije koji upućuju na uvežbanost, sposobnost, umešnost i kompetentnost u obavljanju određenog posla. Navedeno ne umanjuje važnost znanja kao elementa kompetencije, već ukazuje da je za zapošljivost pojedinca ključna njegova puna primena u određenom (radnom) kontekstu. Ono što je u predloženom konceptu ostalo nedorečeno jeste kategorizacija identifikovanih prenosivih veština na osnovne, ključne i napredne kao i pitanje njihovog međusobnog odnosa. Postavlja se pitanje da li identifikovane prenosive veštine predstavljaju jedan kontinuum zapošljivosti gde pojedinac ovladavanjem veštinama od osnovnih do naprednih postaje sve zapošljiviji, ili zapošljivost podrazumeva minimum veština iz sve tri identifikovane kategorije veština. Drugim rečima, postavlja se pitanje da li određene ključne kompetencije na kojima su zasnovane prenosive veštine imaju veću važnost za zapošljivost pojedinca od drugih, ili da bi pojedinac bio zapošljiv mora do određenog nivoa da ima razvijene sve ključne kompetencije.

Da veštine zapošljivosti svoje utemeljenje imaju u ključnim kompetencijama svedoče i veštine koje je Hartshorn sa saradnicima identifikovao i prezentovao kao tri nivoa zapošljivosti i to: prvi nivo su *osnovne veštine* i one govore o tome koje veštine pojedinac treba da ima i to su ključne veštine kao što su pismenost i računanje kao i stavovi kao što je npr. posvećenost poslu; drugi nivo su *preduzetničke veštine* i one upućuju na način kako je potrebno biti angažovan u ekonomiji zasnovanoj na znanju, odnosno na: proaktivnost, inovativnost, preuzimanje rizika, autonomnost i kompetitivnost; i treći nivo su *znanje/specifične sektorske veštine* gde autori ističu potrebu prilagođavanja (osnovnih i preduzetničkih) veština specifičnom kontekstu, zatim potrebu da se znanja primenjuju na kreativan i fleksibilan način kao i da se kombinuju na novi način (Hartshorn *et al.*, 2005). Slično konceptu koji su ponudili McQuaid i Lindsay, set veština relevantnih za zapošljivost koje su identifikovali Hartshorn i saradnici takođe svoje utemeljenje mogu naći u ključnim kompetencijama kao što su komunikacija na maternjem jeziku, matematička kompetencija i bazične kompetencije u matematici i tehnologiji, preduzetništvo, učenje da se uči i sl. U kontekstu zapošljivosti, još jasnije nego McQuaid & Lindsay, autori su akcentovali značaj preduzetništva kao i primene stečenih znanja u novim kontekstima ukazujući na zahteve tržišta rada za upotrebljivim i funkcionalnim znanjem i veštinama primenjivim u različitim situacijama za rešavanje različitih problema. U predstavljenom konceptu propuštena je prilika da se elaborira značenje nivoa zapošljivosti i njihova međuzavisnost, tako da je ostalo nejasno da li se radi o gradaciji zapošljivosti te je pojedinac (manje) zapošljiv ako ima samo osnovne veštine zapošljivosti ili pojedinac da bi bio zapošljiv do određenog nivoa mora da ima razvijene veštine na svakom nivou.

Konceptom zapošljivosti bavio se i Rosenberg sa saradnicima. Kao osnovne veštine zapošljivosti oni su identifikovali: *osnovne veštine čitanja, pisanja i računanja, veštine kritičkog razmišljanja, veštine liderstva, menadžerske veštine, interpersonalne veštine, veštine korišćenja IT, veštine sistemskog razmišljanja i radna etika* (Rosenberg *et al.*, 2012). Slično prethodnim autorima Rosenberg i saradnici kao veštine zapošljivosti identifikovali su brojne veštine koje svoju osnovu imaju u ključnim kompetencijama kao što su komunikacija na maternjem jeziku, matematička kompetencija i bazične kompetencije u matematici i tehnologiji, preduzetništvo, učenje da se uči, interpersonalne i građanske kompetencije i sl. Analizirajući listu identifikovanih veština zapošljivosti primetna je njihova veća izdiferenciranost u odnosu na prethodne modele, ali se stiče utisak da kriterijum za njihovu kategorizaciju nije dosledno primenjivan. Tako su u isti rang svrstane interpersonalne veštine neophodne za efikasnu interakciju sa drugima uopšte i veštine liderstva i menadžerske veštine

koje na njima počivaju i koje se odnose na jedan segment te interakcije; diskutabilan je i odnos veština kritičkog i sistemskog razmišljanja budući da se sistemsko razmišljanje posmatra kao metod kritičkog razmišljanja kojim se sagledavaju međusobne povezanosti i interakcije elemenata sistema sa ciljem razumevanja situacije i boljeg odlučivanja (Senge, 2000). Takođe, u koncept veština u vidu radne etike integrisana su i lična svojstva i karakteristike koje pojedinca, prema autorima, čine zapošljivim na tržištu radne snage.

Analizirajući različite koncepte zapošljivosti i identifikovane veštine evidentno je da su u prethodnom periodu uloženi veliki istraživački naponi u cilju identifikovanja veština zapošljivog pojedinca. Veliki broj istraživanja može da ukaže na kompleksnost, ali i na opštedruštveni značaj zapošljivosti za ekonomski i socijalni razvoj i razvoj društva uopšte. Međutim, polazeći od suštine razvoja koncepta zapošljivosti koja se ogledala u pokušaju obezbeđivanja mosta između obrazovanja i tržišta rada, možemo primetiti da su se umesto odgovora samo umnožila pitanja. Naime, kako dinamična ekonomija zasnovana na znanju, zahteva kontinuirano prilagođavanje različitim poslovima i okruženjima, u prethodnom periodu činjeni su brojni naponi da se identifikuju i definišu „ključne“ veštine zapošljivosti, da se iste integrišu u kurikulum te da se na taj način, njihovim održavanjem i razvijanjem, pojača veza između obrazovanja i tržišta rada. Međutim, analize pokazuju da još uvek ne postoji konsenzus oko toga šta karakteriše zapošljivog pojedinca, odnosno koje su to ključne veštine zapošljivosti koje omogućavaju lakšu integraciju u svet rada i tranziciju između poslova. Istovremeno neka od ponuđenih predloga kao što su npr. veštine liderstva i menadžerske veštine otvaraju pitanje za koga i od strane koga su navedene veštine zahtevane. Postavlja se pitanje primenjivosti navedenih veština na ukupnu populaciju, odnosno na sve sektore delatnosti, a posebno na one koji u sebe uključuju tradicionalne poslove (zanate), te koji imaju tradicionalniji pristup u svojim preferencijama za kompetencijama. Tome treba dodati i zahteve brojnih autora za preduzetničkim kompetencijama, za timskim radom, kreativnim razmišljanjem, odlučivanjem, razvijenim veštinama dogovaranja, prevazilaženja različitosti i rada u multikulturalnim organizacijama i sl. što svedoči da predloženi modeli manje imaju karakter opšteg univerzalno primenjivog modela, a više su usmereni na manji deo populacije (verovatno visokoobrazovane) radno angažovane u inovativnim delatnostima. Pitanje kome su namenjene predložene veštine je važno pitanje jer ono signalizira da liste poželjnih veština mogu biti inspirisane inovativnim podsektorima ekonomije za obrazovane radnike, ali može zanemariti veštine za koje još uvek postoji potreba i odnosi se na značajan deo radne snage. To dovodi do pitanja da li je moguće identifikovati sve kompetencije i veštine neophodne za uspeh u svetu rada, da li postoje univerzalne veštine zapošljivosti koja pojedinca čine

zapošljivim, ili je iste moguće utvrditi tek u odnosu na kulturne i društveno-ekonomske karakteristike zemlje, u odnosu na konkretan posao/sektor, u odnosu na period u životu ili starosnu dob pojedinca. Stiče se utisak da definisanje kompetencija i veština na jednom apstraktnom nivou, kako bi one bile univerzalne, čini da razlike relevantne za zapošljivost budu nevidljive, ali ih ne briše.

Veštine traženja posla

Pored veština zapošljivosti, značaj znanja i veština koja se odnose na razvoj karijere apostrofirali su brojni autori (Hillage & Pollard, 1998; Boheim *et al.*, 2001; McQuaid & Lindsay, 2005; Pool *et al.*, 2007). Iako veština traženja posla svoje utemeljenje takođe može da nađe u ključnim kompetencijama, predstavljena je kao posebna budući da je definisana na jednom konkretnijem nivou prilagođenom potrebama tržišta rada.

Prema Hillage i Pollard pored konteksta u kojima se traži posao i resursa osobe u smislu znanja, veština i stavova, zapošljivost zavisi i od načina na koji osoba koristi svoje resurse i predstavlja ih poslodavcima (Hillage & Pollard, 1998). U tom kontekstu ističe se značaj *veština upravljanja karijerom* u smislu svesnosti svojih mogućnosti i ograničenja na tržištu rada, veština donošenja odluka, veština prelaska sa jednog posla na drugi, zatim *veština strateškog planiranja* u smislu adaptibilnosti na promene i realno sagledavanje prilika na tržištu rada, spremnosti za mobilnost u smislu lokacije i zanimanja/poslova, zatim *veština prezentacije* poslodavcu u cilju obezbeđivanja sastanka za odgovarajuću poziciju kroz pisanje CV ili aplikacije, učešće na intervjuu i sl. kao i *veština traženja posla* u smislu pronalaženja odgovarajućeg posla, pristupa formalnim i neformalnim mrežama kontakata i sl. (*ibid.*).

Boheim sa saradnicima ustanovio je da su strategije za traženje posla koju koriste tražioci posla od ključnog značaja za razumevanje njihovog položaja na tržištu rada (Boheim *et al.*, 2001). Različite strategije privlače različite vrste zaposlenja, različite poslove (od ukupno raspoloživih poslova) i sa različitim distribucijama potencijalnih plata (*ibid.*). Uvažavajući njihov značaj za položaj pojedinca na tržištu rada, McQuaid i saradnici ističu da bi veštine traženja posla morale da budu prioritet politike tržišta rada (McQuaid & Lindsay, 2005).

Uviđajući ograničenost koncepta „veština“ koje ne mogu da obuhvate sve ono što zapošljivost podrazumeva brojni autori u svojim konceptima zapošljivosti ističu značaj ličnih svojstava i atributa (Pool *et al.*, 2007; Rosenberg *et al.*, 2012; McQuaid & Lindsay, 2005). Međutim, pitanje da li lične karakteristike i atributi trebaju da budu prepoznati u konceptu zapošljivosti dugo je bilo predmet naučnih diskusija. U prethodnom periodu postojala su mišljenja da je iz definicija koncepta zapošljivosti potrebno isključiti "lične kvalitete" polazeći sa stanovišta da isti treba da sadrži samo ono što se može razviti putem obrazovanja i obuke, što ne zahteva neku urođenu predispoziciju i što je podložno ocenjivanju (Mayer Committee, 1992a). Autori su smatrali da će se potrebna lična svojstva, etika i stavovi 'prirodno razvijati' u radnom okruženju, na primer, kroz "rad sa drugima u timovima" (*ibid.*). U literaturi novijeg datuma gotovo da postoji konsenzus da lične karakteristike i atributi moraju biti uključeni prilikom definisanja koncepta zapošljivosti (Pool *et al.*, 2007; Rosenberg *et al.*, 2012; McQuaid & Lindsay, 2005).

Razvijajući svoje koncepte zapošljivosti autori su pored faktora koji se odnose na veštine i druge karakteristike predlagali i liste različitih ličnih atributa i svojstava koje karakterišu zapošljivog pojedinca. McQuaid i Lindsay su u domenu individualnih faktora kao veštine i svojstva zapošljivosti identifikovali *neophodna svojstva* koja se odnose na osnovne socijalne veštine, poštenje i integritet, ličnu prezentaciju, pouzdanost, spremnost za rad, razumevanje akcija i posledica, pozitivan stav prema radu, odgovornost, samodisciplina kao i *lične kompetencije* koje se odnose na proaktivnost, marljivost, samomotivaciju, prosuđivanje, inicijativnost, asertivnost, samopouzdanje i autonomnost (McQuaid & Lindsay, 2005).

Polazeći od rezultata brojnih istraživanja koja su ukazala da su poslodavci radne navike opisali kao važnije od akademskih veština (Rosenbaum, 2002; Bracey, 2007; Carnevale, Gainer & Meltzer, 1990), Rosenberg sa saradnicima je pored veština, kao poseban faktor zapošljivosti izdvojio *radnu etiku*, odnosno odnos pojedinca prema radu, navodeći listu ličnih svojstava kao što su strpljenje, stav, pouzdanost, profesionalizam, realno sagledavanje zahteva posla i sl. (Rosenberg *et al.*, 2012).

Nešto drugačiji koncept ponudili su Pool i saradnici. Autori su istakli brojne faktore kao važne za zapošljivost pojedinca, ali smatraju da lična svojstva kao što su samoefikasnost, samopouzdanje i samopoštovanje predstavljaju ključnu vezu između stečenih znanja, veština, iskustava i zapošljivosti (Pool *et al.*, 2007). Pored njihovog navođenja, autori su otišli korak dalje i ukazali na značaj i mogućnost njihovog razvijanja kroz obrazovanje.

Prema njima, obrazovne ustanove bi trebalo da obezbede mogućnosti za razvijanje stručnih znanja i veština, generičkih veština, emocionalne inteligencije, mogućnosti za sticanje radnog i životnog iskustva kao i znanja kako upravljati karijerom. Međutim, da bi polaznici imali uvid u to koliko su zapošljivi i šta bi trebalo da rade da postanu još zapošljiviji, obrazovne ustanove bi trebalo da polaznicima obezbede i mogućnosti za refleksiju i evaluaciju onog što su imali u svom obrazovnom iskustvu. Refleksija i evaluacija su od suštinskog značaja za razvijanje samoefikasnosti, samopouzdanja i samopoštovanja polaznika koji predstavljaju ključnu vezu između stečenih znanja, veština, iskustava i ličnih svojstava i zapošljivosti (*ibid.*).

Posebno interesovanje za uključivanje ličnih svojstava i atributa u koncept zapošljivosti imaju poslodavci budući da odluku o regrutaciji oni prvenstveno baziraju na ličnim atributima i generičkim veštinama kandidata zbog percepcije da je teže i skupo promeniti ličnost, vrednosti i stavove (Dave, 2014). Stoga je predmet brojnih istraživanja upravo bilo utvrđivanje liste željenih atributa radnika među kojima se izdvajaju posvećenost, spremnost za učenje, fleksibilnost, prilagodljivost, samopouzdanje, samopoštovanje, radna etika, integritet i poštenje, self-menadžment, inicijativa i trud, prihvatanje povratnih informacija, individualna odgovornost i socijalnost (Curtis & McKenzie, 2001).

Jasna artikulacija značaja ličnih svojstava i atributa za zapošljivost pojedinca i za rad na određenim poslovima vidljiva je i kroz strukturu standarda zanimanja kao jedne od najvažnijih spona između potreba tržišta rada i obrazovanja, gde su pored popisa svih poslova koje pojedinac obavlja u određenom zanimanju i popisa kompetencija potrebnih za njihovo uspešno obavljanje, vrlo često integrisani i podaci o ličnim karakteristikama neophodnih za obavljanje posla. Dakle, više se ne postavlja pitanje opravdanosti uključivanja ličnih atributa i svojstava u koncept zapošljivosti, pitanje koje se sada pokreće je da li postoje univerzalna lična svojstva koja pojedinca čine zapošljivim, da li su to poželjne ili neophodne lične karakteristike, ko će odrediti "standarde" za lične attribute i proceniti pojedince kao zapošljive ili ne, i po kojim osnovama.

Druge karakteristike

Pored veština zapošljivosti, veština traženja posla, ličnih svojstava i karakteristika McQuaid & Lindsay identifikovali su i brojne druge individualne faktore koji su od značaja za zapošljivost kao što su *demografske karakteristike* tražioca posla (godine starosti, pol i dr.), njegovo *zdravstveno stanje*, kao i *povezanost tražioca posla sa tržištem rada* u smislu njegovog trenutnog radnog statusa, dužine trajanja nezaposlenosti/neaktivnosti, "uravnoteženosti" radne istorije, *adaptabilnost i mobilnost* i sl. (McQuaid & Lindsay, 2005). Interesantno je da McQuaid & Lindsay adaptabilnost i mobilnost pojedinca nisu sagledavali kao sposobnost brze adaptacije na promenljivo okruženje, na prilagođavanje različitim kontekstima, na uspešan transfer znanja i veština u različitim radnim situacijama, već kroz teritorijalnu mobilnost, fleksibilnost po pitanju zarade i minimalno prihvatljive plate, fleksibilnost po pitanju zanimanja uključujući spremnost rada u smenama, fleksibilno radno vreme i uzimanje u obzir poslove u različitim sektorima. Predložena određenja dominantno se odnose na uslove koje pojedinac postavlja prilikom traženja posla, više nego na njegovu „stručnu pokretljivost“ na različitim poslovima, sektorima i sl. Iako su uslovi koje pojedinac postavlja relevantni za njegov položaj na tržištu rada postoji opasnost, naročito u zemljama sa visokom stopom nezaposlenosti, da procena njegove zapošljivosti dominantno bude determinisana njegovom spremnošću da prihvati minimalne uslove ponuđene na tržištu radne snage, bez sagledavanja kvaliteta poslova koje će da obavlja, te efekata na karijerni razvoj na taj način donetih odluka.

Analizirajući dostupnu literaturu i razvijene koncepte možemo zaključiti da uprkos velikoj zainteresovanosti istraživača i opštoj saglasnosti da veliki broj različitih faktora utiče na zapošljivost i dalje ne postoji konsenzus o tome koji su to faktori, odnosno koje su to veštine, lična svojstva i atributi koji karakterišu zapošljivog pojedinca u kontekstu kontinuirane i brze promene u privredi i na radnom mestu. Takođe, primetna je pojmovna i terminološka neujednačenost u istraživanjima, te nije uvek jasno da li ovi različiti termini odražavaju samo varijante jednog koncepta ili oni signaliziraju potpuno nove koncepte. Ono što je izvesno jeste da za veću konkurentnost na tržištu rada, lakše nalaženje posla, lakšu tranziciju nisu dovoljne samo stručne kompetencije za rad na novim poslovima. Novi "prilagodljiv i fleksibilan" radnik, pored specifičnih stručnih kompetencija, mora da ima i set drugih (ključnih) kompetencija, veština (zapošljivosti), svojstava i sl., koje autori različito operacionalizuju u zavisnosti od prihvaćenog teorijskog okvira, fokusa istraživanja, kriterijuma korišćenih za njihovu kategorizaciju i sl.

Nedostatak konsenzusa svoju refleksiju ima i na sistem obrazovanja u celini. Zamišljen kao koncept koji obezbeđuje most između obrazovanja i tržišta rada, u prethodnom periodu istraživači su nastojali da identifikuju i definišu „ključne“ veštine zapošljivosti, kako bi iste bile integrisane u kurikulum te da se na taj način pojača veza između obrazovanja i tržišta rada. Sa razvojem koncepta pored različitih veština prepoznat je značaj i drugih faktora zapošljivosti koji se odnose na samog pojedinca kao što su njegova mobilnost, adaptibilnost i različita druga lična svojstva i atributi, što otvara mnoga nova pitanja. Sa jedne strane postavlja se pitanje mogućnosti njihovog razvijanja i unapređivanja, odnosno definisanja da li će i kako svi ili neki od njih biti ugrađeni u nastavne planove i programe, te kakva se vrsta obrazovne intervencije smatra odgovarajućom, kakva je uloga formalnog, a kakva neformalnog obrazovanja u njihovom razvoju. Pitanje koje je za naš rad posebno interesantno jeste da li kratka obrazovna intervencija može da razvije i unapredi veštine zapošljivosti, lična svojstva i attribute, i ukoliko može pod kojim uslovima. Ukoliko bi to bio preambiciozan cilj za kratku obuku da li to znači da tražioci posla koji nemaju odgovarajuće veštine i lične karakteristike ostaju nezapošljivi na tržištu rada, da je u program obuke opravdano uključivati samo u potpunosti zapošljive pojedince kojima nedostaju još samo stručne kompetencije za uspeh u svetu rada. Da li je kratkotrajna obrazovna intervencija dovoljna da se u svet rada integrišu sve kategorije polaznika, uključujući i dequalifikovane iz kategorije dugoročno nezaposlenih lica, nekvalifikovane, polaznike iz marginalizovanih društvenih grupa koje karakteriše višestruka ranjivost; da li kratkotrajnim obukama “nezapošljivog” činimo “zapošljivijim” ili “zapošljivim” i ako da na koji rok, odnosno koliko traju efekti kratkotrajnih obuka?

Međutim, analizirajući zapošljivost kao karakteristiku pojedinca koja se sa protokom vremena i pod uticajem različitih faktora menja nameće se pitanje koje su još institucije odgovorne za razvoj i unapređivanje veština zapošljivosti, ličnih svojstava i drugih faktora relevantnih za zapošljivost, kakvu ulogu u njihovom razvoju imaju različite društvene institucije (npr. poslodavac), kakva je njihova odgovornost za rast i razvoj njihovih članova, da li je možda odgovor u uspostavljanju i razvoju socijalnog partnerstva sa institucijama koji predstavljaju važne agense razvoja pojedinca budući da se može pretpostaviti da veštine zapošljivosti i lična svojstva i atributi obično nisu naučeni samo u sistemu obrazovanja, da se one stiču kroz socijalizaciju, iskustvo, zrelost i tokom samog života, odnosno da je mesto njihovog sticanja i razvijanja i porodica, vršnjačka grupa, radna sredina, sportske aktivnosti, kulturno okruženje itd.

Procena zapošljivosti isključivo iz ugla individualnih karakteristika može navesti na zaključak da je položaj pojedinca na tržištu rada unapređen, budući da je on „vlasnik“ znanja, veština i sposobnosti koje donose profit kompanijama. Za razliku od prethodnog perioda kada su moć i kontrola bili u rukama onih koji raspolažu ekonomskim resursima, razvoj ekonomije znanja i koncepta zapošljivosti dovodi do promene distribucije moći, odnosno do značajnog porasta ekonomske moći „radnika znanja“. Međutim, istovremeno sa tim svaki “neuspeh” na tržištu rada posmatra se kao „problem“ pojedinca (pre nego na manjak mogućnosti na tržištu rada) uprkos činjenici što zapošljivost u zaposlenost “prevodi” poslodavac, dakle tržište rada u skladu sa pravilima na koja pojedinac nema uticaja. Upravo to ne uvažavanje „kontekstualnih“ faktora pri proceni zapošljivosti i karakteristika drugih koji traže posao predstavlja ključne razloge za kritiku brojnih autora (Hillage & Pollard, 1998; Brown, Hesketh & Williams, 2003; Lindsay, McCracken & McQuaid, 2003; McQuaid & Lindsay, 2005). Možemo reći da je sa ovakvim razumevanjem koncepta zapošljivosti odgovornost za poslove, obuke i karijere prebačena na radnike, odnosno da je apostrofirana odgovornost pojedinca za vlastitu poziciju na tržištu rada, te da je sada na pojedincu da kreira svoje mogućnosti za zapošljavanje u i van kompanije, dok je uloga države, kompanija i drugih socijalnih partnera u potpunosti zanemarena.

2.2.2 Zapošljivost kao karakteristika (konkurentnost) pojedinca i tržišta rada

Kao kritika prethodno razvijenih koncepata koji počivaju na proceni individualnih karakteristika pojedinca, krajem 1980-ih godina razvijen je koncept interaktivne zapošljivosti. Naime, brojni autori smatraju da koncept zapošljivosti orijentisan na pojedinca često ne prepoznaje značaj geografije tržišta rada, pitanja vezana za prevoz do posla, stavove i ponašanje poslodavaca, zahteve lokalne ekonomije i drugih „kontekstualnih“ faktora koji utiču na iskustvo tražioca zaposlenja, te da je zapošljivost potrebno istraživati kao interakciju između pojedinca i drugih aktera i uslova na tržištu rada (Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005; Brown *et al.*, 2003; Lindsay *et al.*, 2003).

Kao zagovornici koncepta interaktivne zapošljivosti, Brown i saradnici smatraju da zapošljivost zavisi od zakona ponude i potražnje na tržištu rada, odnosno da zapošljivost ne zavisi samo od ispunjavanja uslova za određeni posao, već i od toga kakav položaj neko ima u odnosu na druge koji traže posao. Zapošljivost ne može da bude dobro sagledana van navedene dualnosti. Tako da zapošljivost može da bude definisana kao relativna verovatnoća nalaženja i zadržavanja različitih vrsta zaposlenja (Brown *et al.*, 2003).

Prema Hillage i Pollardu tri od četiri ključne komponente zapošljivosti odnose se na nivo individue, dok je sve ostalo što je van neposredne kontrole individue stavljeno u jednu kategoriju – faktor konteksta. Prema njima zapošljivost zavisi od resursa osobe u smislu znanja, veština i stavova, načina na koji osoba koristi svoje resurse i predstavlja ih poslodavcima i ono najvažnije od konteksta u kome se traži posao, odnosno od ličnih okolnosti i stanja na tržištu rada (Hillage & Pollard, 1998). Autori ističu da lične okolnosti, kao što su fizičko zdravlje, obaveze negovanja članova porodice, variraju u toku života i utiču na mogućnost da individue istražuju postojeće opcije za posao, dok eksterni uslovi kao što su zahtevi tržišta rada, broj otvorenih radnih mesta, pravna regulacija tržišta i pravila za ostvarivanje beneficija i politika poslodavaca pri selekciji i prijemu kandidata utiču na dostupnost odgovarajućih mogućnosti (*ibid.*).

Nešto detaljniju operacionalizaciju faktora *ličnih okolnosti* dali su autori McQuaid i Lindsay koji su pored *okolnosti vezanih za domaćinstvo* u smislu obaveza prema članovima porodice istakli i značaj *kulture rada* i *pristupa resursima*. Tako zapošljivost pojedinca zavisi i od toga da li je rad ohrabrivan i podržavan u okviru porodice, među vršnjacima ili drugim ličnim odnosima i u široj zajednici kao i od pristupa resursima u smislu prevoza, pristupa finansijskom i socijalnom kapitalu. U naučnoj literaturi koncept socijalnog kapitala korišten je za opisivanje resursa koji su dostupni pojedincima ili grupama na osnovu njihove umreženosti (Stoloff et al., 1999; Field, 2005). U kontekstu traženja posla i koncepta zapošljivosti apostrofira se značaj pristupa ličnim i porodičnim mrežama za podršku, zatim pristupa formalnim i neformalnim mrežama za podršku u zajednici i sl. budući da kako autori ističu, većina nas dobija posao na osnovu toga koga poznamo, a ne zbog onoga koliko znamo – to jest, radi se o našem socijalnom, a ne o humanom kapitalu (Putnam, 2008).

Kada je reč o eksternim faktorima relevantnim za zapošljivost pojedinca, autori McQuaid i Lindsay identifikovali su *faktore potražnje* i *faktore podrške* gde se prvi odnose na faktore tržišta rada, na makroekonomske faktore, zatim na karakteristike radnih mesta i na faktore vezane za regrutovanje, a drugi na politiku zapošljavanja. Na taj način apostrofiran je značaj brojnih faktora kao što su: karakteristike lokalne i regionalne potražnje, mesto lokalnog tržišta rada u odnosu na centre industrije/zapošljavanja, makroekonomska stabilost, srednjoročna i dugoročna poslovna pouzdanost, nivo i priroda potražnje na tržištu rada u okviru nacionalne ekonomije, plata, uslovi rada, radno vreme i zastupljenost smenskog rada, mogućnost napredovanja, zastupljenost skraćenog radnog vremena i privremenih poslova, dostupnost početničkih pozicija, procedure poslodavca za regrutovanje i selekciju, preferencije poslodavaca vezane za selekciju, kanali koje poslodavci koriste za obezbeđivanje

kadrova, diskriminacija (npr. godine starosti, pol, rasa, mesto prebivališta, invalidnost, dužina nezaposlenosti), dostupnost i prisutnost javne službe (npr. korišćenje i kredibilnost među poslodavcima i tražiocima zaposlenja), podsticaji u sistemu poreskih olakšica, postojanje podsticaja za rad/aktivaciju i pritiska za prihvatanje posla, dostupnost i ograničenja za obuke/treninge, mere lokalnih/regionalnih razvojnih politika, mere ublažavanja tranzicije iz škole u svet rada i dr.

Koncept interaktivne zapošljivosti ukazuje na brojnost i kompleksnost faktora od kojih zavisi zapošljivost, odnosno zapošljavanje radne snage. Oni su predmet velikog broja ekonomskih politika kao što su fiskalna, monetarna, politika deviznog kursa, politika plata, politika tržišta rada, spoljne trgovine, zatim sektorskih politika kao što su: obrazovna, socijalna, industrijska, poljoprivredna, trgovinska, regionalna, politika unapređenja malih i srednjih preduzeća i dr. Sve zajedno one čine jednu politiku, politiku zapošljavanja (Arandarenko, 2011). Kako opisani koncept interaktivne zapošljivosti ističe, tek sinergijom svih faktora tj. politika moguće je ostvariti značajne promene i rezultate na tržištu radne snage (Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005).

Identifikovanje koje sve politike utiču na zapošljivost radne snage omogućava bolje sagledavanje položaja pojedinca na tržištu rada tako da krivica za nezaposlenost i nezapošljivost ne bude prebačena samo i uvek na pojedinca (zbog nekompetentnosti, nefleksibilnosti, nemotivisanosti i sl.), nego i na eventualni manjak mogućnosti na tržištu rada, na različite barijere sa kojima se pojedinac suočava prilikom traženja posla. U tom kontekstu zapošljivost pojedinca opravdanije je sagledavati kao određeni potencijal, a da li će isti biti realizovan ili ne zavisi od različitih faktora i prepreka sa kojima se prilikom traženja posla on suočava. Dakle, položaj na tržištu rada više se ne može posmatrati kao isključiva odgovornost pojedinca, već kao podeljena odgovornost između socijalnih partnera kao što su vlada, kompanije i pojedinci. Kako Despotović navodi u toj trijadi vlada je odgovorna za fleksibilno radno zakonodavstvo, regulisanje uslova rada i poštovanje prava zaposlenih, kompanije su, zbog potreba unapređenja vlastite konkurentnosti, motivisane da zaposlenima obezbede mogućnost kontinuiranog učenja i stručnog usavršavanja, a pojedinci su odgovorni za unapređivanje svog položaja na tržištu rada putem kontinuiranog učenja i stručnog usavršavanja (Despotović, 2010). Drugim rečima, pored konkurentnosti radne snage možemo govoriti i o konkurentnosti „okruženja“ u smislu postojanja modernih politika i propisa koji stimulišu obrazovanje, rad, zapošljavanje jer za punu primenu koncepta zapošljivosti pored kompetentnog, mobilnog i fleksibilnog radnika potrebna su i privredna kretanja koja bi imala potencijal da zaposle kompetentnu radnu snagu.

Determinisanost karakteristika i kretanja na tržištu rada brojnim politikama ukazuje da aktivne mere politike tržišta rada nisu jedini instrument kojim vlade zemalja širom sveta interveniše na svojim tržištima rada. Pored aktivnih mera, intervencije na tržištu rada države ostvaruju i putem zakonodavstva koje određuje pravni okvir za funkcionisanje tržišta rada, te reguliše pitanja kao što su: minimalna zarada, uslovi za dobijanje otkaza, radno vreme, fleksibilni oblici radnog angažovanja, ravnoteža između posla i porodice, antidiskriminacija, (rano) penzionisanje i sl. Posebnu vrstu intervencije predstavlja i uspostavljen sistem novčane nadoknade za nezaposlene, odnosno osiguranje za slučaj nezaposlenosti u sinergiji sa intervencijama iz domena socijalne zaštite. O značaju i raznovrsnosti intervencija svedoči i podatak ILO da je u periodu između 2008. i 2013. godine u zemljama članicama EU sprovedeno ukupno 524 različitih mera usmerenih na unapređivanje karakteristika tržišta rada u vreme ekonomske krize (Gama, Saget, & Eyraud, 2015).

Uticaj različitih politika na položaj pojedinca na tržištu rada ukazuje na neophodnost razumevanja njihove međuzavisnosti, te primeni holističkog pristupa pri kreiranju mera, njihovoj proceni, ali i merenju efekata koji oni imaju na zapošljivost pojedinca. Kako autori navode, ne postoji unapred utvrđena hijerarhija definisanih politika tj. faktora, te da se značaj pojedinih faktora i njihova interakcija menja u zavisnosti od različitih okolnosti (McQuaid & Lindsay, 2005). Međutim, upravo polazeći od brojnosti, raznovrsnosti, kompleksnosti i interaktivnosti identifikovanih faktora i politika, ostaje nejasno zašto se položaj polaznika obrazovnih programa na tržištu rada i dalje posmatra isključivo kao rezultat obrazovanja, a ne i nekih drugih okolnosti i politika.

Navođenje brojnih faktora koji utiču na zapošljivost radne snage nije za cilj imalo umanjeње odgovornosti pojedinca za njegov položaj na tržištu rada, već ukazivanje na brojnost i raznovrsnost faktora koji ga određuju. Uprkos tome, autori se slažu da sigurnost na tržištu leži u znanju, a kao osnovni instrument za postizanje sigurnosti na nesigurnom i nestabilnom tržištu rada je doživotno učenje tj. kontinuirano unapređivanje veština (Keune & Jepsen, 2007; European Commission, 2007; Gazier, 2007). Iako kompetencije i veštine same ne stvaraju poslove i nisu univerzalni lek za rešavanje problema nezaposlenosti, njihov razvoj predstavlja važan deo reformskog paketa za pripremu pojedinaca za društvo znanja. One moraju biti deo integrisanog pristupa politike zapošljavanja jer predstavljaju jedan od osnovnih instrumenata integracije pojedinca u tržište rada, odnosno tranzicije između poslova i iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti.

3. Obrazovanje i obuke i položaj pojedinca na tržištu rada

Ideja da ekonomski uspjesi individua i ekonomije u celini zavise od toga koliko ekstenzivno i efektivno ljudi investiraju u sebe, nije nova. Moderne teorije iz oblasti ekonomije upućuju na veću važnost ljudskog kapitala u odnosu na druge forme kapitala (Becker, 2002). Tome doprinosi i njegova specifična priroda u odnosu na druge faktore proizvodnje. Naime, ljudski kapital je uvek posed, imovina svoga nosioca (“vlasnika”), ne može se otuđivati, “trošenjem” se ne gubi, već se širi i najvažnije je da su njegovi nosioci ljudi koji su, samim tim, sposobni za učenje i razvoj, za promene i novine, za stvaralaštvo (Kulić & Đurić, 2014; Bralić, 2010; Bralić, 2012; Bralić, Katić & Stanarević, 2015). Možemo reći da upravo navedene karakteristike predstavljaju veliki potencijal i komparativnu prednost za subjekte na tržištu koji su prepoznali značaj kompetentne i zapošljive radne snage, te su orijentisani na njihov razvoj i unapređivanje. Kao osnovni instrument razvoja u unapređivanja ljudskog kapitala prepoznato je doživotno učenje tj. kontinuirano unapređivanje veština (Keune et al., 2007; European Commission, 2007; Gazier, 2007). Putem obrazovanja unapređuje se zapošljivost pojedinca, odnosno tranzicija između poslova i tranzicija iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti.

3.1 Karakteristike (stručnog) obrazovanja i obuka

Pojam obuka počeo je da se koristi početkom XX veka i sve do danas dominantno je vezan za svet rada. Međutim, uprkos dugoj tradiciji ne postoji konsenzus oko same definicije pojma. Najuže određenje dao je Despotović ističući da je obuka vrsta obrazovanja usmerena prvenstveno na sticanje veština (Despotović, 2010). Sa druge strane, većina autora prilikom određenja pojma obuka, procesu sticanja veština dodaje i usvajanje znanja (Savićević, 2003), razvoj/promenu stavova (Buckley & Caple, 2004) kao i poučavanje kompetencijama (Pejatović & Pekeč, 2011).

Prilikom određivanja ciljeva i mogućih dometa obuka, u samim definicijama pojma isticane su i određene karakteristike obuka. Tako autori navode da po pravilu obuke kratko traju, da su promene nakon obuka često odmah vidljive (Glaser, 1962), da su obuke prvenstveno usmerene na osposobljavanje za obavljanje radnih uloga/zadataka (Despotović, 2010; Kenny & Reid, 1986; Buckley & Caple, 2004), da se proces poučavanja zasniva na postojanju prakse i ponavljanju onoga što se uči (Despotović, 2010; Kenny & Reid, 1986; Pejatović & Pekeč, 2011), kao i to da obuka uvek naglašava uniformnost, predvidljivo i

standardizovano ponašanje (Despotović, 2010; Kenny & Reid, 1986). Akcentujući razvoj veština, Despotović još dodaje da „obuka podrazumeva ovladavanje zadatkom ili ulogom ili specifičnim tipom uniformnog i mehaničkog izvršenja bez isticanja potrebe za razumevanjem i znanjem posebno teorijskim“ (Despotović, 2010: 264).

Dakle, suština i specifičnost samog pojma obuke sagledavan je iz ugla vremenskog okvira, sadržaja, procesa i ishoda u ponašanju polaznika obrazovnog programa. Tako su obuke prepoznate kao kratkotrajna obrazovna intervencija koja je dominantno (mada ne isključivo) vezana za svet rada sa ciljem sticanja znanja i veština, odnosno osposobljavanja pojedinaca za obavljanje radnih uloga/zadataka. Čak i autori koji zastupaju mišljenje da se kroz obuke mogu razvijati i kompetencije, ističu da je za njihovo razvijanje nedovoljna jedna obuka, ili samo obuke, ma koliko one vremenski trajale (Pejatović & Pekeč, 2011).

Uzimajući u obzir navedene karakteristike, stiče se utisak da je koncept obuka ostao nepromenjen još od početka XX veka i pokreta tejlorizma kada je rad bio sveden na obavljanje fragmentarnih i rutinskih zadataka i procedura i kada je kratkotrajna obuka (najčešće na radnom mestu) bila dovoljna za sticanje stručnih kompetencija koje su se pre svega ogledale u poštovanju unapred definisanih procedura, uz visok nivo brzine i preciznosti (Savićević, 2003; Despotović, 2010). Za razliku od toga pod uticajem snažnih tehnoloških i ekonomskih promena, tržište radne snage i savremeni svet rada u značajnoj meri su izmenjeni. U svetlu tih promena u strateškim dokumentima u politikama zapošljavanja i obrazovanja obuke su posmatrane kao jedan od osnovnih instrumenata za usklađivanje sveta rada i obrazovanja, odnosno unapređivanja zapošljivosti i zaposlenosti radne snage (videti: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji iz 2007.godine, Strategija razvoja sistema obrazovanja odraslih u: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine; Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011-2020. godine). Od obučavanja se očekuje da za relativno kratko vreme, pojedinac stekne potrebna znanja, veštine i kompetencije, postane zapošljiv, da po završetku obuke naučeno stavi u funkciju i tako unapredi svoj položaj na tržištu rada.

Međutim, uprkos društvenim očekivanjima i dominantnoj orijentaciji na osposobljavanje za svet rada, pojmovi zapošljivost i zapošljavanje nisu uključeni u definisanje pojma obuka. Posmatrano sa aspekta koncepta zapošljivosti možemo zaključiti da su obuke dominantno usmerene na razvijanje jednog od faktora koji utiču na zapošljivost pojedinca, onog koji se odnosi na sticanje stručnih znanja i veština. Ostali faktori koji se odnose na razvoj ličnih svojstava i karakteristika, razvoj ključnih kompetencija i sl., svoj oslonac su više

našle u definicijama (stručnog) obrazovanja. Sličnog viđenja je i Veće Europske unije koje upozorava da, dok s jedne strane potrebe tržišta rada upućuju na sve veću važnost ključnih kompetencija, obrazovanje odraslih se u evropskim zemljama često fokusira na sticanje znanja i veština usko vezanih za konkretno zanimanje ili radno mesto (2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme, 2010.).

Posmatrano iz ugla vremenskog okvira, sadržaja, procesa i ishoda u ponašanju polaznika obrazovnog programa, u odnosu na obuke, kako Glaser ističe, obrazovanje je dugotrajniji proces, čiji se uticaji vide kasnije; ono više obezbeđuje teorijski okvir dizajniran tako da stimuliše analitičke i kritičke sposobnosti polaznika; podrazumeva proces koji dovodi do manje predvidivih promena kod individue i koji pokušava da podstakne razvoj individualnosti kod pojedinca (Glaser, 1962). Usmerenost na razvoj zapošljivosti još je jasnije istaknuta u određenju stručnog obrazovanja. Prema Despotoviću stručno obrazovanje usmereno je na sticanje stručnih kompetencija i kvalifikacija, zapošljavanje i zapošljivost. Kako autor navodi zbog potreba promenljivog sveta rada „kurikulum u stručnom obrazovanju nužno je zasićen sadržajima i načinima rada koji omogućuju razvoj generičkih i socijalnih veština koje su osnova uspešnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja“ (Despotović, 2010:93). Definisanje pojma stručnog obrazovanja kroz zapošljavanje i zapošljivost ukazuje na povezanost stručnog obrazovanja i potreba tržišta rada, odnosno ide se korak dalje u odnosu na obuke i ishodi obrazovanja posmatraju se sa aspekta (trenutnih i budućih) potreba tržišta rada. Takođe, integrisanje generičkih (ključnih, suštinskih, transferabilnih, meta) veština u kurikulum omogućava razvoj fleksibilnosti, adaptibilnosti i mobilnosti tj. zapošljivosti pojedinca i radne snage u celini.

Posmatrajući iz ugla obrazovnog iskustva radne snage i njihovog položaja na tržištu rada, što je predmet našeg istraživanja, postavlja se pitanje da li su obuke unapredile položaj radne snage na tržištu rada; da li su „dokazale“ da se (i dalje) mogu posmatrati kao jedan od osnovnih instrumenata za usklađivanje ponude i potražnje na tržištu rada; da li i u kojoj meri položaj pojedinca na tržištu rada unapređuju obuke, a u kojoj meri to radi obrazovanje; da li su efekti isti za sve kategorije polaznika.

3.2 Obrazovanje i položaj pojedinca na tržištu rada

Posmatrano kao glavni instrument za razvoj obrazovane, fleksibilne, mobilne i produktivne radne snage koja je postala ekonomski i društveni imperativ, u prethodnim decenijama obrazovanje je bilo predmet brojnih istraživanja, posebno u domenu efekata koji se učešćem u obrazovanju ostvaruju. Rezultati pokazuju da ulaganje u ljudski kapital doprinosi dobrobitima i pojedinca i društva, odnosno da učešće u obrazovanju doprinosi lakšem zapošljavanju, većoj produktivnosti preduzeća i ekonomija u celini, kao i individualnim i ukupnim prihodima odnosno nacionalnom dohotku jedne zemlje (Kulić, 2012). Drugim rečima, obrazovaniji radnici imaju nesumnjivo bolji položaj na tržištu rada od manje obrazovanih. Kako Mincer ističe, oni imaju najmanje tri osnovnih prednosti nad manje obrazovanimima i to: veću zaradu, veću mobilnost „na više“ po pitanju zarade i zanimanja i veću stabilnost u zapošljavanju (Mincer, 1991). Pored navedenih prednosti rezultati istraživanja takođe pokazuju da su obrazovaniji, kada ostanu bez posla, kraće nezaposleni što se objašnjava efikasnijim načinom traženja posla, odnosno činjenicom da su obrazovaniji efikasniji u prikupljanju i obradi informacija vezanih za posao i da posao traže i dok su zaposleni (Mincer, 1991; Pejatović & Orlović Lovren, 2014). Brže nalaženje posla prati i bolja selekcija radnih mesta. Böheim i Taylor ukazuju da su posao koji neko radi i zarada koju ostvaruje vrlo često rezultat primenjivane strategije prilikom traženja posla, tako da bolje strategije vode do boljih poslova sa većom zaradom (Böheim & Taylor, 2001).

Tesno povezan sa strategijom traženja posla, kao poseban faktor zapošljivosti radne snage prepoznat je individualni socijalni kapital, odnosno resursi koji su dostupni pojedincima ili grupama na osnovu umreženosti (Field, 2005). Posmatrano sa aspekta mogućnosti unapređivanja socijalnog kapitala putem obrazovanja, autori ističu da obrazovaniji ljudi imaju veće poverenje u druge ljude, imaju tendenciju da se priključuju u više društvenih organizacija kao i da su češće društveno angažovani (Alesina & Ferrara, 2000).

Pored strategije traženja posla i individualnog socijalnog kapitala kao determinanta položaja pojedinca na tržištu rada prepoznata je i mobilnost radne snage (Lindeboom & Theeuwes, 1991; Groot & Verberne, 1997; Börsch-Supan, 1990; Lynch, 1991; Mincer, 1991). Međutim, empirijska istraživanja daju protivurečne rezultate kada je reč o njenom odnosu sa obrazovanjem. Dok jedna istraživanja pokazuju da obrazovanje nema efekta na eksternu mobilnost (Lindeboom & Theeuwes, 1991; Groot & Verberne, 1997), druga istraživanja pokazuju da obrazovaniji radnici manje od drugih daju i dobijaju otkaz, odnosno manje menjaju posao (Börsch-Supan, 1990; Lynch, 1991; Mincer, 1991). Prema Minceru, manja

učestalost promene posla (job turnover) kod više obrazovanih ljudi se velikim delom može pripisati pohađanju više obuka na radnom mestu (Mincer, 1991). One unapređuju veštine koje nisu u potpunosti prenosive na slične poslove u drugim firmama, samim tim manja je verovatnoća da će radnici prelaziti iz jedne firme u drugu. Isto tako manje je verovatno da će poslodavci otpustiti radnike ukoliko su učestvovali u troškovima obuke (*ibid.*). Sa druge strane, istraživanja pokazuju da sa obrazovanjem raste teritorijalna mobilnost. U tom smislu inter-regionalne migracije su dva puta češće kod radnika sa 16 i više godina školovanja od radnika koji imaju 12 i manje godina školovanja (*ibid.*). Dakle, obrazovani ljudi ređe menjaju posao, kada to rade češće se radi o teritorijalnim migracijama. Kada je o internoj mobilnosti reč, raspoloživi empirijski podaci ponovo daju protivurečne rezultate. Neke studije pokazuju da je više obrazovanja povezano sa većom stopom napredovanja (McCue, 1996), odnosno da su radnici koji rade na jednostvnim poslovima (koji ne zahtevaju prethodno obučavanje) manje zapošljivi na drugim poslovima ili drugim odeljenjima (Groot, 2000). Sa druge strane postoje istraživanja koja pokazuju da rezultati nisu značajni (Maassen van den Brink & Groot, 1996).

Rezultati istraživanja ukazuju da su mogućnosti unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada kroz dugotrajniju obrazovnu intervenciju značajne i da je shodno tome obrazovanje opravdano posmatrano kao okosnica koncepta fleksigurnosti, odnosno zapošljivosti kao i instrument razvoja ključnih kompetencija koje su kao transferabilni, multifunkcionalni paket znanja, veština i stavova svima neophodne za integraciju u svet rada. Iako su predstavljeni kao posebni faktori zapošljivosti aktivnosti traženja posla, mobilnost i socijalni kapital su međusobno vrlo povezani. Naime, obrazovaniji radnici su efikasniji u prikupljanju i obradi informacija vezanih za posao, posao traže i dok su zaposleni i za to koriste sve resurse uključujući i formalne i neformalne socijalne resurse, bolje selektuju posao koji odgovara njihovim potrebama, spremni su za pohađanje obuka te ređe menjaju posao, odnosno češće napreduju u poslu. Međutim, postavlja se pitanje da li je moguće kratkom obrazovnom intervencijom unaprediti nečiji položaj na tržištu rada, koje se veštine zapošljivosti i/ili druga lična svojstva i atributi relevantni za zapošljivost mogu razviti i/ili unaprediti kratkim obukama, kako i pod kojim uslovima i sl.

3.3 Obuke i položaj pojedinca na tržištu rada

3.3.1 Obuke kao mera aktivne politike tržišta rada

U svom izvornom obliku mere APTR nastale su na početku XX veka, dok su moderne mere kakve danas poznaje svetska praksa u razvijenim zemljama OECD-a nastale u drugoj polovini 70-ih i tokom 80-ih godina, kada je u uslovima borbe protiv visoke nezaposlenosti u uslovima stagflacije zabeležen i njihov najbrži razvoj u razvijenim zemljama (Arandarenko, 2011). Za razliku od razvijenih zemalja OECD-a veći značaj aktivnim merama tržišta rada u Republici Srbiji počeo je da se pridaje tek 2005. godine sa usvajanjem Nacionalne strategije zapošljavanja za period 2005 - 2010. godine (Ognjanović, 2011).

U različitim fazama društvenog razvoja i različitim ekonomskim okolnostima mere APTR bile su instrument za ostvarivanje različitih ciljeva. U periodu ekonomskog buma 60-ih godina mere su bile kreirane sa ciljem unapređivanja znanja i veština privremeno nezaposlenih, gostujućih radnika iz socijalističkih zemalja, siromašnih mediteranskih evropskih zemalja i migranata iz ostalih država, dok su 70-ih godina one bile sredstvo za sputavanje rastuće nezaposlenosti, kao i za ublažavanje posledica starenja stanovništva (Arandarenko, 2011). U evropskim dokumentima novijeg datuma koji ulogu mera APTR razmatraju u kontekstu strategije „Evropa 2020“ istaknuto je da je jedna od ključnih uloga aktivne politike tržišta rada obezbeđivanje uslova za sigurniju tranziciju u uslovima intenzivnih tehnoloških i društvenih promena (European Commission, 2007). Dakle, pored ostvarivanja ekonomskih i socijalnih ciljeva koji najčešće podrazumevaju povećavanje verovatnoće da nezaposleni nađu posao, unapređivanje inkluzije i participacije uz produktivno zapošljavanje, mere APTR se sve više posmatraju kao instrument „prilagođavanja“ na nove zahteve savremenog sveta rada, posebno u domenu inovacije znanja i veština usled intenzivnih tehnoloških promena i sve intenzivnije globalne konkurencije.

Pored uticaja na karakteristike ponude radne snage, brojni autori ističu mogućnost uticaja mera APTR i na samu potražnju za radnom snagom (Jandrić, 2014; Betcherman *et al*, 2004; Boeri & Ours, 2008; Estevao, 2007). Apostrofira se da mere APTR za cilj mogu da imaju unapređivanje veština radnika, njihove produktivnosti, pružanje pomoći ugroženim grupama radnika, posebno „tvrdom jezgru nezaposlenih“, održanje veličine efektivne radne snage (Estevao, 2007, Betcherman *et al*, 2004; Boeri & Ours, 2008), ali i povećanje tražnje za radnom snagom, poboljšanje funkcionisanja tržišta rada, realokaciju rada između podržanih na tržištu rada, stvaranje radnih mesta (pod uslovom da ne postoje značajni efekti supstitucije/

razmeštanja), ublažavanje cikličnih padova, smanjivanje strukturne neravnoteže i sl. (Jandrić, 2014, Betcherman *et al*, 2004; Boeri & Ours, 2008). Svaki od navedenih ciljeva, kako ističu autori, podrazumeva realizaciju jedne ili više mera APTR (npr. obuke za poboljšanje kvaliteta ponude radne snage, davanje subvencija za povećanje tražnje za radnom snagom, posredovanje pri zapošljavanju za poboljšanje funkcionisanja tržišta rada i sl.) te bi za ostvarivanje njihovog punog efekta kreatori politike trebalo da imaju jasnu sliku o tome šta se njihovom realizacijom želi postići.

Posmatrano iz ugla ciljeva koji se mogu ostvariti sprovođenjem obuka interesantno je viđenje Betcherman i saradnika da su obuke jedina grupa mera APTR kojom se mogu ostvariti ciljevi koji se odnose i na ponudu i na potražnju za radnom snagom i za to predlažu različite vrste obrazovnih intervencija (Betcherman *et al*, 2004). Prema njima ublažavanje cikličnih padova može se ostvariti sprovođenjem obuka u vidu subvencije ili grantova radnicima ili poslodavcima, poboljšavanje funkcionisanja tržišta rada sprovođenjem obuka u vidu šegrtovanja (apprenticeship) ili obrazovnih programa koji se odnose na tranziciju iz škole na posao, a unapređivanje veština radnika i produktivnosti realizacijom programa prekvalifikacija, šegrtovanja (apprenticeship) i sl. (*ibid.*). Slično mnogim drugim autorima Betcherman i saradnici su pojam obuka koristili kao generički pojam za različite vrste obrazovnih intervencija, koje pored njihovog naziva u svojim radovima oni nisu detaljnije elaborirali opisujući njihove karakteristike. Stoga su pitanja koje vrste konkretnih obrazovnih programa postoje, koje su njihove karakteristike i pod kojim uslovima oni daju najbolje rezultate kod različitih kategorija polaznika ostala i dalje otvorena.

Otežanom praćenju i poređenju efekata pojedinačnih obrazovnih programa kao mera APTR doprinose i brojne generičke klasifikacije mera APTR prisutne kod različitih autora i u različitim evropskim strateškim dokumentima, gde su svi obrazovni programi najčešće svrstani samo u jednu kategoriju tj. meru APTR. Tako Kluge kao jednu od četiri glavne grupe mera APTR razlikuje *meru obrazovanja i usavršavanja* koja obuhvata sve mere koje su usmerene na osnaživanje ljudskog kapitala (Kluge, 2006). Slično njemu Bonoli smatra da je kod većine klasifikacija moguće uočiti određenu dihotomiju tako da sve programe APTR svrstava u dve glavne grupe od kojih jedna uključuje programe *usmerene na investicije u ljudski kapital* (Bonoli, 2010). Analitička klasifikacija Svetske banke razlikuje tri glavne kategorije mera APTR od kojih je jedna *Obuke za tržište rada* i ista obuhvata sve programe koji se odnose na razvoj osnovne spremnosti za posao ili obukom za sticanje konkretne stručnosti (Arandarenko, 2011). Nešto drugačiju klasifikaciju nudi OECD gde se kao posebne kategorije izdvajaju programi namenjeni posebno osetljivim grupama tj. mladima i osobama

sa invaliditetom (Martin & Grubb, 2001). Klasifikacija OECD-a razlikuje pet glavnih grupa mera aktivne politike pri čemu su programi obrazovanja i obuke svrstani u tri različite grupe. Jednu grupu čine *mere dodatnog obrazovanja i obuke* koje se odnose na obuke za kategoriju zaposlenih i nezaposlenih. Posebnu grupu obrazovnih mera čine *mere za mlade* koje obuhvataju specijalne programe za mlade u tranziciji iz obrazovanja u svet rada i uključuju treninge usmerene na mlade nezaposlene i programe šegrtovanja (apprenticeship) koji stoje na raspolaganju onima koji završavaju školu, ne za nezaposlene. Posebnu grupu mera čine i *mere za osobe sa posebnim potrebama* koje se odnose na obuke i slične mere usmerene na podizanje zapošljivosti osoba sa posebnim potrebama (*ibid.*). Primetno je da je kao dominantni kriterijum za razvrstavanje programa dodatnog obrazovanja i obuka uzet radni status polaznika, odnosno njihova pripadnost grupama kod kojih je identifikovan problem integracije u svet rada. Međutim, ponuđena klasifikacija ne govori o broju i karakteristikama pojedinačnih obrazovnih programa koji se sprovode u određenoj zemlji, njihovim (mogućim) specifičnostima za različite kategorije polaznika, kao ni ciljevima koji se njima žele ostvariti. Nejasno je da li su konkretni programi obrazovanja prilagođeni karakteristikama i potrebama ciljne grupe polaznika u smislu sadržaja, načina realizacije, mesta izvođenja, dužine trajanja i sl. ili se isti programi implementiraju za sve kategorije polaznika, a da se ponuđena klasifikacija koristi samo za potrebe izveštavanja, odnosno merenje obuhvata polaznika iz osetljivih grupa na tržištu rada. Primena agregatne klasifikacije obrazovnih mera APTR zamagljuje i rezultate sprovedenih (meta) evaluacija kao što smanjuje i mogućnost njihovog boljeg razumevanja i primene u praksi. Posebno pitanje otvara se prilikom pokušaja upoređivanja podataka dveju ili više zemalja budući da istraživači često ne raspolazu podacima o pojedinačnim obrazovnim programima koji su od ključnog značaja za razumevanje politike tržišta rada u jednoj zemlji, a samim tim i za njihovo upoređivanje. U tom kontekstu konceptualna uporedivost agregatnih podataka je od vitalnog značaja za kvalitet analize, budući da čak i u okviru određene kategorije agregata, kao što je "obuka", mogu da dominiraju programi koji uprkos istom nazivu mogu biti veoma različiti po karakteristikama u različitim zemljama. Poseban izazov istraživačima predstavlja i činjenica da zemlje kontinuirano menjaju mere APTR uključujući i one obrazovne, kao što je u praksi moguće i redefinisane kategorije mera APTR, odnosno prebacivanje mere iz jedne u drugu kategoriju.

Prevazilaženje opisanih teškoća delimično je moguće primenom klasifikacije OECD koja se odnosi samo na "ciljane" mere APTR, odnosno obuke za one za koje se zna da su izloženi riziku od gubitka posla, te podrška za pripravnike za one koji nisu uspeali da obezbede

pripravnički staž putem uobičajenih kanala i sl. Polazeći od mesta izvođenja obuke kao dominantnog kriterijuma, klasifikacijom su definisane četiri podgrupe u okviru grupe mera *obuke* i to: (1) *obuka u instituciji* odnosi se na programe kod kojih se većina obuke (75% ili više) sprovodi u instituciji za obuku (škola/fakultet, centar za obuku i sl.); (2) *obuka na radnom mestu* odnosi se na programe kod kojih se većina obuke (75% ili više) sprovodi na radnom mestu; (3) *integrisana obuka* odnosi se na programe kod kojih se obuke ravnomerno sprovodi u ustanovi za obuku i na radnom mestu; (4) *specijalna podrška šegrtovanju (pripravništvu)* odnosi se na programe podsticaja poslodavcima da regrutuju učenike iz ciljnih grupa politike tržišta rada, ili sredstva za obuku za određene grupe u nepovoljnom položaju na tržištu rada (OECD, 2015). Iako ponuđena klasifikacija na konkretnijem nivou pruža informacije o karakteristikama obrazovnih programa, puno razumevanje obrazovnih mera, njihovo upoređivanje, merenje efekata, odnosno sagledavanje njihovih mogućnosti kao instrumenta politike tržišta rada, moguće je tek nakon upoznavanja istraživača sa svim karakteristikama pojedinačnih obrazovnih mera koje se sprovode na nivou jedne države. O tome svedoči i brojnost i raznovrsnost obrazovnih programa koje realizuju različite zemlje, odnosno podatak da su u periodu 2008 – 2013. godine u zemljama članicama EU obuke kao generička kategorija bile najpopularnija mera APTR sa čak 55 različitih obrazovnih programa (Gama, Saget, & Eyraud, 2015).

Prema podacima EUROSTAT-a sadržanih u kvalitativnim izveštajima gde su prikazane mere APTR koje se sprovode na nivou pojedinačnih država, zemlje EU u okviru podgrupe *obuka u instituciji* organizuju različite obrazovne programe kao što su stručne obuke, obuke za razvoj i unapređivanje jezičkih i ICT kompetencija, osnovno obrazovanje odraslih, obuke za traženje posla i sl. (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015). Interesantno je da su određeni obrazovni programi iz ove podgrupe, kao deo šireg programa integracije teže zapošljivih lica (dugoročno nezaposleni, bez kvalifikacija, migranti i sl), stavljeni u funkciju pripreme, odnosno predfaze uključivanja u druge mere APTR. Kao takvi organizovani su obrazovni programi usmereni na razvoj ključnih kompetencija, program projektnog učenja koji je usmeren na pripremu mladih nezaposlenih da se u narednoj školskoj godini vrate u formalni obrazovni program, odnosno uspešno reintegrišu u školsko okruženje, zatim organizovane su pripreme obuke kao predfaza uključivanja u stručne obuke i druge mere APTR, kao i obuke usmerene na razvoj međusobne adaptacije zaposlenog (npr. OSI) i poslodavca i sl. U okviru obuka u instituciji zastupljeni su i obrazovni programi koji za cilj imaju podsticanje na dalje školovanje i to kako na završetak započetog obrazovanja, tako i na nastavak školovanja radi sticanja višeg nivoa obrazovanja,

najčešće srednjeg. U zavisnosti od vrste, programi različito traju tako da su najkraći programi obuka za traženje posla (oko 60 sati), a najduži program osnovnog obrazovanja odraslih (3-4 godine). Interesantno je da pripremni obrazovni programi traju i do 12 meseci, budući da je proces (re)integracije teže zapošljivih složen i vremenski zahtevan proces. U okviru podgrupe *obuka na radnom mestu* dominantno se sprovode programi obučavanja u realnom radnom okruženju za rad na konkretnim poslovima kod poslodavca uz često definisanu obavezu poslodavca da polaznika po završetku obuke zaposli, zatim programi stažiranja/pripravništva kao programi tranzicije iz obrazovanja na tržište rada kao i program probnog rada. Kada je o trajanju ovih programa reč, najkraće traje probni rad (oko 30 dana), a programi obučavanja na radnom mestu u zavisnosti od složenosti poslova i drugih karakteristika obuke i polaznika, najčešće u skladu sa individualnim planom, imaju različito trajanje, od nekoliko nedelja pa čak i do 3 godine. Obuka kod poslodavca podržana je i u okviru podgrupe *specijalna podrška šegrtovanju (pripravništvu)* i to dominantno kroz dodelu subvencije poslodavcima koji angažuju pripravnike. U okviru podgrupe *integrirana obuka* sprovode se obrazovni programi kao kombinacija obuka u instituciji i obuka na radnom mestu. Međutim, u ovu podgrupu neke zemlje svrstavaju i program koji u svojoj suštini odgovara konceptu priznavanja prethodnog učenja. Program podrazumeva pripremu za sticanje javno priznate isprave o stručnim kvalifikacijama koja potvrđuje stečena stručna znanja i veštine neophodnih za obavljanje određenog zanimanja ili zadataka u okviru zanimanja (*ibid.*).

Posmatrano iz perspektive obrazovanja i obuka, klasifikovanje obrazovnih mera APTR prema mestu realizacije obrazovnog programa, nema svoje opravdanje. Ponuđena klasifikacija nudi takva rešenja gde su u okviru jedne kategorije svrstani obrazovni programi različiti po svojim karakteristikama, po obrazovnim ciljevima, trajanju, kao što su obrazovni programi koji su vrlo slični po svojim karakteristikama razvrstani u različite kategorije. Tako su u okviru iste kategorije svrstani obrazovni programi sa trajanjem od samo 60 sati i program koji traju do četiri godine, zatim programi formalnog i neformalnog obrazovanja, te programi usmereni na sticanje praktičnih znanja o tehnikama traženja posla sa programima usmerenih na sticanje ključnih i stručnih kompetencija, zatim programi koji za rezultat imaju sticanje određenog nivoa obrazovanja i onih koji predstavljaju vid „uvoda“ tj. pripreme za drugu meru APTR i sl. Takođe, programi stručnih obuka koji za cilj imaju razvijanje stručnih kompetencija svrstani su u četiri različite kategorije iako u svim kategorijama oni mogu da imaju približno isto trajanje, da vode do zvanično priznate javne isprave, te do sticanja nivoa obrazovanja. Tome treba dodati i nedoumicu da li svi programi klasifikovani u jednu od četiri

ponuđenih podgrupa obrazovnih mera zaista u svojoj suštini i imaju obrazovni karakter, budući da iz naziva samih mera npr. *probni rad* to nije moguće sa sigurnošću utvrditi.

Prema podacima EUROSTAT-a obrazovni programi često se kombinuju sa drugim uslugama i merama APTR, kao što su karijerno vođenje i savetovanje i subvencionisano (samo)zapošljavanje ili su praćeni merama podrške u vidu novčane pomoći za slučaj nezaposlenosti ili čuvanja dece za vreme trajanja obrazovnog programa i sl. (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015). Kao deo programa (re)integracije teže zapošljivih (dugoročno nezaposleni, bez kvalifikacija, migranti, bivši zatvorenici i sl.), kombinacija usluga, mera i programa podrške zasnovana je na individualizaciji pristupa, te na kreiranju mera prilagođenih potrebama i mogućnostima određenih ciljnih grupa, odnosno pojedinaca. Prema podacima EUROSTAT-a ciljne grupe za obrazovne programe vrlo su usko specifikovane tako da su uslovi za uključivanje u meru često kumulativno dati te je pored pripadnosti određenoj kategoriji teže zapošljivih potrebno ispuniti i druge uslove koji se mogu odnositi na godine starosti i/ili dužinu traženja posla i/ili region prebivališta i/ili nivo obrazovanja i/ili pauzu u školovanju i/ili vrstu radnog angažovanja (za zaposlene) i/ili procenat i prirodu invalidnosti (za OSI) i/ili protok vremena od poslednjeg radnog angažovanja i/ili (ne)razvijenost ključnih kompetencija i/ili spremnost za rad i sl. (*ibid.*) Ciljana selekcija polaznika obrazovnih programa u evropskim politikama tržišta rada zauzima značajno mesto, budući da program (re)integracije pojedinca na tržište rada može da traje i po nekoliko godina, što mere APTR može da čini izuzetno skupim. Kombinovanje većeg broja različitih mera i usluga APTR, njihovo trajanje i troškovi njihovog sprovođenja upućuju na važnost uspešne realizacije svih faza (re)integracije: od samog „ulaska“ u meru i procene zapošljivost pojedinca, preko pripreme za obučavanje i samo obučavanje u cilju razvijanja ključnih i stručnih kompetencija, pa do zapošljavanja i primene stečenih znanja i veština.

Uzimajući u obzir sve navedeno uočljivo je da evropska politika tržišta rada programe obrazovanja i obuke sagledava kao važan instrument integracije na tržište rada, uključujući i kategorije teže zaopšljivih pojedinaca. Obrazovni programi su brojni i raznovrsni, sa karakteristikama specifičnim za državu koja ih sprovodi, ciljano su fokusirani na određenu kategoriju teže zapošljivih i najčešće se sprovode u kombinaciji sa drugim merama APTR. U tom kontekstu primena agregatnih klasifikacija nema svoje puno opravdanje kao što je i rezultate (meta) evaluacija potrebno vrlo obazrivo tumačiti.

3.3.2 Efekti obuka na položaj pojedinca na tržištu rada

U svetlu snažnih promena karakterističnih za postmoderno doba u strateškim dokumentima u politikama zapošljavanja i obrazovanja, obuke su posmatrane kao jedan od osnovnih instrumenata za usklađivanje, pre svega, sveta rada i obrazovanja (videti: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji iz 2007.godine, Strategija razvoja sistema obrazovanja odraslih u: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine; Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011-2020. godine). Od njih se očekuje da za relativno kratko vreme pojedinca učine kompetentnim i konkurentnim na tržištu radne snage, te mu tako olakšaju tranziciju između poslova i iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti.

U skladu sa njihovim značajem i društvenim očekivanjima u prethodnom periodu efekti kratkih obuka predstavljali su predmet pažnje većeg broja istraživanja (Mamaqi, Miguel & Olave, 2011; Lehmann, 2010; Betcherman, Dar & Olivias, 2004; Kluve, 2006; Martin & Grubb, 2001; Bonin & Rinne, 2006; Ognjenović, 2007; Arandarenko & Krstić, 2008; Marjanović, 2015). U većem obimu evaluacije efekata kratkih obuka počele su da se sprovode od 80-ih godina XX veka i tom prilikom korišćeni su brojni metodi od eksperimentalnih i kvazi-eksperimentalnih, preko makro i mikro evaluacija, pa do merenja performansi i evaluacije procesa. Poslednjih desetak godina sproveden je i značajan broj meta-analiza koje su davale preglede evaluacija sprovedenih u različitim zemljama i u različitim periodima (Zubović, 2011, Arandarenko, 2011). Evaluaciona istraživanja odnosila su se na zaposlene i na nezaposlene i na njihov položaj kod poslodavaca, odnosno na tržištu rada nakon završenih obuka.

Kada je o zaposlenima reč, rezultati istraživanja pokazuju da kratkotrajne obuke imaju uticaja na položaj pojedinca kod poslodavca. On se pre svega ogleda u unapređenoj internoj mobilnosti, zapošljivosti, napredovanju u poslu i/ili ostvarivanju profesionalnog uspeha uopšte, kao i na zadovoljstvo poslom (Mamaqi et al., 2011, Sanders & De Grip, 2004). Međutim, uticaj nije identifikovan u delu koji se odnosi na povećanje produktivnosti zaposlenih kao ni na unapređivanje njihove eksterne mobilnost (*ibid.*). Do sličnih rezultata došao je i Mincer. Kako autor navodi rezultati istraživanja efekata stručnih obuka pokazuju da je odnos između obuka i kvantitativnih parametara (produktivnost zaposlenih pre i posle treninga, isplativost treninga po polazniku) manje važan (u smislu statističke značajnosti) nego kvalitativni parametri u smislu povećane mogućnosti za mobilnost, napredovanje i/ili profesionalni uspeh uopšte i učinak na poslu/zadovoljstvo (Mincer, 1991). Postojanje interne i

izostanak eksterne mobilnosti kod zaposlenih koji su pohađali programe obuka bi se velikim delom mogao objasniti razvijanjem specifičnih veština koje su primenjive kod datog poslodavca, ali koje nisu u potpunosti prenosive na slične poslove u drugim firmama. Takođe, poslodavci će nastojati da zadrže radnike ukoliko su učestvovali u troškovima njihove obuke.

Položaj nezaposlenih na tržištu rada nakon pohađanja obuke bio je predmet interesovanja brojnih istraživača (Bonin & Rinne, 2006; Ognjenović, 2007; Arandarenko & Krstić, 2008; Lehmann, 2010; Marjanović, 2015). To je za rezultat imalo njihovo sagledavanje iz različitih uglova i stvaranje obimne baze podataka o efektivnosti programa na njihove učesnike, kao i na podatke o neto-efektima programa na makroekonomska kretanja zaposlenosti. Uopšteno govoreći, dva problema koja su u literaturi najčešće razmatrana, a koja su u vezi sa evaluacijom obuka odnose se na efikasnost programa, odnosno na sagledavanje njihovog učinka kada je u pitanju zapošljavanje učesnika programa i na visinu izdvajanja finansijskih sredstava, odnosno isplativost programa.

Kada je o međunarodnim evaluacijama reč, posredstvom nekoliko velikih meta-studija doneti su zaključci o efektivnosti osnovnih tipova programa. Za zemlje OECD-a rezultati pokazuju da su obuke kao mera aktivne politike tržišta rada jedna od najskupljih mera, dok po pitanju njihove efektivnosti istraživanja daju različite rezultate (Lehmann, 2010). Takođe, u prethodnom periodu sprovedena je i meta-studija evaluacija koja je ispitivala uticaj mera na položaj učesnika na tržištu rada kao i njihov uticaj na zarade. U obzir je uzeto preko 150 evaluacija. Rezultati pokazuju pozitivan uticaj na zaposlenost, ali ne i na ukupan efekat na zarade (Martin & Grubb, 2001). Prema autorima, čak i za one učesnike koji su imali pozitivne benefite procenjeni godišnji prihodi nisu bili dovoljni da porodice izvuku iz siromaštva (*ibid.*). Rezultati su nepovoljni i kada se obuke porede sa drugim merama APTR, tako da neke evaluacije pokazuju da je 40 - 50% veća verovatnoća da evaluacione studije pokažu pozitivan uticaj programa kao što su pomoć pri zapošljavanju uz sankcije (uglavnom vezane za pravo na primanje naknade za nezaposlene), subvencionisanje zarada i pomoć pri samozapošljavanju, nego u slučaju obuka (Kluve, 2006). Iako različite evaluacije daju nepovoljne rezultate o uticaju obuka kao mere APTR na unapređivanje položaja pojedinca na tržištu rada, navedene rezultate treba obazrivo tumačiti budući da se, saglasno OECD i drugim međunarodnim klasifikacijama mera APTR, može pretpostaviti da su pod pojmom obuke pored programa obuka, uvršćeni i drugi obrazovni programi sprovedeni u različitim zemljama obuhvaćenih evaluacijama. Ostalo je do kraja nejasno koji su to pojedinačni obrazovni programi, pod kojim uslovima i kod kojih ciljnih grupa oni ne daju pozitivne rezultate tj. ne dovode do unapređivanja njihovog položaja na tržištu rada.

Kada je reč o obukama za potrebe tržišta rada za nezaposlene u Republici Srbiji, rezultati evaluacije takođe daju različite rezultate. Evaluacija sprovedena u okviru EUNES 2011 projekta pokazuje da je stopa zaposlenosti među učesnicima šest meseci po okončanju obuka 25,06% (Bjerre, Emmerich & Milošević 2011). Sa druge strane evaluacija uticaja sprovedena najmanje dve godine po završetku obuke pokazuje da obuke za tržište rada imaju slab uticaj na zapošljavanje, ali imaju pozitivan uticaj na dalje traženje posla (Marjanović, 2015). Na tendenciju smanjenja broja zaposlenih nakon završetka obuke ukazuje i istraživanje centara za kontinuirano obrazovanje odraslih. Prateći efekte obuka na zapošljavanje i zapošljivost polaznika utvrđeno je da je 6 meseci nakon završene obuke 36,89% polaznika bilo zaposleno (u odnosu na broj praćenih), dok je 12 meseci nakon završene obuke broj zaposlenih smanjen na 28,68% (u odnosu na broj praćenih) (Pejatović, 2007). Međutim, iako dolazi do smanjenja procenta zaposlenih, ipak oba iskazana procenta ukazuju na značajnu stopu zapošljavanja polaznika po završetku stručnih obuka.

Ono što je posebno zanimljivo jesu prepoznati ne-ekonomski efekti obuka. Uprkos rezultatima nekih istraživanja koja ukazuju da obrazovno iskustvo ne dovodi nužno do subjektivnog opažaja i procene života kao kvalitetnijeg (Tuijnam, 1990), rezultati evaluacija pokazuju nešto drugo. Naime, učesnici u obukama, u odnosu na neučesnike, u proseku su postali srećniji, proširili su svoje socijalne kontakte, prijavljivali su bolje zdravstveno stanje, pozitivnije su sagledavali svoju perspektivu i imali su više samopouzdanja u svoje znanje i veštine (Bonin & Rinne, 2006; Follow-up survey of the graduated FEEA participants, 2013; Marjanović, 2015; Pejatović, 2007). Možemo reći da su nakon obrazovne intervencije polaznici bili psihološki osnaženiji, percipirali su da su bolje pozicionirani na tržištu rada nego što su to bili pre uključivanja u program, da su im se otvorile nove perspektive za zadržavanje/promenu/nalaženje posla. Dakle, obrazovno iskustvo doprinelo je da polaznici bolje ocenjuju svoju globalnu životnu situaciju i lično blagostanje.

Polazeći od često protivurečnih rezultata sprovedenih evaluacija, od njihovog nastanka pa do danas mere APTR imaju svoje zagovornike i svoje protivnike. Zagovornici sprovođenja mera APTR, pa i obrazovnih tvrde da učesnici mera, posebno mladi, stiču bazične veštine, uvode se u rad i stiču osnovno radno iskustvo, što sigurno utiče na poboljšanje njihovog položaja na tržištu rada (Kerovec, 1994), te da su najdirektniji instrument za borbu protiv nezaposlenosti i siromaštva (Zubović, 2011). Sa druge strane, kritičari mera APTR isticali su da one najčešće nude tek privremeno zaposlenje, da se većina učesnika nakon određenog vremena vraća u nezaposlenost, da su rezultati neadekvatni s obzirom na uložena sredstva (Kerovec, 1994), da su u velikoj meri rasipanje javnih sredstava i da se bilo koja korist za

učesnike ostvaruje isključivo na račun drugih radnika (Zubović, 2011). Ono što je nesumljivo jeste da rezultati evaluacija pokazuju da je izuzetno teško izboriti se sa problemima visoke nezaposlenosti putem mera APTR, te da je neophodno da one budu deo sveobuhvatne strategije rešavanja problema nezaposlenosti. Takođe, realno je očekivati da obrazovne mere APTR imaju mnogo veći uticaj ukoliko tržište rada karakteriše neusklađenost ponude i tražnje u odnosu na kvalifikacije, znanja i veštine, a ne ukoliko tržište karakteriše deficit tražnje.

Možemo primetiti da su se sprovedene evaluativne studije uglavnom odnosile na sagledavanje efekata obuka na zapošljavanje i njihovu ukupnu isplativost. Međutim, obuka kao mera aktivne politike tržišta rada čiji se efekat procenjuje nije sistematski varirana niti istraživana, posebno ne u smislu kvaliteta. Kvalitet realizovanih obuka, kvalitet programa, uslova i načina realizacije obuka, povezanost karakteristika obuka i karakteristika polaznika, s jedne i mogućih efekata obuka, s druge strane, nisu istraživana ili su istraživana povremeno kroz projektne aktivnosti, čime je onemogućeno višegodišnje praćenje i poređenje rezultata. Shodno tome izostaju i objašnjenja o razlozima za protivurečne rezultate o efektima obuka kao što izostaju i odgovori na pitanje kakve bi obuke trebale da budu da bi radna snaga bila kompetentnija i zapošljivija. Uviđajući manjkavost postojećih evaluacija autori predlažu da se prilikom ocene uspešnosti bilo koje od mera APTR pored efekata na zapošljavanje i procene njene isplativosti u obzir uzme i uspešnost određivanja *ciljne grupe* na koju se mera odnosi kao i samo *sprovedenje* mere, budući da uspeh mere često zavisi od ciljane selekcije i načina na koji je ona sprovedena (Babić, 2003). Na neophodnost sagledavanja kvaliteta realizacije samih obuka upućuju i preporuke brojnih istraživača (Betcherman et al., 2004; Arandarenko & Krstić, 2008; Ognjenović, 2007; Marjanović, 2015; Martin & Grubb, 2001; Dinkić, Đurić, Ognjenović & Savčić, 2006). Interesantno je da iako su se sprovedene evaluativne studije odnosile na utvrđivanje ekonomskih efekata obuka, prostor za unapređivanje njihovih efekata prepoznat je upravo u unapređivanju (nekih elemenata) kvaliteta obuka. Apostrofirano je uvažavanje zahteva lokalnog tržišta rada, usmerenost ka sektorima koje karakteriše snažan rast zaposlenosti, ciljane selekcija, realizacija obuka kod poslodavaca u realnom radnom okruženju, obezbeđenost pratećih mera podrške za polaznika i članove njegove porodice kao i to da bi obuke trebale da budu male po obimu (*ibid.*).

4. Kvalitet (andragoško-didaktička relevantnost) obuka i položaj pojedinca na tržištu rada

Pojačano interesovanje za kvalitet obuka rezultat je sa jedne strane društvene važnosti problema nezaposlenosti, ali i nedvosmislenih zaključaka istraživača da je za ekonomski rast i razvoj kvalitet obrazovanja daleko značajniji od kvantiteta (Kulić, 2011). Međutim, uprkos brojnim naučnim istraživanjima i analizama i isticanju značaja kvaliteta, još uvek ne postoji konsenzus oko određenja pojma kvalitet u obrazovanju. Postoji naučna upitanost da li je i potrebno na tome insistirati budući da kvalitet u obrazovanju može različito značiti pod uplivom različitih tradicija, kultura i uslova u kojima se obrazovanje ostvaruje u različitim zemljama. Tome doprinse i razmišljanja Savićevića da se u osnovi kvaliteta nalaze vrednosti, te da pitanje kvaliteta obrazovanja sa sobom pokreće pitanja fundamentalnih društvenih ciljeva koji se ne mogu razumeti bez razmatranja vrednosti (konkretnog) društva (Savićević, 1996). Pored različitosti uslovljenih tradicijom, kulturom, vrednostima jednog društva, različitost (subjektivnost) u određivanju kvaliteta obrazovanja uslovljena je i različitim „interesnim perspektivama“ koje unutar jednog društva imaju različiti akteri kao što su: država, poslodaci, obrazovne ustanove, nastavnici/instruktori, polaznici i sl. (Ivić, 1996).

Tržišna utakmica, razvoj globalnog tržišta obrazovanja kao i redukcija budžetskog finansiranja doprineli su prihvatanju marketinškog pristupa u obrazovanju, odnosno sagledavanju obrazovanja kao usluge pri čemu je kvalitet određen stepenom ispunjenja potreba/očekivanja polaznika prilikom korišćenja usluge. Naime, pružanje kvalitetnih usluga ključna je stavka u poslovanju na konkurentnom tržištu. Da bi zadržali svoju konkurentnost akteri na tržištu prinuđeni su da kontinuirano unapređuju kvalitet svojih usluga. U tom kontekstu u potrazi za dodatnim izvorima finansiranja obrazovne ustanove (dominantno fakulteti) prihvatile su marketinški pristup prilikom merenja i unapređivanja kvaliteta svojih usluga. Obrazovne ustanove postale su zainteresovane ne samo za veštine i sposobnosti sa kojima diplomci izlaze (Ginsberg, 1991; Lawton, 1992), već i za to kako se njihovi studenti osećaju povodom svog obrazovnog iskustva (Bemowski, 1991). Kvalitet usluge obrazovanja posmatran je 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 usluga, kao aktivni učesnici u obrazovnom procesu, polaznici postaju deo usluge, ali i isporuke usluge. To dalje znači da kvalitet usluge obrazovanja zavisi od obrazovne ustanove kao provajdera usluge, ali i od samog polaznika kao korisnika usluge što merenje kvaliteta usluge

čini izuzetno delikatnim. Iako u literaturi ne postoji konsenzus oko određenja kvaliteta usluge, uočljivo je da se sve više klijent tj. korisnik usluge uzima kao glavno merilo njenog kvaliteta. Tako se kvalitet usluge sagledava kao usluga koja „zadovoljava klijentove potrebe“ (Gržinić, 2007), odnosno kao usluga koja može da postigne ili nadmaši korisnikova očekivanja (Parasurman & Berry, 1988).

Iako u naučnoj literaturi ne postoji konsenzus oko samog određenja kvaliteta u obrazovanju, među autorima postoji izvesna saglasnost da se kvalitet obrazovanja ne može vezivati samo za jednu fazu procesa, ili jedan element, za ishod procesa, već da je prilikom njegovog definisanja potrebno uvažavati celinu obrazovanja (Potkonjak, Havleka, Savićević, 1996). Potkonjak ističe da moraju da budu obuhvaćene sve komponente obrazovanja: od cilja i zadataka, preko delovanja pojedinih činilaca obrazovanja u procesu ostvarivanja cilja i zadataka, do merenja i procene postignutih rezultata (Potkonjak, 1996), odnosno od inputa, preko realizacije do outputa kako to navodi Havelka (Havleka, 1996). U tom smislu celina obrazovanja u podsystemu obrazovanja odraslih, može da bude posmatrana kroz prizmu andragoškog ciklusa. Definisana kao „sistem postupaka kojima se ostvaruju ciljevi obrazovanja“ (Andrić, Matijević, Pastuović, Pongrac & Špan, 1985) andragoški ciklus uključuje utvrđivanja obrazovnih potreba, planiranje, programiranje, organizaciju, realizaciju, praćenje i evaluaciju obrazovne aktivnosti. Dakle, uspostavljanje i unapređivanje kvaliteta u obrazovanju odraslih podrazumeva poštovanje standarda kvaliteta u preduzimanju svake pojedinačne aktivnosti u obrazovnom ciklusu: od utvrđivanja potreba/zahteva/očekivanja potencijalnih korisnika usluga (pojedinci, poslodavci i dr.), preko utvrđivanja ciljeva i sadržaja programa, definisanja očekivanih efekata obrazovnih aktivnosti, izbora organizacionog oblika obrazovne akcije, izbora sredstava i metoda rada, realizatora programa (selekcija i priprema), planiranja termina realizacije, prostornih, materijalno-tehničkih uslova, kriterijuma vrednovanja postignuća polaznika, selekcije i pripreme polaznika, realizacije i praćenja realizacije obrazovne aktivnosti, pa sve do njihove evaluacije i dr.

4.1 Kvalitet realizacije (usluge) obrazovanja/obučavanja i položaj pojedinca na tržištu rada

4.1.1 Modeli utvrđivanja kvaliteta obrazovanja orijentisani prema korisniku

Teškoće u definisanju prate i metodološke teškoće merenja kvaliteta u obrazovanju. Kao jedan od problema autori navode prevođenje kvalitativnih svojstava i subjektivnog karaktera kvaliteta u objektivizirano i kvantitativno procenjivanje, mogućnost odabira indikatora koji će predstavljati odraz svega što se pod kvalitetom obrazovanja podrazumeva, odnosno odabir indikatora kojim će biti prevaziđena subjektivna priroda pojma kvalitet, zatim izbor istraživačkih tehnika i instrumenata i sl. (Ivić, 1996). Takođe, prema svom doprinosu uspešnosti u poslovanju, u prethodnim decenijama kvalitet usluge obrazovanja bio je predmet interesovanja brojnih istraživača i menadžera. Međutim, za razliku od kvaliteta proizvoda, kvalitet usluga je teško merljiv konstrukt što pred istraživača kvaliteta usluge obrazovanja i obučavanja postavlja nove izazove. Korisnicima usluga je teže da procene kvalitet usluge nego kvalitet proizvoda. Razlog za to su određene karakteristike usluga, odnosno usluge su neopipljive, promenljive, kvarljive te su simultano proizvedene i konzumirane (Schiffman & Kanuk, 2004). U tom smislu loša se usluga i proizvede i konzumira u isto vreme, pa tako postoji mala mogućnost da se nešto ispravi.

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 vezanih za kvalitet usluge, te percepcije stvarno pružene usluge, a posmatrano kroz dimenzije kvaliteta. Na osnovu takve konceptualizacije konstruisana je SERVQUAL skala koja se zasniva na multidimenzionalnom pristupu fenomenu kvaliteta usluga, odnosno koja je utemeljena na pet dimenzija: *opipljive 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 kao i njihova sposobnost da uliju sigurnost) i *empatija* (individualizovan pristup i pažnja koju klijent dobija) (Parasurman & Berry, 1988). Identifikovane dimenzije kvaliteta rezultat su zaključka istraživača da bez obzira za vrstu usluge, korisnici koriste isti kriterijum kada procenjuju kvalitet usluga (ibid.).

Iako je SERVQUAL skala jedna od najviše primenjivanih skala za merenje kvaliteta usluge u naučnim, ali i u poslovnim istraživanjima, ona ima i svoje kritičare (Bahia & Nantel, 2000). Sa jedne strane mnogi istraživači su potvrdili identičnu dimenzijsku strukturu kvaliteta

usluge (Legčević, 2010), dok postoje i brojne studije koje to nisu uspele, zbog čega je skala pretrpela brojne modifikacije (Mahapatra & Khan, 2007). Međutim, ključna zamerka modelu odnosi se na nepostojanje jedinstvene i opšteprihvaćene definicije 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 su se pojavile dve dodatne konceptualizacije očekivanja tj. prognostička očekivanja i adekvatna/minimalna očekivanja (Boulding et al., 1993). Pri tom među autorima ne postoji slaganje koju vrstu očekivanja korisnik primenjuje u oceni kvaliteta usluge, te da li korisnik uvek koristi isti kriterijum. Takođe, u literaturi se raspon između adekvatnih i normativnih očekivanja često naziva zonom tolerancije (Woodruff, Cadotte & Jenkins, 1983). U tom slučaju korisnik usluge bi kvalitet usluge percipirao kao nezadovoljavajući tek kada je nivo pružene usluge ispod donje granice zone tolerancije. 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 zapravo predstavljaju rekonstrukciju prošlosti, te da su neminovno pod uticajem percepcije (Gallifa & Batallé, 2010).

Među kritičarima koncepta koji je kvalitet usluge posmatrao kao razliku između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge bili su i Kronin i Tejlor. Autori su smatrali da korisnici usluga pri ocenjivanju dobijene usluge zapravo unapred vrše manje ili više podsvesno poređenje percepcija sa svojim očekivanjima, zbog čega je odvojeno merenje očekivanja nepotrebno (Cronin & Taylor, 1992). U skladu sa tim konstruisali su SERVPERF skalu koja se temelji na potrošačevoj percepciji izvođenja usluge, umesto na osnovu relacije performansi i očekivanja.

Pored relacije performansi i očekivanja, za procenu kvaliteta usluge, u naučnoj literaturi korišćen je i odnos važnosti i izvršenja (Angell, Heffernan, & Megicks, 2008). Analizu izvršenje - važnost (importance-performance analysis – IPA) 1977. godine predstavili su Martilla i James i ista se ogleda u merenju percepcije potrošača kao 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, ali i njihova važnost za korisnika usluga.

Uzimajući u obzir navedeno možemo uočiti da je u praksi prisutan veliki broj različitih pristupa prilikom istraživanja kvaliteta usluga. Takođe, uočljivo je da se u istraživanjima sve intenzivnije 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 vezane za očekivanja korisnika usluga zapravo dileme vezane za standard kvaliteta obrazovanja. Pitanja koja se opravdano postavljaju su na osnovu kojih merila, standarda i kriterijuma procenjujemo kvalitet obrazovanja, njegov proces kao i njegove ishode. Takođe, pitanje je na osnovu kojih merila, standarda i kriterijuma procenjujemo nivo dostignutog standarda kao željene vrednosti, odnosno nivo dostignutog kvaliteta usluge. U kontekstu kvaliteta usluge pitanje je 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 „interesna perspektiva“ tj. percepcija korisnika usluge od izuzetnog značaja budući da je stvarnost sasvim lični fenomen, utemeljen na ličnim potrebama, vrednostima i iskustvima, da pojedinci postupaju na temelju svojih opažaja, a ne na temelju objektivne stvarnosti. Ono što pojedinac zamišlja, a ne ono što stvarno jeste, temelj je na kojem se stvaraju njegove odluke, njegovo raspoređivanje slobodnog vremena itd. (Schiffman & Kanuk, 2004). Sagledavanje očekivanja i percepcije kvaliteta usluge od strane polaznika može doprineti boljem razumevanju participacije odraslih u obrazovnim programima. Posebno se otvara značajan prostor za unapređenje programa i načina njihove realizacije što omogućuje ostvarivanja boljih obrazovnih i sa zapošljavanjem povezanih rezultata.

4.1.2 Dimenzije kvaliteta obrazovanja kao usluge

Posmatrajući obrazovanje u kontekstu usluga, jedno od ključnih pitanja sa kojim su se istraživači susretali je identifikacija dimenzija kvaliteta usluga u (visokom) obrazovanju. Dok je jedan broj istraživača nastojao da primeni SERVQUAL skalu na oblast (visokog) obrazovanja (Gallifa & Batallé, 2010; Legčević, 2010; Stodnick & Rogers, 2008; Smith, Smith, & Clarke, 2007), drugi su pokušali da konstruišu skale namenjene isključivo za oblast obrazovanja budući da su, kako autori navode, dimenzije 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 cilju primene SERVQUAL skale u oblasti obrazovanja Gallifa i Batalle su dimenzije kvaliteta inkorporirane u postojeću skalu, prilagodili oblasti obrazovanja tako što su iste operacionalizovane kroz različite andragoško - didaktičke elemente. Dimenzija *opipljive karakteristike* operacionalizovana je kroz urednost, funkcionalnost, udobnost, pristupačnost, prostranost prostorija; dimenzija *pouzdanost* operacionalizovana je kroz elemente koji se odnose na nastavu: raspored, didaktički materijal, sadržaj, veličina obrazovne grupe, struktura kurikuluma, izborni predmeti, kontrola prisutnosti; dimenzija *predusretljivost* sagledavana je kroz brzinu i kvalitet odgovora institucije i zaposlenih, kroz agilnost u uobičajenim procesima i pažnju posvećenu incidentnim situacijama; dimenzija *poverenje* posmatrana je kroz profesionalizam; postignuća nastavnog osoblja u obaljanju zadataka; kroz nastavni kapacitet, profesionalno iskustvo i ophođenje od strane nastavnog osoblja; pristupačnost i prijateljstvo administrativnog osoblja; dimenzija *empatija* posmatrana je kroz 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). Za razliku od njih određeni autori smatraju da SERVQUAL skala nije odgovarajuća za sve vrste usluga, da je skalu potrebno korigovati u zavisnosti od usluge koja se ispituje kao i to da je ista u raširenoj upotrebi iz razloga što je jednostavne strukture i što je laka za upotrebu (Mahapatra & Khan, 2007). Kao poseban argument za konstruisanje novih skala istaknuta je specifičnost usluge obrazovanja jer ista podrazumeva uključenost i kooperaciju korisnika (studenata) u stvaranju produkta usluge, odnosno obrazovanja, više nego kod drugih usluga (Jain et al., 2013).

Nakon sprovedenih brojnih istraživanja identifikovane su sledeće 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);

- opipljive 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 ličnost, 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, ne-akademski procesi (Jain *et al.*, 2013).

Uopšteno posmatrajući rezultate sprovedenih istraživanja možemo reći da se najveći broj identifikovanih dimenzija kvaliteta usluge obrazovanja odnosi na sam obrazovni proces, odnosno na profesionalnu i stručnu osposobljenost nastavnog kadra, na obrazovne programe (kurikulum), lokaciju i materijalno-tehničku opremljenost obrazovnih ustanova.

Kod nastavnog kadra pre svega apostrofirana je njihova ekspertiza, ali i posedovanje didaktičko-metodičkih veština rada sa polaznicima; prepoznat je značaj kvaliteta interakcije sa polaznicima, individualizacija nastave, kontinuirano davanje fidbeka, razumevanje potreba studenata kao i spremnost da im se pomogne (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). Pored njegovog izdvajanja kao posebnog faktora, postoje istraživanja koja nastavni kadar svrstavaju u red najuticajnijih faktora na percepciju kvaliteta obrazovnih usluga (Hill *et al.*, 2003). Kao takav, posmatrano iz ugla teorija ljudskog kapitala, nastavni kadar predstavlja veliki potencijal za unapređivanje kvaliteta obrazovanja, a samim tim i njegovih efekata. Takođe, može da predstavlja veliki rizik ukoliko se kadar kontinuirano ne usavršava i ne unapređuje kvalitet usluge koju pruža. Kada je o obrazovanju odraslih reč, postoje posebni izazovi prilikom selekcije i pripreme kadra za obrazovni proces.

Naime, veliki deo realizatora nastave nije profesionalno pripremljen za rad u obrazovanju (Dimitrijević, 2016) te ih je potrebno za to osposobiti.

Kada je reč o kurikulumu kao dimenziji kvaliteta usluge obrazovanja istraživanjima je identifikovana potreba njegove povezanosti sa interesovanjima polaznika, potrebama tržišta rada, odnosno industrijom; pored 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 ovaj način operacionalizovana dimenzija kvaliteta koja se odnosi na kurikulum korespondira sa konceptom zapošljivosti i potrebom tržišta rada da radna snaga poseduje znanja i veštine koja su tržišno relevantna, ali i generičke i socijalne veštine 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 obezbeđivanje tržišne relevantnosti obuka (*ibid.*) Takođe, istraživanja pokazuju da kvalitetu usluge obrazovanja doprinose i mesto izvođenja nastave, u smislu lokacije, opremljenosti objekata (radionica, laboratorija, učionica i sl.) njihove prilagođenosti potrebama polaznika, vizuelna, auditivna, tekstualna i ostala nastavna 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).

Pored 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). Pored ostalog, to potvrđuje da bi ishod obrazovanja trebalo da bude „čitljiv“ socijalnoj sredini, poslodavcima, da omogućava integraciju u svet rada kao i mobilnost između sveta rada i obrazovanja. Potreba da ishod obrazovanja bude prepoznatljiv i da pruža karijerne mogućnosti prepoznali su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada (Martin & Grubb, 2001). Taj zahtev dodatno je izražen kod neformalnog obrazovanja, naročito u obrazovnim sistemima gde nije uređena oblast sticanja javnih isprava nakon završetka obrazovnog programa, a samim tim je i ograničen karijerni razvoj pojedinca koji taj program završi.

Pored 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“ svojim 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, pored 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, u cilju unapređivanja efekata na zapošljavanje, preporučili obezbeđivanje dodatnih mera podrške za polaznike, ali i za članove njihovih porodica (Martin & Grubb, 2001; Betcherman *et al.*, 2004). Navedeno upravo ukazuje na važnost identifikovanih dimenzija i potrebu da se prilikom planiranja obrazovnih programa predvide i mere podrške. Takođe, kvalitet „isporuke“ usluge podrazumeva i kvalitet u pružanju administrativnih i svih drugih „ne-nastavnih“ usluga koje se odnose na pružanje usluge obrazovanja koje su kao posebna dimenzija kvaliteta identifikovane u istraživanjima (Gallifa & Batallé, 2010; LeBlanc & Nguyen, 1997; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013).

4.2 Usluga karijernog vođenja i savetovanja i položaj pojedinca na tržištu rada

Savremena kretanja na tržištu rada, globalna ekonomska umreženost, stvaranje zajedničkog prostora za zapošljavanje i mobilnost radne snage, prodor informaciono - komunikacionih tehnologija u velikoj meri doprineli su promeni u shvatanju samog *koncepta karijere* i potrebi razvoja novog modela podrške u vidu karijernog vođenja i savetovanja. U odnosu na tradicionalne karijere (koje su imali samo zaposleni i koje su počinjale zaposlenjem i završavale se odlaskom u penziju), „koncept savremenih karijera je proširenog opsega“, danas karijere „počinju da se „grade“ već odabirom škole, a potreba za upravljanjem karijerama ne prestaje ni u penzionom dobu“ (Mihajlović & Popović, 2012:28-29). Savremene karijere

razumeju se kao fleksibilne, dinamične i bezgranične (engl. boundaryless) budući da se osobe tokom karijere kreću između različitih organizacija, sektora, hijerarhijskih nivoa, da se smenjuju rad, usavršavanje, preuzimanje porodičnih i drugih životnih uloga i sl. (*ibid.*). Karijera se ne odnosi samo na zaposlene i na posao, već na sve što utiče na karijerni razvoj pojedinca i traje ceo život. U tom kontekstu usluge karijernog vođenja i savetovanja predstavljaju model snažne podrške, odnosno „niz aktivnosti koje osposobljavaju pojedince bilo kog uzrasta, u bilo kom trenutku njihovih života, da identifikuju sopstvene sposobnosti, kompetencije i interese, da donesu odluke koje se tiču njihovog obrazovanja, osposobljavanja i profesije i da upravljaju tokovima svojih života u oblasti učenja, rada i drugih oblasti u kojima mogu da steknu i primene sposobnosti i kompetencije“ (Council of the European Union, 2008: 2). Iako same ne mogu stvarati radna mesta, na usluge karijernog vođenja i savetovanja gleda se kao na jedan od osnovnih instrumenata unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno kao na instrument razvoja ljudskih resursa koji doprinosi većoj efikasnosti na tržištu rada, većoj zapošljivosti i mobilnosti radne snage, razvoju ljudskog kapitala, društvenoj inkluziji i jednakosti svakog pojedinca i sl. (videti: Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji).

Kao spona između sveta rada i obrazovanja, karijerno vođenje i savetovanje integrisano je u evropska i nacionalna strateška dokumenta i sistemske zakone u oblasti obrazovanja i zapošljavanja. Savet Evropske unije doneo je dve rezolucije (Council of the European Union, 2004 i 2008) kojima je naglašen značaj celoživotnog karijernog vođenja i savetovanja, strategija Evropa 2020 promovisala je celoživotno vođenje kao novi pristup karijernom vođenju, dok su u oblasti zapošljavanja usluge karijernog savetovanja sagledavane u kontekstu prevencije i aktivacije tražioca posla (Europe 2020, 2010).

Saglasno strateškim određenjima, službe za zapošljavanje sprovode usluge karijernog vođenja i savetovanja i iste karakteriše heterogenost u pogledu ciljeva, ciljnih grupa, organizacionih oblika i kanala komunikacije sa tražiocima posla. Pored individualnih one sprovode i grupne aktivnosti karijernog vođenja i savetovanja, pored nezaposlenih korisnici usluga službi za zapošljavanje su i studenti, zaposleni i dr., kao što se sve više usluge karijernog vođenja i savetovanja digitalizuju te su korisnicima usluga u sve većoj meri dostupne e-usluge (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005). Usluge karijernog vođenja i savetovanja koje sprovode službe za zapošljavanje autori najčešće svrstavaju u tri kategorije: savetovanje za zapošljavanje (individualno savetovanje i dogovaranje planova traženja posla), specijalizovane usluge karijernog vođenja i savetovanja (intenzivnije

karijerno vođenje i savetovanje) i ostale usluge koje se odnose na rad sa studentima, diseminaciju informacija o stanju i kretanjima na tržištu rada i sl. (*ibid.*)

Shodno društvenim očekivanjima u prethodnom periodu efekti usluga karijernog vođenja i savetovanja predstavljali su predmet pažnje većeg broja istraživanja (Betcherman, Dar & Olivas, 2004; Lehmann, 2010; Arandarenko & Krstić, 2008). Slično kao i kod programa obuka, dva problema koja su u literaturi najčešće razmatrana odnose se na efikasnost usluga, odnosno na sagledavanje njihovog učinka kada je u pitanju zapošljavanje korisnika usluga i na visinu izdvajanja finansijskih sredstava, odnosno isplativost sprovođenja usluga (*ibid.*).

Kada je o međunarodnim evaluacijama reč, posredstvom nekoliko velikih meta-studija doneti su zaključci o efektivnosti osnovnih tipova mera APTR. Za zemlje OECD-a rezultati pokazuju da su usluge službe za zapošljavanje (posredovanje i savetovanje) relativno jeftine kao i da postoji opšta saglasnost da su veoma efektivne u smislu da je prosečna verovatnoća zapošljavanja ili ponovnog zapošljavanja korisnika usluge porasla kao posledica korišćenja te usluge (Lehmann, 2010). Slični rezultati ustanovljeni su i nakon sprovedene meta-studije gde je u obzir uzeto preko 150 evaluacija koje su ispitivale uticaj mera na položaj učesnika na tržištu rada kao i njihov uticaj na zarade. Rezultati pokazuju generalno pozitivan uticaj na zaposlenost i zarade u razvijenim i zemljama u tranziciji (Betcherman *et al.*, 2004). Troškovi su relativno niski tako da je odnos troškova i koristi obično pozitivan. Rezultati pokazuju da usluge imaju najpozitivniji uticaj kada je ekonomija dobra kao i da je uticaj ograničen kada nema potražnje radne snage (*ibid.*). Kada je o Republici Srbiji reč, rezultati evaluacija pokazuju da su programi posredovanja i savetovanja najefektivniji programi (Arandarenko & Krstić, 2008). Analizirane samostalno nedvosmislena je njihova efikasnost, odnosno da se sa ograničenim finansijskim sredstvima mogu ostvariti značajni rezultati na tržištu rada. Međutim, pitanje koje se otvara je pitanje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i njegovog uticaja na kvalitet i efekte realizacije drugih mera APTR, budući da su usluge karijernog vođenja i savetovanja „nulta tačka“ realizacije drugih mera APTR. Prema podacima EUROSTAT-a usluge karijernog vođenja i savetovanja često se u praksi kombinuju i sa drugim merama APTR, kao što su obuke i subvencionisano (samo)zapošljavanje (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015) što ih stavlja u poziciju da utiču i na njihove efekte. O mogućnosti njihovog uticaja na druge mere APTR svedoče i nalazi istraživača koji ističu da efektivnosti obuka doprinosi ciljana selekcija polaznika, te preporučuju da je obuke potrebno kombinovati sa kvalitetnom uslugom karijernog vođenja i savetovanja (Martin & Grubb, 2001). Preporuka za kombinovanjem mera

APTR još je prisutnija kada se radi o mladima, tehnološkim viškovima, starijim od 50 godina i drugim kategorijama teže zapošljivih lica. Interesantno je da ciljana selekcija u evropskim politikama tržišta rada zauzima značajno mesto, budući da program (re)integracije pojedinca na tržište rada može da traje i po nekoliko godina, što mere APTR može da čini izuzetno skupim. Prema podacima EUROSTAT-a ciljane grupe za obrazovne programe vrlo su usko specifikovane tako da su uslovi za uključivanje u meru često kumulativno dati te je pored pripadnosti određenoj kategoriji teže zapošljivih potrebno ispuniti i druge uslove koji se mogu odnositi na godine starosti i/ili dužinu traženja posla i/ili region prebivališta i/ili nivo obrazovanja i/ili pauzu u školovanju i/ili vrstu radnog angažovanja (za zaposlene) i/ili procenat i prirodu invalidnosti (za OSI) i/ili protok vremena od poslednjeg radnog angažovanja i sl. (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015). Pored primene administrativnih kriterijuma ciljana selekcija u određenim slučajevima uključuje i procenu (ne)razvijenosti ključnih kompetencija, spremnosti i motivisanosti za rad i učenje i sl. (*ibid.*) čime je dodatno apostrofirana važnost kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja pre uključivanja tražioca posla u meru APTR, odnosno uslovljenost efekata mera APTR kvalitetom ciljane selekcije tj. kvalitetom sprovedenog karijernog vođenja i savetovanja.

Pitanje specifičnosti usluga karijernog vođenja i savetovanja koje pružaju službe za zapošljavanje, te analizi da li su i u kojoj meri one zaista savetodavne, a u kojoj meri su one više administrativno - prinudnog karaktera bilo je predmet brojnih stručnih i naučnih diskusija (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005; Mihajlović & Popović, 2012). Elementi prinude, odnosno povezanost sa sankcijama jedan je od argumenata autora zašto se savetovanje za zapošljavanje ne može u potpunosti sagledavati kao usluga karijernog vođenja i savetovanja. Autori ističu da je savetovanje za zapošljavanje instrument ne samo za pomoć pojedincima u donošenju odluka, već i za donošenje institucionalnih odluka vezanih za pojedinca u smislu primene neke vrste sankcije ili pak neke vrste podrške kao što je uključivanje u mere APTR i sl. (*ibid.*). Uticaj konflikta uloga na rad savetnika ilustrovan je u studiji programa nezaposlenih mladih u Velikoj Britaniji (Davies & Irving, 2000). Uprkos činjenici da je program uključivao više kontakata sa savetnikom za zapošljavanje, mnogi tražioci posla su smatrali da oni ne razumeju njihove težnje, da su se isključivo bavili njihovim uključivanjem u rad, te su svoje savetnike za zapošljavanje često opisivali kao "agresivne", što je bilo korisno za neke, dok su drugi to doživljavali kao pritisak (*ibid.*).

Takođe, ističe se da su, uprkos velikim poboljšanjima u razvijanju i pružanju usluga prilagođenih diferenciranim potrebama različitih kategorija tražioca posla, a usled rastuće

stope nezaposlenosti i ograničenih resursa, službe za zapošljavanje usluge karijernog vođenja i savetovanja fokusirale dominantno na nezaposlene, a njihovo brzo zapošljavanje ostaje ključni izazov (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005; Mihajlović & Popović, 2012). Kao takvo, savetovanje za zapošljavanje više je fokusirano na kratkoročne ishode vezane za aktivaciju, za zapošljavanje u što je moguće kraćem roku, pre nego na dugoročna pitanja karijernog razvoja u kontekstu celoživotnog učenja i unapređivanja zapošljivosti, što nije u skladu sa potrebama tražioca posla i dinamičnim karijerama karakterističnih za savremeni svet rada i ekonomiju znanja. Posebna kritika savetovanju za zapošljavanje upućuje se na račun dominantne primene administrativne logike u radu sa tražiocima posla, odnosno da su elementi karijernog vođenja i savetovanja prisutni tek u nekim aspektima rada (*ibid.*).

Radi ostvarivanja ciljeva definisanih strateškim dokumentima te prevazilaženja prepoznatih problema, u prethodnom periodu zabeležen je pokušaj reformi službi za zapošljavanje. Reforme su išle u pravcu zaokreta službi za zapošljavanje od institucija za registraciju administrativne nezaposlenosti do organizacija koje pružaju raznovrsne usluge i koje su orijentisane na nove ciljne grupe (npr. neaktivni) (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005). Međutim, povećanje broja usluga i orijentisanost na veći broj korisnika usluga, dovodi u pitanje sam kvalitet pružanja usluga, posebno u oblasti karijernog vođenja i savetovanja, gde je odnos između savetnika i tražioca posla presudan za kvalitet usluge. Iako su službe za zapošljavanje započele sa osnaživanjem socijalnog partnerstva i outsourcing-om, te su se orijentisale na samouslužne načine pružanja usluga i na bolje profilisanje tražioca posla, pitanje osiguranja kvaliteta usluga karijernog vođenja i savetovanja ostaje otvoreno, posebno u svetlu visoke stope nezaposlenosti, diversifikovanosti potreba različitih kategorija tražioca posla, povećavanje broja usluga i ograničenog broja zaposlenih u službama za zapošljavanje. Suočavajući se sa problemom kvaliteta u sprovođenju, službe za zapošljavanje razvijale su različite mehanizme osiguranja i kontrole kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja: od definisanja kvalifikacija koje se zahtevaju od karijernih savetnika, preko izrade nacionalnih operativnih smernica i priručnika tj. procedura koje se moraju poštovati prilikom sprovođenja određenih aktivnosti, pa do definisanja opštih (npr. format, sadržaj i kriterijume za uspešno pružanje usluga, prava i obaveze pružaoca i korisnika usluge) i specifičnih (npr. standardi kvaliteta u vezi sa ažuriranjem informacija vezanih za karijeru, minimalno trajanje savetovanja, prostorni uslovi za realizaciju savetovanja, kvalitet i sl.) standarda (*ibid.*). Predložena rešenja za osiguranje kvaliteta usluge nedvosmisleno svedoče o potrebi standardizacije pružanja usluga. Međutim,

o efikasnosti predloženih rešenja gotovo da nema podataka, budući da usluga karijernog vođenja i savetovanja kao mera APTR čiji se efekat procenjuje nije sistematski varirana niti istraživana, posebno ne u smislu kvaliteta. Izostaju i analize uticaja kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja na efekte drugih mera APTR, budući da od kvalitetne selekcije u velikoj meri zavise efekti svih sprovedenih mera APTR. Shodno tome izostaju i odgovori na brojna pitanja uključujući i ona koja se odnose na različite modele karijernog vođenja i savetovanja i njihov doprinos kvalitetu procesa obučavanja, a samim tim i njihov doprinos efektima koje obuke imaju na položaj pojedinca na tržištu rada.

Takođe, možemo primetiti da su se sprovedene evaluativne studije uglavnom odnosile na sagledavanje efekata usluga karijernog vođenja i savetovanja na zapošljavanje i njihovu ukupnu isplativost. Društveni efekti usluga koji se ogledaju u povećanom poverenju, povećanom blagostanju i koristi za zdravlje, većem nivou socijalnog uključivanja kao i efekti usluga na dalje učenje u smislu većeg učešća u obrazovanju i obukama, boljih postignuća, poboljšane motivacije i sl. nisu istraživani. Time su izostali i odgovori na pitanja da li su usluge karijernog vođenja i savetovanja u organizaciji službi za zapošljavanje i dalje administrativnog karaktera, orijentisani na brzo zapošljavanje ili su pak orijentisane i na dugoročne karijerne ciljeve u pravcu daljeg učenja i usavršavanja.

4.3 Karakteristike (dizajn) obuka i položaj pojedinca na tržištu rada

Opšti zaključci sprovedenih evaluacija pokazuju da je uticaj mera APTR bolji ukoliko je privreda u fazi ekspanzije, odnosno da obuke imaju najviše uspeha kada je ekonomija dobra (Betcherman *et al.*, 2004). Takođe, istaknuto je da bi obuke trebalo da budu usklađene sa potrebama lokalnog tržišta rada, da budu tržišno relevantne (Arandarenko & Krstić, 2008; Ognjenović, 2007; Marjanović, 2015), kao i da rezultat obučavanja bude „čitljiv“ tj. prepoznatljiv na tržištu rada i da vodi do sticanja priznatog sertifikata (Martin & Grubb, 2001). Značajnija tržišna relevantnost obuka, prema preporukama istraživača, mogla bi se obezbediti kroz veću uključenost poslodavaca u sam proces realizacije obuka, odnosno kroz prelazak sa obuka u učionicama na obuke na radnim mestima kod poslodavaca (Betcherman *et al.*, 2004; Arandarenko & Krstić, 2008). Kao korak u tom pravcu u prethodnom periodu učinjeni su značajni naporu u cilju uspostavljanja i razvijanja socijalnog partnerstva, odnosno povezivanja obuka sa potrebama tržišta rada.

Uzimajući u obzir da se na obuke posmatra kao na instrument za usklađivanje sveta rada i obrazovanja, poslednjih decenija sve više pažnje posvećuje se razvoju socijalnog partnerstva u obrazovanju, odnosno uključivanju poslodavaca u sam proces obrazovanja i obučavanja. Udruživanje resursa i podela odgovornosti, odnosno razvoj partnerskih odnosa između poslodavaca i obrazovnih provajdera rezultat je prepoznavanja zajedničkih interesa i ciljeva u vidu kompetentne i konkurentne radne snage kao i značajnih promena u savremenom svetu rada. Radno mesto sve više se sagledava kao "najbolja" lokacija za razvoj i sticanje znanja, veština i stavova koji su tržišno relevantni, odnosno kao okruženje koje obezbeđuje veću kompatibilnost između kompetencija koje se zahtevaju u radu i kompetencija koje se stiču u procesu obrazovanja i obučavanja (Hawke, 2000). Takođe, stvaranje i proizvodnja znanja u savremenom svetu više nije privilegija institucija sistema obrazovanja, već je distribuirano po čitavom društvu, tako da pored znanja zasnovanog na disciplinama produkovanog u institucijama sistema obrazovanja, sve prisutnije je i znanje proizvedeno na radnim mestima i organizacijama koje po svojoj prirodi prevazilazi granice između disciplina.

U svetlu tih promena u praksi su razvijeni različiti modaliteti obrazovanja i obučavanja na radnom mestu koji se razlikuju po trajanju, finansijskom aranžmanu, procentualnoj zastupljenosti učenja u učionici i učenja na radnom mestu, uzrastu polaznika, zanimanjima koja su obuhvaćena i sl. U zavisnosti od zemlje, polaznici i poslodavci mogu imati ugovorni odnos i/ili primati naknadu za vreme obučavanja kod poslodavca (European Commission, 2013). Polazeći od obuhvata polaznika i utrošenih finansijskih sredstava, učenje na radnom mestu bilo je predmet brojnih istraživanja (Benett, 1989; European Training Foundation, 2013; Cleminson & Bradford, 1996; European Commission, 2013). Studije ukazuju na mešovite rezultate pri čemu su pozitivni efekti najčešće prepoznati u domenu zapošljavanja, te lakše tranzicije iz sveta obrazovanja na tržište rada (Benett, 1989; European Training Foundation, 2013; Cleminson & Bradford, 1996; European Commission, 2013), dok se zamerke konceptu upućuju u domenu kvaliteta i kontrole nad realizacijom obrazovanja i obučavanja (Hawke, 2000, European Training Foundation, 2013, European Commission, 2013). Kako studije pokazuju učenje na radnom mestu doprinosi razvoju stručnih kompetencija tako da polaznici praktično primenjuju teorijska znanja (Benett, 1989), razvijaju i veštine koje nisu obuhvaćene njihovim kursevima, suočavanju se sa problemima primene teorijskog znanja u realnom radnom okruženju i sagledavaju kako se prakse mogu promeniti tokom vremena (Cleminson & Bradford, 1996). Pored sticanja stručnih kompetencija, sve

više studija pokazuje da je učenje na radnom mestu efikasno i u razvijanju ključnih kompetencija i u obezbeđivanju uslova za radnu socijalizaciju polaznika (European Training Foundation, 2013; Smith & Harris, 2000; European Commission, 2013). Ono podstiče razumevanje korporativne kulture, razvijanje radnih navika i veština upravljanja karijerom (European Training Foundation, 2013). Takođe, polaznici se uče odgovornosti, odnosno da svaka akcija na radnom mestu ima svoje posledice (Smith & Harris, 2000). Posmatrano iz perspektive poslodavaca kao socijalnih partnera u obrazovanju i društva u celini, kao pozitivni efekti najčešće se ističu razvoj tržišno relevantnih stručnih i ključnih kompetencija, bolje regrutovanje kadra, veća zapošljivost radne snage, manja stopa nezaposlenosti, naročito mladih, bolja socijalna inkluzija ranjivih grupa na tržištu rada, razvoj saradnje sistema obrazovanja i poslodavaca, razvoj tržišno relevantnog i socijalno inkluzivnog sistema obrazovanja i sl. (European Training Foundation, 2013; European Commission, 2013).

Uprkos širokoj rasprostranjenosti različitih modaliteta obrazovanja i obučavanja na radnom mestu i utvrđenim brojnim pozitivnim efektima, mnogi autori ističu da je ovaj model učenja previše romantiziran i da su njegove slabosti u pogledu kvaliteta učenja potcenjene (Smith & Harris, 2000; Onstenk & Blokhuis, 2007; Hawke, 2000; European Training Foundation, 2013, European Commission, 2013). Autori se slažu da se učenjem na radnom mestu obezbeđuje visoka usklađenost rada i obrazovanja u smislu da polaznici stiču znanja i veštine koje su tržišno relevantna i koja omogućavaju rad na određenim poslovima, odnosno u zanimanju. Međutim, primedbe se odnose na to da učenje na jednom radnom mestu najčešće ne može da obezbedi sticanje svih stručnih kompetencija predviđenih programom obrazovanja i obuke, da ne obezbeđuje raznovrsnost iskustva koja je potrebna, odnosno da je učenje na radnom mestu previše vezano za konkretnu kompaniju što umanjuje mogućnosti za transfer (Hawke, 2000, European Training Foundation, 2013, European Commission, 2013). Na taj način sužava se mogućnost zapošljavanja pojedinca na drugim srodnim poslovima ili zanimanjima, odnosno visoka specifikovanost rezultira niskom zapošljivošću na tržištu radne snage. Pored obučavanja za ograničeni broj radnih zadataka, autori ukazuju i na problem kvaliteta realizacije same praktične nastave. Naime, ekonomski pritisci i pritisci proizvodnje koji imaju poslodavci, posebno mala preduzeća, često dovode do toga da polaznici budu tretirani kao "radnici", te da se obučavaju samo za poslove koji su poslodavcu potrebni (Choy, Bowman, Billett, Wignall, & Haukka, 2008). Zamerke se odnose i na komplementarnost između teorijske nastave u školi i praktične nastave na radnom mestu. Ističe se da mnogi treneri ili mentori u kompanijama nemaju saznanja o tome šta se uči u okviru teorijske nastave, ili čak doživljavaju da je ono što se tamo uči irelevantno za rešavanje radnih

problema. Tako da na radnom mestu polaznici bez plana samo asistiraju kolegama i njihov rad se ne stavlja u funkciju plana obrazovanja i obučavanja (Onstenk & Blokhuis, 2007; Smith & Harris, 2000). Dakle, obrazovne ustanove imaju malo kontrole nad procesom učenja koji se sprovodi na radnim mestima, te se iskustva polaznika mogu veoma razlikovati od poslodavca do poslodavca, odnosno dok neki polaznici imaju priliku da steknu širok spektar kompetencija, drugi mogu da budu ograničeni samo na posmatranje na radnom mestu. Kritičari koncepta učenja na radnom mestu ističu da je radno mesto pre svega proizvodno okruženje, te da je upitno u kojoj meri određeno radno mesto može proizvesti promene u ponašanju, odnosno da li je radno mesto dizajnirano za učenje. Da bismo dobili odgovor na pitanje, odnosno realno sagledali potencijal radnog mesta za učenje neophodno je razmotriti sa jedne strane prirodu procesa učenja, a sa druge strane prirodu samog radnog mesta.

Kada je o procesu učenja reč, okvir za jačanje veza između obrazovanja, rada i ličnog razvoja nudi model iskustvenog učenja koji je utemeljen na intelektualnoj tradiciji socijalne psihologije, filozofije i kognitivne psihologije. Prema Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja, učenje je proces u kojem se spoznaja stvara kroz transformacije iskustva (Kolb & Kolb, 2005). Kolb ističe da je konkretno iskustvo osnova za refleksiju koja se pretvara u apstraktne pojmove i načela na osnovu kojih se dalje stvara plan provere izvedenih pretpostavki ili načela. Rezultati te empirijske provere dalje služe kao podloga za osmišljavanje novog konkretnog iskustva. Zatvaranjem jednog ciklusa ostvaruje se nova spoznaja koja potiče otvaranje novog ciklusa učenja (*ibid.*).

Posmatrano iz ugla Kolbove teorije, iskustvo koje se stiče na radnom mestu otvara prostor da se radno mesto sagledava i u kontekstu optimalnog „mesta“ za učenje. Naime, učenje na radnom mestu kod poslodavca podrazumeva učenje u realnom radnom okruženju kroz učešće polaznika u procesu rada (European Training Foundation, 2013, European Commission, 2013). Znanje i veštine se razvijaju u saradnji sa drugim polaznicima i ekspertima u realnom radnom okruženju i u velikoj meri učenje je povezano sa prirodom zadataka sa kojima se polaznik suočava (profesionalne aktivnosti, rešavanje problema, suočavanje sa novim situacijama, suočavanje sa društvenom interakcijom sa kolegama i sl.). Ciklus učenja na radnom mestu počinje sa iskustvom, odnosno uključivanjem polaznika u proces rada. Međutim, iako je prisutno mišljenje da je najefikasnije ono učenje koje je zasnovano na ličnom iskustvu slažemo se sa onim autorima koji smatraju da nije svako iskustvo istovremeno i učenje, odnosno da bi iskustvo preraslo u učenje ono mora biti procesuirano (Kolb, 1984). Kroz proces refleksije iskustvo polako prerasta u učenje iz iskustva, to je mesto na kome se događaju prvi individualni uvidi, iskustvo se procenjuje i

istražuje na nivou osećaja, ideja i promišljanja o tom iskustvu. Kako ostvareni uvidi ne bi ostali samo na nivou jedne konkretne situacije, doneseni zaključci se uopštavaju, prevode u apstraktna načela upotrebljiva u različitim kontekstima i donosi se plan za njihovo proveravanje tj. aktivno eksperimentisanje (*ibid.*).

Posmatrano u kontekstu potencijala radnog mesta za učenje i obučavanje možemo uočiti da svaka faza ciklusa učenja zahteva odgovarajuću vrstu podrške i vođenja, odnosno podučavanja. Tako je na početku ciklusa učenja potrebno podsticati polaznikovu otvorenost i osetljivost za nove spoznaje, zatim podsticati polaznika na promišljanje o onome što je iskusio, na samoprocenjivanje, samostalno analiziranje i kritičko razmatranje iskustva, zatim podsticati polaznika da stečeno razumevanje iskustva pokuša da poveže sa određenim teorijskim konstruktima i na kraju da aktivno eksperimentiše, da pripremi buduće aktivnosti, identifikuje alternative, posledice, te da uvežba konkretne aktivnosti i sl. U kontekstu pružanja odgovarajuće podrške procesu učenja, brojni autori posebnu pažnju posvetili su analiziranju procesa refleksije, koji po mnogima predstavlja ključnu determinantu napredovanja polaznika u učenju (Moon, 2013). Sugerise se da je proces refleksije različit ukoliko se radi o „neobrađenom“ iskustvu tj. prvom ciklusu učenja i ukoliko se radi o već naučenom materijalu tj. drugom ciklusu učenja. Implikacije na proces pružanja podrške učenju su takve da bi polaznici morali da budu vođeni na različite načine kada obrađuju sirove podatke i kasnije kada uključuju meta-kognitivne procese refleksije na već naučen (obrađen) materijal. Refleksija o iskustvu i njegovo povezivanje sa određenim teorijskim konstruktima za rezultat ima eksperimentisanje i preduzimanje akcije koja se u teoriji iskustvenog učenja posmatra kao rezultat učenja, ali i kao osnova za osmišljavanje novog konkretnog iskustva - novog ciklusa učenja. Posmatrano iz ugla realizacije obuke na radnom mestu uočljiv je potencijal radnog mesta za učenje. Međutim, da bi iskustvo preraslo u učenje i da bi se obezbedio kvalitetan proces refleksije, neophodno je obezbediti kvalitetne predavače, instruktore i mentore koji će primenom odgovarajućih metoda i tehnika osigurati kvalitet učenja tj. obuke na radnom mestu. Na taj način umesto mehaničkog obavljanja radnih zadataka, polaznik će razumeti njihov smisao što sprečava da učenje ostane na površinskom nivou. Razumevanje aktivnosti pre njenog izvođenja podstiče kvalitet procesa učenja u celom ciklusu, te možemo reći da praktičan rad u toku obuke na radnom mestu podstiče kvalitet obuke u celini.

Kada je o radnom mestu reč, u organizacionom smislu, ono se posmatra kao osnovna organizaciono - tehnološka jedinica nastala podelom rada u organizaciji (Buntak, Sesar & Vršić, 2013). Vrlo često pojam „radno mesto“ izjednačava se sa pojmom „zanimanje“.

Nekada to i jeste slučaj, ali je zanimanje, po pravilu, širi pojam koji podrazumeva skup poslova, koji su sadržajno, tehnološki i organizaciono u velikoj meri srodni i međusobno povezani. Za razliku od toga posao – radno mesto je uži pojam i predstavlja sadržajno, tehnološki i organizaciono zaokruženu grupu srodnih radnih zadataka i dužnosti koje obavlja jedno lice (Pavlović, 2013). Budući da je formiranje radnog mesta stvar konsenzusa, da predstavlja rezultat konkretne podele rada u kompaniji koja je podložna promenama, u praksi postoje velike razlike u karakteristikama radnih mesta. Navedeno upućuje da je potencijal radnog mesta za učenje i obučavanje potrebno sagledavati na nivou pojedinačnog radnog mesta kao i procenu njegove kompatibilnosti sa standardom i programom obučavanja.

Potencijal radnih mesta za učenje u naučnoj i stručnoj literaturi dominantno je razmatran u kontekstu informalnog učenja. Kako su rezultati analiza primenljivi i u razmatranjima gde su poslodavci u ulozi obrazovnog provajdera i izvođača praktične nastave, u narednom tekstu predstavimo neke od identifikovanih faktora koji odražavaju potencijal radnog mesta za učenje. Eraut je identifikovao šest takvih faktora: tri koja se odnose na radno mesto i tri koja se odnose na lični nivo polaznika. Uopšteno posmatrajući, identifikovani faktori se odnose na način organizacije posla, na međuljudske odnose kao i na način donošenja poslovnih odluka (Eraut, 2007). Autor smatra da ukoliko zaposleni svoj rad percipiraju da je smislen i značajan, ukoliko su poštovani, te dobijaju podršku i konstruktivne povratne informacije od saradnika i podstiče se njihovo učenje i napredak, radno mesto ima veći potencijal za učenje (*ibid.*). Isticanjem značaja međuljudskih odnosa apostrofirana je važnost kreiranja konteksta u kome se učenje ohrabruje i podržava, gde su zaposleni (odrasli) tretirani sa uvažavanjem i poštovanjem i gde imaju mogućnost da postavljaju pitanja. Stvaranje preduslova i razvijanje potencijala za uspešno učenje na radnom mestu dalje ukazuje na neophodnost obezbeđivanja nosioca tih procesa, odnosno izbor kvalitetnih predavača, instruktora i mentora koji će primenom odgovarajućih mehanizma osigurati kvalitet obuke na radnom mestu. To posebno, uzimajući u obzir rezultate istraživanja koji ukazuju da značajno manje socijalne podrške na radnom mestu dobijaju niskokvalifikovani i radnici angažovani na određeno vreme (Eurofound, 2015). Analizirajući potencijal radnih mesta za obučavanje odraslih, uočljivo je da bi odrasli kao polaznici obuka na radnom mestu potencijalno dvostruko bili socijalno ugroženi uzimajući u obzir da se najčešće radi o niskokvalifikovanim pojedincima koji su privremeno na obuci kod poslodavca. Tome treba dodati i rizik od diskriminacije na radnom mestu kome su najviše izloženi mladi, a zatim i tehnološki viškovi, privremeno angažovani i sl. (Eurofound, 2015) što su sve kategorije teže

zapošljivih lica na tržištu rada, te su stoga dominantno i polaznici programa obuka u Republici Srbiji.

Takođe, veći potencijal za učenje i razvoj ima radno mesto koje karakteriše autonomija u donošenju odluka (Eraut, 2007). Rezultati istraživanja ukazuju da postoje velike razlike u nivoima autonomije koju imaju radnici shodno hijerarhijskoj organizaciji kompanije (Eurofound, 2015). Visokokvalifikovani službenici imaju visok nivo autonomije, dok nekvalifikovani i niskokvalifikovani radnici imaju manji nivo autonomije (*ibid.*). Shodno tome, potencijal za učenje radnih mesta na kojima rade niskokvalifikovani radnici često pada u odnosu na druge vrste poslova.

Pored međuljudskih odnosa i autonomije u donošenju odluka na potencijal radnog mesta za učenje utiče i priroda radnih mesta u privredi, složenost poslova kao i sama organizacija poslova u kompaniji. Prema izveštaju ILO ono što jedna zemlja proizvodi u direktnoj je vezi sa prirodom znanja, tehnologijom i sposobnostima koje se mogu dobiti u toj industriji/privredi (ILO, 2011). U tom smislu što je veći broj složenijih poslova radna mesta imaju veći potencijal za učenje. To ne znači da rutinski poslovi nemaju potencijal za učenje, ali kada učenici savladaju zadatke, imaju malo prilika za dalji napredak. Kada je o savremenom svetu rada reč, rezultati istraživanja ukazuju da skoro polovina radne snage radi monotone poslove (Eurofound, 2015). Najniže nivoe kreativnosti na radu i raznovrsnost zadataka prijavljuju fizički radnici (*ibid.*).

Polazeći od značaja koji praktičan rad u toku obuke na radnom mestu ima za proces učenja i za kvalitet obuke u celini jasno je da prepoznate slabosti nisu svojstvene samom konceptu učenja na radnom mestu, već da iste pored ostalog, zavise i od prirode konkretnog radnog mesta. To nas upućuje da je prilikom utvrđivanja potencijala radnog mesta za učenje i obučavanje neophodno odgovoriti na brojna pitanja kao što su: šta se realno radi na konkretnom radnom mestu, kako se to radi, pod kojim uslovima se efikasno radi i kako se procenjuje i nagrađuje efikasnost u radu, odnosno neophodno je sagledati karakteristike radnog mesta kao što su: pozicija radnog mesta u organizacionoj strukturi, suština postojanja radnog mesta, lista radnih zadataka i dužnosti, relacije i odnose sa drugim radnim mestima, širi i uži radni kontekst, sredstva za rad, ovlašćenja na radnom mestu, standardi performanse i sl. Tek dobijanjem precizne deskripcije radnog mesta može se procenjivati koliko je ono kompatibilno sa standardom i programom obuke i ciljevima i ishodima koji se obučavanjem žele postići. Posmatrano iz ugla obučavanja na radnom mestu potrebno je istaći da rad na jednom radnom mestu, naročito na monotonim poslovima, ne može da obezbedi širinu i

raznovrsnost iskustva koja je potrebna odraslom za sticanje svih stručnih i ključnih kompetencija koje obezbeđuju bolji položaj na tržištu rada. Stoga se preporuka da kompanije međusobno saraduju i uspostavljaju saveze kako bi polaznicima omogućili široki raspon različitih radnih situacija i zadataka čini opravdanom. Deljenje polaznika između više poslodavaca obezbedilo bi da polaznik upozna različite tehnologije i procese te stoga sve neophodne kompetencije za brzu i lakšu integraciju u svet rada. U cilju obezbeđivanja kvaliteta obučavanja i optimalnog okruženja za učenje, mnoge zemlje sa razvijenim sistemima učenja i obučavanja na radnom mestu uspostavile su proces akreditacije kojim su regulisani standardi koje kompanije moraju ispuniti da bi se bavili obučavanjem na radnom mestu. Uslovi se dominantno odnose na zaštitu i bezbednost na radu, postojanje odgovarajućih prostornih i tehničkih uslova za kvalitetno izvođenje obuke, iskustvo i kvalifikovanost nastavnika i instruktora za izvođenje obuke, postojanje učeničkih radnih mesta i sl. (European Training Foundation, 2013, European Commission, 2013). Iako proces standardizacije učenja na radnom mestu unapređuje kvalitet učenja, brojni autori podsećaju da proces akreditacije može da predstavlja i administrativni teret za poslodavce koji može da ih odbije od uključivanja u proces obučavanja, čime se kao poseban problem pojavljuje ograničena dostupnost radnih mesta za obučavanje (*ibid.*).

Trajanje obuke

Pored same izloženosti radnom okruženju i saradnji sa stručnjacima, za trajni razvoj veština, a samim tim i podizanje nivoa zapošljivosti/zaposlenosti polaznika neophodno je i vreme, odnosno dugotrajnija obrazovna intervencija (Goleman, Bojacis & Maki, 2008). Analizirajući programe obuka autori su ukazali na “efekat medenog meseca”, odnosno da trenutno unapređenje nakon obuke gotovo potpuno nestaje u roku od 3-6 meseci po završetku obuke. Rezultati istraživanja sugerišu da su za poboljšanje potrebni meseci, a ne dani, što je karakteristika kratkotrajnih obuka, zato što ono uključuje emocionalne centre u mozgu, a ne samo neokorteks koji usvaja stručna znanja i čisto kognitivne veštine (*ibid.*). To implicira da razvoj veština iziskuje kontinuirano vežbanje i ponavljanje, naročito ukoliko se radi o usvajanju potpuno suprotnog modela ponašanja od ukorenjenih navika. Značaj dugotrajne vežbe i ponavljanja za razvoj kompetencija potvrđuju i rezultati studije slučaja koja svedoči o tome da se polaznici osećaju kompetentnim za obavljanje posla tek nakon završavanja odgovarajućeg formalnog obrazovanja, zatim produženog ostajanja na praksi i potom završavanja kursa u neformalnom obrazovanju (Jovanović & Pejatović, 2009).

Međutim, pitanje koliko bi obuka trebalo optimalno da traje je izuzetno kompleksno, naročito u oblasti obrazovanju odraslih. Savremene tendencije idu u pravcu da za sticanje kompetencije i/ili kvalifikacije nije važno koliko je obuka trajala koliko je važna procena da li su dostignuti ishodi učenja prema zadatom standardu. Međutim, iako je dužina trajanja obuke relativna tj. stvar procene, na zahtev korisnika i finansijera usluge obučavanja, većina zemalja koje imaju razvijen nacionalni okvir kvalifikacija preciznije su definisale trajanje obrazovne intervencije, odnosno vreme potrebno za sticanje kompetencije i/ili kvalifikacije. Tako je poslednjim reformama okvira kvalifikacija UK iz 2015.godine predviđeno da za svaku kvalifikaciju eksplicitno bude definisano ukupno vreme potrebno za njeno sticanje i, kao podskup, trajanje podučavanja tj. aktivnosti pod direktnim nadzorom nastavnog osoblja (Ofqual, 2017). Slično tome, postoje okviri kvalifikacija gde je definisan raspon vremena potreban za sticanje kvalifikacije, odnosno za sticanje svih potrebnih znanja i veština predviđenih za određeni nivo kvalifikacije (ASQA, 2017). U tim sistemima trajanje konkretne obuke određuju akreditovani obrazovni provajderi, uvažavajući definisan raspon vremena za realizaciju obuke, kao i postojeće veštine, znanje i iskustvo polaznika, način realizacije nastave i broj jedinica i/ili modula koji se sprovode kao deo ukupne kvalifikacije (*ibid.*). Na taj način obezbeđena je izvesna fleksibilnost u trajanju obuke tako da ista odgovara specifičnim potrebama polaznika. Kada je o praksi u Republici Srbiji reč, možemo reći da obrazovni provajderi ili naručioc i usluga obučavanja u većini slučajeva sami definišu trajanje obuka, vođeni različitim potrebama i interesima. To iz razloga što nije uspostavljen nacionalni okvir kvalifikacija niti je propisima regulisano trajanje obuka, odnosno vreme potrebno za sticanje kompetencija i/ili kvalifikacija.

Uopšteno posmatrajući, možemo primetiti da potreba za definisanjem vremena potrebnog za sticanje kompetencije i/ili kvalifikacije svedoči o tome da u sistemima obučavanja zasnovanim na kompetencijama i dalje postoje okolnosti u kojima se definisanje trajanje smatra neophodnim sredstvom za regulisanje kvaliteta. U prilog tome govore i rezultati istraživanja koja ukazuju da čak i u regulisanim sistemima kvalifikacija, obrazovni provajderi skraćuju trajanje obuka ispod minimalnog vremena definisanog okvirom kvalifikacija, čak i dvostruko manje od minimalnog vremena predviđenog okvirom kvalifikacija (ASQA, 2017). Kao razloge za skraćivanje trajanja obuka obrazovni provajderi su isticali kompetitivno tržište, odnosno druge provajdere koji skraćuju obuke kao i zahteve polaznika i poslodavaca (*ibid.*).

Slična situacija je i sa obukama kao merom aktivne politike tržišta rada i zahtevima tržišta, te društvenim očekivanjima od obuka. Sa jedne strane da bi promene kod pojedinca bile trajne potrebna je duža obrazovna intervencija. Sa druge strane zahtevi tržišta rada su takvi da se u kratkom roku na tržište rada „isporuči“ radna snaga sa određenim kompetencijama, odnosno od obuka se očekuje da za relativno kratko vreme pojedinca učine konkurentnim na tržištu radne snage. Posmatrane kao instrument politike tržišta rada, pozicionirane između sveta obrazovanja i rada, stiče se utisak da je dizajn obuka u velikoj meri rezultat kompromisa tj. „kalkulacija“ obrazovnih i ne-obrazovnih (finansijskih, administrativnih i dr.) elemenata. Upliv tržišnih principa pri dizajnu obuka, te skraćivanje njihovog trajanja opravdano nameće pitanje da li je upravo to jedan od mogućih razloga utvrđenih slabijih efekata obuka na položaj pojedinca na tržištu rada. Da li upravo zahtev za skraćivanjem obuka, te izdvajanjem manje finansijskih sredstava za njihovu realizaciju zapravo doprinosi oceni da su obuke kao mera aktivne politike tržišta rada jedna od najskupljih mera, uzimajući u obzir njihove efekte na zapošljavanje polaznika. Da li to dovodi do potrebe da se obuke kombinuju sa drugim merama aktivne politike tržišta rada da bi imale najbolje rezultate.

Obuhvat lica programima i merama APTR

Pored razvoja i unapređivanja socijalnog partnerstva, posebno sa poslodavcima, ciljane selekcije polaznika, te kombinacije mera APTR, a u cilju povezivanja obuka sa potrebama tržišta rada, istraživači su preporučivali da bi obuke trebalo da budu male po obimu (Martin & Grubb, 2001). Do zaključka da mere APTR, uključujući i obuke, gube na efektivnosti sa povećanjem obima, te da je preporučljivo da se obim drži na nižem nivou, došao je i Calmfors sa saradnicima nakon analize 70 evaluacija sprovedenih u Švedskoj (Calmfors, Forslund & Hemstrom, 2002). Čini se da nas takvi rezultati upućuju na zaključak da je pored ciljane selekcije polaznika potrebno sprovoditi ciljane obuke usmerene na zadovoljavanje specifičnih potreba lokalnog tržišta rada i to u obimu koje lokalno tržište može da apsorbuje.

4.4 Andragoške karakteristike polaznika obuka i njihov položaj na tržištu rada

Pored različitih programa zapošljavanja, istraživači ističu da je obuke potrebno kombinovati i sa kvalitetnom uslugom karijernog vođenja i savetovanja, odnosno da efektivnosti obuka doprinosi ciljana selekcija polaznika (Martin & Grubb, 2001; Betcherman *et al.*, 2004). Kako nema garancije da će primena određene mere biti efikasna, već da efikasnost varira u odnosu na svaku konkretnu primenu, a u cilju sagledavanja koje kategorije polaznika su imale najviše benefita od pohađanja obuka, u prethodnom periodu analiziran je odnos između različitih karakteristika polaznika (pol, godine starosti, nivo obrazovanja i sl.) i njihovog položaja na tržištu rada po završetku obuka.

Rezultati meta evaluacija ukazuju da su najviše benefita od obuka imale žene, dok su manje optimistični rezultati bili za odrasle muškarce (Betcherman *et al.*, 2004). Najslabije rezultate mere aktivne politike tržišta rada daju kod mladih. Gotovo da nema programa obuka koji je kod ove kategorije nezaposlenih davao rezultate (*ibid.*). Sa druge strane problemi u realizaciji mera aktivne politike tržišta rada vidljivi su i kod kategorije nezaposlenih starijih od 50 godina (Pejatović & Orlović Lovren, 2014). Naime, uprkos brojnim ustanovljenim efektima na unapređivanju njihovog položaja na tržištu rada, stariji od 50 godina pokazuju slabu spremnost za participaciju u postojećim merama obrazovnog karaktera projektovanim u cilju prevazilaženja problema nezaposlenosti. U poređenju sa drugim starosnim kategorijama, stariji od 50 godina u manjem broju participiraju u merama aktivne politike tržišta rada, uključujući i obuke i ispoljavaju niži stepen zadovoljstva (*ibid.*). Kada je o nivou obrazovanja reč, obrazovaniji imaju nesumnjivo bolji položaj na tržištu rada od manje obrazovanih. Oni imaju veću zaradu, veću mobilnost „na više“ po pitanju zarade i zanimanja, veću stabilnost u zapošljavanju i kada ostanu bez posla, kraće su nezaposleni (Mincer, 1991; Pejatović & Orlović Lovren, 2014). Takođe, prema rezultatima evaluacija veći uticaj obuke imaju na polaznike sa višim i visokim obrazovanjem (Marjanović, 2015, Dinkić i sar., 2006). Uzimajući u obzir njihov bolji položaj na tržištu rada te samim tim i bolje efekte obuka na njihovu zapošljivost i zaposlenost, analizirajući rezultate evaluacija istraživači često ističu prisutnost tzv. efekta *creaming* — to jest „skidanja kajmaka“, odabira onih nezaposlenih koji su najlakše zapošljivi (Ognjenović, 2007). Navedeno dodatno apostrofira značaj kvalitetne ciljane selekcije i neophodnost njene orijentisanosti na „tvrdo jezgro“ nezaposlenih i nezapošljivih na tržištu rada.

Posmatrano sa aspekta ciljane selekcije, rezultati evaluacija umesto odgovora, otvaraju nova pitanja. Ostaje i dalje nejasno ko su zapravo polaznici kod kojih obuke daju najbolje rezultate i pod kojim uslovima. Kategorije mladi, stariji, muškarci, žene i dr. su grupe heterogene po različitim svojstvima uključujući i ona andragoška (motivacija, znanja, veštine i kompetencije stečene kroz radno i životno iskustvo, udaljenost od tržišta rada i obrazovanja tj. dužina traženja posla, kvalifikacije stečene formalnim obrazovanjem i sl.) koja u sprovedenim evaluacijama nisu bila zastupljena. Podsetimo se da naučna saznanja svedoče da je za trajnu promenu (sticanje veština) ključna motivacija polaznika, odnosno da promena, ako je prinudna, nestaje čim prođe opasnost (Goleman, Bojacis, & Maki 2008). Dakle, motivacija polaznika je važna ne samo za njegovo uključivanje u program obuke, nego i za kasnije ponašanje polaznika u obrazovnim situacijama kao i za aktivitet na tržištu rada. Uključivanje nemotivisanog pojedinca, uz pretnju sankcijama, može rezultirati njegovim izlaskom sa tržišta radne snage odmah po završetku obuke, dakle po prolasku „opasnosti“, čime izostaju efekti obuka.

Kada je o kategoriji mladih reč, preporuke ukazuju da se problem zapošljavanja mladih mnogo efikasnije rešava u intervencijama obrazovnog karaktera u ranijem periodu (smanjenje drop out-a i sl.), da su obuke najdelotvornije kada su kombinovane sa drugim uslugama kao što su zapošljavanje, osnovno obrazovanje i socijalne usluge (Betcherman *et al.*, 2004). Takođe, ukazuje se na potrebu obezbeđivanja niza pratećih intenzivnih usluga posebno prilagođenih potrebama mladih ali i njihovih porodica (Martin & Grubb, 2001; Betcherman *et al.*, 2004). Preporuke ukazuju na kompleksnost situacije, odnosno da se mladi na tržištu rada suočavaju sa brojnim teškoćama, od onih obrazovnih, pa do socijalnih i porodičnih, te da bi intervencijama politike tržišta rada pored njih samih trebalo da budu obuhvaćeni i članovi njihove porodice i drugi faktori koji onemogućavaju njihovu bolju pozicioniranost na tržištu radne snage.

Nepovoljni efekti obrazovnih mera APTR kod različitih kategorija polaznika upravo potvrđuje međunarodno iskustvo da učešće u merama APTR ne može garantovati pozitivne efekte, budući da mere uglavnom deluju na strani ponude radne snage, dok je njihov uticaj na eksterne faktore mali ili ga uopšte nema. Polazeći od činjenice da je za bolje pozicioniranje radne snage na otvorenom tržištu rada ključna sinergija svih politika u okviru politike zapošljavanja, opravdano je sugerisati da se položaj pojedinca na tržištu rada, tj. razlozi njegove nezaposlenosti/nezapošljivosti kao i efekti sprovedenih mera APTR sagledavaju u tom kontekstu, a ne samo kao rezultat sprovedene pojedinačne mere APTR. Dakle, rezultati sprovedenih evaluacija svedoče o malom uticaju obuka na unapređivanje položaja određenih

kategorija teže zapošljivih lica na tržištu radne snage. Međutim, ne može se zaključiti da bi obuke uvek i u svim situacijama bile osuđene na neuspeh. Ono što je izvesno je da ovako koncipirane obuke ne daju rezultate kod određenih kategorija polaznika, odnosno više su prilagođene potrebama visokoobrazovanih polaznika. Pravo je pitanje, kako bi obuke trebalo da budu dizajnirane kako bi odgovarale potrebama drugih kategorija kao što su mladi, stariji od 50 godina, osobe sa invaliditetom i sl. Navedeno upućuje da bi buduće analize efekata obuka, pored socijalno - demografskih karakteristika polaznika, u obzir trebalo da uzmu i andragoške karakteristike polaznika relevantne za ishode obuka. Podjednako važno bi bilo istražiti koji to faktori dovode do toga da obuke nemaju uticaj na neke kategorije kao što su mladi, odnosno koji doprinose da većina starijih od 50 godina nije spremna da participira u obukama.

II. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Predmet istraživanja

Lošije performanse tržišta rada istraživači su često objašnjavali nedovoljno fleksibilnim tržištem rada (Layard, Nickell & Jackman, 1991; Lindbeck, 1996; Blanchard & Wolfers, 1999). Međutim, empirijski dokazi ne daju jedinstvenu potvrdu ove teze (Arandarenko, 2004; Avdagić & Salardi, 2013), te se u kontekstu politike i performansa tržišta rada sve više ističe značaj obrazovanja, odnosno njegove interakcije sa drugim politikama i institucijama tržišta rada (Avdagić, 2014). Određeni autori idu i korak dalje ističući značaj kvaliteta obrazovanja za ekonomski rast i razvoj i ukazuju da je kvalitet obrazovanja daleko značajniji od kvantiteta (Kulić, 2011).

Značaj obrazovanja ističe se i u strateškim dokumentima (videti: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji iz 2007.godine, Strategija razvoja sistema obrazovanja odraslih u: Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.godine; Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011-2020. godine) gde se obrazovanje odraslih posmatra kao jedan od ključnih instrumenata za razvoj ekonomije zasnovane na znanju koja je u stanju da obezbedi zaposlenost stanovništva. Shodno tome uloga i funkcija obrazovanja odraslih, odnosno njegova misija definisana je u prvom redu kroz prizmu potreba tržišta rada, zapošljavanja, zapošljivosti, unapređenja socijalne kohezije, konkurentnosti, fleksibilnosti i mobilnosti radne snage i sl. Od obrazovanje odraslih tj. obučavanja očekuje se da za relativno kratko vreme, pojedinac stekne potrebna znanja, veštine i kompetencije, postane zapošljiv, da po završetku obuke naučeno stavi u funkciju i tako unapredi svoj položaj na tržištu rada, odnosno očekuje se olakšana tranzicija između poslova i iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti.

U skladu sa društvenim očekivanjima, a u cilju povećanja zaposlenosti i zapošljivosti specifičnih kategorija nezaposlenih, već nekoliko decenija u Republici Srbiji sprovode se programi i mere aktivne politike tržišta rada, uključujući i programe dodatnog obrazovanja i obuka. Kako se za njihovu realizaciju izdvajaju značajna finansijska sredstva postavlja se pitanje njihove efikasnosti i opravdanosti, odnosno evaluacije njihovih efekata. Uopšteno posmatrajući, u prethodnom periodu evaluacije obuka odnosile su se na procenu efikasnosti programa, odnosno na sagledavanje njihovog učinka kada je u pitanju zapošljavanje učesnika programa i na visinu izdvajanja finansijskih sredstava, odnosno isplativost programa. Interesantno je da uprkos velikom broju različitih evaluacija gotovo da nisu realizovana istraživanja koja su za predmet imala ispitivanje povezanosti kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i unapređivanja položaja polaznika na tržištu rada. Shodno tome izostala su i

objašnjenja o razlozima, prethodno pomenutih protivurečnih rezultata o efektima obuka, kao što izostaju i odgovori na pitanje kakve bi obuke trebale da budu da bi radna snaga bila kompetentnija i zapošljivija.

Uzimajući u obzir navedeno **predmet** našeg istraživanja predstavlja ispitivanje odnosa između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i položaja pojedinca na tržištu rada.

Uvažavajući navedene zaključke kao i rezultate evaluativnih studija koje su unapređivanje (nekih elemenata) kvaliteta obuka preporučivale kao instrument za poboljšanje njihovih efekata (Mamaqi, Miguel & Olave, 2011; Lehmann, 2010; Betcherman, Dar & Olivas, 2004; Kluve, 2006; Martin & Grubb, 2001; Bonin & Rinne, 2006; Ognjenović, 2007; Arandarenko & Krstić, 2008; Marjanović, 2015), u okviru ovog istraživanja kratkotrajne stručne obuke sagledavaćemo kroz jednu specifičnu dimenziju kvaliteta - njihovu andragoško-didaktičku relevantnost.

2. Cilj istraživanja

Osnovni cilj istraživanja odnosi se na identifikovanje kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i njihove moguće povezanosti sa promenom položaja pojedinca na tržištu rada. Pitanja na koja ovo istraživanje nastoji da pruži odgovor su:

- a. da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju mogući agens promena položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li su one adekvatan (kvalitetan) tip društvene intervencije za promenu položaja pojedinca na tržištu rada i
- b. da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li postoji povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i položaja pojedinca na tržištu rada.

3. Zadaci istraživanja

U odnosu na postavljeni cilj, formulisani su zadaci istraživanja. Uzimajući u obzir da analizirane socio-demografske karakteristike na određeni način reflektuju andragoške karakteristike polaznika obuka, u okviru ovog istraživanja smo se opredelili za tehničko rešenje koje se ogleda u tome da je odnos socio – demografskih karakteristika sa položajem pojedinca na tržištu rada analiziran u okviru kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka, odnosno seta zadataka koji se odnose na četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka kroz koje je kvalitet i u istraživanju i analiziran.

Zadaci su grupisani u osam grupa i to:

1. Utvrditi kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 1.1 Utvrditi kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka
- 1.2 Utvrditi kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja
- 1.3 Utvrditi karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka
- 1.4 Utvrditi andragoške karakteristike polaznika

2. Utvrditi položaj pojedinca na tržištu rada

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 2.1 Utvrditi zapošljivost polaznika po završetku kratkotrajne stručne obuke
- 2.2 Utvrditi radni status polaznika po završetku kratkotrajne stručne obuke

3. Identifikovati povezanost kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivosti

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 3.1 Utvrditi povezanost kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivosti;
- 3.2 Utvrditi povezanost kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zapošljivosti;
- 3.3 Utvrditi povezanost karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivosti;
- 3.4 Utvrditi povezanost andragoških karakteristika polaznika obuka i zapošljivosti;
- 3.5 Utvrditi povezanost socio-demografskih karakteristika polaznika i zapošljivosti

4. Identifikovati povezanost kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 4.1 Utvrditi povezanost kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti;
- 4.2 Utvrditi povezanost kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenosti;
- 4.3 Utvrditi povezanost karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti;

- 4.4 Utvrditi povezanost andragoških karakteristika polaznika obuka i zaposlenosti;
- 4.5 Utvrditi povezanost socio-demografskih karakteristika polaznika i zaposlenosti

5. Identifikovati povezanost kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 5.1 Utvrditi povezanost kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- 5.2 Utvrditi povezanost kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- 5.3 Utvrditi povezanost karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- 5.4 Utvrditi povezanost andragoških karakteristika polaznika obuka i zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- 5.5 Utvrditi povezanost socio-demografskih karakteristika polaznika i zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;

6. Identifikovati povezanost kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenosti

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 6.1 Utvrditi povezanost kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenosti;
- 6.2 Utvrditi povezanost kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i nezaposlenosti;
- 6.3 Utvrditi povezanost karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenosti;
- 6.4 Utvrditi povezanost andragoških karakteristika polaznika obuka i nezaposlenosti;
- 6.5 Utvrditi povezanost socio - demografskih karakteristika polaznika i nezaposlenosti

7. Identifikovati povezanost kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnosti

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 7.1 Utvrditi povezanost kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnosti;
- 7.2 Utvrditi povezanost kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i neaktivnosti;
- 7.3 Utvrditi povezanost karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnosti;
- 7.4 Utvrditi povezanost andragoških karakteristika polaznika obuka i neaktivnosti;
- 7.5 Utvrditi povezanost socio-demografskih karakteristika polaznika i neaktivnosti

8. Utvrditi mogućnost predikcije položaja pojedinca na tržištu rada nakon završene stručne obuke

Kako bismo realizovali ovaj zadatak, definisani su sledeći (pod)zadaci:

- 8.1 Utvrditi mogućnost predikcije zapošljivosti pojedinca na osnovu kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i socio - demografskih karakteristika;
- 8.2 Utvrditi mogućnost predikcije zaposlenosti pojedinca na osnovu kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i socio - demografskih karakteristika;
- 8.3 Utvrditi mogućnost predikcije zaposlenosti pojedinca na poslovima za koje je organizovana obuka na osnovu kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i socio - demografskih karakteristika;
- 8.4 Utvrditi mogućnost predikcije nezaposlenosti pojedinca na osnovu kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i socio - demografskih karakteristika;
- 8.5 Utvrditi mogućnost predikcije neaktivnosti pojedinca na tržištu rada na osnovu kratkotrajnih stručnih obuka i socio - demografskih karakteristika.

4. Varijable istraživanja i njihova deskripcija

A. Nezavisna varijabla

Nezavisna varijabla je kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka. Uvažavajući činjenicu da je, na tržištu obrazovanja u Republici Srbiji, organizacija nadležna za poslove zapošljavanja jedan od najznačajnijih provajdera (u smislu finansiranja) usluge obučavanja, predmet naše analize bio je kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka koje se organizuju za potrebe nezaposlenih i njihova relacija sa položajem pojedinca na tržištu rada.

Za potrebe ovog istraživanja kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka analiziran je kroz četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to:

- 1) kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka;
- 2) kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja;
- 3) karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka; i
- 4) andragoške karakteristike polaznika.

1) Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka

Kratkotrajne stručne obuke kao mera APTR sprovode se saglasno Nacionalnom akcionom planu zapošljavanja (NAPZ), odnosno Godišnjem programu dodatnog obrazovanja i obuke koji je njegov sastavni deo. NAPZ-om za 2014. godinu predviđena je realizacija *kratkih obuka* koje su usmerene na sticanje dodatnih znanja i veština u cilju unapređenja kompetencija, konkurentnosti i zapošljivosti nezaposlenih lica, uz mogućnost sticanja nove kvalifikacije, odnosno prekvalifikacije i dokvalifikacije. Kratkotrajne obuke namenjene su teže zapošljivim nezaposlenim licima i prilagođene potrebama slabije obrazovanih lica, odnosno licima bez kvalifikacija ili sa nedostajućim znanjima i veštinama prema iskazanim potrebama poslodavaca za konkretne poslove i radna mesta, sa posebnim akcentom na praktični deo nastave tokom obučavanja.

Kao podgrupa kratkih obuka, NAPZ-om za 2014. godinu planirana je realizacija *obuka za tržište rada* koje su i bile predmet analize našeg istraživanja. Kako je dokumentom definisano obuke za tržište rada usmerene su na sticanje stručnih dodatnih znanja i veština u skladu sa potrebama tržišta rada i poslodavaca sa posebnim akcentom na sticanje i kognitivnih i socijalnih veština, odnosno transverzalnih i generičkih veština, koje podrazumevaju rešavanje problema i analitičke sposobnosti, veštine komunikacije i timskog rada, rukovođenje sopstvenim zadacima, jezičke sposobnosti i poznavanje rada sa digitalnom tehnologijom, osećaj za inicijativu i preduzetništvo (videti: Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za 2014. godinu).

Saglasno pozitivnim propisima, kratkotrajne stručne obuke služba za zapošljavanje realizuje u saradnji sa izvođačima obuka. Saradnja podrazumeva da izabrani izvođač sprovodi obuku u skladu sa dostavljenom ponudom u postupku javne nabavke, a da sve ostale aktivnosti kao što su informisanje i selekcija polaznika, monitoring i evaluaciju obuka sprovodi služba za zapošljavanje. Izbor izvođača obuke služba za zapošljavanje sprovodi u

skladu sa propisima u oblasti javnih nabavki. Uzimajući u obzir da 2014. godine oblast neformalnog obrazovanja odraslih nije bila regulisana, odnosno nije bio razvijen sistem akreditacije izvođača obuka, služba za zapošljavanje je sama definisala kadrovske, prostorne, tehničke, poslovne, finansijske i druge kapacitete koje izvođač obuka mora da ispuni. Takođe, u tom momentu postojeći standardi obuka verifikovani od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja nisu u potpunosti bili odgovarajući za potrebe iskazane za 2014. godinu, tako da je služba za zapošljavanje za te potrebe razvila i određeni broj internih standarda stručnih obuka.

Za realizaciju obuka služba za zapošljavanje izvođaču obuke isplaćuje tržišnu cenu sprovođenja obuke utvrđenu kroz postupak javne nabavke, a licima isplaćuje stvarne troškove prevoza za dolazak i odlazak sa obuke, što obuku čini u celosti besplatnom za polaznika.

Polazeći od velikog broja različitih modela procene kvaliteta usluga koji u svojoj suštini kvalitet usluge sagledavanju kroz (različit) odnos između očekivanja vezanih za kvalitet usluge, te percepcije stvarno pružene usluge (Gallifa & Batallé, 2010; Legčević, 2010; Stodnick & Rogers, 2008; Smith, Smith, & Clarke, 2007), za potrebe ovog istraživanja odlučili smo se da primenimo taj pristup, te da, po uzoru na SERVQUAL skalu, kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka posmatramo iz ugla polaznika i to kao razliku između realno percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge obučavanja.

Kako su dosadašnja istraživanja dominantno bila orijentisana na kvalitet usluge srednjeg i visokog obrazovanja, ali ne i neformalno obrazovanje, dimenzije kvaliteta prepoznate kao relevantne na srednje i visoko obrazovanje predstavljale su polaznu osnovu za identifikovanje dimenzija kvaliteta za neformalno obrazovanje tj. za kratkotrajne stručne obuke. Za razliku od nekih autora koji su uslugu obrazovanja analizirali u širem smislu obuhvatajući tako sam obrazovni proces, ali i ishode obrazovanja (Holdford, 2001), za potrebe ovog istraživanja mi smo se opredelili za uže shvatanje tj. analizirali smo samo dimenzije koje se odnose na neposrednu realizaciju nastave. Na osnovu pregleda stručne literature, obavljenih konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih, te izvršene faktorizacije subskale, za potrebe ovog istraživanja, utvrđene su dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih obuka i to: *predavači i instruktori, prostorni uslovi i zaštita zdravlja, oprema i alati, proces obučavanja, organizacija obuke i lokacija obuke.*

2) Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja

U skladu sa internim aktima i procedurama službe za zapošljavanje pružanje usluge karijernog vođenja i savetovanja, pored ostalog, podrazumeva procenu zapošljivosti pojedinca, dogovaranje individualnog plana zapošljavanja, kao i posredovanje u zapošljavanju i/ili uključivanje tražioca posla u odgovarajuće mere APTR. Procena zapošljivosti podrazumeva procenu mogućnosti i šansi da tražilac posla i nađe posao, odnosno procenu njegove „udaljenosti“ od tržišta rada, polazeći od analize usklađenosti karakteristika tražioca posla (kvalifikacije, radno iskustvo, posebna znanja i veštine, posedovanje licenci, sertifikata, položeni državni/stručni ispiti, zatim interesovanja, motivacija, spremnost za teritorijalnu mobilnost, očekivanja od uslova na tržištu u smislu radnog vremena, zarade, uslova rada i dr.) sa karakteristikama tržišta rada (odnos ponude i potražnje na lokalnom tržištu rada, visina zarade, radno vreme, uobičajene vrste radnog angažovanja na određenim poslovima, posebni uslovi rada i dr.).

Rezultat procene zapošljivosti je utvrđivanje nivoa zapošljivosti tražioca posla, odnosno nivoa i vrste podrške potrebne pojedincu, kao i dogovaranje skupa usluga i mera APTR koje bi bile najdelotvornije za bržu i lakšu integraciju na tržište radne snage. Ukoliko je procenjeno da postoje barijere u domenu znanja, veština i kompetencija tražioca posla, te da integracija na tržište rada nije moguća bez pružanja intenzivnije obrazovne podrške, sa pojedincem se u individualnom planu zapošljavanja dogovara uključivanje u program obuke.

Nakon završetka obuke polaznici koji sa uspehom završe obuku dobijaju sertifikat o stručnoj osposobljenosti nakon čega im služba za zapošljavanje posreduje u zapošljavanju za rad na poslovima za koje su se obučavali.

U skladu sa navedenim, posmatrano u kontekstu zapošljavanja, karijerno vođenje i savetovanje operacionalizovano je kao pružanje stručne podrške i pomoći pojedincima da razumeju vlastite ciljeve i aspiracije, potrebe tržišta rada i shodno tome donesu odluku o rešavanju svog položaja na tržištu rada kroz prethodno obučavanje, kao i da u toku i po završetku obuke budu informisani o novim karijernim mogućnostima i slobodnim poslovima shodno stečenim kompetencijama u toku obuke. Slično ispitivanju kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja posmatran je iz ugla polaznika obuka i to kao razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja. Na osnovu pregleda stručne literature, obavljenih konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih, te izvršene faktorizacije subskale,

za potrebe ovog istraživanja, utvrđene su dimenzije kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja i to: *karijerno vođenje i savetovanje i administrativna podrška*.

3) Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka analizirane su kroz:

- a. *trajanje obuke* odnosi se na ukupan fond časova obuke koji je definisan standardom obuke. Pored standarda obuke verifikovanih od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, obuke su realizovane i prema internim standardima definisanih od strane organizacije nadležne za poslove zapošljavanja. Ukupan fond časova obuka realizovanih za potrebe nezaposlenih bio je u rasponu od 97 – 360 časova.
- b. *vrsta obuke* odnosi se na kratkotrajne stručne obuke organizovane za potrebe nezaposlenih, razvrstane prema području rada/grupi zanimanja kome sprovedene obuke pripadaju.

Za potrebe ovog istraživanja razvrstavanje obuka realizovano je primenjujući klasifikacije u oblasti rada i zapošljavanja, odnosno primenjujući *Jedinstvenu nomenklaturu zanimanja* („Službeni list SFRJ”, broj 31/90) gde je razvrstavanje zanimanja izvršeno prema srodnim vrstama rada u 75 grupa zanimanja, odnosno 19 područja rada (horizontalno razvrstavanje), i to: Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, Šumarstvo i obrada drveta, Geologija, rudarstvo i metalurgija, Mašinstvo i obrada metala, Elektrotehnika, Hemija, nemetali i grafičarstvo, Tekstilstvo i kožarstvo, Komunalne, tapetarske i farbarske usluge, Geodezija i građevinarstvo, Saobraćaj, Trgovina, ugostiteljstvo i turizam, Ekonomija, pravo i administracija, Vaspitanje i obrazovanje, Društveno-humanističko područje, Prirodno-matematičko područje, Kultura, umetnost i javno informisanje, Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita, Fizička kultura i sport i Ostalo.

4) Andragoške karakteristike polaznika

Andragoške karakteristike polaznika analizirane su kroz:

- a. *srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje se organizuje obuka* operacionalizovana je na:
 - polaznike obuka koji *imaju* radno iskustvo relevantno za poslove za koje se organizuje obuka, uzimajući u obzir sve vrste radnog angažovanja (rad bez

ugovora, privremeni i povremeni poslovi, volontiranje, ugovor o delu, radni odnos i sl.).

- polaznike obuka koji *nemaju* radno iskustvo relevantno za poslove za koje se organizuje obuka, uzimajući u obzir sve vrste radnog angažovanja (rad bez ugovora, privremeni i povremeni poslovi, volontiranje, ugovor o delu, radni odnos i sl.).

b. *srodnost kvalifikacija polaznika stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje se organizuje obuka*

Budući da ne postoji nacionalni sistem razvrstavanja kvalifikacija, za potrebe ovog istraživanja razvrstavanje kvalifikacija i obuka realizovano je primenjujući klasifikacije u oblasti rada i zapošljavanja, odnosno primenjujući *Jedinstvenu nomenklaturu zanimanja* („Službeni list SFRJ”, broj 31/90) gde je razvrstavanje zanimanja izvršeno prema srodnim vrstama rada u 19 područja rada, a u okviru njih u 75 grupa zanimanja (horizontalno razvrstavanje). Pored zanimanja Jedinstvena nomenklatura zanimanja sadrži i nazive obrazovnih profila, odnosno zvanja. U skladu sa promenama u svetu rada i obrazovanja, Nacionalna služba za zapošljavanje samostalno i kontinuirano za interne potrebe ažurira šifarnike. Šifre i nazivi zanimanja/obrazovnih profila koje koristi Nacionalna služba za zapošljavanje u službenoj upotrebi, a kada je reč o visokom obrazovanju, redovno se usklađuju sa zvaničnom *Listom stručnih, akademskih i naučnih naziva*, koja je u isključivoj nadležnosti Nacionalnog saveta za visoko obrazovanje i koju objavljuje „Službeni glasnik“. Tako da se svaki novi obrazovni profil koji se nađe na *Listi stručnih, akademskih i naučnih naziva*, kod Nacionalne službe za zapošljavanje šifrira internom šifrom, kako bi vođenje evidencija o licima koja traže zaposlenje kao i pružanje usluge karijernog vođenja i savetovanja bilo kvalitetnije.

Za nivo grupe zanimanja definisani su sledeći nivoi srodnosti:

- *srodni* – formalne kvalifikacije polaznika i poslovi za koje se organizuje obuka pripadaju istoj grupi zanimanja;
- *delimično srodni* - formalne kvalifikacije polaznika i poslovi za koje se organizuje obuka pripadaju različitim grupama zanimanja, ali su u okviru istog područja rada;
- *nisu srodni* - formalne kvalifikacije polaznika i poslovi za koje se organizuje obuka pripadaju različitim grupama zanimanja i u okviru su različitih područja rada.

Za nivo područja rada definisani su sledeći nivoi srodnosti:

- *srodni* – formalne kvalifikacije polaznika i poslovi za koje se organizuje obuka pripadaju istom području rada;
 - *nisu srodni* - formalne kvalifikacije polaznika i poslovi za koje se organizuje obuka pripadaju različitim područjima rada.
- c. motivi polaznika posmatrani kao lista razloga za uključivanje u obuku.

B. Zavisne varijable

Zavisna varijabla je položaj polaznika na tržištu rada posmatran kroz prizmu radnog statusa polaznika i njegove zapošljivosti nakon završene obuke.

1) Zapošljivost polaznika

Iako brojni autori upućuju da je zapošljivost potrebno istraživati kao interakciju između pojedinca i drugih aktera i uslova na tržištu rada (Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005; Brown *et al.*, 2003; Lindsay *et al.*, 2003) za potrebe ovog istraživanja mi smo se opredelili za pristup zapošljivosti koji je orijentisan na pojedinca. Saglasno tome zapošljivost polaznika kratkotrajnih stručnih obuka operacionalizovana je kroz stečena znanja, veština i kompetencije, njihovu prepoznatljivost i traženost na tržištu rada kao i kroz motivisanost polaznika da rade poslove za koje su se obučavali.

2) Radni status polaznika

Radni status polaznika operacionalizovan je kroz položaj polaznika na tržištu rada u periodu od šest meseci od završetka obuke i to:

- a. *zaposlen* - polaznik obuke koji je u periodu od šest meseci od završetka obuke bio radno angažovan (sa ili bez ugovora) ili koji je bio samozaposlen;
- b. *nezaposlen* - polaznik obuke koji u periodu od šest meseci od završetka obuke nije bio radno angažovan (sa ili bez ugovora), nije bio samozaposlen i aktivno je tražio posao;
- c. *neaktivan* - polaznici obuka koji u periodu od šest meseci od završetka obuke nisu bili nezaposleni niti zaposleni.

C. Kontrolne varijable

Istraživanjem su obuhvaćene i kontrolne varijable koje čine socio-demografske karakteristike polaznika i to:

- 1) pol
- 2) godine starosti
- 3) nivo obrazovanja
- 4) ukupno radno iskustvo
- 5) dužina trajanja nezaposlenosti

5. Hipoteza istraživanja

Opšta hipoteza: Polazimo od pretpostavke da postoji povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i položaja pojedinca na tržištu rada.

Posebne hipoteze:

Pretpostavljamo da kratkotrajne stručne obuke predstavljaju modifikator promene položaja pojedinca na tržištu rada.

Pretpostavljamo da je kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka u pozitivnoj korelaciji sa položajem pojedinca na tržištu rada.

Navedena očekivanja utemeljena su na rezultatima evaluativnih studija koje su se odnosile na utvrđivanje ekonomskih i ne-ekonomskih efekata obuka (Bonin & Rinne, 2006; Follow-up survey of the graduated FEEA participants, 2013; Marjanović, 2015; Pejatović, 2007; Pejatović, 2007; Bjerre, Emmerich & Milošević 2011). Iako ne postoji jedinstven stav istraživača o uticaju obuka na položaj polaznika na tržištu rada, određeni broj studija ukazuje na značajnu stopu zapošljavanja polaznika obuka (Pejatović, 2007; Bjerre, Emmerich & Milošević 2011), kao i to da su nakon obrazovne intervencije polaznici bili psihološki osnaženiji, percipirali su da su bolje pozicionirani na tržištu rada, da su im se otvorile nove perspektive za zadržavanje/promenu/nalaženje posla (Bonin & Rinne, 2006; Follow-up survey of the graduated FEEA participants, 2013; Marjanović, 2015; Pejatović, 2007).

Kada je o kvalitetu obuka reč, navedena očekivanja utemeljena su na rezultatima istraživanja koja su ukazala da je za trajni razvoj veština, a samim tim i podizanje nivoa zapošljivosti/zaposlenosti polaznika najvažnija motivacija, dugotrajna praksa i povratne

informacije (Goleman et al., 2008). Akcenat je, dakle, na kvalitetu organizacije i realizacije obrazovnog programa koji se ogleda u selekciji polaznika i odgovarajućem dizajnu obuka koji podrazumeva dugotrajniju obrazovnu intervenciju, zasnovanost na praktičnom radu, na stručnoj i andragoško – didaktičkoj osposobljenosti nastavnog kadra i sl.

Na istom tragu su i preporuke mnogih autora (Martin & Grubb, 2001; Betcherman et al., 2004) koji su nakon sprovedenih (meta) evaluacija istakli da efektivnosti programa obuka doprinosi ciljana selekcija polaznika, sprovođenje obuke na radnom mestu i uključenost poslodavaca u proces realizacije mera aktivne politike tržišta rada. Dajući preporuke istraživači tržišta rada su dodatno istakli značaj faze planiranja obuke te su tako preporučili da obuke budu utemeljene na potrebama tržišta rada, kao i ishode obuke u smislu da rezultat obuka bude sticanje kvalifikacije ili sertifikata, priznatih i prepoznatih na tržištu rada, ali koje pružaju i mogućnost za dalje školovanje, naročito polaznicima iz kategorije mladih (*ibid.*).

Sve navedeno nas upućuje da kvalitet neposredne realizacije obuke, kvalitet pružene usluge karijernog vođenja i savetovanja pre, u toku i posle obuke, ciljana selekcija polaznika i druge karakteristike obuka u velikoj meri mogu da doprinesu promeni položaja polaznika na tržištu rada po završetku obuke.

6. Populacija, uzorak i organizacija istraživanja

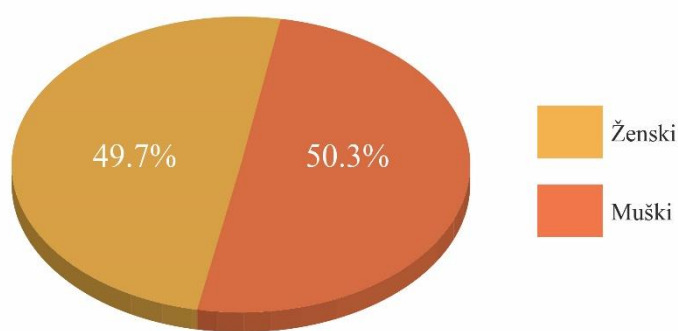
Populaciju u ovom istraživanju čine 959 nezaposlenih koji su u skladu sa strateškim dokumentima za 2014. godinu bili uključeni u meru APTR, odnosno koji su pohađali i sa uspehom završili kratkotrajne stručne obuke u organizaciji službe za zapošljavanje. Uzorak istraživanja bio je prigodan i obuhvatio je 306 polaznika sa teritorije cele Republike Srbije koji su sa uspehom završili kratkotrajne stručne obuke. Kako je realizacija obuka dominantno započela krajem 2014. godine, u zavisnosti od ukupnog fonda časova, obuke su se završavale u prvoj polovini 2015. godine. Saglasno tome, istraživanje je realizovano u periodu od marta do oktobra meseca 2015. godine, prateći datum završetka obuke i protoka roka od 6 meseci od završetka obuke. Kako su polaznici obuka bili sa teritorije cele Republike Srbije, anketiranje je izvršeno neposredno u prostorijama službe za zapošljavanje, putem meila ili telefona. Lista svih polaznika sa podacima o datumu i ishodu obuke (uspešno/neuspešno završena) kao i sa kontakt podacima polaznika istraživaču je bila dostupna, budući da je obuke organizovala služba za zapošljavanje za potrebe nezaposlenih lica o kojima se vodi evidencija.

Posmatrano iz ugla pola, nivoa obrazovanja, godina starosti, dužine ukupnog radnog iskustva i dužine traženja posla polaznika kratkotrajnih stručnih obuka, struktura uzorka je sledeća:

Struktura uzorka prema polu

Polna struktura uzorka je uravnotežena, od ukupno 306 ispitanih, 50,3% čine muškarci, a žene su bile zastupljene sa 49,7%. Navedena struktura u velikoj meri odgovara procentualnoj zastupljenosti polova u ukupnoj populaciji, gde su muškarci bili zastupljeni sa 49,2%, a žene sa 51,8%.

Grafikon br. 1: Struktura uzorka prema polu



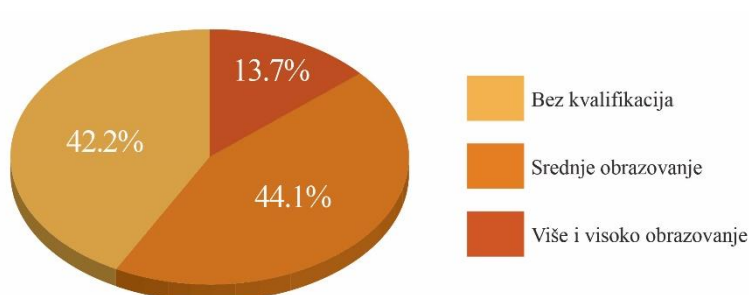
Uzimajući u obzir karakteristike polaznika, možemo reći da je prosečna žena iz uzorka srednje životne dobi, da ima srednje obrazovanje, da je nakon završenog školovanja radila između 1-5 godina, te da se vratila na tržište rada i posao traži između 1-5 godina. Sa druge strane, prosečan muškarac iz uzorka je mlad muškarac sa završenom osnovnom ili srednjom školom, koji nema radnog iskustva, odnosno radio je između 1-5 godina, koji je na tržištu rada i posao traži kraće od 1 godine.

Struktura uzorka prema nivou formalnog obrazovanja

Kada je o obrazovanju reč, najmanje su zastupljeni visokoobrazovani sa 13,7%, dok su nekvalifikovani i polaznici sa srednjim obrazovanjem gotovo ravnopravno zastupljeni sa 42,2%, odnosno 44,1%. Navedena struktura uzorka u velikoj meri odgovara obrazovnoj strukturi u ukupnoj populaciji gde su polaznici bez kvalifikacija bili zastupljeni sa 44,0%, sa srednjim obrazovanjem 45,7%, a sa višim i visokim obrazovanjem sa 10,3%. Najmanja zastupljenost polaznika sa višim i visokim obrazovanjem rezultat je njihove manje zastupljenosti u ukupnoj registrovanoj nezaposlenosti 2014. godine (14,0%) kao i nameri da

se u realizaciji obuka izbegne creaming efekat tj. „skidanja kajmaka“, odabira onih nezaposlenih koji su najlakše zapošljivi na šta su ukazale studije o evaluacijama mera APTR (Ognjenović, 2007). Sa druge strane, u odnosu na njihovo učešće u ukupnoj registrovanoj nezaposlenosti (31,5%), u obuke je uključen veći broj nekvalifikovanih (44,0%, od ukupnog broja polaznika u 2015. godini) budući da su u strateškim dokumentima definisani kao kategorija teže zapošljivih koji imaju prioritet za uključivanje u mere APTR (videti: Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za 2014. godinu, Program rada NSZ za 2014. godinu).

Grafikon br. 2: Struktura uzorka prema nivou formalnog obrazovanja

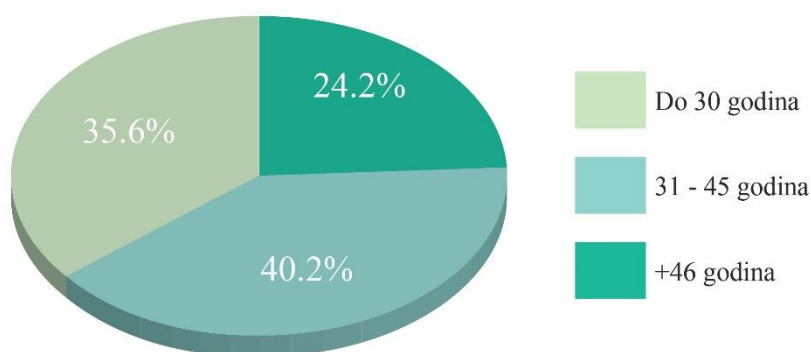


Uzimajući u obzir karakteristike polaznika različitog nivoa obrazovanja, možemo reći da je prosečan nekvalifikovani polaznik iz uzorka muškarac, mlad ili srednje životne dobi, koji nakon završetka osnovne škole nije nigde radio te je bez radnog iskustva i koji posao traži do 12 meseci, odnosno između 1-5 godina. Prosečan polaznik iz uzorka sa srednjim obrazovanjem je žena, odnosno muškarac srednje životne dobi, koja/i je nakon završetka školovanja radila/o i to u trajanju između 1-5 godina, koja/i se vratila/o na tržište rada i posao traži do 12 meseci, odnosno između 1-5 godina. Prosečan visokoobrazovani polaznik iz uzorka je mlada žena, koja je nakon završetka obrazovanja radila u trajanju od 1-5 godina, koja se vratila na tržište rada i posao traži između 1-5 godina.

Struktura uzorka prema godinama starosti

Posmatrano iz ugla godina starosti, prosečna starost polaznika u uzorku je 36 godina sa odstupanjem od 11 godina ($M=36,35\pm 11,47$), što znači da su ispitanici u proseku imali između 25 i 47 godina. Najmlađi ispitanik je imao 16, a najstariji 63 godine.

Grafikon br. 3: Struktura uzorka prema godinama starosti



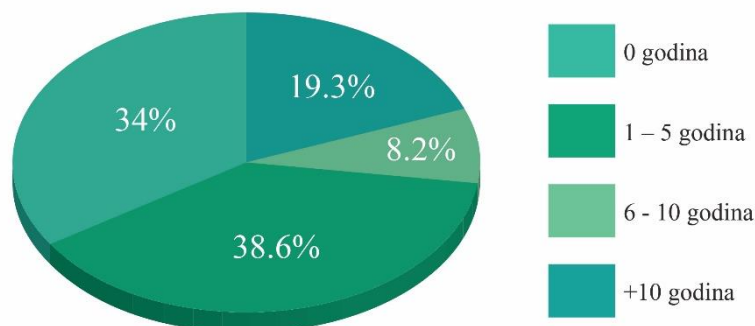
Ispitanike smo podelili u tri starosne kategorije, vodeći računa o približno ravnomernoj raspodeli ispitanika. Mladih do 30 godina je 35,6% u uzorku. Ispitanika srednje životne dobi (31 - 45) u uzorku je 40,2%, dok je starijih od 46 godina, 24,2% u uzorku. Kada je o mladima do 30 godina reč, njihova procentualna zastupljenost u uzorku korespondira sa učešćem mladih u ukupnoj populaciji (34,1%), dok je kategorija starijih od 46 godina u ukupnoj populaciji zastupljena sa osam procentnih poena manje u odnosu na procenat u uzorku, odnosno sa 16,3%. Interesantno je da su, u odnosu na ukupnu registrovanu nezaposlenost u 2014. godini, kategorije mladih i starijih od 50 godina u zbiru činile nedpolovičnu većinu (52,5%). Kao takve u strateškim dokumentima one su definisane kao kategorije teže zapošljivih koje imaju prioritet za uključivanje u mere APTR (videti: Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za 2014. godinu, Program rada NSZ za 2014. godinu). Uprkos tome u 2014. godini merama APTR bilo je obuhvaćeno svega 23,0% mladih, odnosno 7,1% starijih od 50 godina, od čega je finansijskim merama APTR (uključujući i obuke) bilo obuhvaćeno svega 1,0% mladih, odnosno 0,5% starijih od 50 godina.

Uzimajući u obzir karakteristike polaznika različitog životnog doba, možemo reći da je prosečan polaznik iz uzorka iz kategorije mladih muškarac sa završenom osnovnom školom, koji nigde nije radio te nema radno iskustvo i posao traži između 1-5 godina, odnosno do 1 godine. Prosečan polaznik iz uzorka koji ima između 31-45 godina života je žena sa završenom osnovnom ili srednjom školom koja je nakon završetka školovanja radila, te ima radno iskustvo u trajanju između 1-5 godina, koja se vratila na tržište rada i posao traži između 1-5 godina. Prosečan polaznik iz uzorka koji ima 46 i više godina života je žena, sa srednjim obrazovanjem koja je po završetku školovanja radila, te ima radno iskustvo duže od 10 godina, koja se vratila na tržište rada i posao traži kraće od 1 godine.

Struktura uzorka prema dužini radnog iskustva

Prosečna dužina radnog iskustva je skoro 6 godina sa odstupanjem od približnih devet godina ($M=5,576\pm 8,766$). Među ispitanicima bilo je polaznika koji nisu imali radno iskustvo, dok je bilo i onih sa maksimalnih 37 godina radnog iskustva.

Grafikon br. 4: Struktura uzorka prema dužini radnog iskustva



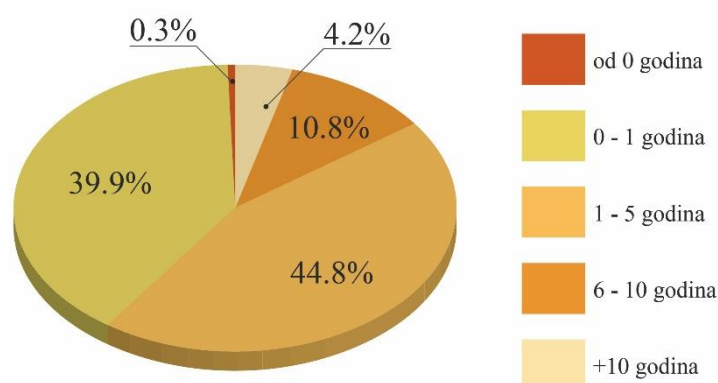
Uopšteno posmatrajući možemo reći da je oko 1/3 ispitanika iz uzorka bila bez ikakvog radnog iskustva, dok je oko 2/3 njih imalo radnog iskustva. Posmatrano u odnosu na definisane kategorije, gotovo ravnopravno su zastupljeni polaznici koji imaju radno iskustvo u trajanju od 1 do 5 godina - 38,6% i polaznici koji nemaju nikakvo radno iskustvo – 34,0%. Od ukupnog broja ispitanika njih 19,3% ima 10 i više godina radnog iskustva, a samo 8,2% polaznika ima radno iskustvo u trajanju od 6 do 10 godina. Navedena struktura je kompatibilna strukturi u ukupnoj populaciji gde su polaznici bez iskustva bili zastupljeni sa 36,2%, polaznici sa radnim iskustvom u trajanju 1 do 5 godina sa 35,0%, polaznici sa radnim iskustvom od 6 do 10 godina bili su zastupljeni sa 8,1% i sa radnim iskustvom preko 10 godina sa 20,7%.

Uzimajući u obzir karakteristike polaznika sa različitim trajanjem radnog iskustva, možemo reći da je prosečan polaznik iz uzorka bez radnog iskustva mlad muškarac sa završenom osnovnom školom, koji posao traži između 1-5 godina. Prosečan polaznik iz uzorka sa radnim iskustvom u trajanju između 1-5 godina je žena srednje životne dobi između 31-45 godina, sa srednjim obrazovanjem i koja posao traži između 1-5 godina. Prosečan polaznik sa radnim iskustvom u trajanju između 6-10 godina je muškarac, srednje životne dobi, sa srednjim obrazovanjem i koji posao traži kraće od 1 godine. Prosečan polaznik sa radnim iskustvom dužim od 10 godina je žena, sa 46 i više godina života, sa srednjim obrazovanjem i koja posao traži kraće od 1 godine.

Struktura uzorka prema dužini nezaposlenosti

Posmatrano iz ugla dužine traženja posla možemo primetiti da su polaznici iz uzorka pre uključivanja u obuku bili nezaposleni u rasponu od 0 – 30 godina, dok je prosečno trajanje nezaposlenosti bilo 2,499 sa odstupanjem 3,781 godina.

Grafikon br. 5: Struktura uzorka prema dužini nezaposlenosti



Uzimajući u obzir karakteristike polaznika sa različitom dužinom traženja posla, možemo reći da je prosečan polaznik iz uzorka koji posao traži kraće od 1 godine mlad muškarac, sa završenom osnovnom školom ili srednjim obrazovanjem, sa radnim iskustvom između 1-5 godina. Prosečan polaznik iz uzorka koji posao traži između 1-5 godina je žena, srednje životne dobi, sa završenim srednjim obrazovanjem, odnosno osnovnom školom, koja je radila između 1-5 godina. Prosečan polaznik iz uzorka koji posao traži između 6-10 godina je žena koja ima 46 i više godina života, odnosno srednje je životne dobi i ima između 31-45 godina, sa završenim srednjim obrazovanjem i radnim iskustvom između 1-5 godina. Prosečan polaznik iz uzorka koji posao traži duže od 10 godina je žena koja ima 46 i više godina života, koja ima završenu osnovnu školu, odnosno srednje obrazovanje, bez radnog iskustva.

7. Metod, tehnike i instrument istraživanja

Polazeći od predmeta i cilja disertacije i karakteristika istraživačkih varijabli u istraživanju je korišten deskriptivni (neeksperimentalni) metod. U istraživanju su korištene tehnike anketiranja i skaliranja.

Za potrebe istraživanja razvijen je instrument koji se sastoji od:

- subskale za prikupljanje podataka o kvalitetu realizacije kratkotrajnih stručnih obuka;

- subskale za prikupljanje podataka o kvalitetu usluge karijernog vođenja i savetovanja;
- subskale za prikupljanje podataka o zapošljivosti polaznika;
- upitnika za utvrđivanje karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka;
- upitnika za identifikovanje andragoških karakteristika polaznika;
- upitnika za utvrđivanje radnog statusa polaznika;
- upitnika za utvrđivanje socio-demografskih karakteristika ispitanika;

Za prikupljanje podataka o kvalitetu realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i kvalitetu usluge karijernog vođenja i savetovanja konstruisane su skale po ugledu na SERVQUAL (SERVice QUALity) skalu koja se zasniva na multidimenzionalnom pristupu kvaliteta usluga (Parasurman & Berry, 1988) i kojom se kvalitet usluga procenjuje kao razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluga. Budući da ne postoje slične studije koje su se bavile identifikovanjem dimenzija kvaliteta usluge obrazovanja odraslih, za potrebe ovog istraživanja dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i usluge karijernog vođenja i savetovanja utvrđene su na osnovu pregleda stručne literature koja se odnosila na srednje i visoko obrazovanje i na osnovu konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih.

Skale za prikupljanje podataka o kvalitetu čine tvrdnje na koje se odgovara pomoću Likertove petostepene skale (1 – uopšte se ne slažem, 5 – u potpunosti se slažem) i koje se odnose na identifikovane dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja. Budući da je kvalitet posmatran kao razlika između realno percipiranog i očekivanog kvaliteta, navedene tvrdnje predstavljene su u dve verzije: realnost i očekivanja.

Subskala za prikupljanje podataka o kvalitetu realizacije kratkotrajnih stručnih obuka - na osnovu stručne literature i konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih definisano je šest dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to: lokacija izvođenja obuke, prostor izvođenja obuke, oprema i alati, predavači i instruktori, program obuke (kurikulum) i provera obučenosti za rad. Na osnovu identifikovanih dimenzija kvaliteta razvijena je subskala sa 62 tvrdnje, od čega se 31 tvrdnja odnosi na očekivan i isto toliko na realno dobijen kvalitet usluge obučavanja. 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 subskale, a time i na njenu pouzdanost. Kako je za sve

ajteme Chrombach alfa koeficijent veći od 0,7 i iznosi 0,945, možemo zaključiti da je pouzdanost subskale zadovoljavajuća. Diskriminativnost skale procenjena je preko Point Biserijske korelacije. Svi dobijeni koeficijenti su iznad vrednosti od 0,3 što ukazuje na dobru diskriminativnost skale. Nakon provere dimenzionalnosti skale faktorskom analizom ekstrahovano je šest faktora tj. dimenzija kvaliteta usluge koji se delimično razlikuju od prvobitno definisanih i to su: *predavači i instruktori, prostorni uslovi i zaštita zdravlja, oprema i alati, proces obučavanja, organizacija obuke i lokacija obuke.*

Subskala za prikupljanje podataka o kvalitetu usluge karijernog vođenja i savetovanja - na osnovu stručne literature i konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih definisane su dve dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i to: karijerno vođenje i savetovanje i administrativna podrška. Na osnovu identifikovanih dimenzija kvaliteta usluge izrađena je subskala sa 22 tvrdnje, od čega se 11 tvrdnji odnosi na očekivan i isto toliko na realno dobijen kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja. 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 subskale, a time i na njenu pouzdanost. Kako je za sve ajteme Chrombach alfa koeficijent veći od 0,7 i iznosi 0,919, možemo zaključiti da je pouzdanost subskale veoma visoka. Diskriminativnost skale procenjena je preko Point Biserijske korelacije. Svi dobijeni koeficijenti su iznad vrednosti od 0,3 što ukazuje na dobru diskriminativnost skale. Nakon provere dimenzionalnosti skale faktorskom analizom potvrđena je prvobitno definisana dvofaktorska struktura dimenzije.

Subskala za prikupljanje podataka o zapošljivosti polaznika - na osnovu stručne literature i konsultacija sa stručnjacima iz oblasti obrazovanja odraslih izrađena je subskala sa 8 tvrdnji. Utvrđivanje latentne strukture prostora upitnika, odnosno provera dimenzionalnosti upitnika realizovana je primenom analize glavnih komponenti. Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija i dodatnog izračunavanja dijagrama prevoja (screeplot) ekstrahovan je jedan faktor koji objašnjava 61,51% varijanse. Svi ajtemi imaju visoka faktorska zasićenja, te možemo reći da je Zapošljivost homogeni indeks koga čine osam ajtema.

Upitnici za utvrđivanje karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka, radnog statusa, andragoških karakteristika i socio-demografskih karakteristika ispitanika sastoje se od ukupno 12 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa.

Instrument koji je razvijen za potrebe ovog istraživanja dizajniran je tako da se sastoji iz četiri dela i to:

prvi deo – odnosi se na očekivanje polaznika u vezi sa kvalitetom realizacije kratkotrajne stručne obuke i karijernog vođenja i savetovanja (42 ajtema);

drugi deo – odnosi se na viđenje polaznika u vezi sa kvalitetom realizacije kratkotrajne stručne obuke i karijernog vođenja i savetovanja koje je realno on dobio (42 ajtema);

treći deo – odnosi se na viđenje polaznika u vezi sa benefitima koje je on imao i/ili ima od pohađanja obuke na planu unapređivanja njegove zapošljivosti (8 ajtema);

četvrti deo – odnosi se na podatke o radnom statusu polaznika po završetku obuke, o karakteristikama obuke i o andragoškim i socio-demografskim karakteristikama polaznika (12 ajtema).

8. Statistička analiza

Za statističku analizu korišten je SPSS ver. 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows. Nakon sprovedenog empirijskog istraživanja u obradi je primenjen niz relevantnih statističkih postupaka.

Za opis parametara od značaja u zavisnosti od njihove prirode, korišćeni su frekvencije, procenti, uzoračka srednja vrednost - aritmetička sredina (M). Kao mera odstupanja od proseka korišćena je standardna devijacija (SD). Prikazana je i minimalna i maksimalna uzoračka vrednost numeričkih varijabli.

Faktorska analiza korišćena je za utvrđivanje valjanosti i dimenzionalnosti upitnika, dok je pouzdanost određena Crombah alfa koeficijentom.

Hi kvadrat testom ispitan je međusobni odnos dve kategoričke varijable. Pored Hi kvadrat testa prikazan je rezultat i Likelihood Ratio testa, kao adekvatijeg kod malog broja ispitanika po ćelijama u tabelama krostabulacija.

Za utvrđivanje povezanosti dve kontinuirane varijable korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije.

Za testiranje razlika između tri i više modaliteta korišćena je Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA), a za testiranje razlika između dva modaliteta korišćen je t test za velike nezavisne uzorke.

Za utvrđivanje da li nezavisna promenljiva/e objašnjava/ju značajan deo varijabiliteta zavisne promenljive realizovano je primenom logističke regresione analize. Najpre je sprovedena univarijantna binarna logistička regresija gde su kao nezavisne varijable korišćene

nezavisne varijable definisane nacrtom (kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvalitet usluga karijernog vođenja i savetovanja, karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika), ali i socio - demografske varijable. One varijable koje su se pokazale kao statistički značajne u univarijantnom modelu, ušle su u višestruki regresioni model. Rađeni su posebni višestruki regresioni modeli za nezavisne varijable definisane nacrtom istraživanja i poseban višestruki model za socio-demografske varijable. One varijable koje su se jednom i drugom modelu pokazale kao statistički značajne činile su jedinstven višestruki model.

III. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka

Za potrebe ovog istraživanja odlučili smo se da, po uzoru na SERVQUAL skalu, kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka posmatramo iz ugla polaznika i to kao razliku između realno percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge obučavanja.

1.1 Dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka

Metrijske karakteristike subskale za prikupljanje podataka o kvalitetu realizacije kratkotrajnih stručnih obuka

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

Kao što je već rečeno, sve korelacije među ajtemima su umereno visoke, što ukazuje na značajnu internu konzistentnost skale, a time i na njenu pouzdanost. Kako je za sve ajteme Chrombach alfa koeficijent veći od 0,7 i iznosi 0,945, možemo zaključiti da je pouzdanost subskale *Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka* zadovoljavajuća. Diskriminativnost subskale procenjena je preko Point Biserijske korelacije. Svi dobijeni koeficijenti su iznad vrednosti od 0,3 što ukazuje na dobru diskriminativnost subskale. Analizirajući težinu stavki ajtemi subskale većinom spadaju u "srednje lake", što ukazuje na dobra metrijska svojstva subskale. Provera da li je dobijeni skup podataka prikladan za primenu faktorske analize izvršena je izračunavanjem Kaiser-Meyer-Olkin-Bartlett testa čija je vrednost 0,931 (minimum 0,6) što ukazuje na opravdanost primene faktorske analize na dobijeni skup podataka.

Tabela br. 1 - Kajzer Majer Oklin i Bartletov test

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

Dimenzije kvaliteta usluge obučavanja

Utvrđivanje latentne strukture prostora upitnika, odnosno provera dimenzionalnosti upitnika realizovana je primenom analize glavnih komponenti. Kao metodu rotacije izabrali smo *Direct Oblimin* rotaciju. Polazeći od Kaiser-Guttmanovog kriterija da treba zadržati faktore sa svojstvenom vrednošću većom od 1, analizom glavnih komponenti ekstrahovano je 6 faktora. Međutim, Kajzerov kriterijum nekada kritikuju da zadržava previše faktora. Iz tog razloga faktorsku strukturu proverili smo i dijagramom prevoja (screeplot). Dijagram predočava manji nagib krivulje nakon šeste glavne komponente, svojstvene vrednosti se smanjuju, pa se prema ovom kriteriju zadržavaju šest glavnih komponenti. Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija i dodatnog izračunavanja dijagrama prevoja (screeplot) ekstrahovano je 6 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%, dok peta glavna komponenta objašnjava 3,50% varijanse. Najmanji postotak varijanse objašnjava šesta komponenta - 3,10%. U tabeli br. 2 prikazani su faktori sa pripadajućim ajtemima.

Tabela br. 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					
	Pored 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 obezbeđena 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.)			0,865			
	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	0,31		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		
	Provera obučenosti za rad većinom je sprovedena zadavanjem praktičnih zadataka				0,364		
Organizacija obuke $\alpha=0,834$	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 odlaganja 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	
	U toku dana časovi su održavani u prikladnim terminima					0,364	
Lokacija $\alpha=0,711$	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 odnosu na prvobitno definisane dimenzije kvaliteta usluge obučavanja (*Lokacija, Prostor, Oprema i alati, Predavači i instruktori, Program obuke i Provera obučenosti za rad*), možemo primetiti da su varijable grupisane na malo drugačiji način. Najznačajnije promene vidljive su kod dimenzija *Program obuke* i *Provera obučenosti za rad* čiji su ajtemi uz pojedine ajteme iz dimenzije *Predavači i instruktori* formirali nove dimenzije *Program obučavanja* i *Organizacija obuke*. Takođe, preraspodelom ajtema između dimenzije *Prostor* i *Oprema i alati* promenjen je naziv dimenzije u *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* čime je dodatno apostrofirana značaj zaštite zdravlja polaznika.

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 koriste udžbenike u toku nastave, 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 koji se odnose na higijenske, mikro-klimatske i uslove bezbednosti i zaštite zdravlja. 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. 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 kroz ukupan fond sati koji je dovoljan za kvalitetnu obučenost i gde je provera postignuća obavljena 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 odlaganja 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 koji 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.

Navedene 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 proces sticanja stručnih kompetencija sagledavan i kroz ukupan fond sati koji je dovoljan za kvalitetnu obučenost. Dimenzija vremena je tek sporadično prepoznata kao važna za kvalitet usluge srednjeg i visokog obrazovanja (Joseph & Joseph, 1997), moguće iz razloga što je kod formalnog obrazovanja ono standardizovano i regulisano propisima. Za razliku od toga u neformalnom obrazovanju, trajanje obrazovnog programa vrlo često 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*. O tome svedoče i iskustva zemalja sa razvijenim sistemima kvalifikacija i uređenim sistemima obrazovanja odraslih gde se definisanje trajanja programa obuke i dalje smatra neophodnim sredstvom za regulisanje kvaliteta. 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 te zahtevaju posebna zaštitna sredstva i opremu (odela, rukavice i sl.). Ono što je interesantno jeste da je pored faktora koji se odnose na uslugu obučavanja u smislu neposredne realizacije (kadar, prostor, oprema..), kao poseban faktor kvaliteta identifikovana je *Organizacija obuke* koja ukazuje na značaj *načina* pružanja usluge obučavanja. U odnosu na srednje i visoko obrazovanje gde je istaknut značaj empatije, poverenja, predusretljivosti, pouzdanosti, obezbeđivanja brze usluge i sl. (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Owlia & Aspinwall, 1998) kod obučavanja je važna jasnoća u organizaciji i realizaciji nastave (razumljivost predavanja, instrukcija, povratnih informacija, sprovođenje obuke u skladu sa termin planom i sl.). Navedeno ne iznenađuje ukoliko u obzir uzmemo 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 Chronbach 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.

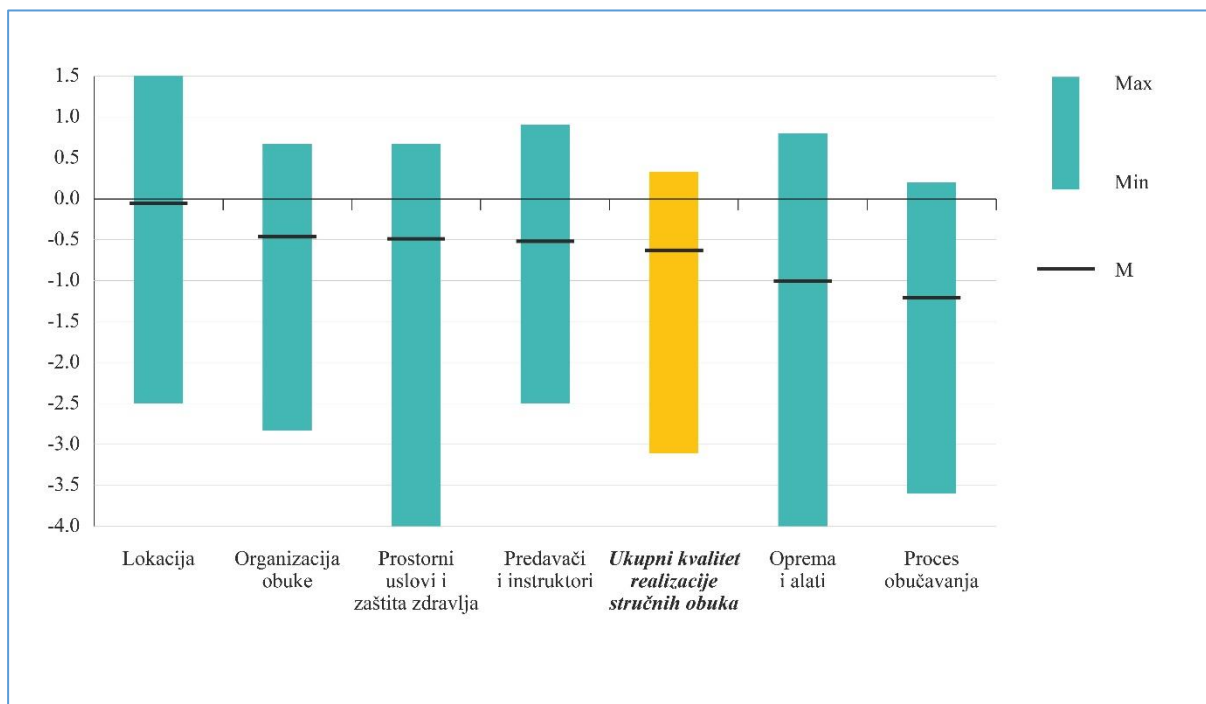
Tabela br. 3 - Korelacija faktora

	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	1,000

1.2 Razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka

Ostvareni kvalitet usluge obučavanja posmatran je kao razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta obučavanja, te se aritmetičke sredine razlika „M“ percipiranog i očekivanog kvaliteta mogu kretati od -4 do +4, pri čemu manja razlika ukazuje na bolji kvalitet usluge. Kako je ukupna razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta veoma mala ($M=-0,625\pm 0,588$), možemo reći da su polaznici uglavnom dobili ono što su očekivali, mada je sasvim očigledno da kvalitet varira i da je različit kod različitih dimenzija. Najmanji kvalitet usluge obučavanja evidentiran je u okviru dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-1,211\pm 0,746$) i u okviru dimenzije *Oprema i alati* ($M=-1,007\pm 0,883$). Najveći kvalitet obučavanja dodeljen je dimenziji *Lokacija* ($M=-0,057\pm 0,709$). Dimenzije *Predavači i instruktori*, *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* i *Organizacija obuke* po veličini diskrepancije nalaze se između ove dve krajnosti.

Grafikon br. 6: Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka



Tumačeći rezultate moglo bi se reći da su očekivanja polaznika koja se odnose na kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka u velikoj meri ispunjena, osim kada je reč o samom procesu obučavanja i sticanju stručnih kompetencija, te opremi i alatu koji se u tom procesu koriste. Međutim, iako utvrđene diskrepancije između realnog i očekivanog kvaliteta nisu velike, njihovo smanjenje je neophodno zbog važnosti koje ove dimenzije imaju na tok obrazovnog procesa, ali i na njegove ishode u smislu razvijanja stručnih kompetencija koje polazniku omogućavaju integraciju na tržište radne snage.

Procena ispunjenosti očekivanja polaznika dobija na kvalitetu ukoliko analiziramo prosečne vrednosti, odnosno diskrepanciju između očekivanog i realno dobijenog na nivou pojedinačnih ajtema grupisanih u dimenzije. Tri ajtema sa najvećom diskrepancijom na celoj subskali, odnosno najvećim jazom između realnog tj. percipiranog i očekivanog kvaliteta stručne obuke, odnose se na suštinu procesa obučavanja, na sam proces razvijanja stručnih kompetencija. Sva tri ajtema grupisana su u okviru dimenzije *Proces obučavanja* i u poređenju sa kvalitetom evidentiranog na nivou dimenzije *Proces obučavanja*, njihov kvalitet je ocenjen nižom ocenom. Posmatrano iz ugla koncepta kratkotrajnih stručnih obuka, interesantno je da na celoj subskali za merenje kvaliteta obuka, najnižu prosečnu ocenu i najveću diskrepanciju između opaženog i očekivanog kvaliteta ima upravo ajtem koji se odnosi na fond časova obuke, odnosno ajtem *Ukupan fond časova obuke bio je dovoljan da se kvalitetno obučite da radite na novim poslovima* ($M=-1,935\pm 1,146$). Jaz između realnog i

očekivanog kvaliteta koji se odnosi na trajanje obuke svojstven je gotovo svim analiziranim stručnim obukama, pri čemu kvalitet varira i različit je kod različitih vrsta stručnih obuka. Ukupan fond časova najbolje je ocenjen kod stručnih obuka iz grupe Ekonomisti ($M=-1,000\pm 1,275$), dok su najlošije ocene evidentirane kod polaznika stručnih obuka iz grupa Obradivači metala ($M=-2,600\pm 1,342$), Građevinari ($M=-2,500\pm 0,857$) i Zanimanja ugostiteljstva i turizma ($M=-2,432\pm 0,728$). Uzimajući u obzir raspon ocena kvaliteta koji se odnosi na trajanje stručnih obuka evidentno je da očekivanja polaznika nisu ispunjena čak i kod onih stručnih obuka kod kojih je trajanje obuke najbolje ocenjeno. Ukoliko lošijoj oceni trajanja stručnih obuka dodamo i slabije ocenjenu osposobljenost za samostalan rad nakon završene obuke ($M=-3,00\pm 1,11$), možemo reći da fond časova obuke u rasponu od 97–360 časova, koliko su stručne obuke trajale, polaznici percipiraju kao nedovoljno za kvalitetno razvijanje stručnih kompetencija za rad na novim poslovima, odnosno za samostalno obavljanje poslova za koje je organizovana stručna obuka. Lošije ocenjeno trajanje stručnih obuka ne iznenađuje ukoliko u obzir uzmemo da su ispitanici iz uzorka u velikoj meri imali završenu samo osnovnu školu, da većina polaznika nije imala znanja i veštine srodne poslovima za koje je organizovana obuka, te da je proces obučavanja podrazumevao usvajanje novih oblika ponašanja, što zahteva dugotrajnije vežbanje i ponavljanje (Goleman, Bojancis & Maki, 2008). Takođe, nešto bolje ocene trajanja stručnih obuka polaznika stručnih obuka iz grupe Ekonomisti mogu se objasniti obrazovnom strukturom polaznika, budući da su obuku za vođenje poslovnih knjiga koja pripada grupi Ekonomisti, dominantno pohađali visokoobrazovani i nešto manji procenat polaznika sa srednjim obrazovanjem. Neophodnost duže obrazovne intervencije da bi promene bile trajne ističu brojni autori (*ibid.*), ali to potvrđuje i praksa velikog broja razvijenih zemalja koje kao mere APTR kreiraju dugotrajnije obrazovne intervencije u vidu „paketa mera“ koje mogu da traju i po nekoliko godina, naročito za kategorije težezapošljivih, uprkos zahtevima tržišta rada za obezbeđivanjem „instant“ rešenja u vidu kratke obrazovne intervencije kao odgovora na nagomilane probleme kao što su nezaposlenost, nezapošljivost i neaktivnost radne snage (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015).

Međutim, ono što je interesantno jeste da uprkos ocenama polaznika da ukupan fond časova obuke nije bio dovoljan za kvalitetno obučavanje i samostalno obavljanje poslova za koje je organizovana obuka, gotovo jedino vreme koje su polaznici posvećivali učenju bilo ono u toku same nastave, bez samostalnog učenja kod kuće. Na to upućuju ocene polaznika na ajtemu *Umeće da radite na novim poslovima u najvećoj meri ste stekli u toku same nastave, bez mnogo učenja kod kuće* ($M=-0,297\pm 0,920$). Opisana situacija se delimično može

objasniti prirodom poslova za koje su se polaznici obučavali budući da su u uzorku dominantno bile zastupljene stručne obuke za proizvodna zanimanja te je razumljivo da je razvijanje umeća tj. stručnih kompetencija za rad na novim poslovima u najvećoj meri moguće tek praktikovanjem i uvežbavanjem istih na mašinama i alatima tj. u radionicama. Međutim, odsustvo samostalnog rada van nastave može upućivati i na slabo razvijene obrazovne potrebe polaznika, odnosno potrebe za samoobrazovanjem, proširivanjem i obogaćivanjem znanja koje u kombinaciji sa nedostatkom kvalitetnog didaktičko-metodičkog pisanog priručnog materijala, često prisutnog kod obrazovanja odraslih, kao i u kombinaciji sa porodičnim i drugim ulogama i obavezama mogu da rezultiraju praksom da se učenje pozicionira samo u okviru obuke. Izjednačavanje vremena za učenje sa vremenom provedenim na nastavi postavlja visoke zahteve u odnosu na kvalitet stručnih obuka, a posebno u odnosu na kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka za koje se očekuje da za relativno kratko vreme pojedinca osposobe da radi na novim poslovima i da se integriše u svet rada. Uzimajući u obzir navedeno, pitanje koliko bi stručna obuka trebalo optimalno da traje, odnosno koji je to ukupan fond sati koji je dovoljan za kvalitetnu obučenosť je izuzetno kompleksno, naročito u oblasti obrazovanja odraslih. Međutim, kako kvalitetu stručnih obuka i njihovim efektima doprinosi veći broj faktora (dimenzija kvaliteta), kao što su sam kvalitet praktične nastave, didaktičko-metodička kompetentnost predavača i instruktora, prostorni i tehnički uslovi u kojima se sprovodi nastava i sl., ukupno trajanje stručne obuke potrebno je analizirati u svetlu te sinergije i međusobne povezanosti.

Slabijoj oceni kvaliteta dimenzije *Proces obučavanja* doprinela su i u većoj meri neispunjena očekivanja polaznika u domenu kvaliteta praktične nastave i procesa razvijanja stručnih kompetencija. O tome svedoče vrednosti jaza između percipiranog i očekivanog kod ajtema *Predavači i instruktori su vam otkrivali i neke „tajne cake“ u poslu kako da bolje ili lakše uradite nešto* ($M=-1,660\pm 1,210$) i *Novi zanat učili ste tako što ste praktično radili na mašinama, a ne tako što ste gledali kako to neko drugi radi* ($M=-1,631\pm 1,287$). Lošije ocene kvaliteta upućuju da su stručne kompetencije za rad, na dominantno zanatskim i proizvodnim poslovima, polaznici sticali putem praktičnog rada i uvežbavanja na mašinama i alatima, ali i putem posmatranja (gledanja) kako to neko drugi radi. Nedovoljna zastupljenost uvežbavanja konkretnih radnih operacija, uz stručni nadzor predavača i instruktora, umanjuje mogućnost za produbljivanje znanja i veština za koje se organizuje obuka, za otkrivanje načina kako da se bolje ili lakše obavi određena aktivnost, te ne iznenađuje lošija ocena polaznika koja se odnosi na ovladavanje „tajnama“ zanata u toku stručne obuke, kao ni podatak da slabije

ocenjuju svoju osposobljenost za samostalan rad nakon završene stručne obuke ($M = -3,00 \pm 1,11$).

Da lošije ocenjen kvalitet praktične nastave nije specifičnost samo nekih analiziranih stručnih obuka svedoči raspon ocena kvaliteta koji se kreće od ocena evidentiranih kod stručnih obuka iz grupa Proizvođači odeće ($M = -0,963 \pm 1,372$), Zanimanja socijalne zaštite ($M = -1,050 \pm 0,714$), Ekonomisti ($M = -1,327 \pm 1,449$), pa do ocena polaznika stručnih obuka iz grupa Zanimanja ugostiteljstva i turizma ($M = -1,919 \pm 1,090$), Mehaničari i mašinisti ($M = -1,923 \pm 0,954$), Prerađivači hrane i pića ($M = -2,154 \pm 1,309$) i Zanimanja završnih građevinskih radova ($M = -2,222 \pm 1,533$). Uzimajući u obzir raspon ocena kvaliteta, odnosno da i najbolje ocenjen kvalitet praktične nastave predstavlja veliki jaz između percipiranog i očekivanog kvaliteta, možemo reći da problem praktične nastave nije izolovani pojedinačni primer loš(ij)e prakse, karakterističnog za određenu vrstu stručne obuke, već da se radi o jednom sistemskom problemu u vezi sa osposobljavanjem polaznika kroz praktičan rad. Lošije ocenjen kvalitet praktične nastave koja je dominantno realizovana u realnom radnom okruženju kod poslodavca i to sa (najmanje) 60% od ukupnog fonda časova obuke i koja je kao takva činila okosnicu programa obuke, dovodi u pitanje ukupni kvalitet stručne obuke uzimajući u obzir važnost koju praktična nastava ima za razvijanje stručnih kompetencija. Iako brojna naučna i stručna literatura upućuje da se radno mesto sve više sagledava kao optimalno „mesto“ za učenje, za razvoj stručnih kompetencija uključivanjem polaznika u procese rada (Hawke, 2000), ocene polaznika više svedoče o ne tako romantiziranom pogledu na uključivanje poslodavaca u proces obučavanja. Ocene polaznika upućuju da uključivanje poslodavaca u proces obučavanja nije osiguralo kvalitet praktične nastave, odnosno prevazilaženje jedne od osnovnih kritika upućivanih obučavanju u školama i kabinetima, a to je razvijanje stručnih kompetencija putem posmatranja (gledanja) u kontrolisanim uslovima (Jovanović & Pejatović, 2009), a ne njihovim praktikovanjem i uvežbavanjem u realnom radnom okruženju. Međutim, slabija ocena kvaliteta praktične nastave, ne znači dovođenje u pitanje koncepta socijalnog partnerstva u obučavanju, te promociju davno prevaziđenog koncepta razdvajanja vremena za učenje od vremena za rad, već potrebu za obuhvatnijom standardizacijom sprovođenja praktične nastave kao i prostornih, tehničkih, kadrovskih i drugih kapaciteta poslodavca za realizaciju stručne obuke u celini. Definisane (kao internog standarda) samo minimalne procentualne zastupljenosti praktične nastave u ukupnom fondu časova stručne obuke čini se da nije dovoljno za obezbeđivanje njenog kvaliteta. Budući da se praktična nastava stručnih obuka u sve većoj meri umesto u školskim učionicama i kabinetima realizuje u realnom radnom okruženju na radnom mestu kod poslodavaca, uočljiva je potreba da se

pored fonda časova praktične nastave kao elemenat internih standarda stručnih obuka definiše i način njene organizacije i sprovođenja. Detaljnija elaboracija osnovnih didaktičkih pravila, procesa uvežbavanja i samostalnog praktičnog rada, oblika interaktivnog rada, davanja povratnih informacija u vezi sa postignućem i napredovanjem polaznika samo su neki od elemenata kojima bi okvir sprovođenja praktične nastave mogao da bude definisan, odnosno standardizovan.

Analizom diskrepancije između očekivanog i realno dobijenog na nivou pojedinačnih ajtema grupisanih u okviru dimenzije *Oprema i alati* možemo primetiti da su visoko postavljena očekivanja polaznika u značajnoj meri ispunjena kada se radi o opremljenosti učionica savremenom opremom ($M=-0,742\pm 0,963$), dostupnošću alata i repromaterijala potrebnog za obučavanje ($M=-0,768\pm 0,999$), dok je opremljenost radionica savremenim mašinama, alatima nešto lošije ocenjena ($M=-0,990\pm 1,048$). Ocena polaznika je drugačija kada se radi o postojanju polazničkog „radnog prostora“ i veličini radionica za praktičnu nastavu, o čemu svedoče vrednosti jaza između percipiranog i očekivanog kvaliteta kod ajtema *U radionici ste imali svoj „radni prostor“ na kome ste se samo vi obučavali (stolicu za friziranje i sl.)* ($M = -1,487\pm 1,096$) i *Radionice su bile velike i prostrane tako da je bilo dovoljno mesta za sve polaznike* ($M=-1,046\pm 1,020$). Uopšteno posmatrajući možemo reći da u velikoj meri ispunjena očekivanja polaznika u vezi sa korišćenjem savremenih alata i mašina kao nastavnih sredstava ide u prilog mišljenju autora koji se zalažu za razvoj socijalnog partnerstva, te stavljanje raspoloživih savremenih proizvodnih resursa poslodavaca u funkciju obučavanja (European Training Foundation, 2013; Smith & Harris, 2000; European Commission, 2013; Hawke, 2000). Međutim, ukoliko u obzir uzmemo da je suština stručnih obuka razvoj složenih stručnih kompetencija koji se postiže kontinuiranim samostalnim praktikovanjem i uvežbavanjem polaznika, lošije ocenjena raspoloživost „radnog prostora“ po polazniku, ukazuje da realno radno okruženje nije u potpunosti bilo okruženje podsticajno za obučavanje. Posmatrano iz ugla lošije ocenjenog kvaliteta praktične nastave, primetno je da je realno radno okruženje kod poslodavaca više bilo proizvodno okruženje gde su polaznici deljenjem polazničkog „radnog prostora/mesta“ stručne kompetencije delimično razvijali kroz samostalno uvežbavanje radnih operacija, a delimično su „krali zanat“ i posmatrali kako to neko drugi radi.

Da lošije ocenjena raspoloživost i veličina „radnog prostora“ po polazniku nije specifičnost samo nekih analiziranih stručnih obuka svedoči raspon ocena kvaliteta koji se kreće od ocena evidentiranih kod stručnih obuka iz grupa *Obrađivači metala* ($M=-0,800\pm 0,447$) i *Proizvođači odeće* ($M=-0,815\pm 1,001$), pa do ocena polaznika stručnih obuka

iz grupa Zanimanja pretovarnih usluga, unutrašnjeg transporta i prevoza žičarama ($M=-2,125\pm 0,806$), Zanimanja ugostiteljstva i turizma ($M=-2,000\pm 0,913$) i Građevinari ($M=-2,111\pm 0,900$). Iako utvrđeni jaz između percipiranog i očekivanog kvaliteta kod stručnih obuka iz grupe Obradivači metala i Proizvođači odeće nije toliko izražen kao kod drugih stručnih obuka, njegovo smanjenje je neophodno zbog važnosti koju tehnička opremljenost ima na tok obrazovnog procesa, ali i na njegove ishode u smislu razvijanja stručnih kompetencija. Uzimajući u obzir lošije ocenjenu raspoloživost i veličinu „radnog prostora“ po polazniku, i to kod većine analiziranih stručnih obuka, možemo reći da problem tehničke opremljenosti „radnog prostora“ za učenje i uvežbavanje radnih operacija nije izolovani pojedinačni primer loš(ij)e prakse, karakterističnog za određenu vrstu stručne obuke, već da se radi o jednom sistemskom problemu u vezi sa obezbeđivanjem tehničkih preduslova za osposobljavanje polaznika kroz praktičan rad.

Identifikovane slabosti u realizaciji praktične nastave i raspoloživosti „radnog prostora“ vraćaju nas na temu ukupnog fonda sati koji je dovoljan za kvalitetnu obučenost. Nameće se pitanje u kojoj meri je najlošija ocena (od svih ajtema na subskali) koja je dodeljena ukupnom fondu sati stručnih obuka rezultat neodgovarajućeg „radnog prostora“ - nedovoljnog broja polazničkih „radnih mesta“, te nedovoljnog praktičnog uvežbavanja radnih operacija, a u kojoj meri je za razvoj kompleksnih stručnih kompetencija zaista neophodna dugotrajnija obrazovna intervencija. Takođe, identifikovani problemi usmeravaju nas i na temu standarda za nastavna sredstva, opremu, mašine i alate potrebnih za kvalitetnu realizaciju stručne obuke, odnosno na njihovo nepostojanje. Usled nedostatka verifikovanih standarda stručnih obuka koji sadrže navedene elemente, svaki naručilac usluge obučavanja sam definiše standarde u pogledu prostorne i tehničke opremljenosti izvođača obuke. Budući da različite stručne obuke zahtevaju veliki broj raznovrsnih nastavnih sredstava, opreme, mašina i alata koji se kontinuirano osavremenjavaju u skladu sa tehnološkim promenama, definisanje uslova na nivou pojedinačne obuke čini izuzetno kompleksnim, te se rešenje vidi u definisanju uopštenih uslova primenjivih na sve vrste obuka. Međutim, uvažavajući značaj koji prostorna i tehnička opremljenost uključujući i broj polazničkih „radnih mesta“ ima za razvijanje stručnih kompetencija polaznika, kao i sve veći broj poslodavaca sa različitim kapacitetima u ulozi izvođača stručnih obuka, dominantno praktične nastave, nameće se potreba da se do sada prilično uopšteni uslovi konkretizuju tako da sadrže detaljniju elaboraciju opreme, mašina i alata koji se koriste u toku nastave. Pokušaj njihove standardizacije potpomognut je donošenjem Pravilnika o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog

organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih ("Službeni glasnik RS", broj 89/2015). Međutim kako isti u velikoj meri definiše uslove za škole, navodeći zahtevanu veličinu radnog prostora, opremu u učionici u vidu broja radnih stolova sa stolicama za svakog polaznika i sl., propušteno je da se regulišu standardi za praktičan rad koji se sprovodi kod poslodavca.

Za razliku od prethodnih dimenzija gde očekivanja polaznika u određenoj meri nisu ispunjena, kod dimenzija *Organizacija obuke*, *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* i *Lokacija* realni tj. percipirani kvalitet usluga samo je neznatno manji od očekivanog, odnosno visoko postavljena očekivanja polaznika u velikoj meri su i ispunjena. Kada je o organizaciji obuke reč, polaznici su visoko ocenili kvalitet dnevnog opterećenja nastavom ($M=-0,431\pm 0,800$), kvalitet dinamike i rasporeda časova ($M=-0,248\pm 0,685$), kvalitet termina održavanja časova ($M=-0,536\pm 0,869$), razumljivost predavanja ($M=-0,405\pm 0,682$), razumljivost instrukcija u toku praktičnog rada ($M=-0,477\pm 0,854$), kao i kvalitet provera obučenosti za rad ($M=-0,693\pm 1,045$). Navedeno upućuje da intenzivna nastava koja podrazumeva svakodnevno održavanje nastave sa ukupnim nedeljnim fondom između 30 - 40 časova, što je gotovo na nivou punog radnog vremena, odgovara nezaposlenima, što ne iznenađuje ukoliko u obzir uzmemo da je dominantan motiv za pohađanje stručnih obuka zapošljavanje, odnosno brza integracija u svet rada. Unutar dimenzije najlošije (iako visoko) je ocenjen kvalitet provere obučenosti za rad. Međutim, iako utvrđena diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta nije velika, njeno smanjenje je potrebno zbog važnosti koju davanje povratnih informacija u vezi sa postignućem i napredovanjem polaznika ima za razvoj stručnih kompetencija. Jedan od načina ogleda se u standardizaciji vremena, načina, nosioca i drugih elemenata provere osposobljenosti, umesto definisanja načelne obaveze obezbeđivanja provere stručne osposobljenosti, kakva je praksa bila u vreme kada su obuke organizovane.

Kada je reč o prostornim uslovima, zaštiti zdravlja i lokaciji izvođenja obuke visoko postavljena očekivanja polaznika u velikoj meri su ispunjena. Polaznici su visoko ocenili kvalitet higijenskih uslova ($M=-0,307\pm 0,792$), kvalitet mera zaštite zdravlja ($M=-0,624\pm 0,947$), mikro-klimatskih uslova (ventilacija, grejanje, klima i sl.) ($M=-0,536\pm 0,923$), kvalitet lako dostupnih saobraćajnih veza ($M=-0,193\pm 0,647$), dok je kvalitet lepog i uređenog okruženja u kome se objekat za obuku nalazi i nadmašio očekivanja polaznika ($M=0,078\pm 0,975$). Visoke ocene kvaliteta dodatno dobijaju na značaju ukoliko u obzir uzmemo da su uzorkom obuhvaćeni polaznici stručnih obuka realizovanih na teritoriji cele Republike Srbije uključujući i ruralna područja sa lošijom infrastrukturom i lošijim saobraćajnim vezama, kao i da su stručne obuke realizovane i u proizvodnim pogonima koji su vrlo često u industrijskim zonama tj. van centralnih (pri)gradskih zona. Iako navedene

dimenzije nisu na direktan način povezane sa razvojem stručnih kompetencija, važnost visoko ocenjenog kvaliteta ne može se relativizovati budući da one predstavljaju važne faktore (posebno saobraćajne veze) za uključivanje, ali i ostanak polaznika u stručnim obukama. Kako rezultati istraživanja ukazuju fizička udaljenost ruralnih oblasti kao i problem neredovnog prevoza ruralnom stanovništvu predstavljaju značajne barijere u pohađanju programa obuka, posebno ženama koje su još dodatno opterećene i domaćim kućnim radom (Pudar Draško, Čeriman, Resanović, 2016). Slična situacija je i sa Romima koji često žive u neformalnim naseljima, a koji su zbog niskih kvalifikacija često polaznici programa stručnih obuka. Ipak treba biti obazriv u analizi dobijenih rezultata i istaći da su predmet našeg istraživanja bili polaznici koji su sa uspehom završili stručnu obuku, dakle u uzorku nisu bili zastupljeni polaznici koji su iz nekog razloga prekinuli pohađanje stručne obuke (npr. zbog loše saobraćajne povezanosti), kao ni oni potencijalni polaznici koji se možda nisu ni uključili u stručne obuke zbog loših saobraćajnih veza, što su teme koje bi zbog važnosti koju imaju mogle da bude predmet posebnog istraživanja.

Tumačeći rezultate koji se odnose na dimenziju *Predavači i instruktori* moglo bi se reći da su očekivanja polaznika takođe u velikoj meri ispunjena ($M=-0,521\pm 0,632$). Dobijene vrednosti sugerišu da je kvalitet stručnih obuka dominantno objašnjen sa kvalitetom koji pružaju predavači i instruktori. Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema nastavnici i instruktori ocenjeni su kao oni kojima se uvek moglo postaviti pitanje, dati predlog, poveriti se o nekom problemu i sl., ne razmišljajući o posledicama ($M=-0,373\pm 0,792$), koji su imali razumevanje za životnu i porodičnu situaciju polaznika ($M=-0,324\pm 0,851$), koji su svakom polazniku posebno davali instrukcije ukoliko im nešto nije bilo jasno ($M=-0,366\pm 0,713$), koji su na predavanjima davali korisne informacije ($M=-0,324\pm 0,878$), koji su sa polaznicima komunicirali sa punim uvažavanjem ($M=-0,235\pm 0,630$), dok je nešto lošije ocenjena dostupnost predavača i instruktora u toku nastave ($M=-0,778\pm 0,843$) i poznavanje kakva su očekivanja polaznika od obuke ($M=-0,709\pm 1,023$). Međutim, iako diskrepancija između opaženog i očekivanog kvaliteta nije mnogo velika, važno je napomenuti da od svih ajtema unutar dimenzije *Predavači i instruktori* najveći jaz ima ajtem *Predavači i instruktori su vas podsticali da na obuci govorite o svom radnom i životnom iskustvu* ($M=-0,912\pm 1,063$). Značaj utvrđene diskrepancije proističe iz važnosti koju životno iskustvo ima u procesu učenja odraslih, a samim tim i na nastavu u celini, budući da odrasli uče tako što povezuju novo učenje s onim što već znaju, što su spoznali, bilo životnim iskustvom ili putem obrazovanja, da nove informacije procenjuju s obzirom na postojeće iskustvo, da se spoznaja stvara kroz transformaciju iskustva (Kolb & Kolb, 2005). Ocena polaznika upućuje da životno iskustvo

kao resurs za učenje nije u potpunosti stavljeno u funkciju nastave i razvijanja stručnih kompetencija što otvara prostor za didaktičko - metodičko usavršavanje predavača i instruktora, posebno ukoliko su oni iz redova zaposlenih kod poslodavca gde se obuka sprovodi i koji često nemaju stručne kompetencije za rad sa odraslima. O značaju nastavnog kadra i njihovog kontinuiranog usavršavanja za kvalitet obrazovanja svedoče brojna istraživanja, a neka istraživanja 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 gde postoje posebni izazovi prilikom pripreme kadra za obrazovni proces. Poseban doprinos na unapređivanju nastavnog kadra u obrazovanju odraslih u narednom periodu očekuje se od primene Pravilnika o bližim uslovima u pogledu programa, kadra, prostora, opreme i nastavnih sredstava za sticanje statusa javno priznatog organizatora aktivnosti obrazovanja odraslih ("Službeni glasnik RS", broj 89/2015) kojim je definisana obaveznost pohađanja programa stručnog usavršavanja u cilju unapređivanja kompetentnosti nastavnika i instruktora za rad sa odraslima.

Drugi ajtem koji u okviru dimenzije *Predavači i instruktori* ima najveći jaz između realnog i očekivanog kvaliteta je *U toku nastave udžbenici/priručnici su vam uvek bili dostupni za korišćenje* ($M=-0,873\pm 1,134$). Iako utvrđena diskrepancija nije mnogo velika, interesantno je da je dostupnost i korišćenje priručnog didaktičko-metodičkog pisanog materijala u toku nastave od svih ajtema unutar dimenzije najlošije ocenjeno, odnosno ima najnižu prosečnu ocenu percepcije polaznika ($M=3,552\pm 1,049$). Navedeno upućuje da priručni didaktičko-metodički pisani materijal polaznicima nije uvek bio dostupan, da nije stavljen u funkciju kurikuluma te na taj način nisu bili obezbeđeni uslovi za samostalnost u radu i samostalno izgrađivanje znanja polaznika. Jaz između percipiranog i očekivanog kvaliteta bio bi i veći da su očekivanja polaznika u pravcu korišćenja priručnog didaktičko-metodičkog materijala bila veća. Interesantno je da od svih 31 ajtema na subskali za merenje kvaliteta usluge obučavanja, dva ajtema sa najnižim prosečnim (iako i dalje visokim) očekivanjima su *U toku nastave udžbenici/priručnici su vam uvek bili dostupni za korišćenje* ($M=4,425\pm 0,717$) i *Sertifikat o uspešno završenoj obuci dobili su samo polaznici koji su stvarno naučili da rade na novim poslovima* ($M=4,212\pm 1,051$). Možemo pretpostaviti da su nešto manja očekivanja polaznika odraz dosta prisutnog doživljaja stručnih obuka kao nižeg oblika obrazovne aktivnosti (u odnosu na formalni sistem obrazovanja koji su pohađali) koju karakteriše veći stepen fleksibilnosti, gde se razvijanje stručnih kompetencija postiže

dominantno praktičnim uvežbavanjem za vreme trajanja obuke, te da svi koji pohađaju obuke iste i završe i dobijaju sertifikat.

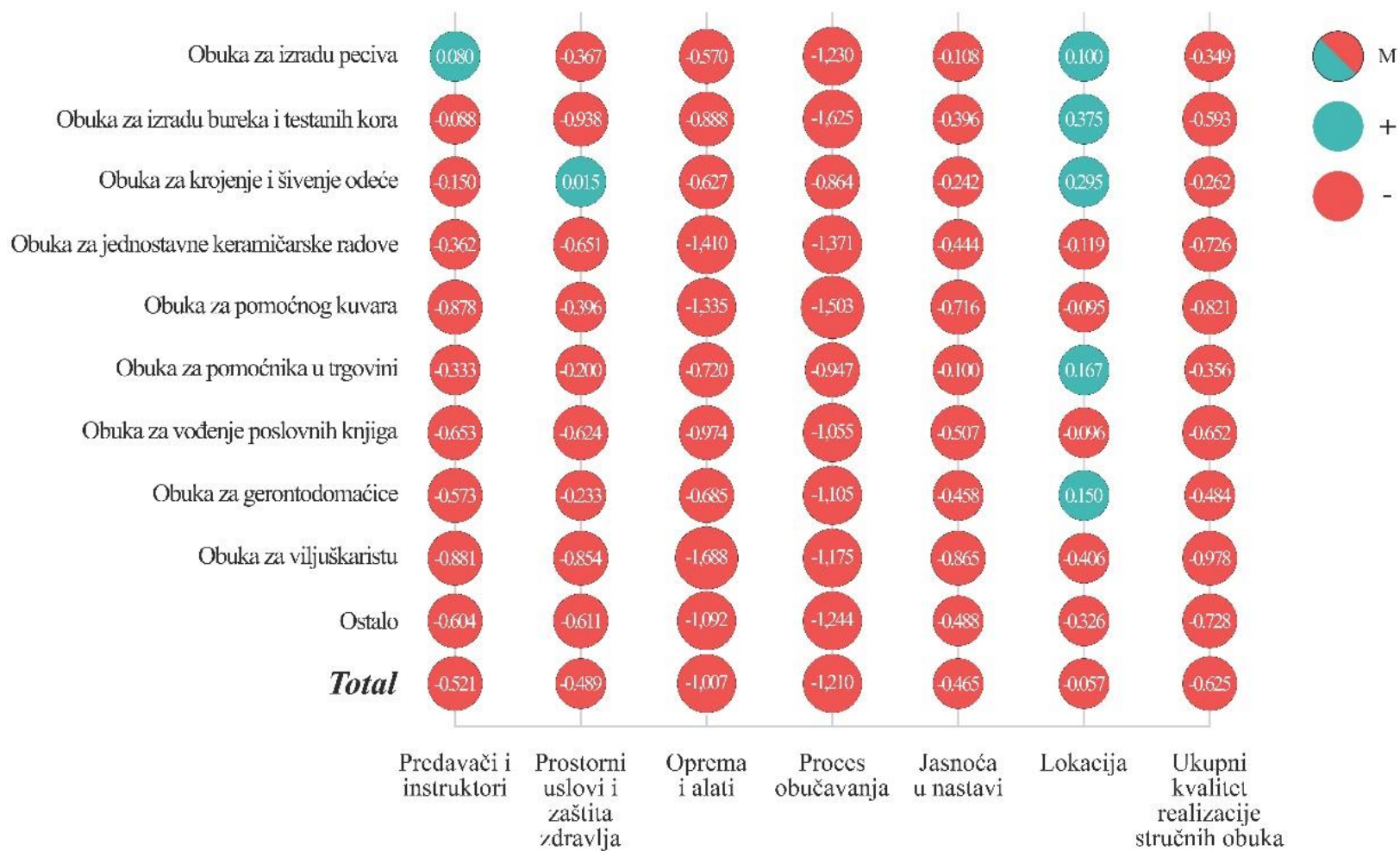
Analizirajući očekivanja polaznika i ovako postavljen koncept kvaliteta usluga ne možemo a da ne postavimo pitanje da li polaznici kratkotrajnih obuka mogu odrediti „pravi“ kvalitet pružene usluge ako im je usluga kratkotrajno bila dostupna. Pretpostavka je da što su korisnici bolje upoznati sa uslugom 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, dakle 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 oni 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 prisutne su i kod svih drugih istraživanja i koncepata kvaliteta gde se traži ocena i mišljenje polaznika obuka. Polazeći od značaja koji očekivanja imaju na uključivanje u programe obuka kao 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.

1.3 Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka na nivou pojedinačne stručne obuke

Identifikovani jaz između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge obučavanja otvara prostor za analizu i preduzimanje eventualnih korektivnih mera. Međutim pre intervencija potrebno je sprovesti dublju analizu i utvrditi kvalitet pojedinačnih stručnih obuka uzimajući u obzir vrstu stručne obuke, karakteristike polaznika (socio-demografske, obrazovne i dr.), karakteristike izvođača stručne obuke i druge elemente, budući da je moguće da su neke obuke izuzetno nisko ocenjene te da su u velikoj meri uticale na ukupnu ocenu kvaliteta.

Uzimajući u obzir veliki broj različitih vrsta stručnih obuka obuhvaćenih uzorkom kao i, u nekim slučajevima, mali broj ispitanika po pojedinačnim stručnim obukama, za potrebe našeg rada, na nivou pojedinačnih obuka, analizirali smo kvalitet realizacije onih stručnih obuka koje su u uzorku bile zastupljene sa najmanje 5% ispitanika od ukupnog broja ispitanika u uzorku.

Grafikon br. 7: Kvalitet usluge obučavanja i pojedinačne stručne obuke



Posmatrano na nivou pojedinačne stručne obuke ukupna razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta je relativno mala, što upućuje da su polaznici uglavnom dobili ono što su očekivali, mada je sasvim očigledno da kvalitet varira i da je različit kod različitih vrsta stručnih obuka. Najbolju ocenu ukupnom kvalitetu dali su polaznici koji su pohađali stručnu obuku za krojenje i šivenje odeće ($M=-0,262\pm 0,281$), dok su najlošiju ocenu ukupnom kvalitetu dali oni koji su pohađali stručnu obuku za viljuškaristu ($M=-0,978\pm 0,562$). Ostale analizirane stručne obuke po veličini diskrepancije nalaze se između ovih krajnosti i to: obuka za izradu peciva ($M=-0,349\pm 0,441$), obuka za pomoćnika u trgovini ($M=-0,356\pm 0,267$), obuka za gerontodomačice ($M=-0,484\pm 0,397$), obuka za izradu bureka i testanih kora ($M=-0,593\pm 0,606$), obuka za vođenje poslovnih knjiga ($M=-0,652\pm 0,953$), obuka za jednostavne keramičarske radove ($M=-0,726\pm 0,350$) i obuka za pomoćnog kuvara ($M=-0,821\pm 0,289$). Ukoliko u obzir uzmemo i obuke iz grupe *Ostalo* lošije ocenjenim stručnim obukama pridružuju se i stručne obuke iz grupe Mehaničari i mašinisti ($M=-1,198\pm 0,615$). Analizirajući ocene ukupnog kvaliteta stručnih obuka kao i ocene kvaliteta na nivou pojedinačnih dimenzija, uočljivo je da su polaznici, i to svih stručnih obuka, najlošije ocenili kvalitet dimenzija *Proces obučavanja* i *Oprema i alati*. Ono u čemu se analizirane stručne obuke razlikuju jeste broj dimenzija kvaliteta koje nisu ispunile očekivanja polaznika, tako da su kod najlošije ocenjenih stručnih obuka procesu obučavanja i opremi i alatima korištenim u toku obučavanja pridruženi i lošije ocenjeni prostorni uslovi i zaštita zdravlja i kod nekih stručnih obuka dimenzija *Predavači i instruktori*.

Kao najbolje ocenjena *Obuka za krojenje i šivenje odeće* u velikoj meri ispunila je visoko postavljena očekivanja polaznika kada je reč o radu predavača i instruktora i njihovom odnosu prema polaznicima ($M=-0,150\pm 0,325$), organizaciji i realizaciji obuke/nastave ($M=-0,242\pm 0,417$), dok su njihova očekivanja u domenu prostornih uslova i zaštite zdravlja, odnosno obezbeđenim higijenskim i mikro-klimatskim uslovima ($M=0,015\pm 0,071$), kao i lokacijom izvođenja obuke ($M=0,295\pm 0,454$) bila premašena. Nešto veća diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je kod dimenzije *Oprema i alati* ($M=-0,627\pm 0,596$), pri čemu je u okviru te dimenzije najlošije ocenjeno postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ ($M=-1,046\pm 0,899$), kao i veličina prostora upotrebljavana za realizaciju praktične nastave ($M=-0,818\pm 1,053$). Slično ostalim stručnim obukama, najmanji kvalitet evidentiran je kod dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-0,864\pm 0,539$), pri čemu je u okviru te dimenzije najlošije ocenjeno trajanje stručne obuke ($M=-2,182\pm 0,907$), kao i kvalitet praktične nastave, odnosno način razvijanja stručnih kompetencija putem praktičnog rada ($M=-1,182\pm 1,435$). Uvažavajući značaj koji dimenzije

Proces obučavanja i Oprema i alati imaju za tok obrazovnog procesa, kao i za njegove ishode u smislu razvijanja stručnih kompetencija, evidentno je da, uprkos dobro ocenjenom ukupnom kvalitetu, postoji značajan prostor za unapređivanje obuke za krojenje i šivenje odeće i to u njenim ključnim segmentima kao što su razvijanje stručnih kompetencija kroz praktičan rad, te ukupan fond sati koji se u tu svrhu opredeljuje.

Donekle slična ocena kvaliteta, ukupna i na nivou dimenzija, evidentirana je i kod *Obuke za pomoćnika u trgovini* koja se prema ukupnoj oceni kvaliteta ($M=-0,356\pm 0,267$) može svrstati u kategoriju bolje ocenjenih analiziranih stručnih obuka. Obuka je u velikoj meri ispunila visoko postavljena očekivanja polaznika kada je reč o organizaciji i realizaciji obuke/nastave ($M=-0,100\pm 0,250$), lokaciji izvođenja obuke ($M=0,167\pm 0,408$), prostornim uslovima i merama zaštite zdravlja i obezbeđenim higijenskim i mikro-klimatskim uslovima ($M=0,200\pm 0,374$). Visoko je ocenjen i kvalitet dimenzije *Predavači i instruktori* ($M=-0,333\pm 0,348$), iako su očekivanja polaznika manje ispunjena kada je reč o dostupnosti instruktora ($M=-0,733\pm 0,704$) i dostupnosti pisanog didaktičko-metodičkog materijala u toku nastave ($M=-0,733\pm 0,799$). Slično većini analiziranih stručnih obuka, nešto lošije ocenjen je kvalitet dimenzije *Oprema i alati* ($M=-0,720\pm 0,328$), pri čemu je u okviru te dimenzije najveća diskrepancija evidentirana kod ajtema (varijable) koji se odnosi na postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ ($M=-1,467\pm 0,834$), kao i u domenu korišćenja savremenih mašina i alata u radionicama ($M=-0,800\pm 0,414$). Najmanji kvalitet evidentiran je kod dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-0,947\pm 0,711$), pri čemu je u okviru te dimenzije najlošije ocenjen kvalitet praktične nastave, odnosno način razvijanja stručnih kompetencija putem praktičnog rada ($M=-1,667\pm 1,447$), trajanje obuke ($M=-1,067\pm 0,961$), kao i otkrivanje „tajni zanata“ tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-1,467\pm 1,407$). Na osnovu utvrđenih diskrepancija evidentno je da postoji značajan prostor za unapređivanje obuke u delu koji se odnosi na sam proces obučavanja, tj. razvijanja stručnih kompetencija, te opreme i alata korištenih u nastavi, uključujući i postojanje polazničkih „radnih mesta“. Možemo primetiti da su problemi u vezi sa opremom i alatima koji se koriste u nastavi prisutni i kod obuka koje su, kao obuka za pomoćnika u trgovini, manje zahtevne u kontekstu prostornih i tehničkih uslova za realizaciju stručne obuke (u odnosu na npr. građevinarstvo). Udruženo sa tim posebna teškoća polaznicima predstavljala je nešto manja dostupnost instruktora što može da implicira da realno radno okruženje nije u potpunosti bilo prilagođeno procesu obučavanja, odnosno da su polaznici instruktore u određenoj meri „delili“ sa korisnicima usluga trgovinskih objekata.

Visoka ocena ukupnog kvaliteta evidentirana je i kod *Obuke za izradu peciva* ($M=-0,349\pm 0,441$). Slično prethodnim obukama, visoko je ocenjen kvalitet organizacije i realizacije obuke/nastave ($M=-0,108\pm 0,444$), obezbeđenih prostornih uslova i sprovedenih mera zaštite zdravlja tokom trajanja obuke ($M=-0,367\pm 0,518$). Kvalitet rada predavača i instruktora, njihov odnos prema polaznicima obuke ($M=0,080\pm 0,405$) kao i lokacija izvođenja obuke ($M=0,100\pm 0,821$) nadmašili su očekivanja polaznika. Posmatrano na nivou dimenzija, visoko postavljena očekivanja polaznika ispunjena su i u domenu *Opreme i alata* ($M=-0,570\pm 0,746$), mada je postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ značajno lošije ocenjeno ($M=-1,200\pm 1,196$). Međutim, uprkos visokim ocenama kvaliteta svih drugih dimenzija, dimenziju *Proces obučavanja* polaznici su najlošije ocenili ($M=-1,230\pm 0,811$), tako da je njen kvalitet ocenjen nižom ocenom čak i u poređenju sa kvalitetom procesa obučavanja evidentiranog na nivou svih analiziranih stručnih obuka ($M=-1,211\pm 0,746$). Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema (varijabli) najlošije je ocenjeno trajanje obuke ($M=-2,250\pm 1,410$), zatim kvalitet praktične nastave, odnosno način razvijanja stručnih kompetencija putem praktičnog rada ($M=-2,050\pm 1,468$) kao i otkrivanje „tajni zanata“ tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-1,700\pm 1,088$). Slično prethodnim obukama, evidentno je da uprkos dobro ocenjenom ukupnom kvalitetu, postoji značajan prostor za unapređivanje obuke i to u njenim ključnim segmentima kao što su razvijanje stručnih kompetencija kroz praktičan rad, te ukupan fond sati koji se u tu svrhu opredeljuje. Značajna diskrepancija između realno dobijenog i očekivanog kvaliteta procesa sticanja stručnih kompetencija upućuje da je visoko ocenjeni ukupni kvalitet obuke za izradu peciva dominantno objašnjen drugim dimenzijama kvaliteta, odnosno u najvećoj meri kvalitetom rada predavača i instruktora budući da je isti izuzetno visoko ocenjen od strane polaznika obuke.

Slična ocena ukupnog kvaliteta evidentirana je i kod *Obuke za gerontodomačice* ($M=-0,484\pm 0,397$). Obuka je u velikoj meri ispunila očekivanja polaznika kada je reč o obezbeđenim prostornim uslovima, sprovedenim merama zaštite zdravlja tokom trajanja obuke ($M=-0,233\pm 0,415$), organizacijom i realizacijom obuke/nastave ($M=-0,458\pm 0,553$), dok je lokacija izvođenja obuke nadmašila njihova očekivanja ($M=0,150\pm 0,761$). Za nijansu veća diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je kod korištene opreme, mašina i alata tokom nastave ($M=-0,685\pm 0,504$), dok je dimenzija *Proces obučavanja* najlošije ocenjena ($M=-1,105\pm 0,534$). Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema (varijabli) unutar dimenzije *Proces obučavanja* polaznici su najlošije ocenili trajanje obuke ($M=-2,250\pm 0,899$), zatim kvalitet praktične nastave, odnosno način razvijanja stručnih

kompetencija putem praktičnog rada ($M=-1,050\pm 0,714$), kao i otkrivanje “tajni zanata” tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-2,375\pm 1,088$). Kada je reč o kvalitetu dimenzije *Predavači i instruktori* isti je visoko ocenjen ($M=-0,573\pm 0,478$) i to kako u domenu pružanja stručnih instrukcija polaznicima ($M=-0,500\pm 0,599$), tako i korisnost informacija dobijenih na predavanjima ($M=-0,550\pm 0,783$). Međutim analiza pojedinačnih ajtema (varijabli) unutar dimenzije ukazuje na nešto lošiju ocenu dostupnosti priručnog didaktičko-metodičkog materijala u toku nastave ($M=-1,150\pm 0,802$), kao i nešto lošiju ocenu predavača i instruktora u kontekstu pružanja podrške polaznicima da govore o svom radnom i životnom iskustvu ($M=-0,875\pm 0,966$), razumevanja koja očekivanja polaznici imaju od obuke ($M=-0,725\pm 0,877$), odnosno razumevanja njihove životne i porodične situacije ($M=-0,700\pm 0,791$). Navedeno upućuje da su predavači i instruktori u toku obuke u velikoj meri bili orijentisani na vođenje i usmeravanje procesa učenja, odnosno razvoja stručnih kompetencija, a da su ulogama facilitatora i motivatora koje se ogledaju u ohrabrivanju polaznika, uvažavanju njihovog iskustva, stvaranju emocionalne klime koja podržava saradničke i prijateljske odnose u okviru obrazovne grupe, u manjoj meri bili posvećeni. Ukoliko tome dodamo i nešto lošije ocenjen način provere obučenosti za rad ($M=-0,925\pm 0,730$), kao i dobijanje povratne informacije o ostvarenom napretku u toku obuke, a nakon sprovedene provere ($M=-0,950\pm 1,011$) možemo reći da uprkos visoko ocenjenom kvalitetu dimenzije *Predavači i instruktori* postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta rada predavača i instruktora, posebno u delu andragoških kompetencija rada sa odraslima.

Slična ocena ukupnog kvaliteta evidentirana je i kod *Obuke za izradu bureka i testanih kora* ($M=-0,593\pm 0,606$). Polaznici su visoko ocenili kvalitet rada predavača i instruktora, njihov odnos prema polaznicima obuke ($M=-0,088\pm 0,305$), organizaciju i realizaciju obuke/nastave ($M=-0,396\pm 0,666$), kao i lokaciju njenog izvođenja ($M=0,375\pm 0,806$). Nešto lošije ocenjena je oprema, mašine i alati korišteni u nastavi ($M=-0,888\pm 1,086$), kao i prostorni uslovi u kojima je nastava realizovana i primenjene mere zaštite zdravlja ($M=-0,938\pm 0,945$). Međutim, posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema, u okviru dimenzije *Oprema i alati* najveća diskrepancija evidentirana je kod ajtema (varijable) koji se odnosi na postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ ($M=-1,438\pm 1,209$), kao i u domenu veličine prostora upotrebljavanog za realizaciju praktične nastave ($M=-1,125\pm 1,088$). Ukoliko tome dodamo i lošije ocenjene mikro-klimatske uslove ($M=-1,063\pm 0,998$) i zaštitna sredstva i opremu (odela, rukavice i sl.) korištene u toku nastave ($M=-1,125\pm 1,025$), jasno je da je obuka za izradu bureka i testanih kora realizovana u ambijentu čiji prostorni i tehnički kapaciteti nisu u potpunosti bili u funkciji učenja, odnosno razvijanja stručnih kompetencija.

U skladu sa lošije ocenjenim prostornim i tehničkim kapacitetima za sprovođenje stručne obuke, značajna diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta evidentirana je i kod dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-1,625\pm 0,657$), a posebno u delu koji se odnosi na kvalitet praktične nastave, odnosno na razvijanje stručnih kompetencija kroz praktično uvežbavanje ($M=-2,438\pm 1,030$) i otkrivanje “tajni zanata” tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-2,375\pm 1,088$). Slično svim analiziranim stručnim obukama, najlošije je ocenjeno trajanje obuke ($M=-2,813\pm 0,834$), što upućuje da 97 časova koliko obuka za izradu bureka i testanih kora traje, polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno obučavanje za rad na tim poslovima. Slično prethodnim obukama, evidentno je da uprkos dobro ocenjenom ukupnom kvalitetu, postoji značajan prostor za unapređivanje obuke i to u njenim ključnim segmentima koji se odnose na sam proces obučavanja, tj. razvijanja stručnih kompetencija, te opreme i alata korištenih u nastavi, uključujući i postojanje polazničkih „radnih mesta“. Značajna diskrepancija između realno dobijenog i očekivanog kvaliteta procesa sticanja stručnih kompetencija upućuje da je visoko ocenjeni ukupni kvalitet obuke dominantno objašnjen drugim dimenzijama kvaliteta, odnosno u najvećoj meri kvalitetom rada predavača i instruktora budući da je isti izuzetno visoko ocenjen od strane polaznika obuke.

Povećavanje broja dimenzija kod kojih je diskrepancija između očekivanog i dobijenog kvaliteta sve izraženija evidentirano je kod *Obuke za vođenje poslovnih knjiga* ($M=-0,652\pm 0,953$). Možemo reći da su očekivanja polaznika u velikoj meri ispunjena kada je reč o lokaciji izvođenja obuke ($M=-0,096\pm 0,735$) kao i kvalitetu same organizacije i realizacije obuke/nastave ($M=-0,507\pm 0,851$). U odnosu na njih, za nijansu je lošije ocenjen kvalitet rada predavača i instruktora ($M=-0,653\pm 0,610$) kao i kvalitet obezbeđenih prostornih uslova i sprovedenih mera zaštite zdravlja tokom trajanja obuke ($M=-0,624\pm 1,420$). Međutim, ukoliko kvalitet analizirano na nivou pojedinačnih ajtema (varijabli) možemo primetiti da je diskrepancija između realno dobijenog i očekivanog kvaliteta kod pojedinih ajtema prilično izražena. Tako je lošije ocenjena dostupnost instruktora ($M=-1,043\pm 1,042$) i dostupnost pisanog didaktičko-metodičkog materijala u toku nastave ($M=-0,936\pm 1,030$), ali i pružanje podrške polaznicima da govore o svom radnom i životnom iskustvu ($M=-1,085\pm 0,775$), te razumevanje koja očekivanja polaznici imaju od obuke ($M=-0,851\pm 1,042$). Slično obuci za gerontodomačice, možemo reći da su predavači i instruktori u toku obuke u velikoj meri bili orijentisani na vođenje i usmeravanje procesa učenja, odnosno razvoja stručnih kompetencija, a da su ulogama facilitatora i motivatora, u manjoj meri bili posvećeni. Ukoliko tome dodamo i nešto lošije ocenjeno dobijanje povratne informacije o ostvarenom napretku u toku obuke, a nakon sprovedene provere ($M=-0,915\pm 1,231$) možemo reći da uprkos relativno dobro

ocenjenom kvalitetu dimenzije *Predavači i instruktori* postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta rada predavača i instruktora, posebno u delu andragoških kompetencija rada sa odraslima. Lošije ocene kvaliteta koje se odnose na dostupnost instruktora u toku praktične nastave mogu da upute na nesrazmeran odnos broja instruktora i polaznika, ali i na jedan dublji problem u stručnom obrazovanju odraslih koji se ogleda u “deljenju” instruktora sa poslodavcem gde se obuka sprovodi, budući da je instruktor često zaposlen kod poslodavca gde se sprovodi obuka, te da je u okviru redovnog radnog vremena on posvećen i obučavanju polaznika i obavljanju redovnih radnih dužnosti za poslodavca. Kada je reč o dostupnosti udžbenika i priručnog materijala, lošija ocena još jednom ukazuje na sistemski problem prisutan u obrazovanju odraslih, a koji se odnosi na nepostojanje odgovarajućih udžbenika i priručnog materijala što u velikoj meri onemogućava samostalnost u radu i samostalno izgrađivanje znanja polaznika i doprinosi lošijoj oceni kvaliteta obuke. Najveća diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je kod dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-1,055\pm 1,146$) i dimenzije *Oprema i alati* ($M=-0,974\pm 1,367$). Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema (varijabli), značajna diskrepancija evidentirana je u domenu postojanja „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ ($M=-1,447\pm 1,427$), kao i u domenu veličine prostora upotrebljavanog za realizaciju praktične nastave ($M=-1,149\pm 1,546$). U skladu sa lošije ocenjenim tehničkim kapacitetima za sprovođenje stručne obuke, značajna diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta evidentirana je u delu koji se odnosi na kvalitet praktične nastave, odnosno na razvijanje stručnih kompetencija kroz praktično uvežbavanje ($M=-1,362\pm 1,466$) i otkrivanje “tajni zanata” tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-1,702\pm 1,284$). Slično svim analiziranim stručnim obukama, očekivanja polaznika nisu ispunjena ni kada je reč o trajanju obuke ($M=-1,043\pm 1,285$), što upućuje da 240 časova koliko obuka za vođenje poslovnih knjiga traje, polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno obučavanje za rad na tim poslovima. Utvrđeni jaz između realno dobijenog i očekivanog kvaliteta ukazuje da uprkos dobro ocenjenom ukupnom kvalitetu, postoji značajan prostor za unapređivanje obuke i to u njenim ključnim segmentima kao što su razvijanje stručnih kompetencija kroz praktičan rad, oprema i alati koji se koriste u nastavi, kao i u domenu unapređivanja andragoških kompetencija nastavnog predavača i instruktora.

Za razliku od većine analiziranih stručnih obuka za koje možemo reći da su u određenoj meri ispunile očekivanja polaznika, stručne obuke sa najlošijim ocenama ukupnog kvaliteta, odnosno najvećim jazom između realnog tj. percipiranog i očekivanog kvaliteta su

obuke za jednostavne keramičarske radove ($M=-0,726\pm0,350$), pomoćnog kuvara ($M=-0,821\pm0,289$) i viljuškaristu ($M=-0,978\pm0,562$).

Obuka za jednostavne keramičarske radove u velikoj meri ispunila je očekivanja polaznika kada je reč o kvalitetu rada predavača i instruktora, njihovom odnosu prema polaznicima obuke ($M=-0,362\pm0,302$), lokaciji izvođenja obuke ($M=-0,119\pm0,705$) kao i organizaciji i realizaciji obuke/nastave ($M=-0,444\pm0,413$). Nešto lošije je ocenjen kvalitet dimenzije *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* ($M=-0,651\pm0,465$), pri čemu je u okviru te dimenzije najlošije ocenjena obezbeđenost potrebnim zaštitnim sredstvima i opremom (odela, rukavice i sl.) ($M=-1,048\pm0,740$). Najveća diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je kod dimenzija koje se odnose na proces obučavanja tj. sticanja stručnih kompetencija ($M=-1,371\pm0,541$) i opremu, mašine i alate korišćene u toku obuke ($M=-1,410\pm0,700$). Kada je reč o opremi, mašinama i alatima, značajna diskrepancija evidentirana je gotovo kod svih ajtema (varijabli) na subskali. Tako se lošijim ocenama polaznika koje se odnose na postojanje „radnog prostora“, odnosno polaznička „radna mesta“ ($M=-1,761\pm0,889$) i veličine prostora upotrebljavanog za realizaciju praktične nastave ($M=-1,191\pm0,750$), karakterističnih za većinu analiziranih stručnih obuka, pridružuju i lošije ocene koje se odnose na savremenost mašina i alata u radionicama ($M=-1,667\pm0,966$), obezbeđenost svih alata i repromaterijala potrebnih za obučavanje ($M=-1,286\pm0,784$) kao i savremenost opreme u učionicama ($M=-1,143\pm0,854$). U skladu sa lošije ocenjenim tehničkim kapacitetima za sprovođenje stručne obuke, lošija ocena kvaliteta evidentirana je i kod dimenzije *Proces obučavanja*, a posebno u delu koji se odnosi na kvalitet praktične nastave, odnosno na razvijanje stručnih kompetencija kroz praktično uvežbavanje ($M=-1,905\pm1,546$) i otkrivanje „tajni zanata“ tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-1,952\pm1,283$). Slično svim analiziranim stručnim obukama, najlošije je ocenjeno trajanje obuke ($M=-2,333\pm0,856$), što upućuje da 240 časova koliko obuka za jednostavne keramičarske radove traje, polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno obučavanje za rad na tim poslovima. Slično prethodnim obukama, evidentno je da uprkos relativno dobro ocenjenom ukupnom kvalitetu, postoji značajan prostor za unapređivanje obuke i to u njenim ključnim segmentima koji se odnose na sam proces obučavanja, tj. razvijanja stručnih kompetencija, te opreme i alata korištenih u nastavi, uključujući i postojanje polazničkih „radnih mesta“. Značajna diskrepancija između realno dobijenog i očekivanog kvaliteta na mnogim dimenzijama kvaliteta upućuje da je visoko ocenjeni ukupni kvalitet obuke dominantno objašnjen drugim dimenzijama kvaliteta, odnosno u najvećoj meri kvalitetom rada predavača i instruktora budući da je isti izuzetno visoko ocenjen od strane polaznika obuke.

Obuka za pomoćnog kuvara ispunila je očekivanja polaznika kada je reč o lokaciji izvođenja obuke ($M=-0,095\pm 0,388$) i obezbeđenim prostornim uslovima i sprovedenim merama zaštite zdravlja tokom trajanja obuke ($M=-0,396\pm 0,532$). Nešto veća diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je u domenu organizacije i realizacije obuke/nastave ($M=-0,716\pm 0,525$), pri čemu su najlošije ocenjeni termini održavanja nastave ($M=-1,081\pm 1,164$). Kada je reč o kvalitetu dimenzije koja se odnosi na rad predavača i instruktora ($M=-0,878\pm 0,548$) analiza pojedinačnih ajtema (varijabli) ukazuje na nešto lošiju ocenu dostupnosti priručnog didaktičko-metodičkog materijala ($M=-1,541\pm 1,016$), te dostupnosti instruktora u toku nastave ($M=-1,081\pm 0,682$), kao i nešto lošiju ocenu predavača i instruktora u kontekstu pružanja podrške polaznicima da govore o svom radnom i životnom iskustvu ($M=-1,460\pm 0,869$), kao i razumevanja koja očekivanja polaznici imaju od obuke ($M=-0,973\pm 0,986$). Ukoliko tome dodamo i nešto lošije ocenjeno dobijanje povratne informacije o ostvarenom napretku u toku obuke, a nakon sprovedene provere ($M=-1,000\pm 0,745$) možemo reći da postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta rada predavača i instruktora, posebno u delu andragoških kompetencija rada sa odraslima. Kada je o reč dostupnosti instruktora u toku praktične nastave, slično nekim stručnim obukama, lošije ocene kvaliteta mogu da upute na nesrazmeran odnos broja instruktora i polaznika, ali i na problem koji se ogleda u "deljenju" instruktora sa poslodavcem, odnosno njegovim redovnim radnim obavezama. Kada je reč o dostupnosti udžbenika i priručnog materijala, lošija ocena još jednom ukazuje na sistemski problem prisutan u obrazovanju odraslih, a koji se odnosi na nepostojanje odgovarajućih udžbenika i priručnog materijala. U odnosu na analizirane dimenzije kvaliteta obuke za pomoćnog kuvara, najlošije ocenjene dimenzije su one koje se odnose na proces obučavanja tj. sticanje stručnih kompetencija ($M=-1,503\pm 0,451$) i na opremu, mašine i alate korištene u toku nastave ($M=-1,335\pm 0,408$). Kada je reč o opremi, mašinama i alatima, značajna diskrepancija evidentirana je gotovo kod svih analiziranih varijabli. Tako se lošijim ocenama polaznika koje se odnose na postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ ($M=-2,000\pm 0,913$) i veličine prostora upotrebljavanog za realizaciju praktične nastave ($M=-1,027\pm 0,600$), karakterističnih za većinu analiziranih stručnih obuka, pridružuju i lošije ocene koje se odnose na savremenost mašina i alata u radionicama ($M=-1,460\pm 0,505$), obezbeđenost svih alata i repromaterijala potrebnih za obučavanje ($M=-1,081\pm 0,547$) kao i savremenost opreme u učionicama ($M=-1,108\pm 0,737$). U skladu sa lošije ocenjenim tehničkim kapacitetima za sprovođenje stručne obuke, značajna diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta evidentirana je i kod dimenzije *Proces obučavanja*, a posebno u delu koji se odnosi na kvalitet praktične nastave, odnosno na

razvijanje stručnih kompetencija kroz praktično uvežbavanje ($M=-1,920\pm 1,090$) i otkrivanje “tajni zanata” tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-2,135\pm 0,822$). Slično svim analiziranim stručnim obukama, najlošije je ocenjeno trajanje obuke ($M=-2,432\pm 0,728$), što upućuje da 264 časova koliko obuka za pomoćnog kuvara traje, polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno obučavanje za rad na tim poslovima.

Obuka za viljuškaristu je obuka čiji je ukupni kvalitet najlošije ocenjen od strane polaznika ($M=-0,978\pm 0,562$). Od svih analiziranih dimenzija kvaliteta, očekivanja polaznika u velikoj meri su ispunjena jedino kod dimenzije koja se odnosi na lokaciju izvođenja stručne obuke ($M=-0,406\pm 0,861$). Kvalitet ostalih dimenzija koje su značajnije za razvijanje stručnih kompetencija ocenjen je u određenoj meri lošijim ocenama. Kada je reč o kvalitetu dimenzije *Predavači i instruktori* isti je dosta dobro ocenjen ($M=-0,881\pm 0,764$). Međutim analiza pojedinačnih ajtema (varijabli) unutar dimenzije ukazuje na nešto lošiju ocenu dostupnosti priručnog didaktičko-metodičkog materijala ($M=-1,563\pm 1,031$), kao i lošiju ocenu predavača i instruktora u kontekstu razumevanja koja očekivanja polaznici imaju od stručne obuke ($M=-1,250\pm 1,183$). Navedeno upućuje da su predavači i instruktori u manjoj meri bili posvećeni ohrabrivanju polaznika, stvaranju emocionalne klime koja podržava saradničke i prijateljske odnose u okviru obrazovne grupe. Ukoliko tome dodamo i lošije ocenjeno dobijanje povratne informacije o ostvarenom napretku u toku obuke, a nakon sprovedene provere ($M=-1,438\pm 1,365$) i lošije ocenjenu jasnoću i razumljivost dobijenih instrukcija u toku praktične nastave ($M=-1,063\pm 0,680$), možemo reći da postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta rada predavača i instruktora, posebno u delu andragoških kompetencija rada sa odraslima. Takođe, ne treba zanemariti ni lošije ocenjenu dostupnost udžbenika i priručnog materijala, što još jednom ukazuje na sistemski problem prisutan u obrazovanju odraslih a koji se odnosi na nepostojanje odgovarajućih udžbenika i priručnog materijala. Nešto lošiju ocenu polaznici su dali i dimenziji kvaliteta koja se odnosi na prostorne uslove i sprovedene mere zaštite zdravlja tokom trajanja obuke ($M=-0,854\pm 0,583$). Najveća diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je kod dimenzije *Oprema i alati* ($M=-1,688\pm 0,561$) kao i kod dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-1,175\pm 0,653$). Kada je reč o opremi, mašinama i alatima, značajna diskrepancija evidentirana je gotovo kod svih analiziranih varijabli. Tako se lošijim ocenama polaznika koje se odnose na postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ ($M=-2,125\pm 0,806$) i veličinu prostora upotrebljavanog za realizaciju praktične nastave ($M=-1,813\pm 0,655$), karakterističnih za većinu analiziranih stručnih obuka, pridružuju i lošije ocene koje se odnose na savremenost mašina i alata u radionicama ($M=-1,813\pm 0,544$), obezbeđenost svih alata i repromaterijala

potrebnih za obučavanje ($M=-1,375\pm 0,806$), kao i savremenost opreme u učionicama ($M=-1,313\pm 0,793$). U skladu sa lošije ocenjenim tehničkim kapacitetima za sprovođenje stručne obuke, značajna diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta evidentirana je i kod dimenzije *Proces obučavanja*, a posebno u delu koji se odnosi na kvalitet praktične nastave, odnosno na razvijanje stručnih kompetencija kroz praktično uvežbavanje ($M=-1,875\pm 0,719$) i otkrivanje “tajni zanata” tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova ($M=-1,938\pm 0,929$). Slično svim analiziranim stručnim obukama, polaznici su lošije ocenili trajanje obuke ($M=-1,063\pm 0,772$), što upućuje da 120 časova koliko je obuka za viljuškaristu traje, polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno obučavanje za rad na tim poslovima.

Kategorijom *Ostalo* obuhvaćeno je 72 polaznika iz 15 različitih stručnih obuka i to iz pet različitih područja rada, pri čemu su najzastupljeniji polaznici stručnih obuka iz područja rada Građevinarstvo i geodezija (33) i Mašinstvo i obrada metala (18). Sa nešto manje polaznika bila su zastupljena i područja rada kao što su Ekonomija, pravo i administracija (2), Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (12) i Tekstilstvo i kožarstvo (7). Slično drugim analiziranim stručnim obukama, očekivanja polaznika u velikoj meri su ispunjena jedino kod dimenzije *Lokacija* ($M=-0,326\pm 0,692$) i *Organizacija obuke* ($M=-0,488\pm 0,592$), dok su za nijansu lošije ocenjene dimenzije *Predavači i instruktori* ($M=-0,604\pm 0,782$) i *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* ($M=-0,611\pm 0,789$). Očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena kod dimenzije *Oprema i alati* ($M=-1,092\pm 0,892$) kao i kod dimenzije *Proces obučavanja* ($M=-1,244\pm 0,697$), tako da je kvalitet procesa obučavanja ocenjen nižom ocenom čak i u poređenju sa kvalitetom procesa obučavanja evidentiranog na nivou svih analiziranih stručnih obuka.

Kada je reč o kvalitetu dimenzije *Predavači i instruktori* analiza pojedinačnih ajtema (varijabli) ukazuje na nešto lošiju ocenu dostupnosti priručnog didaktičko-metodičkog materijala (npr. obuka za termofasadera ($M=-2,429\pm 0,787$)), te dostupnosti instruktora u toku nastave (npr. obuka za održavanje motora i motornih vozila ($M=-1,308\pm 0,630$)), kao i nešto lošiju ocenu predavača i instruktora u kontekstu pružanja podrške polaznicima da govore o svom radnom i životnom iskustvu (npr. obuka za održavanje motora i motornih vozila ($M=-1,769\pm 0,725$)), kao i razumevanja koja očekivanja polaznici imaju od obuke (npr. obuka za termofasadera ($M=-1,143\pm 0,900$)). Navedeno upućuje da su predavači i instruktori nedovoljno bili posvećeni ohrabrivanju polaznika, stvaranju emocionalne klime koja podržava saradničke i prijateljske odnose u okviru obrazovne grupe, kao i da polaznicima nisu uvek bili dostupni kada im je pomoć bila potrebna. Lošije ocene kvaliteta koje se odnose na dostupnost instruktora u toku praktične nastave mogu da upute na nesrazmeran odnos broja instruktora i

polaznika, ali i na praksu “deljenja” instruktora sa poslodavcem gde se obuka sprovodi. Takođe, ne treba zanemariti ni lošije ocenjenu dostupnost udžbenika i priručnog materijala, što još jednom ukazuje na sistemski problem prisutan u obrazovanju odraslih, a koji se odnosi na nepostojanje odgovarajućih udžbenika i priručnog materijala.

Kada je reč o dimenziji *Oprema i alati*, značajna diskrepancija evidentirana je gotovo kod svih analiziranih varijabli. Tako se lošijim ocenama polaznika koje se odnose na postojanje „radnog prostora“, odnosno polazničkog „radnog mesta“ (npr. obuka za jednostavne zidarske radove ($M=-2,500\pm 0,707$)) i veličinu prostora upotrebljavanog za realizaciju praktične nastave (npr. obuka za održavanje motora i motornih vozila ($M=-1,923\pm 0,954$)), karakterističnih za većinu analiziranih stručnih obuka, pridružuju i lošije ocene koje se odnose na savremenost mašina i alata u radionicama (npr. obuka za armirače ($M=-2,333\pm 0,577$)) kao i na obezbeđenost svih alata i repromaterijala potrebnih za obučavanje (npr. obuka za održavanje motora i motornih vozila ($M=-1,769\pm 0,832$)).

Lošije ocene opreme i alata prati i lošija ocena prostornih uslova, a posebno zaštitnih sredstva i opreme (odela, rukavice i sl.) korištenih u nastavi. Primer tome su ocene kvaliteta za korišćenje zaštitne opreme u nastavi evidentirane kod obuke za održavanje motora i motornih vozila ($M=-1,077\pm 0,760$), obuke za montažera sistemom suve gradnje ($M=-1,125\pm 0,641$), obuke za termofasadera ($M=-1,714\pm 1,604$) i obuke za rukovanje građevinskim mašinama ($M=-1,000\pm 1,247$).

U skladu sa lošije ocenjenim prostornim i tehničkim kapacitetima za sprovođenje stručne obuke, značajna diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta evidentirana je i kod dimenzije *Proces obučavanja*. Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema (varijabli) jaz između realno dobijenog i očekivanog kvaliteta najizraženiji je kod ajtema koji se odnosi na kvalitet praktične nastave, odnosno na razvijanje stručnih kompetencija kroz praktično uvežbavanje (npr. obuka za montažera sistemom suve gradnje ($M=-3,125\pm 1,356$)), kao i na otkrivanje “tajni zanata” tj. načina za bolje i lakše obavljanje poslova u toku praktične nastave (npr. obuke za montažera sistemom suve gradnje ($M=-2,875\pm 1,356$)). Slično svim drugim analiziranim stručnim obukama, značajna diskrepancija između percipiranog i očekivanog kvaliteta evidentirana je kod ajtema koji se odnosi na trajanje stručnih obuka pri čemu je najmanji jaz evidentiran kod obuke za održavanje motora i motornih vozila ($M=-1,7692\pm 0,599$), a najveći kod obuka za jednostavne zidarske radove, za armirače i za tesare ($M=-3,000\pm 0,000$).

Uopšteno posmatrajući možemo reći da ocene kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka variraju u zavisnosti od vrste stručne obuke. Međutim, ono što je zajedničko svim stručnim obukama jeste:

- dimenzija kvaliteta koja je najlošije ocenjena na celoj subskali odnosi se na suštinu procesa obučavanja - na proces razvijanja stručnih kompetencija;
- u okviru dimenzije *Proces obučavanja* najlošije je ocenjeno ukupno trajanje stručne obuke, što upućuje da ponuđeni fond časova stručnih obuka polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno razvijanje stručnih kompetencija za rad na novim poslovima;
- stručne kompetencije za rad, na dominantno zanatskim i proizvodnim poslovima, polaznici su sticali putem praktičnog rada i uvežbavanja na mašinama i alatima, ali i putem posmatranja (gledanja) kako to neko drugi radi;
- lošiji kvalitet realizacije praktične nastave povezan je sa lošijim prostornim i tehničkim uslovima za realizaciju stručne obuke;
- kod tehnički zahtevnijih stručnih obuka, lošije ocenjen kvalitet procesa obučavanja i opreme i alata, prati i lošije ocenjen kvalitet prostornih uslova i zaštite zdravlja;
- kvalitet rada predavača i instruktora kod većine stručnih obuka visoko je ocenjen, a kod nekih stručnih obuka očekivanja polaznika su čak i nadmašena, tako da možemo reći da je visoko ocenjeni ukupni kvalitet stručnih obuka u najvećoj meri objašnjen upravo kvalitetom rada predavača i instruktora;
- nedovoljna dostupnost priručnog didaktičko-metodičkog pisanog materijala u toku nastave što upućuje na sistemski problem prisutan u obrazovanju odraslih, a koji se odnosi na nepostojanje odgovarajućih udžbenika i priručnog materijala čime se ne obezbeđuju uslovi za samostalnost u radu i samostalno izgrađivanje znanja polaznika;
- organizacija obuke/nastave kao i lokacija njenog izvođenja dimenzije su kvaliteta koje su najbolje ocenjivane pri čemu je lokacija izvođenja obuka često i nadmašila očekivanja polaznika.

Na osnovu ovih nalaza možemo reći da evidentirane ocene kvaliteta dovode u pitanje samu suštinu i ukupni kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka. To posebno uzimajući u obzir ocene kvaliteta procesa obučavanja, budući da je praktična nastava činila (najmanje) 60% od ukupnog fonda časova obuke i da je kao takva predstavljala okosnicu programa stručne obuke. Ono što je interesantno jeste da iako je kvalitet nastavnog osoblja prepoznat kao glavna snaga ukupnog kvaliteta sprovedenih obuka, evidentno je da postoji prostor za

unapređivanje i kvaliteta njihovog rada. Naime, ocene kvaliteta upućuju da su kod određenih stručnih obuka predavači i instruktori u toku stručne obuke u velikoj meri bili orijentisani na vođenje i usmeravanje procesa učenja, odnosno razvoja stručnih kompetencija, a da su drugim ulogama nastavnika (npr. facilitatora, motivatora i dr.), u manjoj meri bili posvećeni. Ukoliko tome dodamo i nešto lošije ocenjen način provere obučenosti za rad kao i dobijanje povratne informacije o ostvarenom napretku u toku obuke možemo reći da postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta rada predavača i instruktora, posebno u delu andragoških kompetencija rada sa odraslima. Kao poseban problem u realizaciji stručnih obuka polaznici su prepoznali nedovoljnu dostupnost instruktora u toku nastave, što može da implicira na nesrazmeran odnos broja instruktora i polaznika, kao i da realno radno okruženje nije u potpunosti bilo prilagođeno procesu obučavanja, odnosno da su polaznici predavače i instruktore u određenoj meri „delili“ sa poslodavcem gde je obuka sprovedena i/ili sa korisnicima usluga.

Utvrđene ocene kvaliteta kao i značaj koji identifikovane dimenzije imaju za tok obrazovnog procesa, te za njegove ishode u smislu razvijanja stručnih kompetencija, jasno upućuju na potrebu razvijanja standarda stručnih obuka kao jednog od instrumenata za osiguranje njihovog kvaliteta. Uvažavajući značaj koji kadrovski, prostorni, tehnički i materijalni resursi imaju za sam tok obrazovnog procesa, nameće se potreba da standardi stručnih obuka sadrže i elemente koji se odnose na kadrove, nastavna sredstva, opremu, mašine i alate potrebnih za kvalitetnu realizaciju stručne obuke, posebno praktičnog dela nastave koji se realizuje u realnom radnom okruženju kod poslodavaca. Kako je kod pojedinih stručnih obuka kao problem kvaliteta prepoznata i didaktičko-metodička osposobljenost predavača i instruktora, nameće se potreba za njihovim kontinuiranim stručnim usavršavanjem, odnosno sistematskim osnaživanjem za kvalitetno sprovođenje praktične nastave, za davanje povratnih informacija u vezi sa postignućem i napredovanjem polaznika, za sprovođenje različitih oblika interaktivnog rada, za korišćenje životnog iskustva polaznika kao resurs za učenje i sl.

2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja

Slično ispitivanju kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja posmatran je iz ugla polaznika obuka i to kao razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja.

2.1 Dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja

Metrijske karakteristike subskale za prikupljanje podataka o kvalitetu usluge karijernog vođenja i savetovanja

Pre finalne obrade rezultata sprovedena je procedura identifikovanja osnovnih metrijskih karakteristika instrumenta (pouzdanost, diskriminativnost 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 ajte Chrombach alfa koeficijent veći od 0,7 i iznosi 0,919, možemo zaključiti da je pouzdanost subskale zadovoljavajuća. Diskriminativnost subskale procenjivana je preko Point Biserijske korelacije. Svi dobijeni koeficijenti su iznad vrednosti od 0,3 što ukazuje na dobru diskriminativnost subskale. Analizirajući težinu stavki ajtemi subskale većinom spadaju u “srednje lake“, što ukazuje na dobra metrisjka svojstva subskale. Provera da li je dobijeni skup podataka prikladan za primenu faktorske analize izvršena je izračunavanjem Kaiser-Meyer-Olkin-Bartlett testa čija je vrednost 0,900 (minimum 0,6) što ukazuje na opravdanost primene faktorske analize na dobijeni skup podataka.

Tabela br. 4 Kajzer Majer Oklin i Bartletov test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,900	
Approx. Chi-Square	2205,120	
Bartlett's Test of Sphericity	df	55
	p	0,000

Dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja

Utvrđivanje latentne strukture prostora upitnika, odnosno provera dimenzionalnosti upitnika realizovana je primenom analize glavnih komponenti. Kao metodu rotacije izabrali smo *Direct Oblimin* rotaciju. Polazeći od Kaiser-Guttmanovog kriterija da treba zadržati faktore sa svojstvenom vrednošću većom od 1, analizom glavnih komponenti ekstrahovana su 2 faktora. Dijagram prevoja predočava manji nagib krivulje nakon druge glavne komponente, što ukazuje da skala ima dva stabilna faktora. Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija i dodatnog izračunavanja dijagrama prevoja (screeplot) ekstrahovano je 2 faktora kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja koji objašnjavaju ukupno 68,35% varijanse. Prva glavna komponenta objašnjava 56,19% ukupne varijanse, a druga 12,15%. U tabeli br. 5 prikazani su faktori sa pripadajućim ajtemima.

Tabela br. 5 Faktorska opterećenja za ekstrahovane faktore

		Faktori	
		1	2
Karijerno vođenje i savetovanje $\alpha=0,908$	Pre početka obuke informisani ste o tome koja znanja i veštine traže poslodavci	0,809	
	Pre početka obuke sa savetnikom u NSZ ste razgovarali o vašim interesovanjima, potrebama, daljim planovima za zaposlenje i sl.	0,830	
	Pre početka obuke detaljno ste informisani o opisu poslova za koje biste se obučavali, rizicima posla, radnom vremenu, mogućoj zaradi, da li je to sezonski ili terenski posao i sl.	0,769	
	NSZ vam je pomogla da izaberete obuku koja odgovara vašim potrebama i potrebama poslodavaca	0,730	
	Pre početka obuke informisani ste o svemu što je važno za održavanje obuke (o sadržaju obuke, troškovima prevoza, dužini obuke, opterećenosti u toku obuke...)	0,726	0,318
	Sve informacije o obuci koje ste dobijali od NSZ pre i tokom obuke su bile precizne i tačne	0,557	
	Nakon obuke informisani ste o konkursima za zapošljavanje za poslove za koje ste obučeni	0,515	
	Zaposleni u NSZ su uvek bili dostupni kada vam je savet bio potreban	0,401	
Administrativna podrška $\alpha=0,862$	Procedura i pravila za realizaciju obuke su bila jasna (dobijanje uputa za obuku, održavanje informativnog sastanka, obavljanje lekarskog/sanitarnog pregleda...)		0,854
	Procedura za zaključivanje ugovora i isplatu sredstava za troškove prevoza je bila jednostavna		0,857
	Zaposleni u NSZ su brzo otklanjali administrativne probleme koji se odnose na obuku		0,877

U odnosu na prvobitno definisane dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, možemo primetiti da nakon faktorske analize nije došlo do promena u grupisanju varijabli. U interpretativnom smislu struktura dobijenih faktora je sledeća:

- *Karijerno vođenje i savetovanje* – faktor čini osam ajtema koji generalno opisuju pružanje stručne podrške i pomoći pojedincima u rešavanju njihovog položaja na tržištu

rada kroz prethodno obučavanje. Na visokom polu ovaj faktor opisuje uslugu karijernog vođenja i savetovanja koja podrazumeva pružanje preciznih i tačnih informacija o stanju i kretanjima na tržištu rada, o karakteristikama poslova za koje se organizuje obuka, o proceduri organizacije obuke, pružanje stručne pomoći tražiocima posla da razumeju vlastite ciljeve i aspiracije, potrebe tržišta rada i shodno tome donesu odluku, kao i da u toku i po završetku obuke budu informisani o novim karijernim mogućnostima i slobodnim poslovima shodno stečenim kompetencijama u toku obuke.

- *Administrativna podrška* - faktor čine tri ajtema koji generalno opisuju administrativni aspekt organizacije obuke. Na visokom polu ovaj faktor opisuje jednostavnu i jasnu proceduru za realizaciju stručne obuke i ostvarivanja prava po osnovu pohađanja stručne obuke, kao i brzo otklanjanje administrativnih problema koji se odnose na stručnu obuku.

Identifikovane dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja u velikoj meri odgovaraju dimenzijama kvaliteta koje su istraživači prepoznali i u oblasti usluga srednjeg i visokog obrazovanja (Owlia & Aspinwall, 1998; Li & Kaye, 1999; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010, Angell *et al.*, 2008; Gatfield *et al.*, 1999; Joseph & Joseph, 1997; Law, 2013; Kwan *et al.*, 1999; Gatfield *et al.*, 1999). Posmatrana kao integralni deo usluge obrazovanja, odnosno kao jedna od dimenzija njenog kvaliteta, usluga karijernog vođenja i savetovanja u formalnom obrazovanju operacionalizovana je kao pružanje stručne pomoći u svim fazama, počev od sagledavanja karijernih mogućnosti, izbora studijskog programa (Li & Kaye, 1999; Joseph & Joseph, 1997; Gatfield *et al.*, 1999; Sultan & Wong 2010), pa preko odabira predmeta/kurseva i kreiranja plana učenja (Kwan *et al.*, 1999), praćenja napredovanja u obrazovanju, pružanje pomoći u kriznim situacijama (Kwan *et al.*, 1999; Owlia & Aspinwall, 1998) i dr. Slično tome, dimenzija *Karijerno vođenje i savetovanje* identifikovana u okviru našeg istraživanja odnosi se na sve faze procesa obučavanja, uz specifičnost da se pružanje usluge karijernog vođenja i savetovanja nastavlja i nakon završetka obuka, budući da uslugu pruža služba za zapošljavanje u cilju rešavanju položaja polaznika na tržištu rada.

Pored dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje*, identifikovana je i dimenzija *Administrativna podrška* koja se odnosi na kvalitet „isporuke“ administrativnih usluga koje su kao posebna dimenzija kvaliteta identifikovane i u istraživanjima koje se odnose na pružanje usluge formalnog obrazovanja (Gallifa & Batallé, 2010; LeBlanc & Nguyen, 1997; Abdullah, 2006; Mahapatra & Khan, 2007; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013). Slično brojnim istraživačima (Law, 2013; Sultan & Wong 2010; Jain *et al.*, 2013; Gallifa & Batallé, 2010),

dimenziju *Administrativna podrška* operacionalizovali smo kroz procedure za realizaciju stručnih obuka i ostvarivanje prava po osnovu pohađanja stručne obuke.

Svaki faktor (dimenzija) ima Chrombach alfa $> 0,7$ što ukazuje na njihovu visoku internu konzistentnost i visoku pouzdanost. Takođe, između dva faktora postoji slaba korelacija, što ukazuje na njihovu nezavisnost i dobru faktorsku strukturu, što predstavlja osnovu za njihovo upoređivanje po dimenzijama percipiranog i očekivanog.

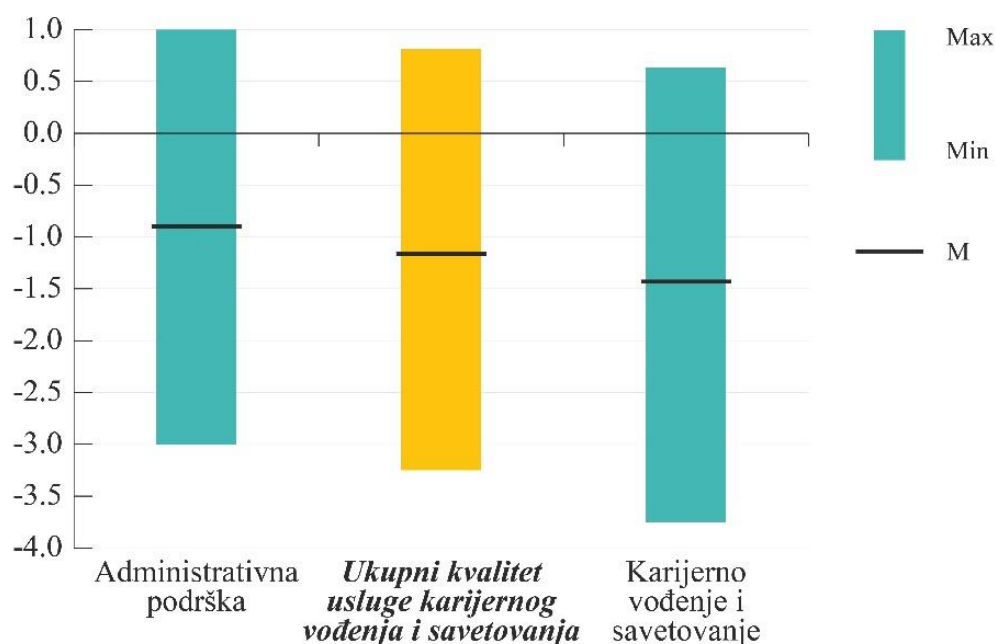
Tabela br. 6 Korelacija faktora

	1	2
1	1,000	0,213
2	0,213	1,000

2.2 Razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja

Kada je reč o kvalitetu usluge karijernog vođenja i savetovanja 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. Ukupna razlika između percipiranog i očekivanog nije velika ($M=-1,166\pm 0,700$), mada je sasvim očigledno da kvalitet varira i da je različit kod različitih dimenzija. Od ukupno dve dimenzije, lošija ocena kvaliteta evidentirana je u okviru dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,431\pm 0,744$), dok je dimenzija *Administrativna podrška* nešto bolje ocenjena ($M=-0,902\pm 0,811$).

Grafikon br. 8: Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja



Tumačeći rezultate moglo bi se reći da su očekivanja polaznika koja se odnose na kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja u određenoj meri ispunjena. Međutim, iako utvrđene diskrepancije između realnog i očekivanog kvaliteta po posmatranim dimenzijama nisu mnogo velike, njihovo smanjenje je neophodno zbog važnosti koje one imaju na položaj pojedinca na tržištu rada kao i na kvalitet i efekte mera APTR, uključujući i stručne obuke.

Procena ispunjenosti očekivanja polaznika postaje jasnija ukoliko analiziramo prosečne vrednosti, odnosno diskrepanciju između očekivanog i realno dobijenog na nivou pojedinačnih ajtema grupisanih u dimenzije. Analizom cele subskale uočljivo je da svi ajtemi imaju negativnu diskrepanciju između realnog tj. „opaženog“ i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, a da se dva ajtema sa najvećim jazom na celoj subskali, odnose na suštinu usluge karijernog vođenja i savetovanja za zapošljavanje, na proces povezivanja pojedinca sa tržištem rada. Oba ajtema grupisana su u okviru dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje*. Polazeći od ciljeva stručnih obuka koji se ogledaju u unapređivanju zapošljivosti i zaposlenosti polaznika po završetku obuke, interesantno je da na celoj subskali za merenje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, najnižu prosečnu ocenu kvaliteta i najveću diskrepanciju između opaženog i očekivanog kvaliteta ima upravo ajtem koji se odnosi na uključivanje polaznika na tržište rada po završetku obuke, odnosno ajtem *Nakon obuke informisani ste o konkursima za zapošljavanje za poslove za koje ste*

obučeni ($M=-2,912\pm 1,149$). Značajna diskrepancija odraz je izuzetno niske prosečne ocene opaženog kvaliteta ($M=2,078\pm 1,142$) i velikih očekivanja polaznika, odnosno visoke prosečne ocene očekivanog kvaliteta ($M=4,990\pm 0,099$). Jaz između realnog i očekivanog kvaliteta koji se odnosi na informisanje polaznika o potrebama poslodavaca po završetku obuke svojstven je gotovo svim analiziranim stručnim obukama, pri čemu kvalitet varira i različit je kod različitih vrsta stručnih obuka. Informisanje polaznika o potrebama poslodavaca najbolje je ocenjen kod stručnih obuka iz grupe Proizvođači odeće ($M=-1,000\pm 0,920$) i Trgovci ($M=-1,067\pm 0,799$), dok su najlošije ocene evidentirane kod polaznika stručnih obuka iz grupa Zanimanja pretovarnih usluga, unutrašnjeg transporta i prevoza žičarama ($M=-2,438\pm 0,727$) i Građevinari ($M=-2,444\pm 0,705$). Uzimajući u obzir raspon ocena kvaliteta evidentno je da očekivanja polaznika nisu ispunjena čak i kod onih stručnih obuka kod kojih je informisanje polaznika o potrebama poslodavaca najbolje ocenjeno. Navedeno upućuje da po završetku obuke polaznici dominantno nisu bili informisani o slobodnim poslovima saglasno novim stručnim kompetencijama, odnosno nije im pružena očekivana stručna pomoć i podrška u sagledavanju novih karijernih mogućnosti i integraciji na tržište rada. Razlozi tome mogu biti različiti. Sa jedne strane može se postaviti pitanje zasnovanosti stručnih obuka na potrebama lokalnog tržišta rada u smislu koliko su znanja, veštine i kompetencije stečene stručnom obukom relevantna i konkurentna na lokalnom tržištu rada, zatim mogućeg nepoverenja prema stručnim kompetencijama stečenih kroz obuke i sl., ali razlog tome može se tražiti i u dominantno administrativnom pristupu u pružanju usluga, tj. nedovoljnoj zastupljenosti kvalitetnog praćenja i usmeravanja karijernog razvoja pojedinca, što je česta kritika uslugama karijernog vođenja i savetovanja koje sprovode službe za zapošljavanje (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005). Odsustvo stručne podrške po izlasku iz mere APTR implicira da uključivanje u program stručne obuke nije predstavljalo jedan korak u ostvarivanju šireg plana karijernog razvoja i zapošljavanja, već više jednokratnu podršku za koju se očekuje da bude dovoljan nivo intervencije za integraciju u svet rada. Na nepostojanje kvalitetnog plana karijernog razvoja upućuju i ocene kvaliteta stručne podrške dobijene pri donošenju odluke o uključivanju u program stručne obuke. Tako je ajtem *Pre početka obuke informisani ste o tome koja znanja i veštine traže poslodavci* ($M=-1,791\pm 0,999$) zapravo drugi ajtem sa najvećim jazom između realnog i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja. Velika diskrepancija odraz je niske prosečne ocene opaženog kvaliteta ($M=3,176\pm 0,969$) i velikih očekivanja polaznika, odnosno visoke prosečne ocene očekivanog kvaliteta ($M=4,967\pm 0,178$). Kada tome dodamo i lošije ocenjen kvalitet usluge u smislu (ne)dobijanja informacija o opisu poslova za koje se organizuje obuka, rizicima posla, radnom

vremenu, mogućoj zaradi, prirodi posla (sezonski ili terenski posao) i sl. ($M=-1,402\pm 0,908$), evidentno je da polaznici prilikom donošenja odluke o rešavanju svog položaja na tržištu rada kroz prethodno obučavanje, nisu raspolagali sa svim relevantnim informacijama o stanju i kretanju na tržištu rada, ni sa informacijama o različitim karijernim mogućnostima koje im stoje na raspolaganju, odnosno da pre početka obuke, karijerno vođenje i savetovanje u velikoj meri nije stavljeno u funkciju donošenja karijernih odluka usklađenih sa realnim stanjem i potrebama tržišta rada. Iako se nedovoljno informisanje pojedinca može razumeti i kao posledica nepoznavanja prilika na lokalnom tržištu rada od strane savetnika za zapošljavanje, lošije ocenjen kvalitet stručne pomoći koja se odnosi na identifikovanje i razumevanje ciljeva i aspiracija polaznika ($M=-1,176\pm 0,881$), te pružene pomoći pojedincima u donošenju odluke o uključivanju u stručnu obuku ($M=-1,193\pm 0,868$) nas upućuju da se radi i o slabije razvijenim kompetencijama savetnika za zapošljavanje u domenu karijernog vođenja i savetovanja. Evidentirane ocene kvaliteta upućuju da su stručne procene „udaljenosti“ pojedinaca od tržišta rada tj. procene usklađenosti karakteristika tražioca posla sa karakteristikama tržišta rada u velikoj meri izostale, tako da ne iznenađuje praksa neplanskog uključivanja pojedinaca u stručne obuke kao mere APTR. Uključivanje pojedinaca u stručne obuke, a bez stručne procene njegove zapošljivosti, te ocene nivoa i vrste podrške potrebne pojedincu, svedoči da su razgovori savetnika i tražioca posla zaista bili samo „ljubazni i površni“ kako to sugerišu nalazi nekih istraživanja, odnosno da savetnici aproksimativno, bez osnova preporučuju mere, a posebno kada je reč o obukama za potrebe tržišta rada, ne sagledavajući kako bi učešće u specifičnoj meri APTR povećalo šanse osobi da nađe zaposlenje (Marjanović, Nojković, Ognjanov, Lebedinski & Aleksić, 2016).

Analizirajući rezultate u okviru dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* možemo primetiti da su od svih ajtema očekivanja polaznika u nešto većoj meri ispunjena jedino kod ajtema koji se odnose na dobijanje informacija o održavanju obuke ($M=-0,990\pm 0,977$) i dostupnosti karijernih savetnika ($M=-0,824\pm 0,862$). Navedeno potvrđuje postojanje jednog administrativnog pristupa u pružanju usluga karijernog vođenja i savetovanja koji se pre svega ogleda u pružanju servisnih informacija o obukama, iako treba biti obazriv u tumačenju i njegovog kvaliteta budući da je preciznost i tačnost dobijenih informacija relativno slabo ocenjena, odnosno da diskrepancija između realnog i očekivanog kvaliteta nije mala ($M=-1,167\pm 0,952$). Ukoliko tome dodamo u velikoj meri ispunjena očekivanja polaznika u okviru dimenzije *Administrativna podrška*, odnosno da su polaznici visoko ocenili kvalitet koji se odnosi na jednostavnost procedura za zaključivanje ugovora i isplatu sredstava za troškove prevoza ($M=-0,817\pm 0,857$), kao i kvalitet koji se odnosi na jasnoću procedura i pravila za

realizaciju obuke ($M=-0,859\pm 0,911$), možemo reći da je pružanje usluga tražiocima zaposlenja u velikoj meri zasnovano na administrativnom pristupu svojstvenog i mnogim drugim evropskim službama za zapošljavanje. U okviru dimenzije *Administrativna podrška* nešto je slabije ocenjen kvalitet brzine otklanjanja administrativnih problema ($M=-1,029\pm 0,980$) što ne iznenađuje budući da je služba za zapošljavanje veliki sistem sa jasnom hijerarhijskom organizacijom, te da promene u postupanju zahtevaju protok određenog vremenskog perioda.

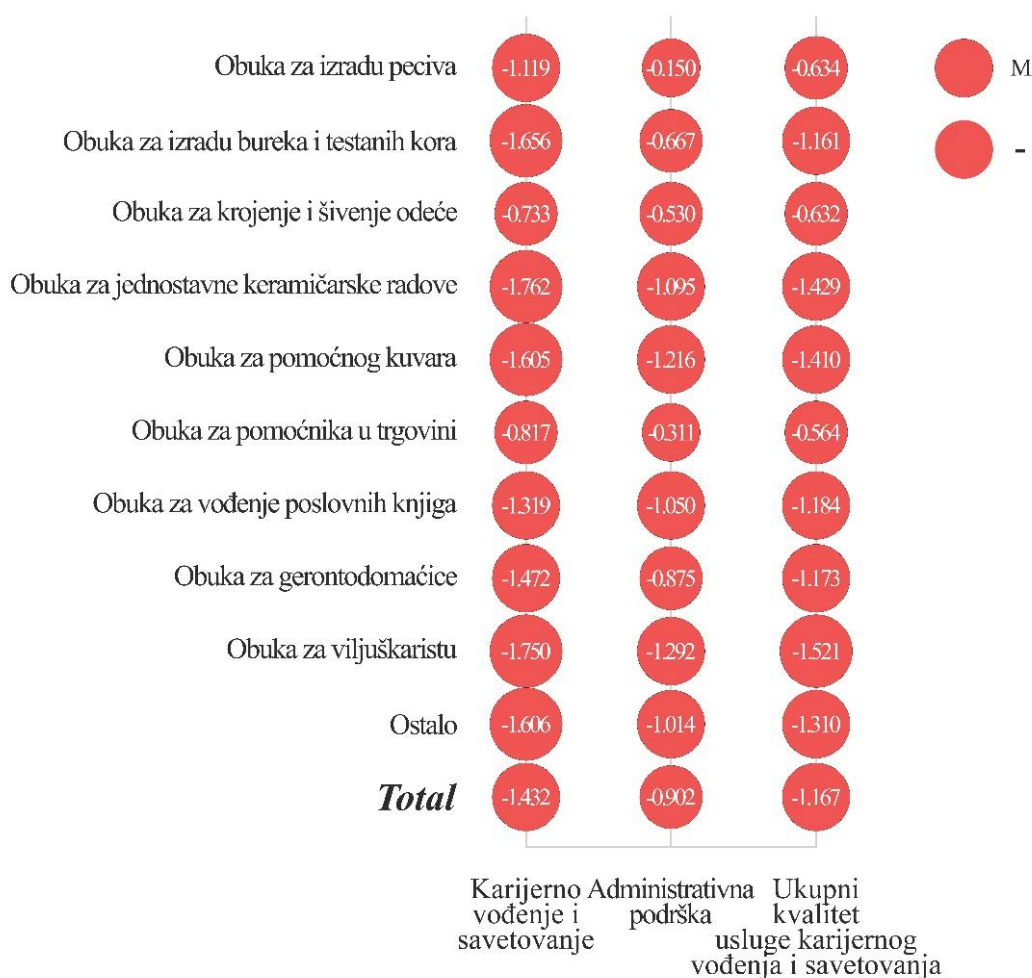
Tumačeći dobijene rezultate moglo bi se reći da karijerno vođenje i savetovanje pre početka obuke, tokom njenog sprovođenja, ali i nakon njenog završetka u velikoj meri nije stavljeno u funkciju povezivanja pojedinca sa tržištem rada, čime se može dovesti u pitanje suština i ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja koje sprovodi služba za zapošljavanje. Slabija ocena kvaliteta donekle potvrđuje mišljenje brojnih autora o fokusiranosti službi za zapošljavanje na kratkoročne ishode vezane za trenutnu aktivaciju, pre nego na dugoročna pitanja karijernog razvoja u kontekstu celoživotnog učenja i unapređivanja zapošljivosti što je zahtev savremenog sveta rada i ekonomije zasnovane na znanju (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005). Posmatrano iz ugla očekivanja, interesantno je da uprkos „lošijoj reputaciji“ službe za zapošljavanja i dominantnom mišljenju da preko nje retko ko zaista nađe posao (Marjanović, Nojković, Ognjanov, Lebedinski & Aleksić, 2016; Pudar - Draško, Čeriman, Resanović, 2016), nezaposleni ipak očekuju pomoć u zapošljavanju i smatraju da je dužnost službe za zapošljavanje da pomogne licima na evidenciji da se zaposle. Sa druge strane služba za zapošljavanje promoviše politiku osnaživanja pojedinaca u pravcu lične aktivacije u traženju posla, što je često (nekada opravdano) percipirano kao prebacivanje odgovornosti na pojedinca za pronalaženje posla (Pudar - Draško, Čeriman, Resanović, 2016). Međutim, u svetlu primene administrativnog pristupa u pružanju usluge karijernog vođenja i savetovanja upitan je kvalitet osnaživanja pojedinaca za aktivno traženje posla, odnosno diskutabilna je pozicija službe za zapošljavanje na tržištu kao ustanove koja pruža kvalitetnu uslugu karijernog vođenja i savetovanja i kod koje se dolazi po kvalitetan savet za dalji karijerni razvoj i zapošljavanje.

2.3 Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja na nivou pojedinačne stručne obuke

Identifikovani jaz između percipiranog i očekivanog kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja otvara prostor za analizu i preduzimanje eventualnih korektivnih mera. To posebno uvažavajući preporuku brojnih autora i na tome zasnovanu praksu u mnogim zemljama koja se ogleda u kombinovanju usluga, mera i raznih vidova pomoći tražiocima zaposlenja. Prema podacima EUROSTAT-a usluge karijernog vođenja i savetovanja često se u praksi kombinuju i sa drugim merama APTR, uključujući i obuke (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015), što ih stavlja u poziciju da utiču i na njihov kvalitet a samim tim i na njihove efekte. Stoga je pitanje njihovog kvaliteta pitanje od izuzetne važnosti kako za položaj pojedinca na tržištu rada, tako i da dugonajavljivani i željeni zaokret službi za zapošljavanje od institucija za registraciju administrativne nezaposlenosti do organizacija koje pružaju raznovrsne kvalitetne usluge i koje su orijentisane na različite ciljne grupe (Borbély-Pecze & Watts, 2011; Sultana & Watts, 2005). Međutim pre preduzimanja eventualnih korektivnih mera potrebno je sprovesti dublju analizu i utvrditi kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja uzimajući u obzir vrstu stručne obuke, karakteristike polaznika (socio-demografske, obrazovne i dr.), mesto pružanja usluge i druge elemente od značaja za ocenu kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja.

Uzimajući u obzir veliki broj različitih vrsta stručnih obuka obuhvaćenih uzorkom kao i, u nekim slučajevima, mali broj ispitanika po pojedinačnim stručnim obukama, na nivou pojedinačnih obuka, analizirali smo kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja kod stručnih obuka koje su u uzorku bile zastupljene sa najmanje 5% ispitanika od ukupnog broja ispitanika u uzorku. Na taj način analizom je obuhvaćeno devet različitih stručnih obuka kojima je obuhvaćeno 234 ispitanika, dok su preostala 72 ispitanika iz uzorka koji su polaznici 15 različitih stručnih obuka iz pet različitih područja rada, svrstana u kategoriju *Ostalo*.

Grafikon br. 9: Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i pojedinačne stručne obuke



Posmatrano na nivou pojedinačne stručne obuke ukupna razlika između percipiranog i očekivanog kvaliteta je relativno mala, mada je sasvim očigledno da kvalitet varira i da je različit kod različitih vrsta stručnih obuka. Najbolju ocenu ukupnom kvalitetu usluge karijernog vođenja i savetovanja dali su polaznici koji su pohađali stručnu obuku za pomoćnika u trgovini ($M=-0,564\pm 0,309$), dok su najlošiju ocenu ukupnom kvalitetu dali oni koji su pohađali stručnu obuku za viljuškaristu ($M=-1,521\pm 0,572$). Ostale analizirane stručne obuke po veličini diskrepancije nalaze se između ovih krajnosti i to: obuka za krojenje i šivenje odeće ($M=-0,632\pm 0,686$), obuka za izradu peciva ($M=-0,634\pm 0,657$), obuka za izradu bureka i testanih kora ($M=-1,161\pm 0,644$), obuka za gerontodomačice ($M=-1,173\pm 0,495$), obuka za vođenje poslovnih knjiga ($M=-1,184\pm 0,906$), obuka za pomoćnog kuvara ($M=-1,410\pm 0,432$) i obuka za jednostavne keramičarske radove ($M=-1,429\pm 0,453$). Ukoliko u obzir uzmemo i obuke iz grupe *Ostalo* lošije ocenjenom karijernom vođenju i savetovanju

kod obuke za viljuškariste i stručnih obuka iz grupe Građevinari ($M=-1,8125\pm 0,499$), pridružuju se stručne obuke iz grupe Obradivači metala ($M=-1,6417\pm 0,697$) i Mehaničari i mašinisti ($M=-1,466\pm 0,575$). Ocene kvaliteta ukazuju da kod stručnih obuka kod kojih je lošije ocenjena usluga karijernog vođenja i savetovanja značajan prostor za unapređivanje usluge postoji u domenu unapređivanja informisanosti savetnika o stanju i kretanju na tržištu rada, unutrašnjim procedurama i procesima rada službe za zapošljavanje, ali i unapređivanja kompetencija za pružanje usluga karijernog vođenja i savetovanja, a posebno procene zapošljivosti i profilisanja tražioca posla u zavisnosti od vrste i nivoa potrebne podrške.

Kada je o pojedinačnim stručnim obukama reč, polaznici *Obuka za pomoćnika u trgovini* ukupan kvalitet dobijene usluge karijernog vođenja i savetovanja ocenili su visokom ocenom, pri čemu su bolje ocenili kvalitet dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-0,311\pm 0,367$), od kvaliteta dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-0,817\pm 0,495$). Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema (varijabli) očekivanja polaznika najmanje su ispunjena u domenu njihovog povezivanja sa tržištem rada, bilo da se radi o dobijanju informacija o stanju i kretanjima na lokalnom tržištu rada pre uključivanja u stručnu obuku u cilju sagledavanja potreba poslodavaca za znanjima i veštinama ($M=-1,067\pm 0,799$) ili dobijanju informacija o slobodnim poslovima radi uključivanja na tržište rada po završetku stručne obuke ($M=-2,733\pm 1,335$). Ocene kvaliteta upućuju da je uključivanje u mere APTR, odnosno donošenje odluke o rešavanju problema nezaposlenosti kroz prethodno obučavanje, dominantno zasnovano na uvažavanju želja, interesovanja, potreba i aspiracija pojedinca kao i na pružanju servisnih informacija o organizaciji stručne obuke, dok je procena „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada tj. procena usklađenosti karakteristika tražioca posla sa karakteristikama tržišta rada u velikoj meri izostala. Takođe, izostala je i stručna podrška po završetku stručne obuke u vidu savetovanja o novim karijernim mogućnostima i slobodnim poslovima shodno stečenim kompetencijama u toku stručne obuke.

Polaznici *Obuke za krojenje i šivenje* visokom ocenom su ocenili kvalitet dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-0,530\pm 0,846$), dok je kvalitet dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ocenjen za nijansu lošijom ocenom ($M=-0,733\pm 0,725$). Slično obuci za pomoćnika u trgovini očekivanja polaznika nešto manje su ispunjena kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada. Polaznici su lošije ocenili informacije dobijene pre početka obuke, a koje su se odnosile na stanje i kretanja na lokalnom tržištu rada, tj. potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama ($M=-0,955\pm 0,950$), ali i dobijene informacije o opisu poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,000\pm 0,976$) koje takođe podrazumevaju poznavanje lokalnog tržišta rada budući da se odnose i na rizike posla, karakteristično radno

vreme, okvirnu zaradu, karakterističnu vrstu radnog angažovanja (sezonski ili terenski posao) i sl. Posmatrano na nivou svih analiziranih ajtema, najlošije je ocenjen ajtem koji se odnosi na informisanje polaznika o slobodnim poslovima radi uključivanja na tržište rada po završetku stručne obuke ($M=-1,591\pm 1,297$). Slično obuci za pomoćnika u trgovini ni pre ni nakon stručne obuke polaznici nisu dobili u potpunosti odgovarajuću stručnu savetodavnu podršku. Procena zapošljivosti pojedinca te njegovo uključivanje u stručnu obuku kao meru APTR utemeljeno je na proceni želja, interesovanja, potreba i aspiracija pojedinca kao i na pružanju servisnih informacija o organizaciji stručne obuke, dok je procena „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada tj. procena usklađenosti karakteristika tražioca posla sa karakteristikama tržišta rada, kao i stručna podrška nakon završetka stručne obuke u velikoj meri izostala.

Polaznici *Obuke za izradu peciva* visokom ocenom su ocenili kvalitet dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-0,150\pm 0,768$), dok su lošije ocenili dimenziju *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,119\pm 0,706$). Uopšteno posmatrajući možemo reći da su očekivanja polaznika najmanje ispunjena kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili dobijene informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama pre uključivanju u stručnu obuku ($M=-1,150\pm 1,182$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,150\pm 0,988$) kao i na slobodne poslove kod poslodavaca nakon završetka stručne obuke ($M=-3,150\pm 1,040$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih želja, potreba, interesovanja i aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-0,950\pm 1,050$). Ocene kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja upućuju da se stručna pomoć dominantno ogledala u pružanju servisnih informacija o realizaciji stručne obuke, a da je manje bila u funkciji donošenja karijernih odluka zasnovanih za potrebama lokalnog tržišta rada i potrebama pojedinca. Dakle, ne samo da je u velikoj meri izostala stručna savetodavna podrška u cilju sagledavanja stanja i kretanja potreba poslodavaca za određenim znanjima i veštinama, već su i karakteristike pojedinca u manjoj meri razmatrane u toku savetovanja i donošenja odluke o uključivanju u stručnu obuku.

Očekivanja polaznika *Obuke za izradu bureka i testanih kora* u velikoj meri su ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-0,667\pm 0,750$), pri čemu je nešto lošije ocenjena brzina otklanjanja administrativnih problema sa kojima su se polaznici suočavali ($M=-0,875\pm 1,147$). Značajno lošije polaznici su ocenili kvalitet dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,656\pm 0,722$). Uopšteno posmatrajući možemo reći da očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena kada je reč o njihovom povezivanju sa

lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili dobijene informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama prilikom donošenja odluke o uključivanju u stručnu obuku ($M=-1,375\pm 1,147$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,375\pm 1,088$), kao i na slobodne poslove kod poslodavaca nakon završetka stručne obuke ($M=-3,750\pm 0,577$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih želja, potreba, interesovanja i aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-1,563\pm 1,094$) što za rezultat ima i lošije ocenjenu dobijenu stručnu savetodavnu pomoć u izboru stručne obuke koja odgovara potrebama pojedinca i tržišta rada ($M=-1,813\pm 0,750$). Ocene kvaliteta ukazuju da ne samo da je u velikoj meri izostala stručna savetodavna podrška u cilju sagledavanja stanja i kretanja potreba poslodavaca za određenim znanjima i veštinama, već su i karakteristike pojedinca u manjoj meri razmatrane u toku savetovanja i donošenja odluke o uključivanju u stručnu obuku. Uopšteno posmatrajući možemo reći da su polaznici u stručnu obuku više uključeni nasumično, a ne planski na osnovu stručne ocene da postoje barijere za „ulazak“ pojedinca na tržište rada i to u domenu znanja, veština i kompetencija, te da njihova integracija na tržište rada nije moguća bez pružanja intenzivnije obrazovne podrške, odnosno učešća u stručnoj obuci za izradu bureka i testanih kora. Međutim, usluga karijernog vođenja i savetovanja lošije je ocenjena i u segmentu dobijanja servisnih informacija o sprovođenju stručne obuke ($M=-1,250\pm 1,065$), kao i preciznosti i tačnosti dobijenih informacija u toku procesa savetovanja ($M=-1,375\pm 1,088$) što upućuje da problem nije samo neinformisanost o stanju i kretanju na tržištu rada, već i nedovoljna informisanost o unutrašnjim procedurama i nepoznavanje procesa rada službe za zapošljavanje.

Očekivanja polaznika *Obuke za gerontodomačice* u velikoj meri su ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-0,875\pm 0,543$), pri čemu je lošije ocenjena jednostavnost procedure za zaključivanje ugovora i isplatu sredstava za troškove prevoza ($M=-1,175\pm 0,712$). Dosta lošije ocenjen je kvalitet dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,472\pm 0,495$). Uopšteno posmatrajući možemo reći da očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili dobijene informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama pre uključivanja u stručnu obuku ($M=-1,975\pm 0,800$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,375\pm 0,540$), kao i na slobodne poslove kod poslodavaca nakon završetka stručne obuke ($M=-2,950\pm 0,714$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih želja, potreba, interesovanja i

aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-1,375\pm 0,628$) što za rezultat ima i lošije ocenjenu dobijenu stručnu pomoć u izboru stručne obuke koja odgovara potrebama pojedinca i tržišta rada ($M=-1,375\pm 0,740$). Ocene kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja upućuju da se umesto procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada, te analize usklađenosti karakteristika tražioca posla sa karakteristikama tržišta rada i ocene nivoa i vrste podrške potrebne pojedincu, stručna savetodavna pomoć dominantno ogledala u pružanju servisnih informacija o realizaciji stručne obuke, mada treba biti obazriv u tumačenju i njihovog kvaliteta budući da je preciznost i tačnost dobijenih informacija relativno slabo ocenjena ($M=-1,200\pm 0,687$).

Očekivanja polaznika *Obuka za vođenje poslovnih knjiga* samo su u određenoj meri ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-1,050\pm 0,904$), pri čemu je od svih ajtema unutar dimenzije najlošije ocenjena brzina otklanjanja administrativnih problema koji se odnose na obuku ($M=-1,426\pm 1,211$). Dosta lošije ocenjen je i kvalitet dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,319\pm 0,971$). Uopšteno posmatrajući možemo reći da očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili dobijene informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama prilikom donošenja odluke o uključivanju u stručnu obuku ($M=-1,787\pm 0,998$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,192\pm 1,209$), kao i na slobodne poslove kod poslodavaca nakon završene stručne obuke ($M=-2,532\pm 1,100$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih želja, potreba, interesovanja i aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-1,043\pm 0,999$). Usluga karijernog vođenja i savetovanja lošije je ocenjena i u segmentu dobijanja servisnih informacija o sprovođenju stručne obuke ($M=-1,021\pm 1,327$), kao i preciznosti i tačnosti dobijenih informacija u toku procesa savetovanja ($M=-1,362\pm 1,342$) što upućuje da problem nije samo neinformisanost o stanju i kretanju na tržištu rada, već i nedovoljna informisanost o unutrašnjim procedurama i nepoznavanje procesa rada službe za zapošljavanje.

Očekivanja polaznika *Obuka za pomoćnog kuvara* samo su u određenoj meri ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-1,216\pm 0,677$), pri čemu je od svih ajtema unutar dimenzije najlošije ocenjena brzina otklanjanja administrativnih problema koji se odnose na obuku ($M=-1,405\pm 0,725$). Međutim, problemi sa kojima su se polaznici obuka suočavali odnose se i na procedure u njihovoj realizaciji, odnosno na jasnoću procedura i pravila za realizaciju obuke ($M=-1,189\pm 0,701$) i na

jednostavnost procedure za zaključivanje ugovora i isplatu sredstava za troškove prevoza ($M=-1,054\pm 0,779$). Lošije ocenjen kvalitet administriranja stručnih obuka može se bolje razumeti ukoliko ga sagledavamo u kontekstu lošijih ocena dimenzije karijernog vođenja i savetovanja, a pre svega ocena kvaliteta dobijanja servisnih informacija o sprovođenju stručne obuke ($M=-1,324\pm 0,709$) i ocena preciznosti i tačnosti informacija dobijenih u toku procesa savetovanja ($M=-1,378\pm 0,924$). Ocene kvaliteta upućuju da problem možda nisu bile same procedure realizacije stručnih obuka koliko kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno izostanak tačnih informacija o realizaciji obuka, zaključivanju ugovora i isplati sredstava. Očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena ni u ostalim posmatranim varijablama dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,605\pm 0,439$), a posebno kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili dobijene informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama prilikom odlučivanja o uključivanju u stručnu obuku ($M=-1,946\pm 0,780$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,487\pm 0,559$), kao i na slobodne poslove kod poslodavaca nakon završetka stručne obuke ($M=-3,243\pm 0,895$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih želja, potreba, interesovanja i aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-1,270\pm 0,693$) što za rezultat ima i lošije ocenjenu dobijenu stručnu pomoć u izboru stručne obuke koja odgovara potrebama pojedinca i tržišta rada ($M=-1,243\pm 0,495$). Uopšteno posmatrajući možemo reći da je stručna savetodavna podrška izostala, da su polaznici u stručnu obuku više uključeni nasumično, a ne planski na osnovu stručne ocene da postoje barijere za „ulazak“ pojedinca na tržište rada i to u domenu znanja, veština i kompetencija, koje se mogu nadomestiti sticanjem stručnih kompetencija i to učešćem u obuci za izradu bureka i testanih kora.

Očekivanja polaznika *Obuka za jednostavne keramičarske radove* samo su u određenoj meri ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-1,095\pm 0,797$) pri čemu su nešto lošije ocenjeni jasnoća procedura i pravila za realizaciju obuke ($M=-1,191\pm 0,814$) kao i brzina otklanjanja administrativnih problema koji se odnose na obuku ($M=-1,238\pm 0,768$). Lošije ocenjen kvalitet administriranja stručnih obuka može se bolje razumeti ukoliko ih sagledavamo u kontekstu lošijih ocena dimenzije karijernog vođenja i savetovanja, a pre svega ocena kvaliteta dobijanja servisnih informacija o sprovođenju stručne obuke ($M=-1,429\pm 0,926$), zatim ocena preciznosti i tačnosti informacija dobijenih u toku procesa savetovanja ($M=-1,429\pm 0,598$), ali i dostupnosti savetnika za zapošljavanje za savet pre, u toku i nakon završetka stručne obuke ($M=-1,333\pm 0,658$). Ocene kvaliteta upućuju

da problem možda nisu bile same procedure realizacije stručnih obuka koliko kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno izostanak tačnih informacija o realizaciji obuka, zaključivanju ugovora i isplati sredstava ali i nedovoljna dostupnost savetnika za zapošljavanje. Očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena ni u ostalim posmatranim varijablama dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,762\pm 0,377$), a posebno kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama ($M=-2,095\pm 0,539$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,762\pm 0,625$), kao i na slobodne poslove kod poslodavaca ($M=-3,476\pm 0,750$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih potreba, interesovanja i aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-1,238\pm 0,625$) što za rezultat ima i lošije ocenjenu dobijenu stručnu pomoć u izboru stručne obuke koja odgovara potrebama pojedinca i tržišta rada ($M=-1,333\pm 0,658$). Slično obuci za pomoćnika kuvara možemo reći da je stručna savetodavna podrška izostala i to u svim fazama njene realizacije. Ocene kvaliteta na analiziranim varijablama ukazuju da su polaznici u stručnu obuku više uključivani nasumično, a ne planski na osnovu stručne ocene da će sticanjem stručnih kompetencija i to učešćem u obuci za jednostavne keramičarske radove pojedincu biti olakšana integracija na tržište rada. Slično tome, podrška u toku i po završetku stručne obuke više je bila stihijskog karaktera budući da polaznici nisu na sistematski način povezivani sa potrebama tržišta rada shodno stečenim novim stručnim kompetencijama, da su servisne informacije o realizaciji obuka samo u određenoj meri bile potpune i u celosti tačne, kao i da su mogućnosti za dobijanje saveta bile ograničene tj. da savet polaznicima nije uvek bio dostupan kada im je bio potreban.

Kategorijom *Ostalo* obuhvaćeno je 72 polaznika iz 15 različitih stručnih obuka i to iz pet različitih područja rada, pri čemu su najzastupljeniji polaznici stručnih obuka iz područja rada Građevinarstvo i geodezija (33) i Mašinstvo i obrada metala (18). Sa nešto manje polaznika bila su zastupljena i područja rada kao što su Ekonomija, pravo i administracija (2), Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (12) i Tekstilstvo i kožarstvo (7).

Očekivanja polaznika obuka iz grupe *Ostalo* samo su u određenoj meri ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Administrativna podrška* ($M=-1,014\pm 0,855$), dok su očekivanja polaznika još manje ispunjena kada je reč o kvalitetu dimenzije *Karijerno vođenje i savetovanje* ($M=-1,606\pm 0,758$). Posmatrano iz ugla administriranja stručnih obuka problemi sa kojima su se polaznici suočavali dominantno su se odnosili na jasnoću procedura i pravila

za realizaciju obuke ($M=-1,069\pm 0,877$) kao i na brzinu otklanjanja administrativnih problema koji se odnose na obuku ($M=-1,056\pm 0,963$). Lošije ocenjen kvalitet administriranja stručnih obuka može se bolje razumeti ukoliko ih sagledavamo u kontekstu lošijih ocena dimenzije karijernog vođenja i savetovanja, a pre svega ocena kvaliteta dobijanja servisnih informacija o sprovođenju stručne obuke ($M=-1,125\pm 1,006$), ocena preciznosti i tačnosti informacija dobijenih u toku procesa savetovanja ($M=-1,236\pm 0,911$), ali i dostupnosti savetnika za zapošljavanje za savet ($M=-1,028\pm 0,934$). Ocene kvaliteta upućuju da problem možda nisu bile same procedure realizacije stručnih obuka koliko kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno u određenoj meri izostanak tačnih informacija o realizaciji obuka, ali i nedovoljna dostupnost savetnika za zapošljavanje. Uzimajući u obzir ocene kvaliteta, možemo reći da očekivanja polaznika u velikoj meri nisu ispunjena kada je reč o njihovom povezivanju sa lokalnim tržištem rada i to kako pre tako i nakon završetka stručne obuke. Tako su polaznici lošije ocenili informacije koje su se odnosile na potrebe poslodavaca za znanjima i veštinama prilikom odlučivanja za uključivanje u stručnu obuku ($M=-2,056\pm 1,019$), na opis poslova za koje se organizuje obuka ($M=-1,736\pm 0,872$), kao i na slobodne poslove kod poslodavaca nakon završetka stručne obuke ($M=-2,917\pm 1,286$). Lošijim ocenama povezivanja sa lokalnim tržištem rada pridružuje se i u određenoj meri nedovoljno uvažavanje individualnih želja, potreba, interesovanja i aspiracija pojedinca u toku procesa savetovanja ($M=-1,306\pm 0,882$) što za rezultat ima i lošije ocenjenu dobijenu stručnu pomoć u izboru stručne obuke koja odgovara potrebama pojedinca i tržišta rada ($M=-1,444\pm 0,785$).

Uopšteno posmatrajući možemo reći da ocene kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja variraju u zavisnosti od vrste stručne obuke. Međutim, ono što je zajedničko svim stručnim obukama jeste:

- stručna savetodavna podrška u vidu povezivanja pojedinca sa potrebama tržišta rada je izostala i to u svim fazama realizacije stručne obuke;
- procena „udaljenosti“ pojedinaca od tržišta rada tj. procena usklađenosti karakteristika tražioca posla sa karakteristikama tržišta rada u velikoj meri je izostala;
- dominantna je orijentisanost savetnika na pružanje servisnih informacija o realizaciji stručne obuke čija je tačnost kod nekoliko stručnih obuka dovedena u pitanje (problem u pružanju savetodavne podrške nije samo neinformisanost o stanju i kretanju na tržištu rada, već i nedovoljna informisanost o unutrašnjim procedurama i nepoznavanje procesa rada službe za zapošljavanje).

Na osnovu ovih nalaza možemo reći da evidentirane ocene kvaliteta dovode u pitanje samu suštinu i ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja koje sprovodi služba za zapošljavanje. Slabije ocene kvaliteta potvrđuju fokusiranost službe za zapošljavanje na kratkoročne ishode vezane za trenutnu aktivaciju, pre nego na dugoročna pitanja karijernog razvoja u kontekstu celoživotnog učenja i unapređivanja zapošljivosti, odnosno da se na uključivanje pojedinca u stručnu obuku kao meru APTR posmatra kao na pružanje jednokratne pomoći za koju se smatra dovoljnim nivoom podrške pojedincu. Uzimajući u obzir evidentirane ocene kvaliteta kao i važnost koju usluga karijernog vođenja i savetovanja ima na položaj pojedinca na tržištu rada kao i na kvalitet i efekte mera APTR, uključujući i stručne obuke, jasno je da bi savetodavne usluge koja pruža služba za zapošljavanje trebalo da idu u pravcu dugonajavljivanog i željenog zaokreta od administriranja usluga do unapređivanja njihovog kvaliteta. Ocene kvaliteta pojedinačnih ajtema (varijabli) ukazuju na neophodnost unapređivanja informisanosti savetnika za zapošljavanje u vezi sa stanjem i kretanjima na lokalnom tržištu rada i unutrašnjim procedurama i procesima rada, ali i unapređivanja kompetencija za pružanje usluga karijernog vođenja i savetovanja, a posebno procene zapošljivosti i profilisanja tražioca posla u zavisnosti od vrste i nivoa potrebne podrške.

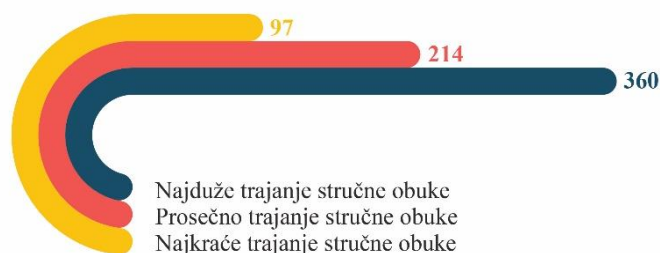
3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka razmatrane su kroz trajanje obuke (fond časova obuke) i vrstu obuke razvrstanih prema području rada/grupi zanimanja kome sprovedene obuke pripadaju.

3.1 Fond časova stručnih obuka

Fond časova stručnih obuka definisan je standardom odnosno programom obuke. Od 24 različitih stručnih obuka obuhvaćenih uzorkom istraživanja, njih 12 realizovano je u skladu sa Opštim i specifičnim ishodima i Sadržajem programa obuke iz Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja odraslih (Sl. glasnik RS br.55/13), dok je druga polovina stručnih obuka realizovana prema internim standardima obuka definisanih od strane službe za zapošljavanje.

Grafikon br. 10: Fond časova sprovedenih stručnih obuka



Ukupan fond časova stručnih obuka obuhvaćenih uzorkom bio je u rasponu od 97–360 časova, dok je prosečan fond časova stručne obuke bio 214,034 sa odstupanjem od 61,066 časova. Od ukupno 24 različite stručne obuke obuhvaćenih uzorkom, njih 10 je imalo fond časova u rasponu od 181-250, 9 stručnih obuka je imalo do 180 časova, a 5 stručnih obuka je imalo fond časova u rasponu od 251 – 360. Veći fond časova stručne obuke ne podrazumeva i povećavanje složenosti poslova za koje se polaznici obučavaju, budući da su standardima stručnih obuka definisane i ulazne karakteristike polaznika u smislu potrebnog/poželjnog nivoa i oblasti obrazovanja, radnog iskustva u određenim oblastima i sl.

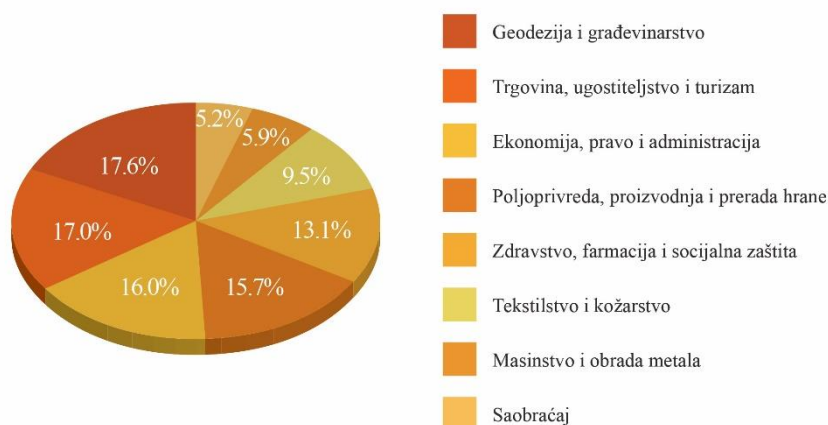
Od ukupno 306 ispitanika, najveći procenat njih (40,2%) pohađao je stručnu obuku u trajanju do 180 časova, 39,9% ispitanika pohađalo je stručnu obuku sa fondom časova u rasponu od 181-250 časova. Najmanje ispitanika, 19,9 % pohađalo je stručnu obuku u trajanju od 251–360 časova obuke.

Uzimajući u obzir da su stručne obuke bile kratkotrajne tj. da raspon fonda časova nije veliki možemo reći da su gotovo svi polaznici bez obzira na njihove karakteristike pohađali stručne obuke u sličnom trajanju. Posmatrano u odnosu na pol, godine starosti, radno iskustvo, nivo obrazovanja i dužinu nezaposlenosti, polaznici iz svih posmatranih kategorija u proseku su pohađali stručne obuke sa fondom između 200 - 216 časova. Nešto duže obuke pohađali su polaznici sa radnim iskustvom u trajanju između 6-10 godina (232 časa) kao i polaznici sa višim i visokim obrazovanjem (244 časa). Interesantno je da su polaznici sa višim i visokim obrazovanjem, iako su se obučavali da rade na poslovima koji su manje složeni od poslova za koje su kvalifikovani kao i da su dominantno pohađali obuke koje su srodne stečenim kvalifikacijama (nivo grupe zanimanja - 61,9%, nivo područja rada - 66,7%), njihova obrazovna intervencija je trajala duže u odnosu na druge kategorije polaznika, a posebno na polaznike bez ikakvih kvalifikacija.

3.2 Vrste stručnih obuka

Uzorkom je obuhvaćeno 24 različite stručne obuke i iste se u odnosu na područje rada kome pripadaju mogu razvrstati u 8 područja rada. U odnosu na ukupan broj polaznika iz uzorka, najveći broj polaznika pohađao je stručne obuke iz područja rada Geodezija i građevinarstvo (17,6%). Za njim slede Trgovina, ugostiteljstvo i turizam (17,0%), Ekonomija, pravo i administracija (16,0%), Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane (15,7%), Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita (13,1%), Tekstilstvo i kožarstvo (9,5%), Mašinstvo i obrada metala (5,9%), i na kraju Saobraćaj sa 5,2% polaznika.

Grafikon br. 11: Vrste stručnih obuka prema području rada



U okviru područja rada *Geodezija i građevinarstvo* uzorkom je obuhvaćeno ukupno sedam različitih stručnih obuka sa 54 polaznika i to: obuka za montažera sistemom suve gradnje (8), obuka za jednostavne keramičarske radove (21), obuka za termofasadera (7), obuka za rukovanje građevinskim mašinama (10), obuka za jednostavne zidarske radove (2), obuka za armirača (3) i obuka za tesara (3). Potvrdu da se radi o znanjima i veštinama traženim na tržištu rada možemo naći u podacima službe za zapošljavanje, koji svedoče da je u periodu od 2015 do 2017. godine došlo do smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 19,9%, kao i rasta broja zaposlenih sa evidencije iz navedene kategorije za 133,6%. Veliki rast zaposlenosti može da ukaže na povećana privredna kretanja u navedenom periodu, ali i na proces smanjenja neprijavljenog rada svojstvenog sektoru građevinarstva usled veće kontrole inspeksijskih organa. U istom periodu evidentirana je veća tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje za 46,0%. Najveći procenat zapošljavanja sa evidencije u okviru analiziranog područja rada, evidentiran je kod grupe

zanimanja Građevinari i u manjoj meri kod grupe Zanimanja završnih građevinskih radova, što su grupe kojima pripadaju sprovedene stručne obuke. Posmatrano na nivou pojedinačnog (srodnog) zanimanja za koje su organizovane stručne obuke u navedenom periodu evidentno je značajno smanjenje registrovane nezaposlenosti (npr. rukovalac građevinskim mašinama—za 29,2%; tesar— za 29,8%; armirač—za 27,8%; pomoćnik zidara—za 27,7%; zidar—za 30,1%; fasader—za 32,6%), kao i blago povećanje njihovog zapošljavanja sa evidencije, osim kod zanimanja zidar i tesar kod kojih je evidentiran blagi pad zaposlenosti. Takođe, prema rezultatima anketa poslodavaca možemo reći da su sprovedene stručne obuke bile usmerene na razvijanje znanja i veština koja su izuzetno tražena na tržištu rada, i to kako kod već zaposlenih tako i prilikom prijema novih radnika (Anketa poslodavaca 2015., 2016. i 2017. godinu). U skladu sa disbalansom u odnosu ponude i potražnje na tržištu rada, zanimanja za koja su organizovane stručne obuke poslodavci svrstavaju u red deficitarnih zanimanja koje prate problemi prilikom zapošljavanja novih radnika. Problemi se ogledaju u nedostatku odgovarajućih znanja i veština, te nedostatku radnog iskustva, shodno čemu poslodavci iskazuju potrebu za odgovarajućim stručnim obukama. Interesantno je da su znanja i veštine rukovanja građevinskim mašinama poslodavci prepoznali i kao najučestalije zahtevano posebno znanje i veštinu kod zanimanja kao što su rukovaoci mehanizacijom za zemljane radove, rukovaoci dizalicama, kranovima, viljuškaristi i sl. (*ibid.*). Navedeno potvrđuje kontinuiranu promenu radnih mesta i povećavanje zahtevanih znanja i veština za rad na njima.

U okviru područja rada *Trgovina, ugostiteljstvo i turizam* uzorkom je obuhvaćeno ukupno dve stručne obuke sa 52 polaznika i to: obuka za pomoćnog kuvara (37) i obuka za pomoćnika u trgovini (15). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 16,6%, kao i rast broja zaposlenih sa evidencije iz navedene kategorije za 11,5%. U istom periodu evidentirana je veća tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje za 24,5%. Posmatrano na nivou pojedinačnog zanimanja za koje su organizovane stručne obuke u navedenom periodu evidentno je značajno smanjenje registrovane nezaposlenosti (pomoćni kuvar— za 18,5%; pomoćnik u trgovini —za 20,9%), kao i povećanje njihovog zapošljavanja sa evidencije (pomoćni kuvar— za 30,2%; pomoćnik u trgovini —za 7,1%). Takođe, prema rezultatima anketa poslodavaca možemo reći da su sprovedene stručne obuke bile usmerene na razvijanje znanja i veština koja su tražena na tržištu rada, i to kako kod već zaposlenih tako i prilikom prijema novih radnika (Anketa poslodavaca 2015., 2016. i 2017. godinu). Za oba zanimanja poslodavci su iskazali potrebu za organizovanjem stručnih obuka, pri čemu je u

anketama za 2015. i 2016. godinu iskazana potreba za obukom za kuvara, a u 2017. godini i za pomoćnog kuvara (*ibid.*).

U okviru područja rada *Ekonomija, pravo i administracija* uzorkom je obuhvaćeno ukupno dve stručne obuke sa 49 polaznika i to: obuka za vođenje poslovnih knjiga (47) i obuka za elektronsko poslovanje (2). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 11,4%, kao i rast zaposlenosti za 11,9%. Nešto nepovoljniji položaj na tržištu rada ima grupa zanimanja Ekonomisti kojoj pripadaju sprovedene stručne obuke, tako da je u periodu 2015.-2017. godine evidentiran rast zaposlenosti samo za 9,7%, dok je tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje smanjena za 20,9%. Međutim, uprkos tome rezultati anketa poslodavaca upućuju da su sprovedene stručne obuke iz uzorka bile usmerene na razvijanje znanja i veština koja su tražena na tržištu rada, i to kako kod već zaposlenih tako i prilikom prijema novih radnika (Anketa poslodavaca 2015., 2016. i 2017. godinu). Za razliku od obuke za elektronsko poslovanje za koju je potreba poslodavaca identifikovana u 2015. godini kada je obuka i realizovana, za obuku za vođenje poslovnih knjiga potreba poslodavaca prepoznata je u kontinuitetu sve tri godine. Interesantno je da su vođenje poslovnih knjiga poslodavci prepoznali i kao najučestalije zahtevano posebno znanje i veštinu za zanimanja kao što su računovodstveni stručnjaci, komercijalni tehničari, administrativni i poslovni sekretari, knjigovođe i sl. U prilog tome govori i obrazovna struktura polaznika obuka za vođenje poslovnih knjiga iz uzorka koju su dominantno činili polaznici sa višim i visokim obrazovanjem iz grupe zanimanja Ekonomisti i čiji položaj na tržištu rada u prethodne tri godine uglavnom karakteriše blagi rast zaposlenosti.

U okviru područja rada *Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane* uzorkom je obuhvaćeno ukupno šest različitih stručnih obuka sa 48 polaznika i to: obuka za izradu peciva (20), obuka za izradu proizvoda od voća i povrća (1), obuka za izradu bureka i testanih kora (16), obuka za pekare (2), obuka za baštovana (2) i obuka za proizvodnju sadnog materijala u plastenicima (7). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 16,0%, kao i rast zaposlenosti za 11,9%. U istom periodu evidentirana je veća tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje za 10,9%. U okviru analiziranog područja rada, nešto bolje performanse na tržištu rada ima grupa zanimanja Prerađivači hrane i pića, tako da je rast zaposlenosti za 5,6 procentnih poena veća u odnosu na trendove karakteristične za područje rada. Međutim, uprkos tome, pomoćni pekar i pekar kao zanimanja iz te grupe, koja

su na tržištu rada prepoznata kao deficitarna, beleže trend pada registrovane nezaposlenosti (pomoćni pekar za 20,1%, pekar za 15,0%), ali i tek nešto skromniji rast zaposlenosti sa evidencije (pomoćni pekar za 12,0%, pekar za 10,9%). Da se ne radi o nepostojanju potrebe za zapošljavanjem već o određenoj neusklađenosti na tržištu radne snage, svedoči i trend povećanja tražnje poslodavaca u prethodne tri godine za pomoćnim pekarom za 64,7%, za pekarom za 15,9%, ali i za izrađivačima kora, buregdžijama i sl. za koje postoje iskazane potrebe poslodavaca, ali ne i podatak o njihovom radnom angažovanju. Takođe, podaci ankete poslodavaca ukazuju da su znanja i veštine koja se stiču stručnim obukama iz uzorka tražena na tržištu rada, i to kako kod već zaposlenih tako i prilikom prijema novih radnika (Anketa poslodavaca 2015., 2016. i 2017. godinu). Za razliku od obuke za izradu peciva i obuke za izradu bureka i testanih kora za koje je potreba poslodavaca identifikovana u 2017. godini, odnosno 2016. i 2017. godini, za obuku za pekara potreba poslodavaca prepoznata je u kontinuitetu sve tri analizirane godine. U skladu sa disbalansom u odnosu ponude i potražnje na tržištu rada navedena zanimanja poslodavci svrstavaju u red deficitarnih zanimanja koja prate problemi prilikom zapošljavanja novih radnika. Problemi se ogledaju u nedostatku odgovarajućih znanja i veština, te nedostatku radnog iskustva (*ibid.*), čime se u određenoj meri može objasniti i evidentirani sporiji rast zaposlenosti sa evidencije kod pomoćnog pekara i pekara kao deficitarnih zanimanja. Kada je reč o zanimanjima iz grupe Proizvođači bilja, u prethodne tri godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih za 14,4%, kao i rast zaposlenosti za 13,1%. Posmatrano na nivou pojedinačnih zanimanja srodnih stručnim obukama iz uzorka možemo primetiti da se broj nezaposlenih Pomoćnika cvečara – vrtlara u prethodne tri godine nije značajnije menjao, dok je primetan rast njihove zaposlenosti za čak 36,1%. Interesantno je da su u godinama kada su stručne obuke iz uzorka realizovane, ankete poslodavaca i prognozirale neto pozitivno zapošljavanje u grupi poljoprivrednih zanimanja kao što su baštovani i rasadničari (Anketa poslodavaca 2014. i 2015. godine). Za razliku od toga najnovije ankete prognoziraju negativnu stopu zapošljavanja u grupi poljoprivrednih zanimanja (Anketa poslodavaca 2017. godina).

U okviru područja rada *Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita* uzorkom je obuhvaćena jedna stručna obuka sa 40 polaznika i to: obuka za gerontodomačice (40). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentirano je simbolično smanjenje broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada, uz istovremeni rast zaposlenosti za 17,2%. U istom periodu tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje povećana je za samo 1,8%. Međutim, situacija je značajno drugačija ukoliko je predmet analize pojedinačno zanimanje, odnosno ukoliko posmatrano odnos ponude i potražnje za znanjima i veštinama

gerontodomaćina/ice za koje je i organizovana stručna obuka iz uzorka. Naime, na evidenciji službe za zapošljavanje evidentiran je simboličan broj gerontodomaćina, svega 16 nezaposlenih, dok je broj zaposlenih sa evidencije u 2017. godini bio 15 lica. Istovremeno sa tim broj gerontodomaćina za koji su poslodavci iskazali potrebu preko službe za zapošljavanje u 2017. godini bio je 359, dok je u 2015. i 2016. godini taj broj bio i veći tj. 486 i 428 lica. Uzimajući u obzir disbalans u ponudi i potražnji radne snage, interesantno je da u anketama poslodavaca na vidljiviji način nije identifikovana potreba za navedenim znanjima i veštinama.

U okviru područja rada *Tekstilstvo i kožarstvo* uzorkom je obuhvaćeno ukupno tri različite stručne obuke sa 29 polaznika i to: obuka za šivače u autoindustriji (5), obuka za krojenje i šivenje odeće (22) i obuka za izrađivanje tekstilnih proizvoda za domaćinstvo (2). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 14,6%, kao i rast zaposlenosti za 11,2%. Istovremeno za 14,2% povećana je i tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje. Unutar analiziranog područja rada, nešto bolje performanse na tržištu rada imaju zanimanja iz grupe Proizvođači odeće, kojoj pripadaju neke od sprovedenih stručnih obuka. Međutim, situacija je značajno drugačija ukoliko je predmet analize pojedinačno zanimanje, odnosno ukoliko posmatrano odnos ponude i potražnje za znanjima i veštinama za koje su i organizovane stručne obuke iz uzorka. Tako se kod pomoćnog konfektionara i šivača tekstila može primetiti trend pada registrovane nezaposlenosti za 13,4%, odnosno za 18,1%, ali kada je reč o zaposlenosti, kod šivača tekstila evidentiran je tek blagi porast zaposlenosti za 3,7%, dok je kod pomoćnog konfektionara evidentiran pad zaposlenosti za čitavih 16,2%. Da se ne radi o nepostojanju potrebe za zapošljavanjem svedoče i iskazane potreba poslodavaca za angažovanjem šivača tekstila preko službe za zapošljavanje. Naime, u 2015. i 2016. godini broj traženih šivača tekstila bio je gotovo izjednačen sa brojem nezaposlenih šivača na evidenciji, dok je 2017. godine on bio na nivou polovine ukupnog broja nezaposlenih šivača tekstila. Navedeno upućuje na neusklađenost ponude i potražnje koja može da bude rezultat različitih faktora u smislu uslova rada, teritorijalne neusklađenosti ponude poslova i evidentiranih tražioca zaposlenja te niske mobilnosti radne snage, ali razlog tome možemo naći i u neusklađenosti u domenu znanja i veština. Interesantno je da poslodavci preko službe za zapošljavanje u daleko manjoj meri traže pomoćne konfektionare, ali da iste zapošljavaju, te je moguće da se usled nedostatka odgovarajućeg kadra tj. šivača tekstila, poslodavci opredeljuju za angažovanje i pomoćnih konfektionara, svakako u sve manjoj meri. Potvrdu neusklađenosti potreba tržišta rada daju i rezultati anketa poslodavaca

koji upućuju na kontinuiranu potrebu za stručnim obukama iz oblasti krojenja i šivenja i to na različitim nivoima (Anketa poslodavaca 2015., 2016. i 2017. godinu).

U okviru područja rada *Mašinstvo i obrada metala* uzorkom su obuhvaćene ukupno dve različite stručne obuke sa 18 polaznika i to: obuka za pomoćnog građevinskog limara (5) i obuka za održavanje motora i motornih vozila (13). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 16,4%, kao i rast zaposlenosti za 12,4%. Istovremeno za 14,6% povećana je i tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje. Sličan položaj na tržištu rada imaju i zanimanja iz grupa Mehaničari i mašinisti i Obradivači metala kojima pripadaju sprovedene stručne obuke, s tim da je veći rast zaposlenosti evidentiran kod zanimanja iz grupe Obradivači metala (za 13,9%) nego kod zanimanja iz grupe Mehaničari i mašinisti (9,5%). Posmatrano na nivou zanimanja srodnih stručnim obukama iz uzorka, u poslednje tri godine evidentiran je rast zaposlenosti kod pomoćnog limara za 22,5%, odnosno kod pomoćnika automehaničara za 16,9%, iako je broj zahteva poslodavaca za njihovim angažovanjem preko službe za zapošljavanje u tom periodu bio zanemarljiv. Da su znanja i veštine za koje su organizovane stručne obuke iz uzorka tražene na tržištu rada svedoče i rezultati anketa poslodavaca koje upućuju na potrebu realizacije obuke za građevinskog limara pri čemu su znanja i veštine građevinskog limara prepoznata ne samo kao samostalno zanimanje, već i kao najučestalije zahtevano posebno znanje i veština za druga srodna zanimanja kao što je limar (Anketa poslodavaca 2015. godina).

U okviru područja rada *Saobraćaj* uzorkom je obuhvaćena jedna stručna obuka sa 16 polaznika i to: obuka za viljuškaristu (16). Prema podacima službe za zapošljavanje u periodu 2015-2017. godine evidentiran je trend smanjenja broja registrovanih nezaposlenih sa zanimanjima iz analiziranog područja rada za 17,5%, kao i rast zaposlenosti za 13,3%. U istom periodu tražnja poslodavaca za kandidatima sa zanimanjima iz analiziranog područja rada preko službe za zapošljavanje povećana je za 34,2%. Posmatrano na nivou zanimanja Vozača viljuškara za koji je organizovana stručna obuka, možemo primetiti trend pada registrovane nezaposlenosti za 16,1%, kao i rast zaposlenosti čak za 26,2%. Da se radi o postojanju potrebe za zapošljavanjem svedoče i iskazane potrebe poslodavaca za angažovanjem vozača viljuškara preko službe za zapošljavanje. Naime, u 2015. i 2016. godini broj traženih vozača viljuškara bio je gotovo izjednačen sa brojem nezaposlenih vozača viljuškara, dok je 2017. godine on bio i veći od ukupnog broja nezaposlenih vozača viljuškara. Navedeno upućuje na neusklađenost ponude i potražnje koja može da bude rezultat različitih faktora u smislu uslova rada, teritorijalne neusklađenosti ponude poslova i

evidentiranih tražioca zaposlenja te niske mobilnosti radne snage, ali razlog tome možemo naći i u neusklađenosti u domenu znanja i veština. Potvrdu neusklađenosti potreba tržišta rada daju i rezultati anketa poslodavaca koji upućuju da se radi o znanjima i veštinama koja su izuzetno tražena na tržištu rada, i to kako kod već zaposlenih tako i prilikom prijema novih radnika (Anketa poslodavaca 2015., 2016. i 2017. godinu). U skladu sa disbalansom u odnosu ponude i potražnje na tržištu rada, vozača viljuškara poslodavci svrstavaju u red deficitarnih zanimanja koje prate problemi prilikom zapošljavanja novih radnika. Problemi se ogledaju u nedostatku odgovarajućih znanja i veština, te nedostatku radnog iskustva, shodno čemu poslodavci iskazuju potrebu za odgovarajućim stručnim obukama (*ibid.*). Interesantno je da su znanja i veštine vozača viljuškara poslodavci prepoznali ne samo kao samostalno zanimanje, već i kao najučestalije zahtevano dodatno znanje i veštinu za druga srodna zanimanja kao što su pakeri, magacioneri, jednostavna zanimanja u građevinarstvu i sl.

Uopšteno posmatrajući možemo reći da su stručne obuke iz uzorka bile usmerene na razvijanje znanja i veština koje su tražene na tržištu rada, iako smo svesni da bi korišćenje brojnih drugih grupa podataka i indikatora stanja i kretanja na tržištu rada kao i njihova analiza na regionalnom/lokalnom nivou, mogla da obezbedi kvalitetnije sagledavanje usaglašenosti ponude i potražnje za znanjima i veštinama na tržištu rada. Međutim, bez obzira na sve, jasno je da tržište rada karakteriše jaz između ponude i potražnje u smislu potrebnih znanja, veština i kompetencija koji se dodatno produbljuje sa brzim tehnološkim promenama, sa prodorom informaciono - komunikacionih tehnologija, zaokretom u pravcu fleksibilnijih oblika radnog angažovanja i nepunog radnog vremena i sl. Međutim, uprkos saznanju da je kompetentnost radne snage jedan od ključnih faktora za uspešnu tranziciju između poslova i iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti, pitanje na koje odgovor nekako izostaje jeste koja su to znanja, veštine i kompetencije koja su tražena na tržištu rada Republike Srbije. Administrativno praćenje priliva i odliva nezaposlenih sa određenim zanimanjem sa evidencije u referentnom periodu, ili izlistavanje stručnih i posebnih znanja, ili izlistavanje stručnih obuka za koje poslodavci sugerišu da su u deficitu na tržištu, ne obezbeđuje dovoljno kvalitetne podatke o stanju na tržištu rada u pogledu nedostajućih znanja i veština. Otvoreno je pitanje do kakvih podataka i možemo doći budući da do sada u Republici Srbiji nije uspostavljen kvalitetan sistem praćenja promena u svetu rada, te je u praksi prisutno samo administrativno ažuriranje liste zanimanja i njihovo šifriranje. Rezultat toga je nepostojanje ažurne slike tržišta rada u pogledu poslova/zanimanja na kojima ljudi rade, zadacima koje izvršavaju, vrste opreme koju koriste, tipičnog radnog okruženja u kom rade i uslova rada, poželjnih karakteristika, stavova i obrazaca ponašanja, znanja, veština i kompetencija potrebnih za njihovo uspešno obavljanje, odnosno koja pojedinca čine

kompetentnim na tržištu rada i sl. Bez postojanja navedenih podataka (i još mnogih drugih) tj. standarda zanimanja kao osnovnog instrumenta povezivanja sveta rada i sveta obrazovanja, sistem obrazovanja je prinuđen da na osnovu naziva zanimanja/stručne obuke „pretpostavi“ opise i zahteve poslova kod poslodavaca tj. na tržišta rada, te projektuje „verovatne“ potrebe poslodavaca za znanjima, veštinama i kompetencijama, te iste operacionalizuje u ishode učenja i nastavne kurikulume. Međutim, standardi zanimanja nisu samo značajni za sistem obrazovanja i obučavanja, već i za pružanje usluga karijernog vođenja i savetovanja, za izbor profesije, prekvalifikacije, usavršavanja i sl. Opravdano se može postaviti pitanje relevantnosti pružanih informacija i kvaliteta savetovanja o uključivanju u program stručne obuke bez kvalitetnih informacija o poslovima na tržištu rada, uslovima u kojima rade, karijernim mogućnostima za dalje obrazovanje i sl. Nepostojanje standarda zanimanja još je „vidljivije“ u savremenom i dinamičnom svetu rada koji karakterišu brze promene u pravcu kreiranja novih zanimanja/poslova, gašenja starih, redizajna radnih mesta i sl. kada je potrebna brza obrazovna reakcija u cilju zadovoljenja potreba poslodavaca i tržišta rada za znanjima i veštinama. Stoga se kao prioritetni društveni zadatak nameće uspostavljanje kvalitetnog sistema praćenja promena u svetu rada, te razvoj standarda zanimanja i na njemu zasnovanih standarda kvalifikacija, kako bi sintagma „tržišno relevantne kvalifikacije“ umesto „opšteg mesta“ u stručnoj literaturi dobila svoj pravi smisao.

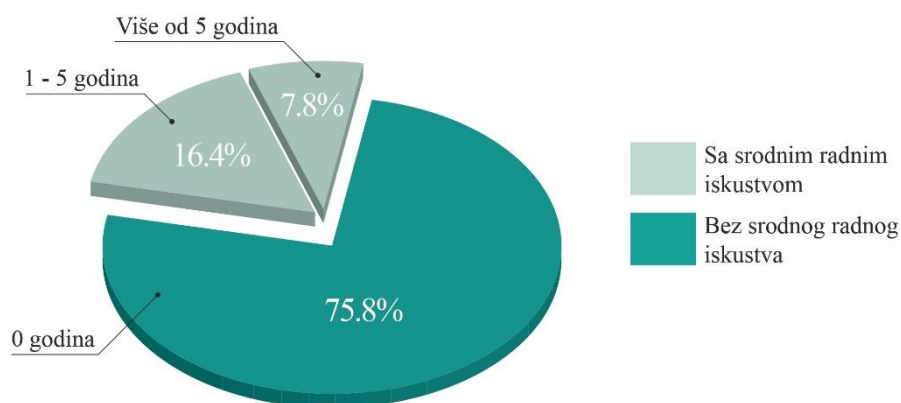
4. Andragoške karakteristike polaznika

Andragoške karakteristike polaznika razmatrane su kroz srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje se organizuje obuka, srodnost kvalifikacija polaznika stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje se organizuje obuka kao i motiva polaznika za uključivanje u stručnu obuku.

4.1 Srodnost radnog iskustva sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka

Kada je reč o srodnosti radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje se organizuje stručna obuka, možemo reći da uprkos tome što su polaznici iz uzorka prosečno imali oko šest godina radnog iskustva, prosečno radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci daleko je manje i iznosi $M = (1,26 \pm 3,153)$ godina. Među polaznicima iz uzorka bilo je pojedinaca bez radnog iskustva srodnog stručnoj obuci koju su pohađali, kao i onih koji su do 25 godina radili na poslovima koji su isti ili slični stručnoj obuci koju su pohađali.

Grafikon br. 12: Dužina radnog iskustva srodnog stručnoj obuci



Interesantno je da većina polaznika iz uzorka (75,8%) nije imala radno iskustvo srodno poslovima za koje su se obučavali, iako je oko 2/3 od ukupnog broja polaznika iz uzorka imalo neko radno iskustvo. Od polaznika koji su imali radno iskustvo, njih 24,2% radilo je na istim ili sličnim poslovima za koje su se obučavali, pri čemu je 16,4% njih te poslove radilo u trajanju do 5 godina, a 7,8% njih u trajanju preko 5 godina. Posmatrano na nivou pojedinačne stručne obuke, najveći broj polaznika koji su radili na istim ili sličnim poslovima za koje su se obučavali pohađali su obuke za vođenje poslovnih knjiga (53,2%), obuke za viljuškariste (43,8%), obuke za izradu peciva (35,0%) i obuke za jednostavne keramičarske radove (28,6%), pri čemu su kod obuke za vođenje poslovnih knjiga i obuke za viljuškariste gotovo ravnopravno zastupljene kategorije polaznika od 1-5 i sa preko 5 godina radnog iskustva srodnog obuci koje su pohađali.

Posmatrano u odnosu na socio-demografske karakteristike, polaznici su u velikoj meri ujednačeni kada je u pitanju srodnost radnog iskustva sa stručnim obukama koje su pohađali. Nema razlika između muškaraca i žena po srodnosti radnog iskustva. Kada je o nivou obrazovanja reč, polaznici sa višim i visokim obrazovanjem u najvećoj meri su imali radno iskustvo srodno stručnoj obuci koju su pohađali (38,1%), zatim slede polaznici sa srednjim obrazovanjem (29,6%) i na kraju polaznici bez kvalifikacija (14,0%). Kada je reč o godinama života polaznika i dužini njihovog ukupnog radnog iskustva, shodno očekivanjima, radno iskustvo srodno stručnoj obuci koju su pohađali u većoj meri imaju stariji polaznici, odnosno oni sa više ukupnog radnog iskustva. Tako da radno iskustvo srodno stručnoj obuci koju su pohađali u najvećoj meri imaju polaznici iz kategorije 46+ (40,5%), zatim polaznici iz kategorije 31-45 godina (25,2%), dok je najmanje njih u kategoriji mladih do 30 godina

(11,9%). Slično tome, polaznici sa ukupnim radnim iskustvom u trajanju od 6-10 godina (48,0%) i 10 i više godina (47,5%) u većoj meri imaju radno iskustvo srodno stručnoj obuci koju su pohađali u odnosu na kategoriju polaznika sa iskustvom u trajanju 1 do 5 godina (28,8%).

Uopšteno posmatrajući možemo reći da se visokoobrazovani i polaznici koji su u zrelijoj životnoj dobi, odnosno sa dužim radnim iskustvom u najvećoj meri prilagođavaju na nove zahteve na tržištu rada putem stručnog usavršavanja, pre nego sticanjem znanja i veština u novom području rada i vraćanjem na novi profesionalni početak. Takvo rešavanje svog radnog statusa možemo da posmatramo kao konstruktivnu karijernu odluku usmerenu na unapređivanje zapošljivosti i prevazilaženje barijera u domenu ličnih kompetencija sa kojima su tražioci posla mogli da se suočavaju.

Za razliku od njih, većina polaznika iz uzorka opredelila se za zaokret u karijeri i na stručne obuke gledaju kao na instrument za sticanje znanja i veština i to u oblastima u kojima većina njih nije imala nikakvo srodno radno iskustvo. Deo njih bio je iz redova mladih koji u najvećoj meri nemaju radnog iskustva (a često ni kvalifikacije), te je svako obučavanje za njih novo profesionalno iskustvo. Za razliku od njih, od 2/3 polaznika koliko ih je imalo neko radno iskustvo, njih 75,8% se obučavalo za rad na potpuno različitim poslovima u odnosu na prethodno radno iskustvo, ne samo na nivou grupe zanimanja, već i područja rada. Obučavali su se za rad na potpuno novim poslovima i radnim zadacima, za korišćenje drugačijih sredstava za rad (mašine, alati, pribori, instrumenti i sl.) od onih koje su imali u svom prethodnom iskustvu, drugačijih materijala sa kojima rade i za rad u drugačijim uslovima (mesto rada, i radna okolina, položaj tela pri radu, ritam rada i sl.). Iako se obezbeđivanje horizontalne pokretljivosti radne snage u kratkom roku razume kao jedna od snaga stručnih obuka, postavlja se pitanje opravdanosti takvih karijernih odluka koje za rezultat imaju isporuku "odraslih pripravnika" na tržište rada koji mogu da konkurišu samo na početnička radna mesta.

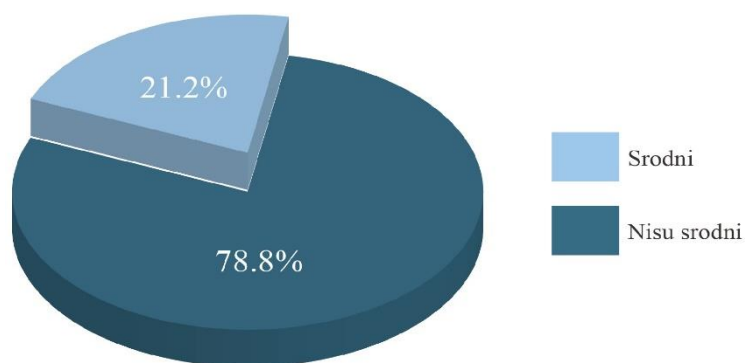
Prethodni rezultat možemo analizirati kao posledicu neadekvatne usluge karijernog vođenja i savetovanja, posebno u delu koji se odnosi na povezivanje pojedinca sa potrebama tržišta rada, budući da polaznici nisu imali relevantnog radnog iskustva niti referentnog okvira za donošenje profesionalnih odluka. U skladu sa tim posebni izazovi postavljeni su i ispred stručnih obuka koji se ogledaju u zahtevu da u kratkom roku polaznika bez relevantnog radnog iskustva osposobe za rad na novim poslovima. Takođe, po završetku stručne obuke posebni izazovi postavljeni su i za uslugu karijernog vođenja i savetovanja. Zaokret u karijeri

sa sobom nosi i upoznavanje sa “novim” poslodavcima, njihovim procedurama za regrutovanje i selekciju, njihovim preferencijama u vezi sa izborom kandidata, kanalima za obezbeđivanje kadrova, zatim uspostavljanje novih profesionalnih mreža kontakata i sl. Lošije ocene kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja po završetku obuke upućuju da polaznici nisu informisani o novim karijernim mogućnostima, tj. nisu dobili očekivanu stručnu podršku u planiranju karijere u skladu sa novim stručnim kompetencijama, što svedoči o značajnom prostoru za unapređivanje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, a samim tim i kvaliteta stručnih obuka.

4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka

Prema formalnom obrazovanju tj. stečenim kvalifikacijama polaznici iz uzorka mogu se razvrstati u 44 različitih grupa zanimanja, odnosno 17 različitih područja rada. Jedina dva područja rada koja uzorkom nisu obuhvaćena su Fizička kultura i sport i Društveno-humanističko područje. Sa druge strane uzorkom su obuhvaćene 24 različite stručne obuke koje su razvrstane u 13 različitih grupa zanimanja, odnosno u osam različitih područja rada. Disbalans u broju područja rada ukazuje da je veliki broj polaznika sticao stručna znanja i veštine iz potpuno nove oblasti rada, što potvrđuje podatak da je od ukupnog broja ispitanika iz uzorka, njih, čak 78,8% pohađalo stručne obuke koje nisu srodne njihovom formalnom obrazovanju tj. stečenim kvalifikacijama, ni na nivou grupe zanimanja ni područja rada. Navedeno upućuje da većina polaznika stručnih obuka nije imala nikakvih predznanja stečenih formalnim obrazovanjem iz oblasti za koju su se obučavali, odnosno da su se opredelili za obavljanje potpuno novih poslova i radnih zadataka, koji podrazumevaju korišćenje drugačijih sredstava za rad, drugačijih materijala i uslova rada i dr. Raznovrsnost ulaznih kvalifikacija polaznika, reflektuje se i na veliku heterogenost obrazovne grupe, što postavlja visoke zahteve za obezbeđivanjem kvaliteta obučavanja.

Grafikon br. 13: Srodnost formalnog obrazovanja polaznika i stručnih obuka



Kada je reč o polaznicima stručnih obuka iz uzorka koji imaju kvalifikacije srodne pohađanim stručnim obukama, njih je u uzorku 21,2%, pri čemu je kod njih 16,6% srodnost bila na nivou grupe zanimanja, a kod 4,6% polaznika na nivou područja rada. Posmatrano na nivou pojedinačne stručne obuke, najveći broj polaznika sa kvalifikacijama srodnim poslovima za koje su se obučavali pohađali su obuke za vođenje poslovnih knjiga (83,0%), obuke za izradu bureka u testanih kora (31,3%), obuke za održavanje motora i motornih vozila (23,1%) i obuke za viljuškariste (18,8%), pri čemu je srodnost u najvećoj meri bila na nivou grupe zanimanja.

Posmatrano u odnosu na socio-demografske karakteristike, polaznici su u velikoj meri ujednačeni kada je u pitanju srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje su se obučavali. I kod muškaraca i kod žena kvalifikacije stečene formalnim obrazovanjem najvećim delom nisu bile srodne stručnim obukama koje su pohađali, ni na nivou grupe zanimanja (81,2% muškarci i 76,3% žene), ni na nivou područja rada (83,1% muškarci i 75,7% žene). Kada je o starosnoj strukturi reč, sve starosne kategorije ispitanika dominantno pripadaju kategoriji onih čije kvalifikacije stečene formalnim obrazovanjem nisu bile srodne stručnim obukama koje su pohađali. Međutim, mala razlika postoji između ispitanika starosti do 30 i preko 30. godine života. Kod grupe starije od 30 godina čak preko 80,0% ispitanika je pohađalo stručne obuke koje nisu srodne njihovim stečenim formalnim kvalifikacijama ni na nivou grupe zanimanja, ni na nivou područja rada. Za razliku od njih, kod mladih do 30 godina starosti, ovaj procenat iznosi 71,6%, što znači da je 28,4% mladih pohađalo je stručnu obuku srodnu prethodno stečenim kvalifikacijama.

Velika procentualna zastupljenost ispitanika u kategoriji onih koji su pohađali stručne obuke koje nisu srodne njihovim formalnim kvalifikacijama primetna je i kada analiziramo dužinu radnog iskustva polaznika i ona se kreće od 76% kod polaznika bez radnog iskustva, pa do 83,1%, kod polaznika sa 10 i više godina radnog iskustva.

Situacija je značajno drugačija kada se radi o obrazovnoj strukturi uzorka. Naime, ukoliko izuzmemo kategoriju polaznika sa završenom osnovnom školom koji su pohađali stručne obuke koje nisu srodne njihovim formalnim kvalifikacijama, budući da iste nemaju, primetno je da postoje izvesne razlike između kategorije ispitanika sa srednjom i sa višim i visokim obrazovanjem. Dok je samo 23,0% ispitanika sa srednjim obrazovanjem pohađalo stručne obuke koje su srodne njihovim formalnim kvalifikacijama, ispitanici sa višim i visokim obrazovanjem dominantno su pohađali stručne obuke koje su srodne njihovim kvalifikacijama i to kako na nivou grupe zanimanja (61,9%), tako i na nivou područja rada (64,3%).

Uopšteno posmatrajući možemo reći da većina polaznika iz uzorka na stručne obuke gleda kao na instrument sticanja znanja i veština i to u oblastima u kojima većina njih nije imala nikakvo srodno radno iskustvo, niti relevantne formalne kvalifikacije. Dok su se polaznici sa srednjim obrazovanjem iz uzorka opredelili za promenu karijere, visokoobrazovani polaznici su u najvećoj meri pohađali stručne obuke srodne njihovom prethodnom radnom iskustvu i prethodno stečenim formalnim kvalifikacijama. To dodatno potvrđuje da se visokoobrazovani na nove zahteve na tržištu rada u najvećoj meri prilagođavaju putem stručnog usavršavanja, unapređivanja postojećeg seta kompetencija, pre nego vraćanja na novi profesionalni početak.

Kada je o mladima reč, oni su, takođe, u većoj meri od ostalih analiziranih kategorija pohađali stručne obuke srodne stečenim formalnim kvalifikacijama. Srodnost stručnih obuka i stečenih kvalifikacija kod mladih mogla bi se objasniti malom vremenskom distancom od završetka formalnog obrazovanja. Željom da se dalje profesionalno usavršavaju u oblastima za koje su već stekli stručne kvalifikacije, kao i odsustvom relevantnog radnog iskustva. Za razliku od njih, polaznici sa 46 i više godina života i sa 10 i više godina radnog iskustva svoj dalji karijerni razvoj u većoj meri vezuju za korpus kompetencija stečenih kroz radni vek, pre nego za formalno stečene kvalifikacije.

Posmatrano iz ugla položaja na tržištu rada posebno je interesantna kategorija polaznika sa završenim srednjim obrazovanjem, budući da je najveći procenat njih pohađao stručne obuke koje nisu srodne njihovom prethodnom radnom iskustvu, ni stečenim kvalifikacijama. Analizirajući strukturu uzorka polaznika sa srednjim obrazovanjem možemo primetiti da se radi o heterogenoj kategoriji čiji karijerni razvoj karakterišu tranzicije između poslova, ali i da se posle određenog perioda radnog angažovanja vraćaju na tržište rada. To

može da ukaže na problem stabilnosti njihove zaposlenosti, odnosno manjoj zastupljenost ugovora na neodređeno vreme.

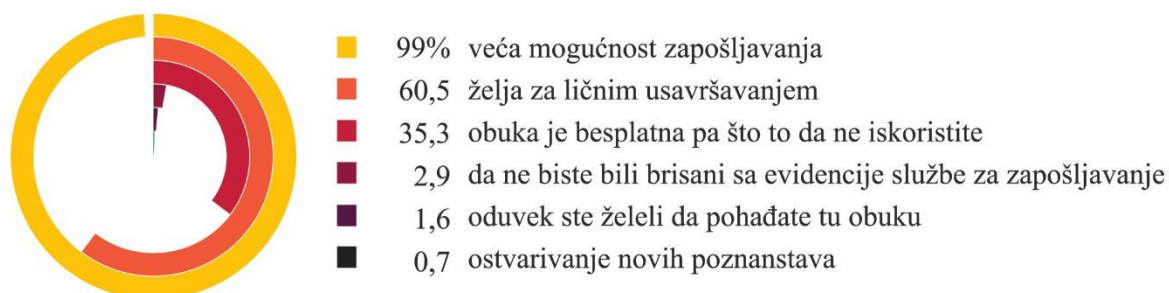
Takođe, interesantno je da su se polaznici sa srednjim obrazovanjem dominantno opredeljivali za promenu karijere, ne samo u smislu područja rada, već i za promenu u pogledu složenosti poslova. Oni su se u većoj meri obučavali za jednostavnije poslove u odnosu na nivo svojih stečenih kvalifikacija, iako nisu imali radno iskustvo ni kvalifikacije koje su bile srodne izabranoj stručnoj obuci. Navedeno se može posmatrati i kao njihov karijerni “izbor”, koji je posledica dugoročne nezaposlenosti i zastarevanja znanja i veština, zbog čega bivaju “istisnuti” na jednostavnije poslove na tržištu rada.

Dobijene podatke ne možemo tumačiti nezavisno od kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, posebno u delu koji se odnosi na povezivanje pojedinca sa potrebama tržišta rada, odnosno procene “udaljenosti” pojedinca od tržišta rada, te definisanja vrste i nivoa podrške pojedincu da nađe zaposlenje. Takođe, lošije ocene kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja po završetku obuke upućuju na zaključak da polaznici nisu dobili očekivanu stručnu podršku u planiranju karijere u skladu sa novim stručnim kompetencijama, što svedoči o značajnom prostoru za unapređivanje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, a samim tim i kvaliteta stručnih obuka.

4.3 Motivi polaznika za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku

Upitnikom je proveravana zastupljenost različitih motiva za pohađanje stručnih obuka na osnovu čega je dobijena sledeća distribucija:

Grafikon br. 14: Motivi polaznika za uključivanje u stručnu obuku



**Zbir procenata ne daje 100% jer su ispitanici imali mogućnost višestrukog izbora*

Uopšteno posmatrajući možemo reći da je dominantan cilj polaznika bio zapošljavanje, a da su stručne obuke bile instrument za ostvarivanje tog cilja. Moglo bi se reći da su stručne obuke stavljene u funkciju integracije polaznika u svet rada, odnosno njihovu uspešnu tranziciju između poslova i iz statusa nezaposlenosti u status zaposlenosti. Povezivanje sveta rada i sveta obrazovanja kroz programe obuka nije novo budući da se na svet rada posmatra kao na generator obrazovanja i obučavanja, što potvrđuju i rezultati anketa koji ukazuju da je najveći broj programa neformalnog obrazovanja u kojima učestvuju odrasli u vezi sa poslom (Anketa o obrazovanju odraslih, 2011).

U velikoj meri izražena frekventnost motiva za zapošljavanjem obavezuje da se i druga dva zastupljena motiva za pohađanjem stručnih obuka analiziraju u tom kontekstu. Tako da želju za ličnim usavršavanjem takođe možemo analizirati kao želju za sticanjem stručnih znanja i veština usklađenih sa potrebama lokalnog tržišta rada kako bi se ne samo obezbedio lični razvoj, već i veća konkurentnost kod poslodavaca kao i komparativna prednost u odnosu na druge tražioce posla. Prema rezultatima istraživanja, u skladu sa očekivanjima, u najvećoj meri želju za ličnim usavršavanjem iskazali su visokoobrazovani, kao i mladi do 30 godina (65,1%) i polaznici iz kategorije 31-45 godina (60,2%). Interesantno je da se dominantno radi o polaznicima koji su u potrazi za poslom između 1-5 godina, dok nešto manje njih posao traži do jedne godine, te bi se želja za ličnim usavršavanjem mogla objasniti i realnijim sagledavanjem svog položaja na tržištu rada, posebno u domenu nedostajućih znanja i veština u odnosu na druge tražioce posla i zahteve poslodavaca, nakon godinu dana neuspešnog traženja posla. U tom kontekstu, rešavanje položaja na tržištu rada kroz prethodno obučavanje, može se posmatrati kao konstruktivna karijerna odluka usmerena na prevazilaženje barijera u domenu ličnih kompetencija sa kojima se tražioci posla prilikom traženja posla suočavaju.

Sa druge strane 35,3% polaznika iz uzorka kao razlog za uključivanje u stručnu obuku, pored zapošljavanja, izrazili su i mogućnost besplatnog pohađanja obuke. Prema rezultatima istraživanja radi se o polaznicima sa 46 i više godina (44,6%), koji imaju 10 i više godina radnog iskustva (40,7%) i koji posao traže duže od 5 godina (54,3%). Uzimajući u obzir opisanu strukturu polaznika, analizirani motiv za pohađanje stručne obuke može se posmatrati u kontekstu dugoročne finansijske iscrpljenosti tražioca posla, odnosno da oni žele da se zaposle, ali da iz ekonomskih razloga nisu u prilici da snose bilo kakve troškove stručne obuke, te da istu ne bi pohađali da nije u celosti besplatna. Sa druge strane otvorena je mogućnost da su stručne obuke bile u funkciji popunjavanja slobodnog vremena tokom višegodišnje nezaposlenosti, da su polaznici iz analizirane kategorije pohađali obuke zato što su besplatne tj. dostupne, bez jasnog karijernog plana za traženje posla po završetku obuke.

Svoj doprinos tome u određenoj meri ima i (lošije ocenjen) kvalitet pružene usluge karijernog vođenja i savetovanja, što je rezultiralo uključivanjem u stručne obuke i onih koji posao traže i duže od 10 godina, za koje se opravdano može postaviti pitanje da li je kratka obrazovna intervencija odgovarajuća za rešavanje njihovog statusa na tržištu rada.

Struktura polaznika iz uzorka, posmatrana iz perspektive srodnosti radnog iskustva i stečenih kvalifikacija sa pohađanih stručnim obukama, te motiva za pohađanje stručne obuke potvrđuje da je stručna savetodavna podrška u vidu povezivanja pojedinca sa potrebama tržišta rada u velikoj meri izostala i to u svim fazama realizacije stručne obuke. Uključivanje u mere APTR, odnosno donošenje odluke o rešavanju problema nezaposlenosti kroz prethodno obučavanje, u velikoj meri nije bilo zasnovano na uvažavanju ključnih resursa pojedinca kao što su stečene kvalifikacije, radno iskustvo i motivi polaznika, koji ujedno predstavljaju jedne od najznačajnijih determinanti u procesu procene zapošljivosti i procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada. To je rezultiralo preorijentisanjem preko 70% polaznika iz uzorka u oblasti rada koje su potpuno različite u odnosu na njihov dotadašnji korpus kompetencija, odnosno isporukom „odraslih pripravnika“ na tržište rada koji mogu da konkurišu samo na početnička radna mesta. Iako se horizontalna pokretljivost radne snage razume kao jedna od snaga i vrednosti stručnih obuka, postavlja se pitanje da li su kratkotrajne obrazovne intervencije univerzalni recept za sve tranzicije na tržištu rada uključujući i one koje podrazumevaju potpune zaokrete u karijeri.

POLOŽAJ POJEDINCA NA TRŽIŠTU RADA PO ZAVRŠETKU KRATKOTRAJNE STRUČNE OBUKE

1. Zapošljivost polaznika po završetku kratkotrajne stručne obuke

Da bismo utvrdili da li svih osam pitanja iz subskele za prikupljanje podataka o zapošljivosti polaznika pokrivaju jedinstven prostor, sproveli smo faktorsku analizu. Preduslov sprovođenja faktorizacije je da je Kaiser-Meyer-Olkin koeficijent adekvatnosti veći od 0,6 i da je statistički značajan. Oba preduslova su ispunjena, te je faktorska analiza opravdana.

Tabela br. 7: Kajzer Majer Oklin i Bartletov test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,913	
Approx. Chi-Square	1382,388	
Bartlett's Test of Sphericity	df	28
	p	0,000

Utvrđivanje latentne strukture prostora upitnika, odnosno provera dimenzionalnosti upitnika realizovana je primenom analize glavnih komponenti. Kao metodu rotacije izabrali smo *Direct Oblimin* rotaciju. Polazeći od Kaiser-Guttmanovog kriterija da treba zadržati faktore sa svojstvenom vrednošću većom od 1, analizom glavnih komponenti ekstrahovan je jedan faktor. Međutim, Kajzerov kriterijum nekada kritikuju da zadržava previše faktora. Iz tog razloga faktorsku strukturu proverili smo i dijagramom prevoja (screeplot). Dijagram predočava manji nagib krivulje nakon prve glavne komponente, svojstvene vrednosti se smanjuju, pa se prema ovom kriteriju zadržava jedna glavna komponenta. Na osnovu Kaiser-Guttmanovog kriterija i dodatnog izračunavanja dijagrama prevoja (screeplot) ekstrahovan je jedan faktor, odnosno oba kriterijuma ekstrahovanja broja faktora pokazuju su da se svi ajtemi grupišu u jedan faktor. Ovaj faktor objašnjava 61,51% varijanse. Svi ajtemi imaju visoka faktorska zasićenja, te možemo reći da je Zapošljivost homogeni indeks koga čine osam ajtema.

Tabela br. 8: Faktorska opterećenja za ekstrahovani faktor

	Faktor
	1
	0,830
	0,815
	0,803
Zapošljivost	0,802
	0,786
	0,783
	0,745
	0,704

Iako brojni autori ukazuju da je zapošljivost potrebno istraživati kao interakciju između pojedinca i drugih aktera i uslova na tržištu rada (Hillage & Pollard, 1998; McQuaid & Lindsay, 2005; Brown *et al.*, 2003; Lindsay *et al.*, 2003) za potrebe ovog istraživanja mi smo se opredelili za pristup zapošljivosti koji je orijentisan na pojedinca. Saglasno tome u interpretativnom smislu, zapošljivost polaznika stručnih obuka operacionalizovana je kroz stečena znanja, veština i kompetencije, njihovu prepoznatljivost i traženost na tržištu rada kao i kroz motivisanost polaznika da rade poslove za koje su se obučavali. Interesantno je da je u stručnoj literaturi kao posebna dimenzija kvaliteta obrazovanja identifikovan kurikulum, koji, na način kako je operacionalizovan, korespondira sa konceptom zapošljivosti (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). Istraživači su istakli potrebu povezanosti kurikuluma sa potrebama tržišta rada, odnosno obezbeđivanja tržišno relevantnih znanja i veština, ali i generičkih i socijalnih veština koje su osnova uspešnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja (*ibid.*).

Zapošljivost polaznika merena je kroz indeks zapošljivosti. Ovaj indeks predstavlja prosečan skor ispitanika na osam pitanja. Ispitanici su imali zadatak da odrede stepen slaganja sa ovih osam ajtema na petostepenoj skali Likertovog tipa, tako da se teorijski minimum i maksimum kreću od 1 do 5 (kao i ajtemi koji čine ovaj indeks).

Tabela br. 9: Prosečne ostvarene vrednosti na indeksu zapošljivosti

	N	Min	Max	M	SD
Zapošljivost polaznika po završetku obuke (indeks)	306	1,25	5,00	3,732	0,789

N-broj ispitanika; Min-minimalna vrednost na uzorku; Max-maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija;

Kao što se vidi iz Tabele br.9 indeks zapošljivosti je relativno visok ($M=3,732\pm 0,789$), što ukazuje da su polaznici sa pohađanjem stručnih obuka u velikoj meri percipiraju da su postali zapošljiviji, odnosno konkurentniji na tržištu rada. Procena zapošljivosti polaznika dobija na kvalitetu ukoliko analiziramo prosečne vrednosti dobijene na nivou pojedinačnih ajtema.

Tabela br. 10: Prosečne ostvarene vrednosti na ajtemima koji se odnose na zapošljivost polaznika

	N	Min	Max	M	SD
Sa znanjima i veštinama stečenim na obuci imate veće šanse da se zaposlite	306	1,00	5,00	3,72	1,08
Nakon obuke imate dovoljno znanja i veština da odmah samostalno obavljate poslove za koje ste se obučavali	306	1,00	5,00	3,00	1,11
Tokom obuke unapredili ste svoje komunikacione veštine, preduzumljivost, veštine rešavanja problema i sl.	306	1,00	5,00	3,71	1,00
Nakon obuke želite da se zaposlite na poslovima za koje ste se obučavali	306	1,00	5,00	4,24	0,91
Na kraju obuke dobili ste sertifikat koji je priznat od strane poslodavaca	306	2,00	5,00	4,37	0,71
Znanja i veštine koje se stiču obukom traženi su na tržištu i vode do posla	306	1,00	5,00	3,34	1,06
Nakon obuke mnogo ste sigurniji u sebe prilikom traženja posla	306	1,00	5,00	3,74	1,03
Sav trud koji ste uložili u pohađanje obuke i učenje se na kraju isplatio jer ste dobili „zanat u rukama“	306	1,00	5,00	3,69	1,01

N-broj ispitanika; Min-minimalna vrednost na uzorku; Max-maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija;

Posmatrano na nivou pojedinačnih ajtema, od svih ajtema, polaznici su najlošije ocenili ajtem koji se odnosi na stručnu osposobljenost nakon završetka obuke, odnosno ajtem *Nakon obuke imate dovoljno znanja i veština da odmah samostalno obavljate poslove za koje ste se obučavali* ($M=3,00\pm 1,11$). Navedeno upućuje da polaznici procenjuju da po završetku u velikoj meri nisu kompetentni da odmah samostalno obavljaju poslove za koje su se obučavali, odnosno da nemaju odgovarajući nivo razvijenosti stručnih kompetencija koji bi im omogućio brzu integraciju u svet rada. Da polaznici nisu dobili očekivanu kompetentnost upućuje nas i ocena polaznika na ajtemu *Sav trud koji ste uložili u pohađanje obuke i učenje se na kraju isplatio jer ste dobili „zanat u rukama“* ($M=3,69\pm 1,01$). Iako je ocena nešto povoljnija, ona i dalje upućuje na nedovoljan nivo razvijenosti stručnih kompetencija. Ocene polaznika sugerisu da proces stručnog osposobljavanja nije rezultirao razvijanjem stručnih kompetencija na nivou samostalnog rada na poslovima za koje su se obučavali, što može da predstavlja ozbiljnu barijeru prilikom konkurisanja za posao. U odnosu na stručne kompetencije, nešto bolje ocenjeno je unapređivanje „mekih veština“ tokom stručne obuke ($M=3,71\pm 1,00$) koje zajedno sa stručnim kompetencijama doprinose konkurentnosti, odnosno zapošljivosti pojedinca.

Kada je reč o novim poslovnim šansama, polaznici su ocenili da nakon završetka obuke u određenoj meri imaju veće šanse da se zaposle ($M=3,72\pm 1,08$), ali da stečena znanja i veštine nisu mnogo tražena na lokalnom tržištu rada ($M=3,34\pm 1,06$). Navedeno može da upućuje da sprovedene stručne obuke nisu bile zasnovane na potrebama lokalnog tržišta rada, iako posmatrano na nivou Republike Srbije analize ukazuju da se radi o znanjima i veštinama koja su deficitarna. Sa druge strane ocene polaznika mogu da budu rezultat nedovoljne stručne savetodavne podrške nakon završetka obuke, te da se ne radi o nepostojanju potrebe za zapošljavanjem, već o nedovoljnoj informisanosti polaznika o traženim znanjima i veštinama na lokalnom tržištu rada kao i načinima regrutacije.

Interesantno je da su svoju bolju pozicioniranost na tržištu rada, odnosno otvaranje novih perspektiva za zadržavanje/promenu/nalaženje posla polaznici videli kroz dobijanje sertifikata nakon završene obuke ($M=4,37\pm 0,71$) kao formalne verifikacije pohadane stručne obuke i stečenih stručnih kompetencija, kojim se obezbeđuje prohodnost kod poslodavaca. Ocene bi možda bile i veće da su umesto internih sertifikata službe za zapošljavanje polaznici dobili javne isprave izdate od strane javno priznatih organizatora obrazovanja odraslih, dakle akreditovanih ustanova za obrazovanje odraslih, koje bi obezbedile horizontalnu i vertikalnu pokretljivost polaznika u svetu rada, ali i kroz sistem obrazovanja. Na važnost socijalne „vidljivosti“ ishoda obrazovanja ukazuju brojni autori i svrstavaju je u posebnu dimenziju kvaliteta obrazovanja (LeBlanc & Nguyen, 1997; Joseph & Joseph, 1997; Gatfield et al., 1999; Abdullah, 2006; Angell et al., 2008; Jain et al., 2013). Autori ističu da bi ishod obrazovanja trebalo da bude „čitljiv“ socijalnoj sredini, poslodavcima, da omogućava integraciju u svet rada, mobilnost između sveta rada i obrazovanja kao i da otvara nove karijerne mogućnosti. Potreba da ishod obrazovanja bude prepoznatljiv i da pruža karijerne mogućnosti prepoznali su i istraživači obuka kao mere aktivne politike tržišta rada (Martin & Grubb, 2001). Taj zahtev dodatno je izražen kod neformalnog obrazovanja, naročito u obrazovnim sistemima gde nije uređena oblast sticanja javnih isprava nakon završetka obrazovnog programa, a samim tim je i ograničen karijerni razvoj pojedinca koji taj program završi.

Takođe, nakon završetka obuke polaznici su visokomotivisani da rade na poslovima za koje su se obučavali ($M=4,24\pm 0,91$), kao što su u određenoj meri i sigurniji u sebe prilikom traženja posla ($M=3,74\pm 1,03$). Ocene polaznika su u skladu sa brojnim istraživanjima koja ukazuju da su nakon obrazovne intervencije polaznici bili psihološki osnaženiji, percipirali su da su bolje pozicionirani na tržištu rada, da su im se otvorile nove perspektive za zadržavanje/promenu/nalaženje posla, drugim rečima obrazovno iskustvo doprinelo je da

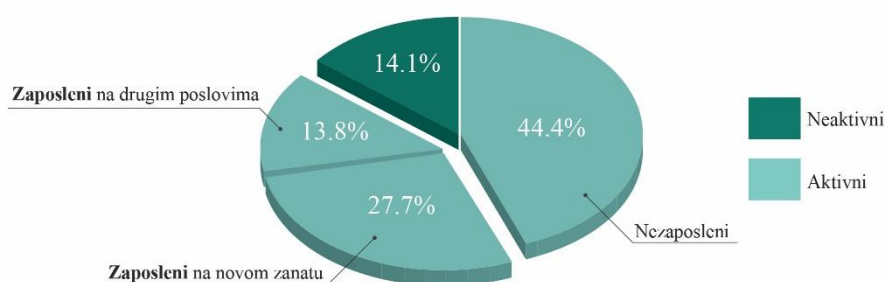
polaznici bolje ocenjuju svoju globalnu životnu situaciju i lično blagostanje (Bonin & Rinne, 2006; Follow-up survey of the graduated FEEA participants, 2013; Marjanović, 2015; Pejatović, 2007).

Uopšteno posmatrajući možemo reći da je zapošljivost u velikoj meri objašnjena upravo percepcijom polaznika o svojoj boljoj pozicioniranosti na tržištu rada kroz dobijanje sertifikata nakon završene obuke kojim se obezbeđuje prohodnost kod poslodavaca i spremnošću da rade na poslovima za koje su se obučavali, pre nego razvijenim stručnim znanjima i veštinama. Uvažavajući značaj koji kompetentnost ima za integraciju na tržište rada evidentno je da, uprkos relativno visokom indeksu zapošljivosti, postoji značajan prostor za unapređivanje kvaliteta stručnih obuka budući da za zapošljavanje i rast zaposlenosti nisu dovoljna samo slobodna radna mesta već i stručnost, kompetentnost radne snage koja će omogućiti da zapošljivost kao potencijal preraste u realnu zaposlenost.

2. Radni status polaznika po završetku kratkotrajne stručne obuke

Od ukupnog broja polaznika iz uzorka, po završetku stručnih obuka najveći procenat njih (44,4%) je nezaposlen. Za njima slede zaposleni bez obzira na vrstu radnog angažovanja i poslove koje obavljaju sa 41,5%, odnosno 27,8% polaznika koji su angažovani na poslovima za koje su pohađali stručnu obuku.

Grafikon br. 15: Radni status polaznika u roku od šest meseci po završetku stručne obuke



Navedeni rezultati korespondiraju sa rezultatima istraživanja koja su ranije sprovedena kod kojih je takođe evidentiran značajan procenat zaposlenih po završetku obuka (Bjerre, Emmerich & Milošević 2011; Pejatović, 2007). Kada je o međunarodnim evaluacijama reč rezultati o efektivnosti obuka su protivurečni (Lehmann, 2010) i često neuporedivi sa evaluacijama sprovedenim u Republici Srbiji, budući da su primenjivane različite

međunarodne klasifikacije mera APTR gde se pod obukama podrazumevaju različiti obrazovni programi i koje počivaju na korišćenju različitih istraživačkih metoda evaluacije (eksperimentalne, kvazi-eksperimentalne, makro i mikro evaluacije, merenje performansi i evaluacije procesa, meta - analize i sl.).

Za razliku od nalaza istraživanja koji se odnose na status zaposlenih i nezaposlenih koji u velikoj meri korespondiraju sa ranije sprovedenim evaluacijama, iznenađujuće je da je od ukupnog broja ispitanika iz uzorka, po završetku obuke njih čak 14,1% prešlo (ili se vratilo) u kategoriju neaktivnih. Posmatrano prema socio-demografskim karakteristikama najveći procenat neaktivnih evidentiran je kod kategorija polaznika srednje i starije životne dobi, odnosno polaznika koji imaju između 31-45 godina (16,3%) i 46 i više godina (16,2%), zatim nekvalifikovanih (18,6%) i dugoročno nezaposlenih koji posao traže između 5-10 godina (21,2%) i duže od 10 godina (38,5%).

Uzimajući u obzir da su polaznici iz kategorije neaktivnih pohađali i sa uspehom završili program stručne obuke kao i da je 99,0% polaznika iz uzorka kao motiv za pohađanje stručne obuke iskazalo zapošljavanje, upućuje nas da se radi o pojedincima koji žele i mogu da rade, ali koji su obeshrabreni neuspesima prilikom traženja posla, te sumnjaju u bilo kakvu mogućnost za svoje radno angažovanje. Budući da je suština mera APTR “olakšavanje odliva iz kontingenta nezaposlenosti” (Marjanović, Nojković, Ognjanov, Lebedinski & Aleksić, 2016), tranzicija ili povratak u neaktivnost 14,1% polaznika stručnih obuka vraća nas na pitanje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i to u svim fazama sprovođenja stručnih obuka, odnosno kvaliteta kombinovanja usluga i mera APTR. O značaju kombinovanja usluge karijernog vođenja i savetovanja sa drugim merama APTR, uključujući i stručne obuke svedoče brojne studije i preporuke su još prisutnije kada se radi o mladima, tehnološkim viškovima, starijim od 50 godina i drugim kategorijama teže zapošljivih lica (Qualitative report Belgium, France, Slovenia, Sweden, Romania, 2015; Martin & Grubb, 2001). Stoga, kako bi mogla da bude posmatrana kao jedan od osnovnih instrumenata unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada, iako sama ne može da stvara radna mesta, nameće se potreba unapređivanja kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja i to od profilisanja i ciljane selekcije, pa do “prihvata” polaznika po završetku stručne obuke. To posebno budući da studije pokazuju da se kod ove kategorije neaktivnih radi o “plićim” razlozima za neaktivnost na koje se može uticati, pa su mogućnosti njihove aktivacije dosta visoke (Arandarenko, Žarković-Rakić & Vladislavljević, 2012).

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I ZAPOŠLJIVOST

Za potrebe ovog istraživanja kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka analiziran je kroz četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to: kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka; kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja; karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika.

U narednim analizama ispitali smo da li postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke. Zapošljivost je merena kroz indeks zapošljivosti koji predstavlja prosečan skor ispitanika na osam pitanja, pri čemu veći skor predstavlja veći indeks zapošljivosti.

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost

Povezanost kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke ispitali smo koeficijentom korelacije. U skladu sa očekivanjima Pirsonov koeficijent korelacije pokazuje statistički značajnu pozitivnu korelaciju između zapošljivosti polaznika i svih dimenzija kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka (Tabela 11).

Tabela br. 11: Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost

		Zapošljivost (indeks)
Predavači i instruktori	r	,563**
	P	,000
	N	306
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	r	,537**
	P	,000
	N	306
Oprema i alati	r	,639**
	P	,000
	N	306
Proces obučavanja	r	,776**
	P	,000
	N	306
Organizacija obuke	r	,675**
	P	,000
	N	306

Lokacija	r	,398**
	p	,000
	N	306
Ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	r	,746**
	p	,000
	N	306

N-broj ispitanika; r – Pirsonov koeficijent korelacije; p – statistička značajnost

** Statistička značajnost na nivou 0,01

Dobijeni nalazi sugerišu da bolja ocena kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka znači i veći indeks zapošljivosti polaznika, odnosno da bolji kvalitet kadrovskih, prostornih, tehničkih resursa, kao i bolji kvalitet organizacije i realizacije obuke obezbeđuju veću zapošljivost polaznika po završetku stručne obuke.

Pored ukupnog kvaliteta realizacije stručne obuke, visoka korelacija evidentirana je i između dimenzije *Proces obučavanja* i zapošljivosti. Utvrđen visok stepen povezanosti varijabli je razumljiv uzimajući u obzir važnost koju ova dimenzija ima na celokupnu organizaciju kratkotrajnih obuka i na njene ishode u smislu razvijanja stručnih kompetencija, odnosno kvalitetne osposobljenosti za rad na novim poslovima, koja se nalazi u samoj osnovi zapošljivosti pojedinca.

Posmatrano iz ugla politike zapošljavanja, možemo reći da dobijeni nalazi ohrabruju uzimajući u obzir ulogu i značaj kvaliteta realizacije stručnih obuka i kvaliteta praktične nastave za razvoj kompetentnosti kao ključne komparativne prednosti na tržištu radne snage, koja osigurava veću zapošljivost pojedinca kao i uspešnu tranziciju između poslova i između statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti. Utvrđena statistički značajna pozitivna korelacija između varijabli ukazuje na značajan potencijal unapređivanja zapošljivosti radne snage kroz unapređivanje kvaliteta realizacije stručnih obuka i to u svim identifikovanim dimenzijama kvaliteta, čime su stručne obuke u velikoj meri opravdale svoju ulogu jednog od važnih instrumenata politike tržišta rada usmerenog na usklađivanje ponude i potražnje radne snage na tržištu rada.

2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zapošljivost

Povezanost faktora kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke takođe smo ispitali putem Pirsonovog koeficijenta korelacije. U skladu sa očekivanjima Pirsonov koeficijent korelacije pokazuje statistički značajnu pozitivnu korelaciju između svih dimenzija kvaliteta karijernog vođenja i savetovanja i zapošljivosti polaznika.

Tabela br. 12: Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zapošljivost

		Zapošljivost (indeks)
Karijerno vođenje i savetovanje	r	,770**
	p	,000
	N	306
Administrativna podrška	r	,562**
	p	,000
	N	306
Ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	r	,735**
	p	,000
	N	306

N-broj ispitanika; r – Pirsonov koeficijent korelacije; p – statistička značajnost

** Statistička značajnost na nivou 0,01

Dobijeni nalaz sugerise da bolja ocena kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja znači i veći indeks zapošljivosti, odnosno da bolji kvalitet u pružanju stručne podrške i pomoći pojedincima u rešavanju njihovog položaja na tržištu rada obezbeđuje veću zapošljivost polaznika po završetku stručne obuke. Posmatrano na nivou pojedinačnih dimenzija kvaliteta, sve utvrđene korelacije su relativno visoke. Utvrđen visok stepen povezanosti varijabli je razumljiv uzimajući u obzir važnost koje ove dimenzije imaju za povezivanje pojedinca sa tržištem rada koji predstavlja srž koncepta zapošljivosti pojedinca.

Dobijeni nalazi u skladu su sa društvenim očekivanjima definisanih u brojnim nacionalnim i međunarodnim strateškim dokumentima u kojima kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja referise kao jedan od osnovnih instrumenata unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno kao na instrument razvoja ljudskih resursa koji doprinosi većoj efikasnosti na tržištu rada, većoj zapošljivosti i mobilnosti radne snage, razvoju ljudskog kapitala, društvenoj inkluziji i jednakosti svakog pojedinca i sl. (videti: Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji).

Posmatrano iz ugla politike zapošljavanja, možemo reći da utvrđena statistički značajna pozitivna korelacija između varijabli ukazuje na značajan potencijal unapređivanja zapošljivosti radne snage kroz unapređivanje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno pružanjem kvalitetne stručne pomoći i podrške u donošenju karijernih odluka i planova usaglašenih sa vlastitim ciljevima i aspiracijama kao i karakteristikama tržišta rada.

3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz fond časova stručne obuke i vrstu stručnih obuka razvrstanih prema grupi zanimanja, odnosno području rada kome stručna obuka pripada.

3.1 Fond časova stručne obuke i zapošljivost

Pirsonov koeficijent korelacije pokazuje da fond časova stručne obuke i zapošljivost nisu u statistički značajnoj povezanosti ($r=0,023$, $p>0,05$). Navedeno se može objasniti time da su uzorkom obuhvaćene kratkotrajne stručne obuke sa fondom časova u rasponu od 97–360 časova, tako da su gotovo svi polaznici iz uzorka pohađali stručne obuke u sličnom trajanju, tj. sličan fond časova obuke. Dakle, dobijeni rezultati ne sugerišu da dužina obrazovne intervencije nije relevantna za zapošljivost pojedinca, već da je za obezbeđivanje tog odgovora, što bi imalo posebnu andragošku vrednost i značaj za sve učesnike na tržištu rada i obrazovanja, uzorkom potrebno obuhvatiti i dugotrajnije obrazovne intervencije.

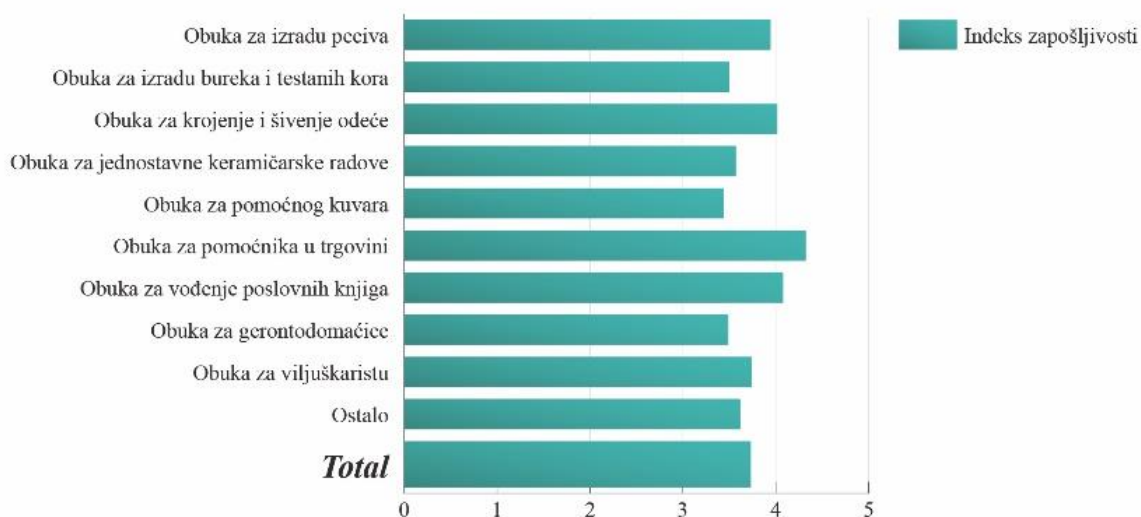
3.2 Vrste stručnih obuka i zapošljivost

Povezanost različitih vrsta stručnih obuka i zapošljivosti nakon njihovog završetka ispitana je jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA). Rezultati ukazuju da je statistička značajnost bila niža od granične vrednosti ($F=4,18$, $df=9$, $p<0,001$), što ukazuje na postojanje razlika. Najviši stepen zapošljivosti imaju polaznici koji su pohađali stručnu obuku za pomoćnika u trgovini ($M=4,32$), zatim stručne obuke za krojenje i šivenje odeće ($M=4,01$) i vođenje poslovnih knjiga ($M=4,08$), dok najniži indeks zapošljivosti imaju polaznici koji su pohađali stručnu obuku za pomoćnog kuvara ($M=3,43$).

Statistički značajna razlika postoji i ukoliko stručne obuke analiziramo i na nivou grupe zanimanja ($F=5,33$, $df=9$, $p<0,001$), odnosno područja rada ($F=5,01$, $df=7$, $p<0,001$) kome stručne obuke pripadaju. Tako da najviši indeks zapošljivosti imaju polaznici stručnih obuka iz područja rada *Tekstilstvo i kožarstvo* ($M=4,121$) i *Ekonomija, pravo i administracija* ($M=4,094$), nešto manji indeks imaju polaznici stručnih obuka iz područja rada *Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane* ($M=3,815$), *Saobraćaj* ($M=3,742$) i *Trgovina, ugostiteljstvo i turizam* ($M=3,695$), dok najniži indeks zapošljivosti imaju polaznici stručnih obuka iz područja *Mašinstvo i obrada metala* ($M=3,368$), *Geodezija i građevinarstvo* ($M=3,456$) i *Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita* ($M=3,491$). Saglasno sa dobijenim nalazima istraživanja, možemo reći da je indeks zapošljivosti polaznika različitih vrsta stručnih obuka u

velikoj meri određen kvalitetom pružene usluge obučavanja i pružene usluge karijernog vođenja i savetovanja, pre, u toku i po završetku stručne obuke, tako da veće ocene kvaliteta pruženih usluga sa sobom nose i bolje performanse na tržištu rada u smislu konkurentnosti i komparativne prednosti pojedinca.

Tabela br. 16: Vrste stručnih obuka i zapošljivost



4. Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka i zapošljivost

Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz srodnost radnog iskustva i formalnog obrazovanja polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka kao i kroz motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku.

4.1 Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zapošljivost

Povezanost radnog iskustva polaznika srodnog poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zapošljivosti po završetku stručne obuke ispitali smo T testom.

Tabela br. 13: Radno iskustvo srodno stručnoj obuci i zapošljivost (indeks)

	N	M	SD	t	df	p
Zapošljivost (indeks)	Ne	232	3,684	0,778	-1,876	304
	Da	74	3,881	0,810		

Suprotno očekivanjima, rezultati T testa pokazuju da statistički značajna povezanost ne postoji ($t=-1,876$, $p>0,05$), tako da nema značajne razlike u indeksu zapošljivosti polaznika koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci $M=(3,881\pm 0,810)$ i onih koji ga nemaju $M=(3,684\pm 0,778)$.

Dobijeni nalazi iznenađuju buduću da su naša očekivanja bila da će bolji položaj na tržištu rada u smislu većeg indeksa zapošljivosti imati polaznici koji imaju radno iskustvo srodno poslovima za koje se organizuje obuka, odnosno da će znanja i vještine stečene kroz relevantno radno iskustvo imati značajni transferabilni potencijal, te da će biti stavljane u funkciju novog učenja. Rezultati posebno iznenađuju, budući da se stručne kompetencije, odnosno osposobljenost za rad na poslovima nalazi u samoj osnovi zapošljivosti pojedinca. Stoga razumevanje odnosa između analiziranih varijabli potrebno je dalje istraživati pre nego odnos objasniti nepostojanjem njihove povezanosti.

4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zapošljivost

Radi utvrđivanja da li postoji statistički značajna razlika u zapošljivosti polaznika nakon završetka stručne obuke, a uzimajući u obzir srodnost kvalifikacija koje su polaznici stekli formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka, koristili smo t test za velike nezavisne uzorke. U skladu sa očekivanjima, rezultati ukazuju da između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, postoji statistički značajna razlika u zapošljivosti po završetku obuke ($t=12,96$, $df=1$, $p<0,001$). Polaznici koji su pohađali stručne obuke koje su srodne sa njihovim formalnim kvalifikacijama imaju statistički značajno viši indeks zapošljivosti ($M=4,04$) u odnosu na polaznike koji su pohađali stručne obuke različite od stečenih formalnih kvalifikacija ($M=3,65$).

Tabela br. 14: Srodnost formalnog obrazovanja sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zapošljivost

Srodnost formalnog obrazovanja i stručnih obuka (nivo područja rada)	N	M	SD
Srodne	63	4,046	0,915
Nisu srodne	243	3,651	0,734
Total	306	3,732	0,790

$t=12,96$, $df=1$, $p=0,000$

N-broj ispitanika; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; t – t test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Dobijeni nalaz može se objasniti transferabilnim potencijalom kompleksnih sistema znanja i veština stečenih kroz formalno obrazovanje, odnosno njihovim stavljanjem u funkciju novog učenja. Takođe, tokom formalnog obrazovanja polaznici se profesionalno socijalizuju, te možemo pretpostaviti da su polaznici sa formalnim kvalifikacijama srodnim pohađanoj stručnoj obuci pored određenih stručnih kompetencija pre uključivanja u stručnu obuku u određenoj meri imali i razvijen čitav set profesionalnih svojstava poželjnih za rad na poslovima za koje se organizuje obuka, uključujući određene „meke veštine“, poznavanje normi i vrednosti konkretnog zanimanja, kulturu zanimanja, ljubav prema radu i prema svom poslu i sl. (Jovanović & Pejatović, 2009). Možemo reći da su polaznici sa formalnim kvalifikacijama srodnim pohađanoj stručnoj obuci, u proces obučavanja „ušli“ kao zapošljiviji te da im je obuka više bila instrument u funkciji unapređivanja i usavršavanja znanja i veština, odnosno njihovog sistematizovanja i nadgradnje. Rezultat toga je razvoj i unapređivanje kompetencija na jednom višem nivou, obezbeđivanje samostalnosti u radu na poslovima za koje se obučavaju, odnosno veći indeks zapošljivosti. Postojanje statistički značajne razlike u indeksu zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke između analiziranih kategorija ukazuje na potencijal koji formalno obrazovanje kao jedan od ključnih resursa pojedinca ima za bolje pozicioniranje na tržištu radne snage, te da je isto potrebno staviti u funkciju karijernog razvoja i učenja.

4.3 Motivi polaznika za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i zapošljivost

Odnos motiva polaznika za uključivanje u stručnu obuku i indeksa zapošljivosti ispitali smo t testom. Rezultati pokazuju da između polaznika kojima je veća mogućnost zapošljavanja bio glavni motiv za uključivanje u stručnu obuku i onih kojima to nije bio motiv, ne postoji značajna razlika u indeksu zapošljivosti po završetku stručne obuke.

Međutim, razlika između polaznika utvrđena je kod druga dva dominantna motiva za pohađanje stručne obuke. Tako da polaznici motivisani željom za ličnim usavršavanjem imaju viši stepen zapošljivosti ($M=3,89$) u odnosu na polaznike kojima to nije bio motiv ($M=3,48$), ($t=21,20$, $df=1$, $p<0,001$). Takođe, polaznici koji su bili motivisani time što je stručna obuka bila besplatna, imaju niži indeks zapošljivosti ($M=3,58$) u odnosu na polaznike kojima to nije bio motiv ($M=3,82$), ($t=7,90$, $df=1$, $p<0,01$).

Tabela br. 15: Motivi polaznika za uključivanje u stručnu obuku i zapošljivost

		N	M	SD	t	df	p
Veća mogućnost zapošljavanja	Da	303	3,738	0,786	1,550	1	0,213
	Ne	3	3,167	1,181			
	Total	306	3,732	0,790			
Želja za ličnim usavršavanjem	Da	185	3,895	0,731	21,200	1	0,000
	Ne	121	3,483	0,814			
	Total	306	3,732	0,790			
Mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	Da	108	3,563	0,801	7,900	1	0,005
	Ne	198	3,825	0,770			
	Total	306	3,732	0,790			

N-broj ispitanika; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; t – t test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Dobijeni nalazi u saglasnosti su sa brojnim teorijama zapošljivosti gde se motivisanost (za rad, razvoj, usavršavanje...) pojedinca analizira kao jedno od poželjnih ličnih svojstava koje obezbeđuje veću zapošljivost pojedinca (Gazier, 2001; McQuaid et al., 2005; McGrath, 2009; Rosenberg et al., 2012; McQuaid & Lindsay, 2005). Posmatrano u tom kontekstu, a uzimajući u obzir i strukturu polaznika kojima je motiv bila želja za ličnim usavršavanjem, možemo reći da je navedena kategorija stručne obuke stavila u funkciju prevazilaženja barijera u domenu ličnih kompetencija sa kojima se na tržištu rada suočavaju, odnosno u funkciji ličnog razvoja, unapređivanja svoje konkurentnosti i komparativne prednosti u odnosu na druge tražioce posla. Stoga je razumljiv i viši indeks zapošljivosti. Za razliku od njih, možemo reći da su polaznici koji su dominantno pohađali stručne obuke zato što su bile besplatne u proces obučavanja ušli bez jasnog karijernog plana, da su stručne obuke stavljene u funkciju popunjavanja slobodnog vremena tokom višegodišnje nezaposlenosti, te posledično imaju i niži indeks zapošljivosti. Dobijeni rezultati ukazuju da je pored formalnog obrazovanja, motiv za usavršavanjem takođe jedan od važnih resursa pojedinca za njegovo bolje pozicioniranje na tržištu radne snage, te da potrebno iskoristiti njegov potencijal i staviti ga u funkciju karijernog razvoja i učenja.

5. Socio - demografske karakteristike polaznika i zapošljivost

Kada je o reč o povezanosti analiziranih socio - demografskih karakteristika i zapošljivosti, rezultati T testa pokazuju da između muškaraca i žena ne postoji statistički značajna razlika u odnosu na indeks zapošljivosti ($t=0,013$, $df=1$, $p>0,05$). Takođe, Pirsonov koeficijent korelacije pokazuje da između indeksa zapošljivosti i starosti ispitanika ($r=-0,039$, $p>0,05$), te ukupnog radnog iskustva polaznika ($r=0,007$, $p>0,05$) i dužine nezaposlenosti ($r=-0,020$, $p>0,05$) ne postoji statistički značajna korelacija. Od svih analiziranih socio - demografskih

karakteristika polaznika statistički značajna razlika u indeksu zapošljivosti nakon završetka stručne obuke utvrđena je jedino kod nivoa obrazovanja polaznika ($F=3,43$, $df=2$, $p<0,05$), tako da sa rastom nivoa obrazovanja, raste i indeks zapošljivosti (bez kvalifikacija: $M=3,61$; srednje obrazovanje: $M=3,76$; više i visoko obrazovanje: $M=3,96$).

Tabela br. 16: Nivo obrazovanja i zapošljivost

Nivo obrazovanja	N	M	SD
Bez kvalifikacija	129	3,617	0,689
Srednja stručna sprema	135	3,769	0,760
Viša i visoka stručna sprema	42	3,967	1,081
Total	306	3,732	0,790

$F=3,43$, $df=2$, $p=0,034$

N-broj ispitanika; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; F- Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Veći indeks zapošljivosti kvalifikovanih polaznika iz uzorka može se objasniti time što pohađanjem stručne obuke kvalifikovani polaznici stiču dodatna znanja i veštine, koje im uz kvalifikacije, stručne i ključne kompetencije stečene kroz formalno obrazovanje, dodatno povećavaju konkurentnost i komparativnu prednost na tržištu, dok nekvalifikovani stiču svoje prve kompetencije. Takođe, sa višim nivoom formalnog obrazovanja raste i nivo složenosti poslova za koje je polaznik osposobljen, kao i nivo razvijenosti stručnih i ključnih kompetencija koje su prema brojnim autorima ključne determinante položaja pojedinca na tržištu rada (Rosas & Corbanese, 2006; McQuaid & Lindsay, 2005; Hartshorn et al., 2005). Tako da možemo reći da su kvalifikovani polaznici u proces obučavanja „ušli“ kao zapošljiviji od nekvalifikovanih, te da sa višim nivoom obrazovanja polaznici realnije sagledavaju prilike na tržištu rada i svoju poziciju u odnosu na druge tražioce posla, te donose odgovornije karijerne odluke. Na to upućuju i rezultati brojnih istraživanja (Mincer, 1991; Pejatović & Orlović Lovren, 2014; Marjanović, 2015) koja svedoče da veći uticaj obuke imaju na polaznike sa višim i visokim obrazovanjem kao i da se obrazovaniji radnici bolje snalaze na tržištu radne snage, da su efikasniji u prikupljanju i obradi informacija vezanih za posao, da bolje selektuju posao/obuku koja odgovara njihovim potrebama i sl. Uzimajući u obzir rezultate istraživanja možemo reći da pohađanjem stručnih obuka visokoobrazovani kao zapošljivi postaju još zapošljiviji, što potvrđuje nalaze brojnih evaluacija obuka gde istraživači često ističu prisutnost tzv. efekta *creaming* — to jest „skidanja kajmaka“ te uključivanje u mere APTR onih nezaposlenih koji su najlakše zapošljivi (Ognjenović, 2007). Navedeno dodatno apostrofira značaj kvalitetne ciljane selekcije i neophodnost njene orijentisanosti na „tvrdo jezgro“ nezaposlenih na tržištu rada.

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I ZAPOSLENOST

Za potrebe ovog istraživanja kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka analiziran je kroz četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to: kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka; kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja; karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika.

U narednim analizama ispitali smo da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti polaznika po završetku obuke.

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti ispitan je odnos identifikovanih dimenzija kvaliteta stručnih obuka sa statusom zaposlenosti po završetku obuke. U skladu sa ekstrahovanim faktorima, analizirane dimenzije kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka su: *Predavači i instruktori*, *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja*, *Oprema i alati*, *Proces obučavanja*, *Organizacija obuke*, *Lokacija* i *Ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka*.

Tabela br.17: Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost

		N	M	SD	t	df	p
Predavači i instruktori	Da	127	-0,479	0,605	0,983	304	0,326
	Ne	179	-0,551	0,651			
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	Da	127	-0,470	0,848	0,349	304	0,727
	Ne	179	-0,503	0,790			
Oprema i alati	Da	127	-0,945	0,925	1,028	304	0,305
	Ne	179	-1,050	0,852			
Proces obučavanja	Da	127	-1,090	0,775	2,403	304	0,017
	Ne	179	-1,296	0,714			
Organizacija obuke	Da	127	-0,413	0,619	1,242	304	0,215
	Ne	179	-0,502	0,610			
Lokacija	Da	127	-0,039	0,671	0,370	304	0,712
	Ne	179	-0,070	0,736			
Ukupan kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	Da	127	-0,573	0,605	1,310	304	0,191
	Ne	179	-0,662	0,575			

N - broj ispitanika; Min - minimalna vrednost na uzorku; Max - maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; t - t test; df - stepeni slobode; p - statistička značajnost

Rezultati T testa pokazuju da zaposleni i polaznici koji se nisu zaposlili veoma slično ocenjuju kvalitet realizacije stručnih obuka. Jedina statistički značajna razlika između ove dve kategorije postoji kada je u pitanju dimenzija kvaliteta *Proces obučavanja* ($t=2,403$, $p<0,05$), tako da su kvalitet procesa obučavanja bolje ocenili oni koji su zaposleni po završetku obuke $M=(-1,090\pm 0,775)$, od onih koji se nisu zaposlili $M=(-1,296\pm 0,714)$. Kako se u našem istraživanju proces obučavanja odnosi na sticanje stručnih kompetencija možemo reći da su zaposleni u odnosu na one koji se nisu zaposlili bolje ocenili kvalitet praktičnog rada zasnovanog na uvežbavanju radnih operacija i ovladavanju "tajnama" zanata, kao i fond časova stručne obuke koji je stavljen u funkciju obučavanja. Iako treba podsetiti da je dimenzija kvaliteta *Proces obučavanja* od svih identifikovanih dimenzija kvaliteta ocenjena najlošijom ocenom, tako da ocene kvaliteta i kod kategorije zaposlenih u određenoj meri svedoče o neispunjenim očekivanjima polaznika, te se ne mogu uzeti kao referentne za visok kvalitet realizacije stručnih obuka.

Postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli upućuje nas da se kvalitet procesa obučavanja, odnosno kvalitet praktične nastave, može razumeti kao faktor koji je u funkciji zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke. Dobijeni nalazi u skladu su sa očekivanjima budući da u brojnim nacionalnim i međunarodnim strateškim dokumentima kvalitet stručnih obuka i kvalitet praktične nastave referišu kao osnovni instrument razvoja kompetentnosti kao ključne komparativne prednosti na tržištu radne snage, koja osigurava uspešnu tranziciju između poslova i između statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti (European Training Foundation, 2013; European Commission, 2013). Dakle, unapređivanjem kompetentnosti tražioca posla, odnosno poboljšavanjem kvaliteta ponude radne snage, obezbeđuje se njihova ravnopravnost na tržištu rada i stvaraju povoljniji uslovi za zapošljavanje.

Iako se nisu svi zaposleni polaznici zaposlili na poslovima za koje su se obučavali, ono što iznenađuje jeste da, suprotno očekivanjima, statistički značajna razlika između analiziranih kategorija postoji jedino kod dimenzije kvaliteta *Proces obučavanja*, ali ne i kod drugih identifikovanih dimenzija kvaliteta. To posebno ukoliko položaj polaznika na tržištu rada u smislu zaposlenosti po završetku obuke posmatramo kao svojevrsnu evaluaciju stručnih obuka, odnosno ocenu njihovog kvaliteta od strane poslodavaca i tržišta rada. U tom kontekstu pitanje koje se nameće je da li je moguće osigurati da ishodi obučavanja budu tržišno relevantni, „čitljivi“ poslodavcima i široj socijalnoj sredini, odnosno da osiguravaju bolji položaj na tržištu rada, i to upravo kroz brže i kvalitetnije zapošljavanje, bez osiguranja kvaliteta u domenu obrazovnih programa (kurikuluma), profesionalne i stručne

osposobljenosti nastavnog kadra, materijalno-tehničke opremljenosti i dr. Stoga nalazi da statistički značajna povezanost između svih dimenzija kvaliteta i zaposlenosti nije utvrđena iznenađuju i istovremeno pokreće pitanja za naredna istraživanja.

Međutim, analiza dobijenih rezultata zahteva i određenu vrstu opreznosti. Naime, uzimajući u obzir lošije ocenjen kvalitet procesa obučavanja kod svih polaznika iz uzorka, utvrđene bolje ocene kvaliteta kod kategorije zaposlenih mogu se odnositi na kvalitet pohađanih stručnih obuka, ali istovremeno mogu sadržati i refleksiju njihovog zadovoljstva svojim radnim statusom nakon obuke, odnosno ispunjenih očekivanja, čime utvrđena povezanost u određenoj meri može biti i drugačije objašnjena.

2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenost

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenosti ispitan je odnos identifikovanih dimenzija usluge karijernog vođenja i savetovanja sa statusom zaposlenosti po završetku obuke. Rezultati T testa pokazuju da identifikovane dimenzije kvaliteta nisu u statistički značajnoj vezi sa statusom zaposlenosti po završetku obuke tako da dimenzije kvaliteta *Karijerno vođenje i savetovanje* ($t=1,635$, $p>0,05$), *Administrativna podrška* ($t=1,463$, $p>0,05$) i *Ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja* ($t=1,717$, $p>0,05$), zaposleni i oni koji se nisu zaposlili veoma slično ocenjuju. Rezultati istraživanja ne iznenađuju budući da se usluga karijernog vođenja i savetovanja u okviru našeg istraživanja dominantno odnosi na pružanje stručne podrške i pomoći pojedincima u rešavanju njihovog položaja na tržištu rada kroz prethodno obučavanje. Osnovni cilj usluge karijernog vođenja i savetovanja nije direktno zaposlenje, već donošenje karijernih odluka za koje se očekuje da će u narednom periodu pojedincu obezbediti bolji položaj na tržištu rada, uključujući i zapošljavanje. Dakle, očekivanja su da kroz kombinaciju usluge karijernog vođenja i savetovanja i pohađanja stručne obuke pojedinac unapredi svoj položaj na tržištu rada. Za razliku od toga evaluacije kojima je utvrđeno da su usluge savetovanja i pomoći pri zapošljavanju najefikasniji programi APTR (Arandarenko & Krstić, 2007) za predmet analize imali su mere koje podrazumevaju upućivanje tražioca zaposlenja na slobodna radna mesta kod poslodavaca, odnosno razvijanje veština traženja posla. Jedini ajtem koji je u okviru našeg istraživanja podrazumevao uspostavljanje direktne veze sa poslodavcima je *Nakon obuke informisani ste o konkursima za zapošljavanje za poslove za koje ste obučeni* ($M=-2,912\pm 1,149$) kod kog je evidentirana najniža prosečna ocena kvaliteta i

najveća diskrepancija između opaženog i očekivanog kvaliteta i to kod svih stručnih obuka. Takođe, ukoliko tome dodamo da je po završetku obuke deo zaposlenih polaznika radno angažovan na poslovima koji su različiti od onih za koje su se obučavali, razumljivo je da identifikovane dimenzije kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja koje su bile fokusirane na konkretne stručne obuke, nisu u statistički značajnoj vezi sa statusom zaposlenosti po završetku stručne obuke.

3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz fond časova stručne obuke i vrstu stručnih obuka razvrstanih prema grupi zanimanja, odnosno području rada kome stručna obuka pripada.

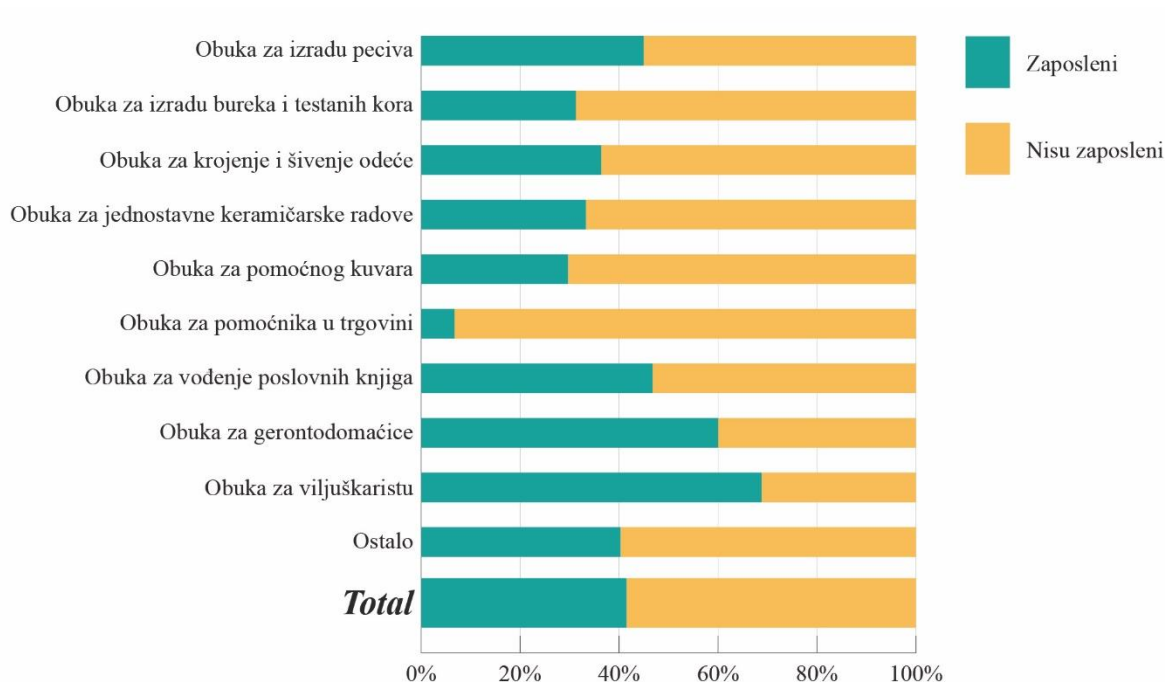
3.1 Fond časova i zaposlenost

Kada je reč o povezanosti fonda časova sprovedene stručne obuke i zaposlenosti po završetku stručne obuke, rezultati T testa pokazuju da statistički značajna povezanost ne postoji ($t = -0,161$, $p > 0,05$). Navedeno se može objasniti time da su uzorkom obuhvaćene kratkotrajne stručne obuke sa fondom časova u rasponu od 97–360 časova, tako da su gotovo svi polaznici iz uzorka pohađali stručne obuke u sličnom trajanju, tj. sličan fond časova obuke prošli su i zaposleni po završetku obuke ($M = 213,37 \pm 64,66$) i polaznici koji se nisu zaposlili ($M = 214,51 \pm 58,56$).

3.2 Vrste stručnih obuka i zaposlenost

Povezanost različitih vrsta stručnih obuka i zaposlenosti nakon njihovog završetka ispitana je Hi kvadrat testom. Rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na zaposlene i one koji se nisu zaposlili nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka i to kako na nivou područja rada ($\chi^2 = 20,87$, $df = 7$, $p < 0,01$), tako i na nivou grupe zanimanja kojoj stručna obuka pripada ($\chi^2 = 25,84$, $df = 9$, $p < 0,01$) i na nivou pojedinačne stručne obuke ($\chi^2 = 22,34$, $df = 9$, $p < 0,01$).

Grafikon br. 17: Vrste stručnih obuka i zaposlenost (nivo pojedinačne obuke)



Posmatrano na nivou područja rada, najveći procenat zaposlenih u odnosu na ukupan broj polaznika iz uzorka iz tog područja rada evidentiran je kod područja rada *Saobraćaj i Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita*, tako da je 68,8% polaznika obuke za viljuškariste i 60,0% polaznika obuke za gerontodomačice zaposlen nakon završetka stručne obuke. Izuzetno visok procenat zaposlenih potvrđuje da se radi o znanjima i veštinama koja su izuzetno deficitarna na tržištu rada. Visok procenat uspešnosti evidentiran je i kod područja rada *Ekonomija, pravo i administracija*, tako da je 49,0% polaznika obuke za vođenje poslovnih knjiga po završetku obuke i zaposlen, što takođe potvrđuje potrebe poslodavaca iskazanih u anketama tri godine u kontinuitetu. Veliki je potencijal obuke budući da su znanja i veštine tražene i kao osnovna stručna znanja, ali i kao dodatna znanja i veštine za brojna zanimanja različitih nivoa složenosti iz grupe Ekonomisti. Za nijansu lošije, mada i dalje visok procenat zaposlenih evidentiran je kod područja rada *Tekstilstvo i kožarstvo* tako da od ukupnog broja polaznika stručnih obuka iz analiziranog područja rada njih 44,8% je zaposleno, odnosno 36,4% kod obuke za krojenje i šivenje odeće kao obuke sa najvećim brojem polaznika u uzorku iz analiziranog područja rada. Sličan procenat zaposlenih evidentiran je i kod područja rada *Mašinstvo i obrada metala* i *Geodezija i građevinarstvo*, sa 38,9%, odnosno 37,0% polaznika. Uzorkom je obuhvaćen veliki broj različitih stručnih obuka sa malim brojem polaznika po obuci (manje od 5% uzorka), tako da je jedina obuka iz područja rada *Geodezija i građevinarstvo* sa većim brojem polaznika u uzorku bila obuka za

jednostavne keramičarske radove po čijem završetku 33,3% polaznika je zaposleno. Interesantno je da analizirana područja rada beleže slabiji uspeh na tržištu rada u odnosu na procenat ukupno zaposlenih iz uzorka (41,5%), posebno područje rada *Geodezija i građevinarstvo* budući da se prema svim analiziranim indikatorima tržišta rada radi o izuzetno deficitarnim znanjima i veštinama. Deo objašnjenja mogu da budu i lošije ocene kvaliteta stručnih obuka, odnosno mogućnost da polaznici nisu stekli zahtevana znanja i veštine, mada zbog malog broja polaznika po stručnoj obuci nije moguće donositi zaključke o celom području rada. Nešto manji procenat zaposlenih polaznika iz uzorka evidentiran je kod područja rada *Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane* sa 33,3%, pri čemu su veći uspeh na tržištu rada imali polaznici obuke za izradu peciva sa čak 45,0% zaposlenih, dok su polaznici obuke za izradu bureka i testanih kora bili manje uspešni sa 31,3%. Preostale obuke bile su zastupljene za malim brojem polaznika, tako da efekti na zapošljavanje nisu analizirani na nivou pojedinačne stručne obuke. Od svih analiziranih područja rada najmanji procenat zaposlenih evidentiran je kod područja rada *Trgovina, ugostiteljstvo i turizam* sa 23,1% polaznika za celo područje rada, odnosno 29,7% kod obuke za pomoćnog kuvara i samo 6,7% kod obuke za pomoćnika u trgovini, što prati trend zapošljavanja sa evidencije za 30,17% za pomoćnog kuvara i 7,05% za pomoćnika u trgovini. Takođe, izuzetno skroman procenat zaposlenih polaznika obuke za pomoćnika u trgovini može da bude rezultat i velike ponude radne snage različitog obrazovnog profila spremne da na tržištu konkurišu i za poslove pomoćnika u trgovini, budući da se radi o jednostavnim poslovima koji zahtevaju minimalno vreme za uvođenje pojedinca u posao.

Visok procenat zaposlenih, kako ukupan tako i po pojedinačnim stručnim obukama, svedoči o uspešnoj integraciji polaznika u svet rada po završetku stručnih obuka, ali i potvrđuje rezultate evaluacija da mere APTR imaju najviše uspeha kada tržište rada karakteriše neusklađenost ponude i tražnje za znanjima i veštinama, odnosno kada ima potencijal da apsorbuje kompetentnu radnu snagu, a ne ukoliko tržište karakteriše deficit tražnje (Betcherman *et al.*, 2004). Uzimajući u obzir da se deo polaznika nakon završetka stručnih obuka zaposlio na drugim poslovima, visok procenat zaposlenosti polaznika stručnih obuka možemo objasniti i trendom rasta zaposlenosti u Republici Srbiji u vreme kada su efekti stručnih obuka mereni.

Posmatrano iz perspektive kvaliteta realizacije stručnih obuka i usluge karijernog vođenja i savetovanja, interesantno je da ocene kvaliteta ne odlikavaju položaj polaznika na tržištu rada u smislu njihove zaposlenosti. Tako da stručne obuke sa najvećim procentom zaposlenih polaznika nakon završetka obuke istovremeno imaju u određenoj meri lošije ocenjen kvalitet usluga obučavanja i povezivanja sa potrebama tržišta rada. Jedno od

objašnjenja za dobijene rezultate je i podatak da se određeni procenat zaposlenih polaznika nakon stručne obuke nije zaposlio na poslovima za koje su obučavani, tako da je realno očekivati da kvalitet dobijenih usluga obučavanja i povezivanja sa potrebama tržišta rada oni lošije ocene, budući da su im prilikom zapošljavanja pružene usluge u manjoj meri koristile nego polaznicima koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali.

4. Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost

Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz srodnost radnog iskustva i formalnog obrazovanja polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka kao i kroz motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku.

4.1 Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost

Za ispitivanje da li je radno iskustvo koje su polaznici imali pre uključivanja u stručnu obuku i koje je bilo srodno poslovima za koje je organizovana stručna obuka statistički značajno za njihovu zaposlenost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa očekivanjima, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima koji su zaposleni i oni koji to nisu ($\chi^2=11,08$, $df=1$, $p=0,001$), pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti imaju polaznici koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci. Tako da od ukupnog broja polaznika sa radnim iskustvom, njih 58,1% se i zaposlilo, dok se 41,9% polaznika nije zaposlilo. Sa druge strane od ukupnog broja polaznika bez relevantnog radnog iskustva samo se njih 36,2% zaposlilo, dok je većina njih tj. 63,8% polaznika po završetku obuke nije zaposlilo.

Tabela br. 18: Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci i zaposlenost

			Zaposlenost		Ukupno
			Da	Ne	
Radno iskustvo srodno stručnoj obuci	Ne	f	84	148	232
		%	36,2%	63,8%	100,0%
	Da	f	43	31	74
		%	58,1%	41,9%	100,0%
Ukupno		f	127	179	306
		%	41,5%	58,5%	100,0%

$\chi^2=11,08$, $df=1$, $p=0,001$

Likelihood Ratio=10,20, $df=1$, $p=0,001$

Bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti polaznika koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci može se objasniti transferom znanja i veština stečenih kroz rad, odnosno njihovim stavljanjem u funkciju novog učenja i zaposlenja. Kako radno angažovanje sa sobom nosi profesionalnu socijalizaciju pojedinca (European Training Foundation, 2013; Smith & Harris, 2000; European Commission, 2013), možemo pretpostaviti da su polaznici sa radnim iskustvom koje je srodno pohađanoj stručnoj obuci pored određenih stručnih kompetencija pre uključivanja u stručnu obuku u određenoj meri imali i razvijen čitav set profesionalnih svojstava poželjnih za rad na poslovima za koje se organizuje obuka, uključujući određene „meke veštine“, razvijene radne navike, poznavanje normi i vrednosti konkretnog zanimanja i sl. Posmatrano iz ugla koncepta zapošljivosti, možemo reći da su polaznici sa radnim iskustvom relevantnim za pohađanu stručnu obuku, u proces obučavanja „ušli“ kao zapošljiviji, te da im je obuka više bila instrument u funkciji unapređivanja i usavršavanja znanja i veština, odnosno njihovog sistematizovanja i nadgradnje. Rezultat toga je razvoj i unapređivanje kompetencija na jednom višem nivou, obezbeđivanje samostalnosti u radu na poslovima za koje se obučavaju, odnosno bolja integracija na tržištu rada.

Jedno od objašnjenja dobijenih rezultata može da ide i u pravcu sličnosti konteksta učenja i rada čime se u većoj meri osigurava transfer stečenih znanja i veština (Cree & Macaulay, 2000). Naime, polaznici su u realnom radnom okruženju kod poslodavaca prvo sticali radno iskustvo, a nakon toga ga uobličavali i sistematizovali kroz stručnu obuku. U oba konteksta obavljali su jednostavne poslove koje karakteriše uniformnost, predvidljivo i standardizovano postupanje, čime je olakšan transfer stečenih znanja i veština iz radne u obrazovnu sredinu. Takođe, boljem položaju na tržištu rada polaznika sa radnim iskustvom srodnog stručnoj obuci u određenoj meri doprinela je i manja vremenska distanca od sticanja relevantnog radnog iskustva, pa do pohađanja stručne obuke i zapošljavanja, čime je na određeni način obezbeđena tržišna relevantnost znanja i veština, te njihov bolji transfer. Međutim, kako do transfera znanja i veština ne dolazi spontano, budući da se kroz rad na određenim poslovima razvijaju specifične veštine koje često nisu u potpunosti prenosive na slične poslove kod drugih poslodavaca (Mamaqi et al., 2011, Sanders & De Grip, 2004), procesuiranje iskustva tj. njegovo stavljanje u funkciju učenja i to u različitim fazama ciklusa učenja zahteva odgovarajuću vrstu stručne podrške i vođenja (Kolb, 1984). Stoga možemo reći da zaslugu za bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti polaznika sa dužim radnim iskustvom srodnog stručnoj obuci u određenoj meri ima i rad predavača i instruktora čiji je kvalitet ocenjen visokom ocenom.

Takođe, radno angažovanje u oblasti rada srodnoj stručnoj obuci podrazumeva i bolje poznavanje karakteristika tržišta rada u smislu potencijalnih poslodavaca na lokalnom tržištu rada koji zapošljavaju pojedince sa određenim znanjima i veštinama, ponude poslova, procedure za regrutovanje i selekciju, preferencije poslodavaca u vezi sa izborom kandidata, kanalima za obezbeđivanje kadrova, kao i postojanje razvijene “mreže” formalnih i neformalnih kontakata koji mogu biti stavljeni u funkciju traženja posla i sl. Raspolaganje sa relevantnim informacijama o karakteristikama tržišta rada i poslovima za koje se organizuje stručna obuka, kao i iskustvo radnog angažovanja u toj oblasti predstavlja svojevrsnu prednost u svim fazama realizacije stručne obuke, od realnijeg sagledavanja tržišta rada i donošenja karijerne odluke o uključivanju u stručnu obuku, preko transfera stečenih znanja i veština tokom realizacije obuke, pa do korišćenja svih resursa za bržu i lakšu integraciju u svet rada. Dakle, radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci predstavlja značajan faktor unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada, te se kao poseban izazov ispred usluga karijernog vođenja i savetovanja i obučavanja postavlja korišćenje tog potencijala, te njegovo stavljanje u funkciju karijernog razvoja i integracije u svet rada.

4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost

Radi utvrđivanja da li postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti polaznika nakon završetka stručne obuke, a uzimajući u obzir srodnost kvalifikacija koje su polaznici stekli formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka koristili smo Hi kvadrat test. Suprotno očekivanjima, rezultati ukazuju da između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, ne postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti po završetku obuke. Statistički značajna povezanost između varijabli ne postoji ni kada se srodnost formalnog obrazovanja i stručne obuke posmatra na nivou grupe zanimanja ($\chi^2 = 1,47$, $df=2$, $p>0,05$), ni na nivou područja rada ($\chi^2=1,22$, $df=1$, $p>0,05$). Tako da status zaposlenog nakon završetka stručne obuke ima 47,7% polaznika čije su formalne kvalifikacije srodne pohađanim stručnim obukama, nasuprot 39,8% polaznika čije formalne kvalifikacije i stručne obuke nisu srodne.

Dobijeni nalazi iznenađuju buduću da su naša očekivanja bila da će bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti imati polaznici čije je formalno obrazovanje srodno poslovima za koje se organizuje obuka, odnosno da će znanja i veštine stečene kroz formalno obrazovanje imati značajni transferabilni potencijal, te da će biti stavljanje u funkciju novog

učenja, a samim tim i zapošljavanja. Iako nije jednostavno objasniti dobijeni rezultat, kao jedno od mogućih objašnjenja figurira podatak da je samo deo polaznika koji su se nakon stručne obuke zaposlili, zapravo zaposlili na poslovima za koje su se i obučavali, tako da srodnost formalnih kvalifikacija i poslova za koje je organizovana stručna obuka kod tih polaznika gubi na značaju. Takođe, prilikom analize dobijenog rezultata potrebno je uzeti u obzir i to da je srodnost formalnih kvalifikacija i stručnih obuka u okviru istraživanja analizirana na nivou pojedinačne grupe zanimanja, u okviru kojih je dalje razvrstan veliki broj različitih zanimanja koje karakteriše raznovrsnost u predmetu rada, postupcima i sredstvima za rad i sl. Stoga, otvorena je mogućnost da je u određenom broju slučajeva analizirana srodnost kvalifikacija i stručnih obuka samo uslovna, te da ima ograničeni transferabilni potencijal koji ne osigurava zaposlenost po završetku stručne obuke.

4.3 Motivi polaznika za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i zaposlenost

Hi kvadrat testom ispitali smo da li postoji značajna razlika u zapošljavanju uzimajući u obzir motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku. Kao razloge za pohađanje stručne obuke analizirali smo želju za ličnim usavršavanjem, veću mogućnost zapošljavanja kao i mogućnost besplatnog pohađanja obuke. Interesantno je da nalazi istraživanja upućuju da ne postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke, a uzimajući u obzir različite razloge za pohađanje obuka i to: želja za ličnim usavršavanjem ($\chi^2=0,790$, $df=1$, $p>0,05$), veća mogućnost zapošljavanja ($\chi^2=1,25$, $df=1$, $p>0,05$) i mogućnost besplatnog pohađanja obuke ($\chi^2=3,60$, $df=1$, $p>0,05$). Posmatrano na nivou pojedinačnog motiva najveća procentualna razlika između polaznika koji su se zaposlili nakon stručne obuke (34,3%) u odnosu na one koji to nisu (65,7%), evidentirana je kod motiva koji se odnosi na mogućnost besplatnog pohađanja obuke, iako statistička značajnost nije utvrđena. Kod preostala dva motiva za pohađanje stručne obuke procentualna zastupljenost zaposlenih i onih koji se nisu zaposlili je prilično ujednačena, tako je 47,6% polaznika kojima je motiv bila želja za usavršavanjem nakon stručne obuke i zaposleno i 41,3% polaznika čiji je motiv bio veća mogućnost zapošljavanja.

Dobijeni rezultati su u određenoj meri i očekivani budući da su istraživanjem obuhvaćeni nezaposleni koji su motivisani aktivni tražioci posla koji su se uključili u stručnu obuku u cilju rešavanja svog statusa na tržištu rada, o čemu svedoči da je 99,0% njih kao motiv za pohađanje stručne obuke navelo veću mogućnost zapošljavanja. Takođe, ukoliko tome dodamo da je po završetku obuke deo zaposlenih polaznika radno angažovan na poslovima koji su različiti od onih za koje su se obučavali, razumljivo je da druga dva motiva

koja su bila fokusirana na konkretne stručne obuke, nisu u statistički značajnoj vezi sa statusom zaposlenosti po završetku stručne obuke.

Posmatrano iz ugla koncepta zapošljivosti, dobijeni rezultati su u saglasnosti sa brojnim teorijama zapošljivosti gde se motivisanost pojedinca analizira kao jedno od poželjnih ličnih svojstava koje obezbeđuje veću zapošljivost pojedinca (Gazier, 2001; McQuaid *et al.*, 2005; McGrath, 2009; Rosenberg *et al.*, 2012; McQuaid & Lindsay, 2005), ali da li će zapošljivost prerasti u zaposlenost zavisi i od drugih faktora i njihove interakcije.

5. Socio - demografske karakteristike polaznika i zaposlenost

Socio-demografske karakteristike polaznika posmatrane su kroz: pol, godine starosti, nivo obrazovanja, ukupno radno iskustvo i dužinu trajanja nezaposlenosti. Od svih analiziranih socio - demografskih karakteristika polaznika statistički značajna razlika u zaposlenosti polaznika nakon završetka stručne obuke utvrđena je jedino kod nivoa obrazovanja polaznika.

Za ispitivanje da li je nivo obrazovanja polaznika statistički značajan za njihovu zaposlenost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa očekivanjima, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima ($\chi^2=7,35$, $df=2$, $p<0,05$), pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti imaju kvalifikovani polaznici u odnosu na nekvalifikovane. Tako da status zaposlenog nakon završetka stručne obuke gotovo u istoj meri imaju polaznici sa završenim srednjim (48,1%) i višim i visokim obrazovanjem (47,6%), dok su nekvalifikovani zaposleni sa 32,6%, odnosno 67,4% njih nije zasnovalo radni odnos po završetku stručne obuke. Posmatrano iz perspektive formalnog obrazovanja, interesantno je da je za bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti statistička značajnost utvrđena kod nivoa obrazovanja polaznika, ali ne i kod srodnosti formalnog obrazovanja i pohađanih stručnih obuka. Navedeno upućuje da nivo složenosti poslova za koje je pojedinac osposobljen koji sa sobom podrazumeva i razvijenost ključnih kompetencija obezbeđuje bolji položaj na tržištu rada, pre nego srodnost sadržaja formalnih kvalifikacija i pohađanih stručnih obuka. Dobijeni rezultat je razumljiv budući da je po završetku obuke deo zaposlenih polaznika radno angažovan na poslovima koji su različiti od onih za koje su se obučavali, te da sadržajna srodnost formalnih kvalifikacija i stručnih obuka koja je fokusirana na konkretne stručne obuke, gubi na značaju, te nije u statistički značajnoj vezi sa statusom zaposlenosti po završetku stručne obuke.

Tabela br. 19: Nivo obrazovanja i zaposlenost

		Zaposlenost		Ukupno	
		Da	Ne		
Nivo obrazovanja	Bez kvalifikacija	f	42	87	129
		%	32,6%	67,4%	100,0%
	Srednja stručna sprema	f	65	70	135
		%	48,1%	51,9%	100,0%
	Viša i visoka stručna sprema	f	20	22	42
		%	47,6%	52,4%	100,0%
Ukupno		f	127	179	306
		%	41,5%	58,5%	100,0%

$$\chi^2=7,35, df=2, p=0,025$$

$$\text{Likelihood Ratio}=7,43, df=2, p=0,024$$

Dobijeni nalazi korespondiraju sa rezultatima ranije sprovedenih istraživanja (Mincer, 1991; Pejatović & Orlović Lovren, 2014; Marjanović, 2015) koji upućuju da veći uticaj obuke imaju na polaznike sa višim i visokim obrazovanjem kao i da se obrazovaniji radnici bolje snalaze na tržištu radne snage, da su efikasniji u prikupljanju i obradi informacija vezanih za posao, da bolje selektuju posao/obuku koji odgovara njihovim potrebama i sl. (Mincer, 199; Pejatović & Orlović Lovren, 2014; Marjanović, 2015).

Za ispitivanje da li je pol polaznika statistički značajan za njihovu zaposlenost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima ($\chi^2=1,30, df=1, p>0,05$), iako je primetna nešto veća procentualna zaposlenost žena (44,7%) po završetku stručnih obuka od muškaraca (38,3%). Dobijeni nalazi su u saglasnosti sa rezultatima drugih evaluacija koji ukazuju da bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti po završetku stručne obuke imaju žene (Betcherman *et al.*, 2004). Međutim, prilikom analize dobijenog nalaza treba imati u vidu raznovrsnost stručnih obuka zastupljenih u uzorku kao i procentualnu zastupljenost polova po pojedinačnim stručnim obukama. Naime, od ukupno 24 različite stručne obuke iz uzorka, njih 7 je mešovito tj. u uzorku su zastupljeni i muškarci i žene i istima je obuhvaćeno 48,0% polaznika iz uzorka. Preostalih 52,0% polaznika pohađalo je 17 različitih stručnih obuka koje su u uzorku dominantno zastupljene ili sa pripadnicima muškog ili ženskog pola. Uzimajući u obzir da rezultati našeg istraživanja ukazuju da postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na zaposlene i one koji se nisu zaposlili nakon završetka stručne obuke posmatrano u odnosu na vrstu pohađane stručne obuke, nešto povoljniji položaj žena na tržištu rada u smislu zaposlenosti u određenoj meri se može objasniti i njihovim pohađanjem “ženskih”

stručnih obuka kod kojih je evidentiran visok procenat zaposlenosti (obuke za gerontodomačice i sl.).

Radi utvrđivanja povezanosti godina starosti polaznika i zaposlenosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su se nakon stručne obuke zaposlili i onih koji to nisu ($t=-0,145$, $p>0,05$), tako da i zaposleni ($M=36,24\pm 11,53$) i oni koji se nisu zaposlili ($M=36,43\pm 11,46$) prosečno imaju oko 36 godina života. Posmatrano prema starosnim kategorijama, kategorija mladih gotovo u istoj meri ima status zaposlenih (43,1%) i nezaposlenih (46,8%), polaznici u srednjoj životnoj dobi od 31-35 godina u najvećoj meri imaju status nezaposlenih (44,7%), dok polaznici iz uzorka sa 46 i više godina u najvećoj meri imaju status zaposlenih (43,2%). Dobijeni nalazi u velikoj meri potvrđuju rezultate ranije sprovedenih evaluacija, izuzev kod kategorije mladih koji su se u velikom procentu po završetku stručne obuke zaposlili, dok brojne druge evaluacije upućuju da kod mladih mere APTR daju najslabije rezultate (Betcherman *et al.*, 2004). Zapošljavanje mladih može se objasniti vrstama stručnih obuka koje su pohađali kao i strukturom uzorka, tako da su mladi pohađali obuke kod kojih je evidentiran visok procenat zapošljavanja (obuke za vođenje poslovnih knjiga, viljuškariste, pomoćnog kuvara, izradu peciva i sl.), kao što oko polovine mladih iz uzorka ima srednje, više ili visoko obrazovanje koji po pravilu imaju povoljniji položaj na tržištu rada od nekvalifikovanih.

Radi utvrđivanja povezanosti ukupnog radnog iskustva polaznika i zaposlenosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su se nakon stručne obuke zaposlili i onih koji to nisu ($t=0,859$, $p>0,05$), tako da i zaposleni ($M=6,09\pm 9,49$) i oni koji se nisu zaposlili ($M=5,21\pm 8,22$) prosečno imaju između 5-6 godina ukupnog radnog iskustva. Posmatrano u odnosu na analizirane kategorije, status nezaposlenih u najvećoj meri imali su polaznici bez radnog iskustva (51,0%) i oni sa najviše radnog iskustva (49,2%), što ne iznenađuje budući da su u strukturi uzorka u obe kategorije dominantno bili zastupljeni polaznici iz redova težezapošljivih lica, odnosno nekvalifikovani kao polaznici bez radnog iskustva i stariji od 45 godina koji su u uzorku imali najviše radnog iskustva. Za razliku od njih polaznici iz uzorka sa radnim iskustvom u trajanju od 1-5 (44,9%) i 6-10 (48,0%) godina u najvećoj meri su se zaposlili. U obe kategorije dominantno su zastupljeni polaznici srednje životne dobi, što upućuje da navedena kategorija bolji položaj na tržištu rada ima sa radnim iskustvom, nego bez.

Radi utvrđivanja povezanosti dužine trajanja nezaposlenosti polaznika i zaposlenosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Suprotno očekivanjima, rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su se nakon stručne obuke zaposlili i onih koji to nisu ($t=0,527$, $p>0,05$), tako da i zaposleni ($M=2,64\pm 4,05$) i oni koji se nisu zaposlili ($M=2,40\pm 3,59$) prosečno traže posao nešto duže od dve godine. Posmatrano u odnosu na analizirane kategorije, iznenađujuće je da su polaznici iz uzorka koji posao traže između 6-10 godina (54,5%) i duže od 10 godina (46,2%) u većem procentu nakon pohađanja stručne obuke zaposleni, u odnosu na polaznike koji kraće traže posao, odnosno koji posao traže do 1 godine (39,3%) i između 1-5 godina (40,1%). Iako je dobijene rezultate izuzetno teško objasniti, kao jedno od objašnjenja njihove veće zaposlenosti možemo potražiti u strukturi uzorka. Naime, uzimajući u obzir da prosečnog polaznika navedenih kategorija uglavnom čine polaznici stariji od 46 godina života kao i podatak da su se oni nakon stručne obuke u manjoj meri zapošljavali na poslovima za koje su se obučavali, moguće je da je njihovo zapošljavanje rezultat postavljanja manjih uslova prilikom zapošljavanja, nebiranja poslova na tržištu radi bržeg ostvarivanja prava na očekivanu penziju, kao što je moguće da je njihovo zapošljavanje rezultat primene poreskih olakšica za zapošljavanje upravo tih kategorija polaznika, a koje su se primenjivale u vreme istraživanja. Takođe, treba imati u vidu da su kategorije polaznika koje posao traže između 6-10, odnosno duže od 10 godina, u uzorku zastupljene sa manjim brojem polaznika (oko 15,0% uzorka), tako da i rezultate istraživanja koje se odnose na njihove statuse na tržištu rada treba uzeti sa rezervom i oprezno analizirati.

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I ZAPOSLENOST NA NOVIM POSLOVIMA

Za potrebe ovog istraživanja kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka analiziran je kroz četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to: kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka; kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja; karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika.

U narednim analizama ispitali smo da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti polaznika na novim poslovima tj. poslovima za koje je organizovana stručna obuka. Kao što je prethodno već bilo navedeno, 41,5% polaznika iz uzorka je nakon stručne obuke bilo zaposleno bez obzira na vrstu radnog angažovanja i poslove koje obavljaju, dok je 27,8% polaznika iz uzorka nakon stručne obuke radno angažovano na poslovima za koje su se obučavali.

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenosti na novim poslovima ispitan je odnos identifikovanih dimenzija kvaliteta stručnih obuka sa statusom zaposlenosti po završetku obuke. U skladu sa ekstrahovanim faktorima, analizirane dimenzije kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka su: *Predavači i instruktori*, *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja*, *Oprema i alati*, *Proces obučavanja*, *Organizacija obuke*, *Lokacija* i *Ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka*.

Tabela br. 20: Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima

		N	M	SD	t	df	p
Predavači i instruktori	Da	85	-0,391	0,575	2,52	304	0,025
	Ne	221	-0,571	0,647			
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	Da	85	-0,384	0,789	1,40	304	0,163
	Ne	221	-0,529	0,821			
Oprema i alati	Da	85	-0,753	0,865	3,15	304	0,002
	Ne	221	-1,104	0,873			
Proces obučavanja	Da	85	-0,939	0,743	4,05	304	0,000
	Ne	221	-1,315	0,722			
Organizacija obuke	Da	85	-0,271	0,577	3,49	304	0,001
	Ne	221	-0,540	0,614			

Lokacija	Da	85	-0,012	0,645	0,69	304	0,488
	Ne	221	-0,075	0,732			
Ukupan kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	Da	85	-0,458	0,558	3,12	304	0,002
	Ne	221	-0,689	0,588			

N-broj ispitanika; Min-minimalna vrednost na uzorku; Max-maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; t – t test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Rezultati T testa pokazuju da zaposleni na novim poslovima i polaznici koji se nisu zaposlili na poslovima za koje su se obučavali različito ocenjuju kvalitet realizacije stručnih obuka. Statistički značajna razlika postoji na dimenzijama: *Predavači i instruktori* ($t=2,52$, $p<0,05$), *Oprema i alati* ($t=3,15$, $p<0,01$), *Proces obučavanja* ($t=4,05$, $p<0,01$), *Organizacija obuke* ($t=3,49$, $p<0,01$) i ukupni *Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka* ($t=3,12$, $p<0,01$). U skladu sa očekivanjima razlika se ogleda u tome da polaznici koji su zaposleni na novim poslovima bolje ocenjuju kvalitet procesa obučavanja ($M=-0,93$ vs. $M=-1,31$), kvalitet organizacije obuke ($M=-0,27$ vs. $M=-0,54$), kvalitet rada predavača i instruktora ($M=-0,39$ vs. $M=-0,57$), kvalitet opreme i alata ($M=-0,75$ vs. $M=-1,10$) kao i ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka ($M=-0,45$ vs. $M=-0,68$). Dimenzije kvaliteta *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* i *Lokacija* analizirane kategorije polaznika slično ocenjuju.

Postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli potvrđuje da kvalitet realizacije stručnih obuka predstavlja značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da se može razumeti kao važan faktor koji je u funkciji zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke i to na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. Interesantno je da je za razliku od statusa zaposlenosti za koji je prepoznata važnost samo procesa obučavanja, tj. praktične nastave, kod zaposlenosti na poslovima za koje je organizovana stručna obuka, prepoznat je značaj i važnost većeg broja i to ključnih dimenzija kvaliteta uključujući i kvalitet ukupne realizacije stručnih obuka. Navedeno upućuje da kvalitet realizacije stručnih obuka dobija na značaju prilikom zapošljavanja na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. U tom kontekstu polaznici koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali bolje su ocenili kvalitet praktične nastave, korišćene opremu i alate, kvalitet rada predavača i instruktora i sl. budući da im je pohađanje stručne obuke kao i njen kvalitet osigurao uspešnu tranziciju u svet rada i to na poslovima za koje su se obučavali.

Dobijeni nalazi u skladu su sa očekivanjima budući da u brojnim nacionalnim i međunarodnim strateškim dokumentima kvalitet stručnih obuka referiše kao osnovni instrument unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada (European Training Foundation, 2013; European Commission, 2013). Posmatrano iz ugla politike zapošljavanja, možemo reći da dobijeni nalazi ohrabruju uzimajući u obzir ulogu i značaj kvaliteta realizacije stručnih

obuka za razvoj kompetentnosti kao ključne komparativne prednosti na tržištu radne snage, koja osigurava veću zaposlenost pojedinca po završetku stručne obuke.

2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenost na novim poslovima

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenosti na novim poslovima ispitan je odnos identifikovanih dimenzija (faktora) usluge karijernog vođenja i savetovanja sa statusom zaposlenosti na novim poslovima po završetku stručne obuke. Statistička značajnost ispod granične vrednosti od 0,05, zabeležena je pri ispitivanju razlika između analiziranih kategorija polaznika kod svih identifikovanih dimenzija kvaliteta i to: *Karijerno vođenje i savetovanje* ($t=2,76$, $p<0,01$), *Administrativna podrška* ($t=2,80$, $p<0,01$) kao i ukupni *Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja* ($t=3,10$, $p<0,05$). Razlika se ogleda u tome da polaznici koji su zaposleni na novim poslovima, u odnosu na one koji to nisu, bolje ocenjuju kvalitet karijernog vođenja i savetovanja ($M=-1,24$ vs. $M=-1,50$), pružanje administrativne podrške ($M=-0,69$ vs. $M=-0,98$), kao i ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja ($M=-0,96$ vs. $M=-1,24$).

Tabela br. 21: Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenost na novim poslovima

		N	M	SD	t	df	p
Karijerno vođenje i savetovanje	Da	85	-1,244	0,681	2,76	304	0,006
	Ne	221	-1,504	0,757			
Administrativna podrška	Da	85	-0,694	0,756	2,80	304	0,005
	Ne	221	-0,982	0,820			
Ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	Da	85	-0,969	0,639	3,10	304	0,002
	Ne	221	-1,243	0,710			

N-broj ispitanika; Min-minimalna vrednost na uzorku; Max-maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; t – t test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli potvrđuje da se kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno povezivanje pojedinca sa potrebama lokalnog tržišta rada može razumeti kao važan faktor koji je u funkciji zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke i to na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. Interesantno je da je statistički značajna povezanost utvrđena između kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i zaposlenosti na novim poslovima i to sa svim dimenzijama kvaliteta, ali ne i sa zaposlenošću po završetku stručne obuke uopšte. Navedeno upućuje da kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja dobija na značaju prilikom zapošljavanja na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. U tom kontekstu polaznici koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali bolje su ocenili kvalitet pružene usluge budući

da im je ona obezbedila povezivanje sa potrebama lokalnog tržišta rada i to u svim fazama realizacije stručne obuke.

Rezultati istraživanja malo iznenađuju u pozitivnom smislu budući da se usluga karijernog vođenja i savetovanja u okviru našeg istraživanja dominantno odnosi na pružanje stručne podrške i pomoći pojedincima u rešavanju njihovog položaja na tržištu rada kroz prethodno obučavanje. Osnovni cilj usluge karijernog vođenja i savetovanja nije direktno zaposlenje, već donošenje karijernih odluka za koje se očekuje da će u narednom periodu pojedincu obezbediti bolji položaj na tržištu rada, uključujući i zapošljavanje.

Posmatrano iz ugla politike zapošljavanja, možemo reći da dobijeni nalazi ohrabruju uzimajući u obzir ulogu i značaj kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja za povezivanje pojedinca sa potrebama lokalnog tržišta rada, koje osigurava veću zaposlenost pojedinca po završetku stručne obuke i to na poslovima za koje je stručna obuka i organizovana.

3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz fond časova stručne obuke i vrstu stručne obuke razvrstanih prema grupi zanimanja, odnosno području rada kome stručna obuka pripada.

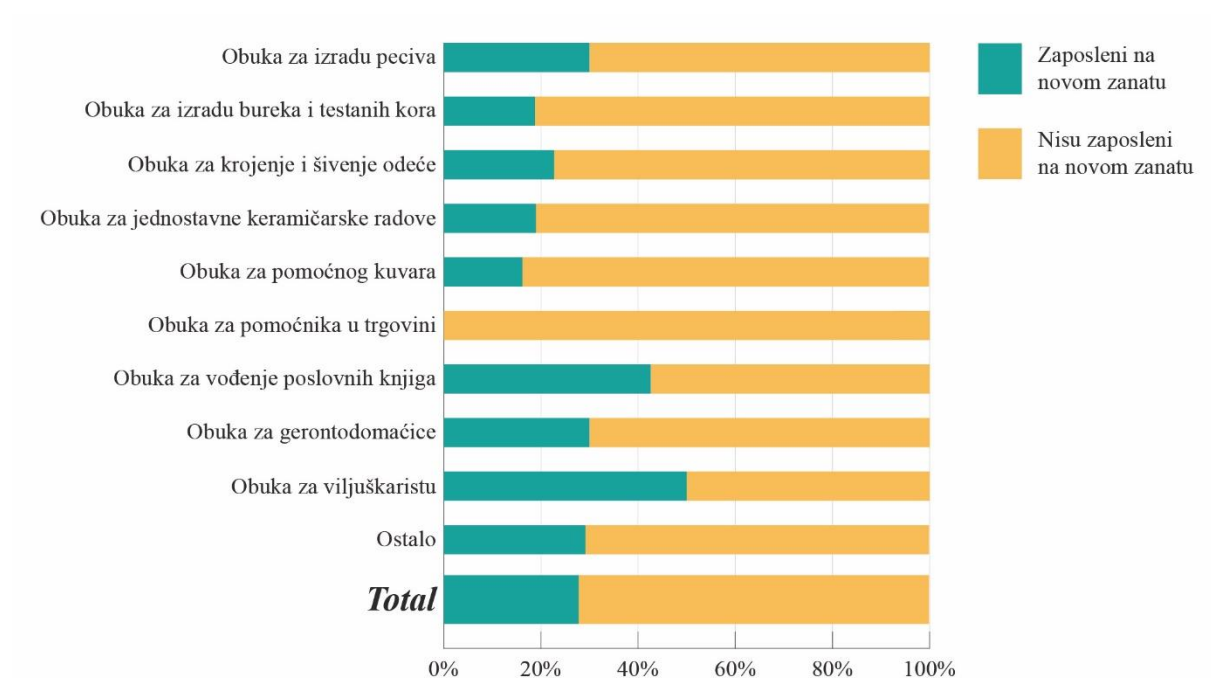
3.1 Fond časova i zaposlenost na novim poslovima

Kada je reč o povezanosti fonda časova sprovedene stručne obuke i zaposlenosti na novim poslovima po završetku stručne obuke, rezultati T testa pokazuju da statistički značajna povezanost ne postoji ($t=1,10$, $p>0,05$). Navedeno se, kao i u prethodnom slučaju, može objasniti time da su uzorkom obuhvaćene kratkotrajne stručne obuke sa fondom časova u rasponu od 97–360 časova, tako da su gotovo svi polaznici iz uzorka pohađali stručne obuke u sličnom trajanju, tj. sličan fond časova obuke prošli su i polaznici koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali po završetku stručne obuke ($M=214,61\pm 64,13$) i polaznici koji to nisu ($M=213,81\pm 59,58$).

3.2 Vrste stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima

Povezanost različitih vrsta stručnih obuka i zaposlenosti na novim poslovima nakon njihovog završetka ispitana je Hi kvadrat testom. Rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na zaposlene i one koji se nisu zaposlili na novim poslovima nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka i to kako na nivou područja rada ($\chi^2=21,83$, $df=7$, $p<0,01$), tako i na nivou grupe zanimanja kojoj stručna obuka pripada ($\chi^2=24,36$, $df=9$, $p<0,01$) i na nivou pojedinačne stručne obuke ($\chi^2=19,23$, $df=9$, $p<0,05$).

Grafikon br.18: Vrste stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima (nivo pojedinačne obuke)



Posmatrano na nivou područja rada, najveći procenat zaposlenih na novim poslovima u odnosu na ukupan broj polaznika iz uzorka iz tog područja rada evidentiran je kod područja rada *Saobraćaj i Ekonomija, pravo i administracija*, tako da je 50,0% polaznika obuke za viljuškariste i 42,6% polaznika obuke za vođenje poslovnih knjiga zaposleno na poslovima za koje su se obučavali nakon završetka stručne obuke. Izuzetno visok procenat zaposlenih potvrđuje da se radi o znanjima i veštinama koja su izuzetno deficitarna na tržištu rada, ali i da polaznici nakon završetka stručne obuke imaju razvijene tržišno relevantne stručne kompetencije koje ih čine konkurentnim na tržištu radne snage. To potvrđuje i visok procenat zaposlenih na novim poslovima posmatran u odnosu na ukupan broj zaposlenih, gde se čak 90,9% zaposlenih polaznika obuka za vođenje poslovnih knjiga i 70,7% zaposlenih polaznika

obuke za viljuškaristu zapravo i zaposlilo na poslovima za koje su se obučavali. Visok procenat uspešnosti evidentiran je i kod područja rada *Tekstilstvo i kožarstvo*, tako da je 34,5% polaznika stručnih obuka iz tog područja rada zaposleno na poslovima za koje su se obučavali. Interesantno je da je 22,7% polaznika obuke za krojenje i šivenje zaposleno na novim poslovima, dok su svi polaznici iz uzorka (njih pet) koji su pohađali obuku za šivače u autoindustriji i zaposleni na poslovima za koje su se obučavali. Budući da je obuka za šivače u autoindustriji organizovana samo na jednoj lokaciji u Republici Srbiji kao i da nije prepoznata kao tražena u anketama poslodavaca, možemo reći da se radi o stručnoj obuci koja odgovara na lokalne potrebe tržišta rada. Uzorkom je obuhvaćen mali broj polaznika, tako da bi pravi efekti stručne obuke mogli da budu sagledani tek analizom većeg broja polaznika. Sličan procenat zaposlenih na novim poslovima evidentiran je i kod područja rada *Mašinstvo i obrada metala* sa 33,3% polaznika zaposlenih na poslovima za koje su se obučavali. Međutim, uzorkom je obuhvaćen veliki broj različitih stručnih obuka iz navedenog područja rada sa malim brojem polaznika po obuci (manje od 5% uzorka) tako da nije moguća analiza efekata na nivou pojedinačne stručne obuke. Kada je reč o stručnim obukama iz područja rada *Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita* evidentirana je značajna uspešnost polaznika na tržištu rada, tako da je 30,0% polaznika obuka za gerontodomačice zaposleno na poslovima za koje su se obučavali. Nešto manji procenat zaposlenih polaznika na novim poslovima evidentiran je kod područja rada *Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane* sa 22,9%, pri čemu su veći uspeh na tržištu rada imali polaznici obuke za izradu peciva sa čak 30,0% zaposlenih, dok su polaznici obuke za izradu bureka i testanih kora bili manje uspešni sa 18,8%. Interesantno je navedene obuke karakteriše visok procenat zaposlenih na novim poslovima posmatrano u odnosu na ukupan broj zaposlenih konkretne stručne obuke, gde se čak 66,7% zaposlenih polaznika obuka za izradu peciva i 60,0% zaposlenih polaznika obuke za izradu bureka i testanih kora zapravo i zaposlilo na poslovima za koje su se obučavali. Preostale obuke bile su zastupljene sa malim brojem polaznika, tako da efekti na zapošljavanje nisu analizirani na nivou pojedinačne stručne obuke. Interesantno je da polaznici stručnih obuka iz područja rada *Geodezija i građevinarstvo* beleže slabiji uspeh na tržištu tako da je samo 18,5% polaznika zaposleno na poslovima za koje su se obučavali, iako se radi o izuzetno deficitarnim znanjima i veštinama. Iz navedenog područja zbog većeg broja polaznika u uzorku analizirani su efekti jedno obuke za jednostavne keramičarske radove tako da je 19,0% polaznika bilo zaposleno na poslovima za koje su se obučavali. Deo objašnjenja mogu da budu i lošije ocene kvaliteta stručnih obuka, odnosno mogućnost da polaznici nisu stekli zahtevana znanja i veštine, mada zbog malog broja polaznika po stručnoj obuci efekti na zapošljavanje nisu analizirani na nivou pojedinačne stručne obuke. Od svih analiziranih

područja rada najmanji procenat zaposlenih na novim poslovima evidentiran je kod područja rada *Trgovina, ugostiteljstvo i turizam* sa 11,5% polaznika za celo područje rada, odnosno 16,2% kod obuke za pomoćnog kuvara, dok se nijedan polaznik obuke za pomoćnika u trgovini nije zaposlio na poslovima za koje su se obučavali. Takođe, izuzetno skroman procenat zaposlenih polaznika obuke za pomoćnika u trgovini može da bude rezultat i velike ponude radne snage različitog obrazovnog profila spremne da na tržištu konkurišu i za poslove pomoćnika u trgovini, budući da se radi o jednostavnim poslovima koji zahtevaju minimalno vreme za uvođenje pojedinca u posao.

Visok procenat zaposlenih na poslovima za koje su se obučavali, kako ukupan tako i po pojedinačnim stručnim obukama, svedoči o traženosti znanja i veština za koje su organizovane stručne obuke, ali i da su kroz proces obučavanja razvijene tržišno relevantne stručne kompetencije. Takođe, nalazi potvrđuju rezultate evaluacija da mere APTR imaju najviše uspeha kada tržište rada ima potencijal da apsorbuje kompetentnu radnu snagu, a ne ukoliko tržište karakteriše deficit tražnje (Betcherman *et al.*, 2004).

Posmatrano iz perspektive kvaliteta realizacije različitih vrsta stručnih obuka i usluge karijernog vođenja i savetovanja, možemo reći da ocene kvaliteta u velikoj meri odslikavaju položaj polaznika na tržištu rada u smislu njihove zaposlenosti na poslovima za koje su se obučavali. Tako da stručne obuke sa većim procentom zaposlenih polaznika na novim poslovima nakon završetka obuke istovremeno su i bolje ocenjene u smislu kvaliteta obučavanja i povezivanja sa potrebama lokalnog tržišta rada. Navedeno upućuje da kvalitet obučavanja i usluge karijernog vođenja i savetovanja dobija na značaju prilikom zapošljavanja na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. U tom kontekstu polaznici koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali bolje su ocenili kvalitet dobijenih usluga budući da su im one obezbedile sticanje stručnih kompetencija te povezivanje sa potrebama lokalnog tržišta rada i to u svim fazama realizacije stručne obuke.

4. Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima

Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz srodnost radnog iskustva i formalnog obrazovanja polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka kao i kroz motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku.

4.1 Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost na novim poslovima

Za ispitivanje da li je radno iskustvo koje su polaznici imali pre uključivanja u stručnu obuku i koje je bilo srodno poslovima za koje je organizovana stručna obuka statistički značajno za njihovu zaposlenost na novim poslovima po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa očekivanjima, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima koji su zaposleni na poslovima za koje su se obučavali i oni koji to nisu ($\chi^2=26,68$, $df=1$, $p<0,001$) u odnosu na srodnost radnog iskustva, pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti na novim poslovima imaju polaznici koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci. Tako da je od ukupnog broja polaznika sa srodnim radnim iskustvom njih 62,2% zaposleno na poslovima za koje su se obučavali, dok je samo njih 37,8% koji to nisu. Sa druge strane, od ukupnog broja polaznika bez relevantnog radnog iskustva samo je njih 28,9% zaposleno na poslovima za koje su se obučavali, nasuprot 71,1% njih koji to nisu.

Tabela br. 22: Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci i zaposlenost na novim poslovima

			Zaposleni na novim poslovima		Ukupno
			Da	Ne	
Radno iskustvo srodno obuci	Ne	f	67	165	232
		%	28,9%	71,1%	100,0%
	Da	f	46	28	74
		%	62,2%	37,8%	100,0%
Ukupno		f	113	193	306
		%	36,9%	63,1%	100,0%

$$\chi^2=26,68, df=1, p=0,000$$

$$\text{Likelihood Ratio}=25,27, df=1, p=0,000$$

Bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti na novim poslovima polaznika koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci može se objasniti na sličan način kao i bolji položaj polaznika sa relevantnim radnim iskustvom u ukupnoj zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke. Naime, možemo pretpostaviti da su polaznici sa relevantnim radnim iskustvom pored određenih stručnih kompetencija pre uključivanja u stručnu obuku u određenoj meri imali i razvijen čitav set profesionalnih svojstava poželjnih za rad na poslovima za koje se organizuje obuka, odnosno da su u proces obučavanja „ušli“ kao zapošljiviji, te da im je obuka više bila instrument u funkciji unapređivanja i usavršavanja znanja i veština, odnosno njihovog sistematizovanja i nadgradnje. Rezultat toga je razvoj i

unapređivanje kompetencija na jednom višem nivou, obezbeđivanje samostalnosti u radu na poslovima za koje se obučavaju, odnosno bolja integracija na tržištu rada.

Jedno od objašnjenja dobijenih rezultata može da ide i u pravcu sličnosti konteksta učenja i rada čime se u većoj meri osigurava transfer stečenih znanja i veština (Cree & Macaulay, 2000). U oba konteksta polaznici su obavljali jednostavne poslove koje karakteriše uniformnost, predvidljivo i standardizovano postupanje, čime je olakšan transfer stečenih znanja i veština iz radne u obrazovnu sredinu.

Takođe, radno angažovanje u oblasti rada srodnoj stručnoj obuci podrazumeva i bolje poznavanje karakteristika lokalnog tržišta rada što predstavlja svojevrsnu prednost u svim fazama realizacije stručne obuke, od realnijeg sagledavanja tržišta rada i donošenja karijerne odluke o uključivanju u stručnu obuku, preko transfera stečenih znanja i veština tokom realizacije obuke, pa do korišćenja svih resursa za bržu i lakšu integraciju u svet rada.

4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i zaposlenost na novim poslovima

Radi utvrđivanja da li postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti polaznika na novim poslovima nakon završetka stručne obuke, a uzimajući u obzir srodnost kvalifikacija koje su polaznici stekli formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa očekivanjima, rezultati ukazuju da između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti na novim poslovima po završetku obuke, pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti imaju polaznici koji imaju kvalifikacije srodne pohađanoj stručnoj obuci. Statistički značajna povezanost između varijabli postoji i kada se srodnost formalnog obrazovanja i stručne obuke posmatra na nivou grupe zanimanja ($\chi^2=9,28$, $df=2$, $p<0,01$) i na nivou područja rada ($\chi^2=8,99$, $df=1$, $p<0,01$). Tako da status zaposlenog na novim poslovima nakon završetka stručne obuke ima 42,9% polaznika čije su formalne kvalifikacije srodne pohađanim stručnim obukama, nasuprot 23,9% polaznika čije formalne kvalifikacije i stručne obuke nisu srodne.

Tabela br. 23: Srodnost formalnog obrazovanja i stručnih obuka i zaposlenost na novim poslovima

		Zaposleni na novim poslovima		Ukupno	
		Da	Ne		
Srodnost formalnog obrazovanja i stručnih obuka	Srodne	f	27	36	63
		%	42,9%	57,1%	100,0%
	Nisu srodne	f	58	185	243
		%	23,9%	76,1%	100,0%
Ukupno		f	85	221	306
		%	27,8%	72,2%	100,0%

$\chi^2=8,99$, $df=1$, $p=0,003$

Likelihood Ratio=8,07, $df=1$, $p=0,004$

Dobijeni nalaz može se objasniti transferabilnim potencijalom kompleksnih sistema znanja i veština stečenih kroz formalno obrazovanje, odnosno njihovim stavljanjem u funkciju novog učenja. Takođe, tokom formalnog obrazovanja polaznici se profesionalno socijalizuju, te možemo pretpostaviti da su polaznici sa formalnim kvalifikacijama srodnim pohađanoj stručnoj obuci pored određenih stručnih kompetencija pre uključivanja u stručnu obuku u određenoj meri imali i razvijen čitav set profesionalnih svojstava poželjnih za rad na poslovima za koje se organizuje obuka, odnosno da su u proces obučavanja „ušli“ kao zapošljiviji, te da im je obuka više bila instrument u funkciji unapređivanja i usavršavanja znanja i veština, odnosno njihovog sistematizovanja i nadgradnje. Rezultat toga je razvoj i unapređivanje kompetencija na jednom višem nivou, obezbeđivanje samostalnosti u radu na poslovima za koje se obučavaju, odnosno veća zaposlenost na poslovima za koje su se obučavali.

4.3 Motivi polaznika za uključivanje u stručnu obuku i zaposlenost na novim poslovima

Hi kvadrat testom ispitali smo da li postoji značajna razlika u zapošljavanju na novim poslovima uzimajući u obzir motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku. Kao razloge za pohađanje stručne obuke analizirali smo želju za ličnim usavršavanjem, veću mogućnost zapošljavanja kao i mogućnost besplatnog pohađanja obuke. Interesantno je da nalazi istraživanja upućuju da postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke na novim poslovima, a uzimajući u obzir različite razloge za pohađanje obuka i to: želja za ličnim usavršavanjem ($\chi^2=21,13$, $df=1$, $p<0,001$) i mogućnost besplatnog pohađanja obuke ($\chi^2=13,98$, $df=1$, $p<0,001$). Od ukupnog broja polaznika koji su se zaposlili na novim poslovima njih 37,3% je kao motiv za uključivanje u obuku imalo želju za ličnim usavršavanjem, dok je svega 13,2% polaznika zaposleno na novim poslovima, a da

im to nije bio motiv. Suprotna je situacija kada je u pitanju mogućnost besplatnog pohađanja obuke, tako da je to bio motiv za 34,8% polaznika koji se nisu zaposlili na poslovima za koje su se obučavali, kao i za samo 14,8% polaznika koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali.

Tabela br. 24: Motivi za uključivanje u stručnu obuku i zaposlenost na novim poslovima

		Zaposleni na novim poslovima		Ukupno		
		Da	Ne			
Veća mogućnost zapošljavanja	Da	f	84	219	303	
		%	27,7%	72,3%	100,0%	
	Ne	f	1	2	3	$\chi^2=0,047$, $df=1$, $p=0,829$ Likelihood Ratio=0,045, $df=1$, $p=1,000$
		%	33,3%	66,7%	100,0%	
	Ukupno	f	85	221	306	
		%	27,8%	72,2%	100,0%	
Želja za ličnim usavršavanjem	Da	f	69	116	185	
		%	37,3%	62,7%	100,0%	
	Ne	f	16	105	121	$\chi^2=21,13$, $df=1$, $p=0,000$ Likelihood Ratio=22,67, $df=1$, $p=0,000$
		%	13,2%	86,8%	100,0%	
	Ukupno	f	85	221	306	
		%	27,8%	72,2%	100,0%	
Mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	Da	f	16	92	108	
		%	14,8%	85,2%	100,0%	
	Ne	f	69	129	198	$\chi^2=13,98$, $df=1$, $p=0,000$ Likelihood Ratio=14,97, $df=1$, $p=0,000$
		%	34,8%	65,2%	100,0%	
	Ukupno	f	85	221	306	
		%	27,8%	72,2%	100,0%	

Postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli potvrđuje da se želja za ličnim usavršavanjem kao motiv za uključivanje u stručnu obuku može razumeti kao važan faktor koji je u funkciji zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke i to na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. Interesantno je da je statistički značajna povezanost utvrđena između motiv polaznika i zaposlenosti na novim poslovima, ali ne i sa zaposlenošću po završetku stručne obuke uopšte. Navedeno upućuje da želja za ličnim usavršavanjem kao motiv dobija na značaju prilikom zapošljavanja na poslovima za koje je organizovana stručna obuka. U tom kontekstu polaznici koji su kao motiv imali želju za ličnim usavršavanjem, te su stručne obuke stavili u funkciju ličnog razvoja, unapređivanja svoje konkurentnosti i komparativne prednosti u odnosu na druge tražioce posla su se i zaposlili na poslovima za koje su se obučavali. Za razliku od njih, polaznici koji su obuke pohađali iz razloga što su bile besplatne, te su stručne obuke stavljene u funkciju popunjavanja slobodnog vremena tokom

višegodišnje nezaposlenosti, u skladu sa očekivanjima nisu se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali.

Dobijeni rezultati ukazuju da su pored relevantnog formalnog obrazovanja i radnog iskustva i motivi polaznika za ličnim usavršavanjem takođe jedan od važnih resursa pojedinca za njegovo bolje pozicioniranje na tržištu radne snage, te da je potrebno iskoristiti njen potencijal i staviti je u funkciju karijernog razvoja i učenja.

5. Socio - demografske karakteristike polaznika i zaposlenost na novim poslovima

Socio - demografske karakteristike polaznika posmatrane su kroz: pol, godine starosti, nivo obrazovanja, ukupno radno iskustvo i dužinu trajanja nezaposlenosti. Kada je o reč o povezanosti analiziranih socio - demografskih karakteristika i zaposlenosti polaznika na poslovima za koje su obučavani, rezultati pokazuju da ne postoji niti jedna statistički značajna razlika između analiziranih varijabli.

Za ispitivanje da li je pol polaznika statistički značajan za njihovu zaposlenost na poslovima za koje su se obučavali po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima ($\chi^2=2,17$, $df=1$, $p>0,05$), iako su žene u nešto većem procentu zaposlene na poslovima za koje su organizovane stručne obuke (31,6%), nego muškarci (24,0%). Iako istraživanja upućuju na bolji položaj žena na tržištu rada u smislu zaposlenosti po završetku stručne obuke (Betcherman *et al.*, 2004), deo objašnjenja možemo potražiti u vrsti stručne obuke koje su žene dominantno pohađale, a koje beleže veliku zaposlenost na poslovima za koje je organizovana stručna obuka po završetku obuke (obuke za gerontodomačice, za krojenje i šivenje odeće, za vođenje poslovnih knjiga i sl.).

Suprotno očekivanjima, rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u raspodeli zaposlenosti na novim poslovima unutar različitih nivoa obrazovanja ($\chi^2=5,26$, $df=2$, $p>0,05$). Posmatrano kroz prizmu formalnog obrazovanja, dobijeni rezultati upućuju da je za zapošljavanje na novim poslovima važnija sadržajna srodnost kvalifikacija sa stručnom obukom nego nivo složenosti poslova za koje je polaznik osposobljen kroz formalno obrazovanje. To možemo objasniti transferabilnim potencijalom kompleksnih sistema znanja i veština, odnosno njihovim stavljanjem u funkciju novog učenja, budući da se radi o poslovima sa istim ili sličnim predmetom rada, istog ili sličnog područja delovanja, korišćenje sličnih sredstava za rad (mašine, alati, pribori, instrumenti i sl.), materijala sa kojima rade,

sličnim uslovima rada (uslovi mesta rada, i radne okoline, položaj tela pri radu, ritam rada) i sl. Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, na poslovima za koje su se obučavali u najvećoj meri su se zapošljavali visokoobrazovani polaznici (40,5%), zatim oni sa srednjim obrazovanjem (28,9%), dok su u najmanjoj meri zastupljeni polaznici bez kvalifikacija (22,5%). Tome u prilog ide orijentacija visokoobrazovanih na kontinuirano usavršavanje i unapređivanje postojećeg seta kompetencija, pre nego na pohađanje obuka koje ih usmeravaju na novi profesionalni početak. U skladu sa takvim karijernim odlukama i razvojem ne iznenađuje podatak da su gotovo svi zaposleni visokoobrazovani iz uzorka upravo zaposleni na poslovima za koje su pohađali stručnu obuku. Ono što je interesantno jeste da su sprovedene stručne obuke iz uzorka bile usmerene na razvijanje znanja i veština na drugom nivou složenosti, odnosno za obavljanje jednostavnijih poslova za kojima postoji potreba na lokalnom tržištu rada. Kao takve za polaznike sa završenom samo osnovnom školom njihovo pohađanje podrazumevalo je sticanje (prvih) stručnih kompetencija, te napredak u karijernom razvoju, čime se može objasniti visok procenat njihovog zapošljavanja upravo na poslovima za koje su organizovane stručne obuke. Za razliku od njih, polaznici sa srednjim obrazovanjem dominantno su se opredeljivali za zaokret u karijeri ne samo u smislu područja rada, već i za zaokret u složenosti poslova, tako da su se obučavali za jednostavnije poslove u odnosu na zonu svojih kompetencija. Kako se zapošljavanje na jednostavnijim poslovima ne može razumeti kao kvalitetna tranzicija iz statusa nezaposlenosti u zaposlenost, ne iznenađuje rezultat da su od svih analiziranih nivoa obrazovanja, polaznici sa srednjim obrazovanjem u dosta manjem procentu bili zaposleni na poslovima za koje su organizovane stručne obuke. Možemo reći da su oni pohađanjem stručne obuke nastojali da prošire zonu svojih stručnih kompetencija te na taj način unaprede svoju zapošljivost i položaj na tržištu rada, ali da to nije bio njihov karijerni izbor, te da su bili spremni da rade i druge poslove.

Radi utvrđivanja povezanosti godina starosti polaznika i zaposlenosti na novim poslovima po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su se nakon stručne obuke zaposlili i onih koji to nisu ($t=-1,18$, $p>0.05$). Polaznici koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali u proseku imaju 35 godina starosti ($M=35,09\pm 10,998$), dok polaznici koji to nisu, nešto su stariji i imaju u proseku 37 godina ($M=36,83\pm 11,635$). Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, na poslovima za koje su se obučavali u najvećoj meri su se zapošljavali mladi (30,3%), zatim polaznici iz kategorije 31-45 godina starosti (28,5%), dok su u najmanjoj meri zastupljeni polaznici sa 46 i više

godina starosti (23,0%). Interesantno je da dok brojne evaluacije upućuju da kod mladih mere APTR daju najslabije rezultate (Betcherman et al., 2004), naši rezultati sugeriraju povoljan položaj mladih na tržištu po završetku stručnih obuka. Zapošljavanje mladih na poslovima za koje su se obučavali može se objasniti pohađanjem vrstama stručnih obuka kod kojih je evidentiran visok procenat zapošljavanja (obuke za vođenje poslovnih knjiga, viljuškariste, pomoćnog kuvara, izradu peciva i sl.), njihovom obrazovnom strukturom budući da oko polovine mladih iz uzorka ima srednje, više ili visoko obrazovanje, kao i u velikoj meri pohađanjem stručnih obuka koje su srodne njihovim formalnim kvalifikacijama. Posmatrano u odnosu na ukupnu zaposlenost po završetku stručnih obuka, možemo primetiti da su se u odnosu na mlade i polaznike između 31-50 godina starosti, polaznici od 46 i više godina u manjoj meri zapošljavali na poslovima za koje su se obučavali. Možemo reći da su stručne obuke za njih bile instrument za sticanje dodatnih kompetencija, te unapređivanja zapošljivosti i svog položaja na tržištu rada, ali da su konkurisali i bili spremni da rade i druge poslove.

Radi utvrđivanja povezanosti ukupnog radnog iskustva polaznika i zaposlenosti na novim poslovima po završetku stručne obuke koristili smo t – test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između zaposlenih na novim poslovima i oni koji to nisu posmatrano prema godinama ukupnog radnog iskustva ($t=-0,10$, $p>0,05$). Ukupno radno iskustvo slično je za polaznike obe analizirane kategorije, odnosno ono je oko 5 godina ($M=5,49\pm 8,544$) za polaznike koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali i oko 6 godina za one koji to nisu ($M=5,60\pm 8,869$). Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, na poslovima za koje su se obučavali u najvećoj meri su se zapošljavali polaznici koji imaju 6-10 godina radnog iskustva (36,0%), zatim polaznici sa radnim iskustvom u trajanju od 1-5 godina (29,7%), zatim polaznici bez radnog iskustva (26,0%). Od svih analiziranih kategorija na poslovima za koje su se obučavali najmanje su se zapošljavali polaznici sa 10 i više godina radnog iskustva (23,7%), ali su se istovremeno u većoj meri od ostalih kategorija zapošljavali na poslovima koji nisu srodni pohađanim stručnim obukama.

Radi utvrđivanja povezanosti dužine traženja posla i zaposlenosti na novim poslovima po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su se nakon stručne obuke zaposlili na novim poslovima i onih koji to nisu ($t=-1,560$, $p>0,05$), a posmatrano prema dužini traženja posla pre pohađanja stručne obuke. Iako statistički značajna razlika nije utvrđena, važno je istaći da razlika između analiziranih kategorija postoji, tako da su polaznici koji su se po završetku stručne obuke zaposlili na poslovima za koje su se obučavali kraće tražili posao pre

uključivanja u stručnu obuku ($M=1,95\pm 2,411$) u odnosu na polaznike koji nisu našli zaposlenje na novim poslovima ($M=2,70\pm 4,176$). Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, na poslovima za koje su se obučavali u najvećoj meri su se zapošljavali polaznici koji posao traže između 6-10 godina (33,3%), zatim polaznici koji posao traže između 1- 5 godina (29,2%), te polaznici koji posao traže do 1 godine (27,0%). Od svih analiziranih kategorija na poslovima za koje su se obučavali najmanje su se zapošljavali polaznici sa 10 i više godina traženja posla (7,7%), ali su se istovremeno u većoj meri od ostalih kategorija zapošljavali na poslovima koji nisu srodni pohađanim stručnim obukama. Navedeno ne iznenađuje budući da je u strukturi uzorka to kategorija polaznika koja prosečno ima 46 i više godina starosti, dakle kategorija kod koje je takođe evidentirano zapošljavanje na drugim poslovima.

Uopšteno posmatrajući, možemo reći da su za profile polaznika koje karakteriše radno iskustvo duže od 10 godina, i/ili imaju 46 i više godina života, i/ili imaju srednje obrazovanje, i/ili posao traže 10 i više godina, stručne obuke više bile instrument za sticanje dodatnih kompetencija, te unapređivanja zapošljivosti i svog položaja na tržištu rada, nego njihovo čvrsto karijerno opredeljenje da se bave poslovima za koje su organizovane stručne obuke. U skladu sa tim manje od drugih analiziranih kategorija su se zapošljavali na poslovima za koje su se obučavali te su konkurisali i bili spremni da rade i druge poslove koji se nude na tržištu rada.

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I NEZAPOSLENOST

Za potrebe ovog istraživanja kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka analiziran je kroz četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to: kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka; kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja; karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika.

U narednim analizama ispitali smo da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke.

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenost

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i nezaposlenosti polaznika ispitan je odnos identifikovanih dimenzija kvaliteta stručnih obuka sa statusom nezaposlenosti po završetku obuke. U skladu sa ekstrahovanim faktorima, analizirane dimenzije kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka su: *Predavači i instruktori*, *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja*, *Oprema i alati*, *Proces obučavanja*, *Organizacija obuke*, *Lokacija* i *ukupni Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka*.

Rezultati T testa pokazuju da kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, posmatran kroz identifikovane dimenzije kvaliteta, nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom nezaposlenosti po završetku obuke, odnosno da nezaposleni i polaznici koji to nisu veoma slično ocenjuju kvalitet realizacije stručnih obuka. U skladu sa tim sve t-statistike nezavisnih varijabli imaju značajnost $p > 0,05$, odnosno: *Predavači i instruktori* ($t = -0,483$, $p > 0,05$), *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* ($t = -0,162$, $p > 0,05$), *Oprema i alati* ($t = -0,952$, $p > 0,05$), *Proces obučavanja* ($t = -1,077$, $p > 0,05$), *Organizacija obuke* ($t = -0,793$, $p > 0,05$), *Lokacija* ($t = 0,126$, $p > 0,05$) i *ukupni Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka* ($t = -0,702$, $p > 0,05$). Dobijeni nalazi u skladu su sa očekivanjima budući da se kvalitet realizacije stručnih obuka dovodi u vezi sa unapređivanjem položaja na tržištu rada u smislu zaposlenosti, odnosno referiše kao instrument koji unapređuje kvalitet radne snage, koji osigurava uspešnu tranziciju i to iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti (European Training Foundation, 2013; European Commission, 2013).

2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i nezaposlenost

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i nezaposlenosti ispitan je odnos identifikovanih dimenzija usluge karijernog vođenja i savetovanja sa statusom nezaposlenosti po završetku stručne obuke.

Rezultati T testa pokazuju da kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, posmatran kroz identifikovane dimenzije kvaliteta, nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom nezaposlenosti po završetku stručne obuke, odnosno da nezaposleni i polaznici koji to nisu veoma slično ocenjuju kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja. Tako da sve t-statistike nezavisnih varijabli imaju značajnost $p > 0.05$, odnosno: *Karijerno vođenje i savetovanje* ($t = -1,048$, $p > 0,05$), *Administrativna podrška* ($t = -0,850$, $p > 0,05$) i ukupni *Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja* ($t = -1,049$, $p > 0,05$). Rezultati istraživanja ne iznenađuju budući da se usluga karijernog vođenja i savetovanja u okviru našeg istraživanja dominantno odnosi na pružanje stručne podrške i pomoći pojedincima u unapređivanju položaja na tržištu rada, odnosno zapošljavanju kroz prethodno obučavanje. Takođe, kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja u strateškim dokumentima referiše kao jedan od osnovnih instrumenata unapređivanja položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno kao na instrument razvoja ljudskih resursa koji doprinosi većoj efikasnosti na tržištu rada, većoj zapošljivosti i mobilnosti radne snage (videti: Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji), a evaluacije pokazuju da su usluge savetovanja i pomoći pri zapošljavanju jedni od najefikasnijih programa APTR u smislu zapošljavanja (Arandarenko & Krstić, 2007).

3. Karakteristike stručnih obuka i nezaposlenost

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz fond časova stručne obuke i vrstu stručnih obuka razvrstanih prema grupi zanimanja, odnosno području rada kome stručne obuke pripadaju.

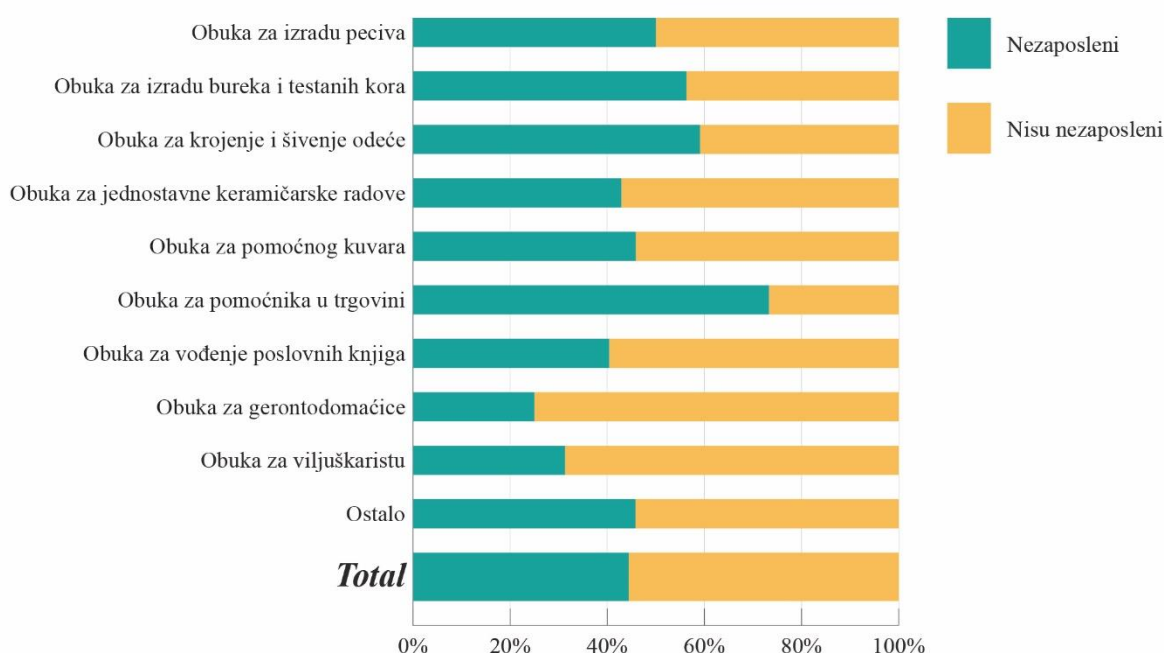
3.1 Fond časova stručne obuke i nezaposlenost

Kada je reč o povezanosti fonda časova sprovedene stručne obuke i nezaposlenosti, rezultati T testa pokazuju da statistički značajna povezanost ne postoji ($t = -0,691$, $p > 0,05$). Navedeno se može objasniti time da su uzorkom obuhvaćene kratkotrajne stručne obuke sa fondom časova u rasponu od 97–360 časova, tako da su gotovo svi polaznici iz uzorka pohađali stručne obuke u sličnom trajanju.

3.2 Vrste stručnih obuka i nezaposlenost

Povezanost različitih vrsta stručnih obuka i nezaposlenosti ispitana je Hi kvadrat testom. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na nezaposlene i one koji nisu nezaposleni nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka i to kako na nivou pojedinačne stručne obuke ($\chi^2=15,80$, $df=9$, $p>0,05$), tako i na nivou grupe zanimanja ($\chi^2=15,46$, $df=9$, $p>0,05$). Međutim statistički značajna razlika utvrđena je na nivou područja rada kome stručne obuke pripadaju ($\chi^2=15,10$, $df=7$, $p<0,05$).

Grafikon br. 19: Vrste stručnih obuka i nezaposlenost (nivo područja rada)



Posmatrano na nivou područja rada, najmanji procenat nezaposlenih po završetku stručne obuke u odnosu na ukupan broj polaznika iz uzorka iz tog područja rada evidentiran je kod područja rada *Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita* sa 25,0%, što je ujedno i procenat nezaposlenih polaznika obuka za gerontodomačice. Sličan procenat nezaposlenih evidentiran je i kod područja rada *Mašinstvo i obrada metala* i *Saobraćaj* sa 33,3% odnosno 31,3%, koliko je i bilo nezaposlenih polaznika obuke za viljuškariste. Nešto veći procenat nezaposlenih evidentiran je kod stručnih obuka iz područja rada *Ekonomija, pravo i administracija* sa 38,8%, dok je kod obuke za vođenje poslovnih knjiga taj procenat za nijansu veći i iznosi 40,4% nezaposlenih. Dosta slabiji uspeh na tržištu, iako se radi o izuzetno deficitarnim znanjima i veštinama, evidentiran je kod stručnih obuka iz područja rada *Geodezija i građevinarstvo* tako da je 46,3% njih po završetku stručne obuke

nezaposleno. Iz navedenog područja rada, zbog većeg broja različitih stručnih obuka u uzorku sa malim brojem polaznika, analizirani su efekti jedino obuke za jednostavne keramičarske radove, tako da je 42,9% polaznika bilo nezaposleno po završetku stručne obuke. Deo objašnjenja mogu da budu i lošije ocene kvaliteta stručnih obuka, odnosno mogućnost da polaznici nisu stekli zahtevana znanja i veštine, mada zbog malog broja polaznika po stručnoj obuci efekti na zapošljavanje nisu analizirani na nivou pojedinačne stručne obuke. Preostala tri područja rada imaju prilično visok procenat nezaposlenih, tako da on čini nadpolovičnu većinu posmatrano u odnosu na ukupan broj polaznika po analiziranom području rada. Tako je kod stručnih obuka iz područja rada *Tekstilstvo i kožarstvo* evidentirana nezaposlenost sa 51,7%, pri čemu je taj procenat nešto veći kod obuke za krojenje i šivenje sa 59,1%. Zatim sledi područje rada *Trgovina, ugostiteljstvo i turizam* sa 53,8% nezaposlenih, pri čemu je taj procenat nešto manji kod obuke za pomoćnog kuvara sa 45,9%, dok je kod obuke za pomoćnika u trgovini nezaposlenost značajno više prisutna sa 73,3%. Najveći procenat nezaposlenih evidentiran je kod stručnih obuka iz područja rada *Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane* sa 58,3%, pri čemu su procenti nezaposlenih nešto manji kod polaznika obuke za izradu peciva sa 50,0% i obuke za izradu bureka i testanih kora sa 56,3%. Preostale obuke bile su zastupljene sa malim brojem polaznika, tako da efekti na zapošljavanje nisu analizirani na nivou pojedinačne stručne obuke.

Uopšteno posmatrajući, možemo reći da je status nezaposlenog kao i status zaposlenog po završetku stručne obuke u velikoj meri određen vrstom pohađane stručne obuke u smislu postojanja potražnje za određenim znanjima i veštinama na tržištu rada, odnosno potencijala tržišta rada da apsorbuje kompetentnu radnu snagu. Navedeno potvrđuje da je za zapošljavanje pored konkurentnosti radne snage potrebna i konkurentnost „okruženja“ u smislu prisutnosti privrednih kretanja koja obezbeđuju potencijal za zapošljavanje kompetentne radne snage. Posmatrano iz perspektive sveta obrazovanja, rezultati istraživanja upućuju na važnost zasnovanosti stručnih obuka na potrebama lokalnog tržišta rada, te da je kvalitet utvrđivanja i prognoziranja potreba za znanjima i veštinama ključan za položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti ili nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke.

Posmatrano iz perspektive kvaliteta realizacije stručnih obuka i usluge karijernog vođenja i savetovanja, interesantno je da ocene kvaliteta ne odlikavaju položaj polaznika na tržištu rada u smislu njihove nezaposlenosti. Tako da stručne obuke sa najmanjim procentom nezaposlenih polaznika nakon završetka obuke istovremeno u određenim slučajevima imaju u određenoj meri lošije ocenjen kvalitet usluga obučavanja i povezivanja sa potrebama tržišta rada i obrnuto. Jedno od objašnjenja za dobijene rezultate može ići upravo u pravcu da

kvalitet neposredne realizacije stručnih obuka i usluge karijernog vođenja i savetovanja doprinosi ukupnom kvalitetu stručnih obuka, te integraciji u svet rada, ali ukoliko za znanjima i veštinama postoji potreba na lokalnom tržištu. U suprotnom, samo obezbeđivanje kvaliteta neposredne realizacije, možemo reći, nije dovoljno za zapošljavanje polaznika.

4. Andragoške karakteristike polaznika i nezaposlenost

Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz srodnost radnog iskustva i formalnog obrazovanja polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka kao i kroz motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku.

4.1 Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka i nezaposlenost

Za ispitivanje da li je radno iskustvo koje su polaznici imali pre uključivanja u stručnu obuku i koje je bilo srodno poslovima za koje je organizovana stručna obuka statistički značajno za njihovu nezaposlenost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa očekivanjima, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika među ispitanicima ($\chi^2=7,05$, $df=1$, $p<0,01$), pri čemu lošiji položaj na tržištu rada u smislu nezaposlenosti imaju polaznici koji nemaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci od onih koji ga imaju. Tako da su od ukupnog broja polaznika sa srodnim radnim iskustvom njih 31,1% je po završetku obuke nezaposleno, dok 68,9% njih to nije. Sa druge strane, kod kategorije polaznika bez radnog iskustva ravnomerno su zastupljeni nezaposleni (48,7%) i oni koji nisu nezaposleni po završetku stručne obuke(51,3%).

Tabela br. 25: Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci i nezaposlenost

			Nezaposlenost		Ukupno
			Da	Ne	
Radno iskustvo srodno obuci	Ne	f	113	119	232
		%	48,7%	51,3%	100,0%
	Da	f	23	51	74
		%	31,1%	68,9%	100,0%
Ukupno		f	136	170	306
		%	44,4%	55,6%	100,0%

$\chi^2=7,05$, $df=1$, $p=0,008$

Likelihood Ratio=6,36, $df=1$, $p=0,012$

Imajući u vidu da je srodnost radnog iskustva pohađanoj stručnoj obuci prepoznat kao faktor koji određuje i zaposlenost i nezaposlenost polaznika po završetku stručne obuke, lošiji položaj na tržištu rada polaznika koji nemaju relevantno radno iskustvo može se objasniti istim elementima kojim je objašnjena zaposlenost polaznika sa radnim iskustvom relevantnim za pohađanu stručnu obuku, uz drugačiju njihovu interpretaciju. Naime, možemo pretpostaviti da polaznici bez relevantnog radnog iskustva nisu imali razvijene stručne kompetencija pre uključivanja u stručnu obuku, kao ni brojna profesionalna svojstva poželjna za rad na poslovima za koje se organizuje stručna obuka. Drugim rečima, analizirana kategorija polaznika u proces obučavanja nije „ušla“ sa određenim predznanjima koja bi obezbedila transfer znanja i veština u novu obrazovnu situaciju, odnosno njihovo stavljanje u funkciju novog učenja i zaposlenja. Rezultat toga je razvoj kompetencija na početnom nivou. Takođe, realno je očekivati da polaznici bez relevantnog radnog iskustva ne raspolažu sa dovoljno kvalitetnih informacija o karakteristikama lokalnog tržišta rada što predstavlja potencijalni rizik u svim fazama realizacije stručne obuke, od realnijeg sagledavanja tržišta rada i donošenja karijerne odluke o uključivanju u stručnu obuku, preko transfera stečenih znanja i veština tokom realizacije obuke, pa do korišćenja formalnih i neformalnih resursa za bržu i lakšu integraciju u svet rada.

Uopšteno posmatrajući možemo reći da dobijeni rezultati sugerišu da andragoške karakteristike polaznika predstavljaju značajnu determinantu položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da je srodnost radnog iskustva pohađanoj stručnoj obuci važan faktor za koji možemo reći da u velikoj meri opredeljuje položaj polaznika na tržištu rada u smislu zaposlenosti, ali i nezaposlenosti. Stoga možemo reći da se horizontalna pokretljivost radne snage na tržištu rada u kratkom roku, što se razume kao jedna od snaga stručnih obuka, može osigurati kvalitetnom selekcijom polaznika koja je utemeljena na uvažavanju radnog iskustva kao jednog od ključnih resursa pojedinca i jedne od najznačajnijih determinanti prilikom procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada. Uključivanjem polaznika u stručne obuke uz uvažavanje njihovog postojećeg korpusa kompetencija, kratkotrajne stručne obuke stavljaju se u funkciju unapređivanja i usavršavanja znanja i veština, njihovog sistematizovanja i nadgradnje, što za rezultat ima razvoj i unapređivanje kompetencija na jednom višem nivou, obezbeđivanje samostalnosti u radu toliko tražene na tržištu radne snage, odnosno veću zaposlenost kao i manju nezaposlenost polaznika obuka. Kao takve kratkotrajne obrazovne intervencije više uspeha na tržištu rada obezbeđuju polaznicima koji ih stavljaju u funkciju napredovanja i usavršavanja, nego polaznicima koji prave zaokrete u karijeri te stiču osnovne kompetencije iz potpuno nove oblasti.

Dobijeni rezultati ukazuju da je relevantno radno iskustvo važan resurs pojedinca, čije postojanje ima snagu da osigura bolju poziciju na tržištu radne snage, kao što njegovo odsustvo implicira veći rizik od nezaposlenosti, te da je nužno prepoznati potencijal staviti u funkciju karijernog razvoja i učenja, odnosno kvalitetnog povezivanja pojedinca sa potrebama tržišta rada.

4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje organizovana stručna obuka i nezaposlenost

Radi utvrđivanja da li postoji statistički značajna razlika u nezaposlenosti polaznika nakon završetka stručne obuke, a uzimajući u obzir srodnost kvalifikacija koje su polaznici stekli formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati ukazuju da između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, ne postoji statistički značajna razlika u nezaposlenosti po završetku obuke. Statistički značajna povezanost između varijabli ne postoji ni kada se srodnost formalnog obrazovanja i stručne obuke posmatra na nivou grupe zanimanja ($\chi^2=1,25$, $df=2$, $p>0,05$), ni na nivou područja rada ($\chi^2=2,02$, $df=1$, $p>0,05$). Tako da status nezaposlenog nakon završetka stručne obuke ima 36,5% polaznika čije su formalne kvalifikacije srodne pohađanim stručnim obukama, nasuprot 46,5% polaznika čije formalne kvalifikacije i stručne obuke nisu srodne.

Dobijeni nalazi iznenađuju buduću da su naša očekivanja bila da će, slično kao kod radnog iskustva, u većoj meri status nezaposlenog imati polaznici čije formalno obrazovanje nije srodno poslovima za koje se organizuje obuka. Iako nije jednostavno objasniti dobijeni rezultat, kao jedno od mogućih objašnjenja je to da je srodnost formalnih kvalifikacija i stručnih obuka u okviru istraživanja analizirana na nivou pojedinačne grupe zanimanja, u okviru kojih je dalje razvrstan veliki broj različitih zanimanja koje karakteriše raznovrsnost u predmetu rada, postupcima i sredstvima za rad i sl. Stoga, otvorena je mogućnost da je u određenom broju slučajeva analizirana srodnost kvalifikacija i stručnih obuka samo uslovna, odnosno nije suštinska koja bi mogla da ostvari statistički značajnu povezanost sa statusima nezaposlenosti i zaposlenosti polaznika po završetku stručnih obuka.

4.3 Motivi za uključivanje u kratkotrajnu stručnu obuku i nezaposlenost

Hi kvadrat testom ispitali smo da li postoji značajna razlika u statusu nezaposlenosti uzimajući u obzir motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku. Kao razloge za pohađanje stručne obuke analizirali smo želju za ličnim usavršavanjem, veću mogućnost

zapošljavanja kao i mogućnost besplatnog pohađanja obuke. Nalazi istraživanja upućuju da ne postoji statistički značajna razlika u nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke, a uzimajući u obzir različite razloge za pohađanje obuka i to: veća mogućnost zapošljavanja ($\chi^2=0,790$, $df=1$, $p>0,05$), želja za ličnim usavršavanjem ($\chi^2=0,987$, $df=1$, $p>0,05$) i mogućnost besplatnog pohađanja obuke ($\chi^2=0,522$, $df=1$, $p>0,05$). Tako da od ukupnog broja polaznika koji su bili motivisani većom mogućnošću zapošljavanja njih 44,6% nakon stručne obuke su nezaposleni, dok je 55,4% njih koji to nisu. Slična procentualna ujednačenost prisutna je i kod kategorije polaznika koji su motivisani željom za ličnim usavršavanjem, tako da je njih 42,2% nezaposleno i 57,8% onih koji to nisu. Kod motiva koji se odnosi na mogućnost besplatnog pohađanja obuke, nezaposlenih je 47,2% u odnosu na 52,8% polaznika sa drugačijim statusom.

Dobijeni rezultati upućuju da analizirani motivi za uključivanje u stručnu obuku nisu od značaja za status nezaposlenosti nakon završene stručne obuke. U velikoj meri nalazi su u skladu sa očekivanjima, budući da su istraživanjem obuhvaćeni nezaposleni koji su motivisani aktivni tražioci posla koji su se uključili u stručnu obuku u cilju rešavanja svog statusa na tržištu rada, kroz prethodno obučavanje. U određenoj meri iznenađuje da statistički značajna povezanost sa statusom nezaposlenosti nije utvrđena kod motiva koji se odnosi na mogućnost besplatnog pohađanja stručnih obuka, budući da su polaznici iz te kategorije stručne obuke pohađali bez jasnog karijernog plana, odnosno možemo reći da su iste više stavljene u funkciju popunjavanja slobodnog vremena tokom višegodišnje nezaposlenosti.

5. Socio - demografske karakteristike polaznika i nezaposlenost

Socio - demografske karakteristike polaznika posmatrane su kroz: pol, godine starosti, nivo obrazovanja, ukupno radno iskustvo i dužinu trajanja nezaposlenosti. Kada je o reč o povezanosti analiziranih socio - demografskih karakteristika i nezaposlenosti polaznika, rezultati pokazuju da kod većine analiziranih varijabli ne postoji statistički značajna razlika. Jedina statistički značajna povezanost evidentirana je između nezaposlenosti i dužine traženja posla.

Za ispitivanje da li je pol polaznika statistički značajan za njihovu nezaposlenost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima ($\chi^2=2,27$, $df=1$, $p>0,05$), iako su muškarci u nešto većem procentu nezaposleni (48,7%), nego žene (40,1%). Rezultati istraživanja u

skladu su sa brojnim evaluacijama koje upućuju na bolji položaj žena na tržištu rada po završetku stručne obuke (Betcherman *et al.*, 2004).

Za ispitivanje da li je nivo obrazovanja polaznika statistički značajan za njihovu nezaposlenost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u raspodeli nezaposlenosti unutar različitih nivoa obrazovanja ($\chi^2=1,80$, $df=2$, $p>0,05$). Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, možemo reći da bolji položaj na tržištu rada imaju kvalifikovani polaznici, tako da je od ukupnog broja polaznika sa višim i visokim obrazovanjem iz uzorka, njih 42,8% po završetku obuke nezaposleno. Kada je reč o polaznicima sa srednjim obrazovanjem, od ukupnog broja polaznika sa srednjim obrazovanjem iz uzorka, njih 40,7% je nezaposleno. Najveći procenat nezaposlenih evidentiran je kod nekvalifikovanih polaznika sa 48,8% od ukupnog broja nekvalifikovanih u uzorku. Dobijeni rezultati ne iznenađuju budući da istraživanja ukazuju da je glavni benefit od obrazovanja manji rizik od nezaposlenosti, kao i kraći period nezaposlenosti koji se pored ostalog može objasniti time da su (visoko) obrazovani efikasniji u prikupljanju i obradi informacija vezanih za posao (Mincer, 1991). Kada je reč o traženju posla, istraživanja pokazuju da se preko polovina svih promena posla realizuje bez sticanja statusa nezaposlenog lica, da se pregovaranje i prihvatanje novog posla realizuje dok je lice još zaposleno, a da je proporcija još veća kada je reč o obrazovanim radnicima (*ibid.*).

Radi utvrđivanja povezanosti godina starosti polaznika i nezaposlenosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su nakon stručne obuke nezaposleni i onih koji to nisu ($t=-0,918$, $p>0,05$). Polaznici koji su nezaposleni ($M=35,67\pm 11,36$) i oni koji to nisu ($M=36,88\pm 11,564$) u proseku imaju oko 36 godina starosti. Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, u najvećoj meri nezaposleni su iz kategorije mladih (46,8%), zatim polaznici iz kategorije 31-45 godina starosti (44,7%), dok su u najmanjoj meri zastupljeni polaznici sa 46 i više godina starosti (40,5%). Međutim, ukoliko u obzir uzmemo sva tri statusa na tržištu rada, možemo reći da iako brojne evaluacije upućuju da kod mladih mere APTR daju najslabije rezultate (Betcherman *et al.*, 2004), naši rezultati sugerišu povoljan položaj mladih na tržištu po završetku stručnih obuka. Manji procenat nezaposlenosti ostale dve analizirane kategorije polaznika može se objasniti njihovim većim procentom neaktivnosti po završetku stručnih obuka, dok su mladi više nezaposleni aktivni tražioci posla.

Radi utvrđivanja povezanosti ukupnog radnog iskustva polaznika i nezaposlenosti po završetku stručne obuke koristili smo t – test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između nezaposlenih i oni koji to nisu posmatrano prema godinama ukupnog radnog iskustva ($t=-0,046$, $p>0,05$). Polaznici koji su nezaposleni ($M=5,55\pm 8,615$) i oni koji to nisu ($M=5,597\pm 8,912$) u proseku imaju oko 5 godina radnog iskustva. Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, u najvećoj meri nezaposleni su polaznici bez radnog iskustva (51,0%) kao i polaznici sa 10 i više godina radnog iskustva (49,2%). U nešto manjem procentu nezaposleni imaju 6-10 godina radnog iskustva (40,0%), odnosno u trajanju od 1-5 godina (37,3%). Manji procenat nezaposlenosti kategorije polaznika koji posao traže u trajanju od 1-5 godina može se objasniti njihovim većim procentom neaktivnosti po završetku stručnih obuka, u odnosu na ostale analizirane kategorije polaznika.

Radi utvrđivanja povezanosti dužine traženja posla pre uključivanja u stručnu obuku i nezaposlenosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. U skladu sa očekivanjima rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su nakon stručne obuke nezaposleni i onih koji to nisu ($t=-2,598$, $p<0,01$). Međutim, suprotno očekivanjima, rezultati ukazuju da su nezaposleni u proseku kraće tražili posao pre uključivanja u stručnu obuku ($M=1,877\pm 2,288$), od onih koji su se nakon pohađanja stručne obuke zaposlili ili su (u manjoj meri) prešli u neaktivnost ($M=2,997\pm 4,589$).

Tabela br. 26: Dužina nezaposlenosti i nezaposlenost

		N	M	SD	t	df	p
Dužina nezaposlenosti (godine)	Da	136	1,877	2,288	-2,598	304	0,010
	Ne	170	2,997	4,589			

N-broj ispitanika; Min-minimalna vrednost na uzorku; Max-maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; t – t test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Kada je o procentualnoj zastupljenosti reč, u najvećoj meri nezaposleni su oni polaznici koji posao traže između 1-5 godina (51,1%), zatim polaznici koji posao traže do 1 godinu (45,1%), dok su u značajno manjem procentu nezaposleni polaznici koji posao traže između 6-10 godina (24,2%), te polaznici sa 10 i više godina traženja posla (15,4%). Posmatrano u odnosu na analizirane kategorije, manji procenat nezaposlenosti kategorija polaznika koje duže traže posao mogao bi se objasniti njihovim većim procentom zaposlenosti po završetku stručne obuke (koji je takođe teško objašnjiv), budući da rezultati ukazuju da su polaznici iz uzorka koji posao traže između 6-10 godina (54,5%) i duže od 10 godina (46,2%) u većem procentu zaposleni, u odnosu na polaznike koji kraće traže posao,

odnosno koji posao traže do 1 godine (39,3%) i između 1-5 godina (40,1%). Takođe, dobijeni niži procenat nezaposlenosti kategorija polaznika koji duže traže posao može se objasniti i njihovim većim procentom neaktivnosti po završetku stručnih obuka, dok su polaznici koji posao traže do 5 godina više nezaposleni aktivni tražioci posla. Međutim, imajući u vidu brojna istraživanja koja ukazuju na nepovoljan položaj na tržištu rada dugoročno nezaposlenih, odnosno da iskustvo pokazuje da se verovatnoća nalaženja posla smanjuje proporcionalno dužini nezaposlenosti, što može dovesti do trajnog isključivanja sa tržišta rada (Arandarenko, Krstić, Golicin, & Vujić, 2013), smatramo da se dobijeni rezultat u velikoj meri može pripisati strukturi uzorka, tako da dobijeni nalaz treba uzeti sa rezervom i oprezno ga analizirati.

KVALITET KRATKOTRAJNIH STRUČNIH OBUKA I NEAKTIVNOST NA TRŽIŠTU RADA

Za potrebe ovog istraživanja kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka analiziran je kroz četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i to: kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka; kvalitet realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja; karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika.

U narednim analizama ispitali smo da li kratkotrajne stručne obuke predstavljaju značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da li postoji statistički značajna povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnosti polaznika po završetku stručne obuke.

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnost

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnosti polaznika ispitan je odnos identifikovanih dimenzija kvaliteta stručnih obuka sa statusom neaktivnosti po završetku obuke. U skladu sa ekstrahovanim faktorima, analizirane dimenzije kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka su: *Predavači i instruktori*, *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja*, *Oprema i alati*, *Proces obučavanja*, *Organizacija obuke*, *Lokacija* i *ukupni Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka*.

Rezultati T testa pokazuju da kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, posmatran kroz identifikovane dimenzije kvaliteta, nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom neaktivnosti po završetku obuke. Tako da je statistička značajnost iznad granične vrednosti od $p > 0,05$, odnosno: *Predavači i instruktori* ($t = -0,702$, $p > 0,05$), *Prostorni uslovi i zaštita zdravlja* ($t = -0,263$, $p > 0,05$), *Oprema i alati* ($t = -0,096$, $p > 0,05$), *Proces obučavanja* ($t = -1,849$, $p > 0,05$), *Organizacija obuke* ($t = -0,624$, $p > 0,05$), *Lokacija* ($t = -0,705$, $p > 0,05$) i *ukupni Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka* ($t = -0,850$, $p > 0,05$). Dobijeni nalazi u skladu su sa očekivanjima budući da je kvalitet realizacije stručnih obuka usmeren na razvijanje stručnih kompetencija, a samim tim i na unapređivanje zapošljivosti i zaposlenosti pojedinca po završetku stručne obuke.

2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja i neaktivnost

Radi utvrđivanja povezanosti kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i neaktivnosti ispitan je odnos identifikovanih dimenzija usluge karijernog vođenja i savetovanja sa statusom neaktivnosti po završetku stručne obuke.

Rezultati T testa pokazuju da kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, posmatran kroz identifikovane dimenzije kvaliteta, nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom neaktivnosti po završetku stručne obuke, tako da sve t–statistike nezavisnih varijabli imaju značajnost $p > 0,05$, odnosno: *Karijerno vođenje i savetovanje* ($t = -0,813$, $p > 0,05$), *Administrativna podrška* ($t = -0,854$, $p > 0,05$) i ukupni *Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja* ($t = -0,927$, $p > 0,05$). Rezultati istraživanja u velikoj meri su očekivani budući da se usluga karijernog vođenja i savetovanja u okviru našeg istraživanja dominantno odnosi na pružanje stručne podrške i pomoći pojedincima u unapređivanju položaja na tržištu rada, odnosno podizanju nivoa zapošljivosti i zapošljavanju kroz prethodno obučavanje. Međutim, iznenađujuće je da je od ukupnog broja ispitanika iz uzorka, po završetku stručne obuke njih čak 14,1% prešlo (ili se vratilo) u kategoriju neaktivnih. Budući da je suština mera APTR “olakšavanje odliva iz kontingenta nezaposlenosti” (Marjanović, Nojković, Ognjanov, Lebedinski & Aleksić, 2016), tranzicija ili povratak u neaktivnost 14,1% polaznika otvara pitanje kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja i to u svim fazama sprovođenja stručnih obuka i njegove povezanosti sa statusom neaktivnosti po završetku stručne obuke. Ukoliko tome dodamo i malu procentualnu zastupljenost neaktivnih u strukturi uzorka, jasna je potreba za daljim istraživanjima odnosa analiziranih varijabli.

3. Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i neaktivnost

Karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz fond časova stručne obuke i vrstu stručnih obuka razvrstanih prema grupi zanimanja, odnosno području rada kome stručne obuke pripadaju.

3.1 Fond časova stručne obuke i neaktivnost

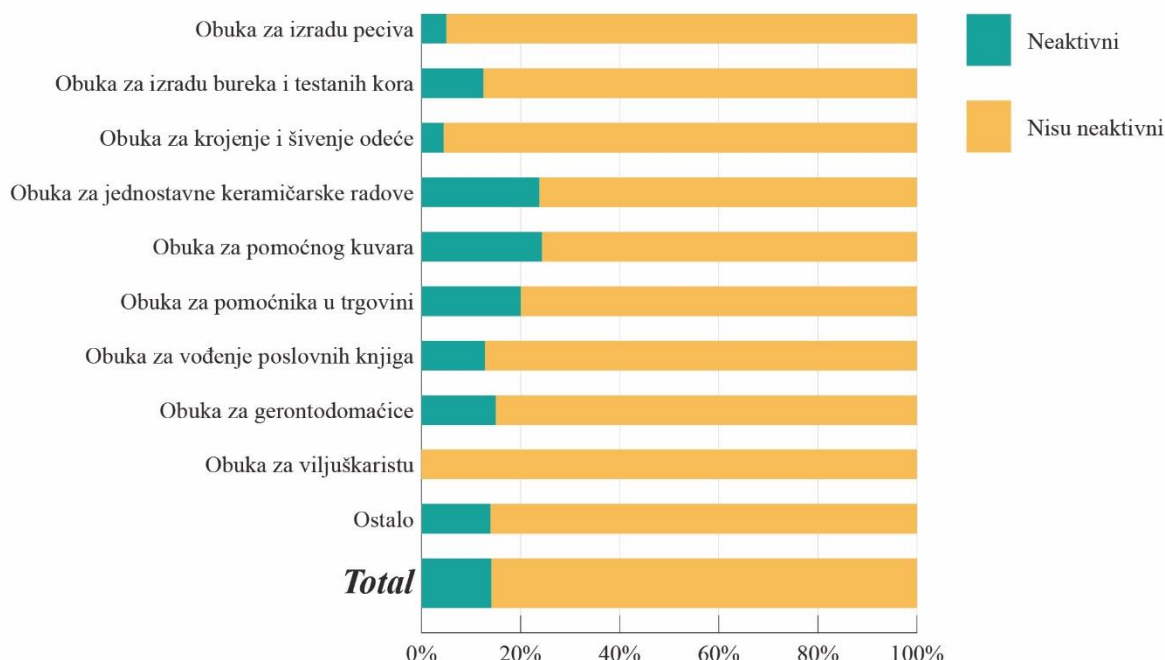
Rezultati T testa pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između aktivnih i neaktivnih ispitanika po završetku obuke, s obzirom na fond časova obuke ($t = 1,21$, $p > 0,05$). Iako je nešto duže trajanje obuke zabeleženo kod neaktivnih polaznika ($M = 224,55 \pm 57,786$), u

odnosu na aktivne polaznike ($M=212,31\pm 61,520$), ova razlika u fondu časova nije statistički značajna.

3.2 Vrste stručnih obuka i neaktivnost

Povezanost različitih vrsta stručnih obuka i neaktivnosti ispitana je Hi kvadrat testom. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na neaktivne i aktivne nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka i to kako na nivou pojedinačne stručne obuke ($\chi^2=11,07$, $df=9$, $p>0,05$), tako ni na nivou grupe zanimanja ($\chi^2=12,20$, $df=9$, $p>0,05$), ni na nivou područja rada ($\chi^2=13,39$, $df=7$, $p>0,05$).

Grafikon br. 20: Vrste stručnih obuka i neaktivnost



Posmatrano na nivou područja rada, najmanji procenat neaktivnih po završetku stručne obuke u odnosu na ukupan broj polaznika iz uzorka iz tog područja rada evidentiran je kod područja rada *Saobraćaj* i to sa 0,0% neaktivnih po završetku stručne obuke. Zatim sledi područje rada *Tekstilstvo i kožarstvo* sa 3,4% neaktivnih, pri čemu je taj procenat za nijansu veći kod obuke za krojenje i šivenje sa 4,5%. Mala zastupljenost neaktivnih evidentirana je i kod područja rada *Poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane* sa 8,3%, pri čemu je procenti neaktivnih nešto manji kod polaznika obuke za izradu peciva sa 5,0% i nešto veći kod obuke za izradu bureka i testanih kora sa 12,5%. Preostale obuke bile su zastupljene sa malim brojem polaznika, tako da efekti na neaktivnost nisu analizirani na nivou pojedinačne stručne obuke. Nešto veća neaktivnost polaznika evidentirana je kod stručnih obuka iz područja rada

Ekonomija pravo i administracija sa 12,2%, što je ujedno i procenat neaktivnih kod obuke za vođenje poslovnih knjiga (12,8%). Sličan procenat neaktivnih evidentiran je kod stručnih obuka iz područja rada *Zdravstvo, farmacija i socijalna zaštita* sa 15,0% i *Geodezija i građevinarstvo* sa 16,7%. Tako je nakon obuke za gerontodomačice bilo 15,0% neaktivnih, dok je kod obuke za jednostavne keramičarske radove broj neaktivnih sa 23,8% bio znatno veći od onog utvrđenog na nivou područja rada. Značajan procenat neaktivnih polaznika evidentiran je kod stručnih obuka iz područja rada *Trgovina, ugostiteljstvo i turizam* sa 23,1% polaznika, pri čemu je kod obuke za pomoćnika u trgovini neaktivnost prisutna sa 20,0%, a kod obuke za pomoćnog kuvara neaktivnih 24,3%. Najveći procenat neaktivnih polaznika evidentiran je kod *Mašinstva i obrada metala* sa 27,8% polaznika. Zbog velikog broja različitih stručnih obuka i malog broja polaznika po pojedinačnim stručnim obukama iz tog područja rada, analiza neaktivnosti nije rađena na nivou pojedinačne stručne obuke.

Interesantno je da dok za nezaposlenost i zaposlenost polaznika vrsta pohađane stručne obuke predstavlja značajnu determinantu, neaktivnost polaznika je jedini status na tržištu rada za koji nije utvrđena statistički značajna povezanost sa vrstom stručne obuke. Dobijeni rezultati mogu se objasniti time da je neaktivnost polaznika često determinisana porodičnim, zdravstvenim, psihološkim i drugim faktorima, te da je samo u određenoj meri utemeljena na odnosu ponude i potražnje za znanjima i veštinama. Za razliku od toga, zaposlenost i nezaposlenost polaznika u velikoj meri su određene kretanjima na tržištu rada i odnosom ponude i potražnje za znanjima i veštinama, tako da se vrsta stručne obuke koju polaznik pohađa i njena utemeljenost na potrebama lokalnog tržišta rada pojavljuje kao značajan faktor zaposlenosti ili nezaposlenosti na tržištu rada.

4. Andragoške karakteristike polaznika stručnih obuka i neaktivnost

Andragoške karakteristike polaznika kratkotrajnih stručnih obuka posmatrali smo kroz srodnost radnog iskustva i formalnog obrazovanja polaznika sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka kao i kroz motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku.

4.1 Srodnost radnog iskustva polaznika sa poslovima za koje se organizuje stručna obuka i neaktivnost

Za ispitivanje da li je radno iskustvo koje su polaznici imali pre uključivanja u stručnu obuku i koje je bilo srodno poslovima za koje je organizovana stručna obuka statistički značajno za neaktivnost polaznika po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa

očekivanjima, rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između aktivnih i neaktivnih polaznika ($\chi^2=0,84$, $df=1$, $p>0,05$), tako da je procentualna zastupljenost neaktivnih polaznika sa (10,8%) i bez radnog iskustva srodnog stručnoj obuci koju su pohađali (15,1%) prilično ujednačena. Slično je i kod kategorije aktivnih polaznika gde je 89,2% polaznika sa i 84,9% polaznika je bez srodnog radnog iskustva.

Interesantno je da dok za nezaposlenost i zaposlenost polaznika relevantno radno iskustvo predstavlja značajnu determinantu, neaktivnost polaznika je jedini status na tržištu rada za koji nije utvrđena statistički značajna povezanost sa analiziranom varijablom. Dobijeni rezultati mogu se objasniti time da je neaktivnost polaznika često determinisana porodičnim, zdravstvenim, psihološkim i drugim faktorima, te da je samo u određenoj meri utemeljena na radnim performansama pojedinca, uključujući i njegove stručne kompetencije, a čijem razvoju doprinosi relevantno radno iskustvo polaznika. Za razliku od toga, zaposlenost i nezaposlenost polaznika u velikoj meri su određene karakteristikama tj. kompetentnošću radne snage, tako da se srodnost radnog iskustva sa pohađanom stručnom obukom pojavljuje kao značajan faktor zaposlenosti ili nezaposlenosti na tržištu rada, ali ne i neaktivnosti.

4.2 Srodnost kvalifikacija stečenih formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje se organizuje stručna obuka i neaktivnost

Radi utvrđivanja da li postoji statistički značajna razlika u neaktivnosti polaznika nakon završetka stručne obuke, a uzimajući u obzir srodnost kvalifikacija koje su polaznici stekli formalnim obrazovanjem sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka koristili smo Hi kvadrat test. U skladu sa očekivanjima rezultati ukazuju da između aktivnih i neaktivnih polaznika ne postoji statistički značajna razlika, posmatrano u odnosu na srodnost njihovih formalnih kvalifikacija sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka. Statistički značajna povezanost između varijabli ne postoji ni kada se srodnost formalnog obrazovanja i stručne obuke posmatra na nivou grupe zanimanja ($\chi^2=0,85$, $df=2$, $p>0,05$), ni na nivou područja rada ($\chi^2=0,21$, $df=1$, $p>0,05$), tako da je procentualna zastupljenost neaktivnih polaznika sa (15,9%) i bez formalnog obrazovanja srodnog stručnoj obuci koju su pohađali (13,6%) prilično ujednačena. Sličan odnos je i kod kategorije aktivnih polaznika gde je 84,1% polaznika sa i 86,4% polaznika je bez formalnog obrazovanja srodnog stručnoj obuci koju su pohađali.

Slično kao kod radnog iskustva srodnog pohađanoj stručnoj obuci, dobijeni rezultat može se objasniti time da je neaktivnost polaznika često determinisana faktorima koji u velikoj mjeri nisu utemeljeni na radnim performansama pojedinca, uključujući i njegove stručne kompetencije, a na koje je usmereno formalno obrazovanje srodno pohađanoj stručnoj obuci.

4.3 Motivi za uključivanje u kratkotrajnu strunu obuku i neaktivnost

Hi kvadrat testom ispitali smo da li postoji značajna razlika u statusu neaktivnosti uzimajući u obzir motive polaznika za uključivanje u stručnu obuku. Kao razloge za pohađanje stručne obuke analizirali smo želju za ličnim usavršavanjem, veću mogućnost zapošljavanja kao i mogućnost besplatnog pohađanja obuke. Nalazi istraživanja upućuju da statistički značajna razlika postoji kod motiva: želja za ličnim usavršavanjem ($\chi^2=5,54$, $df=1$, $p<0,01$). Tako da od ukupnog broja polaznika koji su kao motiv imali želju za ličnim usavršavanjem njih 10,3% je neaktivno po završetku obuke, dok preostalih 89,7% pripada kategoriji aktivnih na tržištu rada.

Tabela br. 27: Motivi za uključivanje u stručnu obuku i neaktivnost

		Neaktivnost		Ukupno	
		Da	Ne		
Veća mogućnost zapošljavanja	Da	f	43	260	303
		%	14,2%	85,8%	100,0%
	Ne	f	0	3	3
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Ukupno	f	43	263	306
		%	14,1%	85,9%	100,0%
					$\chi^2=0,495$, $df=1$, $p=0,482$ Likelihood Ratio=0,000, $df=1$, $p=1,000$
Želja za ličnim usavršavanjem	Da	f	19	166	185
		%	10,3%	89,7%	100,0%
	Ne	f	24	97	121
		%	19,8%	80,2%	100,0%
	Ukupno	f	43	263	306
		%	14,1%	85,9%	100,0%
					$\chi^2=5,54$, $df=1$, $p=0,019$ Likelihood Ratio=4,77, $df=1$, $p=0,029$
Mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	Da	f	20	88	108
		%	18,5%	81,5%	100,0%
	Ne	f	23	175	198
		%	11,6%	88,4%	100,0%
	Ukupno	f	43	263	306
		%	14,1%	85,9%	100,0%
					$\chi^2=2,75$, $df=1$, $p=0,097$ Likelihood Ratio=2,21, $df=1$, $p=0,137$

Postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli potvrđuje da se želja za ličnim usavršavanjem kao motiv za uključivanje u stručnu obuku može razumeti kao važan faktor položaja pojedinca na tržištu rada nakon završetka stručne obuke. Tako da bolje rezultate na tržištu rada nakon završetka stručne obuke ostvaruju polaznici koji se u većoj

meri u stručne obuke uključuju iz želje za ličnim usavršavanjem, koji, možemo reći, stručne obuke stavljaju u funkciju ličnog razvoja, unapređivanja svoje konkurentnosti i komparativne prednosti u odnosu na druge tražioce posla. Drugim rečima, aktivni polaznici svoje prilagođavanje na nove zahteve na tržištu rada vide u pravcu svog stručnog usavršavanja, i na taj način prevazilaženja barijera u domenu ličnih kompetencija sa kojima se prilikom traženja posla suočavaju. Sa druge strane, polaznici koji nakon završetka stručnih obuka imaju status neaktivnih u manjoj meri su se u proces obučavanja uključivali vođeni željom za ličnim usavršavanjem, dok po završetku stručne obuke stečena stručna znanja i veštine ne uspevaju da stave u funkciju integracije u svet rada, te se udaljavaju sa tržišta rada, odnosno prelaze ili se vraćaju u neaktivnost.

Interesantno je da je od svih analiziranih andragoških karakteristika polaznika, jedino motiv za ličnim usavršavanjem ostvario statistički značajnu povezanost sa statusom neaktivnosti po završetku stručne obuke. Nalazi se mogu objasniti time da je neaktivnost polaznika determinisana različitim faktorima koji su često utemeljeni baš u motivima pojedinca, te se kao takvi manifestuju kroz obeshrabrenost za traženje posla i uključivanje na tržište rada usled neuspeha prilikom traženja posla, te sumnju u bilo kakvu mogućnost za svoje radno angažovanje i sl.

Dobijeni rezultati ukazuju da je motiv za ličnim usavršavanjem potrebno razumeti kao jedan od važnih resursa pojedinca za njegovo bolje pozicioniranje na tržištu radne snage, te da je potrebno iskoristiti njegov potencijal i staviti ga u funkciju karijernog razvoja i učenja. To posebno uzimajući u obzir da studije pokazuju da se navedeni razlozi za neaktivnost razumeju kao “pličići”, razlozi na koje se može uticati (Arandarenko, Žarković-Rakić & Vladislavljević, 2012), što implicira da postoji značajan prostor za brojne intervencije usluge karijernog vođenja i savetovanja kao i obučavanja, budući da su mogućnosti aktivacije polaznika dosta visoke.

5. Socio - demografske karakteristike polaznika i neaktivnost

Socio - demografske karakteristike polaznika posmatrane su kroz: pol, godine starosti, nivo obrazovanja, ukupno radno iskustvo i dužinu trajanja nezaposlenosti. Kada je o reč o povezanosti analiziranih socio - demografskih karakteristika i neaktivnosti polaznika, rezultati pokazuju da kod većine analiziranih varijabli ne postoji statistički značajna razlika. U skladu sa očekivanjima, jedina statistički značajna povezanost evidentirana je između neaktivnosti i dužine traženja posla.

Za ispitivanje da li je pol polaznika statistički značajan za njihovu neaktivnost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima ($\chi^2=0,29$, $df=1$, $p>0,05$), iako su žene u nešto većem procentu neaktivne (15,1%), u odnosu na muškarce (13,0%). Sa druge strane, ujednačeni procenti prisutni su i kod aktivnih polaznika tako da su 87,0% njih muškarci, odnosno 84,9% su žene. Nešto veća zastupljenost neaktivnih žena može se objasniti strukturom uzorka. Naime, dok su muškarci iz uzorka dominantno mladi, žene su dominantno u srednjoj životnoj dobi kada imaju brojne porodične i druge obaveze u vezi sa domaćinstvom, što su u literaturi i najčešće navođeni razlozi neaktivnosti žena (Arandarenko, Žarković-Rakić & Vladislavljević, 2012).

Za ispitivanje da li je nivo obrazovanja polaznika statistički značajan za njihovu neaktivnost po završetku stručne obuke, koristili smo Hi kvadrat test. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u raspodelu neaktivnosti unutar različitih nivoa obrazovanja ($\chi^2=3,89$, $df=2$, $p>0,05$). Pa ipak, možemo primetiti da su u najvećoj meri neaktivni polaznici bez kvalifikacija (18,6%), zatim polaznici sa srednjim obrazovanjem (11,1%), dok su u odnosu na ukupan broj analizirane kategorije iz uzorka u najmanjem procentu zastupljeni visokoobrazovani (9,5%). Sličan odnos evidentiran je i kod kategorije aktivnih polaznika gde su, posmatrano u odnosu na ukupan broj iz analizirane kategorije u uzorku, njih 81,4% bez kvalifikacija, zatim slede polaznici sa srednjim obrazovanjem sa 88,9%, dok su u najvećem procentu kao aktivni zastupljeni visokoobrazovani sa 90,5%

Radi utvrđivanja povezanosti godina starosti polaznika i neaktivnosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između neaktivnih i aktivnih polaznika ($t=1,52$, $p>0,05$). Polaznici koji su neaktivni u proseku imaju oko 39 godina starosti ($M=38,8\pm 11,578$), dok su aktivni nešto mlađi i u proseku imaju oko 36 godina starosti ($M=35,9\pm 11,425$). Ipak, razlika nije statistički značajna. Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, polaznici iz kategorije mladih su u najmanjoj meri neaktivni sa 10,1%, dok su polaznici iz kategorije 31-45, odnosno stariji od 45 godina gotovo ravnomerno zastupljeni sa 16,3%, odnosno 16,2% u odnosu na ukupan broj polaznika iz analiziranih kategorija. Nešto veći procenat neaktivnih starijih polaznika može se objasniti porodičnim obavezama svojstvenih tom uzrasnom dobu, naročito ženama, odnosno obeshrabrenošću u traženju posla, što su za analizirane kategorije polaznika u literaturi najčešće navođeni razlozi neaktivnosti na tržištu rada (Arandarenko, Žarković-Rakić & Vladislavljević, 2012).

Radi utvrđivanja povezanosti ukupnog radnog iskustva polaznika i neaktivnosti po završetku stručne obuke koristili smo t – test. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između neaktivnih i aktivnih posmatrano prema godinama ukupnog radnog iskustva ($t=-1,15$, $p>0,05$). Polaznici koji su neaktivni u proseku imaju oko 4 godine radnog iskustva ($M=4,14\pm 6,801$), dok aktivni imaju nešto duži radni staž, oko 6 godina ($M=5,81\pm 9,037$). Ipak, razlika nije statistički značajna. Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, u najvećoj meri neaktivni su polaznici sa radnim iskustvom u trajanju između 1-5 godina (17,8%), dok ostale analizirane kategorije imaju između 10-12,5% neaktivnih polaznika po završetku stručne obuke. Uzimajući u obzir da je prosečan polaznik iz uzorka sa radnim iskustvom u trajanju između 1-5 godina žena srednje životne dobi između 31-45 godina, možemo reći da su mogući razlozi neaktivnosti upravo porodične i obaveze vezane za domaćinstvo, kao i obeshrabrenost u traženju posla.

Radi utvrđivanja povezanosti dužine traženja posla i neaktivnosti po završetku stručne obuke koristili smo t - test. Rezultati pokazuju da statistički značajna razlika između polaznika koji su nakon stručne obuke neaktivni i aktivni postoji ($t=2,97$, $p<0,01$), a posmatrano prema dužini traženja posla pre pohađanja stručne obuke. Tako da su neaktivni polaznici znatno duže tražili posao pre uključivanja u stručnu obuku, u proseku oko 4 godine ($M=4,06\pm 5,825$), a aktivni u proseku oko 2 godine ($M=2,24\pm 3,277$).

Tabela br. 28: Dužina nezaposlenosti i neaktivnost

	N	M	SD	t	df	p
Dužina nezaposlenosti	Da	43	4,067	2,970	304	0,003
	Ne	263	2,243			

N-broj ispitanika; Min-minimalna vrednost na uzorku; Max-maksimalna vrednost na uzorku; M - aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; t – t test; df – stepeni slobode; p – statistička značajnost

Posmatrano u odnosu na procentualnu zastupljenost različitih kategorija polaznika u uzorku, možemo reći da su u najmanjem procentu neaktivni pre pohađanja stručne obuke posao tražili između 1-5 godina sa 8,8%, zatim do 1 godine sa 15,6%, dok je nešto veći procenat neaktivnih pre pohađanja stručne obuke posao tražio između 6 -10 godina sa 21,2%, odnosno preko 10 godina sa 38,5%. Dobijeni rezultati ukazuju da je dužina nezaposlenosti pre uključivanja u stručnu obuku važan faktor položaja polaznika na tržištu rada nakon završetka stručne obuke, te da duže traženje posla tj. duža nezaposlenost vodi ka sve većem udaljavanju sa tržišta rada, odnosno ka neaktivnosti polaznika i trajnom isključivanju sa tržišta rada. Uopšteno posmatrajući možemo reći da pružene usluge karijernog vođenja i savetovanja i kratkotrajno obučavanje nisu bile dovoljna savetodavno – obrazovna podrška da se polaznici

iz dugoročne nezaposlenosti „vrate“ i ostanu na tržištu rada tj. motivišu za preduzimanje aktivnije uloge na rešavanju svog radnog statusa i pokušaju da se integrišu u svet rada. Navedeno ne implicira da kategoriji dugoročno nezaposlenih i neaktivnih, gotovo sigurno sa zastarelim znanjima i veštinama, nije potrebna obrazovna intervencija kao deo plana njihovog vraćanja na tržište radne snage, niti da stručne obuke nemaju snagu za aktivaciju polaznika, već da kombinacija administrativnog pristupa u savetovanju i kratkotrajne obrazovne intervencije za analiziranu kategoriju nije odgovarajuća, te da je potrebno kreirati nove dugotrajnije intervencije zasnovane na kombinovanju različitih usluga i mera prilagođenih individualnim potrebama dugoročno nezaposlenih pojedinaca.

PREDIKCIJA POLOŽAJA POJEDINCA NA TRŽIŠTU RADA

Za utvrđivanje da li nezavisna promenljiva/e objašnjava/ju značajan deo varijabiliteta zavisne promenljive koristili smo regresionu analizu. Najpre je sprovedena univarijantna binarna logistička regresija gde su kao nezavisne varijable korišćene nezavisne varijable definisane nacrtom (kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvalitet usluga karijernog vođenja i savetovanja, karakteristike kratkotrajnih stručnih obuka i andragoške karakteristike polaznika), ali i socio - demografske varijable i to:

Nezavisne varijable:

1. Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka (<i>numerička varijabla</i>)
2. Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja (<i>numerička varijabla</i>)
3. Fond časova stručne obuke (<i>numerička varijabla</i>)
4. Vrsta stručne obuke (nivo pojedinačne obuke)
5. Vrsta stručne obuke (nivo grupe zanimanja)
6. Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)
7. Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine) (<i>numerička varijabla</i>)
8. Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)
9. Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)
10. Motivi za uključivanje u stručnu obuku

Socio - demografske varijable:

1. Pol
2. Godine starosti (<i>numerička varijabla</i>)
3. Nivo obrazovanja
4. Ukupno radno iskustvo (godine) (<i>numerička varijabla</i>)
5. Dužina nezaposlenosti (godine) (<i>numerička varijabla</i>)

One varijable koje su se pokazale kao statistički značajne u univarijantnom modelu, ušle su u višestruki regresioni model. Rađeni su posebni višestruki regresioni modeli za nezavisne varijable definisane nacrtom istraživanja i poseban višestruki model za socio-demografske varijable. One varijable koje su se jednom i drugom modelu pokazale kao statistički značajne činile su jedinstven višestruki model. Šematski to izgleda ovako:

Jednostruki regresioni model	
Model 1	Nezavisne varijable definisane nacrtom istraživanja
Model 2	Socio-demografske varijable
Višestruki regresioni model	
Model 3	Statistički značajne varijable iz modela 1
Model 4	Statistički značajne varijable iz modela 2
Višestruki regresioni model	
Model 5	Statistički značajne varijable iz modela 3 i modela 4

1. Predikcija zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke

Regresionom analizom želeli smo doći do odgovora da li se zapošljivost može objasniti određenom pojedinačnom varijablom ili pak skupom varijabli, odnosno da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti zapošljivost. Dakle, kao zavisna varijabla u modelima koji slede korišćena je varijabla: zapošljivost polaznika po završetku obuke.

Kako bi se ocenio pojedinačni doprinos nezavisnih varijabli na zapošljivost najpre smo sproveli univarijantnu linearnu regresiju. One varijable za koje se utvrdi statistička značajnost u univarijantnom modelu, biće uzete u obzir prilikom izrade višestrukog lineranog regresionog modela.

Tabela br. 29: Predikcija zapošljivosti na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	F	p	R Square	Standardized Coefficients B	P	95% CI	
						Donja granica	Gornja granica
Predavači i instruktori	141,149	0,000	0,317	0,563	0,000	0,587	0,820
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	122,881	0,000	0,286	0,537	0,000	0,428	0,613
Oprema i alati	210,204	0,000	0,407	0,639	0,000	0,494	0,649
Proces obučavanja	459,973	0,000	0,601	0,776	0,000	0,746	0,897
Organizacija obuke	253,812	0,000	0,453	0,675	0,000	0,760	0,974
Lokacija	57,192	0,000	0,156	0,398	0,000	0,328	0,559
Ukupan kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	381,878	0,000	0,555	0,746	0,000	0,901	1,103

Nezavisne varijable	F	p	R Square	Standardized Coefficients B	p	95% CI	
						Donja granica	Gornja granica
Karijerno vođenje i savetovanje	443,649	0,000	0,592	0,770	0,000	0,741	0,894
Administrativna podrška	140,154	0,000	0,313	0,562	0,000	0,456	0,637
Ukupan kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	356,142	0,000	0,538	0,735	0,000	0,741	0,914
Fond časova obuke	0,165	0,685	-0,003	0,023	0,685	-0,001	0,002
Vrsta stručne obuke (nivo pojedinačne obuke)	2,196	0,139	0,004	-0,085	0,139	-0,004	0,001
Vrsta stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	1,231	0,268	0,001	-0,064	0,268	-0,005	0,001
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	2,430	0,120	0,005	-0,089	0,120	-0,035	0,004
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	6,128	0,014	0,017	0,141	0,014	0,007	0,063
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	6,293	0,013	0,017	-0,142	0,013	-0,266	-0,032
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)	12,967	0,000	0,038	-0,202	0,000	-0,610	-0,179
Motiv - veća mogućnost zapošljavanja	1,558	0,213	0,002	-0,071	0,213	-1,472	0,329
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	21,207	0,000	0,062	-0,255	0,000	-0,588	-0,236
Motiv – mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	7,903	0,005	0,022	0,159	0,005	0,079	0,446

Kada se u obzir uzme pojedinačni doprinos dimenzija kvaliteta realizacije stručnih obuka, možemo primetiti da je statistički značajan doprinos u objašnjenju zapošljivosti utvrđen kod svih identifikovanih dimenzija kvaliteta. Rezultati upućuju da sve dimenzije kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kao i ocena ukupnog kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka doprinose objašnjenju zapošljivosti, na način što kvalitetnija realizacija kratkotrajnih stručnih obuka znači i veći indeks zapošljivosti. Ove varijable imaju visok koeficijent determinacije, što ukazuje da objašnjavaju od 15% do 60% varijanse zavisne promenljive.

Kada se u obzir uzme pojedinačni doprinos dimenzija kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, možemo primetiti da je statistički značajan doprinos u objašnjenju zapošljivosti utvrđen kod svih identifikovanih dimenzija kvaliteta i to: *Karijerno vođenje i savetovanje* (β : 0,770 (0,741-0,894) $p < 0,001$), *Administrativna podrška* (β : 0,562 (0,456-0,637) $p < 0,001$) i ukupni *Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja* (β : 0,735 (0,741-0,914) $p < 0,001$). Rezultati upućuju da što je kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja

na višem nivou, to je i indeks zapošljivosti veći. Koeficijent determinacije i za ove varijable je visok, što pokazuje da ove varijable objašnjavaju od 31% do 59% varijanse zavisne varijable.

Kada se u obzir uzme pojedinačni doprinos analiziranih andragoških karakteristika polaznika, možemo primetiti da je statistički značajan doprinos u objašnjenju zapošljivosti utvrđen kod svih analiziranih varijabli. Tako da posedovanje *Radnog iskustva srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)* (β : 0,141 (0,007-0,063) $p < 0,05$), znači i veći indeks zapošljivosti, te da navedena varijabla objašnjava 1,7% varijanse. Polaznici sa formalnim obrazovanjem koje je srodno pohađanim stručnim obukama imaju veći stepen zapošljivosti i to i na nivou grupe zanimanja (β : -0,142 (-0,266- -0,032) $p < 0,05$), i na nivou područja rada kome stručne obuke pripadaju (β : -0,202 (-0,610-0,179) $p < 0,001$). Kada je o motivima reč, polaznici kojima je motiv za uključivanje u obuku *želja za ličnim usavršavanjem* (β : -0,255 (-0,588- -0,236) $p < 0,001$) imaju viši stepen zapošljivosti, dok polaznici kojima je motiv za ulazak u stručnu obuku mogućnost besplatnog pohađanja obuke (β : 0,159 (0,079-0,446) $p < 0,01$) imaju niži indeks zapošljivosti.

Tabela br. 30: Predikcija zapošljivosti na osnovu socio - demografskih varijabli

Nezavisne varijable	F	p	R Square	Standardized Coefficients B	p	95% CI	
						Donja granica	Gornja granica
Pol	0,013	0,909	-0,003	0,007	0,909	-0,168	0,188
Godine starosti	0,473	0,492	-0,002	-0,039	0,492	-0,010	0,005
Nivo obrazovanja	6,827	0,009	0,019	0,148	0,009	0,042	0,296
Ukupno radno iskustvo (godine)	0,015	0,904	-0,003	0,007	0,904	-0,010	0,011
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,127	0,722	-0,003	-0,020	0,722	-0,028	0,019

Od ispitanih socio - demografskih varijabli samo varijabla nivo obrazovanja daje jedinstven doprinos objašnjenju zapošljivosti (β : 0,148 (0,042-0,296) $p < 0,01$). Ova varijabla objašnjava 1,9% zavisne varijable.

Tabela br. 31: Predikcija zapošljivosti na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	F	p	R Square	Standardized Coefficients B	p	95% CI	
						Donja granica	Gornja granica
Predavači i instruktori				0,034	0,466	-0,073	0,159
Prostori uslovi i zaštita zdravlja				-0,056	0,252	-0,148	0,039
Oprema i alati				0,003	0,948	-0,087	0,093
Proces obučavanja	62,563	0,000	0,739	0,398	0,000	0,310	0,533
Organizacija obuke				0,156	0,005	0,062	0,339
Lokacija				-0,033	0,364	-0,118	0,043
Ukupan kvalitet realizacije				/	/	/	/

Nezavisne varijable	F	p	R Square	Standardized Coefficients B	p	95% CI	
						Donja granica	Gornja granica
kratkotrajnih stručnih obuka							
Karijerno vođenje i savetovanje				0,316	0,000	0,224	0,446
Administrativna podrška				0,106	0,018	0,018	0,189
Ukupan kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja				/	/	/	/
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)				0,043	0,159	-0,004	0,026
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)				-0,060	0,244	-0,169	0,043
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)				-0,069	0,183	-0,331	0,063
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem				-0,147	0,036	-0,459	-0,016
Motiv – mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke				-0,094	0,179	-0,380	0,071

Nakon sprovedenih jednostrukih regresionih analiza, varijable za koje je utvrđena statistička značajnost uzete su u obzir prilikom izrade jedinstvenog višestrukog regresionog modela. Procenat objašnjenja varijanse povećao se na 73,9%. Varijable koje su se izdvojile kao statistički značajne su: *Proces obučavanja* (β : 0,396 (0,310-0,533) $p < 0,001$), *Organizacija obuke* (β : 0,156 (0,062-0,339) $p < 0,01$), *Karijerno vođenje i savetovanje* (β : 0,316 (0,224-0,446) $p < 0,001$), *Administrativna podrška* (β : 0,106 (0,018-0,189) $p < 0,05$) i *Motiv - želja za ličnim usavršavanjem* (β : -0,147 (-0,459- -0,016) $p < 0,05$).

Tabela br. 32: Predikcija zapošljivosti na osnovu nezavisnih i socio-demografskih varijabli

Nezavisne varijable	F	p	R Square	Standardized Coefficients B	p	95% CI	
						Donja granica	Gornja granica
Proces obučavanja				0,403	0,000	0,322	0,530
Organizacija obuke				0,135	0,004	0,057	0,290
Karijerno vođenje i savetovanje	135,450	0,000	0,726	0,296	0,000	0,205	0,422
Administrativna podrška				0,117	0,006	0,033	0,195
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem				-0,084	0,008	-0,236	-0,035
Nivo obrazovanja				0,084	0,006	0,027	0,164

Sve varijable koje su se pokazale kao statistički značajne u višestrukome regresionom modelu, ponovile su svoju statističku značajnost u višestrukome regresionom modelu kada je pridodat i nivo obrazovanja kao socio - demografska varijabla. Ukupno šest varijabli pokazalo je statistički značajan doprinos u objašnjenju indeksa zapošljivosti objašnjavajući 72%

varijanse zavisne promenljive. *Proces obučavanja* ima najveći uticaj na indeks zapošljivosti (β : 0,403 (0,322-0,530) $p < 0,001$), sledi *Karijerno vođenje i savetovanje* (β : 0,296 (0,205-0,422) $p < 0,001$), zatim *Organizacija obuke* (β : 0,135 (0,057-0,290) $p < 0,01$), *Administrativna podrška* (β : 0,117 (0,033-0,195) $p < 0,01$). Prema jačini uticaja, peto mesto dele varijable: *Motiv - želja za ličnim usavršavanjem* (β : 0,-0,084 (-0,236- -0,035) $p < 0,01$) i *Nivo obrazovanja* (β : 0,084 (0,027-0,164) $p < 0,01$). Dobijeni nalazi upućuju da je ključna determinanta zapošljivosti polaznika po završetku stručne obuke upravo kvalitet procesa obučavanja, odnosno kvalitet praktične nastave. Veću zapošljivost osigurava kvalitet praktičnog rada zasnovanog na uvežbavanju radnih operacija i ovladavanju “tajnama” zanata, jasnim i razumljivim instrukcijama i povratnim informacijama kao i fond časova stručne obuke koji je stavljen u funkciju obučavanja. Navedeno ne iznenađuje uzimajući u obzir važnost koju kvalitet praktičnog rada ima za kvalitetnu stručnu osposobljenosti za rad na novim poslovima koja se nalazi u samoj osnovi zapošljivosti pojedinca. Međutim, pored kvaliteta realizacije stručne obuke važan prediktor zapošljivosti polaznika je i kvalitet njegovog povezivanja sa tržištem rada, odnosno kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja. Kvalitet stručne podrške i pomoći pojedincima zasnovane na povezivanju i usklađivanju interesovanja, potreba i aspiracija pojedinca sa potrebama tržišta rada u velikoj meri determinišu konkurentnost i komparativnu prednost pojedinca na tržištu rada. Takođe, značajan prediktor zapošljivosti je i želja pojedinca za ličnim usavršavanjem što dodatno potvrđuje značaj kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, selekcije polaznika, ali i ukazuje na potencijal i potrebu upravljanja očekivanjima i razvijanja motivacionih intervencija za potrebe nezaposlenih. Utvrđeni prediktori zapošljivosti polaznika potvrđuju ulogu i značaj kvaliteta stručnih obuka na planu unapređivanja konkurentnosti pojedinca na tržištu rada, i u velikoj meri opravdavaju sagledavanje stručnih obuka i njihovog kvaliteta kao jednog od važnih instrumenata politike tržišta rada usmerenog na usklađivanje ponude i potražnje radne snage na tržištu rada. Interesantno je da, kao prediktor zapošljivosti, jedine varijable koje nisu prepoznate kao relevantne odnose se na karakteristike stručnih obuka, odnosno na vrstu pohađanih stručnih obuka, čime je u drugi plan stavljena njihova utemeljenost na potrebama tržišta rada. Dobijeni nalazi ukazuju da zapošljivost pojedinca posmatrana kao kompetentnost, spremnost i motivisanost za rad na poslovima za koje su se obučavali predstavlja potencijal pojedinca za zapošljavanje determinisan kvalitetom usluga savetovanja i obučavanja, a da li će se potencijal i realizovati i prerasti u zaposlenost zavisi od usklađenosti znanja i veština sa potrebama tržišta rada. U prilog tome svedoče i rezultati koji se odnose na predikciju zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke.

2. Predikcija zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke

Regresionom analizom želeli smo doći do odgovora da li se zaposlenost polaznika nakon završetka obuke može predvideti, odnosno da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti zaposlenost. Dakle, kao zavisna varijabla u modelima koji slede korišćena je varijabla: *zaposlenost polaznika nakon završetka stručne obuke* (1=zaposlen, 0=nezaposlen).

Tabela br. 33: Predikcija zaposlenosti na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Predavači i instruktori	0,326	1,201	0,834	1,729	0,004	58,497
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	0,727	1,052	0,792	1,396	0,001	58,497
Oprema i alati	0,304	1,147	0,883	1,491	0,005	58,497
Proces obučavanja	0,018	1,468	1,068	2,019	0,025	59,804
Organizacija obuke	0,216	1,271	0,869	1,859	0,007	58,497
Lokacija	0,711	1,063	0,770	1,467	0,001	58,497
Ukupan kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	0,192	1,306	0,874	1,951	0,008	58,497
Karijerno vođenje i savetovanje	0,104	1,294	0,948	1,767	0,012	58,170
Administrativna podrška	0,145	1,235	0,930	1,641	0,009	59,150
Ukupan kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	0,088	1,334	0,958	1,858	0,013	59,477
Fond časova stručne obuke	0,872	1,000	0,996	1,003	0,000	58,497
Vrsta stručne obuke (nivo pojedinačne obuke)	0,964	1,000	0,994	1,007	0,000	58,497
Vrsta stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,078	0,992	0,982	1,001	0,015	58,497
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,025	1,061	1,008	1,117	0,023	61,111
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,033	1,087	1,007	1,174	0,022	59,150
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,228	0,832	0,617	1,122	0,006	58,497
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)	0,270	0,731	0,419	1,276	0,005	58,497
Motiv - veća mogućnost zapošljavanja	0,395	2,848	0,255	31,752	0,003	58,824
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,028	0,524	0,325	0,846	0,031	58,497
Motiv – mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	0,058	1,599	0,984	2,600	0,016	58,497

Kada se uzme u obzir pojedinačni doprinos nezavisnih varijabli najveći doprinos u objašnjenju zaposlenosti ima dimenzija kvaliteta realizacije stručnih obuka: *Proces obučavanja* (OR: 1,46 (1,068-2,019), $p < 0,05$) objašnjavajući 2,5% varijanse zavisne promenljive. Rezultati upućuju da je sa boljim ocenama kvaliteta procesa obučavanja, odnosno kvaliteta praktičnog rada zasnovanog na uvežbavanju radnih operacija i ovladavanju

“tajnama” zanata kroz fond časova stavljenog u funkciju obučavanja, veća i šansa za zaposlenje. Tako da bolje ocene kvaliteta podrazumevaju 1,4 puta veću šansu za zaposlenjem po završetku stručne obuke. Svoj doprinos objašnjenju zaposlenosti daje i varijabla: *Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)* (OR: 1,087 (1,007-1,174), $p < 0,05$) objašnjavajući 2,2% varijanse zavisne promenljive, tako da veće šanse za zaposlenje nakon stručne obuke imaju polaznici koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci, odnosno koji znanja i veština stečene kroz rad stavljaju u funkciju novog učenja i zaposlenja. Posmatrano prema važnosti sledi varijabla: *Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)* (OR: 1,061 (1,008-1,117), $p < 0,05$) objašnjavajući 2,3% zavisne promenljive. Oni ispitanici koji su pohađali stručne obuke iz područja rada *Saobraćaj* imaju najviše šanse za zaposlenjem nakon stručne obuke. Setimo se da je 68,8% ispitanika koji su našli zaposlenje pohađali stručnu obuku iz ovog područja rada. Ostale varijable nisu dale pojedinačan statistički značajan doprinos objašnjenju zaposlenosti.

Tabela br. 34: Predikcija zaposlenosti na osnovu socio-demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Pol	0,254	1,303	0,826	2,056	0,006	58,497
Godine starosti	0,884	0,999	0,979	1,019	0,000	58,497
Nivo obrazovanja	0,019	1,490	1,069	2,077	0,024	57,843
Ukupno radno iskustvo (godine)	0,390	1,011	0,986	1,038	0,003	58,824
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,598	1,016	0,957	1,079	0,001	58,497

Od analiziranih socio-demografskih varijabli jedino varijabla nivo obrazovanja daje jedinstveni doprinos u objašnjenju zaposlenosti (OR: 1,49 (1,069-2,077), $p < 0,05$), tako da polaznici sa srednjim obrazovanjem imaju najviše šanse za zaposlenjem. Prema rezultatima istraživanja najbolji položaj na tržištu rada imali su polaznici sa srednjim obrazovanjem tako da se skoro polovina njih (48,1%) i zaposlila nakon stručne obuke.

Tabela br. 35: Predikcija zaposlenosti na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Proces obučavanja	0,071	1,346	0,975	1,859		
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,040	1,058	1,003	1,117	0,092	62,418
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,156	1,061	0,978	1,152		

Nakon sprovedenih jednostrukih regresionih analiza, varijable koje su se pokazale kao statistički značajne uzete su u obzir prilikom izrade jedinstvenog višestrukog regresionog modela. Primetno je da je model uspešno poboljšao predikciju, što znači da ovako formiran model može da klasifikuje zaposlene i one koji to nisu po završetku stručne obuke sa 62,4% uspešnosti. Takođe, procenat objašnjenja varijanse povećan je na 9,2%. Varijabla koja se izdvojila kao statistički značajna je: *Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)* (OR: 1,058 (1,00-1,11), $p < 0,05$).

Višestruki model gde su kao nezavisne varijable uključene socio - demografske varijable nije rađen, s obzirom da se samo jedna varijabla pokazala kao statistički značajna.

Tabela br. 36: Predikcija zaposlenosti na osnovu nezavisnih i socio - demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,034	1,059	1,004	1,117	0,072	61,765
Nivo obrazovanja	0,058	1,393	0,991	1,957		

Na kraju je rađen višestruki regresioni model gde su kao prediktori korištene nezavisne varijable iz višestrukog regresionog modela i jedna socio-demografska varijabla. Objedinjeni model pokazuje da nivo obrazovanja gubi statističku značajnost kada se nađe u jedinstvenom modelu. Naime, kao statistički značajna varijabla koja daje predikciju zaposlenosti je: *Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)* (OR: 1,05 (1,004-1,11), $p = 0,034$), što je ujedno i najbitniji prediktor zaposlenosti nakon završene stručne obuke. Dobijeni rezultat upućuju da je za status zaposlenog po završetku stručne obuke ključna determinanta vrsta pohađane stručne obuke u smislu postojanja potražnje za određenim znanjima i veštinama na tržištu rada, odnosno potencijala tržišta rada da apsorbuje kompetentnu radnu snagu. Navedeno potvrđuje da je za zapošljavanje pored konkurentnosti radne snage potrebna i konkurentnost „okruženja“ u smislu prisutnosti privrednih kretanja koja obezbeđuju potencijal za zapošljavanje kompetentne radne snage. Posmatrano iz perspektive sveta obrazovanja, rezultati istraživanja upućuju na važnost zasnovanosti stručnih obuka na potrebama lokalnog tržišta rada, te da je kvalitet utvrđivanja i prognoziranja potreba za znanjima i veštinama ključan za položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke. Kvalitet neposredne realizacije stručnih obuka doprinosi ukupnom kvalitetu stručnih obuka, te integraciji u svet rada, ali ukoliko za znanjima i veštinama postoji potreba na lokalnom tržištu. U suprotnom, samo obezbeđivanje kvaliteta neposredne realizacije, možemo reći, nije dovoljno za zapošljavanje polaznika.

3. Predikcija zaposlenosti polaznika na novim poslovima po završetku stručne obuke

Regresionom analizom želeli smo doći do odgovora da li se zaposlenost polaznika nakon završetka obuke na novim poslovima može predvideti, odnosno da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti zapošljavanje polaznika na poslovima za koje su se obučavali. Dakle, kao zavisna varijabla u modelima koji slede korišćena je varijabla: zaposlenost polaznika na novim poslovima (1=da, 0=ne).

Najpre smo sprovedi univarijantnu binarnu logističku regresiju. One varijable za koje se utvrdi statistička značajnost u univarijantnom modelu, biće uzete u obzir u višestrukum regresionom modelu.

Tabela br. 37: Predikcija zaposlenosti na novim poslovima na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja	Gornja		
Predavači i instruktori	0,026	1,623	1,058	2,489	0,024	72,2
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	0,167	1,286	0,900	1,837	0,010	72,2
Oprema i alati	0,002	1,672	1,204	2,323	0,049	72,5
Proces obučavanja	0,000	2,128	1,452	3,119	0,077	72,2
Organizacija obuke	0,001	2,367	1,430	3,917	0,061	72,2
Lokacija	0,487	1,136	0,793	1,627	0,002	71,9
Ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	0,003	2,275	1,332	3,884	0,050	72,2
Karijerno vođenje i savetovanje	0,007	1,632	1,145	2,328	0,036	71,9
Administrativna podrška	0,006	1,580	1,140	2,191	0,037	72,2
Ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	0,003	1,808	1,231	2,656	0,045	72,2
Fond časova obuke	0,919	1,000	0,996	1,004	0,000	72,2
Vrsta stručne obuke (nivo pojedinačne obuke)	0,600	1,002	0,995	1,009	0,001	72,2
Vrsta stručne obuke (nivo grupe)	0,436	0,996	0,986	1,006	0,003	71,6
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,439	1,021	0,968	1,077	0,003	72,2
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,001	1,138	1,051	1,232	0,052	72,2
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,003	0,627	0,460	0,855	0,039	72,2
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)	0,003	0,418	0,234	0,746	0,039	72,2
Motiv - veća mogućnost zapošljavanja	0,830	1,304	0,117	14,566	0,000	72,2
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,000	0,256	0,140	0,469	0,103	72,1
Motiv - mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	0,000	3,076	1,678	5,638	0,069	70,2

Kada se u obzir uzme pojedinačni doprinos dimenzija kvaliteta realizacije stručnih obuka, možemo primetiti da je statistički značajan doprinos u objašnjenju zaposlenosti na novim poslovima utvrđen kod većine identifikovanih dimenzija kvaliteta. Tako da *Oprema i alati* (OR: 1,672 (1,204-2,323), $p < 0,01$) objašnjavaju 4% varijanse zavisne promenljive i njihov bolji kvalitet povećava šansu 1,6 puta da se polaznik zaposli na novim poslovima. *Proces obučavanja* (OR: 2,128 (1,452-3,119), $p < 0,001$) objašnjava 7% varijanse zavisne promenljive i bolji kvalitet praktične nastave povećava šansu za 2,1 puta da se polaznik zaposli na novim poslovima po završetku stručne obuke. *Organizacija obuke* (OR: 2,367 (1,430-3,917), $p < 0,01$) objašnjava 6,1% varijanse zavisne promenljive i bolji kvalitet organizacije povećava šansu za 2,3 puta da se polaznik zaposli na novim poslovima. Kada je reč o ukupnom *Kvalitetu realizacije kratkotrajnih stručnih obuka* (OR: 2,275 (1,332-3,884), $p < 0,01$), bolji ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka povećava šansu zaposlenosti na novim poslovima za 2,2 puta.

Kada se u obzir uzme pojedinačni doprinos dimenzija kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, možemo primetiti da je statistički značajan doprinos u objašnjenju zaposlenosti na novim poslovima utvrđen kod svih identifikovanih dimenzija kvaliteta. Tako da bolji kvalitet *Karijernog vođenja i savetovanja* (OR: 1,632 (1,145-2,328), $p < 0,01$), povećava šansu zapošljavanja na novim poslovima za 1,6 puta. Bolji kvalitet *Administrativne podrške* (OR: 1,580 (1,140-2,191), $p < 0,01$), povećava šansu zaposlenosti na novim poslovima za 1,5 puta, dok ukupan *Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja* (OR: 1,808 (1,231-2,656), $p < 0,01$), povećava šansu zapošljavanja na novim poslovima za 1,8 puta.

Kada se u obzir uzme pojedinačni doprinos analiziranih andragoških karakteristika polaznika, možemo primetiti da je statistički značajan doprinos u objašnjenju zaposlenosti na novim poslovima utvrđen kod svih analiziranih varijabli. *Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)* (OR: 1,138 (1,051-1,232), $p < 0,001$), objašnjava 5% zavisne promenljive i posedovanje relevantnog radnog iskustva za 1,1 put povećava šansu da polaznik pronađe posao na novim poslovima. Posedovanje *formalnog obrazovanja srodnog pohađanoj stručnoj obuci* i na nivou grupe zanimanja (OR: 0,627 (0,460-0,855), $p < 0,01$) i na nivou područja rada (OR: 0,418 (0,234-0,746), $p < 0,01$), povećava šansu da se polaznik zaposli na poslovima za koje se obučavao nakon završene obuke. Kada je o motivima reč *želja za ličnim usavršavanjem* (OR: 0,256 (0,140-0,469), $p < 0,001$) objašnjava 0,3% zavisne promenljive, dok *moгуćnost besplatnog pohađanja stručne obuke* (OR: 3,076 (1,678-5,638), $p < 0,001$) objašnjava 6,9% zavisne promenljive i kao dominantni motiv umanjuje polazniku šansu 3 puta da nađe posao na novim poslovima.

Ostale varijable nisu dale pojedinačan statistički značajan doprinos objašnjenju zaposlenosti na novim poslovima.

Tabela br. 38: Predikcija zaposlenosti na novim poslovima na osnovu socio-demografskih varijabli

	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Pol	0,141	1,459	0,882	2,415	0,010	72,1
Godine starosti	0,235	0,987	0,965	1,009	0,007	72,2
Nivo obrazovanja	0,026	1,506	1,051	2,157	0,023	72,2
Ukupno radno iskustvo (godine)	0,918	0,998	0,970	1,028	0,000	72,2
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,125	0,936	0,861	1,018	0,013	72,2

Od analiziranih socio-demografskih varijabli jedino nivo obrazovanja daje jedinstveni doprinos u objašnjenju zaposlenosti na novim poslovima (OR: 1,506 (1,051-2,157), $p < 0,05$). Kvalifikovani polaznici imaju više šanse za zapošljavanjem na novim poslovima, budući da se od ukupnog broja visokoobrazovanih polaznika njih 40,5% i zaposlilo na poslovima za koje su se obučavali, odnosno 28,9% polaznika sa srednjim obrazovanjem.

Tabela br. 39: Predikcija zaposlenosti na novim poslovima na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja	Gornja		
Oprema i alati	0,118	1,733	0,869	3,453		
Proces obučavanja	0,005	3,143	1,406	7,029		
Organizacija obuke	0,177	2,096	0,716	6,134		
Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	0,045	0,139	0,020	0,955		
Karijerno vođenje i savetovanje	0,235	0,664	0,338	1,305		
Administrativna podrška	0,128	1,476	0,894	2,438		
Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	0,178	2,002	0,723	4,134		
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,042	1,098	1,003	1,202	0,249	74,2
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,244	0,693	0,374	1,284		
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)	0,875	1,096	0,352	3,407		
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,037	0,103	0,012	0,872		
Motiv- mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	0,336	0,346	0,040	3,006		

Nakon sprovedenih jednostrukih regresionih analiza, varijable za koje je utvrđena statistička značajnost uzete su u obzir prilikom izrade jedinstvenog višestrukog regresionog modela. Primetno je da je model uspešno poboljšao predikciju, tako da ovako formiran model

može da klasifikuje zaposlene na novim poslovima po završetku obuke sa 74,2% uspešnosti. I procenat objašnjenja varijanse povećan je na 24,9%. Varijable koje su se izdvojile kao statistički značajne su: *Proces obučavanja* (OR: 3,14 (1,406-7,029), $p < 0,01$), ukupni *Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka* (OR: 0,139 (0,020-0,955), $p < 0,05$), *Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)* (OR: 1,098 (1,003-1,202), $p < 0,05$) i *Motiv - želja za ličnim usavršavanjem* (OR: 0,103 (0,012-0,872), $p < 0,05$).

Tabela br. 40: Predikcija zaposlenosti na novim poslovima na osnovu nezavisnih i socio-demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Proces obučavanja	0,026	2,194	1,098	4,384	0,200	73,5
Kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	0,536	0,752	0,305	1,854		
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,014	1,115	1,022	1,215		
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,000	0,271	0,144	0,512		
Obrazovni nivo	0,198	1,295	0,874	1,919		

Nakon sprovedenih višestrukih regresionih modela, objedinjen je jedinstveni višestruki regresioni model. Ovaj model objašnjava 20% varijanse zavisne promenljive, tačno klasifikujući 73,5% zaposlenih na novim poslovima. Kao statistički značajne izdvojile su se varijable: *Proces obučavanja* (OR: 2,19 (1,098-4,384), $p < 0,05$), *Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)* (OR: 1,115 (1,022-1,215), $p < 0,05$) i *Motiv - želja za ličnim usavršavanjem* (OR: 0,271 (0,144-0,512), $p < 0,001$). Priroda odnosa je objašnjena, tako da je glavni prediktor zaposlenosti na novim poslovima proces obučavanja, sledi radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci i kao treći po značaju prediktor izdvaja se motiv - želja za ličnim usavršavanjem. Dobijeni rezultat upućuje da je kvalitet procesa obučavanja, odnosno kvalitet praktičnog rada zasnovanog na uvežbavanju radnih operacija i ovladavanju “tajnama” zanata kroz fond časova stavljenog u funkciju kvalitetnog obučavanja, ključna determinanta zapošljavanja na poslovima za koje organizovana stručna obuka. Pored samog procesa obučavanja, nalazi upućuju na relevantnost kvalitetne selekcije polaznika, odnosno uključivanja u kratkotrajne stručne obuke motivisanih polaznika sa relevantnim radnim iskustvom. Dakle, iako kvalitet usluga karijernog vođenja i savetovanja nije prepoznat kao prediktor zaposlenosti na novim poslovima, možemo reći da je njen značaj vidljiv kroz prediktivnu vrednost ove dve varijable, odnosno kroz kvalitet selekcije polaznika. Stoga možemo reći da se horizontalna pokretljivost radne snage na tržištu rada u kratkom roku, što se razume kao jedna od snaga stručnih obuka, može osigurati kvalitetnom praktičnom

nastavom i kvalitetnom selekcijom polaznika koja je utemeljena na uvažavanju radnog iskustva i motiva polaznika kao jednih od ključnih resursa pojedinca i jednih od najznačajnijih determinanti prilikom procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada. Uključivanjem polaznika u stručne obuke uz uvažavanje njihovog postojećeg korpusa kompetencija, kroz kvalitetnu praktičnu nastavu, kratkotrajne stručne obuke stavljaju se u funkciju unapređivanja i usavršavanja postojećih znanja i veština, odnosno zapošljavanja na poslovima za koje je organizovana stručna obuka.

4. Predikcija nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke

Regresionom analizom želeli smo doći do odgovora da li se nezaposlenost polaznika može predvideti, odnosno da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti nezaposlenost polaznika nakon završene stručne obuke. Dakle, kao zavisna varijabla u modelima koji slede korišćena je varijabla: nezaposlenost polaznika nakon završetka obuke (1=nezaposlen, 0=drugo).

Najpre smo sproveli univarijantnu binarnu logističku regresiju. One varijable za koje se utvrdi statistička značajnost u univarijantnom modelu, biće uzete u obzir u višestrukome regresionom modelu.

Tabela br. 41: Predikcija nezaposlenosti na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Predavači i instruktori	0,628	0,916	0,641	1,308	0,001	55,556
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	0,871	0,977	0,741	1,289	0,000	55,556
Oprema i alati	0,341	0,883	0,684	1,141	0,004	55,556
Proces obučavanja	0,282	0,846	0,625	1,147	0,005	53,922
Organizacija obuke	0,427	0,862	0,597	1,244	0,003	56,209
Lokacija	0,899	1,021	0,742	1,404	0,000	55,556
Ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	0,482	0,872	0,594	1,279	0,002	55,556
Karijerno vođenje i savetovanje	0,295	0,850	0,627	1,152	0,005	56,536
Administrativna podrška	0,395	0,886	0,671	1,171	0,003	56,209
Ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	0,294	0,841	0,609	1,162	0,005	56,536
Fond časova stručne obuke	0,489	0,999	0,995	1,002	0,002	55,556
Vrsta stručne obuke (nivo pojedinačne obuke)	0,895	1,000	0,993	1,006	0,000	55,556
Vrsta stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,352	1,004	0,996	1,012	0,004	56,536
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,002	0,923	0,877	0,972	0,042	58,170

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,064	0,925	0,851	1,005	0,017	55,556
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,318	1,167	0,861	1,582	0,004	55,556
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)	0,156	1,512	0,854	2,677	0,009	55,556
Motiv - veća mogućnost zapošljavanja	0,700	0,622	0,056	6,936	0,001	55,556
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,321	1,263	0,797	2,002	0,004	55,556
Motiv- mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	0,470	0,841	0,525	1,347	0,002	55,556

Kada se uzme u obzir pojedinačni doprinos nezavisnih varijabli jedini doprinos u objašnjenju nezaposlenosti ima varijabla: *Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)* (OR: 0,923 (0,877-0,972), $p < 0,01$) objašnjavajući 4,2% varijanse zavisne promenljive. Polaznici koji su pohađali stručnu obuku iz područja rada Poljoprivrede, proizvodnja i prerada hrane imaju najviše šanse da ostanu nezaposleni. Od ukupnog broja polaznika iz navedenog područja rada njih 58,3% je nakon stručne obuke nezaposleno.

Tabela br. 42: Predikcija nezaposlenosti na osnovu socio-demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Pol	0,132	0,706	0,449	1,110	0,010	55,556
Godine starosti	0,358	0,991	0,971	1,011	0,004	55,556
Nivo obrazovanja	0,293	0,838	0,604	1,164	0,005	55,556
Ukupno radno iskustvo (godine)	0,963	0,999	0,974	1,025	0,000	55,556
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,014	0,909	0,842	0,981	0,032	54,248

Od analiziranih socio - demografskih varijabli jedino varijabla *Dužina nezaposlenosti (godine)* (OR: 0,909 (0,842-0,981), $p < 0,05$) objašnjava zavisnu i to 3,2% varijanse zavisne promenljive.

Tabela br. 43: Predikcija nezaposlenosti na osnovu nezavisnih i socio - demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,006	0,930	0,882	0,979	0,065	55,229
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,031	0,917	0,848	0,992		

Nakon sprovedenih jednostrukih regresionih analiza, varijable za koje je utvrđena statistička značajnost uzete su u obzir prilikom izrade jedinstvenog višestrukog regresionog modela. Primetno je da je model uspešno poboljšao predikciju, tako da ovako formiran model može da klasifikuje nezaposlene po završetku obuke sa 55,2% uspešnosti. I procenat objašnjenja varijanse povećan je na 6,5%. Varijable koje su se izdvojile kao statistički značajne su: *Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)* (OR: 0,930 (0,882-0,979), $p < 0,01$) i *Dužina nezaposlenosti (godine)* (OR: 0,917 (0,848-0,992), $p < 0,05$).

Dobijeni rezultati upućuju da je, slično statusu zaposlenosti, za status nezaposlenog po završetku stručne obuke ključna determinanta vrsta pohađane stručne obuke u smislu (ne) postojanja potražnje za određenim znanjima i veštinama na tržištu rada. Dobijeni rezultati još jednom upućuju na važnost zasnovanosti stručnih obuka na potrebama lokalnog tržišta rada, te da je kvalitet utvrđivanja i prognoziranja potreba za znanjima i veštinama ključan za položaj na tržištu rada u smislu (ne)zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke. Kvalitet neposredne realizacije stručnih obuka doprinosi ukupnom kvalitetu stručnih obuka, te integraciji u svet rada, ali ukoliko za znanjima i veštinama postoji potreba na lokalnom tržištu. U suprotnom, samo obezbeđivanje kvaliteta neposredne realizacije, možemo reći, nije dovoljno za zapošljavanje polaznika. Kada je reč o dužini nezaposlenosti kao prediktoru nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke, isti nije moguće objasniti, budući da dobijeni nalaz da se bolje zapošljavanju polaznici koji su duže nezaposleni odstupaju od domaćeg i međunarodnog iskustava da se verovatnoća nalaženja posla smanjuje proporcionalno dužini nezaposlenosti (Arandarenko, Krstić, Golicin, & Vujić, 2013).

5. Predikcija neaktivnosti polaznika po završetku stručne obuke

Regresionom analizom želeli smo doći do odgovora da li se neaktivnost polaznika nakon završetka obuke može se predvideti, odnosno da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti neaktivnost. Dakle, kao zavisna varijabla u modelima koji slede korištena je varijabla: neaktivnost polaznika po završetku obuke (1=da, 0=ne).

Najpre smo sprovedeli univarijantnu binarnu logističku regresiju. One varijable za koje se utvrdi statistička značajnost u univarijantnom modelu, biće uzete u obzir u višestrukum regresionom modelu.

Tabela br. 44: Predikcija neaktivnosti polaznika po završetku obuke na osnovu nezavisnih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Predavači i instruktori	0,482	1,196	0,727	1,967	0,003	85,9
Prostorni uslovi i zaštita zdravlja	0,792	1,053	0,718	1,543	0,000	85,9
Oprema i alati	0,923	1,018	0,708	1,465	0,000	85,9
Proces obučavanja	0,067	1,482	0,973	2,257	0,019	85,9
Organizacija obuke	0,532	1,175	0,709	1,948	0,002	85,9
Lokacija	0,480	1,174	0,752	1,832	0,003	85,9
Ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka	0,396	1,250	0,747	2,093	0,004	85,9
Karijerno vođenje i savetovanje	0,415	1,196	0,777	1,840	0,004	85,9
Administrativna podrška	0,393	1,188	0,800	1,763	0,004	85,9
Ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja	0,354	1,241	0,786	1,957	0,005	85,9
Fond časova obuke	0,224	0,997	0,991	1,002	0,009	85,9
Vrsta stručne obuke (nivo pojedinačne obuke)	0,900	0,999	0,990	1,008	0,000	85,9
Vrsta stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,232	0,994	0,983	1,004	0,008	85,9
Vrsta stručne obuke (nivo područja rada)	0,230	0,956	0,888	1,029	0,009	85,9
Radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci (godine)	0,671	1,025	0,915	1,147	0,001	85,9
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo grupe zanimanja)	0,777	0,938	0,604	1,457	0,000	85,9
Srodnost formalnog obrazovanja i pohađane stručne obuke (nivo područja rada)	0,641	1,201	0,557	2,591	0,001	85,9
Motiv - veća mogućnost zapošljavanja	0,999	267, 3251	0,000		0,005	85,9
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,020	0,463	0,241	0,888	0,032	85,9
Motiv – mogućnost besplatnog pohađanja stručne obuke	0,100	1,729	0,901	3,318	0,016	85,9

U analizi pojedinačnog doprinosa nezavisnih varijabli na zavisnu varijablu kao statistički značajna izdvojila se varijabla: *Motiv - želja za ličnim usavršavanjem* (OR: 0,463 (0,241-0,888), $p < 0,05$), objašnjavajući 3,2% zavisne promenljive. Tako da od ukupnog broja polaznika koji su kao motiv imali želju za ličnim usavršavanjem njih 10,3% je neaktivno po završetku obuke, dok preostalih 89,7% pripada kategoriji aktivnih na tržištu rada.

Ostale varijable nisu statistički značajni pojedinačni prediktori neaktivnosti polaznika po završetku stručne obuke.

Tabela br. 45: Predikcija neaktivnosti polaznika po završetku obuke na osnovu socio-demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Pol	0,590	0,837	0,439	1,597	0,002	85,9
Godine starosti	0,130	0,979	0,952	1,006	0,013	85,9
Nivo obrazovanja	0,067	1,602	0,968	2,652	0,021	85,9
Ukupno radno iskustvo (godine)	0,252	1,025	0,982	1,070	0,009	85,9
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,008	0,911	0,850	0,976	0,039	86,3

Od socio - demografskih varijabli statistički značajan doprinos objašnjenju zavisne varijable daje dužina nezaposlenosti (godine) (OR: 0,911 (0,850-0,976), $p < 0,01$). Dužina nezaposlenosti objašnjava 3,9% varijanse neaktivnosti polaznika po završetku stručne obuke. Prema rezultatima istraživanja polaznici koji su neaktivni nakon stručne obuke imaju i duži staž čekanja zaposlenja.

Tabela br. 46: Predikcija neaktivnosti polaznika po završetku obuke na osnovu nezavisnih i socio - demografskih varijabli

Nezavisne varijable	p	OR	95% CI		Nagelkerke R Square	Ukupan procenat tačnosti
			Donja granica	Gornja granica		
Dužina nezaposlenosti (godine)	0,024	0,923	0,860	0,990	0,060	86,275
Motiv - želja za ličnim usavršavanjem	0,058	0,524	0,268	1,022		

U jedinstvenom višestrukom binarnom modelu ispitali smo zajednički uticaj dve varijable koje su se pojedinačno pokazale kao statistički značajne u objašnjenju zavisne varijable. Njih dve zajedno objašnjavaju 6% varijanse neaktivnosti polaznika po završetku obuke. Kada se zajedno nađu u modelu, samo varijabla dužina nezaposlenosti pokazuje statistički značajan doprinos objašnjenju neaktivnosti polaznika (OR: 0,923 (0,860-0,990) $p < 0,05$). Dužina nezaposlenosti neaktivnih je u proseku 4 godine ($M = 4,06 \pm 5,825$), dok je

dužina nezaposlenosti aktivnih na pronalaženju novog posla u proseku 2 godine ($M=2,24\pm 3,277$). Dakle, dobijeni rezultati potvrđuju da je dužina nezaposlenosti pre uključivanja u stručnu obuku važan prediktor položaja polaznika na tržištu rada nakon završetka stručne obuke, te da duže traženje posla tj. duža nezaposlenost vodi ka sve većem udaljavanju sa tržišta rada, odnosno ka neaktivnosti polaznika i trajnom isključivanju sa tržišta rada. Nalazi upućuju da pružene usluge karijernog vođenja i savetovanja i kratkotrajno obučavanje nisu bile dovoljna savetodavno – obrazovna podrška da se polaznici iz dugoročne nezaposlenosti „vrate“ i ostanu na tržištu rada tj. motivišu za preduzimanje aktivnije uloge na rešavanju svog radnog statusa i pokušaju da se integrišu u svet rada. Čini se da unapređivanje zapošljivosti pojedinca, odnosno saniranje posledica dugoročne nezaposlenosti zahteva daleko intenzivniju i dugotrajniju savetodavno – obrazovnu podršku i to kako na planu stručnih kompetencija tako i na planu uverenja, očekivanja, navika, veština traženja posla i sl.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Polazeći od osnovnog cilja ovog istraživanja koji se odnosi na identifikovanje kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i njihove moguće povezanosti sa promenom položaja pojedinca na tržištu rada, u prvom delu istraživanja pokušali smo da utvrdimo kvalitet četiri šira kompleksa organizacije i realizacije kratkotrajnih stručnih obuka kao i položaj pojedinca na tržištu rada nakon završetka stručnih obuka. Uopšteno posmatrajući, možemo reći da su očekivanja polaznika koja se odnose na kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka i kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja u određenoj meri ispunjena. Međutim, iako utvrđene diskrepancije između realnog i očekivanog kvaliteta nisu velike, njihovo smanjenje je neophodno zbog važnosti koje ove usluge imaju na tok obrazovnog procesa, ali i na njegove ishode u smislu razvijanja stručnih kompetencija koje polazniku omogućavaju integraciju na tržište radne snage. Posmatrano na nivou pojedinačnih varijabli dobijeni nalazi su sledeći:

- najmanji kvalitet usluge obučavanja kod svih analiziranih stručnih obuka, evidentiran je u okviru dimenzija *Proces obučavanja* i *Oprema i alati* koje se odnose na suštinu procesa obučavanja, na sam proces razvijanja stručnih kompetencija kao i na oprema i alate korišćene u toku stručne obuke;
- realizaciju obuka karakteriše nedovoljna zastupljenost uvežbavanja konkretnih radnih operacija, uz stručni nadzor predavača i instruktora;
- fond časova obuke polaznici percipiraju kao nedovoljan za kvalitetno razvijanje stručnih kompetencija za rad na novim poslovima, odnosno za samostalno obavljanje poslova za koje je organizovana stručna obuka;
- očekivanja polaznika u značajnoj meri ispunjena kada se radi o organizaciji obuke, prostornim uslovima i zaštiti zdravlja, opremljenosti učionica savremenom opremom dostupnosti alata i repromaterijala kao i lokaciji izvođenja obuka;
- očekivanja polaznika su u velikoj meri ispunjena kada je reč o kvalitetu rada predavača i instruktora tako da možemo reći da je ukupni kvalitet stručnih obuka dominantno objašnjen kvalitetom koji pružaju predavači i instruktori;
- životno iskustvo kao resurs za učenje nije u potpunosti stavljeno u funkciju nastave i razvijanja stručnih kompetencija što otvara prostor za didaktičko - metodičko usavršavanje predavača i instruktora;

- priručni didaktičko-metodički pisani materijal polaznicima nije uvek bio dostupan, te nije stavljen u funkciju kurikuluma;
- očekivanja polaznika koja se odnose na kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja samo su u određenoj meri ispunjena;
- najnižu prosečnu ocenu kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja ima ajtem koji se odnosi na uključivanje polaznika na tržište rada po završetku stručne obuke;
- očekivanja polaznika u nešto većoj meri su ispunjena kada je reč o dobijanju informacija o samom sprovođenju stručne obuke;
- visokoobrazovani i polaznici koji su u zrelijoj životnoj dobi, odnosno sa dužim radnim iskustvom u najvećoj meri se prilagođavaju na nove zahteve na tržištu rada putem stručnog usavršavanja. Za razliku od njih, većina polaznika iz uzorka opredelila se za zaokret u karijeri i na stručne obuke gledaju kao na instrument za sticanje znanja i veština i to u oblastima u kojima većina njih nije imala nikakvo srodno radno iskustvo;
- većina polaznika stručnih obuka iz uzorka nije imala nikakvih predznanja stečenih formalnim obrazovanjem iz oblasti za koju su se obučavali, odnosno opredelili su se za obavljanje potpuno novih poslova i radnih zadataka;
- preko 80,0% polaznika starijih od 30 godina pohađalo je stručne obuke koje nisu srodne njihovim stečenim formalnim kvalifikacijama. Kod mladih ovaj procenat iznosi 71,6%, što znači da je 28,4% mladih pohađalo stručnu obuku srodnu prethodno stečenim kvalifikacijama;
- nakon pohađanja stručnih obuka polaznici u velikoj meri percipiraju da su postali zapošljiviji, odnosno konkurentniji na tržištu rada;
- nakon pohađanja stručnih obuka polaznici u velikoj meri procenjuju da nisu kompetentni da odmah samostalno obavljaju poslove za koje su se obučavali, odnosno da nemaju odgovarajući nivo razvijenosti stručnih kompetencija koji bi im omogućio brzu integraciju u svet rada;
- nakon pohađanja stručnih obuka polaznici procenjuju da stečena znanja i veštine nisu mnogo tražena na lokalnom tržištu rada;
- polaznici ocenjuju svoju bolju pozicioniranost na tržištu rada, odnosno otvaranje novih perspektiva za zadržavanje/promenu/nalaženje posla zbog dobijanje sertifikata nakon završene stručne obuke;

- polaznici su visokomotivisani da rade na poslovima za koje su se obučavali nakon završene stručne obuke;
- od ukupnog broja polaznika iz uzorka, po završetku stručnih obuka najveći procenat njih (44,4%) je nezaposlen;

Dobijeni nalazi upućuju da uključivanje poslodavaca u proces obučavanja nije osiguralo kvalitet praktične nastave, iako se u naučnoj i stručnoj literaturi radno mesto sve više sagledava kao optimalno „mesto“ za učenje (Hawke, 2000). Sa jedne strane obučavanje u realnom radnom okruženju osiguralo je korišćenje savremenih alata i mašina u nastavi, dok je sa druge strane ograničena raspoloživost „radnog prostora“ po polazniku u prvi plan istakla proizvodni, više nego obrazovni karakter radnog okruženja. Utvrđene lošije ocene kvaliteta realizacije praktične nastave ne znači dovođenje u pitanje koncepta socijalnog partnerstva u obučavanju, već se nameće potreba za definisanjem standarda realizacije stručnih obuka uključujući prostornu i tehničku opremljenost poslodavaca za izvođenje praktične nastave kao i standarde kvaliteta angažovanih predavača i instruktora, posebno u delu andragoških kompetencija rada sa odraslima.

Kada je reč o kvalitetu realizacije usluge karijernog vođenja i savetovanja možemo reći da je stručna savetodavna podrška u vidu povezivanja pojedinca sa potrebama tržišta rada bila nedovoljna. Dominacija administrativnog pristupa u pružanju usluga, odsustvo stručne podrške, orijentisanost na pružanje servisnih informacija o realizaciji stručne obuke implicira da uključivanje u program stručne obuke nije predstavljalo jedan korak u ostvarivanju šireg plana karijernog razvoja i zapošljavanja, već više jednokratnu podršku za koju se očekuje da bude dovoljan nivo intervencije za integraciju u svet rada.

Kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada, te definisanja vrste i nivoa potrebne podrške, može se analizirati i kroz prizmu selekcije polaznika stručnih obuka. Uključivanje u stručne obuke u velikoj meri nije bilo zasnovano na uvažavanju ključnih resursa pojedinca kao što su stečene kvalifikacije, radno iskustvo i motivi polaznika, koji ujedno predstavljaju jedne od najznačajnijih determinanti u procesu procene zapošljivosti i procene „udaljenosti“ pojedinca od tržišta rada. To je rezultiralo preorijentisanjem preko 70% polaznika iz uzorka u oblasti rada koje su potpuno različite u odnosu na njihov dotadašnji korpus kompetencija, odnosno isporukom „odraslih pripravnika“ na tržište rada koji mogu da konkurišu samo na početnička radna mesta. Iako se horizontalna pokretljivost radne snage razume kao jedna od snaga i vrednosti stručnih obuka, postavlja se pitanje da li su kratkotrajne obrazovne intervencije univerzalni

recept za sve tranzicije na tržištu rada uključujući i one koje podrazumevaju potpune zaokrete u karijeri.

U drugom delu istraživanja pokušali smo da utvrdimo da li postoji povezanost između kvaliteta kratkotrajnih stručnih obuka i položaja pojedinca na tržištu rada. Uopšteno posmatrajući možemo reći da kvalitet kratkotrajnih stručnih obuka predstavlja značajan determinantu položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da se može razumeti kao važan faktor koji je u funkciji unapređivanja njihovog položaja na tržištu rada. Posmatrano na nivou pojedinačnih varijabli, dobijeni nalazi su sledeći:

- utvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija između zapošljivosti polaznika nakon završetka stručne obuke i svih dimenzija kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka tj. bolji kvalitet kadrovskih, prostornih, tehničkih resursa, kao i bolji kvalitet organizacije i realizacije obuke obezbeđuju veću zapošljivost polaznika po završetku stručne obuke;
- bolji kvalitet u pružanju stručne podrške i pomoći pojedincima u rešavanju njihovog položaja na tržištu rada obezbeđuje veću zapošljivost polaznika po završetku stručne obuke;
- vrsta stručne obuke determiniše zapošljivost polaznika po završetku stručne obuke;
- između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, postoji statistički značajna razlika u zapošljivosti po završetku obuke. Polaznici koji su pohađali stručne obuke koje su srodne sa njihovim formalnim kvalifikacijama imaju statistički značajno viši indeks zapošljivosti;
- polaznici motivisani željom za ličnim usavršavanjem imaju viši indeks zapošljivosti u odnosu na polaznike kojima to nije bio motiv, kao što polaznici koji su bili motivisani time što je stručna obuka bila besplatna, imaju niži indeks zapošljivosti u odnosu na polaznike kojima to nije bio motiv;
- zaposleni i polaznici koji se nisu zaposlili veoma slično ocenjuju kvalitet realizacije stručnih obuka. Jedina statistički značajna razlika između ove dve kategorije postoji kada je u pitanju dimenzija kvaliteta *Proces obučavanja*, tako da su kvalitet procesa obučavanja bolje ocenili oni koji su zaposleni po završetku obuke u odnosu na one koji se nisu zaposlili;
- postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na zaposlene i one koji se nisu zaposlili nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka;

- postoji statistički značajna razlika među ispitanicima koji su zaposleni i oni koji to nisu, pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti imaju polaznici koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci;
- polaznici koji su se zaposlili na poslovima za koje su se obučavali bolje ocjenjuju kvalitet procesa obučavanja, kvalitet organizacije obuke, kvalitet rada predavača i instruktora, kvalitet opreme i alata, kao i ukupni kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka;
- kvalitet realizacije stručnih obuka predstavlja značajnu determinantu promene položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno može se razumeti kao važan faktor koji je u funkciji zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke i to na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- zaposleni na novim poslovima, u odnosu na one koji to nisu, bolje ocjenjuju kvalitet karijernog vođenja i savetovanja, pružanje administrativne podrške, kao i ukupni kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja;
- kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno povezivanje pojedinca sa potrebama lokalnog tržišta rada može se razumeti kao važan faktor koji je u funkciji zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke i to na poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na zaposlene i one koji se nisu zaposlili na poslovima za koje su se obučavali, a uzimajući u obzir vrstu stručne obuke koju su polaznici pohađali;
- postoji statistički značajna razlika među ispitanicima koji su zaposleni na poslovima za koje su se obučavali i oni koji to nisu u odnosu na srodnost radnog iskustva, pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti na novim poslovima imaju polaznici koji imaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci;
- između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti na novim poslovima po završetku obuke, pri čemu bolji položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti imaju polaznici koji imaju kvalifikacije srodne pohađanoj stručnoj obuci;
- postoji statistički značajna razlika u zaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke na novim poslovima, a uzimajući u obzir različite motive za pohađanje obuka, pri čemu bolji položaj na tržištu rada imaju polaznici koji kao motiv za uključivanje u obuku imaju želju za ličnim usavršavanjem;

- kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom nezaposlenosti po završetku stručne obuke, odnosno nezaposleni i polaznici koji to nisu veoma slično ocenjuju kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka;
- kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom nezaposlenosti po završetku stručne obuke, odnosno nezaposleni i polaznici koji to nisu veoma slično ocenjuju kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja;
- statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na nezaposlene i one koji nisu nezaposleni nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka utvrđena je na nivou područja rada kome stručne obuke pripadaju;
- postoji statistički značajna razlika među ispitanicima, pri čemu lošiji položaj na tržištu rada u smislu nezaposlenosti imaju polaznici koji nemaju radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci od onih koji ga imaju;
- andragoške karakteristike polaznika predstavljaju značajnu determinantu položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno srodnost radnog iskustva pohađanoj stručnoj obuci predstavlja važan faktor koji u velikoj meri opredeljuje položaj polaznika na tržištu rada u smislu zaposlenosti, ali i nezaposlenosti;
- između polaznika koji su se obučavali da rade na poslovima koji su srodni njihovom formalnom obrazovanju i onih koji to nisu, ne postoji statistički značajna razlika u nezaposlenosti po završetku obuke;
- ne postoji statistički značajna razlika u nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke, a uzimajući u obzir analizirane motive za pohađanje obuka;
- postoji statistički značajna razlika između polaznika koji su nakon stručne obuke nezaposleni i onih koji to nisu. Suprotno očekivanjima, rezultati ukazuju da su nezaposleni u proseku kraće tražili posao pre uključivanja u stručnu obuku, od onih koji su se nakon pohađanja stručne obuke zaposlili ili su (u manjoj meri) prešli u neaktivnost.
- kvalitet realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, posmatran kroz identifikovane dimenzije kvaliteta, nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom neaktivnosti po završetku stručne obuke;
- kvalitet usluge karijernog vođenja i savetovanja, posmatran kroz identifikovane dimenzije kvaliteta, nije ostvario statistički značajan odnos sa statusom neaktivnosti po završetku stručne obuke;

- ne postoji statistički značajna razlika između aktivnih i neaktivnih ispitanika po završetku obuke, s obzirom na fond časova stručne obuke.
- ne postoji statistički značajna razlika u raspodeli polaznika na neaktivne i aktivne nakon završetka različitih vrsta stručnih obuka;
- ne postoji statistički značajna razlika između aktivnih i neaktivnih polaznika posmatrano iz perspektive radnog iskustva srodnog stručnoj obuci, tako da je procentualna zastupljenost neaktivnih polaznika sa i bez radnog iskustva srodnog stručnoj obuci koju su pohađali prilično ujednačena;
- ne postoji statistički značajna razlika između aktivnih i neaktivnih polaznika posmatrano u odnosu na srodnost njihovih formalnih kvalifikacija sa poslovima za koje je organizovana stručna obuka;
- između aktivnih i neaktivnih polaznika statistički značajna razlika postoji kod motiva: želja za ličnim usavršavanjem, tako da od ukupnog broja polaznika koji su kao motivator imali želju za ličnim usavršavanjem njih 10,3% je neaktivno po završetku obuke, dok preostalih 89,7% pripada kategoriji aktivnih na tržištu rada;
- većina analiziranih socio-demografskih karakteristika nije statistički značajna za položaj pojedinca na tržištu rada nakon završetka stručne obuke;
- statistički značajna povezanost evidentirana je između neaktivnosti/nezaposlenosti i dužine traženja posla;
- statistički značajna povezanost evidentirana je između indeksa zapošljivosti/zaposlenosti i nivoa obrazovanja;

U trećem delu istraživanja želeli smo doći do odgovora da li se položaj pojedinca na tržištu rada može objasniti određenom pojedinačnom nezavisnom varijablom ili pak skupom varijabli, odnosno da li je moguće na osnovu kvaliteta realizacije kratkotrajnih stručnih obuka, kvaliteta usluge karijernog vođenja i savetovanja, karakteristika kratkotrajnih stručnih obuka i andragoških karakteristika polaznika predvideti položaj pojedinca na tržištu rada nakon završene stručne obuke. Dobijeni nalazi su sledeći:

- statistički značajan doprinos u objašnjenju indeksa zapošljivosti objašnjavajući 72% varijanse zavisne promenljive pokazale su sledeće varijable: *proces obučavanja* (ima najveći uticaj na indeks zapošljivosti), sledi *karijerno vođenje i savetovanje*, zatim *organizacija obuke*, *administrativna podrška*, *motiv - želja za ličnim usavršavanjem* i *nivo obrazovanja*.

- glavni prediktor zaposlenosti nakon završene stručne obuke je: *vrsta stručne obuke (nivo područja rada)*;
- glavni prediktor zaposlenosti na novim poslovima nakon završene stručne obuke je *proces obučavanja*, sledi *radno iskustvo srodno pohađanoj stručnoj obuci* i kao treći po značaju prediktor izdvaja se *motiv - želja za ličnim usavršavanjem*;
- glavni prediktor nezaposlenosti po završetku stručne obuke je *vrsta pohađane stručne obuke*;
- glavni prediktor neaktivnosti po završetku stručne obuke je *dužina nezaposlenosti*, odnosno dužina traženja posla;

Dobijeni nalazi upućuju da je kompetentnost pojedinca važna determinanta njegovog položaja na tržištu rada (bez obzira na kojim poslovima se zapošljavali), a sam proces obučavanja zasnovan na uvežbavanju radnih operacija, sprovedenog kroz fond časova koji je dovoljan za kvalitetnu obučenos, važan instrument za ostvarivanje tog ishoda. Posmatrano iz ugla politike zapošljavanja, dobijeni nalazi ohrabruju budući da se kvalitet realizacije stručnih obuka, a posebno kvalitet procesa obučavanja i praktične nastave mogu smatrati važnim instrumentom aktivne politike tržišta rada, te da njihovo unapređivanje osigurava uspešnu tranziciju između poslova i između statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti. Tome treba dodati i potencijal unapređivanja kvaliteta radne snage kroz pružanje kvalitetne usluge karijernog vođenja i savetovanja, odnosno pružanjem stručne pomoći i podrške u donošenju karijernih odluka i planova usaglašenih sa vlastitim ciljevima i aspiracijama kao i sa karakteristikama tržišta rada.

Posebnu andragošku vrednost ima i nalaz da vrsta stručne obuke predstavlja značajnu determinantu položaja pojedinca na tržištu rada, odnosno da se može razumeti kao važan faktor koji je u funkciji veće zapošljivosti, ali i kao glavni prediktor zaposlenosti i nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke. Dobijeni rezultati upućuju da je položaj polaznika u velikoj meri određen kretanjima na tržištu rada i odnosom ponude i potražnje za znanjima i veštinama, tako da se utemeljenost stručnih obuka na potrebama lokalnog tržišta rada pojavljuje kao prediktor zaposlenosti ali i nezaposlenosti pojedinca. Posmatrano u tom kontekstu možemo reći da kvalitet usluga savetovanja i obučavanja unapređuje zapošljivost pojedinca, odnosno njegov potencijal za zapošljavanje, a da li će se potencijal realizovati i prerasti u zaposlenost zavisi od usklađenosti znanja i veština sa potrebama tržišta rada. Stoga možemo reći, da samo obezbeđivanje kvaliteta realizacije obuke i karijernog vođenja i savetovanja nije dovoljno za zapošljavanje polaznika. Pored konkurentnosti radne snage za

zapošljavanje je potrebna i konkurentnost „okruženja“ u smislu prisutnosti privrednih kretanja koja obezbeđuju potencijal za zapošljavanje kompetentne radne snage.

Posmatrano iz perspektive sistema obrazovanja, rezultati istraživanja upućuju na važnost zasnovanosti stručnih obuka na potrebama lokalnog tržišta rada, te da je kvalitet utvrđivanja i prognoziranja potreba za znanjima i veštinama ključan za položaj na tržištu rada u smislu zaposlenosti ili nezaposlenosti polaznika po završetku stručne obuke. Međutim, uprkos saznanju da je kompetentnost radne snage jedan od ključnih faktora za uspešnu tranziciju između poslova i iz statusa nezaposlenosti i neaktivnosti u status zaposlenosti, još uvek nije razvijen kvalitetan sistem praćenja promena u svetu rada koji bi dao ažurnu sliku znanja, veština i kompetencija traženih na tržištu rada. Nepostojanje kvalitetnih podataka o tržištu rada još je „vidljivije“ u savremenom i dinamičnom svetu rada koji karakterišu brze promene u pravcu kreiranja novih zanimanja/poslova, gašenja starih, redizajna radnih mesta i sl. kada je potrebna brza obrazovna reakcija u cilju zadovoljenja potreba poslodavaca i tržišta rada za znanjima i veštinama. Stoga se kao prioritetni društveni zadatak nameće uspostavljanje kvalitetnog sistema praćenja promena u svetu rada, te razvoj standarda zanimanja i na njemu zasnovanih standarda kvalifikacija, kako bi sintagma „tržišno relevantne kvalifikacije“ umesto „opšteg mesta“ u stručnoj literaturi dobila svoj pravi smisao.

LITERATURA

1. 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.
2. Avdagić, S., & Salardi, P. (2013). Tenuous link: labour market institutions and unemployment in advanced and new market economies. *Socio-Economic Review* 11, Oxford: The Society for the Advancement of Socio-Economics and Oxford University Press, pp. 739–769.
3. Avdagić, S. (2014). Does Deregulation Work? Reassessing the Unemployment Effects of Employment Protection. *British Journal of Industrial Relations*, London: John Wiley & Sons Ltd/London School of Economics.
4. Alesina, A., & Ferrara, E. L. (2000). *The determinants of trust* (No. w7621). National bureau of economic research.
5. Angell, R. J., Heffernan, T. W., & Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236-254.
6. Anketa o obrazovanju odraslih, 2011. (2013). Beograd: Republički zavod za statistiku.
7. Anketa o radnoj snazi u Republici Srbiji 2015. (2016). Beograd: Republički zavod za statistiku.
8. Anketa o radnoj snazi u Republici Srbiji 2017. (2018). Beograd: Republički zavod za statistiku.
9. Anketa poslodavaca 2015. (2015) Beograd.
10. Andrić, V., Matijević, M., Pastuović, N., Pongrac, S., & Špan, M. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Arandarenko, M. (2004). International advice and labour market institutions in South-East Europe. *Global Social Policy*, 4(1), 27-53. London: Sage Publications.
12. 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.
13. Arandarenko, M. (2011). *Tržište rada u Srbiji: trendovi, institucije, politike*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu.

14. Arandarenko, M., Žarković-Rakić, J., & Vladislavljević, M. (2012). *Od neaktivnosti do zaposlenosti*. Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Kabinet potpredsednice Vlade za evropske integracije.
15. Arandarenko, M., Krstić, G., Golicin, P., & Vujić, V. (2013). Studija: Procena uticaja politika u oblasti zapošljavanja. Beograd: FREN.
16. Australian Skills Quality Authority (ASQA). (2017). A review of issues relating to unduly short training.
17. Australian Education Council. Mayer Committee. (1992a). Key competencies. Report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment-related Key Competencies for postcompulsory education and training. Canberra: Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment, and Training.
18. Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *The Quarterly journal of economics*, *118*(4), 1279-1333.
19. 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.
20. Becker, G. S. (2002). The age of human capital. In: H. Lauder, Ph. Brown, J. A. Dillabough, A. H. Halsey: *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, New York.
21. Benett, Y. (1989). The assessment of supervised work experience (SWE)—A theoretical perspective. *The Vocational Aspect of Education*, *41*(109), 53-64.
22. Bemowski, K. (1991). Restoring the pillars of higher-education. *Quality progress*, *24*(10), 37-42.
23. Berger, T., & Frey, C. B. (2017). Industrial renewal in the 21st century: evidence from US cities. *Regional Studies*, *51*(3), 404-413.
24. Berger, T., & Frey, C. B. (2016). Did the Computer Revolution shift the fortunes of US cities? Technology shocks and the geography of new jobs. *Regional Science and Urban Economics*, *57*, 38-45.
25. 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.

26. Bjerre, M., Emmerich, K., & Milošević, D. (2011). *Evaluacija ishoda aktivnih mera tržišta rada u Republici Srbiji*. Beograd: Tehnička pomoć za unapređenje kapaciteta Nacionalne službe za zapošljavanje Srbije za upravljanje podacima, pravljenje prognoza i monitoring i evaluaciju.
27. Blanchard, O., & Wolfers, J. (1999). The role of shocks and institutions in the rise of European unemployment: the aggregate evidence. *The Economic Journal*, 110(462), 1-33.
28. Böheim, R., & Taylor, M. P. (2001). *Job search methods, intensity and success in Britain in the 1990s* (No. 2001-07). ISER Working Paper Series.
29. Bonin, H., & Rinne, U. (2006). Evaluation of the Active Labor Market Program "Beautiful Serbia". IZA Discussion Paper 2533.
30. Bonoli, G. (2010). The political economy of active labor-market policy. *Politics & Society*, 38(4), 435-457.
31. Borbély-Pecze, T. B., & Watts, A. G. (2011). European Public Employment Services and lifelong guidance. *Brussel: PES to PES Dialogforum*.
32. Börsch-Supan, A. (1990). Education and its double-edged impact on mobility. *Economics of Education review*, 9(1), 39-53.
33. 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.
34. Bracey, G. W. (2007). Growing an achievement gap. *Education Week*, 27(25), 26.
35. Bralić, Ž. (2010). Od intelektualnog do ljudskog kapitala. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 233-246.
36. Bralić, Ž. (2012). Od usvajanja do stvaranja znanja. U Š. Alibabić, S. Medić, & B. Bodroški Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspective* (str. 39-57). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
37. Bralić, Ž., Katić, LJ., Stanarević, S. (2015). Visokoškolsko obrazovanje i ljudski kapital. U *Kvalitet i izvrsnost u obrazovanju* (str. 31-41). Zbornik Međunarodne naučno-stručne konferencije.
38. Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of education and work*, 16(2), 107-126.

39. Buckley, R., & Caple, J. (2004). *The Theory & Practice of Training*. Kogan Page Publishers.
40. Buntak, K., Sesar, V., & Vršić, M. (2013). Analiza i oblikovanje radnog mjesta. *Tehnički glasnik*, 7(3), 311-315
41. Calmfors, L., Forslund, A., & Hemstrom, M. (2002). Does active labour market policy work? Lessons from the Swedish experiences.
42. Carnevale, A.P., Gainer, L.J. & Meltzer, A.S. (1990). *Workplace Basics: The Essential Skills Employers Want*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
43. Choy, S., Bowman, K., Billett, S., Wignall, L., & Haukka, S. (2008). *Effective models of employmentbased learning*. Melbourne: NCVER.
44. Cleminson, A., & Bradford, S. (1996). Professional education: the relationship between 'academic' and experiential learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 48(3), 249-259.
45. Council of the European Union (2004). *Strengthening Policies, Systems and Practices on Guidance throughout Life*.
46. Council of the European Union (2008). *Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*.
47. Cree, V. E., & Macaulay, C. (2000). *Transfer of learning in professional and vocational education*. Psychology Press.
48. Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *The journal of marketing*, 55-68.
49. Curtis, D., & McKenzie, P. (2001). *Employability skills for Australian industry: Literature review and framework development*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
50. Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education+ Training*, 49(4), 277-289.
51. Dave, R. H. (Ed.). (2014). *Foundations of lifelong education: Studies in lifelong education*. Elsevier.
52. David, H., & Dorn, D. (2013). The growth of low-skill service jobs and the polarization of the US labor market. *The American Economic Review*, 103(5), 1553-1597.
53. Davies, V., & Irving, P. (2000). *New Deal for Young People: Intensive Gateway Trailblazers*. *Research and Development Report ESR50*.

54. Despotović, M., (2010). *Razvoj kurikuluma u stručnom obrazovanju: pristup usmeren na kompetencije*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
55. Despotović, M. (2010). Međuzavisnost u zapošljavanju različitih grupa zanimanja i stepena stručne spreme. *Andragoške studije*, (2), 101-122.
56. Despotović, M. (2009). Primena koncepta deficita znanja i veština u politici i planiranju obrazovanja - slučaj jedne tranzicione ekonomije. *Andragoške studije*, (1), 67-85.
57. Despotović, M. (2009). Socijalno-ekonomski razvojni potencijal obrazovanja odraslih. *Obrazovanje odraslih*, (2), 33-51.
58. Despotovic, M. (1992). Adult Education and Long-Term Unemployment in Yugoslavia. *Adult Education and Social Change*, 111-128. Council of Europe, Strasbourg.
59. Dimitrijević, Lj. (2016). Sistem kvaliteta kao faktor unapređivanja efektivnosti i efikasnosti obrazovanja odraslih (Neobjavljena doktorska teza). Filozofski fakultet, Beograd.
60. Dinkić, M., Đurić, D., Ognjenović, K., & Savčić, R. (2006). Procena efektivnosti mera i programa aktivne politike zapošljavanja. Finalni izveštaj I: Beograd: Institut za ekonomska i socijalna istraživanja.
61. Donkin, R. (2010). *The future of the work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
62. Eraut, M. (2007). How Professionals Learn through Work onals Learn through Work. *Chapter A2 How Professionals Learn through Work Learning to be Professional through a Higher Education E-BOOK*.
63. Eurofound (2016). *Sixth European Working Conditions Survey – Overview report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
64. European Commission (2007). *Toward common principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*. Luxembourg: Office for Official publications of The European Communities.
65. European Communities (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
66. European Commission (2010). *Europe 2020*.
67. European Commission (2013). *Work-based learning in Europe: practices and policy pointers*.

68. European Training Foundation (ETF). (2013). Work-based learning: benefits and obstacles: a literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries.
69. European union (2010). 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme, 2010.
70. European union (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning.
71. European Commission (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning.
72. Eurostat (2010). *Labour market developments in the light of the crisis and the Europe 2020 strategy*. Brussels: Eurostat.
73. Eurostat (2015). Labour market policy statistics. Qualitative report Belgium.
74. Eurostat (2015). Labour market policy statistics. Qualitative report France.
75. Eurostat (2015). Labour market policy statistics. Qualitative report Slovenia.
76. Eurostat (2015). Labour market policy statistics. Qualitative report Sweden.
77. Eurostat (2018). Key figures on Europe 2018.
78. Fajgelj, S. (2004). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
79. Field, J. (2005). *Social capital and lifelong learning*. Bristol: Policy Press.
80. Finn, D. (2000). From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower*, 21(5), 384-399.
81. Follow-up survey of the graduated FEEA participants (2013). Beograd: Projekat „Second Chance” - Systemic Development of Elementary, Practice Based Adult Education in Serbia - interni materijal projekta.
82. Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International journal of human resources development and management*, 3(2), 102-124.
83. Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?. *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
84. Fulgosi, A. (1979). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.

85. 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.
86. Gama, A., Saget, C., & Eyraud, F. (2015). Inventory of labour market policy measures in the EU 2008–13: the crisis and beyond. International Labour Office (ILO), Geneva.
87. 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.
88. Gazier, B. (2001). Employability: the complexity of a policy notion. *Employability: From theory to practice*, 3-23.
89. Gazier, B. (2007). Making transitions pay: The “Transitional labour markets” approach to Flexicurity. Flexicurity and beyond. Finding a new agenda for the European Social Model, 99-130.
90. Gidens, E. (2007). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
91. Ginsberg, M. B. (1991). Understanding Educational Reforms in Global Context: Economy. *Ideology and the state*.
92. Glaser, R. (1962). *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press.
93. Goleman, D., Bojacis, R., & Maki, E. (2008). *Emocionalna inteligencija u liderstvu*. Novi Sad: Asee.
94. Gordon, R. J. (2012). *Is US economic growth over? Faltering innovation confronts the six headwinds* (No. w18315). National Bureau of Economic Research.
95. Groot, W., & Verberne, M. (1997). Aging, job mobility, and compensation. *Oxford economic papers*, 49(3), 380-403.
96. Groot, W., & De Brink, H. M. V. (2000). Education, training and employability. *Applied economics*, 32(5), 573-581.
97. Hartshorn, C., & Sear, L. (2005). Employability and enterprise: evidence from the North East. *Urban studies*, 42(2), 271-283.
98. Havelka, N. (1996). Motivacija i kvalitet u obrazovanju. U R. Grozdanić (ur.), *Sistem kvaliteta u obrazovanju* (str. 90-101). Beograd: Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

99. Hawke, G. (2000). *Implications for VocED of Changing Work Arrangements*. Columbus: National Dissemination Center for Career and Technical Education.
100. Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15-20.
101. Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: DfEE.
102. 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.
103. 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.
104. International Labour Organisation (2011). *Efficient growth, employment and decent work in Africa: Time for a new vision*. Geneva: ILO Employment Sector.
105. Ivić, I. (1996). Nacionalna obrazovna politika i kvalitet obrazovanja. U R. Grozdanić (ur.), *Sistem kvaliteta u obrazovanju* (str. 71-74). Beograd: Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
106. 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.
107. Jandrić, M. (2011). Fleksibilni oblici zapošljavanja i ekonomska kriza. U J. Zubović (ur.), *Aktivne mere na tržištu rada i pitanja zaposlenosti* (str.212-233). Beograd: Institut ekonomskih nauka.
108. Jandrić, M., & Fabian, V. (2017). Vođenje politike tržišta rada u Republici Srbiji: od nacionalnog do lokalnog. *STRUKTURNE REFORME*, 125
109. Jandrić, M., & Molnar, D., (2017). Kvalitet zaposlenosti i tržište rada u Srbiji.
110. Jarvis, P. (2003). Poučavanje: Teorija i praksa. *Andragoški centar Zagreb, Zagreb*.
111. Joseph, M., & Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality assurance in education*, 5(1), 15-21.
112. Jovanović, L., & Pejatović, A. (2009). Osposobljavanje za ulazak u zanimanje-studija slučaja. *Andragoške studije*, (3), 139-164.
113. Keely, B. (2010). Ljudski kapital: kako ono što znate oblikuje vaš život. *Beograd: Zavod za udžbenike*.

114. Kenney, J., & Reid, M. A. (1988). *Training interventions*. Institute of Personnel Management.
115. Kerovec, N. (1994). Mjere za poticanje zapošljavanja. *Revija za socijalnu politiku*, 1(2), 125-133.
116. Keune, M., & Jepsen, M. (2007). Not balanced and hardly new: the European Commission's quest for flexicurity.
117. Kluge, J. (2006). The effectiveness of European active labor market policy. Working paper, RWI, Essen; IZA Bonn.
118. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
119. Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.
120. Kulić, R. (2011). Obrazovanje u kontekstu ekonomskog rasta i razvitka. U N. Kačavenda-Radić, D. Pavlović-Breneselović, & R. Antonijević (ur.), *Kvalitet u obrazovanju* (str. 99-111). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
121. Kulić, R. (2012). Obrazovanje u kontekstu ekonomskog rasta i razvitka. U: Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju. Beograd.
122. Kulić, R., & Đurić, I. (2014). Kvalitet ljudskih resursa i konkurentna sposobnost nacionalne ekonomije. *Andragoške studije*, 1, 31-48.
123. Layard, P. R. G., Layard, R., Nickell, S. J., & Jackman, R. (2005). *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*. Oxford University Press on Demand.
124. Lawton, S. B. (1992). Why restructure?: an international survey of the roots of reform 1. *Journal of Education Policy*, 7(2), 139-154.
125. 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.
126. Legčević, J. (2010). Quality gap of educational services in viewpoints of students. *Ekonomski misao i praksa*, (2), 279-298.
127. Lehmann, H. (2010). *Macedonia s Accession to the EU and the Labor Market: What Can Be Learned from the New Member States?* (No. 14). IZA policy paper.

128. 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.
129. Lindbeck, A. (1996). The west European employment problem. *Review of World Economics*, 132(4), 609-637.
130. Lindsay, C., McCracken, M., & McQuaid, R. W. (2003). Unemployment duration and employability in remote rural labour markets. *Journal of rural studies*, 19(2), 187-200.
131. Lindeboom, M., & Theeuwes, J. (1991). Job duration in the Netherlands: the co-existence of high turnover and permanent job attachment. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 53(3), 243-264.
132. Lynch, L. M. (1991). The role of off-the-job vs. on-the-job training for the mobility of women workers. *The American Economic Review*, 81(2), 151-156.
133. Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205-217.
134. Mamaqi, X., Miguel, J., & Olave, P. (2011). The Relationship between Employability and Training. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 80, 656-660.
135. Marjanović, D. (2015). Active Labour Market Programme Impact Assessment - The impact of three programmes implemented by the National Employment Service of Serbia. ILO.
136. Marjanović, D., Nojković, A., Ognjanov, G., Lebedinski, L., & Aleksić, D. (2016). Evaluacije paketa usluga za mlade i relevantnih programa i mera finansiranih iz budžeta Vlade Republike Srbije koji su usmereni ka mladima. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije.
137. 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.
138. Groot, W., & van den Brink, H. M. (1996). Glass ceilings or dead ends: Job promotion of men and women compared. *Economics Letters*, 53(2), 221-226.
139. McCue, K. (1996). Promotions and wage growth. *Journal of Labor Economics*, 14(2), 175-209.
140. McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban studies*, 42(2), 197-219.

141. McGrath, S. (2009). What is employability. *Learning to support employability project paper, 1*, 15.
142. Mihajlović, D., & Popović, A. (2012). Karijerno vođenje i savetovanje u evropskim dokumentima. *Obrazovanje odraslih*, 27.
143. Mincer, J. (1991). *Education and unemployment* (No. w3838). National bureau of economic research.
144. Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
145. Nacionalni akcioni plan zapošljavanja za 2017.godinu ("Službeni glasnik RS", br. 92/2016).
146. Nacionalna strategija zapošljavanja za period 2011-2020. godine (Sl. glasnik RS", br. 37/2011).
147. Office of Qualifications and Examinations Regulation. (2017). Total Qualification Time criteria.
148. Ognjenović, K. (2007). Ocena neto efekata aktivnih mera na tržištu rada. Beograd: Institut za ekonomska i socijalna istraživanja.
149. OECD (2013a). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*.
150. OECD (2015). Coverage and classification of OECD data for public expenditure and participants in labour market programmes.
151. Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school-and work-based learning. *Education+ Training*, 49(6), 489-499.
152. Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1998). A framework for measuring quality in engineering education. *Total Quality Management*, 9(6), 501-518.
153. 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.
154. Pavlović, M. (2013). Metodologija za izradu nacionalnog sistema klasifikacije zanimanja u Republici Srbiji. EU projekat „Podrška kreiranju politike zapošljavanja zasnovanom na podacima“.
155. Pejatović, A. (2007). Centri za kontinuirano obrazovanje odraslih – bliski susret obrazovanja i rada, U Š. Alibabić, & A. Pejatović (ur), *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (str. 347-357). Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.

156. Pejatović, A., & Orlović Lovren, V. (2014). *Zaposlenost i obrazovanje posle pedesete*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Društvo andragoga Srbije.
157. Pejatović, A., & Pekeč, K. (2011). Evaluacija u sistemu kvaliteta stručnih obuka za odrasle. U N. Kačavenda Radić, D. Pavlović Breneselović, & R. Antonijević (ur), *Kvalitet u obrazovanju* (173-187). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
158. Pokrajac, S. (2007). New Knowledge and New Technology as Source of New Economy and New Management. *Scientific Review*, Vol. 36, pp. 53-65.
159. Potkonjak, N. (1996). Kvalitet obrazovanja (pojam, suština, indikatori, vrednovanje). U R. Grozdanić (ur.), *Sistem kvaliteta u obrazovanju* (str. 75-89). Beograd: Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
160. Pržulj, Ž. (2011). Fleksibilni oblici zapošljavanja. U J. Zubović (ur.), *Aktivne mere na tržištu rada i pitanja zaposlenosti* (str.212-233). Beograd: Institut ekonomskih nauka.
161. Program ekonomskih reformi za period od 2017. do 2019.godine. Zaključak Vlade RS, 05 Broj: 4-1626/2017-1/29 od 3. marta 2017. godine.
162. Program rada Nacionalne službe za zapošljavanje za 2017.godinu
163. Pudar Draško, G., Čeriman, J., & Resanović, M. (2016). Pristup zapošljavanju i obrazovanju u ruralnim oblastima Srbije. Siromaštvo, ruralnost, rod: istraživanje funkcionisanja sistema socijalne zaštite u ruralnim oblastima Srbije. Beograd: Centar za etiku, pravo i primenjenu filozofiju: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Univerziteta u Beogradu.
164. Putnam, R. (2008). *Kuglati sam: Slom i obnova američke zajednice*. Novi Sad: Mediteran Publishing.
165. Rosas, G., & Corbanese, V. (2006). Glossary of key terms on learning and training for work. Turin: International Training Centre of the ILO.
166. Rosenbaum, J. E. (2002). Beyond Empty Promises: Policies To Improve Transitions into College and Jobs.
167. Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. S. (2012). Basic employability skills: a triangular design approach. *Education+ Training*, 54(1), 7-20.
168. Sanders, J., & De Grip, A. (2004). Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers. *International Journal of Manpower*, 25(1), 73-89.

169. Savićević, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
170. Savićević, D. (1996). Sistem kvaliteta u oblasti obrazovanja odraslih i integralni koncept andragoškog ciklusa. U R. Grozdanić (ur.), *Sistem kvaliteta u obrazovanju* (str. 232-247). Beograd: Institut BK i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
171. Savićević, D. M. (1998). Konceptcija globalizacije i njen uticaj na obrazovanje. *Andragoške studije*, 5(2), 115-129.
172. Schiffman, L. G., & Kanuk, L. L. (2004). *Ponašanje potrošača*, MATE.
173. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). A fifth discipline resource: Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.
174. Smith, G., Smith, A., & Clarke, A. (2007). Evaluating service quality in universities: a service department perspective. *Quality assurance in education*, 15(3), 334-351.
175. Smith, E., & Harris, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: Evidence from the Cross-Sectoral Literature. Review of Research*. National Centre for Vocational Education Research, Australia.
176. 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.
177. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (Sl. glasnik RS br. 107/2012).
178. Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (Sl. glasnik RS br. 1/2007).
179. Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji (2010). "Službeni glasnik RS", broj 16/10.
180. Sultana, R. G., & Watts, A. G. (2005). *Career guidance in Europe's public employment services: trends and challenges*. EC.
181. Sultan, P., & Wong, H. (2010). Performance-based service quality model: an empirical study on Japanese universities. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 126-143.
182. Tuijnman, A. (1990). Adult education and the quality of life. *International review of education*, 36(3), 283-298.

183. Vukmirović, D., & Govoni, R. S. (2008). *Living Standards Measurement Study: Serbia 2002-2007*. Statistical Office of the Republic of Serbia.
184. Vuletić, V. (2009). *Globalizacija*. Beograd: *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*.
185. Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. York: The Higher Education Academy.
186. Woodruff, R. B., Cadotte, E. R., & Jenkins, R. L. (1983). Modeling consumer satisfaction processes using experience-based norms. *Journal of marketing research*, 296-304.
187. Zakon o obaveznom socijalnom osiguranju "Službeni glasnik RS", br. 84/2004, 61/2005, 62/2006, 5/2009, 52/2011, 101/2011, 47/2013, 108/2013, 57/2014, 68/2014, 112/2015.
188. Zakonu o radu "Sl. glasnik RS", br. 24/2005, 61/2005, 54/2009, 32/2013, 75/2014 i 13/2017 - odluka US.
189. Zakon o zapošljavanju i osiguranju za slučaj nezaposlenosti (videti: "Službeni glasnik RS", br. 36/2009, 88/2010, 38/2015).
190. Zubović, J. (ur.) (2011). *Aktivne mere na tržištu rada i pitanja zaposlenosti*. Beograd: Institut za ekonomskih nauka.

PRILOG

UPITNIK

Pred Vama se nalazi upitnik koji za cilj ima ispitivanje kvaliteta obuka i efekata koje je pohađanje obuka imalo na Vaš položaj na tržištu rada. Upitnik je podeljen na tri dela – tri grupe pitanja i to:

- **Prva** grupa se odnosi na kvalitet obuke koji OČEKUJETE da Vam izvođači obuka i Nacionalna služba za zapošljavanje (NSZ) pruže;
- **Druga** grupa se odnosi na Vaše viđenje kvaliteta obuke koju ste REALNO DOBILI od izvođača obuke i NSZ;
- **Treća** grupa se odnosi na Vaše viđenje benefita koje ste imali i/ili imate od pohađanja obuka.

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odlučite u kom stepenu se slažete sa njom. Posebno ističemo da nema tačnih i pogrešnih odgovora, jer su ljudi različiti i imaju različita viđenja realnosti i različita očekivanja. Odgovor ćete dati tako što ćete zaokružiti jedan od ponuđenih brojeva na skali od 1 do 5 gde brojevi imaju sledeća značenja:

- 1 – Uopšte se ne slažem
- 2 – Uglavnom se ne slažem
- 3 – Neodlučan/na sam
- 4 – Uglavnom se slažem
- 5 – U potpunosti se slažem

Posebno ističemo da je potrebno da odgovorite na sve tvrdnje iz upitnika. Ukoliko ne odgovorite na neku od ponuđenih tvrdnji, upitnik će biti eliminisan. Kako biste precizno iskazali Vaše viđenje realnosti i Vaša očekivanja, potrebno je da pažljivo pročitate svako pitanje.

Cilj ovog istraživanja je naučne prirode, te Vas molimo da na sva pitanja iskreno odgovorite. Istraživanje je u potpunosti anonimno.

HVALA UNAPRED!

Set I/A - Očekivanja

Tvrđnje koje slede odnose se na kvalitet usluge koji **OČEKUJETE** od **IZVOĐAČA OBUKE**. Molimo da u svakoj od navedenih tvrdnji zaokružite samo jedan od ponuđenih brojeva na skali od 1 do 5 i na taj način označite koliko se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

Tvrđnje		Uopšte se ne slažem	Uglavno m. ce. na	Neodluča	Uglavno m. se	U potpunost
01	Obuka bi trebalo da bude održana na lokaciji sa dobrim saobraćajnim vezama	1	2	3	4	5
02	Okruženje oko objekta gde će obuka biti održana trebalo bi da bude lepo uređeno	1	2	3	4	5
03	Higijenski uslovi bi trebalo da budu dobri	1	2	3	4	5
04	Osvetljenje i klimatski uslovi bi trebalo da budu dobri (ventilacija, grejanje, klima i sl.)	1	2	3	4	5
05	Radionice bi trebalo da budu velike i prostrane tako da ima dovoljno mesta za sve polaznike	1	2	3	4	5
06	Učionice bi trebalo da imaju savremen prostor i opremu (mesta za sedenje, table, projektore i sl.)	1	2	3	4	5
07	Radionice bi trebalo da imaju savremene mašine i alate	1	2	3	4	5
08	Polaznicima bi trebalo da budu obezbeđeni svi alati i repromaterijali potrebni za obučavanje	1	2	3	4	5
09	Polaznicima bi trebalo da budu obezbeđena potrebna zaštitna sredstva i oprema (odela, rukavice i sl.)	1	2	3	4	5
10	Polaznici bi u radionici trebalo da imaju svoj „radni prostor“ na kome bi se samo oni obučavali (stolicu za friziranje i sl.)	1	2	3	4	5
11	Predavanja bi trebalo da budu jasna i razumljiva	1	2	3	4	5
12	Instrukcije u toku praktičnog rada bi trebalo da budu jasne i razumljive	1	2	3	4	5
13	Predavači i instruktori bi trebalo svakom polazniku posebno da daju instrukcije ukoliko im nešto nije jasno	1	2	3	4	5
14	Predavači i instruktori bi trebalo da podstiču polaznike da na obuci govore o svom radnom i životnom iskustvu	1	2	3	4	5
15	Novi zanat polaznici bi trebalo da uče tako što praktično rade na mašinama, a ne tako što gledaju kako to neko drugi radi	1	2	3	4	5
16	Predavači i instruktori bi trebalo polaznicima da otkrivaju i neke „tajne cake“ u poslu kako da bolje ili lakše urade nešto	1	2	3	4	5
17	Umeće da rade na novim poslovima u najvećoj meri polaznici bi trebalo da steknu u toku same nastave, bez mnogo učenja kod kuće	1	2	3	4	5
18	Pored praktičnog rada, polaznicima bi trebalo da budu od koristi i informacije koje dobijaju na predavanjima	1	2	3	4	5
19	Instruktori bi trebalo da budu dostupni polaznicima uvek kada im je pomoć potrebna	1	2	3	4	5
20	Trebalo bi da polaznici uvek mogu predavačima i instruktorima da postave pitanje, daju predlog, povere se o nekom problemu i sl., ne razmišljajući o posledicama	1	2	3	4	5
21	Predavači i instruktori bi trebalo da znaju kakva očekivanja polaznici imaju od obuke	1	2	3	4	5

22	U komunikaciji sa predavačima i instruktorima polaznici bi trebalo da se osećaju uvaženo i ravnopravno	1	2	3	4	5
23	Predavači i instruktori bi trebalo da imaju razumevanje za životnu i porodičnu situaciju polaznika	1	2	3	4	5
24	U toku nastave udžbenici/priručnici bi uvek trebalo da budu dostupni polaznicima za korišćenje	1	2	3	4	5
25	Nastava bi trebalo da bude realizovana u skladu sa rasporedom časova, bez iznenadnih prekida ili odlaganja časova	1	2	3	4	5
26	Broj časova koji polaznici imaju u toku jednog dana bi trebalo da omogućava kvalitetno obučavanje	1	2	3	4	5
27	U toku dana nastava bi trebalo da bude realizovana u prikladnim terminima	1	2	3	4	5
28	Ukupan fond časova obuke trebalo bi da bude dovoljan da se polaznici kvalitetno obučavaju da rade na novim poslovima	1	2	3	4	5
29	Provera obučenosti za rad većinom bi trebalo da bude sprovedena zadavanjem praktičnih zadataka	1	2	3	4	5
30	Posle svake provere obučenosti za rad polaznici bi trebalo da imaju uvid u to koliko znaju i šta bi trebalo još da unaprede	1	2	3	4	5
31	Sertifikat o uspešno završenoj obuci trebalo bi da dobiju samo polaznici koji stvarno nauče da rade na novim poslovima	1	2	3	4	5

Set I/B - Očekivanja

Tvrđnje koje slede odnose se na kvalitet usluge koji **OČEKUJETE** od NSZ. Molimo da u svakoj od navedenih tvrdnji zaokružite samo jedan od ponuđenih brojeva na skali od 1 do 5 i na taj način označite koliko se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

Tvrđnje		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan	Uglavnom se slažem	U potpunosti
32	Pre početka obuke nezaposleni bi trebalo da budu informisani o tome koja znanja i veštine traže poslodavci	1	2	3	4	5
33	Pre početka obuke polaznici bi trebalo da razgovaraju sa savetnikom u NSZ o njihovim interesovanjima, potrebama, daljim planovima za zaposlenje i sl,	1	2	3	4	5
34	Pre početka obuke polaznici bi trebalo da budu detaljno informisani o opisu poslova za koje bi se obučavali, rizicima posla, radnom vremenu, mogućoj zaradi, da li je to sezonski ili terenski posao i sl.	1	2	3	4	5
35	NSZ bi trebalo da pomogne nezaposlenima da izaberu obuku koja odgovara njihovim potrebama i potrebama poslodavaca	1	2	3	4	5
36	Pre početka obuke nezaposleni bi trebalo da budu informisani o svemu što je važno za održavanje obuke (o sadržaju obuke, troškovima prevoza, dužini obuke, opterećenosti u toku obuke...)	1	2	3	4	5
37	Sve informacije o obuci koje polaznici dobijaju od NSZ pre i tokom obuke trebalo bi da budu precizne i tačne	1	2	3	4	5
38	Nakon obuke polaznici bi trebalo da budu informisani o konkursima za zapošljavanje za poslove za koje su obučeni	1	2	3	4	5
39	Zaposleni u NSZ bi uvek trebalo da budu dostupni	1	2	3	4	5

	polaznicima kada im je savet potreban					
40	Procedura i pravila za realizaciju obuke bi trebalo da budu jasni (dobijanje uputa za obuku, održavanje informativnog sastanka, obavljanje lekarskog/sanitarnog pregleda...)	1	2	3	4	5
41	Procedura za zaključivanje ugovora i isplatu sredstava za troškove prevoza bi trebalo da bude jednostavna	1	2	3	4	5
42	Zaposleni u NSZ bi trebalo brzo da otklanjaju administrativne probleme koji se odnose na obuku	1	2	3	4	5

Set II/A - Realnost

Tvrdnje koje slede odnose se na kvalitet usluge koje ste **REALNO DOBILI** od **IZVOĐAČA OBUKE**. Molimo da u svakoj od navedenih tvrdnji zaokružite samo jedan od ponuđenih brojeva na skali od 1 do 5 i na taj način označite koliko se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

Tvrdnje		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan/na sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti
43	Obuka je održana na lokaciji sa dobrim saobraćajnim vezama	1	2	3	4	5
44	Okruženje oko objekta gde je obuka održana bilo je lepo uređeno	1	2	3	4	5
45	Higijenski uslovi su bili dobri	1	2	3	4	5
46	Osvetljenje i klimatski uslovi su bili dobri (ventilacija, grejanje, klima i sl.)	1	2	3	4	5
47	Radionice su bile velike i prostrane tako da je bilo dovoljno mesta za sve polaznike	1	2	3	4	5
48	Učionice su imale savremen prostor i opremu (mesta za sedenje, table projektore i sl.)	1	2	3	4	5
49	Radionice su imale savremene mašine i alate	1	2	3	4	5
50	Imali ste obezbeđene sve alate i repromaterijale potrebne za obučavanje	1	2	3	4	5
51	Imali ste obezbeđena potrebna zaštitna sredstva i opremu (odela, rukavice i sl.)	1	2	3	4	5
52	U radionici ste imali svoj „radni prostor“ na kome ste se samo vi obučavali (stolicu za friziranje i sl.)	1	2	3	4	5
53	Predavanja su bila jasna i razumljiva	1	2	3	4	5
54	Instrukcije u toku praktičnog rada su bile jasne i razumljive	1	2	3	4	5
55	Predavači i instruktori su svakom polazniku posebno davali instrukcije ukoliko im nešto nije bilo jasno	1	2	3	4	5
56	Predavači i instruktori su vas podsticali da na obuci govorite o svom radnom i životnom iskustvu	1	2	3	4	5
57	Novi zanat učili ste tako što ste praktično radili na mašinama, a ne tako što ste gledali kako to neko drugi radi	1	2	3	4	5
58	Predavači i instruktori su vam otkrivali i neke „tajne cake“ u poslu kako da bolje ili lakše uradite nešto	1	2	3	4	5
59	Umeće da radite na novim poslovima u najvećoj meri ste stekli u toku same nastave, bez mnogo učenja kod kuće	1	2	3	4	5

60	Pored praktičnog rada, od koristi su vam bile i informacije koje ste dobili na predavanjima	1	2	3	4	5
61	Instruktori su vam uvek bili dostupni kada su vam bili potrebni	1	2	3	4	5
62	Predavačima i instruktorima ste uvek mogli da postavite pitanje, date predlog, poverite se o nekom problemu i sl., ne razmišljajući o posledicama	1	2	3	4	5
63	Predavači i instruktori su znali kakva su vaša očekivanja od obuke	1	2	3	4	5
64	U komunikaciji sa predavačima i instruktorima osećali ste se uvaženo i ravnopravno	1	2	3	4	5
65	Predavači i instruktori su imali razumevanje za životnu i porodičnu situaciju polaznika	1	2	3	4	5
66	U toku nastave udžbenici/priručnici su vam uvek bili dostupni za korišćenje	1	2	3	4	5
67	Nastava je realizovana u skladu sa rasporedom časova, bez iznenadnih prekida ili odlaganja časova	1	2	3	4	5
68	Broj časova koji ste imali u toku jednog dana omogućavao je kvalitetno obučavanje	1	2	3	4	5
69	U toku dana časovi su održavani u prikladnim terminima	1	2	3	4	5
70	Ukupan fond časova obuke bio je dovoljan da se kvalitetno obučite da radite na novim poslovima	1	2	3	4	5
71	Provera obučenosti za rad većinom je sprovedena zadavanjem praktičnih zadataka	1	2	3	4	5
72	Posle svake provere obučenosti za rad imali ste uvid u to koliko znate i šta bi trebalo još da unapredite	1	2	3	4	5
73	Sertifikat o uspešno završenoj obuci dobili su samo polaznici koji su stvarno naučili da rade na novim poslovima	1	2	3	4	5

Set II/B - Realnost

Tvrdnje koje slede odnose se na kvalitet usluge koje ste **REALNO DOBILI** od NSZ. Molimo da u svakoj od navedenih tvrdnji zaokružite samo jedan od ponuđenih brojeva na skali od 1 do 5 i na taj način označite koliko se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.

Tvrdnje		Uopšte se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan/na sam	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
74	Pre početka obuke informisani ste o tome koja znanja i veštine traže poslodavci	1	2	3	4	5
75	Pre početka obuke sa savetnikom u NSZ ste razgovarali o vašim interesovanjima, potrebama, daljim planovima za zaposlenje i sl.	1	2	3	4	5
76	Pre početka obuke detaljno ste informisani o opisu poslova za koje biste se obučavali, rizicima posla, radnom vremenu, mogućoj zaradi, da li je to sezonski ili terenski posao i sl.	1	2	3	4	5
77	NSZ vam je pomogla da izaberete obuku koja odgovara vašim potrebama i potrebama poslodavaca	1	2	3	4	5
78	Pre početka obuke informisani ste o svemu što je važno za održavanje obuke (o sadržaju obuke, troškovima prevoza,	1	2	3	4	5

	dužini obuke, opterećenosti u toku obuke...)					
79	Sve informacije o obuci koje ste dobijali od NSZ pre i tokom obuke su bile precizne i tačne	1	2	3	4	5
80	Nakon obuke informisani ste o konkursima za zapošljavanje za poslove za koje ste obučeni	1	2	3	4	5
81	Zaposleni u NSZ su uvek bili dostupni kada vam je savet bio potreban	1	2	3	4	5
82	Procedura i pravila za realizaciju obuke su bila jasna (dobijanje uputa za obuku, održavanje informativnog sastanka, obavljanje lekarskog/sanitarnog pregleda...)	1	2	3	4	5
83	Procedura za zaključivanje ugovora i isplatu sredstava za troškove prevoza je bila jednostavna	1	2	3	4	5
84	Zaposleni u NSZ su brzo otklanjali administrativne probleme koji se odnose na obuku	1	2	3	4	5

Set III						
Tvrđnje koje slede odnose se na benefite koje ste imali i/ili imate od pohađanja obuka. Molimo da u svakoj od navedenih tvrdnji zaokružite samo jedan od ponuđenih brojeva na skali od 1 do 5 i na taj način označite koliko se slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.						
85	Znanja i veštine koje se stiču obukom traženi su na tržištu i vode do posla	1	2	3	4	5
86	Na kraju obuke dobili ste sertifikat koji je priznat od strane poslodavaca	1	2	3	4	5
87	Nakon obuke imate dovoljno znanja i veština da odmah samostalno obavljate poslove za koje ste se obučavali	1	2	3	4	5
88	Tokom obuke unapredili ste svoje komunikacione veštine, preduzimljivost, veštine rešavanja problema i sl.	1	2	3	4	5
89	Nakon obuke mnogo ste sigurniji u sebe prilikom traženja posla	1	2	3	4	5
90	Sa znanjima i veštinama stečenim na obuci imate veće šanse da se zaposlite	1	2	3	4	5
91	Sav trud koji ste uložili u pohađanje obuke i učenje se na kraju isplatio jer ste dobili „zanat u rukama“	1	2	3	4	5
92	Nakon obuke želite da se zaposlite na poslovima za koje ste se obučavali	1	2	3	4	5

93. Zaokružite **dva razloga** zbog kojih ste pohađali obuku:

- a) veća mogućnost zapošljavanja;
- b) želja za ličnim usavršavanjem;
- c) popunjavanje viška slobodnog vremena;
- d) plaćeni su troškovi prevoza;
- e) da ne biste bili brisani sa evidencije službe za zapošljavanje;
- f) ostvarivanje novih poznanstava;
- g) obuka je besplatna pa što to da ne iskoristite;
- h) oduvek ste želeli da pohađate tu obuku
- i) drugo _____

Zahvaljujemo se na vremenu koji ste posvetili popunjavajući Upitnik. Sada Vas molimo da popunite deo Upitnika koji se odnosi na Vaše lične podatke, a koji nam je potreban u cilju statističke obrade podataka.

Još jednom ističemo da je istraživanje u potpunosti anonimno i da se sprovodi u naučne svrhe.

OPŠTI DEO:

94. Pol : M Ž

95. Godina rođenja: _____ god.

96. Najviši nivo obrazovanja koji ste stekli formalnim obrazovanjem _____

97. Kvalifikacija stečena formalnim obrazovanjem: _____

98. Koliko ukupno imate radnog iskustva uključujući sve vrste radnog angažovanja (rad bez ugovora, privremeni i povremeni poslovi, volontiranje, ugovor o delu, radni odnos i sl.) (godine i meseci): _____

99. Koliko ste ukupno (pre uključivanja u obuku) imali radnog iskustva na poslovima koji su isti i/ili slični poslovima za koje ste se obučavali, uključujući sve vrste radnog angažovanja (rad bez ugovora, privremeni i povremeni poslovi, volontiranje, ugovor o delu, radni odnos i sl.) (godine i meseci): _____

100. Koliko dugo ste bili nezaposleni pre uključivanja u obuku (godine i meseci) _____

101. Kakav je Vaš trenutni radni status?

- a) Radno ste angažovani (sa ili bez ikakvog ugovora)
- b) Nezaposleni ste i tražite posao
- c) Niste radno angažovani i ne tražite posao

102. Naziv obuke koju ste pohađali preko NSZ: _____

103. Dužina trajanja obuke koju ste pohađali (*fond časova*) _____

104. Da li ste nakon obuke bili radno angažovani (sve vrste ugovora uključujući i rad u „sivoj zoni“) na poslovima za koje ste obučavani (*zaokružite odgovor*)?

DA NE

HVALA!

BIOGRAFIJA AUTORA

Vesna Fabian rođena je 1975.godine u Pančevu. Na Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu - studijska grupa za andragogiju, upisala se 1995.godine. Sa diplomskim radom, na temu „*Organizaciona i programska orijentacija radničkih i narodnih univerziteta kod nas (komparativna analiza)*“ diplomirala je 2001.godine.

Nakon diplomiranja radila je u Nacionalnoj službi za zapošljavanje, kada je učestvovala u brojnim projektima koji su bili usmereni na unapređivanje položaja nezaposlenih na tržištu rada kroz različite mere i aktivnosti, a najzastupljeniji su bili projekti iz oblasti dodatnog obrazovanja i obuka usmerenih na kategorije teže zapošljivih lica. Takođe, imenovana je kao konsultant iz oblasti obrazovanja i zapošljavanja bila angažovana kod domaćih i međunarodnih organizacija. Od jula 2016. god. Fabian Vesna radi u Ministarstvu prosvete, nauke i tehnološkog razvoja gde nastavlja da se bavi uspostavljanjem veze između obrazovanja i potreba tržišta rada, te je angažovana na poslovima uspostavljanja i implementacije sistema Nacionalnog okvira kvalifikacije u Srbiji i njegovog referenciranja sa Evropskim okvirom kvalifikacija. Član je Savetodavne grupe u Briselu, stručnog tima za podršku učešća Republike Srbije u tematskoj radnoj grupi „Obrazovanje odraslih“ u okviru otvorenog metoda koordinacije u oblasti obrazovanja i obuke EU i član je Društva andragoga Srbije. Autor je više stručnih i naučnih radova objavljenih u domaćim naučnim časopisima. Takođe je učesnik više stručnih i naučnih konferencija kako domaćih, tako i stranih.

Izjava o autorstvu

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Весна Фабиан

Број индекса ЗА11-3

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Стручне обуке и положај појединца на тржишту рада (Истраживање на примеру Србије)

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 03.12.2018.године

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Весна Фабиан**

Број индекса **ЗА11-3**

Студијски програм **Андрологија**

Наслов рада **Стручне обуке и положај појединца на тржишту рада (Истраживање на примеру Србије)**

Ментор **проф. др Миомир Деспотовић**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 03.12.2018. године

Izjava o korišćenju

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Стручне обуке и положај појединца на тржишту рада (Истраживање на примеру Србије)

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
- 2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)**
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 03.12.2018. године

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.